



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Ronessa do Carmo Teodoro

**OS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS FORNECIDOS VIA PNLD: COMO
AVALIAM OS PROFESSORES?**

Belo Horizonte – 2018

Ronessa do Carmo Teodoro

**OS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS FORNECIDOS VIA PNLD: COMO
AVALIAM OS PROFESSORES?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens (POSLING) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Linha de pesquisa: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Área de Concentração: Tecnologia e Processos Discursivos

Orientador: Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva

Belo Horizonte - 2018

T314I Teodoro, Ronessa do Carmo.
Os livros didáticos de inglês fornecidos via PNLD : como avaliam os professores? / Ronessa do Carmo Teodoro. - 2018.
100 f. : il., tabs.
Orientador: Renato Caixeta da Silva

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2018.
Bibliografia.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino (Ensino médio). 2. Livros didáticos - Avaliação. 3. Professores de inglês - Discursos. I. Silva, Renato Caixeta da. II. Título.

CDD: 428



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS
GERAIS**
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Dissertação intitulada “OS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS FORNECIDOS VIA PNLD:
COMO AVALIAM OS PROFESSORES? ”, de autoria da mestrandia Ronessa do Carmo
Teodoro, aprovada pela banca examinadora composta pelos seguintes docentes:

Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva (CEFET - MG) Orientador

Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras (CEFET- MG)

Prof. Dr. Sérgio Raimundo Elias da Silva (UFOP)

Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens/CEFET-MG

Belo Horizonte, 10 de abril de 2018.

Avenida Amazonas, 5253 – Nova Suíça – Belo Horizonte, MG – 30421-169 – Brasil – tel.:
(31) 3319-7002

A todos os professores de Inglês das escolas públicas brasileiras.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus saudosos pais, José e Dalva, que me deram um lar cheio de amor e segurança, e que foram meu maior exemplo de honestidade, generosidade e bondade.

Ao meu orientador, Renato Caixeta da Silva, que me acolheu, confiou e apostou nas minhas ideias e capacidade de realizar esta pesquisa. Obrigada por ter me aberto um novo mundo e por compartilhar comigo o amor pelos livros didáticos.

Ao Professor Vicente Parreiras, por toda contribuição e incentivo durante a entrevista no processo seletivo, as aulas e na banca de qualificação.

Ao Professor Sérgio, por ter me apresentado ao mundo da pesquisa, por ter sido o primeiro a confiar em mim e por ter despertado meu amor pelo ensino de línguas. Por ter sido meu maior exemplo de humildade e generosidade no meio acadêmico.

À Professora Leina, pelas aulas de didática e estágio, que tanto me ensinaram. Por ter acreditado e por continuar acreditando em mim. Sou sua fã! Rsrtrs

Aos amigos do Programa de Linguística Aplicada (PLA) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) da UFOP, que me acolheram há 12 anos, e que continuam contribuindo para minha formação e torcendo para meu crescimento.

Aos meus irmãos: Robson, Romilda, Rodrigo e Regiane, por terem cuidado de mim com carinho desde que nasci. Pelo companheirismo, pela presença e união nas horas difíceis.

Às amigas da vida toda: Patrícia, Duane, Kécia e meu Davizinho, Thierrse, Luana, Amanda e meu Theozinho e Ju.

À Lílian, por ter compartilhado cada momento deste sonho comigo, oferecendo conselhos, apoio e amizade.

Às amigas do mestrado, por terem dividido comigo esse momento: Karla, Suzanne, Júnia e em especial a Sheila, minha gêmea, pelo apoio e cumplicidade.

A Sandra, pelo apoio moral e pelo incentivo contínuo.

Aos professores e funcionários do Posling – CEFET-MG.

Aos professores participantes desta pesquisa.

Ao Théó, meu raiozinho de sol, que sempre salva meu dia.

RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo sobre a avaliação que os professores de Inglês, da cidade de Ouro Preto, fazem a respeito dos livros didáticos fornecidos via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O livro didático é um importante recurso no ensino de Língua Inglesa, pois, na maioria dos contextos, constitui-se como uma das principais fontes de informação, bem como de insumo linguístico da língua estrangeira. Em muitos contextos é ele que define o que e como deverá ser ensinado e aprendido, estabelecendo também um perfil para o aluno e professor. A partir de 2011, o componente curricular Língua Estrangeira Moderna foi incluído no PNLD, possibilitando que escolas públicas, de ensino fundamental e médio, de todo o Brasil passassem a receber materiais didáticos de Inglês e de Espanhol, constituídos pelo livro do aluno e seus respectivos CDs de áudio, e pelo manual do professor. Nesse sentido, o principal objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar as avaliações presentes no discurso dos professores de Língua Inglesa da rede pública de ensino de Ouro Preto, Minas Gerais, sobre esses livros didáticos. Com vistas a atingir o objetivo supracitado, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 11 professores. A análise dos dados coletados se pautou em uma perspectiva discursiva com base no Sistema da Avaliatividade (MARTIN e WHITE, 2005). Os resultados mostram que apesar de reconhecerem a qualidade e a importância desses materiais, os docentes não os consideram adequados ao contexto em que atuam. Foi possível concluir também, que a maior parte das avaliações foram expressas por meio da Apreciação relativas à composição dos livros, especialmente ao conteúdo nele evidenciado, o que sugere uma supervalorização do conteúdo em detrimento a outros aspectos constituintes do LD. Os docentes também revelam um desejo por um livro menos complexo, menor e mais adequado as condições de ensino vivenciadas na escola pública. Nessa perspectiva, a maior parte dos professores busca um LD pautado em metodologias estruturalistas, revelando não ter conhecimento dos pressupostos teóricos que embasam o PNLD, e dos documentos oficiais mais recentes que fundamentam o ensino de língua inglesa na educação básica no Brasil. Assim é possível constatar que é iminente a criação de políticas públicas que visem a formação continuada de professores atreladas as já existentes, como o próprio PNLD. Espera-se que o trabalho em questão, crie possíveis subsídios que contribuam para a problemática da adequação dos livros didáticos de língua inglesa ao contexto das escolas públicas brasileiras, e que forneça dados que minimizem a falta de estudos acadêmicos que abordam essa temática.

Palavras-chave: Livro didático de inglês ; avaliação; discurso; Avaliatividade.

ABSTRACT

This research presents a study about how teachers of Ouro Preto evaluate the English textbooks provided by the National Textbook Program (PNLD). The textbook is an important resource in teaching English as in most contexts it is one of the main sources of information as well as the linguistic input of the foreign language. As Coracini (1999) states, the textbook defines what and how it should be taught and learned, and also establishes a profile for students and teachers. In 2011, the Modern Foreign Language was included in the National Textbook Program (PNLD), enabling public, elementary and high schools, from all over Brazil to receive English and Spanish teaching materials, compounded by the student's book and their respective audio CDs, and by the teacher's manual. In this sense, the main objective of this research was to identify and analyze the evaluations expressed in the discourse of the teachers of English of the public schools of Ouro Preto, Minas Gerais, about these textbooks. In order to achieve these objective, semi-structured interviews were conducted with 11 teachers. The analysis of the collected data was based on a discursive perspective based on the Appraisal System (MARTIN and WHITE, 2005). The results show that although they recognize the quality and importance of these materials, teachers do not consider them appropriate to the context in which they work. It was also possible to conclude that most of the evaluations were expressed by the Appreciation regarding the composition of the books, especially their content, which suggests an overestimation of the content in detriment to other constituent aspects of LD. Teachers also reveal a desire for a book that is less complex, smaller, and more appropriate to the teaching conditions experienced in public schools. In this perspective, most teachers seek an LD based on structural methodologies, revealing that they are not aware of the theoretical assumptions underlying the PNLD, and of the most recent official documents that base the teaching of English in basic education in Brazil. Thus it is possible to see that the creation of public policies that are close to the continued formation of teachers linked to the existing ones, such as PNLD itself, is imminent. It is hoped that this paper will be able to create possible subsidies that contribute to the problem of the adequacy of English-language textbooks in the context of Brazilian public schools, and to provide data that will minimize the lack of academic studies that address this subject.

Keywords: English textbook; evaluation; discourse; Appraisal.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Estratificação da linguagem	21
FIGURA 2: Metafunções em relação às variáveis de registro (traduzido)	25
FIGURA 3: Julgamento, Afeto e Apreciação	31
FIGURA 4: Ciclo do PNLD	46
FIGURA 5: Livro <i>Alive!</i>	51
FIGURA 6: Livro <i>It Fits</i>	51
FIGURA 7: Livro <i>Vontade de Saber Inglês</i>	51
FIGURA 8: Livro <i>Alive High</i>	52
FIGURA 9: Livro <i>High Up</i>	52
FIGURA 10: Livro <i>Take Over</i>	52
FIGURA 11: Livro <i>Way to Go</i>	52

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1: Processos e Participantes	23
QUADRO 2: Tipos de Realização de Afeto (adaptado)	29
QUADRO 3: Exemplos de Estima Social (adaptado)	29
QUADRO 4: Exemplos de Sanção Social (adaptado).....	30
QUADRO 5: Exemplos de Apreciação (adaptado)	31
QUADRO 6: Exemplos de Realização de Engajamento	34
QUADRO 7: Exemplos de Realização de Gradação	37
QUADRO 7: Obras apresentadas e selecionadas no PNLD – LEM	50
TABELA 1: Realizações de Atitude	66
TABELA 2: Polaridade das Proposições	67
TABELA 3: Realizações de Apreciação	68
TABELA 4: Realizações de Gradação	70
TABELA 5: Realizações de Engajamento	72
TABELA 6: Realizações de Contração Dialógica e Expansão Dialógica	74

LISTA DE ESQUEMAS

ESQUEMA 1: Sistema de Avaliatividade	27
ESQUEMA 2: Subsistema Atitude	27
ESQUEMA 3: Afeto	28
ESQUEMA 4: Apreciação	30
ESQUEMA 5: Subsistema Engajamento	33
ESQUEMA 6: Subsistema Gradação	35

LISTA DE ABREVIACÕES

LD: Livro Didático

PNLD: Programa Nacional do Livro didático

LEM: Língua Estrangeira Moderna

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

LSF: Linguística Sistêmico Funcional

MEC: Ministério da Educação e Cultura

FNDE: Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

TDIC: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1 A Linguística Sistêmico-Funcional e os Fundamentos para o Sistema de Avaliatividade 20	
1.2 O Sistema de Avaliatividade	26
1.2.1 Atitude	27
1.2.2 Engajamento	31
1.2.3 Gradação	34
1.3 O Livro Didático de Língua Estrangeira	36
1.3.1 Definição de Livro Didático	36
1.3.2 Os Diversos Papéis do Livro Didático de Língua Estrangeira	39
1.3.3 As Vantagens e Desvantagens Quanto a Adoção do Livro Didático.....	42
1.4 O Programa Nacional do Livro Didático	44
1.5 As Pesquisas Sobre Livros Didáticos e Avaliatividade	53
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA	56
2.1 Delineamento da Pesquisa	56
2.2 Participantes da Pesquisa	60
2.3 Coleta de Dados	61
2.4 Análise de Dados	63
CAPÍTULO 3: A AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS FORNECIDOS VIA PNLD: COMO E O QUE DIZEM OS PROFESSORES	64
3.1 Considerações Iniciais	64
3.2 Como Dizem os Professores	65
3.3 O que Dizem os Professores	77
CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	95

INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.” (Paulo Freire, 1998, p. 32)¹

Esta pesquisa tem como tema central o livro didático (LD) de língua inglesa, mais especificamente os livros fornecidos via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a avaliação que os professores usuários fazem desses livros, após a inclusão do componente curricular língua estrangeira moderna nesse programa.

O LD é um recurso didático-pedagógico que exerce influência na vida de muitos professores e alunos da educação básica brasileira, de cursos livres de idiomas e de Instituições de Ensino Superior. Sua importância e relevância para o contexto educacional o torna objeto de estudo e pesquisas nas mais diferentes áreas. Nas palavras de Coracini (1999):

a importância da temática se intensifica quando se constata que os livros didáticos constituem muitas vezes o único material de acesso ao conhecimento tanto por parte de alunos quanto por parte de professores que neles buscam legitimação e apoio para suas aulas. (CORACINI, 1999, p. 11).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), define o LD como instrumento de transmissão de valores, de controle e de garantia de qualidade no ensino para a sociedade como um todo. Já para os professores este recurso assume a função de um modelo eficiente que direciona a sua prática pedagógica:

Para o Estado e algumas escolas particulares, [os livros didáticos] representam um instrumento de controle do sistema escolar, a garantia de certa qualidade de ensino e a difusão de valores. Para o professor, asseguram um modelo de prática, segurança no processo de desenvolvimento do trabalho e eficiência na transmissão de conteúdos exigidos por programas ou currículos. Para as famílias, expressam um sinal de qualidade na educação (BRASIL, 1998, p. 79).

¹ FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. 165p.

No que diz respeito aos LDs fornecidos via PNLD, no próprio documento do programa, o Guia de Livros Didáticos, encontra-se uma caracterização que salienta sua importância e seu papel no processo de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira:

[...] o livro didático deve ser entendido como uma produção que está vinculada a valores, posições ideológicas, visões de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor, e de papel das línguas estrangeiras na escola. Assim, a escolha do livro didático de língua estrangeira faz parte da definição dos rumos do ensino médio público brasileiro. (BRASIL, 2011, p.8)

Mediante a relevância que o LD possui em nossa sociedade, e a partir das considerações apresentadas acima, que ressaltam o papel pedagógico, político e direcionador do LD, a pesquisa aqui proposta tem como cerne os seguintes questionamentos:

- Como o professor avalia o LD de língua inglesa como Língua Estrangeira aprovado pelo PNLD?
- Quais eram, inicialmente, as expectativas desses educadores durante o processo de escolha do livro didático? Essas expectativas foram contempladas dentro do esperado?
- Como tem sido a recepção desses livros pelo professor?
- Eles são adequados ao contexto das escolas públicas da sede de Ouro Preto?
- De que maneira a linguagem utilizada pelos professores revela essa avaliação?

De modo geral, o principal objetivo deste estudo é identificar, por meio do discurso dos professores de língua inglesa, qual a avaliação feita por eles sobre os livros didáticos fornecidos pelo PNLD. Este objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- Detectar as expectativas dos professores em relação ao trabalho com esses livros e se elas foram correspondidas;
- Verificar, no discurso dos docentes, elementos que revelam a avaliação do LD em uso.
- Refletir a respeito dos significados que os professores da rede pública de Ouro Preto atribuem ao LD, contrastando suas expectativas e suas avaliações;

Para isso, proponho analisar o discurso de onze professores das escolas da rede pública da sede da cidade de Ouro Preto, do estado de Minas Gerais, sobre as coleções didáticas selecionadas e utilizadas em seus contextos de ensino. Segundo Silva (2016), por meio dos discursos desses atores sociais, é possível entender como o LD de inglês é conhecido na sociedade.

Quanto ao corpus, utilizei onze entrevistas realizadas e gravadas com onze professores atuantes no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, no período de outubro e novembro de 2016.

Para realizar esta análise, adotei como referencial teórico o Sistema de Avaliatividade (MARTIN & WHITE, 2005; MARTIN & ROSE, 2007; e VIAN JR., SOUZA & ALMEIDA, 2010) como teoria orientadora, uma vez que ela considera que o discurso, oral ou escrito, contém avaliações dos diversos aspectos de suas experiências, crenças e relações.

O Sistema de Avaliatividade é um recurso utilizado para explicar e descrever a maneira pela qual utilizamos a língua para avaliar, adotar uma postura, construir *personas textuais* e lidar com posicionamentos interpessoais (WHITE, 2004). Martin (2000) acrescenta que o Sistema de Avaliatividade é composto de significados interpessoais que usamos ao negociar emoções, julgamentos e avaliações. Este sistema abrange três subsistemas: Atitude, Engajamento e Gradação. A Atitude refere-se aos “sentimentos, inclusive reações emocionais, julgamentos de comportamentos e avaliações de coisas” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 35), já o Engajamento diz respeito à “origem das atitudes e o jogo de vozes em torno das opiniões no discurso” (Ibid), e por fim, a Gradação que compreende a intensificação ou amenização das atitudes manifestadas.

Sobre a pertinência do sistema de Avaliatividade em pesquisas que versam sobre a recepção de LD, Silva (2015) aponta que

A pertinência desse sistema em pesquisas sobre recepção de livros e de outros materiais didáticos pode ser pensada também com base na consideração, no Sistema de Avaliatividade, das diferentes maneiras de se expressar avaliação: as atitudes de afeto, apreciação e julgamento. Faz-se referência aqui especialmente às duas primeiras, visto que este artigo investiga a recepção de livros didáticos como objetos. A consideração do Sistema de Avaliatividade como aporte teórico para pesquisa é uma possibilidade de se considerarem atitudes diferentes com relação ao material didático, especialmente afeto e apreciação, que poderão estar presentes nos discursos de docentes e discentes. (SILVA, 2015, p.370)

O autor ainda acrescenta que a Linguística Sistêmico-Funcional, e por consequência o Sistema de Avaliatividade, como referencial de base teórica e aplicada, considera o ser humano como autor de sua realidade social, uma vez que entende a linguagem e o discurso como ação social.

Sendo assim, entendo que o Sistema de Avaliatividade mostra-se oportuno para este estudo, pois permite que as opiniões dos participantes, compostas de suas avaliações sobre o LD, possam ser mapeadas e identificadas, revelando como esses apresentam e avaliam esse material. Trata-se de uma pesquisa que valoriza a voz dos professores, suas vivências e necessidades.

O desejo de pesquisar o LD de língua inglesa surgiu ainda na graduação, enquanto aluna do curso de Letras, quando juntamente com outros alunos, preparamos, organizamos e

ministramos uma oficina sobre critérios de análise, avaliação e seleção de LD de língua estrangeira para professores de Ouro Preto e região.

Em outro momento, durante a realização do estágio curricular, tive a oportunidade de adentrar a escola pública e conhecer, desta vez sob outra ótica, as reais condições do ensino de língua inglesa nesse contexto. Salas muito cheias, indisciplina, falta de recursos didáticos que facilitasse o processo de ensino e aprendizagem, ensino voltado para a aquisição de estruturas gramaticais e a falta de formação docente específica são características que se fazem presentes no dia-a-dia de professores e alunos no ambiente escolar, que muitas vezes acabam por gerar descaso e apatia em relação à disciplina em todos os envolvidos.

Sobre esse assunto, em um dos documentos oficiais que regulamentam a Educação Básica no Brasil, encontramos muitas críticas quanto ao modo como o ensino de Línguas Estrangeiras, em geral, tem sido realizado nas escolas públicas brasileiras. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (BRASIL, 2000) é mencionado que:

[...] no lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes. (BRASIL, 2000, p. 24).

Essa constatação é compatível também com o contexto do Ensino Fundamental II e é corroborada por Monte Mór (2010) que relata que “a língua inglesa como língua estrangeira tem sido vista como uma “disciplina-problema””. Acrescenta-se a isso o fato de que, segundo a autora,

Essas crenças ou percepções revelam que alunos, pais de alunos, professores, enfim, envolvidos no ensino público acreditam que a escola de educação básica não se constitui o lugar no qual se aprende a língua inglesa; ou de que esse idioma só tem aprendizado eficaz fora da escola, na maioria das vezes em cursos de idiomas. (MONTE MÓR, 2010, p. 577).

Durante meu período como estagiária na escola pública, uma das queixas mais frequentes dos professores de língua inglesa que pude perceber era a ausência do componente curricular língua estrangeira no PNLD, o que acarretava o não recebimento de livros de inglês pelas escolas.

Ainda sobre a importância do LD, Tílio (2008) compartilha o mesmo ponto de vista que Kuhn (1963) e Myers (1992), que declaram que os LD determinam o reconhecimento de uma área do conhecimento como ciência, pois ajudam a disseminar conhecimentos dentro de uma

disciplina (HYLAND, 2000, apud TÍLIO, 2008). Assim sendo, a falta de LD publicados em uma determinada área pode levar ao não reconhecimento dessa como uma ciência, ou à desvalorização da mesma, como acontecia com a língua estrangeira no ensino público brasileiro. Dias (2009) também apoia essas considerações e acrescenta:

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).

Em 2011, já graduada e exercendo o magistério em escolas públicas na cidade de Ouro Preto, tive a oportunidade de presenciar um momento crucial na história do ensino de língua inglesa na escola pública: a contemplação da língua estrangeira no PNLD, e por consequência, a distribuição de livros didáticos consumíveis para todas as escolas públicas de Ensino Fundamental II do Brasil. No ano seguinte, foi a vez do Ensino Médio ser beneficiado pelo programa, e desde então, a cada três anos, os professores analisam e escolhem o LD que mais se adequa ao seu contexto, e a escola recebe exemplares consumíveis para todos os alunos.

Após seis edições do PNLD de língua estrangeira moderna e todo esse período em que os livros didáticos já estão em circulação e uso nas escolas públicas, questões relacionadas à recepção, adequação e aceitação desses materiais no contexto ao qual foram destinados emergem em minha prática pedagógica diária, enquanto professora pesquisadora reflexiva, e motivam a pesquisa aqui descrita.

Apesar das atuais características da sociedade da informação, na qual temos um fácil acesso à comunicação, aos meios tecnológicos, às novas fontes de conhecimento que surgem a cada dia, e das defesas de autores na área de ensino de línguas quanto ao uso de recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na sala de aula e no ensino, o LD ainda se apresenta como o principal recurso orientador e direcionador do trabalho de professores e alunos. Diversos autores (CORACINI, 1999; SÍLVA, 2016; TÍLIO, 2008; VILAÇA, 2009) concordam que o LD está presente em quase todas as situações de ensino-aprendizagem de inglês, e que este é, em muitos casos, o único material utilizado pelo professor como base para sua prática docente e como referência linguística e cultural. Nesse sentido, Silva (2009, p.6) destaca a importância do LD nas práticas pedagógicas dos professores:

Mesmo com o uso cada vez mais frequente das tecnologias da comunicação e informação nos ambientes educacionais, os livros didáticos ainda são um referencial muito forte para alunos, professores, e estabelecimentos de ensino. Por isso, o livro adotado pelo professor de línguas tem uma força direcionadora na sua profissão... (SILVA, 2009, P.6)

Mesmo diante de sua importância indiscutível para o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, e “dos múltiplos papéis dos livros didáticos neste processo, e os diferentes sentimentos, reações e expectativas que estes despertam em professores e alunos” (VILAÇA, 2009, p.4), o LD é foco de um número ainda pequeno de estudos e pesquisas que extrapolam o conteúdo do livro didático.

Em uma investigação realizado por Silva (2010), que visava apresentar um panorama de tópicos e tendências de investigação dos trabalhos de pesquisa envolvendo LD de línguas estrangeiras, no Brasil, na área de Linguística Aplicada, no período de 1998-2008, o autor relata que há uma carência de trabalhos sobre a história do livro didático de línguas, sobre aspectos relacionados à sua produção, circulação, consumo e utilização, bem como sobre as relações estabelecidas entre o livro e seus usuários.

O autor revela ainda que o livro didático de línguas é objeto de poucas pesquisas, debates e discussões, levando-se em conta a importância que o mesmo tem nas escolas e nas salas de aula brasileiras, e que a grande maioria dos estudos existentes tratam de critérios de análise e avaliação do LD de língua estrangeira ou ainda da análise de determinadas habilidades e/ou conteúdos. Diante disso, a pesquisa proposta neste trabalho se justifica na medida em que propõe abordar a temática do LD sob o ponto de vista de um de seus usuários: o professor.

Outro aspecto que merece destaque é o PNLD, que se caracteriza como uma das mais importantes políticas públicas no âmbito educacional brasileiro. O programa em questão, segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)², emprega mais de um bilhão de reais na compra e distribuição, de forma universal e gratuita, de livros didáticos para todos os alunos das escolas públicas brasileiras.

Embora o PNLD, conforme informações disponíveis no portal do MEC, seja o mais antigo programa voltado à distribuição de livros didáticos aos estudantes da rede pública de ensino brasileiro, tendo iniciado suas ações na década de 80, apenas em 2011, o componente curricular Língua Estrangeira Moderna foi incluído. Desde então, todos os alunos das escolas públicas participantes passaram a receber livros de Espanhol ou Inglês, acompanhados de seus respectivos CDs de áudio.

² Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>>. Acesso em: Jul 2016.

A partir do início dessa nova fase na história do ensino de língua estrangeira no Brasil, marcada pela distribuição de coleções didáticas nas escolas públicas brasileiras, faz-se necessário que os pesquisadores se voltem para os impactos de tal política, bem como para a avaliação que professores e alunos fazem dela. Devido ao destaque dado LD no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, é necessário que as pesquisas direcionem o foco para os usuários destes livros, assim como para o impacto que os mesmos causam nas práticas dos professores e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Nesse sentido, este trabalho poderá contribuir para ampliar esse cenário, fornecendo dados sobre como os professores avaliam e recebem os livros didáticos de inglês fornecidos via PNLD.

A estrutura da dissertação

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos. Inicia-se com uma breve introdução sobre as motivações que me levaram a realizar esta pesquisa, apresento também de maneira sucinta o tema e o referencial teórico, os objetivos e a metodologia que delinearão este trabalho.

No capítulo um apresento a fundamentação teórica utilizada nesta pesquisa. Descrevo brevemente os pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional para o Sistema da Avaliatividade, e este último, de forma mais detalhada. Em seguida, exponho um panorama sobre o LD de inglês, que aborda desde sua definição e diversos papéis até a pertinente discussão a respeito das vantagens e desvantagens quanto a sua adoção. Este capítulo é finalizado com a apresentação de uma síntese sobre o PNLD e de como se dá a sua execução.

O capítulo dois contém os pressupostos metodológicos adotados neste trabalho. O delineamento da pesquisa, o perfil dos participantes e a forma de coleta de dados são apresentados a fim de detalhar todo o processo, desde a concepção da pesquisa, a confecção de um roteiro e realização de entrevistas, incluindo os procedimentos de análise.

No capítulo três, analiso e interpreto as entrevistas dos onze professores participantes. Apresento a avaliação dos professores sobre os LD de inglês fornecidos via PNLD e a análise linguística desta avaliação, bem como suas categorias.

Por último, nas considerações finais, contemplo minhas reflexões acerca do referencial teórico, dos dados e da análise realizada. Exponho também as limitações do trabalho aqui apresentado, os possíveis desdobramentos para pesquisas futuras e as sugestões dos professores

para que os livros de inglês fornecidos via PNLD, possam atender de maneira mais satisfatória as demandas por eles relatadas.

É preciso ressaltar que este trabalho não tem pretensões de esgotar reflexões sobre o tema, tampouco tirar conclusões acerca da adequação destes materiais em nível nacional. Busca-se contribuir para o debate em questão, dando embasamento para discussões e revelando o posicionamento de parte dos usuários desses LDs.

Parafrazeando Allwright (2006). as pesquisas educacionais podem e devem se ocupar do entendimento local, contrariamente à busca por prescrições ou generalizações. Partindo do pressuposto que todo sujeito é participante ativo na construção de sua realidade e de que o saber local tem seu lugar cada vez mais estabelecido na pesquisas educacionais, o foco nas generalizações e nas repostas aplicáveis a todos os contextos acabam por anular a diversidade e relevância da experiência de professores e e alunos em seus contextos sociais.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre. (Paulo Freire, 1989, p.31)³

Neste capítulo, apresento o referencial teórico da pesquisa que se fundamenta na Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1978; HALLIDAY & MATHIESSEN, 2004) e no Sistema de Avaliatividade (MARTIN & ROSE, 2003; MARTIN & WHITE, 2005; VIAN JR., 2010). Para essa pesquisa, realizei uma revisão teórica sobre o livro didático (CORACINI, 1999, SILVA, 2010, 2012 e 2016, TÍLIO, 2008 e VILAÇA, 2009), meu objeto de estudo, sobre o PNLD (BRASIL, 2017 e SARMENTO, 2016) e sobre as pesquisas que abordam a temática do livro didático sob a ótica do Sistema de Avaliatividade (OLIVEIRA, 2015; SILVA, 2016; SOARES, 2013).

1.1 A Linguística Sistêmico-Funcional e os fundamentos para o Sistema de Avaliatividade

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) trata-se de uma teoria geral do funcionamento da linguagem humana baseada na descrição linguística a partir do uso da língua, ou seja, por meio da LSF, é possível produzir descrições linguísticas que levem em consideração as variações, em função dos diferentes grupos de falantes e contextos de uso. Seu foco está em elucidar como se dá a comunicação entre os homens, a relação entre indivíduos e desses com a comunidade, evidenciando a linguagem em todas as suas manifestações. Essa perspectiva se diferencia de uma perspectiva formal, uma vez que a última considera a linguagem desvinculada do uso e do contexto.

Segundo Fuzer & Cabral (2014) a LSF é sistêmica porque vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, utilizados para a construção de significados, e é funcional na medida em que explica as estruturas gramaticais relacionando-as aos seus significados e às funções que a linguagem assume em textos, segundo as nossas necessidades de convivência em sociedade (HALLIDAY, 1994).

³FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

Alguns conceitos norteiam a LSF e são de extrema relevância para a compreensão da teoria. Dentre eles destacam-se linguagem, texto, metafunções e as noções de contexto, que passo a descrever a seguir.

Fuzer & Cabral (2014) corroboram com a ideia de que a linguagem é um sistema sociosemiótico, utilizado pelo homem na construção de suas experiências, sentidos e significados. Segundo Halliday, a língua é um sistema semiótico estratificado em três ciclos de codificação em ordem de abstração: semântico-discursivo, léxico-gramatical e fonológico.

FIGURA 1- ESTRATIFICAÇÃO DA LINGUAGEM



Fonte: Martin & White (2005, p. 9)

O estrato grafo-fonológico compreende as letras e os sons que são responsáveis pela sonoridade e grafia de uma língua. Já o estrato léxico-gramatical refere-se às opções gramaticais e lexicais que o falante/escritor utiliza para construir significados por meio das orações. Por fim, o estrato semântico-discursivo, o mais abstrato de todos, é o que trata do potencial significativo das palavras e orações e que é realizado pelo estrato léxico-gramatical, que por sua vez, é realizado pelo estrato grafo-fonológico. É no nível Semântico-discursivo que se situa o Sistema de Avaliatividade.

Partindo para o conceito de texto, Halliday & Mathiessen (2004) o definem como “qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido a alguém que conhece a linguagem.” (p. 4-5), que pode ser entendido como o produto e o propósito que temos ao interagir socialmente. Segundo Halliday (1978, p. 122), o texto é a forma linguística de interação social.

O conceito de Instanciação também é importante para a compreensão da LSF e, conseqüentemente, para o Sistema de Avaliatividade. Segundo Vian Jr. (2009, p. 109), a

instanciação é “a manifestação do sistema linguístico no texto” e esse conceito é tido como chave para Halliday e Mathiessen (2004), pois corrobora a relação texto-contexto.

Halliday (2004) elege o uso da linguagem como o elemento fundamental da caracterização e descrição das línguas. Para o autor, a língua se organiza em torno de redes relativamente independentes de escolhas que correspondem à determinadas funções da linguagem. Ainda segundo o autor, a linguagem desempenha três funções fundamentais e básicas: Função Ideacional, a Função Interpessoal e a Função Textual.

A Função Ideacional está relacionada à função de “representar” a realidade, ou seja, para expressarmos conteúdos e para darmos conta da nossa experiência de mundo. Está relacionada com a forma como os participantes interpretam esse mundo. Em termos estruturais, ela se realiza por meio do sistema de transitividade, composto por processos, participantes e circunstâncias. É um sistema de descrição das orações, que explica a relação entre seus componentes: processo, participantes e em alguns casos, circunstâncias.

Os processos (os eventos que constituem as experiências e atividades humanas no mundo), participantes (as entidades envolvidas no processo) e circunstâncias (detalhes de onde, como, quando e por que, associados ao processo) explicam como os fenômenos da nossa experiência de mundo se materializam na estrutura linguística. Podem ser classificados em processos principais: materiais (experiências externas), mentais (experiências internas) e relacionais (identificação e caracterização), e em processos secundários: comportamentais (atividades psicológicas ou fisiológicas do ser humano), verbais (atividades linguísticas) e existenciais (representação da existência de um participante).

QUADRO 1 – PROCESSOS E PARTICIPANTES

PROCESSOS	PARTICIPANTES	EXEMPLO
Material	Ator (o que realiza o processo) + Meta (o que é afetado) Escopo (participante não afetado) Beneficiário (participante que se beneficia do processo) Atributo (característica atribuída a um participante)	Telefonar, entregar, pegar...
Mental * ⁴	Experimentador (participante que experiência um sentimento) + Fenômeno (sentimento experienciado)	Perceber, ver, saber...
Relacional ***	Portador + Atributo Identificador + Identificado	Ser, estar, ter...
Comportamental	Comportante (realiza processos de comportamento fisiológico ou psicológico, com características de processos materiais) + Escopo (comportamento)	Sorrir, chorar, sentir...
Verbal	Dizente (o próprio falante) + Verbiagem (o que é dito) Receptor (participante a quem é dirigida a mensagem) + Alvo (entidade atingida pelo processo dizer)	Dizer, perguntar, contar...
Existencial	Existente (representa uma pessoas, objeto, instituição ou abstração, ação ou evento)	Haver, existir

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Fuzer & Cabral, 2014.

A Função Interpessoal relaciona-se ao uso da língua para mantermos relações sociais uns com os outros, e para desempenharmos papéis sociais nas diversas interações. É representada pelas opiniões, atitudes e julgamentos dos falantes, que por sua vez, são caracterizados na linguagem pelo sistema de modo e modalidade. Sobre essa metafunção, Halliday afirma que

⁴ *Os processos mentais se constituem de orações perceptivas (percepções dos fenômenos do mundo com base nos cinco sentidos), cognitivas (trazem o que é pensado a consciência da pessoa), afetivas (expressam graus de sentimento ou afeição) e desiderativas (exprimem desejo, vontade, interesse em algo).

** Os processos mentais apresentam gradabilidade (gradação lexical e gramatical) e bidirecionalidade semântica (refere-se ao processo que se equivalem semântica, mas não lexicalmente).

*** Os processos relacionais constituem de orações intensivas (caracterizam a entidade), possessivas (estabelecem relação de posse) e circunstanciais (estabelece relação de tempo, lugar, modo, causa, acompanhamento, papel, ângulo e assunto, entre os participantes). Todas elas classificam-se em atributivas e identificativas.

A linguagem serve para estabelecer e manter relações sociais: para a expressão de papéis sociais, que incluem os papéis comunicativos criados pela própria linguagem [...]; e também para conseguir que coisas sejam feitas, por via de interação entre uma pessoa e outra. Através desta função, que podemos chamar interpessoal, os grupos sociais são delimitados e o individual é identificado e reforçado, pois a linguagem, além de capacitá-lo a interagir com as outras pessoas, serve também para a manifestação e o desenvolvimento de sua própria personalidade. (HALLIDAY, 1976, p. 136-137)

A parte da gramática em que se manifestam os significados interpessoais é o sistema de modo. Ele oferece diferentes possibilidades para o estabelecimento da interação, levando em consideração os papéis exercidos pelos interactantes e a natureza da negociação. O sistema de modo é composto por *sujeito*, que é responsável pela realização da oração; *finito*, que corresponde às relações temporais e modais da oração; e *o resíduo* que, por sua vez, é composto pelo predicador, complemento e adjuntos. Já o sistema de modalidade corresponde às possibilidades semânticas que representam incerteza e indeterminação, e está relacionado com graus de (in)certeza e probabilidade de algo acontecer ou ser/estar de determinada maneira. Ele diz respeito a como os falantes assumem posicionamentos, expressam suas opiniões e pontos de vista, ou fazem julgamentos.

A modalidade está relacionada à noção de modalização (ocorre nas proposições, e expressa informações em graus de probabilidade ou usualidade) e de modulação (ocorre em propostas, comandos e ofertas; nos comandos, há graus de obrigação e, nas ofertas, há graus de inclinação).

Vocativos, expletivos, verbos modais, adjuntos modais, adjuntos de comentários e expressões modalizadoras são alguns dos recursos linguísticos que também contribuem para a realização da Metafunção Interpessoal.

Finalmente, a Função Textual refere-se à organização textual da mensagem, está relacionada à sistematização das outras duas funções, de modo que o processo da comunicação ocorra de maneira efetiva. Ela se dá por meio do sistema de tema e rema, em que o tema é o ponto de partida da oração (onde encontramos o assunto central do texto) e o rema é a parte restante da oração (elemento no qual o tema se desenvolve).

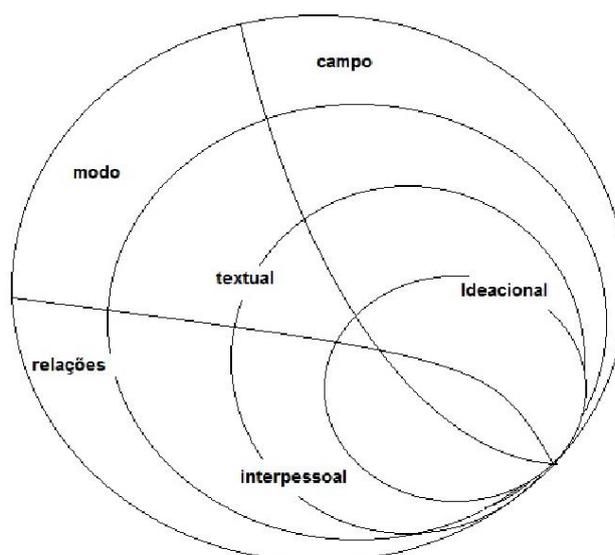
Nessa teoria, as noções de contexto de cultura e contexto de situação exercem importantes papéis. O contexto de cultura é entendido como as formas que cada cultura utiliza a língua, levando em consideração o contexto histórico de determinada cultura e dos participantes envolvidos. Fuzer & Cabral (2014) acrescentam que o contexto de cultura está relacionado ao contexto sociocultural mais amplo, que inclui ideologia, convenções sociais, e instituições. O contexto de cultura é mais amplo, abrangente e estável que o contexto de

situação, pois se constitui de práticas, valores e crenças mais recorrentes, atemporais e compartilhadas por um grupo social (FUZER & CABRAL, 2014).

Já o contexto de situação diz respeito às variações específicas dentro das culturas, de acordo com o momento em que ocorre o uso da língua. Segundo Fuzer & Cabral (2014), o contexto de situação é o ambiente imediato no qual o texto está inserido, e é formado por três elementos: campo, relações e modo, que determinam as escolhas linguísticas, criando os diferentes significados.

O campo corresponde ao evento que está acontecendo e à natureza da prática social e seu propósito e relaciona-se à metafunção ideacional da língua. As relações correspondem à natureza dos participantes e aos papéis desempenhados por eles. Envolve os participantes, a natureza dos papéis desempenhados por eles, o grau de controle de um participante sobre o outro, a relação entre eles e o grau de formalidade ou distância social (FUZER & CABRAL, 2014). As relações estão ligadas à metafunção interpessoal. Finalmente, o modo é compreendido como a língua é organizada textualmente para atingir os objetivos dos participantes ao se comunicarem, está relacionado a função exercida pela linguagem e ao veículo utilizado em cada situação de comunicação. Refere-se ao papel da linguagem, ao compartilhamento entre os participantes, ao canal e ao meio (FUZER & CABRAL, 2014). Aquele, por sua vez, está relacionado à metafunção textual.

FIGURA 2 - METAFUNÇÕES EM RELAÇÃO ÀS VARIÁVEIS DE REGISTRO (TRADUZIDO)



1.2 O Sistema de Avaliatividade

Por meio da linguagem, conseguimos produzir e receber avaliações em relação às mais diferentes situações diárias. Como afirma Oliveira (2014), a avaliação é “intrínseca à realidade humana”, pois estamos constantemente sendo avaliados e avaliando. Em termos estruturais, essa avaliação é expressa por meio de recursos discursivos que compõem o Sistema de Avaliatividade.

O Sistema de Avaliatividade (MARTIN & ROSE, 2003 e MARTIN & WHITE, 2005) foi sistematizado a partir da LSF, e tem como principal objetivo analisar a avaliação presente na linguagem humana sobre um objeto, um fenômeno ou um evento. A Avaliatividade se ocupa dos tipos de atitude que são negociadas em um texto, da força e da origem das atitudes envolvidas.

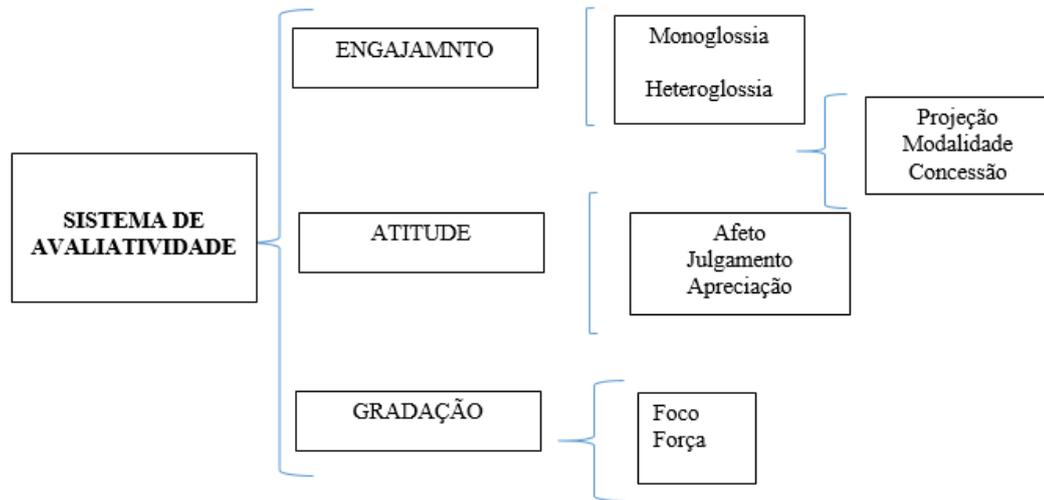
No Brasil, recentemente, diversos pesquisadores têm contribuído para os estudos sobre o Sistema de Avaliatividade, principalmente aplicado à língua portuguesa. Dentre esses estudiosos destacam-se Vian Jr. (2010), Cabral (2007), Weber (2007), Sobhie (2008), Jornada (2009), Cruz (2012) entre outros.

Segundo Vian Jr.(2010),

A avaliatividade está relacionada a todo o potencial que a língua oferece para [...] expressarmos pontos de vista positivos ou negativos, para graduarmos a força ou o foco do que expressamos e para negociarmos a inter-subjetividade e assim por diante. (Vian Jr., 2010, p.12)

O Sistema de Avaliatividade se divide em 3 subsistemas: Atitude que diz respeito aos sentimentos, às reações emocionais, ao julgamento de comportamentos e à apreciação de eventos/situações e coisas; Engajamento que compreende a origem das atitudes e as vozes presentes no discurso; e Gradação que trata da intensidade com que a avaliação é expressa no discurso (VIAN JR., 2007). Explicarei detalhadamente cada um desses subsistemas a seguir.

ESQUEMA 1 . SISTEMA DE AVALIATIVIDADE

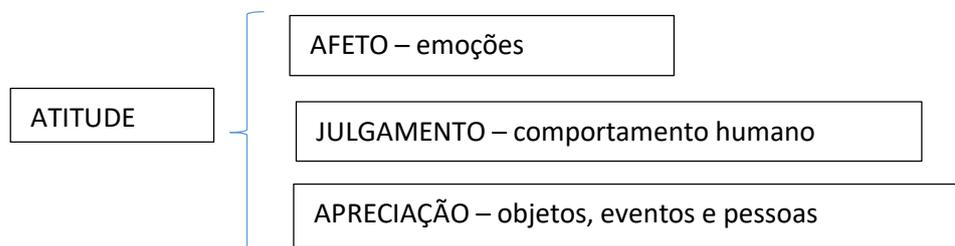


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Martin & Rose (2003).

1.2.1 Atitude

A Atitude focaliza as emoções (positivas ou negativas) e tem a ver com a avaliação que fazemos das coisas ou do caráter das pessoas e de seus sentimentos. Essa avaliação pode ser mais ou menos intensa e pode ser atribuída ao falante/escritor ou a outra pessoa, de acordo com o que está sendo avaliado, a fonte ou o alvo. É dividida em três categorias: afeto, julgamento e apreciação, que abrangem outras três áreas semânticas: a emoção, e ética e a estética.

ESQUEMA 2– SUBSISTEMA ATITUDE



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Martin & Rose (2003).

O Afeto está relacionado aos recursos de construção das reações emocionais na linguagem. Por meio dele, é possível detectar o quão emocionalmente envolvido o falante está em relação a um objeto, pessoa ou situação. Ele pode ser positivo ou negativo, explícito ou implícito.

Martin & White (2005) propõem cinco questões capazes de auxiliar na análise e compreensão de como os sentimentos e emoções se manifestam:

- 1) Os sentimentos analisados são geralmente classificados como positivos ou negativos dentro de uma determinada cultura?
- 2) Esses sentimentos são realizados em conjunto com manifestações paralinguísticas ou extralinguísticas ou elas são apenas o resultado de um sentimento vivido internamente?
- 3) Esses sentimentos são deflagrados por algum fator externo ou são parte de um “clima geral” que perpassa o contexto?
- 4) Esses sentimentos possuem uma gradação?
- 5) Esses sentimentos envolvem intenção (ao invés de reação)?

Essas questões se tornam relevantes porque contribuem para a identificação da instanciação na realização dos significados afetivos. Fornecem informações referentes a origem dos sentimentos, a “agentividade” dos participantes, a gradação dos sentimentos e a dicotomia intenção x reação.

O Afeto ainda pode ser classificado em três categorias: (in)felicidade, (in)segurança e (in) satisfação.

ESQUEMA 3 – AFETO



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Martin & Rose (2003).

A (in)felicidade diz respeito às emoções ligadas diretamente ao “coração”: amor e ódio, alegria e tristeza etc. A (in)segurança relaciona-se às emoções ligadas ao bem estar social: medo e coragem, confiança e desconfiança etc. A (in)satisfação por sua vez tem a ver com as emoções de concretizações ou frustrações: interesse e desinteresse, prazer e desprazer etc.

O Afeto se manifesta por meio de vários recursos léxico-gramaticais: adjetivos, nominalizações, advérbios, processos mentais, sintagmas completos, sendo impossível esgotar todas as possibilidades devido ao caráter mutante da língua.

QUADRO 2 - TIPOS DE REALIZAÇÃO DE AFETO (ADAPTADO).

Afeto como “qualidade”	Um garoto feliz. (epíteto) O garoto estava feliz. (atributo) O garoto brincava felizmente. (adjunto de circunstância)
Afeto como “processo”	O presente agradou o garoto. (processo sensorial) O garoto sorriu. (processo comportamental)
Afeto como “comentário”	Felizmente, ele tirou uma longa soneca. (adjunto de modo)

Fonte: Martin & Rose, 2007, p.64.

O Julgamento relaciona-se aos recursos de avaliação de comportamento, de acordo com as normas sociais. Seu alvo são os seres conscientes e as instituições e a maneira como eles se comportam/agem, segundo uma avaliação pautada em critérios éticos, morais ou legais. Este, por sua vez, divide-se em estima social e sanção social. A “estima social” está ligada às avaliações que qualificam socialmente o objeto, pessoa ou situação e está relacionada aos valores sociais que são compartilhados com a sociedade, familiares, amigos e conhecidos. Representa-se por sentimentos de admiração e reprovação e é classificada em “normalidade”, “capacidade” e “tenacidade”.

QUADRO 3 – EXEMPLOS DE ESTIMA SOCIAL (ADAPTADO)

ESTIMA SOCIAL						
	Normalidade especial?	(Quão normal, de vanguarda...)	Capacidade capaz?	(Quão inteligente, talentoso...)	Tenacidade tenaz?	(Quão constante, flexível...)
Positiva	Encantador,	normal,	Poderoso,	inteligente,	Corajoso,	constante,
	vanguarda...	de	talentoso...		flexível...	
Negativa	Esquisito,	infeliz,	Fraco,	improdutivo,	Covarde,	inconstante,
	antiquado...		malsucedido...		indiferente...	

Fonte: Martin & White, 2005, p.53.

Já a “sanção social” compreende as regras morais e legais de cada cultura, ou seja, julgamentos ligados à ética, à honra e à religiosidade, segundo as normas do Estado ou da Igreja. Divide-se em “veracidade” e “propriedade”.

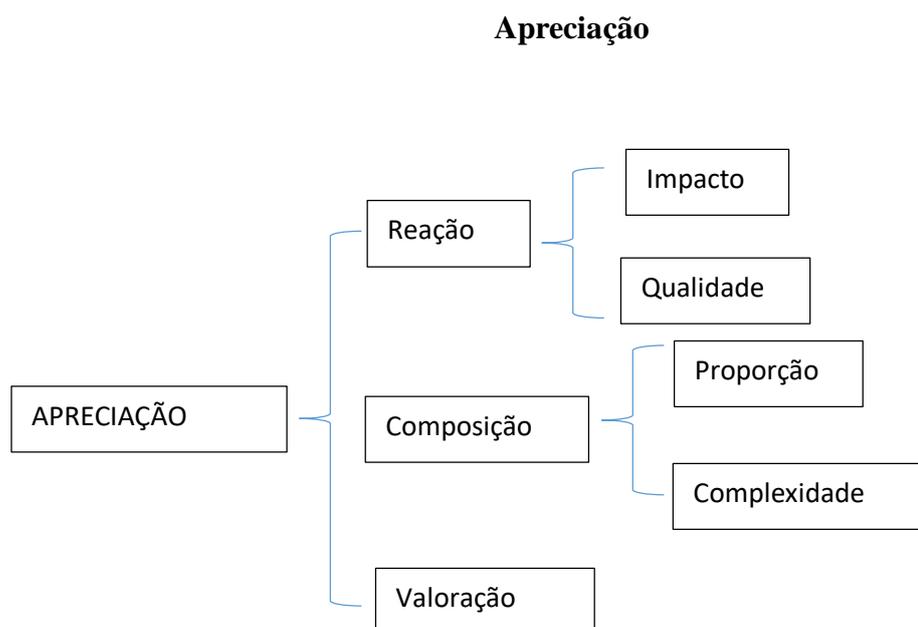
QUADRO 4 – EXEMPLOS DE SANÇÃO SOCIAL (ADAPTADO)

SANÇÃO SOCIAL		
	Veracidade (Quão honesto?)	Propriedade (Quão ético?)
Positiva	Verdadeiro, direto, sincero...	Íntegro, ético, justo...
Negativa	Enganoso, mentiroso, manipulativo...	Imoral, injusto, corrupto...

Fonte: Martin & White, 2005, p.53.

A Apreciação envolve a avaliação de “fenômenos naturais ou semióticos” (MARTIN & WHITE, 2003), em que o foco da avaliação volta-se para o objeto avaliado. Refere-se a nossas atitudes em relação às coisas, podendo ser positivas ou negativas. Por meio dessa subcategoria, fazemos valorações, desde o ponto de vista da estética, sobre determinados produtos, objetos, processos ou elementos naturais, até o valor e a reação que temos em relação ao que é avaliado. Ela subdivide-se em Reação, que corresponde às reações provocadas nas pessoas, e classifica-se em *Reação-impacto* e *Reação-qualidade*; Composição, que se divide em *Equilíbrio* e *Complexidade*, e diz respeito à avaliação do equilíbrio e complexidade do objeto; e Valoração, que está relacionada com a relevância do objeto avaliado. A Apreciação difere do Julgamento porque este valora o comportamento de um ser consciente.

ESQUEMA 4 – APRECIÇÃO



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Martin & Rose (2003)

São exemplos de realização da Apreciação:

QUADRO 5 – EXEMPLOS DE APRECIÇÃO (ADAPTADO)

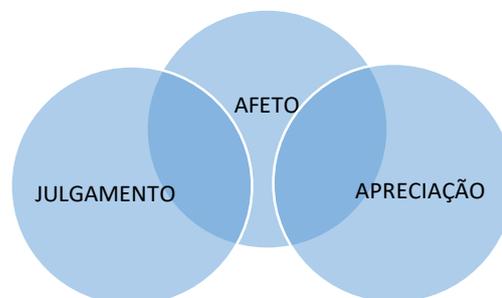
APRECIÇÃO		
	Positivo	Negativo
Reação <ul style="list-style-type: none"> • Impacto • Qualidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Chamativo, atrativo, fascinante... • Lindo, atraente, esplendido... 	<ul style="list-style-type: none"> • Sem graça, cansativo, pouco atraente... • Comum, feio, grotesco...
Composição <ul style="list-style-type: none"> • Proporção • Complexidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Equilibrado, consistente, bem elaborado... • Simples, claro, detalhado... 	<ul style="list-style-type: none"> • Contraditório, desorganizado, sem equilíbrio... • Complicado, vago, simplista...
Valoração	Inovador, original, autêntico...	Superficial, reducionista, convencional...

Fonte: Martin & White, 2005, p.56.

Afeto, Julgamento e Apreciação estão diretamente relacionados uma vez que expressam sentimentos. Porém, é necessário pontuar que o Afeto direciona o foco para o falante/escritor, enquanto o Julgamento e a Apreciação possuem foco nas propriedades do objeto/fenômeno/situação avaliada.

É importante ressaltar também que o **Afeto** perpassa as outras categorias, pois é o centro dos sentimentos que expressamos (MARTIN & WHITE, 2005).

FIGURA 3- JULGAMENTO, AFETO E APRECIÇÃO



Fonte: Elaboração da pesquisadora

1.2.2 Engajamento

O subsistema Engajamento é o meio pelo qual os falantes/escritores se posicionam perante o discurso. Ou seja, os recursos que o falante/escritor utilizam nas interações verbais para marcar sua posição de forma atitudinal, afiliando-se ou distanciando da voz autoral, ou ainda buscando endossamento de seu discurso.

Ele se divide em *monoglóssico*: quando existe apenas uma voz no discurso; e *heteroglóssico*: quando há mais de uma voz no discurso. Mais especificamente este recurso pode ser entendido como

os meios que um falante/escrevente usa para se posicionar (engajar) com relação às outras vozes e posições alternativas, criando solidariedade não apenas em termos de concordância/ discordância, mas também como validação da diversidade de pontos de vista (SOBHIE, 2008 apud FIRMO, 2014, p.76).⁵

O subsistema Engajamento, mais especificamente o conceito de heteroglossia, está relacionado ao conceito de dialogismo de Bakhtin (1997), que aborda o mecanismo de interação textual, no qual um discurso revela a existência de outras vozes em seu interior, ou seja, a noção de que qualquer texto possui relações com todos os outros produzidos anteriormente em um determinado domínio. Segundo o autor

Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros [...]. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos e modificamos (BAKHTIN, 1997, p. 314).

De acordo com Martin & White (2005) ao escolher citar a voz do outro ou ao referenciar A voz do outro, já implica na existência de uma prévia avaliação.

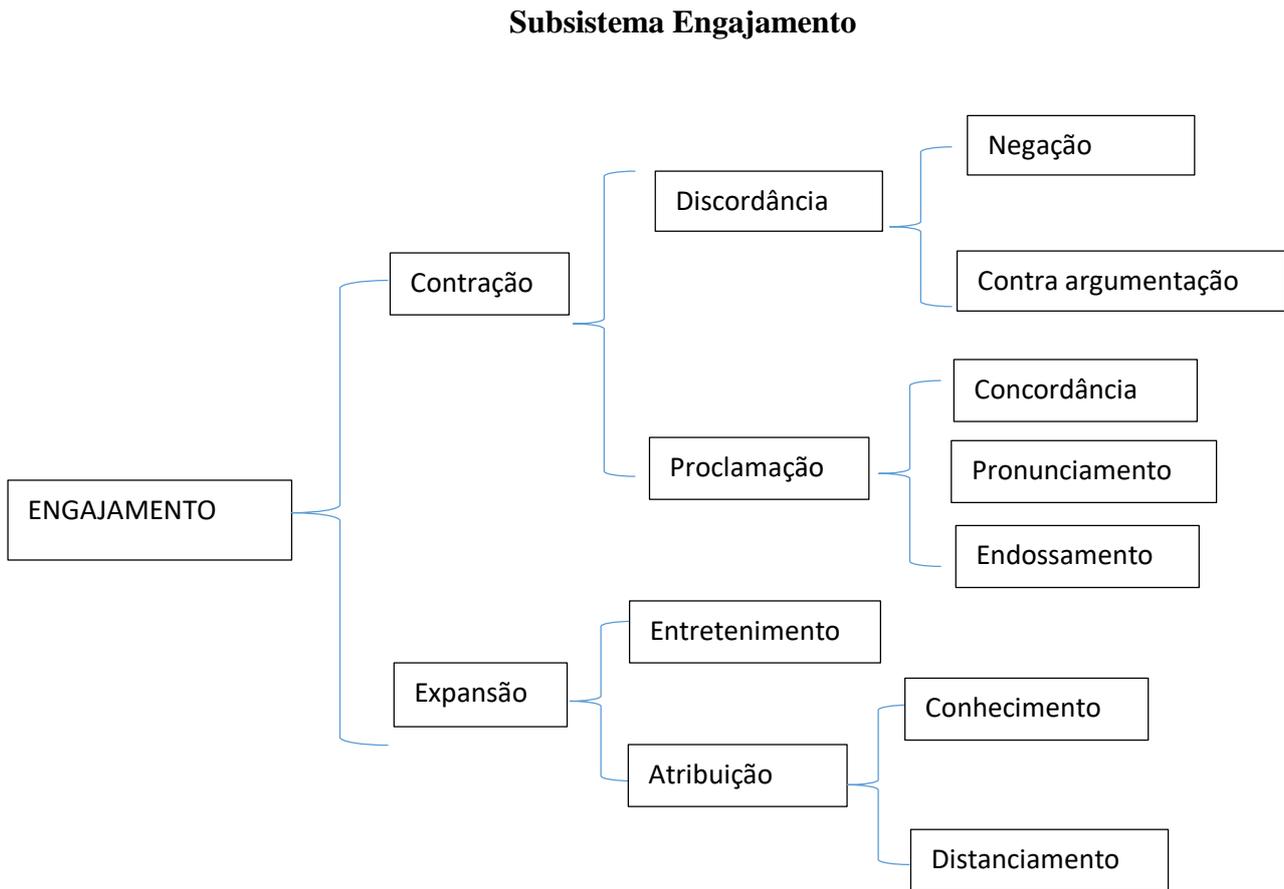
O Engajamento pode ocorrer por meio da Contração Dialógica ou da Expansão Dialógica. Na Contração Dialógica, ocorre uma convergência entre a voz textual e a voz externa, proporcionando um tom de verdade e de confiabilidade, excluindo a alternância de outras vozes. A Contração Dialógica se manifesta por meio da Discordância (quando o autor não concorda com as vozes citadas, dividindo-se em Negação e Contra Argumentação) e da Proclamação (quando o autor discorda de forma velada das vozes citadas, podendo ocorrer por meio da Concordância, Endossamento e Pronunciamento).

Já a Expansão Dialógica apresenta pouca confiabilidade, permitindo mais questionamentos textuais, permitindo a alternância de vozes. Ela ocorre por meio de dois

⁵ SOBHIE, M. T. B. **Análise comparativa de avaliação em press releases e notícia**, 2008. 208 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

recursos: Entretenimento (quando há definição da voz do locutor dentre as vozes presentes) e a Atribuição (trata da voz do outro no texto de forma que o autor se aproxima ou se distancia dessa voz de acordo com a sua intenção).

ESQUEMA 5 - SUBSISTEMA ENGAJAMENTO



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Martin & Rose (2003).

Neste subsistema, recursos como Projeção (Projeção de atos de fala ou nomes, citando ou reportando o que foi dito por outra pessoa), Modalidade (realiza-se pelo uso de indicadores, demonstrando um reconhecimento de alternativa de vozes, abrindo espaço para negociações e diferentes ponto de vista.), Concessão (através das conjunções que a indicam, podendo ser criada uma expectativa no receptor da mensagem sinalizada no texto de modo a enfatizar o contrário), e outros advérbios situam o falante em relação à avaliação realizada.

QUADRO 6 – EXEMPLOS DE REALIZAÇÃO DE ENGAJAMENTO

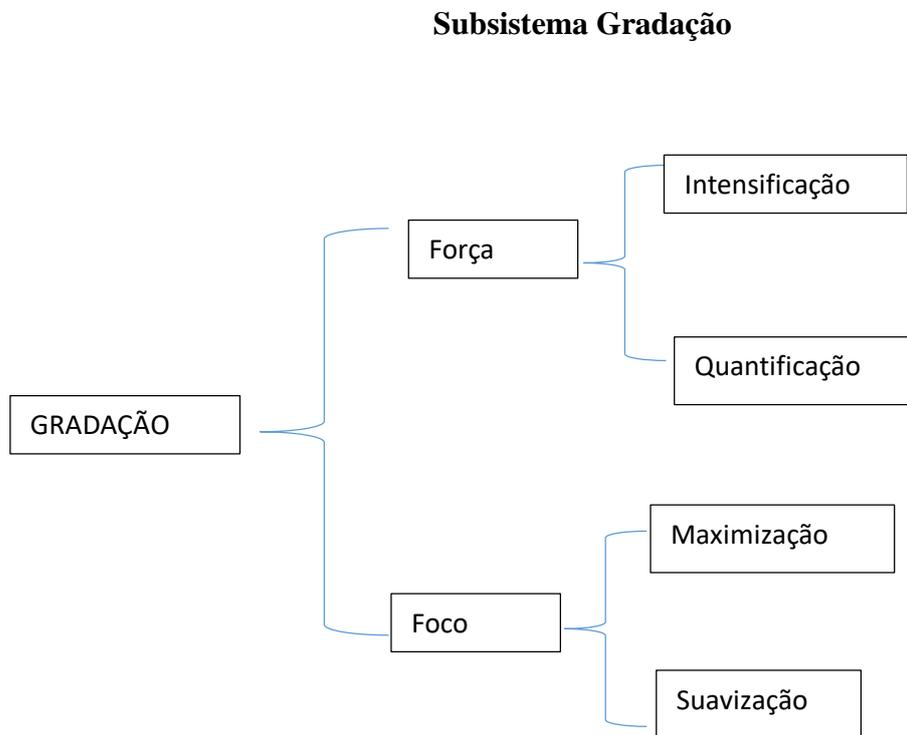
MONOGLOSSIA				Não é possível, existe, nunca, precisa	
HETEROGLOSSIA	Contração	Discordância	Negação		Não deve, não se faz
			Contra argumentação		Embora, ainda que, entretanto, por outro lado
		Proclamação	Concordância	Afirmar	Naturalmente, claramente, é claro, obviamente
				Conceder	Eu admito que..., mas..., realmente..., contudo...,
			Pronunciamento		Você deve concordar que, nós só podemos concluir que
			Endosso		X demonstrou que, como Y fala, do mesmo jeito que Z mostra
	Expansão	Entretimento			Parece, provavelmente, talvez, é possível, na minha visão
		Atribuição	Reconhecimento		X disse, Y falou que, de acordo com Z
			Distanciamento		Há rumores que, ouvi falar, me disseram

Fonte: Rocha, 2015.

1.2.3 Gradação

Finalmente a Gradação, é um subsistema que perpassa os subsistemas Atitude e Engajamento, intensificando-os ou amenizando-os. O subsistema de Gradação engloba duas categorias: a Força e o Foco. A Força gradua elementos lexico-gramaticais pertencentes a uma determinada escala gradual, expressando intensidade e quantidades, já o Foco maximiza ou suaviza categorias semanticamente não graduadas por meio do reforço ou suavização, representando a precisão das avaliações realizadas.

ESQUEMA 6 – SUBSISTEMA GRADAÇÃO



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Martin e Rose (2003)

Como dito anteriormente, o subsistema força subdivide-se em duas categorias: intensificação e quantificação. A intensificação trata da gradação de processos, qualidades e indicadores de modalidade. Pode ser fusionada – quando a intensidade é representada por um único item lexical - ou isolada – quando é representada por um intensificador que gradua o processo ou a qualidade.

Segundo Firmo (2014), a Intensificação manifesta-se por meio de recursos como lexicalização, uso de figuras de linguagens como metáforas e hipérboles, repetições de palavras e uso de palavras de baixo calão (palavrões). A lexicalização ocorre quando utilizamos itens lexicais que expressam intensidade (Este livro é *bom*. / Este livro é o *melhor* que já trabalhei.). Já no exemplo “Este livro é *mil vezes melhor* que o anterior!”, temos o uso da figura de linguagem, hipérbole, como intensificador de uma valoração expressa. A repetição, que consiste no uso repetitivo de um mesmo item lexical ou de itens pertencentes a um mesmo campo semântico, está expressa nos exemplos “Os enunciados dos exercícios são *muito* longos, *muito* difíceis e *muito* confusos!” e “O livro é *interessante, chamativo e atraente*.” Finalmente, em “Li um *puta* livro esse mês.” tem-se o uso de uma palavra de baixo calão para indicar intensificação.

A Quantificação, em contrapartida, diz respeito à gradação de entidades abstratas ou concretas, podendo ser classificada em quantidade, volume e extensão. A quantidade diz respeito à gradação de quantidades indeterminadas, representada pelos numerativos quantitativos indefinidos (Recebemos *vários* livros para analisar.). O volume trata das noções de tamanho, altura, peso, espessura e luminosidade (O livro é muito *grande*.). A extensão, por sua vez envolve os conceitos de distribuição e proximidade, relacionados às modalidades de tempo e espaço (A aula de inglês na escola pública é sempre muito *curta*.). Assim como a Intensificação pode ocorrer por fusão ou isolamento.

Por fim, o Foco se refere à classificação prototípica dos seres e dos comportamentos, acentuando ou atenuando categorias semanticamente não graduadas por meio de locuções como "de verdade", "legítimo", "genuíno", "mesmo" e "uma espécie de", "um(a) certo (a)", "suposto" etc.

O livro é *uma espécie de* guia para os professores.

No exemplo acima a locução “uma espécie de” possibilita a gradação de um termo que teoricamente não é passível de gradação, guia.

O quadro a seguir sintetiza as possibilidades de realização do subsistema Gradação:

QUADRO 7 – EXEMPLOS DE REALIZAÇÃO DE GRADAÇÃO

FOCO	Aumento (sharpening)			Real, genuíno, sagaz, verdadeiro	
	Diminuição (softening)			Bonzinho, bonitinho, um pouquinho, um tanto quanto, meio	
FORÇA	Intensificação	Intensificação	Isolada	Muito miserável, miserável demais, mais miserável	
			Fusionada	Miserável (em vez de "pobre"), amar (em vez de "gostar")	
			Repetição	(Termos ou conceitos semânticos repetidos)	
		Maximização	Isolada (superlativo analítico)	O menos miserável, o mais miserável, sempre, nunca	
			Fusionada (superlativo sintético)	Ninguém, certíssimo, paupérrimo	
			Repetição	(Termos ou conceitos semânticos repetidos)	
		(Des) lexicalização	Isolada (metafórica)	Frio como gelo, límpido como cristal	
			Fusionada	----- ----- --	
			Repetição	(Termos ou conceitos semânticos repetidos)	
	Quantificação	Quantidade		Poucos, muito, um monte	
		Volume		Magrinho, pequeno, largo, gigante, gordíssimo	
		Extensão	Distribuição	Tempo	Breve, longa
				Espaço	Difundida, estreito
			Proximidade	Tempo	Recente, antigo
Espaço				Próximo, distante	

Fonte: Rocha, 2015.

1.3 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

1.3.1 Definição de livro didático

Para iniciar este item que faz referência às definições de LD, faz-se necessário fazer uma distinção entre a denominação de material didático e o termo livro didático propriamente dito.

Tomlinson (1998) define material didático como qualquer ferramenta utilizada para facilitar a aprendizagem de uma língua. Apesar de bem ampla, esta definição nos permite

concluir que o LD, assim como CD-ROOM, vídeos, CDs, jogos, exercícios elaborados pelo professor constituem modalidades de realização de materiais didáticos.

Feita essa distinção, e partindo para a definição de LD de fato, citamos Ramos (2009), que corrobora a constatação do pensamento anteriormente apresentado e define o LD como uma das formas de material didático normalmente impresso, criado com fins pedagógicos e que possui um caráter instrucional, experimental, elucidativo e/ou exploratório.

Na mesma linha de raciocínio, Batista (2002, p.534) acrescenta que,

trata-se desse tipo de livro que faz parte de nosso cotidiano: que é adquirido, em geral, no início do ano, em livrarias e papelarias quase sempre lotadas; que vai sendo utilizado à medida que avança o ano escolar e que, com alguma sorte, poderá ser reutilizado por um outro usuário no ano seguinte. Seria, afinal, aquele *livro* ou *impresso empregado* pela *escola*, para desenvolvimento de um *processo de ensino ou de formação*.

Observa-se que as duas definições acima, além de apresentarem destaque para a denominação “impresso”, deixando de lado as outras formas que um LD pode apresentar (aplicativos, PDF etc), há uma ênfase na função pedagógica desempenhada por esse tipo de material didático na vida de alunos e professores.

Rojo (2005), ao definir o LD, também ressalta o caráter instrucional e educacional desse material. A autora acrescenta a noção do contexto de seu uso ao utilizar a expressão “em sala de aula”, frisando os elementos presentes no processo de ensino e aprendizagem. Nota-se, porém, que outras facetas do LD não são contempladas nesta definição.

O livro didático, em sala de aula, nada mais é que um dispositivo de ensino, um instrumento através do qual o professor e seus alunos passam a dispor de um conjunto de textos e exercícios com base nos quais a aula, o ensino e o aprendizado podem prosseguir, sem que haja perda importante de tempo com ditados e cópias da lousa. (ROJO, 2005, p. 50)

Kramsch (1988, apud Tílio, 2008, p. 2) define o LD de língua estrangeira, ao falar de suas características básicas. São elas⁶:

- 1º) **são orientados por princípios básicos de conhecimento**, em consonância com o modelo de teoria de linguagem adotado;
- 2º) **são pautados na noção de método**: o conhecimento é dividido em itens e classificado, e a aprendizagem é sequencial e cumulativa;
- 3º) **são autoritários**: o seu conteúdo assume status de verdade;

⁶ KRAMSCH, C. The cultural discourse of foreign language textbooks. In: SINGERMAN, A. (Ed.). **Toward a new integration of language and culture**. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988. p. 63-88.

4º) **são literais**: devem ser seguidos fielmente e possuem formas e significados literais.

Nota-se que esta definição foca em aspectos constitutivos e funcionais do LD, deixando de lado questões de apresentação e produção. As ideias anteriormente apresentadas nos permitem concluir que definir LD não é uma missão das mais fáceis. Devido à sua relevância no contexto educacional, conceituar esse material didático de forma a contemplar toda sua complexidade e singularidade torna-se uma tarefa árdua e trabalhosa. Nesse sentido, Silva (2016) constata que a grande maioria das tentativas de se definir o LD de língua inglesa não dá conta de abranger ao mesmo tempo questões relacionadas à produção e ao uso do livro didático, uma vez que consideram apenas algumas de suas facetas.

1.3.2 Os diversos papéis do livro didático de língua estrangeira

Como já foi discutido anteriormente, o LD de inglês possui inquestionável importância e relevância para o contexto educacional (CORACINI, 1999; SILVA, 1998 e 2016; TÍLIO, 2008; VILAÇA, 2009). O LD, muitas vezes, é extremamente valorizado e constantemente utilizado nas aulas, visto como “lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última [...] de referência” (SOUZA, 2011, p. 27).

Pode-se dizer, inclusive, que o LD exerce mais influência sobre os professores do que qualquer outro material didático. Como aponta Coracini (1999, p.12) o LD possui um lugar de estabilização, que é confirmado pela escola e pela sociedade, tornou-se um produto indispensável para o processo de ensino/aprendizagem; estabelecendo “o que e como se deve ensinar e aprender, estabelecendo também um perfil para o aluno e professor” (CORACINI, 1999, p. 12).

Além de auxiliar o professor no exercício de sua prática pedagógica, o LD, muitas vezes, representa para o aluno e professor, o único meio de contato com a língua estrangeira e a única fonte de informação científica e cultural à qual os mesmos têm acesso. Como defende Coracini (1999), o LD serve de parâmetro não apenas para professores, que encontram nele o conteúdo a ser ensinado, economizando tempo na seleção de material e na preparação das aulas, como também para alunos, que encontram no LD a referência do conteúdo a ser estudada.

Segundo Vilaça (2009, p. 6), “em certos casos, o material didático não apenas representa o programa, mas desempenha o papel de método de ensino. Não é raro ouvir que o método é o livro e que basta que o professor siga o livro para estar de acordo com o método”. Como destaca

Souza (1996), “o livro didático assume a posição de autoridade do saber tanto para professores como para alunos”, sendo uma força direcionadora no processo de ensino/aprendizagem.

Choppin (2004) identifica quatro funções essenciais exercidas pelo LD no universo escolar, que podem variar de acordo com “o ambiente sociocultural, à época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização.”. São elas

1. Função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.

2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.

3. Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.

4. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada — afirmação que pode ser feita com muitas reservas — em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores. (CHOPPIN, 2004, p.553)

Corroborando com Choppin (2004), Silva (2012) discute as representações do LD de inglês na sociedade, construídas pelos autores e editores, e pelos professores e alunos. Em seu estudo, o autor identifica que os produtores e usuários, em geral, representam o LD de inglês como fonte, agente, curso e atração, permitindo a identificação de um consenso na representação desse material por ambos os grupos. Os docentes representam o livro de inglês também como organizador, suporte, mercadoria, possibilidade e curso. Professores e alunos também veem o livro didático como facilitador e como guia, diferentemente dos produtores que não ressaltam essa função. Os produtores representam o LD de inglês como o curso, como uma fonte inesgotável, um agente que, dentre várias ações, facilita e guia o trabalho do professor e do aluno, com o intuito primordial de valorizar este objeto e de justificar o seu valor econômico.

Silva (2016) acrescenta que a importância do LD de língua inglesa extrapola a dimensão pedagógica, contemplando também as dimensões econômicas, políticas e culturais. No que tange à dimensão econômica, Silva (2016) pontua que o LD, assim como qualquer outro produto, movimentar recursos financeiros, gerando receita para produtores e postos de trabalho para diversas profissões. No caso do Brasil, destaca-se o PNLD que, segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁷, emprega mais de um bilhão de reais na compra e distribuição de livros didáticos para as escolas públicas. Além disso, os LDs de inglês são responsáveis por grande parte das exportações de livros da Grã-Bretanha, que produz livros voltados diretamente para os mercados europeus, latino-americanos, asiáticos e do Oriente Médio.

Ao abordar a dimensão política, o autor destaca que o LD de inglês é um meio de comunicação que torna público, ideias e conhecimentos, e que retrata uma cultura de um determinado ponto de vista (Clark 1999⁸, apud Silva, 2016). Em termos políticos, acrescenta-se a isso o fato do LD, muitas vezes, se apresentar como um instrumento de poder que permite que um país se mostre de maneira idealizada e sem problemas, e interfira em uma sociedade por meio das ideias ali apresentadas. No Brasil, há também a questão governamental que, por meio das políticas educacionais, adquire, distribui e controla o conteúdo e a abordagem veiculados nos LDs encaminhados às escolas públicas.

Finalmente, sobre a dimensão cultural, Silva (2016) relata que o LD inglês tem o papel de veiculador de outras culturas e povos, interferindo no entendimento que se tem do “eu” e do “outro”. Dependendo da maneira como esses aspectos são abordados tem-se a criação e propagação de estereótipos e a supremacia cultural e econômica de determinados países. Ademais, o autor acrescenta que o LD é considerado um gênero discursivo presente no contexto educacional, por meio do qual outros gêneros textuais se manifestam, ou seja, além de fazer parte da cultura educacional, o LD de inglês proporciona o acontecimento de diversas atividades.

O PNLD (2012) também discorre sobre a importância extra pedagógica do LD de inglês e corrobora o que foi dito:

(...) 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.
(BRASIL 2012, p.86)

⁷ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>>. Acesso em: Jul. 2016.

⁸ CLARK, G. *Inside Book Publishing*. 2 ed. London, New York: Routledge, Blueprint, 1994.

Nesse sentido, pode-se entender que o LD de língua inglesa não é um instrumento de transmissão uniforme de conhecimentos neutros e habilidades técnicas, mas que ele possui significado político e ideológico, na medida em que é culturalmente situado, e que proporciona o contato com diversos contextos sociais e com as estruturas de poder envolvidas nestes contextos.

1.3.3 As vantagens e desvantagens quanto à adoção do livro didático

Sendo objeto de debate no âmbito educacional, o LD é alvo de discordâncias quanto à sua adoção e utilização ou não no contexto escolar. Há quem defenda sua adoção em virtude de sua característica direcionadora e facilitadora no processo de ensino/aprendizagem. Por outro lado, há quem o rejeite devido ao seu caráter padronizador e simplificador do conteúdo e dos diversos contextos de aprendizagem. Independentemente de qualquer um desses posicionamentos assumidos, é inegável reconhecer que o LD de língua inglesa está presente em praticamente quase todos os contextos educacionais.

Ao abordar os aspectos positivos da adoção do livro didático na aula de língua inglesa, Richards (2002) ressalta as seguintes características: 1) fornece para professor e aluno um programa estruturador e um conteúdo programático; 2) padroniza o ensino, oferecendo o mesmo conteúdo para todas as salas da mesma série/nível; 3) mantém a qualidade do ensino, ou seja, um LD bom contribui para que os alunos tenham contato com materiais testados e sustentados por princípios de aprendizagem consistentes; 4) fornece uma grande variedade de recursos pedagógicos como DVDs, CDs, CD-ROMs, livro de exercícios etc; 5) são eficientes, pois permitem que o professor economize tempo na preparação de material didático, para dedicar mais tempo a outras demandas do processo de ensino/aprendizagem; 6) oferecem modelos de linguagem e *input* para professores falantes não-nativos da língua inglesa; 7) exercem um papel formador, juntamente com o manual do professor, especialmente para professores iniciantes; e 8) normalmente possuem *layout* de alto padrão, atraente tanto para professor quanto para aluno.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Pereira (2004), acrescenta que o LD traz praticidade ao dia-a-dia do professor, suprimindo muitas vezes a sua falta de formação (linguística, cultural e metodológica), a falta de tempo para preparação de aulas e a falta de outros recursos didáticos. Ainda segundo a autora, o LD:

...tem o potencial de orientar e enriquecer o trabalho do professor através da organização sequenciada do conteúdo linguístico e cultural; da proposição de atividades que contemplam o desenvolvimento das quatro habilidades (produção oral, compreensão oral, leitura e escrita); da apresentação de informações e explicações adicionais sobre o conteúdo linguístico e cultural através do manual do professor; da orientação metodológica; e do acompanhamento de material complementar para o livro... (PEREIRA, 2004, p. 202-203)

Em contrapartida, ao se pensar nos aspectos negativos dos LDs, Richards (2002) elenca as seguintes características: 1) podem conter linguagem não-autêntica, criada para atender aos objetivos gramaticais de cada unidade; 2) podem distorcer conteúdo, oferecendo uma visão de mundo irreal e ideal, na tentativa de serem aceitos por grandes públicos e podem também não abordar questões controversas; 3) podem não refletir as reais necessidades dos aprendizes, já que são produzidos para mercados globais; 4) podem “desabilitar” os professores, tornando-os meros executores de procedimentos pensados e planejados pelo autor do livro; e 5) normalmente apresentam preços incompatíveis com a realidade de muitos alunos em várias partes do mundo.

Uma crítica muito constante referente ao LD de inglês é a sua incapacidade de atender as necessidades locais de um contexto específico de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, Graves⁹ (2000, apud RAMOS, 2009, p. 179-180), menciona que “...é muito difícil encontrar um livro didático que atenda às necessidades dos alunos e às exigências do curso, visto que cada situação de ensino/aprendizagem é única.”.

Outro autor que aponta as diversas desvantagens do LD de inglês é Johns¹⁰ (1997, apud Tílio, 2008). Ele menciona que, muitas vezes, o LD pode apresentar informações desatualizadas e ultrapassadas devido ao caráter dinâmico e transformador da sociedade e ao processo de publicação dos livros. Outro aspecto negativo apontado pelo autor é a forma autoritária de apresentar as informações e conceitos, que são mostrados como fatos inquestionáveis ou verdades universais. Tílio (2008) acrescenta que frequentemente o LD assume tamanha autoridade que é capaz de anular a voz, a autonomia e a liberdade do professor, determinando os rumos do ensino/aprendizagem. Sobre essa autoridade do LD de inglês, Coracini (1999) explica que:

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõem-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. (CORACINI, 1999, p.47)

⁹ GRAVES, K. (2000). *Designing language courses: a guide for teachers*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

¹⁰ JOHNS, A. *Text, role and context: developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Nesse sentido, preconizo a importância do papel do professor preocupado em formar sujeitos críticos, que deve questionar junto com seu aluno as condições de produção do LD estudado, a autoria das informações ali contidas e as motivações que levaram-no à seleção de determinado conteúdo ou informação.

Finalmente é preciso ressaltar que não existe um LD perfeito e ideal para todos os contextos de ensino. Ele é apenas mais um dos vários recursos de que professor e aluno podem lançar mão para facilitar o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Além disso, não se pode esquecer do papel crítico e reflexivo que o professor deve assumir ao adotar qualquer material didático para o seu contexto escolar.

Assim como qualquer outro material didático, o LD de língua inglesa apresenta aspectos positivos e negativos em sua adoção e utilização. É necessário que o professor seja capaz de avaliar e escolher, de forma reflexiva e consciente, o LD que melhor se adequa ao seu contexto de atuação, e que saiba adaptar e incorporar outras ferramentas necessárias ao processo ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental que ele tenha acesso a formação inicial e continuada que forneçam embasamento teórico e prático adequado para que ele seja capaz de tomar decisões sobre as interferências que se fazem necessárias ao utilizar o material.

1.4 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

O PNLD é uma política pública do governo brasileiro que visa à avaliação, à compra e à distribuição gratuita de LDs de qualidade para todos os alunos da rede pública de ensino fundamental e médio. Segundo informações contidas no decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, o programa foi estabelecido com o objetivo de:

- I – melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
- II – garantia de padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas;
- III – democratização do acesso às fontes de informação e cultura;
- IV – fomento à leitura e o estímulo à atitude investigativa dos alunos; e
- V – apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor (BRASIL, 2010).

De acordo com Sarmiento (2016), o primeiro programa de distribuição de LDs para o ensino público no Brasil teve início em 1929, tendo várias denominações e formas de execução ao longo dos anos. Mas foi somente em 1985 que o programa recebeu o nome de PNLD, e passou a incluir a participação dos professores na escolha do livro a ser adotado.

De acordo com Batista (2003), a criação do PNLD foi baseada nas seguintes diretrizes: a) centralização das ações de planejamento, compra e distribuição; b) utilização exclusiva de recursos federais; c) atuação restrita à compra de livros, sem participação no campo da produção editorial, a cargo da iniciativa privada; d) escolha do livro pela comunidade escolar; e) distribuição gratuita de livro a alunos e docentes.

O PNLD, nos moldes que conhecemos hoje, é consequência de uma série de transformações que visavam ao aperfeiçoamento e melhoria dessa política pública. Nesse sentido, o início da avaliação pedagógica dos livros adquiridos, para a publicação do Guia Nacional do Livro Didático, ocorrida em 1996, e a inclusão gradativa de todas as disciplinas do currículo escolar brasileiro e seguimentos do ensino básico no programa representam algumas das alterações que visavam a otimizar as ações do PNLD.

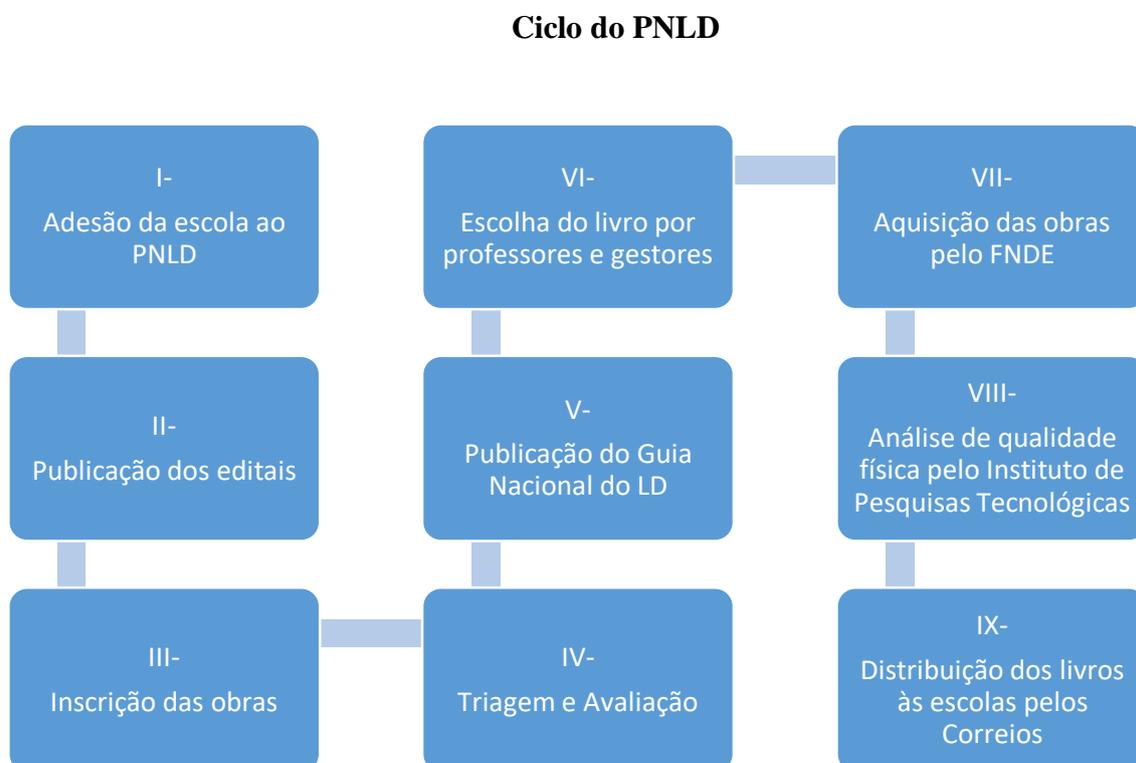
O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) adquire e distribui livros para todos os alunos de escolas participantes do programa e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas. Os livros didáticos distribuídos pelo FNDE são confeccionados com uma estrutura física resistente para que possam ser utilizados por três anos consecutivos, beneficiando mais de um aluno.

No ensino fundamental, cada aluno tem direito a um exemplar dos seguintes componentes: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, e língua estrangeira (inglês ou espanhol, do 6º ao 9º ano). Já no Ensino Médio os alunos recebem exemplares de língua portuguesa, matemática, biologia, química, física, geografia, história, filosofia, sociologia, artes e língua estrangeira (inglês ou espanhol do 1º ao 3º ano). Os livros de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia são reutilizáveis, ou seja, devem ser devolvidos ao final de cada ano letivo, para serem utilizados por outros alunos. A exceção são os livros consumíveis, que são os de alfabetização matemática e de alfabetização linguística (1º e 2º anos).

A coordenação e avaliação do conteúdo das obras inscritas no PNLD fica sob responsabilidade do MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB), em parceria com as universidades públicas; já a aquisição dos títulos solicitados pelas escolas fica a cargo do FNDE.

De acordo com Sarmiento (2016), atualmente o processo de distribuição do LD às escolas públicas conta com uma série de trâmites e parceiros (autores, editores, professores, gestores, FNDE, correios e outros). Ainda segundo a autora, o ciclo do PNLD tem validade de três anos e ocorre conforme o esquema a seguir:

FIGURA 4 – CICLO DO PNLD



Fonte: Elaboração da pesquisadora

Previamente, as escolas devem fazer adesão ao PNLD por meio de plataforma eletrônica. A partir daí, inicia-se o processo que envolve diretamente a produção, a avaliação e a distribuição dos LD. Primeiramente é feita a publicação do edital de convocação para inscrição, com as especificações e condições para inscrição. Em seguida, as editoras inscrevem seus livros. Também é formada uma comissão de especialistas para avaliar e selecionar as obras que se encaixam nos critérios preestabelecidos no edital. Após essa etapa, é publicado o Guia do Livro Didático, que reúne resenhas das coleções aprovadas e que é enviado a todas as escolas inscritas no programa. A seguir, os professores escolhem, juntamente com seus gestores, as coleções que mais se adequam ao seu contexto educacional. Posteriormente, o FNDE realiza a compra das coleções selecionadas por cada escola, para então as editoras que tiveram seus livros escolhidos produzam a quantidade adquirida. Em seguida, os livros produzidos são analisados pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas, a fim de se certificar de que eles estão de acordo com as regras da ABNT e possuem qualidade gráfica. Finalmente, o material é distribuído às escolas, por meio de parceria entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, a fim de que os materiais sejam entregues aos alunos no início do ano letivo.

É importante ressaltar que antes de chegar às mãos do professor para que a escolha ocorra, os LDs passam por um rigoroso processo de avaliação que é conduzido, de forma sigilosa e criteriosa, por profissionais que trabalham com ensino de línguas em diferentes âmbitos, e que se baseiam em um edital composto por diversos critérios, gerais e específicos, que traduzem diretrizes e uma visão sobre o ensino de línguas estrangeiras modernas.

Segundo o Guia de livros didáticos/Língua Estrangeira Moderna (LEM) de 2018, as coleções didáticas aprovadas no PNLD/2018 devem atender aos seguintes critérios;

CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS COMUNS A TODAS AS ÁREAS

1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Médio;
2. Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
4. Respeito à perspectiva interdisciplinar na abordagem dos conteúdos;
5. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
6. Observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada;
7. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra.

CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS ESPECÍFICOS PARA O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (ESPAÑOL E INGLÊS)

Segundo orientação explícita do Edital, a equipe de avaliadores analisou as obras inscritas com vistas a verificar se a coleção:

1. Reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados ao Ensino Médio, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem às nossas próprias em relação a elas;
2. Seleciona textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam;
3. Contempla variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional;
4. Inclui textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira;
5. Expõe elementos de contextualização social e histórica dos textos selecionados, de modo que se possa compreender suas condições de produção e circulação;
6. Discute relações de intertextualidades a partir de produções expressas tanto em língua estrangeira como em língua nacional;
7. Propõe atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica;
8. Ressalta, nas atividades de compreensão leitora, propostas que contemplem uma efetiva interação texto-leitor;
9. Explora estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras;
10. Promove atividades de produção escrita, que a consideram como processo de interação, que exige definição de parâmetros comunicativos (quem, para quem, com que objetivos), entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a

contextos e gêneros de discurso e está submetida a processo de reescrita do próprio texto;

11. Promove atividades de fala e escuta que contemplem variedade de gêneros de discurso característicos de oralidade;

12. Apresenta atividades que permitam o acesso a diferentes pronúncias e prosódias, em situação de compreensão oral;

13. Oportuniza atividades de expressão oral que possibilitem aos estudantes interagir significativamente na língua estrangeira, em diferentes situações comunicativas, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do estudante do Ensino Médio;

14. Desenvolve atividades de leitura, escrita e oralidade, que sejam capazes de integrar propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira;

15. Propõe a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua estrangeira;

16. Oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com as culturas estrangeiras e nacionais, com o propósito de desenvolver o interesse, a reflexão e a apreciação de produções artísticas;

17. Explora atividades de uso estético da linguagem verbal, não verbal e verbo-visual, e contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística a que ela pertence;

18. Propõe atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações;

19. Propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira;

20. Utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas;

21. Vincula o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais, no que concerne à apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e advindos da experiência, intermediados pela aprendizagem da língua estrangeira;

22. Favorece a interdisciplinaridade, tanto a interna à área, como na relação entre áreas, por meio de articulações integradoras que se proponham a ultrapassar os limites estritos do componente curricular;

23. Promove atividades que se fundamentam no entendimento do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico para nortear o papel da língua estrangeira no Ensino Médio;

24. Promove atividades relacionadas à valoração, construção e divulgação de saberes e conhecimentos;

25. Proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e acolhimento do outro, compatível com o perfil do estudante do Ensino Médio. (BRASIL, 2017, p. 17-18).

O componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM) passou a ser contemplado no PNLD a partir de 2011. Segundo Sarmiento (2016), esse fato pode ser considerado um marco histórico pois, a partir de então, professores e alunos passaram a ter acesso a livros de Inglês e Espanhol gratuitamente.

Como acrescentam Jorge & Tenuta (2011)

O que se percebe é que, se por um lado, adoção de bons livros didáticos por si só não garante o sucesso no ensino e aprendizagem (Rangel, 2007), nem signifique a solução de todos os problemas relacionados à aprendizagem de LE no contexto da escola pública, por outro, a inclusão do componente curricular língua estrangeira moderna no PNLD significa o incentivo para a consolidação de outras políticas vinculadas à existência desse livro, tais como a de produção bibliográfica, de projetos de formação para professores e de fortalecimento das bibliotecas escolares. (JORGE & TENUTA, 2011, p.127)

Ao contrário do que acontece com a maioria dos componentes curriculares, o PNLD – LEM ofereceu livros consumíveis até o edital de 2015, passando a serem não consumíveis a partir do edital de 2017. Esses livros vêm acompanhados de um CD de áudio para possibilitar mais insumo linguístico e autonomia aos alunos.

Como um balanço das obras apresentadas e aprovadas nos 5 anos do PNLD – LEM, Sarmiento (2016) apresenta o seguinte quadro:

QUADRO 7 – OBRAS APRESENTADAS E SELECIONADAS NO PNLD – LEM

Edital	Número de obras apresentadas para o processo de avaliação pedagógica	Número de obras aprovadas	Título das obras aprovadas
PNLD 2011 – Anos Finais do Ensino Fundamental	37 26 de inglês 11 de espanhol	2 inglês	-Keep in Mind -Links – English for Teens
		2 espanhol	-Español Entérate ! -SaLudos – curso de Lengua EspañolLa
PNLD 2012 – Ensino Médio	32 20 de inglês 12 de espanhol	7 inglês	-English for All -Freeway -Globetrekker – Inglês para o Ensino Médio -On Stage -Prime – Inglês para o Ensino Médio -Take Over -Upgrade
		3 espanhol	-El Arte de Leer Español -Enlaces - Español para Jóvenes Brasileños -Síntesis – Curso de Lengua Española
PNLD 2014 – Anos Finais do Ensino Fundamental	36 21 de inglês 15 de espanhol	3 inglês	-Alive! - It Fits -Vontade de Saber inglês
		2 espanhol	-Cercania -Formación en Español: Lengua y Cultura
PNLD 2015 – Ensino Médio	27 14 de inglês 13 de espanhol	4 inglês	-Alive High -High Up -Take Over -Way to Go!
		2 espanhol	-Cercanía Joven -Enlaces
PNLD 2016 – Anos Finais do Ensino Fundamental	21 13 de inglês 8 de espanhol	5 de ingles	-Way to English -Team ip -It fits -Alive -Time to share
		3 de espanhol	-Entrelíneas -Por el mundo em Espanol -Cercanía
PNLD 2017 – Ensino Médio	25 15 de ingles 10 de espanol	5 de ingles	-Way to go -Learn and share in English -Alive high -Circles -Voices Plus
		3 de espanhol	-Cercania Joven -Setidos em Lengua Espanola -Confluencia

Fonte: Sarmiento, 2016, p. 23. Adaptado.

Durante a geração de dados para esta pesquisa, estavam em uso os seguintes livros didáticos;

ENSINO FUNDAMENTAL : ANOS FINAIS

FIGURA 5 - LIVRO ALIVE!



Fonte: Guia de livros didáticos/LEM (2014)

FIGURA 6 – LIVRO IT FITS



Fonte : Guia de livros didáticos/ LEM (2014)

FIGURA 7 – LIVRO VONTADE DE SABER INGLÊS



Fonte : Guia de livros didáticos/ LEM (2014)

ENSINO MÉDIO

FIGURA 8 – LIVRO ALIVE HIGH



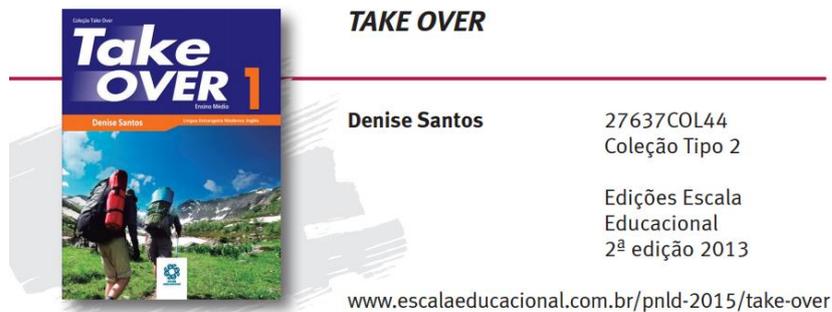
Fonte : Guia de livros didáticos/Inglês (2015)

FIGURA 9 – LIVRO HIGH UP



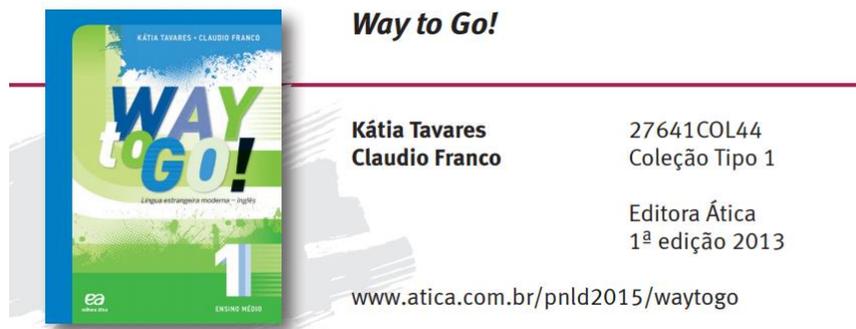
Fonte : Guia de livros didáticos/Inglês (2015)

FIGURA 10 – LIVRO TAKE OVER



Fonte : Guia de livros didáticos/Inglês (2015)

FIGURA 11 – WAY TO GO



Fonte : Guia de livros didáticos/Inglês (2015)

A inclusão do componente LEM no PNLD foi uma conquista que afetou a prática pedagógica dos professores e a condição do ensino/aprendizagem de língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras. Assim sendo, faz-se necessário promover mais estudos que busquem contribuir para a adequabilidade e qualidade dos livros adquiridos pelo programa.

1.5 AS PESQUISAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS E AVALIATIVIDADE

Como dito anteriormente, há uma carência de pesquisas, na área da Linguística Aplicada, que abordem o LD sob a perspectiva de seus produtores e usuários. A grande maioria dos estudos se concentram na análise de conteúdo e critérios de seleção e avaliação destes livros. Segundo Silva (2016),

A grande parte de trabalhos acadêmicos tem considerado o conteúdo do livro didático, o processo de escolha, e a sua produção (SILVA, 2010; BATISTA & ROJO, 2005; CHOPPIN, 2004). O conteúdo é pesquisado, ora enfatizando-se uma crítica de cunho ideológico-cultural, ora uma perspectiva didático-metodológica (BATISTA; ROJO, 2005; CHOPPIN, 2004; SILVA, 2010). Investiga-se como algo é proposto para o ensino ou como determinado aspecto cultural ou ideológico é tratado no livro didático. (SILVA, 2016, p. 364)

Essa carência se estende também/e principalmente aos livros didáticos fornecidos via PNLD. Nesse sentido Silva (2016) afirma que

Se, por um lado, pesquisas recentes sobre novas abordagens e técnicas de ensino, discurso e aprendizagem contribuem com o programa instruindo características a serem consideradas na produção de livros didáticos de qualidade, por outro lado parece pertinente afirmar que é preciso retroalimentar o programa com pesquisas sobre os livros avaliados em uso. Em outras palavras, são necessárias pesquisas que investiguem como esses livros avaliados por especialistas e escolhidos por docentes são avaliados pelos professores e alunos, seus usuários reais em última instância. (SILVA, 2015, p.364)

O Sistema de Avaliatividade, por sua vez, tem sido utilizado em diversos estudos em análise do discurso, nos mais variados contextos. Na grande maioria deles, busca-se analisar discurso oral e escrito sobre/em textos prontos de revistas de circulação nacional, livros didáticos, sites, comerciais, discursos políticos, produções de alunos/professores e etc (PEREIRA, 2010; CABRAL & NUNES, 2013; CABRAL & SILVA, 2014; FIRMO, 2014; FURRER, 2014). Quando relacionado a temática dos livros didáticos, o sistema é empregado para analisar o conteúdo destes materiais (ROSSI, 2012).

Após levantamento bibliográfico realizado na plataforma do *Google Scholar*, identifiquei três trabalhos que abordam os livros didáticos fornecidos via PNLD e a perspectivas

de seus usuários sob a ótica do Sistema de Avaliatividade. Soares (2013), em sua pesquisa de mestrado intitulada “Representações semântico-discursivas de atitude avaliativa de uma professora de inglês da rede pública de ensino acerca dos usos do livro didático em sala de aula”, investigou as avaliações presentes nas práticas discursivas de uma professora de Língua Inglesa do ensino médio da rede pública de ensino de Ouro Preto, Minas Gerais, quando em interação com seus alunos, com o objetivo de categorizar e interpretar as concepções acerca dos usos do livro didático de Língua Inglesa, no microcontexto de sua sala de aula.

Em 2015, também em uma pesquisa de mestrado intitulada “O processo de escolha do livro didático de História numa perspectiva discursiva”, Oliveira (2015) investigou o processo de escolha do livro didático de História numa perspectiva discursiva, revelando o olhar do docente no processo de seleção desse material. A autora aplicou um questionário entre os docentes que lecionam no âmbito educacional do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, nas redes públicas de ensino Municipal, Estadual e Federal, dentro da delimitação territorial de Belo Horizonte e região metropolitana. Os questionários foram analisados dentro da perspectiva discursiva com base no Sistema da Avaliatividade (MARTIN & WHITE, 2005).

Silva (2015), no artigo “A pertinência da utilização do Sistema de Avaliatividade como referência em pesquisas sobre recepção de livros didáticos: reflexões teóricas e metodológicas”, apresenta reflexões sobre a pertinência do Sistema de Avaliatividade como referencial para pesquisas sobre recepção de materiais /livros didáticos por seus usuários, e levanta algumas questões acerca de metodologia e de instrumentos de coleta de informações para pesquisas dessa natureza. Segundo ele, a opção em utilizar o Sistema de Avaliatividade como aporte teórico para pesquisas sobre esse assunto considera atitudes diferentes com relação ao material didático, especialmente afeto e apreciação, que podem estar presentes nos discursos de docentes e discentes.

Além da pertinência do sistema de Avaliatividade como referencial teórico para esse tipo de pesquisa, Silva (2015) destaca o papel do professor, como um sujeito construtor de sua realidade social e como usuário da linguagem que participa ativamente da construção de seu contexto social. O autor também acrescenta, que este contexto merece e precisa ser pesquisado, “uma vez que os sujeitos usuários de livros e materiais didáticos têm ações responsivas com relação ao objeto didático recebido e as ações e os discursos desses sujeitos são permeados por várias vozes” (p. 375).

Neste cenário, a pesquisa aqui proposta se configura como um estudo inédito, uma vez que busca compreender, por meio do discurso e sob a ótica do Sistema de Avaliatividade, as avaliações dos professores das escolas públicas da sede do município de Ouro Preto sobre os

LD de inglês fornecidos via PNLD. Este estudo se diferencia dos demais pois envolve todos os professores de um determinado contexto, soma-se a isso o uso da entrevista semiestruturada como instrumento de geração de dados e o fato de investigar a avaliação destes professores após a adoção e a utilização dos LDs.

No próximo capítulo, apresento a metodologia de pesquisa, descrevendo o delineamento da pesquisa, o instrumento de coleta de dados, os participantes e a dinâmica de análise dos dados.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. (Paulo Freire, 2004, p. 142).¹¹

Neste capítulo, discorro sobre a metodologia adotada neste estudo. Apresento a natureza e o enquadramento teórico da pesquisa; em seguida, identifico os sujeitos participantes da pesquisa; os instrumentos de coleta de dados e, finalmente, relato os procedimentos adotados para a análise dos dados.

Segundo Gerhardt & Souza (2009, p.11) metodologia pode ser definida como o estudo de um método, como “o corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa”. Ainda conforme as pesquisadoras, a metodologia é um estudo da organização, da trajetória e dos instrumentos utilizados para realizar uma pesquisa. As autoras salientam que a metodologia não deve se ocupar somente da descrição dos procedimentos metodológicos adotados em uma pesquisa, mas sim, indicar a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo.

Minayo (2009) corrobora ao mencionar que a metodologia deve “incluir as concepções teóricas de abordagem, os instrumentos de operacionalização do conhecimento, e a criatividade do pesquisador, além disso deve articulá-los com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade. Assim, podemos concluir que a definição do tipo de pesquisa que será realizada torna-se imprescindível para que se tenha êxito na tarefa.

Silveira e Córdova (2009) classificam os diferentes tipos de pesquisas em relação à sua abordagem (qualitativa ou quantitativa), sua natureza (básica ou aplicada), seus objetivos (exploratória, descritiva ou explicativa) e seus procedimentos (experimental, bibliográfica, documental, de campo, pesquisa ex-post-facto, levantamento, estudo de caso, pesquisa participante, pesquisa-ação, pesquisa etnográfica e a pesquisa etnometodológica).

Por conseguinte, descrevo no item a seguir a pesquisa qualitativa, a pesquisa aplicada, a pesquisa exploratória e o estudo de caso, que compõem o delineamento da pesquisa aqui proposta.

¹¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. p. 144.

2.1 Delineamento da pesquisa

A pesquisa qualitativa

As pesquisas qualitativas buscam compreender grupos e fenômenos sociais por meio de dados gerados/obtidos diretamente de pessoas, lugares e processos. Fazendo uso das palavras de Minayo (2009), as pesquisas qualitativas se ocupam com um nível da realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. A autora acrescenta que estas pesquisas lidam com o “universo dos significados, dos motivos, das motivações, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes que fazem parte da realidade social.” (p. 21)

Como características básicas da pesquisa qualitativa, Silveira e Córdova (2009) elegem

“...objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar; precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.” (SILVEIRA & CORDOVA, 2009, p.32)

De acordo com Flick (2009), a pesquisa qualitativa dedica-se ao estudo de casos concretos e suas singularidades locais e temporais, que partem das ações humanas em seu contexto local. Ainda segundo o autor a pesquisa qualitativa apresenta grande relevância para o estudo das relações sociais devido a sua capacidade de abarcar a pluralidade e diversidade presentes na sociedade moderna.

Gatti & André (2010) corroboram com a ideia acima e complementam que as pesquisas qualitativas

[...] vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisado e pesquisador, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de ‘cientista’, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números– numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais. (GATTI & ANDRÉ, 2010, p. 30 - 31)

Assim, entendo que o estudo aqui proposto apresenta características qualitativas, pois surge a partir da prática e do contexto local dos atores sociais e busca compreender um fenômeno social por meio das concepções e posicionamentos de um determinado grupo social.

A pesquisa aplicada

Segundo Silveira & Córdova (2009), as pesquisas aplicadas têm como objetivo gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador vai a campo, conversa com pessoas, observa e participa das relações sociais. Ferrari (1982, p. 171) acrescenta que “não obstante a finalidade prática da pesquisa, ela pode contribuir teoricamente com novos fatos para o planejamento de novas pesquisas ou mesmo para a compreensão teórica de certos setores do conhecimento”.

Nesse sentido, este trabalho se configura como uma pesquisa aplicada, uma vez que seus dados foram gerados a partir da interação do pesquisador com os participantes e com seus campos de atuação. Ademais, estima-se que os resultados ora aqui apresentados possam contribuir para a problemática da adequação dos LDs fornecidos via PNLD ao contexto das escolas públicas brasileiras e para a carência de estudos no campo da Linguística Aplicada, que abordem a recepção de LDs pelos seus usuários.

A pesquisa exploratória

A pesquisa exploratória, como o próprio nome sugere, tem o objetivo de explorar um fato ou fenômeno ainda pouco conhecido ou estudado. Segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa busca proporcionar maior familiaridade com um problema, explicitando-o. Pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado e, geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso.

O estudo de caso

De acordo com Yin (2001, p.32); “o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Segundo o autor, esta é uma estratégia apropriada para responder questões de pesquisa como “por quê” e “como” e quando o

pesquisador possui pouco controle sobre os eventos pesquisados. André (2013) acrescenta que os estudos de caso focalizam um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões.

Segundo a autora os estudos de caso têm como características fundamentais

- 1) Buscam a descoberta.;
 - 2) Enfatizam a interpretação em contexto.;
 - 3) Procuram representar os diferentes pontos de vista de uma situação social.;
 - 4) Usam variedades fontes de informações variadas.;
 - 5) Revelam experiências passíveis de serem aplicadas em outros contextos.;
 - 6) Retratam a realidade de forma completa e profunda.;
 - 7) São elaborados numa forma e linguagem mais acessível que outros estudos.
- (ANDRÉ, 1984, p. 52)

Os estudos de caso podem focalizar apenas uma unidade: um indivíduo (um caso clínico, por exemplo), um programa (como o PNLD), ou um evento (a escolha do livro didático de uma determinada disciplina), um pequeno grupo (um grupo de professores), uma instituição (como uma escola, um hospital, etc). Há também os estudos de casos múltiplos, onde vários estudos são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos e instituições, por exemplo.

A autora (1984) acredita que talvez a característica mais distintiva sobre os estudos de caso é a ênfase na singularidade, o que possibilita que o estudo seja examinado como único e como uma representação singular de uma realidade multidimensional e historicamente situada.

Sobre os questionamentos gerados sobre a impossibilidade de fazer generalizações em estudos de caso, Yin (2001) revela que embora eles não possam ser generalizados, os resultados obtidos devem possibilitar a disseminação do conhecimento, por meio de possíveis generalizações ou proposições teóricas que podem surgir do estudo. Para o autor os estudos de caso são generalizáveis a proposições teóricas, mas não a generalizações estatísticas, pois seu objetivo é uma compreensão mais profunda a fim de contribuir e gerar teorias.

Stake (1978), por sua vez, cunhou o termo generalização naturalística, que diz respeito à possibilidade de o leitor reconhecer a equivalência de um caso particular com outros ou com situações vivenciadas por ele anteriormente.

André (2013) acrescenta que o conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor.

Sobre a adequação dos estudos de caso em pesquisa que abordam o contexto educacional, como o estudo ora proposto, André (2013) afirma que

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo. (ANDRÉ, 2013, p.97)

A questão central desta pesquisa discute a avaliação dos professores das escolas públicas de Ouro Preto sobre os LDs de língua inglesa fornecidos via PNLD. Desta forma, visando a refletir e discutir os questionamentos propostos no item “Problema de pesquisa” e atingir os objetivos supracitados, bem como considerando o que foi apresentado acima, a descrição dos sujeitos da pesquisa em seu contexto e da coleta de dados que exponho a seguir, assumo que o estudo de caso se configura como uma metodologia adequada a pesquisa aqui proposta.

2.2 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são os professores de língua inglesa das escolas públicas, municipais e estaduais, de Ouro Preto, localizadas na sede do município. A escolha por essas escolas não foi aleatória e o critério elegido foi a diversidade de atendimentos, compreendendo todos os seguimentos da educação básica; Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

A sede do município de Ouro Preto conta com cinco escolas estaduais, que atendem os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e quatro escolas municipais, que atendem os anos finais do Ensino Fundamental. Ao todo, são 15 professores de inglês que lecionam nessas escolas, sendo que alguns deles lecionam em mais de uma instituição.

Dos quinze professores atuantes na sede, foram entrevistados onze, que aceitaram, voluntariamente, participar da pesquisa. O restante dos professores não foi entrevistado devido à impossibilidade de contatá-los e/ou de localizá-los em tempo hábil. Devido ao tempo de vigência do PNLD/2014, que seria finalizado em dezembro de 2016, era necessário que todas as entrevistas fossem realizadas até este período. Caso as entrevistas fossem realizadas posteriormente, os professores que atuam no Ensino Fundamental não poderiam participar da pesquisa, uma vez que estariam iniciando o ano letivo com um livro novo (PNLD/2017) e, portanto, sem condições de avaliar o uso do material de forma consistente.

Os professores que declararam não utilizar o LD fornecido via PNLD não foram excluídos do corpus, uma vez que se entendeu que a opção pela não utilização do livro pressupunha uma prévia avaliação do material.

Em relação à situação funcional desses professores, dez dos onze professores são docentes efetivos. Oito professores lecionam na rede estadual, dois na rede municipal, e um deles nas duas esferas. Sobre o seguimento em que atuam, três professores lecionam no Ensino Médio, seis no Ensino Fundamental e dois em ambas as redes.

Todos os participantes possuem graduação em Licenciatura em Língua Inglesa. Sete deles possuem pós-graduação *Lato Sensu* em áreas distintas do ensino de língua inglesa, e o restante apenas graduação. Quanto ao tempo de serviço, cinco professores atuam no magistério por até dez anos e o restante, de dezoito a vinte e nove anos.

2.3 Coleta de dados

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de entrevistas, no período de novembro de 2016 a dezembro de 2016, no próprio local de trabalho dos participantes, em sua grande maioria, na biblioteca de cada escola.

O município de Ouro Preto é relativamente pequeno, possuindo aproximadamente 69 mil habitantes¹². A cidade conserva características de pequenos municípios do interior de Minas Gerais, onde todos se conhecem, fato este que facilitou a minha aproximação e a realização das entrevistas com os professores. Ao chegar em todas as escolas, fui recebida pelo(a) supervisor(a), diretor(a), ou vice-diretor(a), que se mostraram abertos e receptivos à realização da pesquisa. Quanto aos professores, notei, um interesse muito grande em opinar, fazer ouvir sua voz, e possivelmente promover alguma mudança e contribuir para a adequação desses livros ao contexto em que atuam.

A entrevista foi elaborada com base na revisão de literatura desenvolvida. Foram elaboradas dez (10) questões orientadoras, que serviram de ponto de partida para a pesquisadora. Segue o roteiro utilizado:

¹² Disponível em < <http://www.ouropreto.mg.gov.br/informacoes-gerais> > Acesso em fev/2018.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

CARACTERIZAÇÃO DO PROFISSIONAL

Escola onde atua: _____ seguimento: _____

Material didático utilizado: _____ Tempo de docência: _____

Formação: _____ Ano de conclusão: _____

- 1- A sua escola recebeu os livros do PNLD de inglês? Em caso afirmativo, todos os alunos receberam?
- 2 - Descreva o livro didático que você utiliza.
- 3 - Quem escolheu os livros de inglês na sua escola? Como essa escolha foi feita? Você acha que essa escolha foi acertada? Por que?
- 4 - Quais eram suas expectativas iniciais em relação ao uso dos livros didáticos fornecidos pelo PNLD? Elas foram atendidas? De que maneira?
- 5 - Quais as suas considerações em relação a adequação deste livro ao seu contexto de atuação?
- 6 - Como você utiliza o livro didático em suas aulas? Que papel ele tem na sua aula?
- 7 - Quais as suas maiores dificuldades em relação ao uso deste livro?
- 8 - Como é o manual do professor do livro didático que você utiliza? De que maneira ele te atende?
- 9 - Você teria alguma sugestão a fazer em relação ao livro utilizado na escola?

Devido a proximidade entre a pesquisadora e os participantes, toda a entrevista se deu em um clima descontraído e informal. Antes de iniciar cada uma delas, os docentes tiveram acesso às perguntas e assinaram um termo de consentimento. Acredito que presença do gravador não provocou grandes incômodos.

Uma vez que o objetivo deste trabalho é identificar, no discurso dos professores, elementos que revelam a avaliação que eles fazem sobre os LDs fornecidos via PNLD e que, como afirmam Lankshear & Knobel (2008), um dos princípios éticos para a boa prática de pesquisa é minimizar a intromissão no contexto dos informantes, optei por coletar os dados utilizando exclusivamente a entrevista.

Por possibilitar o acesso a dados que não são encontrados em registros e fontes documentais, a entrevista se configura como uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas na pesquisa qualitativa. Nesse sentido, Duarte (2004) observa que as entrevistas proporcionam um entendimento a respeito dos significados, dos valores e das opiniões dos participantes sobre determinada situação, objeto ou pessoa:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p.3)

Sendo assim, a escolha da entrevista como instrumento de coleta de dados para esta pesquisa se justifica uma vez que esse instrumento proporciona, por meio do discurso, um entendimento privilegiado da realidade humana e de como as pessoas percebem o mundo por meio do discurso, dando voz aos sujeitos que vivenciam determinada situação.

2.4 Análise de dados

Após a transcrição e estudo das entrevistas, adotei um procedimento de análise do *corpus* baseado na proposta de análise no Sistema de Avaliatividade de Martin & White (2005) a saber: 1) identificação dos elementos de Avaliatividade; 2) categorização desses elementos; 3) interpretação qualitativa dos itens avaliativos.

A identificação dos elementos de Avaliatividade consistiu na pré-seleção, manual, de todos os trechos de fala que contiam manifestações dos subsistemas Atitude, Engajamento e Gradação, que consistiam nas categorias de análise.

Em um segundo momento, tratei cada subsistema de forma individual, identificando suas subcategorias: Atitude (Afeto e Apreciação); Engajamento (monoglóssico e heteroglóssico) e Gradação (foco e força). A interpretação dos trechos de fala constitutivos de elementos de Avaliatividade foi a terceira e última etapa da análise.

Após a descrição da metodologia da pesquisa, passo para a análise do corpus e discussão dos resultados.

CAPÍTULO 3: A AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS FORNECIDOS VIA PNLD: COMO E O QUE DIZEM OS PROFESSORES

E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas (Paulo Freire, 1997, p. 30)¹³

Neste capítulo, apresento as análises do discurso dos professores de Ouro Preto sobre os LDs de Inglês fornecidos via PNLD, feitas a partir de uma perspectiva qualitativa, com base no Sistema de Avaliabilidade. Para tanto, exponho os trechos de fala dos professores que contêm realizações linguísticas de avaliações sobre os livros e, em seguida, apresento a minha interpretação contendo os significados dos posicionamentos avaliativos em relação ao LD.

Primeiramente, trato da análise dos significados atitudinais em relação aos LDs. O subsistema Gradação também é contemplado nessa parte, uma vez que, como mencionado anteriormente, ele perpassa o subsistema Atitude. Posteriormente, abordo a origem e o comprometimento das vozes presentes no discurso dos professores, representado pelo subsistema Engajamento.

Com vistas a organizar e estruturar a análise dos dados, estabeleci quatro etapas no processo de identificação dos itens avaliativos, que tinham como base a proposta de Eggins (2001). São elas: identificar, classificar, agrupar e interpretar os itens avaliativos.

A identificação consistiu-se em assinalar não somente os itens lexicais, mas também os trechos avaliativos. Como apontam Martin & Rose (2003, p. 1) a análise do discurso deve se pautar não só nas palavras e orações, mas sim no significado “além da oração, nos recursos semânticos que nos levam a cada oração à medida que um texto se desdobra”.

Após a identificação, os trechos que continham itens avaliativos foram classificados de acordo com as categorias pré-estabelecidas no próprio Sistema de Avaliabilidade: Atitude, Gradação e Engajamento, com seus respectivos subtipos.

Uma vez que o tema central desta pesquisa versa sobre o discurso dos professores sobre os LDs fornecidos por meio do PNLD, era de se esperar que dentro do subsistema Atitude, fosse mais recorrente a categoria Apreciação, já que, como previamente explanado por mim, no referencial teórico, “por meio dela, fazemos valorações, desde o ponto de vista da estética, sobre determinados produtos, objetos, processos ou elementos naturais, até o valor e a reação

¹³ FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998, p.30.

que temos em relação ao que é avaliado”, no caso deste trabalho, o LD de Inglês. Essa apreciação pode ser classificada de acordo com a polaridade, positiva, negativa e seus subtipos: reação, composição e valoração. Em sua maior parte as apreciações observadas foram de polaridade negativa e do subtipo composição.

Ainda que quase inexistente, observei também a ocorrência da categoria Afeto no corpus da pesquisa. Parafraseando o que foi citado na fundamentação teórica, por meio dele, é possível identificar o quão emocionalmente envolvido o falante está em relação a um objeto, pessoa ou situação. O Afeto pode ser positivo ou negativo, explícito ou implícito.

A categoria julgamento não será abordada, visto que ela trata da avaliação do comportamento humano e institucional de acordo com as normas sociais, e este não é o objetivo deste trabalho.

O subsistema Gradação foi o próximo a ser abordado. Foi possível identificar que a maioria das manifestações de atitude foram graduadas, por meio do eixo força, sinalizando um maior comprometimento dos entrevistados.

O subsistema Engajamento também foi identificado e analisado. Com este recurso, foi possível revelar o posicionamento e o comprometimento dos professores ao exporem suas atitudes em relação ao LD.

Posteriormente, realizei o agrupamento e a contabilização dos trechos avaliativos, atribuindo porcentagens e números a cada categoria, subcategoria, e em alguns casos, polaridade destes itens. Esta etapa deu origem a quatro tabelas que serão apresentadas e discutidas ao longo da análise.

Na última etapa, interpretei os dados gerados de forma a responder os questionamentos levantados no início deste trabalho. Para esse fim, reorganizei os dados em agrupamento de temas que foram mencionados pelos participantes da pesquisa.

Após as considerações acima relatadas, discorro sobre os dados por uma visão geral e em seguida, detalhadamente, explico a categoria Atitude, representada pelas subcategorias Apreciação (composta pelos subtipos Reação, Composição e Valoração, que são discutidos e analisados separadamente) e por fim, as, categorias Gradação e Engajamento.

3.1 Como dizem...

Nas onze entrevistas analisadas, foram encontradas 329 avaliações pertencentes ao escopo atitudinal. Desse montante, 324 correspondem à categoria Apreciação e apenas cinco, à

categoria Afeto. Retomando o que foi dito anteriormente a categoria Julgamento não está contemplada nesta análise. Abaixo, mostro, em forma de tabela, os dados sumarizados.

TABELA 1- REALIZAÇÕES DE ATITUDE

ATITUDE			
	POSITIVA	NEGATIVA	TOTAL
APRECIACÃO	134 (40,4%)	190 (57,7%)	324 (98,2%)
AFETO	-	5 (1,8%)	5 (1,8%)
JULGAMENTO	-	-	

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Estes números demonstram que a apreciação foi o modo preferencial de avaliar, correspondendo a 98,2% dos traços atitudinais. De acordo com Martin (2004), apreciar apresenta um efeito de distanciamento, sugerindo a ideia de opinião coletiva em contrapartida a opiniões isoladas. Isso pode representar uma tentativa dos professores de manifestar certa imparcialidade e de respaldar suas opiniões. O uso majoritário da categoria Afeto, por sua vez, poderia causar o efeito de mera opinião pessoal e não de um fato concreto. Além disso, não se pode esquecer que na cultura acadêmica/escolar, a presença predominante de opiniões carregadas de sentimentos e de visões íntimistas quase sempre é visto como algo depreciativo e carente de credibilidade.

P9: Eu vejo que é **um livro bom**, né! Porque ele é **bem contextualizado**. **Traz assuntos atuais**, né! E **assunto até que...** É... **Despertam um...** Assim... **Bem interesse dos meninos** porque **tá bem dentro da atualidade**, né! São **assuntos bem atuais**. (Apreciação)

P7: O do oitavo ano, eu não leciono nessa turma. Não posso falar muito, mas **eu acho desesperador**. Eu não quero pegar turma de oitavo ano pelo fato de ter uma aula por semana. É um absurdo o que é feito com o ensino de língua inglesa no estado por isso. Chega no nono ano continua... **Fica angustiante**. Porque você tem muitos textos... Você tem, no nosso caso, a realidade de Ouro Preto, você vai trabalhar... Muitas vezes aquele aluno que você tem que trabalhar a perspectiva dele de fazer uma prova de um instituto federal de língua estrangeira. O menino não consegue. Ele não assimila. Você não consegue trabalhar muitas estratégias de leitura. Você tem que trabalhar tradução muitas vezes pra ele começar a ter uma noção daquilo que é. E ele não consegue. (Afeto)

No excerto do participante nove, é possível identificar uma tentativa de descrever o LD de forma impessoal e sem interferência de emoções ou julgamento de valores. A voz autoral

faz uso do recurso Apreciação por meio dos atributos “bom”, “bem contextualizados”, “bem dentro da atualidade”. Já o participante sete, por meio dos atributos “desesperador” e “angustiante”, expressa sua atitude em relação ao LD utilizando emoções e dando um caráter pessoal as suas proposições.

Em relação à polaridade das avaliações de cunho atitudinal, foram assinaladas 195 ocorrências pertencentes ao eixo negativo e 134 pertencentes ao eixo positivo, conforme mostra a tabela a seguir:

TABELA 2- POLARIDADE DAS PROPOSIÇÕES

POLARIDADE
NEGATIVA – 195 (59,3%)
POSITIVA – 134 (40,7%)

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Os números acima, permitem concluir que existe um equilíbrio relativo no que diz respeito à polaridade das avaliações. Apesar de majoritariamente avaliarem o livro de forma negativa, os professores reconhecem que o material tem características positivas. Sugere inclusive que estes docentes reconhecem que os LDs são bons, porém não adequados ao seu contexto de atuação.

P4: **Não é adequado**, mas ele é **aplicável** ao contexto com algumas adaptações. (Polaridade negativa/ Polaridade positiva)

P10: É um livro assim, **até bonito**. Um livro bonito. Ele é bonito, mas... (Polaridade positiva)

P10: **Ele não foi feito levando-se em consideração o calendário**. Porque a gente tem paralisação, tem recesso, tem feriado, né! E inglês são poucas aulas. Você não dá inglês todos os dias, né! (Polaridade negativa)

Após quantificar a polaridade, é importante quantificar também os subtipos presentes no interior das categorias atitudinais a fim de precisar as maneiras como os participantes manifestam a Atitude e levantar as possíveis hipóteses do que isso pode representar.

A maior parte das Apreciações foram do subtipo Composição e corresponderam a 214 ocorrências, das quais 102 foram do subgrupo Equilíbrio e 112 do subgrupo Complexidade. Em seguida, vieram as do subtipo Reação, com 82 ocorrências, sendo 25, de impacto e 57, de qualidade. E finalmente, apenas 27 ocorrências foram do subtipo Valoração.

TABELA 3 – REALIZAÇÕES DE APRECIÇÃO

APRECIÇÃO		
Composição (66,2%)	Equilíbrio	102
	Complexidade	112
Reação (25,4%)	Impacto	25
	Qualidade	57
Valoração (8,4%)		27

Fonte: Elaboração da pesquisadora

O subtipo composição refere-se à proporção e à complexidade dos elementos que constituem o objeto avaliado, neste caso o LD. A preferência por utilizar o subtipo composição para avaliar o LD indica que os professores, usuários deste material, atribuem relevância e importância a esses critérios ao avaliar um livro. As palavras “grande”, “difícil” e “complexo” ocorreram mais de três vezes em cada uma das entrevistas realizadas.

P1: Achei o livro **muito difícil, muito complexo**. (Composição/Complexidade)

P2: No livro do Ensino Fundamental, **os textos são muito grandes**, né! (Composição/Equilíbrio)

Nos excertos acima, os participantes avaliam o LD negativamente. O conteúdo do LD é classificado como difícil, complexo e grande, atributos ligados à organização e à elaboração do LD, no que tange ao equilíbrio dos produtos, aos processos avaliados e aos seus detalhes.

A Apreciação representada pelo subtipo reação refere-se à maneira como reagirmos às coisas e ao quanto elas chamam nossa atenção ou do quanto elas nos agradam. No corpus da pesquisa ela esteve presente em 25% das avaliações, sendo que mais de 70% delas correspondiam a subdivisão qualidade. Era de se esperar que o fato do LD agradar ou não fosse mais relevante e sobressaísse mais no discurso dos professores.

P3: Não é um livro assim **muito chamativo**. **As atividades são cansativas**. **Não chamam muita atenção**. As ilustrações **não são ilustrações, assim, legais** né! Que prende a atenção do menino. (Reação/Impacto)

P4: Ele é bastante focado na cultura brasileira, né! Então ele é... É... **Bastante contextualizado.** É... Pro aprendiz... Estudantes, isso, brasileiros. O que eu acho... Achei bem interessante. (Reação/Qualidade)

Nos excertos acima, o LD é descrito por meio do uso do processo “chamar atenção” e dos atributos “pouco chamativo”, “cansativo”, “chato”, “focado na cultura brasileira” e “bastante contextualizado. Esses elementos se referem à reação que os objetos nos causam em relação ao impacto e à qualidade deles.

A maior ocorrência do subtipo composição em detrimento do subtipo reação pode ser justificada também pelo fato deste apresentar marcas de afetividade, assemelhando-se a categoria Afeto, e sendo, portanto, evitado pelos docentes a fim de que suas proposições sejam consideradas mais confiáveis, verdadeiras e imparciais.

Por último, o subtipo Valoração, que está relacionado ao valor social que atribuímos às coisas, correspondeu a pouco mais de oito por cento das avaliações. Segundo White (2004), esse subtipo pode ser identificado no discurso, quando respondemos a pergunta, “Isso valeu/vale a pena?”.

P1: Pra nós, infelizmente, ele **não serviu muito não.** (Valoração)

P2: **Me ajuda... Me orientam,** né, pra eu fazer um programa, um planejamento pro ano. **Me ajudam bastante,** né! (Valoração)

No primeiro excerto acima o participante avalia de forma negativa o valor do LD, o processo relacional “não serviu muito não” expressa a utilidade que o objetivo tem para o professor. Já no segundo excerto, o participante avalia positivamente o LD, por meio dos processos “me ajuda...”, “me orienta.”

Sobre a categoria Afeto, das cinco ocorrências, todas foram do subtipo infelicidade, ou seja, todas tinham polaridade negativa. Sentimentos como angústia, ansiedade e frustração foram utilizados para descrever e avaliar o LD em uso, acrescentando um caráter pessoal e emotivo às proposições.

P7: Só que o que eu achei... O que **me frustra** e que **cria uma certa ansiedade....** Uma certa não... Eu sou muito ansiosa com relação a isso. Eu já chego na primeira semana e já falo: nós não vamos vencer o livro. E eu acho isso um absurdo. Não é porque eu tenho que acabar o livro todo, mas eu tenho um livro pra trabalhar com um monte de atividade e eu não vou conseguir. (Afeto/Infelicidade)

P7: É só **angustia.** (Afeto/Infelicidade)

Parto agora para a Gradação, que, como mencionado anteriormente, diz respeito à intensidade das avaliações. Segundo Vian, Souza e Almeida (2010, p. 191), “o conceito de gradação pressupõe a existência de uma escala, ou contínuo, de intensidade virtual”, que compreende dois polos: de um lado as avaliações mais intensas e do outro as avaliações menos intensas. A Gradação pode graduar os significados atitudinais e também o posicionamento assumido pelos participantes. No caso deste trabalho, ela se restringirá aos significados atitudinais. Foram encontradas 251 realizações deste subsistema, das quais 243 eram do eixo força e oito, do eixo foco.

TABELA 4- REALIZAÇÕES DE GRADAÇÃO

GRADAÇÃO	
Foco	Força
8 (3,2 %)	243 (96,8 %)

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Dos trezentos e quarenta e três significados atitudinais, 251 foram graduados, representando setenta e três por cento do total. A escolha por graduar 73% dos significados atitudinais se caracteriza como uma tentativa de intensificar essas avaliações, e um comprometimento maior dos professores. De acordo Vian, Almeida & Souza (2010), ao graduar uma avaliação, podemos identificar um grau de comprometimento do falante em relação ao que está sendo expresso nessas avaliações. Segundo eles,

Naturalmente, quanto mais próximo dos pontos extremos da escala de intensidade as avaliações atitudinais e os valores de posicionamento intersubjetivo estiverem, maior será o grau de comprometimento de seu autor com essas avaliações e, igualmente, maior será o efeito dialógico de sua investida em tentar alinhar sua audiência com esses valores e atitudes (VIAN; ALMEIDA & SOUZA, 2010, p. 203).

Dizer que é um livro é *difícil* é diferente de dizer que o livro é *muito difícil, muito complexo*. Observa-se uma gradação de *difícil* para *muito difícil*. Essa gradação torna-se ainda maior quando se acrescenta outra palavra do mesmo campo semântico também acrescida do adverbio de intensidade muito, confirmando e reforçando a avaliação. No excerto abaixo, o livro não é descrito como difícil, mas sim como muito difícil. Como citado anteriormente, essa

construção compromete a voz autoral, que assume uma posição explícita e contribui para a contração do espaço dialógico.

P1: Achei o livro **muito difícil, muito complexo**. (Gradação/Força)

P8: Achei **um livro bastante confuso** e o conteúdo que ele... Que ele vem... É... Detalhando pra gente não segue um padrão. Ele pula de um... De um pro outro, assim de uma forma **meio confusa** até mesmo pros alunos. (Gradação/ Força)

Parto agora para a apresentação dos dados referentes ao subsistema Engajamento, que corresponde aos recursos que os falantes têm para marcar seu posicionamento ao se expressar. Ele se classifica em monoglóssico, quando apresenta apenas a posição da voz autoral, ou heteroglóssico, quando engloba a presença de outras posições, além da autoral.

Ancorada no pensamento bakhtiniano de linguagem, que considera o dialogismo como a construção de sentido estabelecida a partir da interação entre dois sujeitos, neste trabalho parto do pressuposto de que todos os enunciados do corpus analisado são heteroglóssicos, uma vez que derivam do gênero “entrevista”, que por si só já pressupõe diálogo. Segundo o autor

(...) em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilantes e latentes, de diferentes graus de alteridade. Por isso o enunciado é representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor (Bakhtin, 2003, p. 299).

Sendo assim os trechos que continham significados atitudinais foram classificados de acordo com as divisões e subdivisões que compõem a categoria heteroglossia; contração dialógica e expansão dialógica.

Segundo Martin & White (2005) as escolhas linguísticas que apontam para a heteroglossia ampliam as fronteiras do discurso e permitem que diferentes posições coexistam no texto.

Dos 343 significados atitudinais, 271 foram expressos por meio da contração dialógica e 72 por meio da expansão dialógica.

TABELA 5 – REALIZAÇÕES DE ENGAJAMENTO

ENGAJAMENTO		
MONOGLOSSIA	HETEROGLOSSIA	
-	CONTRAÇÃO	EXPANSÃO
	271 (80%)	72 (20%)

Fonte: Elaboração da pesquisadora

P7: Ele deixa muito site pra você visitar. O tempo todo... site.... Site... (Contração dialógica/ Ratificação/ Concordância)

P5: **Eu acho** que ele deveria tratar mais temas que tivessem a ver com a nossa realidade. (Expansão dialógica/ Acolhimento/ Probabilidade)

A predominância dos sentidos que constroem contração dialógica demonstra uma diminuição no espaço dialógico no corpus analisado. Há pouca presença de vozes externas e o posicionamento da voz autoral sobre o LD é claramente identificado. Não há espaço para posicionamentos alternativos e efeitos de impessoalidade e imparcialidade em relação aos valores expressos:

P3: **Falar a verdade** com você, não achei facilidade nenhuma não. (Contração dialógica/ Ratificação/ Pronunciamento)

Em contrapartida, em alguns momentos, identifiquei a existência de um discurso modalizado por meio do emprego de modais de probabilidade, adjuntos modais e perguntas retóricas. Em alguns casos a voz autoral procura diminuir o grau de comprometimento com o conteúdo de sua própria declaração, produzindo um efeito de suposição e expandindo o espaço dialógico para pontos de vistas alternativos.

P1: Pra nós, **infelizmente**, ele não serviu muito não. (Contração dialógica/ Refutação/ Negação)

P1: **Pode** ser até que dê certo num outro tipo de realidade, mas na nossa não. (Expansão dialógica/ Acolhimento/ Probabilidade)

P6: **Como é que a gente vai fazer? Talvez** a gente precise mudar um pouquinho, só com coisas mais atrativas até nos próprios livros, né! Hoje eles têm uma... Uma gama de ativ... De equipamentos eletrônicos aí que podem ajudar muito a sala de inglês, né! Nesse início. (Expansão dialógica/ Acolhimento/Probabilidade)

Nessa perspectiva de identificação da voz autoral, apesar de não se caracterizar como um recurso presente nas categorias estabelecidas por Martin & White (2005), identifiquei, a tentativa da inclusão da voz de outros professores por meio do uso do pronome nós:

P3: **Nós** achamos muita dificuldade em trabalhar com o livro pro Ensino Médio, porque a linguagem utilizada nele é uma linguagem muito avançada pro nível em que eles se encontram. (Expansão dialógica/ Acolhimento/ Probabilidade)

P3: Então eu... **Nós** recebemos o livro, mas não achamos adequado ao nível em que os meninos se encontram. (Expansão dialógica/ Acolhimento/ Probabilidade)

P1: **Pra nós**, infelizmente, ele não serviu muito não. (Contração dialógica/ Refutação/Negação)

Nos excertos acima, há uma tentativa de referendar uma atitude em relação ao LD, por meio da menção da opinião de um grupo, os professores. Como afirmam Martin & White (2005), ao produzirmos um texto, não emitimos somente nossa opinião, mas também buscamos o apoio discursivo de outros sujeitos, na tentativa de respaldar sentimentos, gostos ou atitudes.

Na mesma linha de pensamento, outro recurso bastante utilizado pelos participantes nas entrevistas foi a tentativa de incluir a voz dos alunos nas proposições acerca das atitudes em relação ao LD:

P3: Ó... Na verdade, é... Quando eu comecei a usar esse livro esse ano... que eu peguei nesse livro pra trabalhar com os meninos... **os meninos tiveram muita dificuldade**, então eu nem dei andamento ao uso desse livro não.

P4: Eu não consegui... É... Trabalhar com o livro até o final do ano. Ficou uma coisa, que assim... **Os alunos não conseguiram acompanhar**.

P9: Mas por outro lado, eu vejo, assim, a grande dificuldade que a gente tem encontrado são os textos... Principalmente os textos, né... São textos grandes e **os meninos não têm o conhecimento necessário pra poder entender o texto**, né!

É possível estabelecer duas hipóteses para a utilização deste recurso pelos participantes. A primeira é de que ele seria uma tentativa de corroborar a avaliação feita pelos alunos, apresentando fatos relacionados à avaliação negativa do LD. Ao mencionar que o aluno tem dificuldades, que não dá conta do que é proposto no material, que o aluno acha o material difícil, ou que o livro é muito avançado para o aluno, o professor adiciona um indício capaz de reforçar suas proposições e sua autoridade para fazê-las.

A segunda hipótese refere-se a uma crença nacionalmente difundida, de que o aluno da escola pública brasileira é fraco, não aprende Inglês, e de que as condições de aprendizagem não são favoráveis. Nesse sentido, as entrevistas apresentam-se como um discurso perpassado por diferentes vozes sociais de interlocutores reais, que de alguma forma, também estão

inseridos na cultura escolar e que muitas vezes apresentam crenças e estereótipos. Sobre essas crenças, Lima (2012) aponta que:

No quesito ‘crenças sobre aprender inglês na Escola Pública’, os estudos têm mostrado que os alunos acreditam na possibilidade de aprender inglês, mas veem essa possibilidade ser comprometida por uma série de fatores que são enumerados em pesquisas como as de Andrade (2004), Coelho (2005), Basso (2006), Piteli (2006), Zolnier (2007), dentre outras. Alguns dos fatores mais recorrentes são: a carga horária semanal insuficiente, o desinteresse e a indisciplina das turmas, o desprestígio da língua inglesa. Esses mesmos fatores, por sua vez, fazem com que os professores desses alunos acreditem que o ensino nesses contextos ocorre aquém do esperado, sendo possível oferecer apenas uma base dos conteúdos programados. (LIMA, 2012, p.160).

Faz-se necessário também identificar as ocorrências de cada subdivisão presente dentro das divisões Contração dialógica e Expansão dialógica.

TABELA 6 – REALIZAÇÕES DE CONTRAÇÃO DIALÓGICA E EXPANSÃO DIALÓGICA

ENGAJAMENTO			
Contração dialógica	Refutação	Negação	51
		Contestação	33
	Ratificação	Pronunciamento	3
		Concordância	181
		Endosso	-
Expansão dialógica	Acolhimento	Probabilidade	74
		Evidência	-
	Atribuição	Reconhecimento	1
		Distanciamento	-

Fonte: Elaboração da pesquisadora

A grande maioria das manifestações de engajamento foi do tipo Contração dialógica/Ratificação/Concordância. Para Martin & White (2005), este fato demonstra uma tentativa de posicionar o leitor/ouvinte em concordância com a voz autoral, projetando-o como alguém que compartilha da mesma posição dialógica que o autor. Também corrobora a perspectiva de um discurso mais fechado e com alto grau de comprometimento com o que é dito. Ou seja, os professores colocam sua voz no discurso, de forma categórica e buscam, por meio do

uso deste recurso, legitimar suas atitudes em relação ao LD, excluindo outras atitudes possíveis. No caso, eles se posicionam, de forma negativa ao LD, apresentando argumentos relacionados à complexidade, extensão e adequação do LD ao contexto:

P3: O livro é muito avançado. Igual eu disse pela quantidade de aulas que a gente tem, né! E pela quantidade de alunos dentro de uma sala de aula. Principalmente a pronúncia, é impossível você estar trabalhando de acordo com o que é necessário, né! (Contração dialógica/Ratificação/Concordância)

P7: Grande. Muito grande. É impossível numa escola de estado você ter um livro com oito unidades que são fragmentadas. (Contração dialógica/Ratificação/Concordância)

A segunda manifestação de engajamento mais recorrente foi a Expansão dialógica por Acolhimento/Probabilidade. Segundo os autores Martin & White (2005), esse recurso apresenta construções mais polidas e preocupadas em amenizar o impacto do que é falado, preservando o enunciador e sinalizando que a voz do autor é apenas uma entre tantas possíveis. Esse recurso é expresso por meio de verbos auxiliares modais, adjuntos modalizadores com função de atenuação, como verbos como deveria, poderia, gostaria, etc, a advérbios como provavelmente, geralmente, ocasionalmente, e verbos que denotam atitude ou opinião, como acho, penso, creio, acredito, parece, processos mentais indicativos de atitude proposicional.

Nos excertos abaixo, os professores expõem suas atitudes em relação ao LD fazendo uso das construções “Eu acho” e “Parece”, que assumem a função de amenizar as avaliações negativas que são apresentadas.

P1: Eu acho que ele não é muito acessível. (Expansão Dialógica/ Acolhimento/ Probabilidade)

P2: Parece que eles exigem muito dos alunos nessa quest... Exige muita autonomia dos alunos. (Expansão Dialógica/ Acolhimento/ Probabilidade)

A terceira manifestação de engajamento mais recorrente foi a Contração Dialógica por refutação/ negação seguida pela contestação. Como dito anteriormente, estes recursos indicam máxima responsabilidade enunciativa da voz autoral.

P10: Não. Sinceramente não foi. Não foi. (escolha certa). (Contração Dialógica/ Refutação/ Negação)

P10: Ele não foi feito levando-se em consideração o calendário. Porque a gente tem paralisação, tem recesso, tem feriado, né! E inglês são poucas aulas. Você não dá inglês todos os dias, né! (Contração Dialógica/ Refutação/ Negação)

P6: Mas a gente esperava que eles tivessem uma sequência didática pensando também em alfabetização numa segunda língua e isso não foi colocado. (Contração Dialógica/ Refutação/ Contestação)

Nos Excertos acima, as vozes autorais se posicionam contrariamente, por meio da negação, em relação à escolha do LD ter sido acertada e em relação ao LD levar em consideração o calendário e a carga horária da disciplina. Neste caso, a negação caracteriza posicionamento dialógico de contração, onde o comprometimento da voz autoral é fortalecido, ainda, pelo uso do advérbio “sinceramente”, que sinaliza maior envolvimento e credibilidade do falante/ escritor com a posição assumida no texto, produzindo um efeito de fechamento de sentido.

Com menos ocorrências, o Engajamento por Contração Dialógica Ratificação/Pronunciamento foi identificado três vezes. Esse tipo de recurso reforça a posição discursiva da voz autoral e desencoraja a discordância dos possíveis interlocutores.

P3: Ó... Na verdade, é... Quando eu comecei a usar esse livro esse ano, que eu peguei nesse livro pra trabalhar com os meninos, os meninos tiveram muita dificuldade, então eu nem dei andamento ao uso desse livro não. (Contração/Dialógica Ratificação/Pronunciamento)

P3: Falar a verdade com você, não achei facilidade nenhuma não. (Contração Dialógica/Ratificação/Pronunciamento)

Por fim, o Engajamento por Expansão Dialógica de Atribuição/Reconhecimento ocorreu em apenas um enunciado.

P7: O aluno se depara com aquilo ali, ele fala: “Tá tudo em inglês.” A maioria dos comentários: “Tá tudo em inglês.” (Expansão dialógica/ Atribuição/ Reconhecimento)

O Engajamento por Expansão dialógica de Atribuição/Reconhecimento é um recurso em que a voz autoral não mostra seu envolvimento com a proposição apresentada, apresenta-se a voz de autoridade e se isenta da responsabilidade sobre os diferentes posicionamentos aos quais recorre.

Em síntese, os exemplos e valores numéricos apresentados acima revelam, de forma condensada, por meio de ocorrências, as escolhas discursivas mais recorrentes dos professores ao avaliarem os LDs fornecidos via PNLD, e respondem a uma das perguntas de pesquisa proposta neste trabalho: Quais recursos linguísticos os professores utilizam para expressar a avaliação dos LDs fornecidos via PNLD?

Sendo assim, discuto na seção a seguir as outras perguntas de pesquisa propostas na Introdução deste trabalho, a saber: Como o professor avalia o livro didático de língua inglesa como Língua Estrangeira aprovado pelo PNLD? Quais eram inicialmente as expectativas desses educadores durante o processo de escolha do livro didático? Essas expectativas estão sendo contempladas dentro do esperado? Como tem sido a recepção desses livros pelo professor? Eles tem sido adequados ao contexto das escolas públicas da sede de Ouro Preto?

3.2 O que dizem os professores...

3.2.1 O LD na visão dos professores: Que livro é esse?

Ao serem solicitados que descrevessem o material utilizado por eles, os professores remetem a adjetivos com conotação mais negativa do que positiva. É possível identificar que há um sentimento de descontentamento da grande maioria deles, devido à complexidade e ao nível de dificuldade dos LDs.

Na grande maioria das ocorrências, os professores alegam que os livros são “muito complexos e difíceis”, além de apresentarem textos e atividades “muito longas” que tomam muito tempo para serem explicadas e feitas:

P1: ...porém, assim, o que eu acho nele é a complexidade, né!

P1: A parte de listening também podia ser menos complexa. Podiam ser coisas, né! Menos difíceis, né! De eles estarem ouvindo pra eles conseguirem ouvir ali... E... Ser coisas mais simples, porque eles nunca viram inglês na vida deles.

P2: O livro do Ensino Fundamental, os textos são muito grandes, né!

P5: O livro, ele traz textos grandes, né! São textos grandes que precisam ser trabalhados em duas, às vezes três aulas em termos de vocabulário dos meninos.

Nesse sentido, os professores também apontam que os livros exigem muito dos alunos, partindo do pressuposto que eles já dominam a língua estrangeira. Esses, por sua vez, segundo os docentes, não possuem conhecimento suficiente para acompanhar as atividades propostas no livro. Alguns professores justificam inclusive, que não deram continuidade na utilização do livro devido ao seu grau de dificuldade para os alunos.

P3: Ó... Na verdade, é... Quando eu comecei a usar esse livro esse ano, que eu peguei nesse livro pra trabalhar com os meninos, os meninos tiveram muita dificuldade, então eu nem dei andamento ao uso desse livro não.

P3: Então se o livro não ajuda, aí que eles não têm interesse mesmo em fazer nada na aula.

P5: Foi um pouco frustrante porque eles estão correndo de livro didático, eles não querem peso na mochila, né!

A crença de que o aluno da escola pública brasileira é fraco, desinteressado e não consegue aprender Inglês faz parte do discurso da sociedade brasileira. Segundo Leffa (2011) na tentativa de explicar esse fracasso, perdemos tempo apontando culpados. De um lado, culpa-se o governo, que não oferece políticas públicas e condições favoráveis ao ensino de línguas na escola pública; do outro, professores culpam alunos por não querer aprender e por não se dedicarem o suficiente; e por fim, alunos, famílias, pesquisadores culpam os professores que, muitas vezes não dominam a língua que ensinam, e não possuem qualificação necessária para promover a aprendizagem do aluno. Ainda segundo o autor

Governo, professor e aluno formam o triângulo do fracasso escolar. Na perspectiva de culpados e inocentes, um vértice do triângulo é ocupado por um inocente e os outros dois vértices pelos outros dois culpados. Dos três, quem tem o melhor discurso é o governo; não acusa e nem reclama, apenas prega a inclusão. Pode excluir na prática, mas no discurso inclui. O professor é o mais acuado dos três, por isso quando atacado, o mais crítico: desanca o governo porque ele não dá condições de aprendizagem e desanca o aluno porque ele não entende o que é estudar. O aluno, por sua vez, critica o governo, nesse ponto fazendo coro com o professor, mas critica principalmente o professor, que está mais próximo: como pode ele ensinar o que nem conseguiu aprender? Como pode ele se fazer de desnecessário ensinando ao aluno tudo o que sabe se nada sabe? (LEFFA, 2011, p.24-25).

Como alternativa para minimizar os impasses causados por esse jogo de culpas e fazer o ensino de línguas na escola pública, Leffa (2011, p. 31), baseando-se na teoria que todo ser humano se orienta por objetivos, sugere três ações: “(...) criar uma parceria entre professor e alunos, formando uma comunidade entre eles no ambiente da sala de aula; estabelecer os objetivos que os alunos almejam; buscar meios necessários para alcançar esses objetivos de cada indivíduo”. Segundo ele, o desenvolvimento de uma relação de cumplicidade entre professores e alunos, unindo os interesses de ambos, pode promover grandes avanços nessa situação.

Os dados aqui apresentados e discutidos revelam que essa relação de cumplicidade a qual Leffa se refere faz-se necessária não somente entre professores e alunos, mas também entre os responsáveis pela elaboração do edital do PNL, os autores de LDs e as editoras, que precisam ouvir as vozes dos maiores usuários do LD: professores e alunos.

Outro ponto levantado pelos professores é a extensão e o número de unidades do livro. Os docentes apontam que a extensão do livro não é compatível com a carga horária da disciplina e com as condições disponíveis para ensiná-la.

P7: Grande. Muito grande. É impossível numa escola de estado você ter um livro com oito unidades que são fragmentadas.

P10: Ele não foi feito levando-se em consideração o calendário. Porque a gente tem paralisação, tem recesso, tem feriado, né! E inglês são poucas aulas. Você não dá inglês todos os dias, né!

P11: O tamanho dele que eu acho que poderia ser um pouco, assim... É... O tamanho... Como se diz? Como que eu posso dizer? Pode ser que no ano letivo não pode ser... Não dê pra utilizar... É... Adequado pra carga horária. Porque são cinquenta minutos de aula. Quando a gente chega ainda tem que colocá-los, né...

As condições do ensino de língua inglesa na escola pública são velhas conhecidas e muito criticadas pela sociedade. Turmas cheias, indisciplina, falta de recursos pedagógicos, carga horária reduzida e desprestígio da disciplina compõem o cotidiano e o discurso de professores, alunos e pais. Sobre essas condições e seus desdobramentos, Leffa (2011) acrescenta que:

Para ser cidadão no mundo globalizado de hoje, ao qual todos pertencemos, precisamos conhecer pelo menos duas línguas estrangeiras, a do vizinho e uma internacional. Com as leis que restringem o acesso à língua estrangeira na escola pública, não dando as condições mínimas para sua aprendizagem, seja pela carga horária escassa, pela falta de materiais para o aluno, pela descontinuidade do currículo, deixa-se de dar ao aluno nem mesmo o conhecimento de uma única LE. (LEFFA, 2011, p. 20)

Concomitante a isso, todos os docentes também relataram que tanto os livros do ensino fundamental quanto os livros do ensino médio se tornam mais complexos e difíceis, de acordo com o avançar das séries, e que isso impossibilita o uso dos volumes finais das coleções. Ainda segundo eles, os volumes seguintes possuem pré-requisitos de conteúdos trabalhados em volumes anteriores, e que este seria outro fator que impossibilita o uso destes materiais, pois ao chegar nos anos finais de cada seguimento o aluno apresenta um déficit de conhecimento que deveria dominar para dar prosseguimento na utilização dos LDs:

P2: Por exemplo, o livro do 3º ano, é impossível de ser trabalhado.

P7: O do sexto ano, ele caminha. Caminha, porque você sabe que a aquisição de vocabulário é pouca coisa. Do sétimo ano já começa a embolar.

P10: Pro sexto ano dá pra gente trabalhar bem porque assim, eles estão começando a ver o inglês. Quando você chega no sétimo ano, oitavo e nono, porque... A gente não consegue dar toda a matéria ao longo do ano, né! Então quando chega na outra... Na turma seguinte, tem coisas que eram pré-requisitos lá de traz que não viu.

Essa reclamação sugere que muitos LDs ainda consideram o processo de ensino/aprendizagem como algo linear e cumulativo. Grande parte desses materiais ainda partem do pressuposto de que tudo que foi ensinado foi necessariamente aprendido, e na ordem que foi apresentado. Estudos acerca das contribuições sobre a teoria da complexidade e do caos (Larsen-Freeman, 1997 e 2007) para o ensino de línguas comparam o processo de ensino e aprendizagem de línguas, assim como o contexto educacional e a sala de aula aos sistemas complexos que, por sua vez, possuem como característica principal a não-linearidade e uma lógica de organização própria. Segundo Fleischer (2003), compreender a aprendizagem a partir dessa perspectiva “é útil na medida em que se deixa de buscar ou esperar resultados lineares e que se leva em consideração o grande número de fatores inter-relacionados ao se tentar deduzir relações de causa e efeito”(FLEISCHER, 2003, p. 18).

É possível inferir também que os professores também corroboram com essa linearidade presente nos LDs ao pontuarem que os alunos não conseguem aprender tudo para conseguirem chegar ao último livro. Se por um lado o livro perpetua essa linearidade, o professor também compactua com essa visão.

A grande maioria dos docentes relataram, por meio da Avaliação/Apreciação/Valorização, que os LDs recebidos não atenderam às expectativas iniciais quanto ao seu uso. Segundo eles havia a expectativa de que esses materiais facilitariam o cotidiano do professor e serviriam como base para todas as aulas. Em contrapartida os LDs se apresentam com um elevado grau de dificuldade, não se adequando as condições de ensino nas escolas públicas. Em consonância, absolutamente todos os professores, ao serem questionados se a escolha do livro didático havia sido correta para aquele contexto, responderam negativamente. Alguns alegaram que não participaram do processo de escolha e outros, que só conheceram o livro à medida que iniciaram o seu uso.

Acredito que dois pontos devem ser levantados em relação ao que é exposto no parágrafo anterior. O primeiro diz respeito ao processo de escolha dos LDs, que deve ocorrer de forma a envolver todos os professores da disciplina que lecionam na escola, independente da situação funcional, assim como a equipe pedagógica. Sugere-se que os professores analisem todas as opções contempladas no guia e façam a escolha após reunirem e discutirem cada material. Sobre este processo, O Guia de livros didáticos/PNLD 2014 de língua estrangeira recomenda:

A continuidade do processo de avaliação requer que você, professor/ professora, e sua equipe façam dialogar as resenhas aqui disponibilizadas, as diretrizes traçadas pelo projeto político-pedagógico da sua escola, o conhecimento dos interesses e necessidades de seus alunos, as características regionais e locais do entorno escolar e a orientação teórico-metodológica que vocês querem seguir. Para que esse diálogo funcione e permita a escolha do livro didático mais adequado, cabe a vocês a harmonização desse conjunto da forma mais produtiva. (BRASIL, 2013, p. 8)

Muitas vezes por falta de preparo, informação ou abertura, este processo nem sempre ocorre ou se dá em condições adequadas, o que pode acarretar em escolhas não tão adequadas para cada contexto. Oliveira (2015) acrescenta que há uma grande ocorrência de profissionais que desconhecem a importância de atuar como protagonista nesse processo de escolha e acabam por abrir mão desse direito ou exercê-lo de forma descompromissada.

Em um estudo sobre o processo de escolha dos LD, Batista (2004) apresenta um levantamento de declarações de professores sobre esse processo de escolha e das condições em que ele se deu. O autor aponta que grande parte dos livros são escolhidos por meio de processos coletivos, como por exemplo em âmbito municipal, não sendo possível perceber o grau de participação dos docentes e a descentralização das decisões: muitos docentes desconhecem total ou parcial o processo de avaliação realizado pelo MEC; há muito pouca adesão ao Guia de Livros Didáticos para a escolha do livro, uma vez que a grande maioria dos profissionais analisa os próprios livros didáticos para a tomada de decisão; a maior parte dos professores avalia os LDs em consonância com a adequação ao esquema didático ao qual já está familiarizada.

Jorge e Tenuta (2011) acrescentam que este processo de escolha do LD, que é mediado pelo Guia do Livro didático, deve ser um processo formador do professor, pois oferece a oportunidade para que estes profissionais reflitam sobre aspectos importantes para o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

O outro ponto está relacionado à rotatividade e a falta de estabilidade profissional que muitos docentes enfrentam nas escolas públicas. A carga horária pequena da língua inglesa faz com que muitos professores tenham que trabalhar em diferentes escolas, muitas vezes cada ano em uma escola diferente. Sem contar os casos em que os professores não são efetivos na instituição e são obrigados a pleitearem trabalho cada ano em uma escola diferente. Segundo Oliveira (2016) esses profissionais, em particular, muitas vezes não se sentem no direito de opinar na escolha do LD, ou em alguns casos tem sua voz silenciada, devido a essa condição instável dentro da instituição.

Embora os professores avaliem os LDs de língua inglesa, fornecidos via PNLD, majoritariamente, por meio de atitudes negativas em relação ao seu contexto, eles reconhecem

que estes materiais são bem elaborados e possuem qualidade elevada. Nesse sentido, Batista (2003) aponta que, devido ao PNLD, houve uma considerável melhoria editorial nos padrões de qualidade dos livros produzidos. O programa tem provocado nos produtores desses materiais “um esforço de autoavaliação e uma busca permanente para responder, de modo adequado, à complexa realidade do livro didático nos contextos editorial e educacional brasileiros”. Em consequência disso tem ocorrido “uma ampla renovação da produção didática brasileira, evidenciada tanto pela participação de novas editoras a cada PNLD, com a inscrição de novos títulos, quanto pelo surgimento de uma nova geração de autores” (BATISTA, 2013)

Em se tratando de aspectos positivos, os professores destacam a variedade de temas, gêneros textuais e imagens. Segundo os professores, essa variedade estimula e desperta o interesse dos alunos durante as aulas de inglês.

P4: É um livro também muito rico com... Com... De imagens, então... É... Ele trabalha bastante imagens nos textos, né! É... Em todos os tópicos.

Também é bem diversificado em termos de gêneros textuais, né, e estimula bastante à interação.

... ele proporciona uma discussão pra ser feita com os alunos, né, que realmente proporciona uma interação entre aluno-professor, aluno-aluno.

As temáticas são diversas então não fica focado em apenas... É... Determinados tópicos, não existe essa restrição não. Ele é bastante diversificado.

P8: Os temas são muito bons, atuais. São temas presentes na vida dos alunos, né! Eles estão falando ali de uma realidade que é dos alunos, né, do século XXI. É tranquilo.

Em relação aos temas presentes nos LDs aprovados pelo PNLD, O Guia de livros didáticos/LEM (2017) pontua que a inclusão de temas críticos e inovadores, mais condizentes com os problemas e desafios do mundo contemporâneo, e a inserção de conteúdos e textos e insumos variados, da diversidade, tanto ética quanto cultural e social, fazem parte dos critérios que visam garantir que esses materiais estejam em consonância com as diretrizes para o ensino básico brasileiro. O Guia de livros didáticos/LEM (2018) acrescenta que a variedade de temas e assuntos se configura como uma possibilidade de contemplação da transversalidade e interdisciplinaridade tão necessárias à formação do jovem brasileiro e nesse sentido, a língua estrangeira é privilegiada por ser capaz de tecer relações com outras áreas do conhecimento científico e tecnológico e com práticas artístico-culturais diversas.

A variedade de gêneros textuais e de imagens é parte integrante dos critérios eliminatórios específicos para o componente curricular língua estrangeira moderna.

3. Contempla variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional.

20. Utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas; (BRASIL, 2018, p. 18).

A presença das quatro habilidades linguísticas também é mencionada como uma característica favorável. Há professores que se surpreendem com a presença de atividades de compreensão oral em livros de inglês destinados a escola pública. Essa constatação remete a uma crença bastante difundida de que o ensino de Inglês na escola pública só trabalha com gramática e leitura.

P7: ... Com relação ao listening, por ser escola pública, eu acho que ele tem sim... Ele trabalha a questão um pouco de fonética, na medida do possível. Fonologia, né! Ele trabalha as questões relacionadas... Tem algumas atividades de *listening*.

É preciso ressaltar que o edital do PNLD (2011) prevê que os livros aprovados passem por um prévio processo de seleção rigoroso e minucioso de forma a assegurar a qualidade destes materiais. Segundo Jorge e Tenuta (2011) essa “qualidade se traduz no desenvolvimento efetivo das habilidade de ler, ouvir, falar e escrever na língua estrangeira, com diferentes práticas de letramento”. Ainda segundo as autoras o edital atribui a mesma importância a todas as habilidades linguísticas.

Em contrapartida, o desequilíbrio entre as habilidades desagrada grande parte dos professores. Eles reclamam que a seção de compreensão escrita compõem a maior parte dos livros. Novamente a reclamação em relação ao tamanho e densidade dos textos se faz presente:

P7: A parte de speaking é muito pouco divulgada. Não tem quase nada. Aquelas perguntas que a gente poderia usar, né!

P7: De writing nem se fala. A parte de writing é muito pouco.

P4: ... Acho que são as seções de reading, porque é basicamente o que a gente tem aqui.

P4: Eu acho que não faz sentido eu passar um texto muito denso, com diversas perguntas... É... Extremamente densas também. Não faz sentido eu passar tudo isso. Eu vou ter que ficar traduzindo pro aluno, sabe!

P4: Tem algumas atividades de listening. Ele vem com cdzinho, mas não existe o trabalho com as habilidades integradas, né! Então fica essa coisa bem distorcida mesmo. Reading o tempo todo.

É importante lembrar que apesar de ser um assunto muito controverso, os PCNs sugerem que o ensino de língua inglesa no ensino fundamental II priorize a leitura e as atividades escritas. O documento ainda acrescenta que esta habilidade é a que a grande maioria

dos alunos tem mais possibilidade de utilizar fora do contexto escolar, uma vez que os discursos escritos são os mais acessíveis em nosso contexto e que, levando-se em conta a realidade da escola pública brasileira, a habilidade de leitura seria a mais fácil de ser ensinada.

No Guia de livros didáticos/LEM (2018) a priorização pelo desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita é reforçada, porém dá-se a autonomia a comunidade escolar para decidir qual habilidade priorizar, segundo o seu contexto de ocorrência:

Prioriza-se o aprimoramento da compreensão escrita, em diversos gêneros discursivos, com vistas à formação crítico-reflexiva do(a) estudante, o que se complementa por uma proposta de produção escrita fundamentada nos mesmos pressupostos que orientam o trabalho com leitura. Procura-se também criar, em maior ou menor grau, dependendo do contexto e dos propósitos definidos por cada comunidade escolar, oportunidades para o desenvolvimento da prática oral na sala de aula, tanto em atividades de escuta de diferentes variedades do idioma estrangeiro, como também em interações orais em diversos contextos discursivos relevantes. (BRASIL/PNLD, 2018, p.9)

Sobre esse assunto, de acordo com as diretrizes propostas também pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), o ensino de língua estrangeira na educação básica deve focalizar atividades que promovam o letramento por meio da participação em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na língua estrangeira.

Para Tílio é preciso esclarecer que

Os PCN LE entendem, no entanto, que, por restrições de carga horária semanal e de número de alunos em sala de aula, como na realidade da escola pública brasileira, não é possível trabalhar de forma satisfatória todas as competências/capacidades ideais; recomendam, portanto, que o professor enfoque apenas uma habilidade linguística, pois é preferível que o aluno domine bem mesmo que apenas uma das habilidades do que as quatro de maneira precária. Trata-se, no entanto, apenas de um foco; ou seja, as demais habilidades não são descartadas, mas trabalhadas a partir do foco em uma determinada habilidade. (Tílio, 2012, p.1003)

Outro aspecto positivo levantado por alguns professores é a presença de textos autênticos em todos os livros.

P7: Alguns textos são legais porque são textos autênticos. Isso é legal pra você trabalhar, né, a realidade. O menino tá ali diretamente ligado com isso.

P11: A facilidade é que ele traz, assim... Ele é... Ele é autêntico, né! Então isso que... Acho que isso facilita muito. Então, assim, os textos são reais. Então os alunos, assim, eles veem os assuntos como uma coisa, assim, que acontece...Desperta o interesse deles.

Esse é um tópico mencionado nos critérios específicos eliminatórios para o componente curricular língua estrangeira moderna no Guia de livros didáticos/PNLD, a saber:

4. inclui textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira; (BRASIL, 2014, p. 12)

O uso de textos autênticos no ensino de língua estrangeira é bastante discutido e amplamente divulgado por estudiosos que ressaltam o papel deste recurso. Partindo do pressuposto de que a leitura deve ser entendida como uma prática social que se dá em um determinado contexto social e que é sempre motivada por diferentes propósitos comunicativos, a utilização de textos reais, que circulam livremente na sociedade, assume um papel efetivo e impulsionador no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira.

Todos os professores avaliaram o manual do professor positivamente. Os docentes reconhecem neste manual um recurso que orienta, sugere e guia o trabalho do professor no dia a dia em sala de aula. Essas avaliações ressaltam o que o manual do professor contém ou o que ele promove, caracterizando expressões de valoração e composição.

P1: A voltada para o professor, ela é bem explicada.
Ela traz bastante detalhe.
Ela traz sugestões.

P2: Essa parte, ela é muito bem feita. Assim... A questão das orientações, da contextualização. Ela dá bastante orientação pra gente sim. Nesse ponto ela é muito boa. Faz referências de coisas extras. Sugere coisas extras que a gente pode fazer. O XXX sugere até cada aula, o que que vai ser trabalhado em cada aula.

P4: Então eu consigo utilizar mesmo como material de apoio. Então todo o meu planejamento é feito em cima dele. Eu acho que ele norteia o curso, né! Então, às vezes você tem um pouco de dificuldade.
Então nesse sentido eu acho que ele ajuda muito, sabe!

Mais especificamente sobre o manual do professor, Jorge & Tenuta (2011), apontam que o próprio PNLD apresenta exigências quanto a este recurso. Segundo as autoras, espera-se que o manual do professor contribua para a formação do docente, abrangendo questões teórico-metodológicas e linguístico-comunicativas, estimulando o professor a continuar investindo na sua própria aprendizagem. Certamente não se espera que este seja a única oportunidade de formação continuada para estes profissionais, porém é necessário reconhecer que muitas ele pode ser o único recurso pedagógico ou fonte bibliográfica disponível para o professor, daí a necessidade em ser formativo.

Cabe aqui lembrar que, segundo o Guia de livros didáticos/LEM (2018), são critérios eliminatórios quanto ao manual do professor:

No que diz respeito ao Manual do Professor, a avaliação das obras verificou se a coleção:

1. Explicita a organização da obra, os objetivos pretendidos, a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem e, em particular, para o ensino de línguas estrangeiras;
2. Relaciona a proposta didática da obra aos documentos organizadores e norteadores do Ensino Médio, no que se refere às línguas estrangeiras;
3. Explicita como elemento norteador da sua proposta a interdisciplinaridade, tanto a interna à área, como na relação entre áreas, a partir de critérios que permitam articulações integradoras para além dos limites estritos do componente curricular;
4. Explicita como elemento norteador da sua proposta a contextualização como indispensável para a constituição das diversas práticas pedagógicas oferecidas ao professor;
5. Oferece referências suplementares (sítios de internet, livros, revistas, filmes, outros materiais) que apoiem atividades propostas no livro do estudante;
6. Apresenta atividades complementares para o desenvolvimento tanto da compreensão como da produção em língua estrangeira, mantendo-se os critérios de diversidade de gêneros de discurso, suportes, contextos de circulação;
7. Inclui informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua;
8. Propicia a superação da dicotomia ensino-pesquisa, ao proporcionar a valorização dos saberes advindos da experiência do professor, favorecendo a indissociabilidade entre saberes teóricos e saberes práticos;
9. Sugere respostas às atividades propostas no livro do estudante, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se refira a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira. (BRASIL, 2018, p. 19)

Sobre os diversos papéis e funções que o LD exerce no contexto escolar, Silva (2016) relata que este material tem grande importância e relevância pedagógica no contexto educacional, pois pesquisas demonstram que os docentes depositam confiança e baseiam suas ações e falas no LD. Segundo ele, o material, que muitas vezes define o que e como ensinar, “apoia o professor, provendo, motivando, ajudando, explicando, facilitando, apresentando, guiando, ensinando, dando e sendo uma possibilidade” (p. 288). Para o autor

O livro didático é, para professores e alunos, fonte de textos, atividades, e outros recursos; agente que exerce ações como a de prover, ensinar, mostrar, apresentar; é também facilitador do ensinar e do aprender, ao mesmo tempo em que guia esses processos (SILVA, 2016, p. 356).

Infelizmente questões relacionadas à formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico não foi mencionado por nenhum docente. Questões estruturais e aspectos linguísticos foram mais valorizadas em detrimento de questões relacionadas ao respeito e à valorização da diversidade, ao combate à violência, à promoção positiva da imagem da mulher, dos povos indígenas e afrodescendentes, e à discussão sobre as relações étnico-raciais, o preconceito e à discriminação racial, sugerindo que os próprios docentes desconhecem a relevância o caráter formativo da língua que ensinam. Sobre os

objetivos e a relevância do componente curricular língua estrangeira moderna para a formação integral humana, O Guia dos livros didáticos/LEM (2017) afirma que

O ensino de língua estrangeira na escola tem como um dos seus principais objetivos proporcionar aos estudantes o acesso a diferentes modos de se expressar, sobre si, sobre outros e sobre o mundo, exercitando outras formas de significação do mundo, marcadas linguisticamente e culturalmente. Essa experiência de abrir-se para o diferente é emancipadora, visto que, ao aprender sobre o outro, o sujeito tem a oportunidade de conhecer mais sobre si mesmo. Língua(s) e identidade(s), então, interpenetram-se, fazendo do espaço de aprendizagem um ambiente de diálogo intercultural.

Para poder abrir-se ao diferente e vivenciar a experiência de aproximar-se de outros povos e de seus modos de viver e significar o mundo é necessário problematizar os estereótipos a discriminação e todas as formas de preconceito. Nesse sentido, aprender uma língua estrangeira também é um modo de aprender a ser mais humano e mais sensível à diversidade cultural que caracteriza as sociedades contemporâneas. Por isso, a compreensão do caráter multicultural dos ambientes de aprendizagem, eles próprios reflexos do mundo, orientam as práticas de ensinar e aprender para experiências de compreensão e de criação de espaços híbridos, interculturais, onde a tolerância, a empatia e a colaboração assumem posição central, denunciando todo e qualquer tipo de discriminação. (BRASIL, 2017, p.10).

A supervalorização de tópicos estruturais e gramaticais em detrimento de tópicos relacionados a formação integral e cidadã dos alunos, pode sugerir também que os docentes não conhecem a fundo as propostas de ensino/aprendizagem contidas nos documentos oficiais de orientações curriculares e nem o conteúdo do edital do PNLD e do Guia de livros didáticos que corroboram o caráter formativo da língua estrangeira.

Somente um docente se mostrou incomodado com a carência de temas relacionados a discriminação.

P6: Eu acho que em alguns momentos ele deixa a desejar. Por exemplo, a gente trabalha a questão da cor, das deficiências... Ele não é tão claro nisso, sabe! Não é aquela coisa que é importante você abordar com os alunos.

Mais uma vez, reitero aqui a necessidade de que os docentes reconheçam o papel da língua inglesa na formação de um sujeito capaz de se conhecer e se valorizar e de saber respeitar o outro e suas diversidades.

Em suma os docentes avaliam os LDs fornecidos via PNLD como materiais extensos, difíceis, com alto grau de complexidade, que não se adequam ao contexto das escolas públicas. Em contrapartida esses livros também são avaliados como atrativos, cheios de imagens e assuntos atuais e como suporte, orientadores e guias para a prática docente.

A função de suporte, guia e orientador da prática docente é corroborada por um estudo realizado por Silva (2012), sobre as representações acerca de livros didáticos de inglês, construídas na sociedade por seus produtores e usuários, que revelou que o LD é representado

como uma fonte de recursos, atividades e conteúdo, como agente no processo de ensino e aprendizagem, facilitador e guia. Para os professores, especificamente o LD é também um suporte, um organizador, uma atração, uma possibilidade, uma mercadoria, e ainda o curso.

3.2.2 Como os professores gostariam que fosse esse livro?

Ao serem questionados sobre as expectativas que tinham antes de receber os livros e de como eles gostariam que ele fosse, a grande maioria dos professores, cerca de 95%, revelaram o desejo de um livro mais simples, menor e adequado às condições da escola pública, expressando esse posicionamento por meio da *Apreciação por composição*.

P1: Gostaria que ele fosse menos complexo, né!

P3: É... Eu acho que os livros didáticos do Ensino Médio, eles deveriam ser mais voltados pra realidade do menino mesmo. Da atualidade, né! Porque nós temos duas aulas de inglês por semana. São cinquenta minutos cada aula.

P7: Pra começar, diminuir o número de unidades. Aumentar o espaçamento das letras, o tamanho da folha pra que os alunos... Fossem poucas coisas pra que eles conseguissem visualizar. Parece que é... Que é esquecido que o aluno tá tendo o primeiro contato com a língua.

P10: Eu acho que na elaboração de um livro didático de inglês, primeiro tinha que tá olhando essas coisas assim. Nível de alfabetização dos alunos, né! Olhando assim a questão... Quantidade de alunos em sala de aula. Uma coisa é você trabalhar esse XXX com uma turminha de dez. Oh maravilha! Maravilha!

Agora outra coisa é você tá no oitavo ano que tem trinta e seis, sétimo ano tem trinta e cinco. Então...

Alguns professores deixam revelar uma visão de língua tradicional e bem distante do que advogam os teóricos e as teorias mais recentes sobre ensino e aprendizagem de línguas e, os documentos oficiais (PCN (1998), OCEM (2006), DCNEB (2013)) que fornecem diretrizes sobre o ensino de línguas nas escolas de ensino básico:

P2: É... Eu acho que eu esperava um livro mais no estilo desses cursinhos de inglês. Com diálogos mais curtos, né! Com ilustrações, bastantes ilustrações e um vocabulário controlado, assim... É... Todo vocabulário a ser trabalhado na unidade dentro de um glossário lá no final ... Sabe... É... Um tipo de vocabulário controlado. Esses livros didáticos que a gente usa, eles... Parece que eles exigem muito dos alunos nessa quest... Exige muita autonomia dos alunos. E esses alunos, eles não têm essa autonomia, né!

P10: Aí vamos fazer... Fabricar um livro de sexto ano... Vamos supor... Que ficassem somente cinco conteúdos pra poder... Cinco coisas básicas. Verbo to be, numerais, tananan... Assim... Só no sexto ano. Aí no sétimo ano o que que a gente vai trabalhar? Só presente simples. Nós temos muita coisa de simple present pra você trabalhar. Ah, no oitavo ano, o que eles têm que saber? Passado dos verbos regulares e irregulares.

No oitavo ano o que que é essencial que eles saibam lá no oitavo ano? Ah, é voz passiva, é grau de adjetivo.

Nos excertos acima, os docentes relatam que as condições e objetivos ideais de ensino de língua inglesa no contexto em que atuam seriam baseadas em conteúdos gramaticais fragmentados, tradução, vocabulário controlado, textos fabricados para fins pedagógicos, revelando um livro livro idealizado por meio da Apreciação por Composição. Esse discurso também revela, novamente, a crença de que não se aprende inglês bem na escola regular mas que os cursos livres cumprem esse papel, daí a escola regular deveria ser como o curso livre.

Em contrapartida o Guia de livros didáticos/LEM (2018) expõe

Em um cenário educacional abrangente, espera-se que o ensino de Espanhol e Inglês seja visto como o espaço em que ocorra, por meio do trabalho com textos e atividades integradas, propostas de reflexão crítica a serem desenvolvidas a partir de temas de relevância social, histórica, política e cultural. Tal postura reflexiva se torna indispensável, e implica o tratamento de questões, inclusive as mais sensíveis, que estimulem a conscientização do (a) jovem brasileiro (a) com vistas ao pleno exercício da cidadania. (BRASIL, 2018, p.11)

O Guia de livros didáticos/LEM (2017) também ressalta uma visão de língua historicamente construída, em detrimento de visões que reduzem a língua a um conjunto de regras e elementos linguísticos.:

...o ensino de língua estrangeira na escola deve ter como princípio as relações indissociáveis entre língua(s), cultura(s) e identidade(s), visto que os sujeitos que aprendem uma nova língua aprendem também novos modos de socialização e de interação, podendo tornar-se pessoas melhores, ampliadas, cujas identidades se abrem para dialogar com o outro. Além disso, a visão de língua que se deseja no espaço escolar é a de um fenômeno que se constrói historicamente e que mais do que um conjunto de elementos linguísticos e suas regras de combinação, é um lugar de interação, é uma prática social situada. (BRASIL, 2017, p. 10)

Nesse sentido, Jorge & Tenuta (2011) apontam que o PNLD é permeado por uma concepção de educação que rompe com visões tradicionalistas e defasadas. Espera-se que as coleções didáticas promovam o ensino das habilidades de compreensão escrita, produção escrita, compreensão e produção oral de forma integrada com o ensino da gramática e do vocabulário, e que as práticas tradicionais de ensino exclusivo da língua como sistema deem lugar as práticas da língua como comunicação e expressão.

Contrapondo ao que é dito pelos professores, mais uma vez, inferimos que esses docentes parecem desconhecer ou apoiar a visão teórica de língua e de ensino quem embasam as propostas de LDs do PNLD.

Embora os dados e as discussões aqui apresentados ainda possam ser expandidos e dar origem a outros questionamentos e reflexões, entendo que as perguntas de pesquisa e os objetivos gerais e específicos previamente propostos foram alcançados e contemplados. Sendo assim, início no próximo capítulo as considerações finais, onde retomo os objetivos de pesquisa, a análise dos dados, e acrescento reflexões sobre os resultados alcançados e as contribuições deste trabalho para a problemática do livro didático no contexto da escola pública brasileira.

CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade. (Paulo Freire, 1996, p.76)¹⁴

Neste capítulo, apresento minhas reflexões sobre o estudo aqui apresentado. Exponho uma síntese da pesquisa realizada e faço minhas considerações finais além de apontar algumas contribuições deste estudo para o cenário da pesquisa em avaliação de LD e as limitações inerentes a este trabalho.

O estudo aqui proposto teve como objetivo principal identificar, por meio do discurso dos professores de língua inglesa qual a avaliação feita por eles sobre os LD fornecidos por meio do PNLD. Em desdobramento a este objetivo, também propus: levantar as expectativas dos professores em relação ao trabalho com esses livros e se elas têm sido atendidas; verificar, no discurso dos docentes elementos que revelam a avaliação do LD em uso no contexto do participante e refletir a respeito dos significados que os professores da rede pública de Ouro Preto atribuem ao LD, contrastando expectativas e avaliação.

Com vistas a atingir os objetivos supracitados, elenquei como perguntas orientadoras desta pesquisa os seguintes questionamentos; Como o professor avalia o LD de língua inglesa como Língua Estrangeira aprovado pelo PNLD?; Quais eram inicialmente as expectativas desses educadores durante o processo de escolha do livro didático?; Como tem sido a recepção desses livros pelo professor?; Eles têm sido adequados ao contexto das escolas públicas da sede de Ouro Preto?; De que maneira a linguagem utilizada pelos professores revela essa avaliação?

Sendo assim, entrevistei onze professores de inglês da rede pública da sede do município de Ouro Preto. Essas entrevistas compuseram o corpus desta pesquisa, que foi analisado com base no Sistema de Avaliatividade proposto por Martin & White (2005). Por meio deste sistema, pude identificar os posicionamentos atitudinais dos professores em relação aos LDs utilizados por eles e a gradação e as vozes presentes nos discursos dos docentes também foram reveladas.

Identifiquei que a escolha preferencial dos docentes ao expressar suas avaliações sobre o LD foi a Apreciação, com 98% das ocorrências, em comparação à categoria Afeto, com dois por cento das ocorrências. Como mencionado no capítulo anterior, a predileção por expressar esses significados atitudinais por meio da Apreciação denota uma necessidade dos professores em proporcionar um efeito distante ao posicionamento avaliativo, tornando suas proposições

¹⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998, p.76.

mais imparciais e confiáveis. Martin (2004) aponta que esse tipo de realização confere à avaliação um caráter mais informativo do que denunciante.

Ao optarem pela pouca utilização do Afeto, os professores entrevistados não evidenciar suas emoções, preferindo a forma institucionalizada dos sentimentos.

Dentro da categoria *Apreciação*, a escolha mais utilizada foi a *Composição*, com 66% das ocorrências, contra 24% de ocorrências de *Reação*. Esse fato sugere que os docentes, ao avaliar o LD, valorizam mais o conteúdo destes materiais do que a reação que eles causam. A *avaliação*, que diz respeito ao valor do que está sendo avaliado, foi menos utilizada pelos professores, demonstrando que os docentes dão mais importância à *composição* do livro, em termos de conteúdo, do que à função que o livro representa para eles próprios e para os alunos.

Em relação a polaridade das proposições, observei que houve um equilíbrio, representado por 59% por cento de ocorrências negativas, e 41% de ocorrências positivas. Observei que apesar de reconhecerem a qualidade dos LDs fornecidos via PNLD, e de avaliá-los com características positivas, os docentes não consideram estes materiais adequados ao contexto em que atuam.

Ao abordar a *Gradação*, detectei que noventa e sete por cento dos significados atitudinais foram graduados. Retomando o que já foi mencionado, ao optar pelo uso da *Gradação*, além de enfatizar a atitude, o falante também se compromete e se posiciona no discurso de forma mais clara.

Sobre o *Engajamento*, que corresponde ao posicionamento do falante e às relações entre a voz autoral e as vozes externas ao texto, identifiquei que em 80% dos significados atitudinais os docentes optaram por explicitar a voz autoral, excluindo posições contrárias às suas proposições (*contração dialógica*) e em apenas 20%, houve a *expansão do espaço dialógico*, provocando uma redução do impacto das proposições e acolhendo posições alternativas à sua. Isso indica que os docentes, ao fazerem uso majoritário da *contração dialógica*, buscam conferir confiabilidade às avaliações e convencer o interlocutor quanto a precisão de suas proposições. Ou seja, há uma tentativa de certificar-se e de encontrar apoio de possíveis interlocutores em relação ao fato de que os LDs são difíceis, complexos, longos e apresentam textos extensos.

Em consonância observei que, apesar da preferência pela *contração dialógica*, grande parte dos docentes usam o recurso da utilização da terceira pessoa do plural, nós, na tentativa de incluir a voz de outros professores em seus discursos e de conferir mais credibilidade e força às avaliações.

Ao pontuar que os livros possuem um grau de dificuldade elevado e que contêm atividades muito complexas e textos difíceis para o conhecimento linguístico dos alunos, que

não se interessam e não são capazes de acompanhá-los, há aí, mais uma vez, a tentativa de incluir outra voz nessas avaliações; a voz do aluno. O professor coloca-se na posição de porta voz do aluno. É possível identificar, também, a presença de uma terceira voz, representada pelo discurso já incorporado pela sociedade de que os alunos da escola pública não sabem inglês.

Em contrapartida, os 20% de ocorrência da expansão dialógica visam tornar as proposições menos comprometedoras e menos categóricas, reconhecendo mais uma vez que, apesar de não acharem o LD apropriado para esses alunos, ele possui alta qualidade, e muitos pontos positivos.

A inclusão do componente curricular Língua Estrangeira Moderna no PNLD foi, sem dúvida, um avanço e uma conquista muito aguardada e desejada pelos professores do ensino básico das escolas públicas brasileiras. Professores que antes se sentiam preteridos por não terem acesso a essa política pública e que, em virtude disso, eram obrigados a contar somente com o quadro e giz como recursos para suas aulas, a improvisar materiais, e muitas vezes arcar financeiramente com cópias de materiais para seus alunos, têm agora em suas mãos um valioso recurso, que muito tem a contribuir para a qualidade do ensino de línguas nas escolas públicas brasileiras. Como corrobora Gimenez,

Se, no entanto, [os LD] forem vistos com um olhar seguro de quem conhece a realidade próxima de seus alunos e suas necessidades, podem servir como mais um recurso à sua disposição para alcance dos objetivos traçados e resultados esperados – coletiva e democraticamente decididos. (GIMENEZ, 2009, p. 8-9)

Se realmente queremos que o ensino de línguas na escola pública aconteça de forma satisfatória e atenda minimamente aos objetivos necessários e pré-estabelecidos, é preciso que os principais interessados e usuários do LD, professores e alunos, tenham suas vozes ouvidas e que o contexto e condições atuais do ensino de línguas na escola pública sejam repensados. A formação continuada dos professores que atuam nestas escolas não pode ser tratada como apenas como vontade e responsabilidade individual. Em se tratando de PNLD, é necessário também que o programa esteja ligado a uma formação continuada docente, de modo que os docentes possam entender melhor as propostas que embasam o PNLD e os LD, e melhor poderem utilizar e entender como adaptá-los se necessário for.

Sobre isso Batista (2004) conclui que a distribuição dos livros por si só não é capaz de garantir um ensino de qualidade nas escolas:

“uma atenção efetiva do Estado às escolas, aos professores, a sua formação e a suas condições de trabalho é – como estudos e pesquisas vêm mostrando exaustivamente nas últimas décadas – uma condição necessária para o sucesso de sua política em relação ao livro didático.” (p.70-71)

Apesar de se tratar de uma pesquisa que revela as avaliações que docentes de um locus particular fazem dos LDs fornecidos via PNLD, e de não ter como objetivo tirar conclusões acerca da adequação destes materiais em nível nacional, é possível identificar contribuições deste trabalho para o cenário educacional mais geral. Espera-se que o estudo em questão crie possíveis subsídios que contribuam para a problemática da adequação dos LD de língua inglesa ao contexto das escolas públicas brasileiras, e que sirva de base para reflexões de professores formadores e professores da educação básica sobre os papéis e importância atribuídos ao LD no contexto educacional e na sociedade em geral, e da importância em estudar esse material didático sob a ótica de seus usuários.

Como já foi dito anteriormente, segundo Silva (2010), o livro didático de línguas tem sido objeto de poucas pesquisas, debates e discussões que levem em consideração a perspectiva dos usuários e produtores do livro didático. Nesse sentido, desejo que este trabalho possa fornecer dados que minimizem a falta de estudos acadêmicos que abordam essa temática.

5. REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, d. Six Promising directions in Applied Linguistics. In: GIEVE, S.; MILLER, I. k. (Ed.) *Understanding the language classroom*, Hampshire, United kingdom: Palgrave Macmillan. 2006, p 11-17.

ANDRE, M. E. D. A. *Estudo de caso: seu potencial na educação*. Caderno de Pesquisa. Rio de Janeiro, 1984. 51-54.

_____. *O que é um estudo de caso qualitativo em educação?* Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. (1895-1975). In: *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermentina Galvão G. Pereira. Martins Fontes, (1997, p. 277-289).

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p 261-306.

BATISTA, A. A. G. *Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos*. In: ABREU, M. (Org). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil, 2000.

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. (orgs.) *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p. 25-67.

BATISTA, A.A.G. *O processo de escolha de livros: o que dizem os professores?* In: Rojo, R. & Batista, A.A. G. (org.). *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p.29-73.

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

BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira / ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB. 2006.

_____. Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Disponível em <http://www.fnede.gov.br>. Acesso em 18/02/2018.

_____. Guia de livros didáticos PNLD 2011 Língua Estrangeira Moderna – Ensino Fundamental Anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. Guia de livros didáticos PNLD 2014 Língua Estrangeira Moderna – Ensino Fundamental Anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

_____. Guia de livros didáticos PNLD 2015 Língua Estrangeira Moderna – Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

_____. Guia de livros didáticos PNLD 2017 Língua Estrangeira Moderna – Ensino Fundamental Anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

_____. Guia de livros didático PNLD 2018 Língua Inglesa – Ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. Ministério da Educação. Guia do livro didático: PNLD/2018:Língua Inglesa : Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Programa Nacional do Livro Didático. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/livrodidatico/livro-didatico-dados-estatisticos> >. Acesso em: 20 jun. 2016.

CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. In: *Educação e Pesquisa*. [online]. São Paulo, 2004, v. 30, n. 3, pp. 549-566.

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

DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009. 344 p.

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

DUARTE, R. *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213- 225, 2004.

EGGINS, S. (1994/2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Printer Publishers.

FIRMO, A. F. *A hibridização dos subsistemas atitude e gradação no gênero memórias literárias*. Fortaleza, 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará. 117 p.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009. 164 p.

FLEISCHER, E. *A colaboração on-line como subsídio para o desenvolvimento profissional de professores de línguas*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2003.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. 165p.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas/SP, Mercado de Letras, 2014. p. 21-36.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. *A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil*. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, J.. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.120p

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, T. *Prefácio*. In: DIAS, Reinildes. (Org.); CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

GOUVEIA, C. A. M. *Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional*. Matraca, 24. V. 16, jan./jun. 2009. Rio de Janeiro: UERJ, 2009, p. 13-47.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotics: the social interpretation of language and meaning*. Londres: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An Introduction to Functional Grammar*. 3 ed. Londres; Nova York: Arnold, 2004.

JORGE, M. L. DOS; TENUTA, A. M. *O lugar de aprender língua estrangeira é na escola: o papel do livro didático*. In: LIMA: D. C. DE (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LANKSHEAR, C. KNOBEL, M. *Pesquisa Pedagógica – do projeto a implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008, cap.6.

LARSEN-FREEMAN, D. *Chaos/complexity science and second language acquisition*. Annual Review of Applied Linguistics, n.15, p.141-165, June 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. *Reflecting on the cognitive-social debate in second language acquisition*. The Modern Language Journal, v. 91, Focus issue, p. 773- 787, 2007.

LEFFA, V. J. *Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública*. In: LIMA: D. C. DE (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIMA, F. S. *Em defesa da aprendizagem de inglês na escola pública: considerações sobre crenças de alunos adolescentes*. Uniletras, Ponta Grossa, v. 34, n. 2, p. 157-170, jul./dez. 2012

MARTIN, J. R.; WHITE, P. *The language of evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave, 2005.

MARTIN, J. R. & ROSE, D. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London: Continuum, 2007.

MONTE MÓR, W. *A formação de professores e alunos na sociedade digital: políticas e práticas educacionais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras*. In: DALBEN, A. I. F. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010. (Didática e Prática de Ensino)

MINAYO, M. C. S. *O desafio da pesquisa social*. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994/2009.

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

OLIVEIRA, D. M. *O Sistema de Avaliatividade: Aspectos teóricos e práticos*. ITABAIANA: GEPIADDE, ano 08, V. 15, jan./jun. 2014

OLIVEIRA, P. R. *O processo de escolha do livro didático de história numa perspectiva discursiva*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: Departamento de Linguagem e Tecnologia. CEFET/MG, 2016, 137fls.

ROCHA, M. F. (LSF-final) *Sistema da Avaliatividade: Atitude, Engajamento e Gradação*. PPGL/UnB, 2015. Disponível em [http: < https://prezi.com/u6bjvdukgs0q/lsf-final-sistema-da-avaliatividade-atitude-engajamento-e-gradacao/>](http://prezi.com/u6bjvdukgs0q/lsf-final-sistema-da-avaliatividade-atitude-engajamento-e-gradacao/). Acessado em 04/03/2018.

ROJO, R. H. R. *Materiais Didáticos: escolha e uso*, 2005. Disponível em [http:<www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2005/mdeu/meio.html>](http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2005/mdeu/meio.html). Acessado em 13/06/2016.

RAMOS, R. C. G. *O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: papéis, avaliação e potencialidades*. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 173-98.

RICHARDS, J. C. (2002). *The role of textbooks in a language program*. New Routes – April. São Paulo: Disal.

SARMENTO, S. *ReVEL na Escola: Programa Nacional do Livro Didático de Língua Estrangeira*. ReVEL, v. 14, n. 26, 2016.

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

_____. *Representações do livro didático de inglês: análise dos discursos de produtores e usuários com base na Linguística Sistêmico-Funcional*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras PUC-Rio, 2012, 332fls.

_____. *Livro didático de inglês: que livro é este? Discurso de produtores e usuários*. Curitiba: Appris, 2016. 303 p.

_____. *A pertinência da utilização do sistema de avaliabilidade como referência em pesquisas sobre recepção de livros didáticos: reflexões teóricas e metodológicas*. Letras, Santa Maria, v. 25, n. 50, p. 359-382, jan./jun. 2015

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. *A Pesquisa Científica*. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.120p

SOARES, J. P. *Representações semântico-discursivas de atitude avaliativa de uma professora de inglês da rede pública de ensino acerca dos usos do livro didático em sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Mariana: Departamento de Letras UFOP, 2013, 208fls.

SOUZA, D. M. *Autoridade, autoria e o livro didático*. In: *Contexturas 3 – ensino crítico de língua inglesa*. São Paulo: APLIESP, 1996. p. 55-60.

SOUZA, D. M. *Gestos de Censura*. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

STAKE, R. E. (1978). *The case study method in social inquiry*. Educational Researcher, 7(2), 5-8.

TILIO, R. C. *O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira*. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio. v. VII, n. XXVI. Jul/Set 2008.

TILIO, R. C. *Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual*. Rev. bras. linguist. apl. [online]. 2012, vol.12, n.4, pp.997-1025.

TOMLINSON, B. (ed.). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

TRUJILLO FERRARI, Alfonso. *Metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil. 1982.

VIAN Jr., O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (Orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de Avaliabilidade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VIAN Jr, O. *Avaliabilidade, engajamento e valoração*. D.E.L.T.A, v. 28, n.1. p. 105-128, 2012.

VILAÇA, M. L. C. *O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades papéis*. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio. V VII, n. XXX. Jul-Set. 2009.

WHITE, P. *Valoração: a linguagem da avaliação e da perspectiva*. Linguagem em (Dis)curso – LemD: Tubarão, 2004. p. 178-205.

YIN, R. K. *Estudo de caso*. Porto Alegre: Artmed, 2001.