



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens

MARIA CATARINA PAIVA REPOLÊS

COLEÇÕES DIDÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA/PNLD:
a apropriação do material didático por professores e alunos de
escolas públicas mineiras

Belo Horizonte - MG
2019

MARIA CATARINA PAIVA REPOLÊS

**COLEÇÕES DIDÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA/PNLD:
a apropriação do material didático por professores e alunos de escolas
públicas mineiras**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens

Área de concentração: Tecnologias e Processos Discursivos

Orientador: Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva

Belo Horizonte - MG

2019

R425c Repolês, Maria Catarina Paiva.
Coleções didáticas de língua inglesa/PNLD : a apropriação do material didático por professores e alunos de escolas públicas mineiras / Maria Catarina Paiva Repolês. – 2019.
225 f. : il.
Orientador: Renato Caixeta da Silva

Tese (Doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, Belo Horizonte, 2019.
Bibliografia.

1. Programa Nacional do Livro Didático (Brasil). 2. Apropriação do Conhecimento. 3. Língua inglesa (Ensino fundamental). 4. Língua inglesa (Ensino médio). 5. Escolas públicas. I. Silva, Renato Caixeta da. II. Título.

CDD: 420.7

MARIA CATARINA PAIVA REPOLÊS

**COLEÇÕES DIDÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA/PNLD:
a apropriação do material didático por professores e alunos de escolas públicas
mineiras**

Tese 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 para obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

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

Prof. Dr. Sérgio Raimundo Elias da Silva - UFOP

Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Augusto - UFMG

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Nápoles Villela - CEFET-MG

Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras - CEFET-MG

Belo Horizonte, 2019.
Av. Amazonas, 5253 – Nova Suíça – Belo Horizonte, MG – 30421-169 – Brasil
Tel.: (31) 3319-7002

Aos meus colegas professores/as que, como eu, querem fazer diferença na
vida de seus alunos/as.

Aos meus muitos alunos/as, que fizeram diferença em minha vida, o que
sempre me encorajou a continuar a caminho da escola.

AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos são muitos e extensos. Incluem pessoas presentes, distantes e ausentes. Por isso mesmo serei breve, pois muito mais do que enumerar aqui as razões de fazê-lo, revelo-as em todas as oportunidades que tenho. São agradecimentos que resultam de apoio e orientação anteriores a esta tese e outros que, no seu decorrer e conclusão, permanecerão pelos dias de vida. Assim muito agradeço a todas as pessoas presentes em meus momentos no caminhar desta pesquisa.

Ao Professor Dr. Renato Caixeta pela orientação ímpar e apresentação da LSF, complexa, mas apaixonante. Por todas as sugestões, correções, créditos e incentivos.

À Professora Dra. Tânia Romero pela leitura detalhada do meu trabalho de qualificação em muito o enriquecendo.

Ao Professor Dr. Vicente Parreiras pela, também, presença em minha qualificação, por seu parecer valioso do meu projeto, pelas viagens acadêmicas e pela sempre amizade gratuita.

Às Professoras Dra. Marta Passos e Dra. Raquel Bambilra pela entrevista no processo seletivo. À Raquel Bambilra, deixo meu especial agradecimento pela extensa bibliografia, incentivo para o projeto de doutorado e sempre prontas respostas aos pedidos de ajuda.

Aos professores e funcionários do Posling – CEFET-MG.

Ao IFSEMG pela oportunidade de formação continuada, em especial à DPPG do campus Rio Pomba pelos contatos e direcionamentos.

Às professoras que participaram desta pesquisa, disponibilizando seu tempo, compartilhando suas práticas, dúvidas, anseios e reflexões. São seus dizeres e de seus alunos o resultado deste trabalho.

Aos alunos que sempre me impulsionam pela novidade, franqueza, ironia, pouco caso, “muito caso”, não me deixando estacionar no tempo.

À minha irmã Margot e sobrinhas Lara, Ednna e Ammanda, pelos espaços ocupados, visitas recebidas, ajudas nas transcrições, apoio e palavras confirmadoras da minha competência.

Aos meus amigos pelos mesmos motivos, em especial Teófilo e Josy, pela parceria nos estudos, nas viagens, e por estarem sempre ao alcance de um telefonema.

Agradeço ao Professor Dr. Carlos Gouveia, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL), pela disponibilidade em orientar-me em estágio sanduíche, pelos contatos e cartas de aceite, muito embora não concretizados.

Agradeço aos meus ausentes, sempre em meu coração, sendo eu resultado de sua confiança e de seus empenhos a partir da minha mais tenra idade.

Igualmente importante o meu muito obrigada aos professores participantes da Banca Examinadora, Professoras Dra. Rita Augusto, Dra. Ana Maria Nápoles, Dr. Sérgio Elias e Dr. Vicente Parreiras, pelas valiosas contribuições. A avaliação de professores experientes nos estudos de linguagens fortalecem minhas intenções de trilhar esses caminhos.

Agradeço a Deus por toda a proteção a mim destinada em minhas viagens para aulas, entrevistas, encontros e seminários. Pelas novas pessoas que me foi permitido conhecer e conviver, acrescentando experiência e sabedoria em minha vida.

Aprendi neste estudo que a primeira função da linguagem é produzir significados, no entanto não creio que tenha conseguido significar aqui o tamanho da minha gratidão por tudo e todos. Ainda é mais.

Meaning is choice

M. Halliday

RESUMO

Esta pesquisa apresenta um estudo sobre a apropriação do material didático (MD) de língua inglesa distribuído nas escolas públicas brasileiras pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A inclusão e distribuição de livros didáticos de língua inglesa para o ensino fundamental e médio nas escolas públicas teve início em 2011 e 2012 respectivamente. Não obstante o edital criterioso, a produção bibliográfica referente a esse material ainda é incipiente e mandatória para a consolidação do seu caminho, principalmente no tocante à sua apropriação. Portanto, este estudo tem como objetivo investigar a apropriação do MD de inglês do PNLD por professores e alunos do 9º ano do ensino fundamental em escolas públicas da Zona da Mata Mineira. Para alcançar esse objetivo, foram realizadas entrevistas com professores e alunos, questionários, e anotações de campo que consistem o corpus da pesquisa. Para analisá-lo, recorro à teoria da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1979; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004; EGGINS, 2004) e aos autores brasileiros, principalmente Fuzer e Cabral (2014) e Silva (2012, 2016), que desenvolvem estudos com essa teoria. Os Sistemas de Avaliatividade e de Ideação (MARTIN e ROSE, 2007) também fundamentam a análise, assim como documentos oficiais e estudos dos especialistas da área. A metodologia da pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa que valoriza a produção do conhecimento pelo método do diálogo (BOGDAN e BIKLEN, 1994; DEMO, 1995). Os resultados mostram que, não obstante o reconhecimento global do inglês como língua franca e sua inclusão no PNLD, na escola pública ele continua desvalorizado como disciplina. Faltam ações de apoio do PNLD às professoras, ainda dependentes de designações e rotatividade. Isso causa desconhecimento do programa e ausência de formação continuada para uma apropriação mais proveitosa do MD. Por isso, a distribuição dos livros didáticos, por si só, não garante a viabilidade da ação pedagógica segundo suas propostas e teorias norteadoras. Ao se apropriarem do livro didático, as docentes esperam tê-lo como um aliado, esperam legitimar o seu uso em sala de aula. Parte daí a desilusão com o material, quando, por não terem sido preparadas para as inovações pedagógicas que o livro sugere, ou linguisticamente para acompanhar o fluxo das leituras e atividades, elas acabam por usá-lo de forma monolíngue, estrutural e verticalizada. No entanto, a apropriação do MD reflete positivamente no preparo profissional das docentes, levando-as a buscarem proficiência. Os resultados mostram também, que os alunos apreciam as atividades feitas com o MD, preferindo-as às atividades rotineiras de cópias e traduções, ou de exercícios gramaticais fora de contexto. Considerando que o PNLD encoraja o uso de MD diferenciado, espera-se que este estudo contribua com uma visão crítica do assunto, propondo ações de preparo das docentes para o uso do MD, adaptação deste às escolas públicas da Zona da Mata. Principalmente nas pequenas cidades, o acesso, ou talvez mesmo o interesse pela literatura de novos enfoques metodológicos, experiências, documentos oficiais, participação em eventos, etc. é muito restrito. Esse distanciamento das produções acadêmicas pode ser sanado com projetos de curta duração sobre a apropriação do MD como meio de promover o empoderamento dos profissionais e da disciplina, contribuindo assim para a melhoria da educação básica.

Palavras-chave: MD do PNLD; apropriação; língua inglesa; escolas públicas.

ABSTRACT

This research presents a study on the appropriation of the English language teaching material distributed in public schools by the Brazilian National Textbook Program (*PNLD*). The inclusion and distribution of English language textbooks for elementary and high school levels education in public schools began in 2011 and 2012 respectively. Despite the detailed call notice, the bibliographic production related to this material is still incipient and mandatory for the consolidation of its path, especially regarding its appropriation. Therefore, this study aims to investigate the appropriation of the English textbooks of the *PNLD* by teachers and students from 9th grade of elementary public schools in the *Zona da Mata Mineira*. To achieve this goal, interviews with teachers and students, questionnaires, and field notes were carried out, which consisted of the research corpus. To analyze it I turn to the theory of Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY, 1979; HALLIDAY and MATTHIESSEN, 2004; EGGINS, 2004) and Brazilian researchers, especially Fuzer and Cabral (2014) and Silva (2012, 2016) that have been developing studies using this theory. The Systems of Appraisal and Ideation (MARTIN and ROSE, 2007) also support the analysis, as well as official documents and studies by experts in the field. The methodology of the research is anchored in the qualitative approach that values the production of knowledge through the method of dialogue (BOGDAN and BIKLEN, 1994; DEMO, 1995). The results show that, in spite of the global recognition of English as a lingua franca and its inclusion in the *PNLD*, in public schools it remains undervalued as a studying subject. There is a lack of *PNLD* support to teachers, still dependent on assignments and work alternation. This causes ignorance of the program and the absence of continued training for a more beneficial appropriation of the teaching material. Therefore, the distribution of textbooks does not guarantee the viability of the pedagogical action according to its proposals and guiding theories. By appropriating the textbook, teachers expect to have it as an ally, hoping to legitimize its use in the classroom. That is a cause of disappointment with the teaching material, when teachers who were not prepared for the pedagogical innovations that the book suggests, or linguistically to accompany the flow of readings and activities, end up using it in a monolingual, structural and vertical form. However, the appropriation of the teaching material impacts positively in the professional preparation of the teachers, leading them to seek proficiency. The results also show that students appreciate the activities done with the *PNLD* material, preferring them to the routine activities of copies and translations, or grammar exercises out of context. Considering that the *PNLD* encourages the use of differentiated teaching materials, this study is expected to contribute to a critical view of the subject, proposing actions to prepare teachers for the use of the material, adapting it to the public schools in *Zona da Mata*. Especially in small cities, access, or perhaps even interest in the literature of new methodological approaches, experiences, official documents, participation in events, etc. are very restricted. This distancing from academic productions can be remedied through short-term projects on the appropriation of the material as a means of promoting the empowerment of professionals and English subject, thus contributing to the improvement of basic education.

Keywords: English *PNLD* textbooks; appropriation; English language; public schools.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- Dados estatísticos do PNLD 2016	57
FIGURA 2	- Dados estatísticos do PNLD 2017	57
FIGURA 3	- Quadro comparativo das coleções de língua estrangeira moderna do PNLD 2011	59
FIGURA 4	- Quadro comparativo das coleções de língua estrangeira moderna do PNLD 2014	60
FIGURA 5	- Níveis da linguagem ou estratificação	66
FIGURA 6	- Texto em contexto	68
FIGURA 7	- Variáveis do discurso na metafunção interpessoal	76
FIGURA 8	- Exemplo dos componentes interpessoais da oração: Modo e Resíduo..	79
FIGURA 9	- Exemplos de Tema e Rema	82
FIGURA 10	- Sistema básico de avaliatividade	85
FIGURA 11	- Opções de gradação	91
FIGURA 12	- Sistemas de ideação	94
FIGURA 13	- Mapa dos municípios de origem dos alunos ingressantes no IFSEMG, campus Rio Pomba, no ensino médio integrado em 2017	103
FIGURA 14	- Questionário aplicado aos alunos participantes da pesquisa	118
FIGURA 15	- Roteiro da entrevista semiestruturada realizada com as professoras de língua inglesa	120
FIGURA 16	- Guias dos livros didáticos PNLD 2017 impressos	133

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- Coleções didáticas de língua estrangeira moderna/Inglês selecionadas no PNLD para o ensino fundamental II	58
QUADRO 2	- Quantidade de exemplares por coleções de inglês selecionadas no PNLD 2017	61
QUADRO 3	- Vinculação entre o contexto social e as metafunções da linguagem..	69
QUADRO 4	- Processos e participantes – significados ideacionais	74
QUADRO 5	- Funções de fala e seus modos oracionais mais típicos	77
QUADRO 6	- Municípios de origem e número de alunos que ingressaram no IFSEMG, campus Rio Pomba, 1º anos ensino médio integrado ao técnico em 2017 e 2016	102
QUADRO 7	- Etapas de ensino das escolas estaduais visitadas e outras informações	106
QUADRO 8	- Aplicação dos questionários para os alunos e outras informações.....	114
QUADRO 9	- Resumo do delineamento metodológico	125

LISTA DE SIGLAS

AILA	-	Associação Internacional de Linguística Aplicada
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	-	Currículo Básico Comum
CD	-	<i>Compact Disk</i>
CEFET–MG	-	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CNPq	-	Conselho Nacional de Pesquisas
COLUNI	-	Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa
CSF	-	Ciência Sem Fronteiras
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	-	Grupo Temático
IFSEMG	-	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
IF	-	Instituto Federal
LD	-	Livro Didático
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	-	Língua Estrangeira
LSF	-	Linguística Sistêmico-Funcional
MD	-	Material(ais) Didático(s)
MEC	-	Ministério da Educação
OCEM	-	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PECPLI	-	Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa da Universidade Federal de Viçosa
PISM	-	Programa de Ingresso Seletivo Misto
PNLD	-	Programa Nacional do Livro Didático
SIGAA	-	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SILID	-	Simpósio sobre Livros Didáticos
SIMAR	-	Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos

- SILEL - Simpósio Nacional e Internacional de Letras e Linguística
- SRE - Superintendência Regional de Ensino
- UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
- UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
- UFV - Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

RESUMO.....	07
ABSTRACT.....	08
LISTA DE FIGURAS.....	09
LISTA DE QUADROS.....	10
LISTA DE SIGLAS	11
1 INTRODUÇÃO	15
1.1 O despertar da pesquisa	18
1.2 Justificativa do meu estudo	20
1.3 Definição do problema de pesquisa	26
1.4 Objetivos	28
1.5 Organização da tese	29
2 LÍNGUA INGLESA NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO	31
2.1 Um pouco da história sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil	31
2.1.1 Pesquisas disponíveis no banco de teses e dissertações da CAPES e outros estudos	34
2.2 O que dizem alguns autores e documentos oficiais sobre o ensino de LE no Brasil	41
2.3 A questão do material didático e o PNLD	55
3 A INTERPRETAÇÃO SOCIAL DA LINGUAGEM	63
3.1 A linguística sistêmico-funcional	65
3.1.1 Linguagem, texto e contexto	67
3.1.2 Metafunção ideacional	71
3.1.3 Metafunção interpessoal	75
3.1.4 Metafunção textual	80
3.2 Avaliatividade: negociando atitudes no texto	84
3.2.1 Atitude	86
3.2.1.1 Atitude: afeto	86
3.2.1.2 Atitude: julgamento	87
3.2.1.3 Atitude: apreciação	88
3.2.2 Gradação: força, foco	89
3.2.3 Engajamento: monoglossia, heteroglossia	92

3.3	Ideação: como nossa experiência é construída no discurso	93
3.3.1	Relações taxonômicas	95
3.3.2	Relações nucleares	96
3.3.3	Sequência de atividades	96
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS	98
4.1	Embasamento teórico-metodológico	98
4.2	Definição dos contextos e participantes da pesquisa	101
4.3	Apresentação do contexto de pesquisa	104
4.3.1	Apresentação das escolas anfitriãs	105
4.3.2	Apresentação dos sujeitos da pesquisa	108
4.3.2.1	As professoras	108
4.3.2.2	Os estudantes	114
4.4	Apresentação dos instrumentos de pesquisa	117
4.5	Geração de dados	121
5	ANÁLISE DOS DADOS	126
5.1	Sobre a seleção do livro didático pelas docentes	127
5.2	Sobre a avaliação e adequação do MD ao contexto pela ótica das professoras	138
5.3	Sobre o uso do CD nas atividades de <i>listening</i> pela ótica das professoras e dos alunos	143
5.4	Sobre a avaliação e adequação do MD pela ótica dos alunos	150
5.5	Sobre as práticas pedagógicas das professoras e alunos	156
5.6	Sobre a apropriação do MD e o desenvolvimento profissional das professoras	166
5.7	Sobre os fatores intervenientes na construção do fazer pedagógico de professoras e alunos	175
6	CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	198
	ANEXO A – Lista e dissertações no portal da CAPES	205
	ANEXO B – Números relativos ao PNLD de Inglês de 2014	224
	ANEXO C – Dados Estatísticos por Estado – PNLD/ 2014	225

1 INTRODUÇÃO

Ai, palavras, ai, palavras,
Que estranha potência, a vossa!
Todo o sentido da vida
Principia à vossa porta;
(Cecília Meireles, Romance LIII ou Das Palavras Aéreas)

Há algum tempo resgatei a leitura de um memorial acadêmico, meu, perpassando pela análise das marcas essenciais da minha trajetória profissional e acadêmica. Nele, inicio marcando a dificuldade, a princípio, em desenvolvê-lo, devido ao meu dilema e relutância em priorizar determinados trajetos em detrimento de outros. Assim “comecei do começo”, como bem dito na linguagem popular. Linguagem, aliás, é a linha de atuação à qual me vinculei, e que tem sido presença constante em toda a minha trajetória escolar e profissional.

A língua inglesa se fez parte constitutiva dessa trajetória. Comecei minha experiência lecionando em um curso de inglês, no qual já estudava há um ano. Em seguida, aprovada em concurso para a escola pública estadual, a língua estrangeira me abriu portas para enveredar no mundo do trabalho. O entusiasmo e gosto pela disciplina, que passei a lecionar, me oportunizaram colocações em escolas públicas, salesianas e a continuidade no curso de inglês.

Àquela época, como ainda hoje, em cidades menores, onde comecei minha carreira docente, os professores não tinham fácil acesso a cursos de pós-graduação, não se falava em formação continuada ou grupos de estudo, não obstante o crescimento profissional que estes proporcionam. Principalmente para professores de língua inglesa, como destaca Celani (2009, p. 42), que precisam buscar cursos de aperfeiçoamento e formação continuada por eles próprios. As universidades oferecem hoje projetos de capacitação, no entanto, segundo Lima (2011, p.165-166), esses são, majoritariamente, nas grandes cidades.

À medida que consolido meus estudos, avanço em minhas pesquisas e amplio minhas leituras, percebo que foi essa busca por capacitação, a necessidade de vivenciar a língua estrangeira que eu buscava ensinar, o sentir-me proficiente e capaz que acabou por levar-me aos Estados Unidos, onde fiquei por volta de três anos e meio. Para alguns,

deixar empregos seguros parecia uma aventura desajuizada, mas a experiência somente acrescentou e confirmou o caminho da linguagem que, desde a infância, foi constante nas minhas escolhas.

Por alguns anos, após o meu retorno, ocupei parte dos dias em aulas nos cursos de idiomas, empresas, e atendimentos particulares na capital do estado de Minas Gerais. Trabalhar com pessoas focadas em objetivos pré-determinados nos distanciam da realidade dos currículos das escolas públicas que pouco favorecem a valorização da língua inglesa, não obstante sua obrigatoriedade pelos documentos oficiais.

Nesta pesquisa, delimito meu campo de estudo às escolas públicas das cidades que nutrem o campus Rio Pomba, onde trabalho, no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IFSEMG), com jovens que creio, em sua maioria, sonham com uma boa formação e oportunidades de crescimento por meio dos estudos. Embora, hoje, a escola seja apenas uma das muitas instâncias de aprendizagem, é nela que alunos e professores depositam seus anseios de sucesso. Portanto, as pesquisas voltadas para as escolas públicas podem beneficiar direta ou indiretamente aqueles que mais necessitam de ações comprometedoras para a educação.

Temos hoje maior acesso à língua inglesa devido à presença da tecnologia digital no nosso cotidiano, à popularização de TV a cabo, cursos *online*, canais de ensino de inglês no *YouTube*, e outros. Porém, cumpre ainda enfatizar a diferença de exposição ao idioma a que estão sujeitos os jovens das grandes e pequenas cidades e o reflexo disso no ensino-aprendizagem de inglês. Também é discurso comum nas escolas a falta ou inadequação do material didático¹ (doravante MD) de língua inglesa como um obstáculo ao bom desenvolvimento do trabalho do professor. As escolas, até 2011, não recebiam os livros didáticos de inglês por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Aqueles presentes no mercado objetivavam os cursos livres de idiomas, e ainda hoje são caros, consumíveis, retratando, em geral, a classe hegemônica e a cultura americana ou inglesa. Os problemas relativos à infraestrutura das escolas variam do número de cópias permitidas, à falta de papel e aparelhos de som, acústica

¹ Optei pelo uso de material(ais) didático(s) principalmente porque os livros didáticos de inglês vêm, em geral, acompanhados de CDs, e as editoras disponibilizam hoje, conteúdos digitais, atividades fotocopiáveis, *posters*, e outros. Além disso, há dicionários bilíngues e atividades adicionais preparadas pelo professor. No âmbito do PNLD, o governo distribui tanto livros didáticos, como dicionários, paradidáticos e livros de formação para professores. No entanto, o meu interesse maior, nesta pesquisa, é o livro didático de inglês enviado às escolas pelo PNLD.

ruim das salas de aula, enfim até mesmo a carga horária dupla, tripla de muitos professores dificultando o bom andamento das atividades. Soma-se a isso, muitas vezes, a pouca proficiência do professor (LEFFA, 2007, p. 13-14; OLIVEIRA, 2009, p. 29; 2011, p.71; CELANI, 2009), que o impede de se aventurar em território pouco conhecido, levando à compartimentação e engessamento da prática pedagógica, seja pela falta de habilitação (PAIVA, 2011, p. 33) ou outras condições, segundo apresentam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ao justificar o ensino da línguas estrangeira com foco na leitura:

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

Nesse cenário surgiu a distribuição, na rede pública, dos livros didáticos de língua inglesa e espanhola, em 2011 e 2012, para o ensino fundamental e médio respectivamente. Isso ocorreu devido à inclusão dessas disciplinas no PNLD como consta no histórico do livro didático na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional – FNDE, cujo acesso pode ser feito por meio do sítio eletrônico: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Esse fato me instigou a olhar para como tem sido a relação de professores e alunos com o produto dessa nova aquisição.

O programa de distribuição do MD nas escolas públicas brasileiras acontece desde 1929, segundo o histórico do livro didático no endereço eletrônico mencionado, passando por mudanças, acréscimos, melhorias e diferentes nomes. A tardia inclusão da língua inglesa, entre as últimas disciplinas que foram contempladas no PNLD, me levou a questionar se isso tem promovido mudanças e melhoras do ensino-aprendizagem do idioma. Para tanto, e, em face dos poucos estudos focalizando a recepção e uso de MD visando ao entendimento local (SILVA, 2015, p. 364), estabeleci, como contexto de pesquisa, escolas estaduais da região da Zona da Mata Mineira, no entorno do IF em Rio Pomba, que esclareço nesta introdução.

1.1 O despertar da pesquisa

A pesquisa aqui desenvolvida transita entre as políticas públicas para o ensino de língua estrangeira (LE), priorizando a escolha e distribuição do MD de inglês pelo governo federal e sua apropriação pela comunidade escolar.

Por apropriação entende-se a posse, a conveniência, a adaptação, o uso que professores e alunos fazem do material recebido via PNLD. Transcrevo do dicionário Houaiss² as definições do substantivo e do verbo tal como apresentadas na página 72:

Apropriação (substantivo feminino) 1 ato ou efeito de apropriar(-se), de se tornar próprio; adequação, pertinência 2 DIR posse de (coisa) sem dono ou abandonada; ocupação [ETIM: *apropriar* + *-ção*]

Apropriar (verbo) *t.d. e pron.* 1 (prep. *de*) tomar para si; apoderar(-se) *t.d.i. e pron.* 2 (prep. *a*) tornar(-se) próprio ou adequado; adaptar(-se) [ETIM: *a* + *próprio* +²-*ar*]

O ensino e a aprendizagem do inglês estão representados nos documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), os PCN+ com as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006), o Currículo Básico Comum de Língua Estrangeira – CBC (BRASIL, 2008, revisão em 2014), a Proposta Curricular de Língua Estrangeira da Rede Pública Estadual de Minas Gerais (DIAS, 2006). São documentos que reiteram a importância da formação discente para a prática da cidadania, para a autonomia, assim como da reflexão docente sobre a sua prática pedagógica. Na esteira desses documentos oficiais estão os editais de convocação para o processo de inscrição e seleção dos livros didáticos para cada uma das etapas da educação básica, via PNLD. E, como mencionado anteriormente, os livros de inglês passaram a fazer parte dos editais do PNLD para a primeira distribuição em 2011, no ensino fundamental.

Não há como não considerar a importância desse idioma no mundo contemporâneo. Rajagopalan (2011, p. 65) afirma que “a língua inglesa hoje é uma língua proteiforme. [...] Essa língua não tem pátria, nem está delimitada a uma região geográfica”. Por isso hoje, dado o número maior de falantes não nativos que a usam do

² Dicionário Houaiss Conciso. Instituto Antônio Houaiss, organizador; [editor responsável Mauro de Salles Villar]. –São Paulo: Moderna, 2011.

que falantes nativos intensificou-se o uso de termos como *world English* ou *Englishes* (KALVA e FERREIRA, 2011). Além disso, perseguir a perfeição de uso desse idioma deixou de ser o objetivo daqueles que querem ter acesso ao inglês para comunicação entre pessoas que não têm línguas em comum, mas preservam suas identidades locais (*ibidem*, p.719). A nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) define a opção do ensino de inglês como língua franca e enfatiza a importância do idioma para a construção de conhecimentos e participação social. Importância essa que deveria ser reconhecida no âmbito escolar não obstante o paradoxo historicamente construído de que um idioma, globalmente reconhecido como língua franca, não passa de uma disciplina marginal nas escolas públicas (LIMA, 2011).

O interesse por esse objeto de pesquisa surgiu do fato desta pesquisadora, trabalhando com a língua inglesa no IF Sudeste MG, ter acesso, de maneira recorrente, a relatos de alunos, oriundos das diferentes cidades da Zona da Mata, sobre quão difícil é a língua estrangeira, sobre como não estudaram muito além do verbo *to be*, o desconhecimento que mostram sobre as estratégias de leitura, e, principalmente, em lidar com o pouco conhecimento, valorização e/ou empenho daqueles no estudo do idioma.

Tendo eu trabalhado em outros contextos de ensino-aprendizagem de inglês, busquei aliar o conhecimento que eu já tinha de materiais, abordagens e caminhos para suscitar nos alunos, quantos fossem estes, o gosto e a vontade de estudar o idioma. Não, necessariamente, ensinar a língua meramente pela proficiência, mas contribuir para o desenvolvimento dos estudantes em uma perspectiva crítica e de valorização da disciplina. Dessa forma eu teria parceiros que me auxiliariam durante as aulas regulares, que, infelizmente, se limitavam a cinquenta e cinco minutos semanais.

Assim, em 2012, foi iniciado um projeto de extensão de ensino de inglês, idealizado, coordenado e executado por mim, com o auxílio de outra professora e de bolsistas, buscando proporcionar à comunidade acadêmica do campus Rio Pomba um contato maior com a abordagem comunicativa da língua inglesa e sua valorização. Na primeira edição do projeto, a maioria dos alunos que buscaram as aulas foram aqueles dos cursos superiores da Ciência da Computação. O projeto foi repetido em 2013 e 2014, com pouca procura pelos alunos do ensino médio, por razões que variaram entre: carga horária estendida devido à greve; impossibilidade de frequência após o horário

letivo, devido à dependência do transporte escolar; treinos para jogos escolares, entre outros. No entanto, alguns dos participantes relataram bom desempenho nas provas de inglês do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Houve a participação de vários alunos no Programa Ciência Sem Fronteiras (CSF), e o despertar do gosto pelo idioma por outros. Não obstante alguns resultados positivos, e considerando-se o quantitativo discente do campus, a procura sempre foi pequena, principalmente por aqueles do ensino médio, ratificando o que vem sendo vivenciado quanto ao pouco empenho e valorização da língua estrangeira pela comunidade estudantil em questão. Além disso, as várias leituras sobre dificuldades semelhantes em outros contextos influenciaram a criação deste estudo que buscarei justificar em seguida.

1.2 Justificativa do meu estudo

A tardia inclusão do componente curricular Inglês no PNLD e os relatos feitos nesta introdução já são indícios da justificativa deste estudo. A experiência tem mostrado que muitos dos nossos alunos, nas escolas públicas, não vislumbram a aprendizagem de uma língua estrangeira como forma de participação social. Mesmo aqueles estudantes que fazem uso do inglês em jogos ou músicas, ou que gostam de assistir filmes e séries, não vinculam essas atividades sociais ao ambiente escolar. Em uma investigação abordando a perspectiva do aluno da escola fundamental sobre a língua estrangeira, Leffa (2016, p. 180) aponta a tendência dos alunos de relacionarem a aprendizagem do inglês somente ao ambiente escolar e ressalta: “o conceito de inglês como matéria do currículo, a meu ver, tem implicações mais sérias, porque pode permanecer inalterado à medida que os alunos passam pela escola”. O autor sugere que eles devem entender os muitos usos das línguas estrangeiras, e reitera a importância de despertar nos alunos, e, digo eu, em toda a comunidade escolar, “a consciência de que a língua estrangeira é na verdade usada por muitas pessoas no seu dia a dia, além dos professores de inglês” (*loc. cit.*). Para o autor, o conceito de inglês apenas como disciplina do currículo permanece por toda a etapa escolar, como já mencionado, e afeta o seu ensino-aprendizagem.

Em outro estudo, Leffa e Irala (2014) consideram a razão de se aprender um idioma diferente para além da distância geográfica, características do aluno, ou objetivo

para estudá-lo. Os autores propõem a adoção de um conceito mais abrangente como sendo o de “língua adicional”. Para eles, a língua adicional pressupõe a existência de outra língua já falada pelo aluno. Dessa forma a aprendizagem se constrói a partir da língua ou línguas que o aluno já conhece “numa relação que envolve aspectos sistêmicos, de prática social e de constituição de sujeito – gera implicações teóricas e práticas. Nesse caso, nenhum desses aspectos desenvolve-se a partir da própria língua, como pode acontecer, por exemplo, com a aquisição da língua materna” (p. 33). A língua adicional é considerada um acréscimo ao repertório do aluno, principalmente se considerarmos hoje, além da extensão do país, as diversas formações socioculturais e mesmo nacionalidades presentes nas salas de aula.

Para os autores, o inglês e o espanhol, no Brasil, fazem parte de uma realidade que nos é familiar, não se sustentando mais como línguas estrangeiras. A língua se torna um objeto de ensino cujo conhecimento, seja para o trabalho, o estudo ou o lazer, acaba sendo complementar à língua materna em uma convivência sem atritos, por atender a propósitos diferentes. Desse modo, é importante mostrar ao aluno a relevância da língua adicional para a participação em práticas sociais contemporâneas, que envolvem cada vez mais, a comunicação transnacional.

Não obstante a defesa dos autores, assim como Szundy (2017), da adoção e pertinência do termo língua adicional, os documentos oficiais se referem ao inglês como língua estrangeira, e não língua adicional, sendo, portanto, o primeiro termo usado na escrita desta tese. Coloco em rodapé, tal como está no texto de Szundy (2017, p. 92), a explicação para a permanência do termo língua estrangeira na versão final da BNCC³. Neste documento, analisado pela autora, a língua estrangeira se compreende como recurso adicional a ser aprendido “no uso e para o uso, práticas linguístico discursivas e culturais que se adicionem a outras que o/a estudante já possua em seu repertório, em língua portuguesa, línguas indígenas, línguas de herança, línguas de sinais e outras”

³“Durante uma reunião da qual eu e a Profa. Dilma Melo participamos como representantes da ALAB no MEC em março de 2016, autoras envolvidas na elaboração das diretrizes para o componente confirmaram que o uso do termo língua adicional seria de fato mais adequado. Esclareceram, no entanto, que não puderam fazê-lo porque na LDB (1996), lei a que a BNCC deve se submeter, esse componente curricular é denominado Língua Estrangeira Moderna”. SZUNDY, P. T. C. A base nacional comum curricular: implicações para a formação de professores/as de línguas(gens). In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (Orgs.) **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. Editora Edgard Blücher Ltda., 2017, p. 77-98.

(*loc. cit.*), caracterizando-se como língua adicional, assim como defendido por Leffa e Irala (2014).

Para Leffa (2016, p. 169), “o aluno como sujeito do processo de aprendizagem da língua estrangeira é geralmente muito pouco estudado”. Por isso justifico a importância de entender a apropriação do MD pelos potenciais usuários, que são alunos e professores. Justifico, ainda, a minha escolha pelo 9º do ensino fundamental da rede pública. Esta foi feita considerando-se o acesso a um público que teria mais argumentos na participação devido ao contato com a língua inglesa e com os livros didáticos do PNLD desde o ingresso no fundamental II, no 6º ano. Esperou-se com isso contar com maior compromisso, e mesmo a reivindicação própria dessa idade, na interação durante a pesquisa. Estudantes do 9º ano poderiam relatar, opinar ou sugerir questões sobre o MD com mais propriedade após três anos consecutivos de seu uso e de aulas de inglês.

Uma implicação do estudo aqui proposto será verificar se, de fato, com a inclusão dos livros didáticos de inglês no PNLD, tem havido mudanças positivas contribuindo para alavancar o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. As coleções para serem selecionadas pelo MEC precisam atender às especificidades exigidas no edital. Este traz critérios, tanto gerais para todas as disciplinas contempladas, quanto específicos para cada componente curricular, o que ajuda na preparação e posterior seleção de bons livros e objetos educacionais digitais. Os livros aprovados para a escolha dos professores são reunidos no Guia do Livro Didático. Este guia apresenta resenhas das coleções aprovadas, fazendo uma descrição de cada uma e análise do conteúdo de cada um de seus volumes. Esse detalhamento busca mostrar que os livros didáticos são concebidos visando ao aprimoramento do ensino e da aprendizagem da língua inglesa, assim como o próprio programa tem buscado melhorar o processo de avaliação e seleção das obras disponibilizadas para as escolas públicas. É considerando essa seleção prévia, que busquei ater-me às escolas participantes do PNLD.

As escolas pretendidas nesta pesquisa se encontram na Zona da Mata Mineira, em cidades no entorno do Instituto Federal, campus Rio Pomba. Dessas cidades sai um grande número de estudantes para os cursos médio integrado, técnico e superior oferecidos no campus. Este estudo poderá apontar ações a serem tomadas com a

conclusão do trabalho, seja no âmbito da sala de aula, com os discentes, ou em projetos de extensão para formação continuada de professores.

Entender a relação dos alunos e do professor com o MD que têm em mãos é importante para elucidar as práticas pedagógicas que podem tornar o ensino-aprendizagem da língua estrangeira exequível e consonante com a realidade contemporânea e local, ou contribuir para a reflexão de ambos, e para a formação continuada dos professores.

Entendendo que um bom MD oferece acesso ao mundo da escrita, ao letramento crítico, às práticas de multiletramento, à interação e à busca por outras fontes de informação, o caráter e qualidade didático-pedagógicos desse material dependem grandemente do uso que se faz dele, da ênfase e abordagem em sala de aula.

Fiscarelli (2008) e Jorge e Tenuta (2011) atentam para a ação potencializadora do MD considerando-se os vários elementos relacionados no processo de seleção. Para as últimas, o edital do PNL D contendo critérios gerais e específicos para orientar a produção; o Guia do livro didático com resenhas para auxílio dos professores na melhor seleção para o seu contexto escolar; o livro do aluno com textos e atividades espelhando o conhecimento acumulado da área de ensino de línguas; o CD possibilitando a escuta de leituras e prática orais autônomas; o livro do professor que, por exigência do edital, deve ter caráter formativo, são elementos que apresentam um conjunto de oportunidades que podem resultar em melhorias na esfera da aprendizagem.

No entanto, voltando a Fiscarelli, para evidenciar a finalidade didática do material e sua efetiva utilização, as práticas escolares, como discutido nos parágrafos anteriores, precisam ser problematizadas. Professores e alunos são efetivadores da utilização do MD, razão da minha pesquisa ir além do estudo do objeto livro didático, tão somente.

Esta pesquisa poderá, assim, ampliar as discussões sobre as ações que têm por finalidade expandir a democratização do acesso ao ensino-aprendizagem da língua inglesa, bem como entender a apropriação e aplicabilidade do livro didático de inglês e seus satélites (CDs, sites e outros materiais que o acompanham) pelos alunos e professores da rede pública estadual, da região pesquisada, dada a recente e tardia inclusão dos mesmos no PNL D.

Não defendo, como já exposto, que o MD simplesmente resolverá o problema da aprendizagem, mas ele, por certo, facilita a aprendizagem, à medida que otimiza o tempo já escasso em aula, possibilita a integração com vários gêneros orais e escritos, tem caráter educativo e foge à automatização. Segundo Leffa (1988, p. 24), a “compartimentação da língua em funções corre o risco de atomização da aprendizagem”. Já Jorge e Tenuta (2011, p. 127) argumentam que:

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.

São muitos os autores que discorrem sobre a importância do livro didático no contexto escolar. “Na verdade, apesar de não ser o único material didático, os livros, segundo Vilaça (2009), são vistos, quando não indiretamente tratados, como o verdadeiro material didático em quase todas as áreas do conhecimento” (LIMA, 2011, p. 163). Quanto ao seu uso para a disciplina de inglês ele é tido como “o único (ou o mais importante) contato dos alunos (usuários) com a língua almejada” (TEIXEIRA, 2015, p. 157). Outras vezes, a sua importância é alçada para além do fazer pedagógico, como explica Silva (2013, p. 7), “ou seja, além de servir de fonte (muitas vezes única) de conteúdo, facilitador do fazer docente e discente, ser suporte para professores e alunos, agente na sala de aula ou até mesmo o curso ou currículo em si”.

Ao discutir o papel do livro didático no ensino de língua estrangeira, Tílio (2008) aponta vários autores que caracterizam os livros didáticos e apresentam suas vantagens e desvantagens. Há, no entanto, uma concordância quanto ao seu uso:

Apesar de não ser condição *sine qua non* para que uma situação de ensino e aprendizagem se concretize, o livro didático está presente em quase todas as situações de ensino e aprendizagem de inglês. O livro didático é, sem dúvida, a principal fonte de informação no contexto pedagógico (Johns, 1997), servindo de andaime para a aprendizagem (*ibidem*, p. 118).

Conforme Tílio, diversos autores afirmam que “a força do livro didático no ensino é inegável (Carmagnani, 1999a, b; Coracini, 1999a, b, c, d, e; Freitag et al., 1997; Grigoletto, 1999a, b; Oliveira et al., 1984; Souza, 1999a, b, c, d, e), e que, de uma forma

ou de outra, influencia o processo de ensino e aprendizagem” (p. 125). Ainda, segundo muitos dos autores citados por ele, o livro didático pode apagar a voz do professor, assumindo um papel de verdade absoluta ou única referência. Ele, também, acaba por ser usado indiretamente pelos professores na preparação das aulas, apostilas, provas etc. O que ensejo em meu estudo é ir além dessa dicotomia de pontos positivos e negativos de se adotar um livro didático de inglês ao buscar entender a apropriação desse material pelos professores e alunos.

Segundo as pesquisas de Silva (2016), a importância do livro didático é mostrada na dependência por parte do docente e dos alunos, que questionam sobre o que fazer se não há um livro didático. “A ele estão atrelados o planejamento de curso e de aula, a divisão de conteúdo e níveis de aprendizagem, avaliações e a utilização de outros recursos, e também mudanças de abordagens teóricas e metodológicas” (p. 19).

O uso que se faz deste material, os princípios e conceitos teóricos que direcionam sua seleção, a apropriação do conhecimento e sua incorporação ao cotidiano de alunos e professores, além do levantamento de fatores intervenientes no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira são questões que encontram respaldo nos estudos da linguagem. Além disso, segundo Daher, Freitas e Sant’Anna (2013, p. 408),

ainda que se encontrem pesquisas acadêmicas sobre livro didático em várias áreas já atendidas pelo PNLD – por exemplo, há inúmeras pesquisas em ensino – a língua estrangeira ainda não tem consolidado um caminho de pesquisa tendo esse material como objeto de estudo. Podemos registrar que há trabalhos realizados e artigos publicados sobre livro didático, mas a produção ainda é incipiente.

Entre as publicações mais recentes, há a representação dos livros didáticos de inglês apreendida nos discursos de produtores e usuários (SILVA, 2015, 2016), que, creio, poderá direcionar-me no entendimento dos meus dados, embora o autor não analise os livros didáticos do PNLD. Nesses trabalhos, frutos de sua pesquisa de doutorado, Silva discute a representação acerca dos livros de inglês presentes no mercado que são construídas socialmente, tanto pelos autores e editores quanto pelos usuários professores e alunos.

Já Kitao e Kitao (2006), ao discutirem o papel dos MD, afirmam que estes influenciam o conteúdo e os procedimentos da aprendizagem. “A escolha de aprendizagem dedutiva ou indutiva, o papel da memorização, o uso da criatividade e

solução de problemas, produção versus recepção e a ordem em que os materiais são apresentados são todos influenciados pelos materiais”⁴ (p. 2). Ainda, segundo os autores, “os materiais didáticos estão ficando mais complicados, e a filosofia instrucional, abordagem, métodos e técnicas tornaram-se mais e mais importantes. Os professores precisam saber avaliar materiais que envolvem fotos, vídeos, e computadores agora”⁵ (*ibidem*, p. 3). (traduções minhas)

Assim o ensino das línguas estrangeiras, integrado à área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias nos PCN+ (2002), adquire a importância visível e essencial para a integração do indivíduo na sociedade contemporânea e consequente ingresso no mundo de trabalho. E, citando o Guia do Livro Didático PNLD 2011 (BRASIL, MEC/SEB, 2010, p.11): “tão importante para a formação e a inclusão social do indivíduo, a aprendizagem das habilidades de ler, falar, ouvir e escrever em outras línguas não deve ou não precisa ser um privilégio exclusivo das camadas favorecidas”. É partindo dessas apresentações, que ancoro as expectativas de investigação voltadas para o ensino-aprendizagem do idioma inglês para aqueles que realmente necessitam se beneficiar da educação escolar.

1.3 Definição do problema de pesquisa

Tendo em vista o cenário anteriormente discutido, este estudo se propõe a investigar a apropriação do MD de língua inglesa pelos professores e alunos do 9º do ensino fundamental da rede pública, observando os possíveis reflexos desse material no ensino-aprendizagem do idioma. Parto do pressuposto de que as coleções didáticas adotadas nas escolas participantes do PNLD são: escolhidas pelos professores, bem avaliadas por especialistas da área, de referência, preparadas por autores brasileiros, com abordagens e temáticas recentes e relevantes para a formação do aluno e (auto)formação e atualização do professor. As abordagens de ensino que subjazem as

⁴ The choice of deductive vs inductive learning, the role of memorization, the use of creativity and problem solving, production vs reception, and the order in which materials are presented are all influenced by the materials.

⁵ Materials are getting more complicated, and instructional philosophy, approach, methods, and techniques are getting more important. Teachers need to be able to evaluate materials involving photos, videos, and computers now.

unidades das coleções são apresentadas, segundo critérios do PNLD, no manual do professor, como explicitado abaixo no excerto do edital:

O Manual do Professor, não pode ser apenas, cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor (BRASIL, MEC/ PNLD 2011,2008, p. 2).

As três coleções didáticas para o ensino fundamental selecionadas para o triênio 2014, 2015, 2016 abordam o estudo dos gêneros, segundo informações constantes no guia do livro didático no sítio eletrônico do programa. As cinco coleções aprovadas para o triênio 2017, 2018 2019, também enfatizam a variedade dos gêneros e dos multiletramentos segundo o guia digital.

A intenção deste estudo, no entanto, não é analisar os livros didáticos de inglês, mas buscar uma visão mais abrangente das mudanças (ou não) advindas da sua apropriação pelos sujeitos das escolas públicas.

É discurso comum que os professores da rede pública carecem de recursos didáticos de inglês, que sejam adequados às suas realidades e de seus alunos. Um estudo sobre “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira” elaborado para o Conselho Britânico pelo Instituto de Pesquisas/Plano CDE, em São Paulo, 2015, comparando o estudo de inglês nas cinco regiões do país, apontou a região Sudeste como aquela em que há uma maior escassez de recursos didáticos adequados para o ensino e a aprendizagem do idioma: “Já nas regiões Norte, Nordeste e Sudeste o acesso a recursos didáticos, sejam eles tradicionais ou tecnológicos, é mais restrito. Na região Sudeste, em especial, esse acesso é menor do que a média nacional para todos os itens pesquisados” (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 33). Além disso, a capacitação pedagógica ligada ao idioma também é falha.

Não obstante o acesso ao material didático ser apontado pelo Conselho Britânico como um desafio no Brasil, os dados no FNDE mostram que, em 2015, a quantidade de livros didáticos de inglês enviados para as escolas foi 7.326.389 exemplares, entre livros do aluno e manuais do professor. No PNLD de 2014, que atendeu ao ensino fundamental, foram 11.274.530 livros de inglês em todo o país. Os números relativos ao

PNLD de inglês de 2014 estão no ANEXO B, assim como os dados estatísticos totais por Estado (ANEXO C). São números expressivos que levantam a questão da diferença de dados, podendo a apropriação do material didático entregue às escolas ter determinado o discurso dos professores participantes da pesquisa do Conselho Britânico.

Com isso levanto a seguinte questão: uma vez usuários de MD, como professores e alunos se posicionam quanto ao livro didático de Inglês recebido pelo PNLD? E como isso está relacionado à apropriação do material?

Isso requer conhecer o protagonismo do livro didático no âmbito da educação básica, por meio dos objetivos que apresento a seguir.

1.4 Objetivos

Esta pesquisa apresenta como objetivo geral: investigar a apropriação do MD de língua inglesa por professores e alunos do 9º ano do ensino fundamental, em escolas públicas de municípios circunvizinhos do IF Sudeste MG – campus Rio Pomba, tendo em vista a seleção das coleções didáticas de língua inglesa pelas escolas por meio do PNLD.

Para esta investigação pretendi como objetivos específicos:

1. descrever as práticas pedagógicas de professores e alunos, considerando a apropriação do MD adotado por parte desses agentes;
2. comparar os relatos ou observações feitas com as propostas apresentadas nos documentos norteadores do PNLD;
3. elencar fatores que interferem positiva ou negativamente na construção do fazer pedagógico relacionado ao inglês na escola, sejam estes vinculados ao MD ou não;
4. examinar o desenvolvimento profissional dos docentes a partir da apropriação que fazem do MD recebido pelo PNLD.

Esses objetivos serão analisados segundo o discurso dos professores e alunos para tanto recorrendo à teoria da Linguística Sistêmico-Funcional, aos documentos oficiais e especialistas da área.

A seguir apresento a organização da tese disposta em seis seções.

1.5 Organização da tese

Para o desenvolvimento desta pesquisa, o meu trabalho foi dividido da seguinte forma: na Introdução recorri ao início da minha trajetória profissional e acadêmica para emoldurar tanto a minha identificação pela aprendizagem e ensino de inglês, quanto a busca por aprimoramento linguístico e profissional. Apresento situações que influenciaram o tema da pesquisa, justifico o meu estudo, defino o problema e as questões que nortearam a pesquisa, assim como esclareço os objetivos.

No segundo capítulo, teço considerações sobre a língua inglesa no currículo escolar brasileiro, para tanto fazendo uma retrospectiva das reformas curriculares ocorridas e a revisão da literatura. Discorro ainda sobre os documentos oficiais e algum descontentamento já expresso por especialistas quanto à incongruência entre o discurso oficial e a realidade na prática. Nesse capítulo, discuto o PNLD e as expectativas com a inclusão do livro didático de inglês no programa.

No terceiro capítulo, detalho a teoria que fundamenta a minha pesquisa: a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1979; HALLIDAY e HASAN, 1989; HALLIDAY e MATTHIESSEN 2004), e os Sistemas de Avaliatividade e Ideação (MARTIN e ROSE, 2007) desenvolvidos no arcabouço da primeira. Por fazer uma interpretação social da linguagem, a Linguística Sistêmico-Funcional abarca tanto os discursos dos sujeitos participantes, quanto faz entender seus significados dado o contexto de produção desses discursos. Procuro exemplificar as particularidades dessas teorias com os excertos do próprio *corpus* compilado para a análise.

No quarto capítulo eu apresento o embasamento teórico metodológico, os instrumentos de pesquisa, detalho os sujeitos participantes e as escolas anfitriãs. Esclareço também os passos para a seleção dos municípios visitados a partir das turmas iniciantes no campus Rio Pomba.

O capítulo cinco consta da análise do *corpus* mediante a teoria Linguística Sistêmico-Funcional e os Sistemas de Avaliatividade e Ideação, explicitados no terceiro capítulo. O embasamento dos documentos oficiais e pesquisas de especialistas da área também fundamentam a análise. O *corpus* abrange dados de entrevistas com

professoras e alunos, questionários e anotações de campo feitas durante as visitas às escolas.

Concluo no capítulo seis, com as considerações sobre a pesquisa, aponto lacunas e ofereço sugestões. Faço também algumas recomendações finais quanto à importância da valorização do idioma inglês no ambiente escolar, que deve ser estendido aos professores, ao material didático e aos alunos, razão primeira que suscitou este estudo.

2 LÍNGUA INGLESA NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO

No mundo da História, da cultura, da política,
constato não para me *adaptar*, mas para *mudar*.[...]
Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente
“lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”.
(Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários*
à prática educativa; ênfases do autor)

Neste capítulo, perpasso pelo estudo das línguas estrangeiras no Brasil fazendo uma retrospectiva das mudanças ocorridas com as reformas curriculares, principalmente por meio da pesquisa de Leffa (2016). Outros estudos e eventos, voltados para o estudo de línguas e materiais didáticos, são listados. Apresento os argumentos de especialistas sobre o ensino e a aprendizagem do inglês, assim como os documentos oficiais, visto que esses, juntamente com a LSF, são alicerces para a análise dos dados. O PNLD é discutido a partir dos editais e Guias do livro didático, assim como são apresentados os títulos das coleções didáticas aprovadas e dados estatísticos sobre o programa. Após a inserção do componente curricular inglês no PNLD em 2011, o ensino fundamental participou de dois outros editais: em 2014 e em 2017. As expectativas de mudança com a inclusão da disciplina no programa é o fio condutor de outros questionamentos nesta pesquisa.

2.1 Um pouco da história sobre ensino de línguas estrangeiras no Brasil

Segundo Oliveira (2009, p. 23), “problematizar a função do ensino de línguas estrangeiras hoje pode causar a falsa impressão de que esse ensino é um fenômeno recente. Entretanto, desde o século IX D.C., aprendem-se e ensinam-se línguas estrangeiras”. No Brasil, a abertura dos portos brasileiros em 1808, colocou o inglês nos currículos escolares devido ao comércio com a Inglaterra. O autor apresenta a introdução de diferentes métodos com as reformas curriculares de 1868, 1915, 1935 e o entendimento do ensino segundo os PCN. As funções básicas do ensino de inglês na escola pública, para o autor, são de natureza legalista (cumprir a determinação do MEC), de natureza social (inserção cultural do estudante) e de natureza cognitiva (com a construção de conhecimentos).

Também Leffa (2016)⁶ apresenta um estudo detalhado do ensino de línguas estrangeiras no contexto educacional brasileiro. Segundo ele, tanto em termos de conteúdo quanto de metodologia, as introduções curriculares aqui ocorridas foram com um atraso substancial considerando os mesmos acontecimentos em outros países. Assim como Oliveira, Leffa cita a chegada da Família Real, em 1808, a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e uma reforma curricular em 1855 como eventos que colocaram o ensino das línguas modernas no mesmo status das línguas clássicas, grego e latim, não obstante problemas administrativos e de metodologias adequadas.

Segundo seu estudo, o ensino de línguas estrangeiras sofreu diminuição de carga horária, chegando à república com uma redução acelerada. Em 1925, a carga horária já constava de 29 horas semanais/anuais, menos da metade praticada em 1892. Com a reforma de 1931, extinguiu-se a frequência livre e instituiu-se o ensino seriado obrigatório e mudanças também na metodologia de ensino enfatizando as línguas estrangeiras modernas e a diminuição das aulas de latim. Segundo Leffa, o Professor Carneiro Leão introduziu, no Colégio Pedro II, o método direto (o que tinha sido feito na França em 1901), ensinando a língua pela própria língua. Evitava-se com isso a tradução, a gramática fora de contexto, e, embora não com essa terminologia, incentivava-se a leitura autêntica de vários gêneros textuais. A experiência, no entanto, não encontrou seguidores no âmbito da escola brasileira, não ultrapassando muito o contexto do Colégio Pedro II.

Em 1942, com a Reforma Capanema, a educação foi centralizada no Ministério de Educação. Não obstante a recomendação do uso do método direto, o ensino de línguas estrangeiras ficou relegado à leitura. Segundo o autor, no caminho entre o Ministério e a escola, substituiu-se o método direto pelo método de leitura em versão bem simplificada do *reading method* americano. Leffa cita os anos 40 e 50 como sendo os anos dourados do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Isso devido à importância dada ao seu ensino, e pelos depoimentos de alunos que, não somente terminavam o ensino médio com uma boa competência em leitura em línguas estrangeiras, como apreciavam as obras lidas.

Ambas as reformas curriculares ocorridas com as LDB de 1961 e de 1971 causaram mais diminuição na carga horária de línguas estrangeiras nos cursos regulares

⁶ Para uma leitura mais detalhada veja: LEFFA, Wilson J. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In: _____. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016, cap.2, p. 49-65.

do ensino brasileiro. Em 1971, com a diminuição de um ano escolar, a língua estrangeira passa a ser “ ‘dada por acréscimo’ dentro das condições de cada estabelecimento. [...] Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira ” (*Ibidem*, p. 59).

A LDB de 1996 regulamenta uma base nacional comum para a educação básica e inclui uma língua estrangeira como disciplina obrigatória a partir da 5ª série do ensino fundamental: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Art.26, § 5º). Em sua última revisão, em março de 2017, a escolha da língua estrangeira é substituída pela obrigatoriedade do inglês, assim ficando a redação do parágrafo 5º, no mesmo Artigo 26: § 5o “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”.

Os PCN para o ensino fundamental são apresentados em 1998, e em 2000, os PCNEM para o ensino médio. No que diz respeito à língua estrangeira, os PCN priorizam a leitura, porque, segundo esse documento: é a habilidade que o aluno poderá usar em seu contexto social imediato; colabora no desempenho da leitura em língua materna; pelas más condições das escolas brasileiras inviabilizarem o ensino das quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, falar, compreender).

O foco prioritário na leitura, ainda hoje, gera críticas de autores como Souza (2011), Paiva (2011), Siqueira (2011), entre outros, que debatem a respeito do papel elitista atribuído ao inglês, alavancando a proliferação dos cursos livres de idiomas. Há que se considerar que os PCN foram elaborados em tempos de pouco ou nenhum acesso a tecnologias facilitadoras da aprendizagem de idiomas. O próprio videocassete era um luxo de cursos de línguas que surgiam à época. Contudo, ainda hoje o Estado não aparelhou as escolas com acesso adequado à multimídia, levando professores a seguirem o discurso dos PCN. Para Moita Lopes⁷ (1996, *apud* SIQUEIRA, 2011, p. 99),

além da forte dimensão mercadológica subjacente a esse discurso, aparece de forma clara uma dimensão ideológica que, na realidade, visa a levar as classes subalternas a acreditarem em suas deficiências, próprias de sua natureza, impedindo-as de alterarem o processo da história.

⁷ MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

É esse um discurso que, segundo Leffa (2007), leva o aluno à autoexclusão na aprendizagem do inglês nas escolas regulares. O autor argumenta que a sociedade usa mecanismos de exclusão, como a separação de escolas públicas e privadas, onde o capital linguístico é usado para resguardar os investimentos feitos nas escolas de elite. Para o autor, o aluno está na escola, mas não com a escola, pois

passa-se o discurso de que todos têm acesso à escola, de que todos podem por meio dela ascender socialmente [...] mas transmite com muito sucesso a ideia de que é difícil aprender uma língua estrangeira, que só uns poucos conseguirão, viajando para o exterior ou frequentando um curso caro numa escola de idiomas (p. 7-8).

Trata-se, segundo Leffa, de uma forma disfarçada de autoexclusão, pois dá ao aluno a impressão de que é ele que não quer aprender. Conforme o autor, o conhecimento é um capital intelectual precioso, por isso a solução de todos na mesma escola é refutada pela elite, pois o conhecimento agrega um valor maior se poucos o possuem.

Línguas estrangeiras, principalmente a língua inglesa, sempre estiveram presentes em nosso currículo escolar. Independentemente de reformas ou métodos, seu estudo vem sendo discutido por especialistas ao longo dos anos. Posto isto, apresento os estudos listados no portal da CAPES e outros trabalhos bibliográficos sobre o ensino de línguas, principalmente relacionado ao MD, assunto inerente a esta pesquisa.

2.1.1 Pesquisas disponíveis no banco de teses e dissertações da CAPES e outros estudos

Para apresentar o meu projeto na seleção do doutorado, fiz uma visita ao sítio eletrônico da CAPES, buscando trabalhos que relacionassem a língua inglesa ao MD. Aqueles encontrados abordaram temas como recurso textual, produção oral, construção de identidades, leitura, multimodalidade, crença, implicações culturais, itens gramaticais, entre outros. Alguns trabalhos sobre a aula de inglês modulada pelo LD sugerindo cautela, criticismo e critério no momento da escolha, e o LD como insumo (ora presente, ora ausente) no processo de ensino-aprendizagem do idioma.

Os trabalhos foram teses e dissertações analisando livros nacionais e importados, cursos de formação de professores, ensino médio, fundamental, infantil, e cursos livres. Não pretendi traçar uma listagem detalhada dos trabalhos, mas ter um panorama das pesquisas acadêmicas que relacionavam o inglês ao MD.

Em uma segunda visita ao banco de teses e dissertações da Capes (março/2017), busquei apenas pesquisas que se referissem aos livros didáticos de inglês pelo PNLD no ensino fundamental. Foram encontrados 12 trabalhos usando as palavras de busca PNLD AND ensino fundamental AND inglês. Desses, apenas dois, eram teses:

- 1) Fernandez, Cristina Mott. A tessitura do gênero textual “manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa” nas tramas do PNLD, da Universidade Estadual de Londrina, em 2014;
- 2) Barreto, Maria Irisdene Batista. A interculturalidade em interação na aula de literatura de língua inglesa sob o viés da sociolinguística interacional, da Universidade Federal da Paraíba, em 2016.

As dissertações versaram sobre os seguintes assuntos:

- o PNLD e o papel do professor de inglês, na USP, em 2016;
- o livro didático e as percepções e implicações no exercício da docência, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; e *storytelling* nos livros didáticos de inglês, na Universidade do Estado da Bahia, em 2015;
- aspectos interculturais no livro didático *Keep in Mind*, na Universidade Federal de Santa Catarina, em 2014;
- a chegada do livro de inglês à escola pública, na Universidade Federal da Bahia; o livro didático de língua adicional e sua relação com o aluno em sala de aula, na Universidade Federal de Santa Catarina; gêneros textuais em documentos oficiais e no livro didático, na Universidade Federal de Juiz de Fora; livro didático de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Paraná, em 2013;
- efeitos identitários do trabalho com o livro didático *Links* no contexto público mato-grossense, na Universidade Federal do Mato Grosso, em 2012;
- critérios para o acesso a livros didáticos de língua estrangeira, na Universidade Federal de Santa Catarina, em 2010.

Todos os trabalhos estavam relacionados aos programas de estudos da linguagem, língua e cultura, estudos linguísticos e literários, e letras, exceto um, em

2013, pelo Mestrado em Educação. Para essa consulta, não houve seleção do ano, instituições, áreas de conhecimento, avaliação ou concentração, nome do programa ou de bibliotecas. Enfim, não houve filtros ou refinamentos da pesquisa, a não ser as palavras-chave, sabendo-se que o próprio item PNLD já faria um refinamento nos resultados. Observei que, em Minas Gerais, foi listada apenas uma dissertação em Juiz de Fora.

Em seguida, em nova consulta, substituí o item PNLD para livro didático AND ensino fundamental AND inglês. Os resultados mostraram 66 trabalhos de 30 instituições, que detalho abaixo, com o número de trabalhos de cada uma entre parênteses, segundo dados do portal CAPES. As instituições serão agrupadas por região. A lista completa dos trabalhos, tal qual apresentada no portal CAPES, se encontra no ANEXO A.

Região Nordeste (total 15 trabalhos):

Universidade Federal de Campina Grande (1) Universidade do Estado Da Bahia (1)
 Universidade Federal do Ceará (3) Universidade Estadual do Ceará (3)
 Universidade Federal da Bahia (1) Universidade Estadual do Sudoeste Da Bahia (3)
 Universidade Federal de Pernambuco (1) Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa (1)
 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1)

Região Centro-Oeste (total 06 trabalhos):

Universidade Federal de Mato Grosso (1) Universidade Federal de Goiás (4)
 Fundação Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul (1)

Região Sudeste (total 36 trabalhos):

Universidade Federal de São Carlos (3) Universidade de Taubaté (2)
 Universidade Federal de Uberlândia (1) Universidade de São Paulo (7)
 Universidade Federal de Juiz De Fora (1) Universidade Metodista de Piracicaba (1)
 Universidade Federal Fluminense (3) Universidade Presbiteriana Mackenzie (1)
 Universidade Federal de Minas Gerais (3) Universidade Estadual de Campinas (4)
 Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara (2)
 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (8)

Região Sul (total 09 trabalhos):

Universidade Federal de Santa Catarina (3) Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1)

Universidade Federal do Paraná (2)

Universidade Estadual de Londrina (1)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1) Universidade do Vale do Itajaí (1)

Entre os novos resultados estavam incluídas todas as dissertações e teses com a palavra PNLD que já foram citadas anteriormente, restando, portanto, 54 novos títulos. Destes 54, retirei 09 trabalhos que versaram sobre outras disciplinas:

- Em 2002 e 2013 sobre o ensino do Português, sendo uma tese da UFMG e um Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa;
- Em 2005, sobre o ensino da língua Alemã;
- Em 2008, um estudo sobre a segurança do trânsito em áreas escolares, no Mestrado em Engenharia Urbana;
- Em 2011 e 2016, as dissertações objetivaram o ensino da química;
- Em 2013 e 2015, sobre o ensino da matemática;
- Em 2014, sobre língua e cultura espanhola.

Restaram assim, 45 pesquisas, sendo apenas duas de doutorado:

- 1) Xavier, Rosely Perez. A Aprendizagem em um Programa Temático de Língua Estrangeira (Inglês) Baseado em Tarefas em Contextos de 5ª Série do Ensino Fundamental. Doutorado em Linguística Aplicada na Universidade Estadual De Campinas, Campinas, em 1999;
- 2) Margonari, Denise Maria. A Competência humorística e a criatividade no processo de formação de professores de língua inglesa. Doutorado em Educação Escolar na Universidade Est. Paulista Júlio De Mesquita Filho/Araraquara, em 2006.

Os assuntos das 43 dissertações giraram entre:

- abordagem comunicativa no uso do texto literário no LD em 1998;
- uso de intensificadores em diálogos; o lúdico no LD; ampliação do léxico; ensino-aprendizagem por meio do telensino, em 2002;
- planejamento e prática pedagógica; processo de transformação na elaboração e aplicação do MD; seleção do MD (Mestrado em Educação), em 2003;
- o LD na perspectiva do ensino de leitura; identidade nacional no contato/confronto com uma língua estrangeira; elaboração de MD para Comércio Exterior, em 2004;
- Inglês: disciplina-problema no ensino fundamental e médio?, em 2006;

- critérios de escolha de unidades didáticas; influência do MD na motivação; atividades mediadas pelo computador; avaliação de software educacional; déficit lexical e de leitura do aluno universitário; inglês no ensino médio (Mestrado em Educação), em 2007;
- atividades de compreensão e habilidades de leitura; aprendizagem de LI na EJA; a música como recurso didático-pedagógico (Mestrado em Educação Escolar), em 2008;
- compreensão escrita de histórias em quadrinhos em LI; uso do gênero filme legendado; ensino de LI em educação infantil, em 2009;
- uso do caderno do professor na escola pública, em 2010;
- o LD na construção da identidade cultural; a compreensão oral nos cadernos de língua estrangeira; propostas de avaliação de rendimento em LD; relatos de vivências em *scrapbook*; leitura do gênero reportagem; o papel da gramática; glossário terminológico de geografia/perspectiva interdisciplinar, em 2011;
- o papel do LD na construção da identidade cultural do aprendiz; implicações culturais e didáticas (Mestrado em Educação), em 2012;
- o desafio de progredir na aprendizagem da LI; a Lei 10.639/2003 e o ensino de inglês, em 2013;
- estudo do vocabulário do LD; representações do professor de inglês sobre o LD; multimodalidade em MD virtuais na graduação EAD, em 2014;
- o LD usado no programa idiomas sem fronteiras; produção oral na EAD – licenciatura a distância de Letras; inglês e a pedagogia crítica (Mestrado em Educação), em 2015;
- crenças de um professor no contexto do Programa Rio Criança Global, em 2016.

Acrescentei, ainda, às palavras de busca, “AND práticas pedagógicas”, alcançando 15 resultados, todos já listados na busca anterior.

A maioria dos estudos já feitos, conforme listados na plataforma CAPES, corresponde a contextos específicos de regiões distantes da realidade da Zona da Mata Mineira, ou mesmo do nosso Estado. Com isso esta pesquisa se justifica pela possibilidade de inserção nesse contexto e de possíveis ações sobre ele.

Outros trabalhos bibliográficos sobre o assunto foram desenvolvidos. Por exemplo, Silva (2010) lista produções acadêmicas relativas ao livro didático de língua

estrangeira em seu artigo “Estudos recentes em Linguística Aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira”. O autor traça, primeiramente, um panorama das pesquisas feitas por Moita Lopes (1999) sobre os tópicos abordados em dissertações e teses no período de 1968 a 1999. Dentre os 17 tópicos elencados por Moita Lopes, apenas dois, segundo Silva, se referem especificamente a materiais didáticos, mas não necessariamente a livro didático. Silva ainda perpassa pelo trabalho de Fracalanza e Santoro (1989) que publicaram um catálogo analítico de trabalhos sobre livros didáticos e uma publicação organizada por Coracini (1999) versando especificamente sobre o livro didático de línguas estrangeiras em toda a obra. O próprio autor faz, então, um levantamento quantitativo das produções acadêmicas de mestrado e doutorado relacionadas aos livros didáticos de língua estrangeira. Os títulos compilados de dez programas de pós-graduação no Brasil foram de 1998 a 2008, sendo a maioria em nível de mestrado. Embora um número maior de trabalhos fosse sobre livros didáticos de inglês, foram contemplados o francês, o espanhol, o alemão, o italiano e o português como língua estrangeira nas pesquisas sobre livros didáticos, tanto nacionais quanto importados.

Silva (2010), amparado por autores como Moita Lopes (1999) e Cavalcanti (2004), se refere à consolidação das pesquisas na área da linguística aplicada no Brasil devido ao aumento dos programas de pós-graduação com ênfase ou área de concentração em linguística aplicada. Além disso, a realização de eventos em projetos nacionais e locais alavancaram os trabalhos, que também assumiram um caráter interdisciplinar. O autor discute os trabalhos apresentados em Grupos Temáticos (GTs), do SILID/SIMAR (Simpósio sobre Livros Didáticos e Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos). Este é um evento realizado pela PUC–Rio, voltado para o diálogo sobre a produção, uso e função de materiais didáticos na educação presencial e a distância. Os GTs dos dois eventos foram os seguintes:

Grupos Temáticos do I SILID na PUC-Rio em 2007 e do II SILID / I SIMAR na PUC-Rio em 2008

1. Agentes mediadores do livro didático: pluralidade autoral (2007 e 2008);
2. a) Livro didático como suporte de leitura para gêneros discursivos específicos (2007);
b) Gêneros discursivos em livros, materiais e recursos didáticos (2008);

3. Propostas, abordagens metodológicas e sistemas de avaliação no livro didático (2007 e 2008);
4. O ensino das habilidades de escrita e leitura no livro didático (2007 e 2008);
5. Pluralidade cultural, representação social e identidade no livro didático (2007 e 2008).

Sobre a análise a partir dos títulos dos trabalhos, o autor assim se posiciona:

tem havido um aumento no número de trabalhos sobre o processo de produção e também preocupação com aspectos de editoração. O conteúdo de livros didáticos ainda tem sido analisado sob diferentes óticas, e no primeiro evento há uma maior concentração de trabalhos que o enfocam, estando envolvidos aspectos ou elementos linguísticos, discursivos (gêneros, por exemplo), culturais, representacionais e de identidade. Mas percebe-se uma crescente preocupação com as imagens e outras modalidades de uso da linguagem presentes em livros didáticos de línguas (SILVA, 2010, p.223).

Em outro artigo “Pesquisas sobre livros didáticos de línguas: reflexões”, Silva (2013) ressalta o interesse recente, naquela época, nos livros didáticos de línguas estrangeiras vinculados à política do PNLD, e à inclusão das línguas estrangeiras modernas neste programa a partir de 2011 para o ensino fundamental, e 2012 para o ensino médio. O autor discute os trabalhos apresentados no GT Pesquisas sobre Livros Didáticos de Línguas no XIV SILEL – Simpósio Nacional e Internacional de Letras e Linguística, organizado pelo Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, em 2013. Este é um evento acadêmico-científico bienal, que reúne pesquisas nas áreas de Linguística e Literatura.

O GT proposto e coordenado pelo autor foi um espaço criado para a reunião de investigações sobre os livros didáticos de língua materna e estrangeira. Além do PNLD, outras políticas públicas foram motivadoras das pesquisas à época, como a oferta obrigatória do espanhol no ensino médio (Lei 11.161 de 2005), e os estudos sobre a cultura africana (Lei 10639 de 2003).

Silva (2013, p. 02) registra a sua opinião quanto à necessidade mais abrangente de pesquisas sobre o livro didático de línguas estrangeiras: “Também tenho tentado mostrar que são necessárias mais pesquisas relativas aos processos de recepção de livros por parte dos agentes usuários / destinatários (professores e alunos) a fim de se entender a avaliação e o uso que estes agentes sociais fazem deste material”.

Outra razão que, a meu ver, justifica as pesquisas a respeito dos livros didáticos de inglês pelo PNLD, é o número de coleções aprovadas. Segundo anotações de comunicações assistidas por mim no AILA 2017 (18º Congresso Mundial da Associação Internacional de Linguística Aplicada), entre 2011 e 2017, somente 18,9% das coleções de língua inglesa submetidas à análise pelo MEC foram consideradas adequadas, enquanto 50% das coleções de português há muito mais tempo no mercado, conseguiram aprovação. Os guias dos livros didáticos trazem os números de coleções inscritas e aprovadas. Em 2011, por exemplo, de 26 coleções de inglês participantes do processo de avaliação pedagógica somente 02 foram aprovadas (Guia do livro didático PNLD 2011. MEC/SEB, 2010, p. 11). Em 2017 foram 13 coleções de inglês submetidas à análise do MEC com 62% de exclusão (Guia do livro didático PNLD 2017. MEC/SEB, 2016, p. 23). Os detalhes dos títulos selecionados nos editais para o ensino fundamental (2011, 2014 e 2017) são dados na subseção 2.3, sobre a questão do material didático e o PNLD.

Entendo, então, e, como já foi citado anteriormente conforme Silva (2010, 2013) e Daher, Freitas e Sant'Anna (2013), que as pesquisas envolvendo o MD de língua estrangeira do PNLD, principalmente, o uso que dele se faz, os reflexos da sua apropriação pela comunidade escolar e seus reflexos no desenvolvimento profissional e acadêmico, ainda é incipiente e mandatória.

Além disso, à medida que mudanças políticas e sociais ocorrem, elas devem ser (re)vistas com olhos abrangentes a todo o contexto de seu uso. Assim, veremos o que dizem outros estudiosos, e o que consta em alguns documentos oficiais sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

2.2 O que dizem alguns autores e documentos oficiais sobre o ensino de LE no Brasil

A importância da língua inglesa, seja visando à continuidade dos estudos de alunos e professores, seja para ingresso no mundo do trabalho, ou ainda para revitalizar a mudança curricular, tem sido reiterada nos documentos oficiais como a LDB (1996), os PCN (1998), BNCC (2017), e nos próprios editais do PNLD, não obstante a falta concreta de ações que a respaldem. Acrescento à lista a importância de se conhecer o

idioma com fins ao lazer, à fruição, se não de viagens, de jogos, filmes, músicas, *chats* e tantos outros meios mais possíveis nos dias atuais.

A pesquisa feita para o Conselho Britânico, em 2015, sobre o ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras, mencionada na introdução desta tese, mostrou que professores das redes públicas carecem de especialização na área, têm sobrecarga de trabalho com turmas e conteúdos diversos, vivenciam violência nas escolas, têm salários precários, carga horária mínima, e recursos didáticos inadequados para a realidade deles próprios e de seus alunos, entre outros itens. O acesso a coleções didáticas era, antes, distante de muitas escolas públicas pela dificuldade de aquisição do material de inglês, em grande parte importado. Com isso, a distribuição de livros didáticos de inglês, pelo PNLD, pode desencadear outras ações de mudança dessa realidade. São livros didáticos tidos como de referência devido à avaliação pedagógica feita por especialistas das universidades, de outras instituições e professores da rede pública de ensino. Além disso, a inscrição desses livros passa por um edital criterioso, tanto em termos técnicos, como pedagógicos. Para Tonelli e Bruno (2015, p.11,12), tanto o inglês quanto o espanhol

vêm ganhando espaço no currículo da educação básica no Brasil, em parte como consequência de políticas linguísticas. Tais gestos, assim como outros de diferente natureza, afetam o sistema educativo e provocam indagações e discussões importantes e que merecem ser continuamente (re)consideradas.

O sistema educativo se vê constantemente afetado por políticas que desconsideram, ou consideram valorosas demais, as mudanças sociais advindas da educação a ponto de enfraquecê-las. Com isto, mudanças na BNCC (2017) já alteraram a fala anterior sobre o espanhol, que, a partir da homologação do documento, não mais estará no currículo do ensino médio. A língua inglesa, no entanto, mantém a obrigatoriedade a partir do sexto ano do ensino fundamental, reforçando o status de língua franca dado ao inglês. Sua inclusão, porém, como componente curricular obrigatório, não leva em conta realidades locais específicas de comunidades com história de migração, além das regiões de fronteira, ou indígenas, por exemplo, sendo considerada como uma das mudanças mais marcantes do documento.

Versões anteriores da BNCC, assim como a LDB, deixavam a língua estrangeira no currículo escolar a cargo das comunidades escolares, que agora perdem essa

prerrogativa. Além disso, sendo a BNCC um documento orientador da educação básica, irá referenciar os currículos e influenciar a elaboração dos livros didáticos, o que fortalece a minha justificativa para esta pesquisa.

Quanto à retirada do espanhol no ensino médio, como língua optativa, poderá significar uma perda para alunos, principalmente dos Estados em fronteira com países hispanofalantes, e como opção de prova no ENEM, para muitos alunos. Principalmente se não houver investimento pedagógico no currículo de língua inglesa, poderemos privilegiar estudantes de camadas mais favorecidas, que se preparam, em cursos livres ou aulas particulares, para enfrentar os concursos universitários.

Faraco (2007), ao considerar o ensino de línguas estrangeiras nas escolas, reitera o aspecto de precariedade dos resultados do processo de ensino-aprendizagem e dificuldades de elaboração do currículo. Por muito tempo, a tendência, geralmente vista em nossas escolas, devido à falta de recursos materiais, era escolher aspectos individuais da língua, tendência esta, ainda hoje, presente em muitas escolas. Essa prática de descontextualizar os aspectos linguísticos leva à mecanização e ao engessamento metodológico, que em muito ampara o ensino, quando da escassez de profissionais qualificados, mas que pouco incentiva os alunos à aprendizagem e à interação. Esse aspecto é evidente em Leffa (2009, p. 117) ao afirmar que: “a inclusão obrigatória da língua estrangeira prevista na LDB, por si só, não garante a aprendizagem efetiva”.

Os editais do PNLD, no entanto, enumeram itens a serem observados nas obras inscritas, que variam: da adequação dos textos à faixa etária, sua autenticidade e originalidade; estratégias de leitura; aspectos culturais; interdisciplinaridade; reflexão sobre diferentes costumes; respeito à diversidade local e global; possibilidade de acesso a legados culturais; estímulo à participação social dos jovens; desenvolvimento das quatro habilidades em língua estrangeira, e outros critérios eliminatórios e específicos para o componente curricular de língua estrangeira (BRASIL, MEC/ PNLD 2011, PNLD 2012).

Essa variedade e extensão de itens demonstra, segundo Santos (2010, p. 840), ao discutir em artigo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos “[...] a preocupação em abarcar diferentes aspectos da educação escolar e representa uma tentativa de contemplar os interesses de diferentes grupos”. Essas

diretrizes apresentam a língua estrangeira como meio de ampliar as possibilidades de ver o mundo e as diferentes culturas por meio do acesso aos aspectos globalizantes das relações humanas.

Temos testemunhado uma tendência generalizada à universalização do acesso à educação reconhecida hoje como um dos direitos sociais mais básicos. Para Moreira e Silva (2008), educação e currículo estão profundamente envolvidos com o processo cultural em uma perspectiva crítica. O currículo educacional pode ajudar a manter ou a superar as divisões sociais. E, enquanto o conhecimento da língua inglesa é cada vez mais exigido e valorizado pela sociedade, no âmbito escolar o que se presencia nos currículos é a pouca importância do inglês que enfatiza e acelera a marginalização de uma classe de estudantes que não pode pagar um curso livre.

Nos PCN (BRASIL, 1998a, p. 20), o papel elitista da língua inglesa é colocado na afirmação de que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país”, quando da justificativa social para a inclusão da língua estrangeira no ensino fundamental, para tanto priorizando somente a leitura. Paiva (2011) critica essa visão determinista do documento, que exclui a mobilidade social do estudante da escola pública e a presença do inglês em produções culturais. O documento ainda defende a habilidade de leitura como sendo aquela que o aluno usará em seu contexto social imediato, e na formação: “Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura” (BRASIL, *loc. cit.*). Mais adiante, o documento esclarece que o foco na leitura não exclui a possibilidade de serem trabalhadas outras habilidades comunicativas, porém, dentro das condições existentes na escola.

Como já comentado na seção anterior, esses parâmetros curriculares foram elaborados há duas décadas, não retratando os anseios dos agentes acadêmicos de hoje. No entanto, a falta de recursos e infraestrutura nas escolas públicas permanece inalterada, os cursos de formação em Letras ainda são deficientes quanto ao desenvolvimento da proficiência dos futuros professores, e o idioma continua hierarquicamente desvalorizado no currículo escolar. São esses aspectos, que acabam por validar a asserção do documento no ambiente escolar.

Entre os muitos autores que relatam as condições desfavoráveis do ensino de inglês no país, cito Santos (2015), em sua pesquisa nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Para essa pesquisadora, em relação ao reconhecimento e relevância do inglês na formação dos alunos, percebeu-se:

- a desinformação quanto ao entendimento da aprendizagem do inglês na atualidade, razão de se excluir a oportunidade oferecida na escola;
- a confusão quanto à aprendizagem meramente linguística do idioma, desconsiderando sua dimensão sociocultural e comunicativa;
- a crença na aprendizagem somente por intermédio das escolas de línguas.

Comparando o contexto escolar do Rio de Janeiro, uma cidade turística, que recebe visitantes estrangeiros durante todo o ano, aos ambientes escolares da Zona da Mata Mineira, o discurso da autoexclusão (LEFFA, 2007) já mencionado, se adensa. Assim, reafirmo a minha fala introdutória de valorização do estudo do idioma, e do objetivo de se investigar a apropriação do MD pelos professores e alunos, com fins de se verificarem mudanças curriculares, com a inclusão do inglês no PNLD. Cabe ainda reiterar questionamentos introdutórios desta pesquisa, sobre a falta de ações que respaldem os discursos dos documentos oficiais quanto à relevância do estudo das línguas estrangeiras na escola pública. Nesse contexto, a ampliação do PNLD, com a inclusão dos livros didáticos de língua estrangeira, é uma ação que pode ajudar em uma das dificuldades inerentes ao ensino da língua inglesa - o material didático.

Segundo Faraco (2007), o desconhecimento da língua estrangeira resulta em limites, tanto para o desenvolvimento pessoal, quanto desvantagens na competição profissional, ou mesmo para o país, no campo da ciência, tecnologia e cultura. Para o autor, isso ocorre por causa da velocidade e volume de informações que nos cerca, provenientes da circulação contínua de pessoas, serviços, bens materiais e culturais. Tais desvantagens marcaram o início do programa Ciência Sem Fronteiras (CSF). Esse programa, lançado em 2011, buscou “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (BRASIL, portal do CSF). Por meio das instituições de fomento (CNPq e CAPES), e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC, o programa ofertou bolsas de intercâmbio para alunos da graduação e pós-graduação, de algumas áreas, fazerem estágio no exterior, assim

como buscou atrair pesquisadores estrangeiros para o Brasil. Não se pode negar, no entanto, que a proficiência em inglês foi um empecilho para muitos candidatos.

No início de 2017, o programa foi extinto por razões que variaram, segundo a mídia, falta de recursos financeiros, falta de resultados satisfatórios, alunos que não conseguiam acompanhar as aulas em outro idioma, programa com cunho eleitoral, entre muitos outros comentários positivos e negativos, principalmente feitos nas interações por meio eletrônico.

Gimenez (2011, p. 49-50) discute o papel hegemônico do idioma e suas vinculações com as questões econômicas. “Se mesmo para outras línguas as questões econômicas não são secundárias, no caso do inglês, é impossível desconectá-lo da globalização, pois ele viabiliza a mobilidade de capital e recursos”. Para a autora, essa associação entre a língua inglesa e a globalização “não pode ser ignorada no contexto escolar, particularmente porque esses sentidos permeiam as mensagens midiáticas que adentram a sala de aula”.

Rajagopalan (2011, p. 65) assume uma postura crítica do idioma. Quanto à globalização, ele vê a língua inglesa como uma língua proteiforme, ou seja, que muda de forma, sem pátria, sem delimitações a regiões geográficas “se espalhando mundo afora com a velocidade de uma pandemia!” Para o autor, o inglês é uma “novilíngua” (numa acepção positiva do termo usado por George Orwell), um fenômeno linguístico em construção, que os aprendizes de hoje vão precisar no futuro bem próximo.

Acrescento que, outros espaços, dos quais alunos e professores não podem se furtar, estão associados às tecnologias digitais de informação e comunicação, convívio esse que a sociedade contemporânea impõe. Essas tecnologias, quando acessíveis, democratizam a informação, modificando nossos conceitos de tempo, espaço, leitura, escrita, trabalho, acesso a bens culturais, interação, transmissão de conhecimento etc. O acesso irrestrito a esse espaço requer a compreensão do inglês, principalmente nos jogos interativos, seriados, ferramentas de pesquisas e redes sociais tão populares entre os jovens. Conhecer um idioma estrangeiro é uma forma de promover a participação social e a reflexão sobre as características da própria cultura e língua.

Sabendo-nos inseridos em uma sociedade de extensas desigualdades socioeconômicas e culturais, o acesso ao idioma estrangeiro, que também facilitará o acesso às tecnologias e perspectiva social, ainda que não garanta emprego, por certo

diminuirá as probabilidades de exclusão. Leffa (2009, p. 122), embora aponte a exclusão linguística como sendo maior do que a exclusão digital sugere que “o acesso à língua estrangeira pode aumentar o acesso à rede” favorecendo assim a aprendizagem de ambas.

À importância do ensino da língua inglesa subjaz essa ênfase dada ao currículo, que encontra apoio em Moreira e Silva (2008, p. 27) ao defenderem, na concepção crítica, que o resultado do trabalho curricular, não obstante as intenções oficiais, não pode desprezar o contexto cultural em que ocorre: “a cultura e o cultural, nesse sentido, não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se faz com o que se transmite”. Ou seja, o currículo não acontece à margem do contexto no qual se configura ou independentemente das condições em que é desenvolvido. Assim, entendo que, se a tecnologia digital circunda, atualmente, nossas práticas sociais mais corriqueiras, ela deve também ser inerente ao currículo escolar.

Oliveira (2009) menciona o fato de que a globalização tem levantado debates envolvendo questões sobre diferenças culturais, alteridade e multiculturalismo, que contribuem com a construção da cidadania. Segundo o autor, a contribuição da língua estrangeira assim é dada:

Nesse sentido, ao estudar uma língua estrangeira, o estudante entra em contato com outra cultura, o que contribui para que ele conheça aspectos culturais diferentes daqueles presentes na sua comunidade. Isso pode levar o estudante a um processo de reflexão acerca do outro e de si próprio. Afinal o mundo social do estudante brasileiro é influenciado por aspectos econômicos, políticos e culturais das sociedades de outros países (OLIVEIRA, 2009, p. 27).

A legislação brasileira também salienta a importância do ensino de línguas estrangeiras modernas para a formação do indivíduo, sua aproximação às várias culturas, propiciando sua integração no mundo globalizado. Com isso, o ensino da língua estrangeira, na perspectiva educacional, sofre uma mudança de paradigma nos PCN (1998a), e, da importância exagerada dada a meros conhecimentos gramaticais, passa-se a visar competências a serem desenvolvidas pelos alunos:

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo.

[...] Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas (BRASIL, 1998a, p. 38).

Não obstante essa mudança nos documentos oficiais, a prática pedagógica requer ainda muitos ajustes. Celani (2009, p. 40-44) faz referência aos problemas da formação docente na área de Letras. Segundo a pesquisadora, a licenciatura dupla em Português e Inglês é vista em pouco tempo, além do agravante da proliferação de “faculdades que não têm corpo docente adequado nem desenvolvem pesquisa e dão cursos baseados na gramática”. Isso já fora exposto também por Paiva (1997) sobre a formação de professores no Estado de Minas Gerais. Ambas as autoras expõem o fato de muitas escolas brasileiras ainda focarem no estudo da gramática e memorização, devido à precariedade da formação inicial e continuada de professores. Assim sendo, “a adoção de bons livros didáticos por si só não garante o sucesso no ensino e aprendizagem” (Rangel, 2002, *apud* Jorge e Tenuta, 2011, p. 127)⁸. Estas autoras, no entanto, apontam a inclusão da língua estrangeira no PNL D como um incentivo a outras políticas como produção bibliográfica, projetos de formação de professores e fortalecimento das bibliotecas escolares.

Moreira (2010, p. 123) associa a pouca qualificação do professorado citando Apple (1993), que discute a intensificação do trabalho pedagógico e a escassez de tempo que leva os docentes a dependerem mais e mais de especialistas dos currículos oficiais.

Leffa (2007), igualmente, discute o despreparo dos professores de língua estrangeira como um terceiro fator que contribui para a autoexclusão do aluno⁹. Com a universalização do ensino e proliferação dos cursos de Letras, o ensino superior passa a contribuir pouco para a preparação do futuro professor, valorizando a quantidade em prol da qualidade. Embora a volatilidade do próprio conhecimento requeira que o aluno depois de sair da universidade precise continuar aprendendo, o autor ressalta que:

⁸RANGEL, E. (2002). **Para não esquecer: de que se lembrar, na hora de escolher um livro do Guia?** Brasília, COMDIPE/SEF/MEC.

⁹Entre os vários fatores responsáveis pela autoexclusão do aluno, o autor destaca: (1) a escola como reprodutora dos valores da classe dominante; (2) a universalização do ensino nas décadas de 1960 e 1970; (3) falta de qualificação dos professores. (LEFFA. **Pra que estudar inglês, profe?: Autoexclusão em língua estrangeira.** Claritas, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.)

Há, no entanto, algumas constatações preocupantes, entre as quais podemos destacar as seguintes: (1) o patamar do aluno que sai da universidade está muito próximo do patamar do aluno que entra; (2) as diferenças iniciais entre os que sabem mais e os que sabem menos permanecem durante o curso (*ibidem*, p. 12).

O autor ampara seus argumentos em vasta referência e aponta pesquisas de doutorado e mestrado, que referencio em rodapé¹⁰, apontando a pouca proficiência dos futuros professores de línguas quando se formam nos cursos de Letras, sejam eles públicos ou particulares. Isso se torna ainda mais preocupante se o nível de proficiência do aluno que entra na universidade já é baixo. Para Leffa:

Na medida em que a universidade, pública ou particular, pouco agrega ao aluno, em termos de proficiência em língua estrangeira, as diferenças continuam. A graduação que seria a última instância de inclusão, depois de anos de segregação, continua garantindo a exclusão, mantendo a norma de lançar no mercado de trabalho alguns profissionais relativamente qualificados e muitos sem qualificação. Em outras palavras, a universidade nunca teve, não tem e provavelmente nunca terá a capacidade de aproximar quem sabe menos de quem sabe mais. Não só mantém as diferenças como ainda acaba provocando um distanciamento maior, na medida em que continua garantindo a exclusão dos desqualificados e transforma os qualificados em agentes da exclusão (LEFFA, 2007, p. 13-14).

Entre os qualificados, Leffa inclui aqueles que, não obstante a pouca proficiência, são certificados pelas instituições superiores, podendo exercer a profissão. Para Celani (2009, p. 42), a disciplina língua inglesa há muito foi relegada a uma posição secundária dentro do currículo, cabendo ao próprio professor desse idioma, geralmente solitário na escola, buscar cursos de aperfeiçoamento e formação continuada. Lima (2011, p. 165-166) cita projetos em algumas universidades brasileiras que buscam prestar assessoria aos professores de línguas estrangeiras da rede pública. No entanto, esses projetos de capacitação são, segundo o autor, majoritariamente nas grandes cidades e não, ou pouco, contribuem para a formação dos professores do interior, foco desta pesquisa.

¹⁰SILVA, V.L.T. **Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de letras / LE.** Tese de doutorado em Linguística Aplicada. IEL/UNICAMP. 2000.;
BASSO, E. A. **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal - um curso de letras em estudo.** Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, IEL/UNICAMP, 2001. ;
MARTINS, T. H. B. **Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês.** Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. IEL/UNICAMP. 2005.

A preocupação com a proficiência na língua inglesa e as condições de trabalho dos professores da rede pública estadual é anunciada, como visto, por muitos pesquisadores. Barcelos (2016) que, com outros professores do departamento de Letras, coordena um Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa – PECPLI, na Universidade Federal de Viçosa (UFV), tendo acesso a várias narrativas dos professores da região, assim se pronuncia:

[...] as condições de trabalho de muitos professores os levam à fadiga. Muitos professores trabalham em duas ou três escolas e dão mais de 40 horas/aula por semana [...] Por fim os professores têm outras preocupações, como o ambiente escolar, por exemplo. Muitas vezes, o ambiente da escola é hostil, fazendo com que os professores se sintam acuados e ofendidos por perceberem que os outros não “dão importância” à sua disciplina (BARCELOS, 2016, p. 42).

Para a autora, essas são limitações sócio-histórico-políticas que, além das limitações cognitivas e emocionais, são empecilhos para o melhor desenvolvimento do ensino e da aprendizagem do idioma estrangeiro. Por isso, segundo Nóvoa (1992, p. 17), “não basta mudar o profissional, é preciso mudar também os contextos em que ele intervém”.

Nos próprios PCN se reconhecem as condições desfavoráveis de trabalho com a língua inglesa nas escolas públicas: “carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.” (BRASIL, 1998, p. 21) sem que, no entanto, tenha ocorrido alguma política de mudança curricular efetiva.

Não obstante a posição secundária do inglês no currículo, historicamente construída, a inclusão dos MD no PNLD podem, de certa forma, se trabalhados adequadamente, contribuir com o ensino-aprendizagem do idioma. Ainda que haja dificuldades no desenvolvimento das quatro habilidades, a leitura poderá receber um revés positivo a partir do entendimento dos textos como práticas sociais, segundo estabelecem os editais. O sentido do texto não é inerente ao mesmo, mas é construído na interação com o conhecimento prévio do leitor, e apreensão de informações inferidas pela identificação de palavras cognatas, elementos de coesão, marcadores e pistas textuais, linguagem não verbal, e pela função social do texto. O conhecimento de mundo, já incorporado às estruturas cognitivas do aluno, o permitirá fazer inferências

relacionadas ao tema ativando informações genéricas e semelhantes, não obstante a diferença do idioma. Essa abordagem teórica é parte constitutiva dos editais do PNLD para as línguas estrangeiras modernas, conforme cita Daher, Freitas e Sant'Anna (2013, p. 422):

Todos os editais exigem que o ensino dos elementos linguísticos seja vinculado a uma relação com gêneros discursivos e tipos de texto que circulem nessas situações sociais, o que reforça uma visão historicamente situada da linguagem, que entende as produções da língua como práticas sociais. Tal perspectiva, por sua vez, responde às propostas da LDB ao afirmar que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Documentos oficiais como os PCN de língua portuguesa do 3º e 4º ciclo do ensino fundamental (1998b) incorporam a teoria dos gêneros como forma de promover, progressivamente, a capacidade dos alunos de interpretar e produzir diferentes textos em diferentes situações. Os PCN se estruturaram em oposição às críticas feitas ao ensino tradicional que, entre outras, eram: o uso do texto como pretexto para tratamento de aspectos gramaticais; o preconceito contra as formas de oralidade e variedade não padrão da língua; o ensino descontextualizado da metalinguagem.

Já os PCN de língua estrangeira do 3º e 4º ciclo do ensino fundamental (1998a) enfocam a perspectiva sociointeracionista da aprendizagem e, embora não discutam o papel dos gêneros claramente sob a luz da teoria, defendem o trabalho com os variados tipos de textos na progressão dos conteúdos. Marcuschi (2008, p. 207) também critica essa visão redutora e pouco clara dada ao tratamento dos gêneros nos PCN e acrescenta que, seja no ensino de língua materna ou de segunda língua/língua estrangeira, “essa redução ou, mais especificamente, essa pobreza se fazia lamentavelmente presente nos manuais de ensino de língua tradicionais e talvez agora se torne possível dar um passo à frente”.

Esse passo à frente pode partir da apropriação adequada dos MD/PNLD. No Guia de língua estrangeira, que traz resenhas referentes aos livros aprovados no processo de seleção do MEC, vários itens são abordados na apresentação do estudo da língua como no excerto abaixo:

Cada uma das coleções aprovadas é apresentada por meio de uma resenha, que aborda os aspectos principais avaliados no conjunto da obra e em cada volume que a integra. A resenha estrutura-se a partir dos seguintes tópicos: **Visão geral**, que apresenta as informações

globais sobre a coleção, a sua estrutura e objetivos; **Descrição**, que detalha a organização de cada um dos volumes da obra, inclusive o Manual do Professor, Impresso e Multimídia - quando for o caso, e apresenta as suas seções e modos de organização dos temas e conteúdos; **Análise da obra**, que expõe as características teórico-metodológicas da obra, o projeto gráfico-editorial, a seleção dos conteúdos e temas, a qualidade dos textos e os modos de abordagem da compreensão e da produção oral, da compreensão escrita e da produção escrita, dos aspectos linguísticos, além de seus pontos de destaque e seus aspectos críticos; e, por fim, **Em sala de aula**, que sugere ao(à) professor(a) possíveis modos de utilizar a obra em seu ambiente escolar, apontando certos cuidados pedagógicos a serem tomados (BRASIL, Guia de Livros Didáticos de língua estrangeira moderna PNLD 2017- ensino fundamental anos finais, Brasília, 2016).

São sugestões que podem contribuir para outro tratamento com os textos e atividades com os alunos, além de facilitar na escolha dos MD a serem adotados pela escola.

Kitao e Kitao (2006, p. 2) enfatizam a importância da escolha do material didático pelo professor, da preparação de material suplementar e adaptação dos mesmos às turmas. Para os autores¹¹, “aos materiais didáticos subjazem uma filosofia instrucional, abordagem, método e conteúdo incluindo ambas as informações, linguística e cultural. Assim é que, ao escreverem os livros didáticos, os autores se baseiam nas crenças que têm sobre o que é a língua e como ela deve ser ensinada” (em tradução minha).

O fato é que, consoante Silva, Parreiras e Fernandes (2015, p. 356), “avaliar um livro didático de línguas estrangeiras é uma tarefa que requer atenção, pois esse tem sido, é, e parece que ainda será, o principal material a que docentes e discentes recorrem dentro ou fora da sala de aula no cotidiano escolar”. Os autores ainda defendem a avaliação do livro em uso, por não ser o processo de seleção de todo objetivo, envolvendo julgamentos individuais e de natureza profissional:

Acrescentamos que a avaliação e consequente escolha de livros didáticos de inglês, por mais guiada, detalhada e isenta que seja não resultará necessariamente em sucesso. Muitas vezes, o uso de um livro didático considerado interessante ou atraente pelo docente pode não se mostrar como tal para os estudantes, e assim, o uso deste livro em específico provavelmente não será igual em diferentes contextos, e

¹¹ Materials have an underlying instructional philosophy, approach, method, and content, including both linguistic and cultural information. That is, choices made in writing textbooks are based on beliefs that the writers have about what language is and how it should be taught.

não acontecerá como foi idealizado no momento da avaliação (*ibidem*, p. 361).

Entendo que os autores, sendo também professores que convivem com a heterogeneidade característica das turmas em sala de aula, descartam a possibilidade do ensino *one shoe fits all*, em que um livro selecionado serviria para todos e quaisquer alunos ou professores. O aproveitamento e aplicabilidade do MD não são inerentes a ele, mas dependem grandemente da ação docente e discente em um contexto adequado.

Pensar no ensino-aprendizagem da língua inglesa mediante mudança da prática pedagógica será dado apenas um pequeno passo, caso necessário, para tornar a transposição didática e metodológica mais atraente, adequada e exequível dentro dos parâmetros da educação. Ao aprender a aprender os estudantes poderão dar continuidade ao estudo do inglês nos semestres e anos letivos que se seguirão perfazendo as horas de estudo necessárias para um conhecimento que poderá extrapolar o contexto da escola. Oliveira (2009) aponta para a função do estudo de uma língua estrangeira estar vinculado ao momento cultural vivido pelos aprendizes. Com isso, o autor procura mostrar a necessidade de aliar o ensino da língua estrangeira a um objetivo claro. Entre os séculos IX e XIX, o ensino de língua estrangeira priorizava o desenvolvimento da leitura. O objetivo era facilitar o conhecimento cultural por meio dos textos literários. Hoje, devido às facilidades de mobilidade tanto física quanto de interação via meios tecnológicos, as necessidades são outras, e as exigências, várias.

Parte daí a importância de se estudar como alunos e professores das escolas públicas vêm lidando com um MD, cuja abrangência nacional exige parâmetros de qualidade, e que pode, segundo Jorge e Tenuta (2011, p. 125), “contribuir para o rompimento com a tradição de se tratar, na escola, a língua estrangeira como um componente curricular marginal”.

As autoras perpassam pelo PNLD de língua estrangeira, pontuando os elementos relacionados ao Programa de maneira a mostrar a possibilidade de mudança no ensino-aprendizagem do inglês. Iniciam pelo edital que, segundo elas, rompe com a tradicional ênfase na leitura e assegura o desenvolvimento efetivo das quatro habilidades, com diferentes práticas de letramento. Para as autoras, as concepções do edital se ocupam da linguagem, da cultura, dos papéis do professor, do caráter educativo da disciplina, oportunizando o desenvolvimento identitário do aprendiz e do professor.

O manual do professor, segundo exigências do edital, deve ser formativo tanto do ponto de vista teórico-metodológico, quanto linguístico-comunicativo. O Guia do livro didático, com as resenhas dos livros selecionados, pode levar o professor a refletir sobre a sua prática, sobre o projeto político-pedagógico, sobre o perfil dos alunos, e também é, para as autoras, material de formação do professor. O próprio processo de escolha do livro didático e a negociação com os colegas são processos de formação.

Para Jorge e Tenuta (2011), o edital traz a preocupação com o empoderamento tanto do professor quanto do aluno, ao exigir estratégias de aprendizagem que invistam na autonomia do estudante, como o CD, que permite práticas orais autônomas. A autonomia do aluno ajuda a superar as limitações do currículo, como carga horária mínima, ou organização do quadro de pessoal não habilitado para preenchimento de carga horária. No pressuposto das autoras, os elementos relacionados ao Programa e o livro do aluno, refletindo o conhecimento acumulado na área de ensino de línguas, formam um conjunto de oportunidades “para além da simples utilização de uma ferramenta de boa qualidade em sala de aula” (*ibidem*, p. 131).

Miccoli (2011) adverte para as mudanças ocorridas no mercado interno nos últimos anos, que viabilizaram o acesso a bens de consumo, antes inacessíveis para uma grande parcela da população. Assim, a autora, que é formadora de professores de línguas, argumenta que as orientações contidas nos PCN sobre priorizar a habilidade leitora poderiam ser aceitáveis nos anos 90, mas o contexto hoje é cada vez mais transnacional e requer mudanças no que deve ser ensinado. E, embora, segundo Miccoli, a abordagem das quatro habilidades ainda seja para alguns uma proposta ambiciosa, estudiosos de peso “subscrevem à necessidade de que o ensino seja significativo e voltado para a comunicação” (*ibidem*, p. 184).

E ainda que fiquemos na leitura dos textos, estes estão cada vez mais multimodais, considerando os recursos hoje disponíveis, tanto na edição dos livros quanto nas sugestões complementares dos autores com acesso hipermediático. O que nos leva ao desenvolvimento de mais uma habilidade para se compreender os textos contemporâneos: a habilidade multimodal.

RANGEL (2006, p. 13) defende o papel relevante do livro didático na apresentação do mundo da escrita e a “sua forma peculiar de construir conhecimentos socialmente legitimados e valorizados pela escrita. E é por isso que, mesmo em

realidades culturais materialmente desenvolvidas, o LD ainda ocupa o centro da cena, no que diz respeito a recursos didáticos”.

Os editais do PNLD abrem espaço para a inscrição de obras didáticas com conteúdo multimídia, e como já mencionado sobre as sugestões complementares, os autores sugerem, em suas obras, endereços virtuais, tanto para professores quanto para alunos, de leituras, vídeos, exercícios complementares. Assim é que, às habilidades já propostas a serem trabalhadas em sala de aula, deve-se atentar no estudo dos textos “seja em termos de forma de compreensão ou de estilo, a multimodalidade ou multisssemiose” a ser levada em conta (ROJO, BARBOSA, 2015, p. 111).

Os MD inscritos no PNLD passam por triagem e pré-avaliação criteriosas quanto às exigências do edital, antes das avaliações pedagógicas. Na próxima seção discuto esse programa governamental e apresento dados das edições do componente curricular língua inglesa.

2.3 A questão do material didático e o PNLD

O Ministério da Educação - MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Básica – SEB e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, procede anualmente à avaliação, compra e distribuição de livros didáticos destinados aos alunos e professores da rede pública (BRASIL, MEC/FNDE, 2012). É a continuidade de uma prática, para esse fim, iniciado em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático. Ao longo dos anos, foram sendo estabelecidas políticas de legislação, controle de produção e circulação do livro didático no país.

Entre 1993 e 1994 foram definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação do documento Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos (MEC/FAE/UNESCO). Em 1996, foi publicado o primeiro Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª série. O MEC, por meio de critérios estabelecidos previamente, excluía do Guia livros que continham erros ou indução a erros, informação desatualizada, preconceituosa ou discriminatória (BRASIL, MEC/FNDE, 2016). Ainda hoje se aplica o mesmo procedimento, contando com a participação de outras instituições de ensino que ajudam na avaliação.

Por conseguinte, a partir de 2002, o MEC passou a avaliar pedagogicamente os livros e coleções¹² inscritas no PNLD, por meio das universidades públicas, constituindo equipes técnicas formadas por professores dessas instituições, como também convidados de outras instituições e professores da rede pública de ensino (BRASIL, MEC/PNLD, Guia do Livro Didático, 2008). Tal atitude, a meu ver, possibilita maior transparência às escolhas feitas, saindo da regulação estrita do Estado, não obstante o edital abrangente com critérios gerais e específicos que conduzem as seleções do MD.

Portanto o processo de inscrição, avaliação e aquisição do MD é feito por meio do PNLD desde 1996, embora o programa exista com este nome (Decreto nº 91.542 de 19/08/85) desde 1985, passando por várias mudanças visando à melhoria do MD e do atendimento às escolas.

A cada ano é lançado o edital de abertura do processo quando o FNDE adquire e distribui livros para os alunos de determinada etapa do ensino – anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos das escolas públicas cadastradas no PNLD, que integram as redes de ensino federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal. A partir de 2013, também, para as escolas públicas participantes do Programa que estejam situadas ou mantenham turmas anexas em áreas rurais, a Resolução CD FNDE nº 40/2011 instituiu o PNLD Campo (BRASIL, MEC/FNDE, PNLD 2013, 2010)¹³. O PNLD é executado em ciclos trienais alternados para cada uma das etapas mencionadas.

Segundo dados do FNDE (BRASIL, MEC/FNDE, 2016), em 2016, o governo federal investiu R\$184.815.945,54 na compra, avaliação e distribuição dos livros didáticos do PNLD 2016, direcionado ao atendimento integral e à complementação e reposição dos livros anteriormente distribuídos para os ensinos fundamental e médio (inclusive EJA). Em 2017 foram investidos R\$ 1.295.910.769,73, atendendo 29.416.511 alunos e 117.690 escolas em todo o país, segundo dados do portal do FNDE no sítio <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>,

¹² **Coleção** - Entende-se por coleção o conjunto de volumes ordenados em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada aos anos ou ciclos desse segmento, organizada por componente curricular (BRASIL, MEC/PNLD 2011, 2008).

¹³ O edital é publicado com três anos de antecedência para que as editoras interessadas possam fazer, refazer ou adaptar as coleções, passando por todo o processo de avaliação, escolha e impressão dos livros para a distribuição nas escolas.

acessado em março de 2017. Dados estatísticos dos anos anteriores também podem ser acessados com detalhes no mesmo endereço eletrônico.

Vejamos, nas figuras seguintes, os dados estatísticos que são apresentados no portal, referente aos anos de 2016 e 2017:

Figura 1 – Dados estatísticos do PNLD 2016

Ano do PNLD	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Exemplares	Valores (R\$)		Atendimento
				Aquisição	Distribuição	
PNLD 2016	39.606	10.150.460	47.409.364	368.062.791,73	58.727.886,32	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano
	59.097	2.609.633	9.901.805	57.964.238,45	19.834.945,80	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (Educação do Campo)
	51.439	10.995.258	28.170.038	220.253.448,14	54.880.224,96	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano
	114.982	23.755.351	85.481.207	646.280.478,32	133.443.057,08	Subtotal: Ensino Fundamental
	19.538	7.405.119	35.337.412	336.775.830,99	34.513.659,62	Ensino Médio: 1ª a 3ª série
	25.536	2.650.789	6.998.019	82.651.540,13	16.113.584,34	Educação de Jovens e Adultos (2015 e 2016): Ensino Fundamental e Médio
	***	701.816	772.092	4.972.194,84	745.644,50	Programa Brasil Alfabetizado (PBA)
	121.574	34.513.075	128.588.730	1.070.680.044,28	184.815.945,54	Total do PNLD 2016

Fonte: Portal do FNDE

Figura 2 – Dados estatísticos do PNLD 2017

Ano do PNLD	Atendimento	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Exemplares	Valores (R\$)
					Aquisição
PNLD 2017	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano	96.632	12.347.961	39.524.100	319.236.959,79
	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano	49.702	10.238.539	79.216.538	639.501.256,49
	Subtotal: Ensino Fundamental	111.668	22.586.500	118.740.638	958.738.216,28
	Ensino Médio: 1ª a 3ª Série	20.228	6.830.011	33.611.125	337.172.553,45
	Total do PNLD 2017	117.690	29.416.511	152.351.763	1.295.910.769,73

Fonte: Portal do FNDE

A relevância dessas informações é mostrar que, entre números tão significativos, encontra-se finalmente o MD de língua estrangeira moderna (língua inglesa e língua espanhola). No ano de 2012, os alunos do ensino médio da rede pública, das escolas participantes do PNLD, receberam pela primeira vez, coleções didáticas consumíveis¹⁴ de língua inglesa (BRASIL, MEC/PNLD 2012, 2009). Da mesma forma ocorreu, no ano anterior, para os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, com base no edital de 2008 – PNLD 2011. Em 2014, esses mesmos alunos, anos finais do ensino fundamental, receberam novamente uma das três diferentes coleções que foram selecionadas e apresentadas no Guia de Livros Didáticos: PNLD 2014 – língua estrangeira moderna (BRASIL, MEC/Guia de Livros Didáticos, 2013). Em 2017, as escolas de ensino fundamental foram novamente supridas com as novas escolhas dos livros didáticos, como destaque com mais detalhes no quadro a seguir:

Quadro 1 – Coleções didáticas de língua estrangeira moderna/Inglês selecionadas no PNLD para o ensino fundamental II

PNLD 2011	1. <i>Keep in Mind</i> (Elizabeth Young Chin, Maria Lúcia Fernandes Abreu Zaorob - Editora Scipione)
	2. <i>Links – English for Teens</i> (Amadeu Onofre da Cunha Coutinho Marques, Denise Machado dos Santos - Editora Ática)
PNLD 2014	1. <i>Vontade de Saber Inglês</i> (Mariana Killner, Rosana Gemima Amancio - Editora FTD)
	2. <i>Alive</i> (Vera Menezes, Junia Braga, Cláudio Franco - Editora UDP)
	3. <i>It Fits</i> (obra coletiva, Wilson Chequi - editor responsável - Edições SM)
PNLD 2017	1. <i>Way to English for Brazilian Learners</i> - tipo 2 (Cláudio Franco, Kátia Tavares -Editora Ática)
	2. <i>Time to Share</i> - tipo 2 - (Gisele Aga, Vicente Martínez - Saraiva Educação)
	3. <i>Team Up</i> - tipo 1 (Cristina Mott-Fernandez, Denise Santos, Elaine Hodgson, Reinildes Dias - MACMILLAN Education)
	4. <i>It Fits</i> - tipo 2 - (Ana Luiza Couto - SM)
	5. <i>Alive</i> - tipo 2 - (Junia Braga, Vera Menezes - SM)

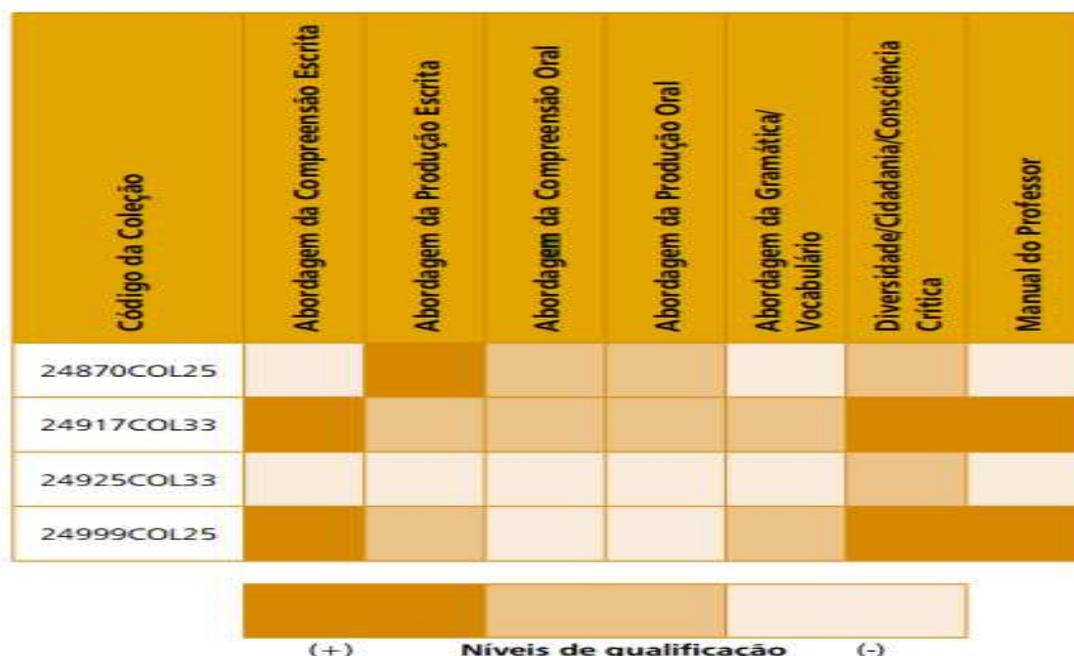
Fonte: Guias do Livro Didático - PNLD 2011, 2014, 2017- Anos finais do ensino fundamental.

¹⁴ **Livros consumíveis** – livros com lacunas ou espaços que possibilitem a realização das atividades e exercícios propostos ou que utilizem espaçamento entre as questões e textos que induzam o aluno a respondê-los no próprio livro, inviabilizando a sua reutilização (BRASIL, MEC/PNLD 2011, 2008).

Na primeira edição do PNLD para línguas estrangeiras modernas, cujo edital foi lançado em 2008 e utilização a partir de 2011, foram inscritas 26 coleções de inglês sendo apenas duas aprovadas. As demais foram excluídas por não cumprirem os critérios do edital, segundo consta no Guia PNLD, 2011 (BRASIL, Guia de livros didáticos, PNLD 2011-Língua Estrangeira Moderna, 2010).

Nesse guia, junto às resenhas referentes às coleções escolhidas de inglês (COL33) e espanhol (COL25), consta um quadro contrastando os níveis de qualificação dos livros segundo os seguintes critérios: abordagem da compreensão escrita, abordagem da produção escrita, abordagem da compreensão oral, abordagem da produção oral, abordagem da gramática/ vocabulário, diversidade/cidadania/consciência crítica, manual do professor. A avaliação das coleções é representada pela cor amarela: quanto mais intensa a cor, mais a coleção atende aos principais critérios especificados no edital. Entre as duas coleções aprovadas, *Keep in Mind* (24917COL33) recebeu uma melhor avaliação e, nos dados estatísticos divulgados no portal do FNDE, ela foi a coleção mais pedida pelas escolas. A diferença numérica foi de 5.510.25 livros do aluno, 7.443 livros do Manual do Professor, totalizando 558.468 livros a mais do que a segunda colocada.

Figura 3 – Quadro comparativo das coleções de língua estrangeira moderna do PNLD 2011



Fonte: Guia do Livro Didático - PNLD 2011-Anos finais do ensino fundamental

Para o PNLD de 2014, foram inscritas 21 coleções de língua inglesa, sendo apenas 03 selecionadas. Novamente o guia trouxe junto às resenhas, um quadro sintetizando o conjunto das coleções aprovadas segundo os seguintes critérios: projeto gráfico-editorial, seleção de textos, compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral, produção oral, elementos linguísticos, questões teórico-metodológicas, manual do professor. Todos os livros selecionados apareceram no QUADRO 1, segundo a ordem de maior aquisição. Assim é importante destacar que, em 2014, “Vontade de Saber Inglês” (27492COL44) recebeu a menor avaliação quanto aos itens descritos acima. No entanto, em consulta aos dados estatísticos por componente curricular, essa mesma coleção dobrou, em aquisição, o número total de livros e manuais da coleção que foi melhor avaliada. Essa divergência entre a escolha dos professores e a avaliação dos especialistas é um dos motivos que direcionam a pesquisa a que me proponho, voltada para aqueles que devem se beneficiar com o programa, ao invés de focar apenas na análise do próprio MD.

Figura 4 – Quadro comparativo das coleções de língua estrangeira moderna do PNLD 2014

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



 (+) níveis de qualificação (-)

Fonte: Guia do Livro Didático- PNLD 2014-Anos finais do ensino fundamental

No PNLD 2017, 13 coleções de língua inglesa foram inscritas e 05 delas foram aprovadas. Houve, nesse edital, a inclusão do Manual do Professor Multimídia, uma inovação diferenciando as coleções em Tipo 1 (com o manual multimídia) e Tipo 2 (apenas o manual impresso). O percentual de reprovação dos manuais Tipo 1, no entanto, foi grande, haja vista as coleções que foram aprovadas como Tipo 2 depois da exclusão do Manual do Professor Multimídia. O Guia PNLD 2017, contendo as resenhas, não trouxe o quadro comparativo das avaliações das coleções selecionadas, cabendo ao professor uma leitura cuidadosa das resenhas e dos exemplares na comparação dos livros. Em uma visita aos dados estatísticos das coleções adquiridas, no portal do FNDE, foi possível ranquear os títulos, segundo a ordem listada no QUADRO 1, em total de livros comprados pelo governo federal. O primeiro colocado, dobrou com folga o segundo título e teve por volta de três vezes mais livros adquiridos do que as outras três coleções compradas.

A quantidade de exemplares por cada componente curricular, dados estatísticos por estado e valores de aquisição por editora podem ser acessados nos dados estatísticos do FNDE, PNLD de cada ano no sítio <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico?livro-didatico-dados-estatisticos>.

O número de exemplares das coleções de inglês de 2017 é mostrado no quadro a seguir:

QUADRO 2 – Quantidade de exemplares por coleções de inglês selecionadas no PNLD 2017

Nome do livro	Tipo	Número de exemplares
<i>Way To English For Brazilian Learners - 6º Ano</i>	Livro do Aluno	1.324.307
<i>Way To English For Brazilian Learners - 7º Ano</i>	Livro do Aluno	1.241.823
<i>Way To English For Brazilian Learners - 8º Ano</i>	Livro do Aluno	1.150.908
<i>Way To English For Brazilian Learners - 9º Ano</i>	Livro do Aluno	1.050.135
<i>Way To English For Brazilian Learners</i>	Manual do Professor	105.358
Quantidade Total		4.872.531
<i>Time to Share - 6º Ano</i>	Livro do Aluno	546.660
<i>Time to Share - 7º Ano</i>	Livro do Aluno	506.003
<i>Time to Share - 8º Ano</i>	Livro do Aluno	469.824
<i>Time to Share - 9º Ano</i>	Livro do Aluno	436.424
<i>Time to Share</i>	Manual do Professor	47.942
Quantidade Total		2.006.853
<i>Team Up - 6º Ano</i>	Livro do Aluno	479.622
<i>Team Up - 7º Ano</i>	Livro do Aluno	446.598
<i>Team Up - 8º Ano</i>	Livro do Aluno	415.508

<i>Team Up</i> - 9º Ano	Livro do Aluno	384.970
<i>Team Up</i>	Manual do Professor	40.922
Quantidade Total		1.767.620
<i>It Fits</i> - 6º Ano	Livro do Aluno	348.049
<i>It Fits</i> - 7º Ano	Livro do Aluno	323.867
<i>It Fits</i> - 8º Ano	Livro do Aluno	300.987
<i>It Fits</i> - 9º Ano	Livro do Aluno	274.759
<i>It Fits</i>	Manual do Professor	29.150
Quantidade Total		1.276.812
<i>Alive</i> - 6º Ano	Livro do Aluno	123.918
<i>Alive</i> - 7º Ano	Livro do Aluno	107.130
<i>Alive</i> - 8º Ano	Livro do Aluno	96.748
<i>Alive</i> - 9º Ano	Livro do Aluno	87.320
<i>Alive</i>	Manual do Professor	10.662
Quantidade Total		425.778

Fonte: FNDE- PNLD 2017 - Coleções mais distribuídas por componente curricular - Séries finais Ensino Fundamental - dados estatísticos

O importante é notar que, como consta no Guia PNLD 2017, a cada nova edição do PNLD, as coleções de línguas estrangeiras modernas são aprimoradas de forma a oferecer subsídios para a reflexão dos usuários e a (auto)formação dos professores.

Embora os índices econômicos não sejam foco deste trabalho, é fato, diante do panorama apresentado, que o Brasil gasta com materiais didáticos, via PNLD, somas relevantes. Porém, somente a partir de 2008, o MEC incluiu a língua estrangeira nos componentes curriculares a serem avaliados. Isso pode ser indício de que o idioma poderá deixar de ser apenas uma exigência do currículo. O caráter de indissociabilidade entre ciência e cultura vem dando ao inglês o status de língua franca e, citando Paiva (2014, p.36) “as políticas educacionais para o ensino básico, finalmente, reconheceram a importância do ensino de línguas estrangeiras e os parâmetros de qualidade exigidos para os livros didáticos, certamente, farão avançar a qualidade do ensino”.

Livros selecionados, aprovados e distribuídos são um convite à pesquisa, pois resta-nos buscar o discurso dos potenciais usuários dessa aquisição. Tendo em vista que o estudo aqui proposto busca investigar a apropriação do MD pela comunidade escolar, e que questionários, entrevistas, relatos serão feitos, torna-se necessário dedicar uma seção à visão de linguagem.

3 A INTERPRETAÇÃO SOCIAL DA LINGUAGEM

Desde então, estou consciente que linguagem
é sempre social e contextualmente dependente.
(Tania R. de S. Romero, Paisagens em (re)construção)

A visão de linguagem que irá direcionar o estudo que apresento nesta tese se ancora na teoria de Michael Halliday (2004), linguista britânico cujos trabalhos explicam a linguagem implicada ao contexto de uso, em relação estreita e inseparável. Para Eggins (2004), a maior contribuição de Halliday para a análise linguística foi o desenvolvimento de sua Gramática Funcional que, lida com a organização estrutural da língua, também focando seu interesse no significado da língua em uso. A autora cita Halliday, 1994: xv¹⁵ (em tradução minha): “O objetivo tem sido construir uma gramática cujo propósito é a análise textual: uma análise que possibilitaria dizer coisas sensatas e úteis sobre qualquer texto, falado ou escrito, no inglês moderno”.

Halliday publicou a primeira edição da Introdução à Gramática Funcional em 1985. Seu trabalho foi, então, expandido tanto em reedições, em 1994, e em 2004 com Christian Matthiessen, quanto por outros pesquisadores. Entre eles, temos Hasan (1989), Fairclough (1992, 1993), Eggins (1994), Martin e Rose (2003), Thompson (2004), Kress e van Leeuwen (2006), que enfatizam o contexto situacional e cultural para a língua em uso, assim como desenvolvem outros desdobramentos fundamentados nos estudos de Halliday no arcabouço da teoria sistêmico-funcional (FUZER e CABRAL, 2014).

Halliday (1979) apresenta a distinção entre a linguagem como instituição e a linguagem como sistema. Ao discorrer sobre a primeira, o autor esclarece dois tipos de variação linguística: o dialeto e o registro. Como dialeto, a variação ocorre conforme o usuário, ou seja, por determinação geográfica, e por determinação social, quando os índices de idade, geração, sexo, etnia, classe ou quaisquer outras manifestações ampliam a diversidade linguística.

¹⁵ The aim has been to construct a grammar for purposes of text analysis: one that would make it possible to say sensible and useful things about any text, spoken or written, in modern English. (Halliday, 1994: xv, *apud* EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. 2nd edition. London; New York: Continuum, 2004).

Já o registro reflete a ordem social quanto à diversidade dos processos sociais, ou seja, o uso da linguagem em determinado momento devido à atividade social em curso. A variação linguística, nesse caso, se dá de acordo com o uso, pois como não fazemos as mesmas coisas todo o tempo, nós usamos, ou nós estamos expostos a um registro ou outro. “O registro é, portanto, a configuração de significados que acontece por causa da situação” (FUZER e CABRAL, 2014, p. 25).

Ao discorrer sobre a linguagem como sistema, Halliday (*op.cit.*) apresenta os componentes que refletem as funções sociais da linguagem. São os chamados componentes funcionais do sistema semântico, que é o sistema de significados, identificados como: ideacional, interpessoal e textual. Um sistema é a reunião de elementos que se interligam de modo a formar um todo organizado. Assim, o sistema semântico é realizado por estruturas gramaticais e itens lexicais, por sua vez realizados pela fonologia e grafologia (sons e grafia, respectivamente).

O autor ainda relaciona os componentes funcionais ao contexto social ao qual estão vinculados (campo, relações e modo). O contexto social permite ao indivíduo fazer uma previsão sobre os significados em uma dada situação. Por exemplo, se chegamos a uma reunião de trabalho, sabemos que registros são necessários para participarmos, o mesmo ocorrendo se chegamos a uma festa informal.

Um conceito unificador das duas distinções apresentadas, linguagem como instituição e como sistema, é o chamado “linguagem como semiótica social”, que implica o contexto da cultura. A cultura se expressa por muitos modos semióticos e a língua é apenas um deles.

A Linguística Sistêmico-Funcional procura explicar as implicações comunicativas advindas de uma seleção dentro do sistema linguístico. Os principais norteadores dessa teoria são as variáveis de contexto, as metafunções da linguagem e as realizações linguísticas considerando-se a realização dessas no contexto cultural. Todas essas facetas da linguagem serão discutidas em maiores detalhes no decorrer deste capítulo e desta tese.

Sem desconsiderar a importância de outros estudos sobre a linguagem, feitos por antropólogos, psicólogos, e educadores, (Malinowski e Morris, Bühler, Britton), porém fora do âmbito da linguagem, Halliday analisa as funções da linguagem como sua propriedade fundamental, devendo ser explicadas pela teoria funcional (HALLIDAY e

HASAN, 1989). Isso porque, segundo os autores, outros estudiosos criaram seus conceitos olhando a linguagem de fora, (“*looking at language from the outside*” *ibidem*, p. 16-17), e usando-a como uma grade para interpretar as diferentes maneiras na qual a língua é usada: a função se iguala ao uso. Para Halliday, no entanto, a função é uma propriedade fundamental da linguagem, sendo básica para a evolução do sistema semântico. Ela é construída, embutida na organização da própria linguagem, na organização do sistema semântico.

Para maior clareza, apresento a língua como sistêmica e funcional, com maiores detalhes.

3.1 A linguística sistêmico-funcional

De acordo com essa teoria de linguagem, a primeira função da linguagem é a produção de significados (SILVA, 2016, p. 33). A funcionalidade se organiza segundo os componentes do sistema semântico: ideacional - a linguagem como reflexão; interpessoal - a linguagem como ação; textual - organização e realização da linguagem em relação com o meio (HALLIDAY, 1979). Esta é a visão da linguagem proposta por Halliday na Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF): sistêmica por construir significados interligando os diferentes estratos (fonologia, grafologia, léxico-gramática e semântica) envolvidos pelo contexto e recursos de significação; e funcional porque fazemos escolhas dentro do sistema linguístico para alcançarmos os nossos propósitos: construção e representação do mundo, ação sobre outras pessoas e construção de mensagens.

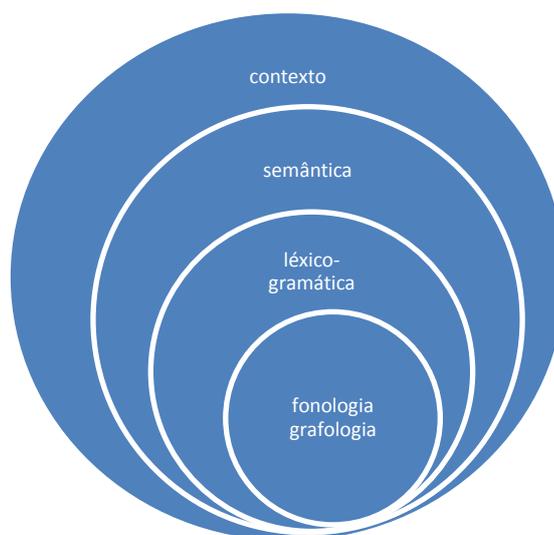
Segundo Halliday e Matthiessen (2004, p. 22-24), quando analisamos um texto buscamos a organização funcional da sua estrutura e mostramos as escolhas significativas que foram feitas, ordem paradigmática¹⁶, para entendermos “como e por que um texto significa o que significa” (Webster 2009¹⁷, p. 7; *apud* Fuzer e Cabral 2014, p. 19). Assim quando gramáticos veem todos os textos como iguais, eles

¹⁶ Ordem paradigmática corresponde à seleção dos elementos nas frases, relacionando-os ao significado (semântico), diferentemente da ordenação sintagmática, que ordena as frases segundo o significante, a combinação entre os elementos (sintático).

¹⁷ WEBSTER, J. (2009). “Introduction”, in: HALLIDAY, M. A. K. e WEBSTER, J. **Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics**. Nova York: Continuum International Publishing Group.

prescrevem as regras normativas, que interpretam a língua como um conjunto de estruturas sintagmáticas que estabelecem relações regulares na frase, e, principalmente, independente do contexto. A língua, no entanto, “é um complexo sistema semiótico, tendo vários níveis, ou estratos” (Halliday e Matthiessen, 2004, p. 24), utilizada por nós para desempenharmos diferentes papéis na sociedade. A estratificação, segundo Halliday, é ilustrada como na figura 5:

Figura 5 - Níveis da linguagem ou estratificação



Fonte: Halliday e Matthiessen, 2004, p. 25 – (Adaptado)

Essa relação entre os estratos é bem explicitada por Fuzer e Cabral (2014, p. 21):

A semântica é o sistema de significados. É realizado pela léxico-gramática, sistema de fraseado, isto é, estruturas gramaticais e itens lexicais. A léxico-gramática, por sua vez, é realizada pela fonologia e pela grafologia, que são os sistemas de sonoridade e de grafia, respectivamente. Todos esses sistemas interdependentes estão envolvidos pelo contexto.

Halliday e Matthiessen (2004, p. 24) situam a fonologia e a fonética (estudo das palavras sob seu aspecto sonoro, e do ponto de vista da articulação e recepção) sob o aspecto da expressão, e a léxico-gramática e a semântica sob o aspecto do conteúdo, assim, “diferenciados de acordo com a ordem de abstração” (FUZER e CABRAL, 2014, p. 21).

Eggins (2004, p. 3) inicia sua abordagem semântico-funcional da linguagem com as seguintes questões: “como as pessoas usam a língua? como a língua é estruturada para o uso?” cujas respostas focam na interação social, entendendo assim uma função semântica da linguagem. A autora, então, reinterpreta as questões da seguinte forma: “quantos diferentes tipos de significados criamos com o uso da língua? como a língua é organizada para criar significados?” cujas respostas são dadas na teoria de Halliday. Nela, como já mencionado, a língua é estruturada para criar os três principais tipos de significados (ideacional, interpessoal e textual) simultaneamente. Esses conceitos se referem às metafunções da linguagem a serem discutidos mais adiante.

3.1.1 Linguagem, texto e contexto

Por termos a capacidade de aprendermos uma língua, que é um atributo unicamente humano, somos seres biologicamente semelhantes. Por outro lado, cada um é único, posto que ecologicamente, cada indivíduo tem sua própria experiência, que jamais é igual à de alguém (HALLIDAY, 1979, p. 27 e 35). A linguagem é um dos recursos que usamos para construir essas experiências (FUZER e CABRAL p. 25), representando o mundo interno e externo a nós, estabelecendo relações e, materializando em textos, nossas escolhas de significações, que são as metafunções da linguagem. Esses componentes funcionais do sistema semântico estão vinculados aos diversos tipos de estrutura gramatical. Contudo, há ainda uma relação entre eles e o contexto social. Isso porque, ao usarmos a linguagem, escolhemos, de forma consciente ou não, os elementos linguísticos apropriados para cada situação em que nos encontramos. As três metafunções têm o mesmo valor, a mesma importância, sendo enfatizada uma ou outra em trabalhos de pesquisa, dependendo do objeto e propósito de investigação.

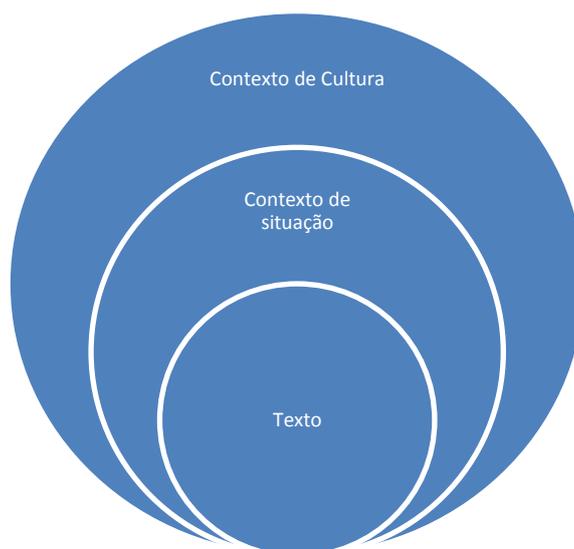
Atribuindo à língua o status de ser o mais sofisticado e complexo de todo o nosso sistema semiótico, Eggins (2004, p.15) explica que outros sistemas semióticos podem, geralmente, ser traduzidos na linguagem verbal, enquanto o oposto não pode ocorrer com **todos** os significados que a língua faz (ênfase da autora).

A linguagem se materializa em textos. O texto, conforme Gouveia¹⁸ (2008, *apud* Fuzer e Cabral, 2014, p. 22) é basicamente:

- o que produzimos quando comunicamos e interagimos;
- falado, escrito ou não verbal;
- individual ou coletivo;
- composto de apenas uma frase ou de várias (a extensão não é relevante);
- uma coleção harmoniosa de significados apropriados ao seu contexto;
- realizado por orações;
- um processo contínuo de eleição semântica.

Assim sendo, o texto se encontrará sempre inserido nos contextos de situação e de cultura, conforme a Figura 6:

Figura 6 – Texto em contexto



Fonte: Fuzer e Cabral, 2014, p. 26

Nesta tese, considero os discursos das professoras e alunos dentro do contexto de cultura educacional, pois, mediante explicação de Fuzer e Cabral, 2014, p. 28:

O contexto de cultura refere-se não só a práticas mais amplas e associadas a diferentes países e grupos étnicos, mas também a práticas institucionalizadas em grupos sociais, como a escola, a família, a

¹⁸ GOUVEIA, C.A.M. (2008). **Textos, análise e interpretações: a linguística sistêmico-funcional**. Palestra proferida em 06/10/2008. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Universidade Católica de Pelotas (UCPel).

igreja, a justiça, etc. O contexto de cultura relaciona-se, assim, ao ambiente sociocultural mais amplo, que inclui ideologia, convenções sociais e instituições.

Para as autoras (p. 29), o contexto de cultura é mais estável por constituir-se de práticas, valores e crenças recorrentes e mais permanentes em uma comunidade, compartilhadas por um grupo social. Já o contexto de situação constitui-se do ambiente e características imediatos no qual o texto se insere.

Silva (2016, p. 34) reforça esse relacionamento estreito entre o ambiente social e a organização funcional da língua, parafraseando os autores Halliday e Hassan (1989), Martin (1997) e Eggins (1994):

É possível dizer que o contexto de situação (esse ambiente) em que acontece uma interação, fornece aos seus participantes uma gama de informações a respeito dos significados ali construídos e negociados. Ao mesmo tempo, os significados construídos na interação podem fornecer informação a respeito do contexto de situação, também denominado contexto de registro.

Segundo Halliday (1979, p. 245), nós logramos interagir porque temos acesso à estrutura semiótica da situação a partir de outras fontes, como dito acima, sobre os significados construídos e negociados no contexto de situação ou registro. A língua, portanto, é apenas um dos muitos modos semióticos, que expressa o sistema social (a cultura) e o registro, configurando os significados de acordo com a situação.

O contexto de situação apresenta três variáveis – campo, relações e modo - que se vinculam sistematicamente aos componentes do sistema semântico. Essa vinculação pode ser representada como no quadro abaixo:

Quadro 3 - Vinculação entre o contexto social e as metafunções da linguagem

Componente do contexto social de registro	Componente semântico-funcional
Campo (processo social)	Ideacional (experencial; lógico)
Teor (relação social)	Interpessoal
Modo (modo simbólico)	Textual

Fonte: Halliday 1979, p. 245, capítulo X – adaptado.

Assim, de acordo com Halliday e Hassan (1989, p. 45), “todo uso da língua tem um contexto”, o que caracteriza o discurso a ser coerente com ele mesmo e com o

contexto de situação. Dessa forma, os componentes de registro campo, relação e modo correspondendo às três metafunções da linguagem, mostram como cada um serve para predizer o outro. A descrição dos componentes de registro são, segundo Silva (2016, p. 34, 35):

- campo: natureza da atividade social, incluindo os tipos das ações, seus participantes e circunstâncias;
- relações: relações entre os participantes, referindo-se mais especificamente à hierarquia entre eles, aos papéis que eles assumem, à distância social entre eles;
- modo: o papel da linguagem na interação, se ela constitui a interação, ou é instrumento para que esta aconteça; se o texto é construído em conjunto pelos interlocutores (no caso de interação oral) ou não (no caso de textos escritos); o canal de comunicação (áudio-oral, escrito, gráfico-visual); e o meio em que o texto é veiculado (meio oral ou escrito, ou ainda se ele é escrito para ser falado).

Como mencionado anteriormente o contexto cultural a ser considerado neste trabalho está vinculado à instituição escola. Nessa, voltado para o ambiente de ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio da apropriação do MD do PNLD, importa-me o discurso de professores e alunos. Dessa forma, procuro ilustrar este capítulo com excertos das entrevistas ou questionários que fazem parte do corpus desta tese. Assim, a título de exemplificação, no excerto a respeito da escolha do livro didático:

[...] a gente sempre escolhe um de acordo com a realidade do aluno, não adianta eu escolher um livro que não vou conseguir trabalhar com os meus alunos, até por causa da defasagem deles mesmo no Inglês, eu, igual eu te falei, quase não uso muito o livro, não fico muito presa ao livro, não sei se você conhece esse aqui...

(Fonte: Dados da pesquisadora - Professora Glória, em entrevista no dia 12/06/2017)

Podemos identificar do contexto social de registro:

- **campo** - como sendo o depoimento da professora sobre a escolha do livro didático de inglês. Esse se relaciona ao componente semântico **ideacional**, pois a professora, por meio do seu discurso, representa a experiência da escolha do livro didático;
- **relações** - que são os participantes na situação (pesquisadora e professora) com uma distância social mínima, pois não obstante a diferença de papéis, a interação é face a face, de maneira amigável e cooperativa. O campo semântico é **interpessoal**, pois

essa metafunção compreende a oração como uma troca de informações ou bens e serviços;

- **modo** - que é o meio oral, pela voz de ambas participantes, que se relaciona ao campo semântico **textual**, ou seja, a interlocução é vista como mensagem. Essa, por ser efêmera e para servir aos propósitos deste trabalho, foi gravada de forma a não se perder o discurso exato, com seus ditos e não ditos para a análise posteriormente.

É por meio da análise dos discursos (oral e escrito) dos sujeitos relevantes a esse contexto educacional, que pretendo entender a apropriação do MD, investigando as práticas pedagógicas, desenvolvimento profissional dos envolvidos e elencando fatores intervenientes no ensino-aprendizagem do inglês nas escolas públicas da Zona da Mata Mineira. Para isso, a LSF oferece os instrumentos de análise tanto em termos discursivos quanto léxico-gramaticais, evidenciando as metafunções da linguagem, as quais são tratadas mais detalhadamente a seguir.

3.1.2 Metafunção ideacional

Na metafunção ideacional, a oração é vista como uma representação das experiências internas e externas a nós, segundo Silva (2016), atribuindo sentido ao que acontece dentro de nós e ao nosso redor. Para representar essas experiências por meio da linguagem, usamos aspectos léxico-gramaticais, sendo o “foco no que está acontecendo, quem faz o que a quem, onde, quando, por que e como” (*ibidem*, p. 40). Os significados experienciais se manifestam na gramática por meio do sistema de Transitividade. Esse, diferentemente da perspectiva tradicional, é um sistema de descrição de toda a oração “que dá conta da construção da experiência em termos de configuração de processos, participantes e circunstâncias” (FUZER E CABRAL, 2014, p. 33).

Vejam os a seguinte oração retirada da entrevista com a Professora Glória, para esta pesquisa:

Eu dou um roteiro para eles pesquisarem em casa.

A oração representa uma experiência externa ao falante, sendo realizada por um processo material transformativo de posse (dar), e responde aos questionamentos do foco dado no parágrafo anterior: temos uma ação, quem faz o que para quem, e por qual

motivo – o processo (dar um roteiro), participantes (eu, eles) e a circunstância (em casa). O motivo da ação da professora resulta em outro processo (pesquisarem).

Usamos três tipos de processos, materiais, mentais e relacionais, para representar nossas experiências externas (ações e eventos), internas (lembranças, reações, reflexões e estados de espírito) e das relações (identificação e caracterização). Nos exemplos retirados da conversa com alguns alunos do 9º ano em uma das escolas visitadas temos:

- a) Eu usei muito o livro no ano passado (processo material);
- b) Olha, eu sinto falta do antigo livro... (processo mental emotivo);
- c) A maioria dos jogos são em inglês (processo relacional).

As orações materiais estabelecem uma quantidade de mudança no fluxo dos eventos, sendo definidas como orações do fazer e acontecer. Elas mudam a realidade e se classificam em criativas e transformativas. O participante que causa o desenrolar do processo é denominado Ator, o qual afeta o participante denominado Meta. As circunstâncias são realizadas gramaticalmente por grupos adverbiais ou preposicionais (FUZER E CABRAL, 2014).

Assim, no primeiro exemplo, temos os participantes “Eu” (ator), “o livro” (meta), a representação da experiência externa no processo material “usei”. As circunstâncias são realizadas pelos advérbios de intensidade “muito” e de tempo “no ano passado”.

No segundo exemplo, “Olha, eu sinto falta do antigo livro..”, o processo mental “sentir” causa uma mudança de percepção que se tem da realidade, característica das orações mentais, que se referem à experiência do mundo de nossa consciência. Halliday e Matthiessen (2004) as classificam em: orações mentais afetivas, cognitivas, perceptivas e desiderativas. Assim, os processos mentais indicam afeição, cognição, percepção ou desejo e o participante, portanto, sente, pensa, percebe e deseja, sendo denominado Experienciador ou Sensor. O complemento do processo denomina-se Fenômeno. Com isso, no exemplo temos o experienciador “eu”, o processo mental afetivo “sinto falta” e o fenômeno que se refere ao que é sentido “do livro antigo”.

As orações relacionais são usadas na representação das características e identidades dos seres havendo sempre dois participantes. Elas são classificadas em três tipos a saber: intensivas (que caracterizam uma entidade), possessivas (em que uma entidade possui a outra) e circunstanciais (em que a relação entre os dois termos é de

tempo, lugar, modo, causa, acompanhamento, papel, ângulo, assunto). Elas podem se apresentar no modo atributivo ou identificativo, cuja distinção básica consiste na reversibilidade dos participantes ((FUZER E CABRAL, 2014, p. 64-66). No terceiro exemplo apresentado “A maioria dos jogos são em inglês”, a oração relacional é intensiva atributiva, sendo “a maioria dos jogos” o Portador cujo Atributo é “em inglês”. Ser e estar são os verbos que geralmente ocorrem nessas orações.

Na fronteira desses processos principais, há outros secundários: comportamentais (manifestação de atividades psicológicas ou fisiológicas do ser), verbais (atividades linguísticas dos participantes) e existenciais (a representação da existência de um participante). Fuzer e Cabral (2014) apresentam os seis tipos de processos do sistema de transitividade em uma roda, adaptação de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004), indicando a não prioridade de um processo sobre o outro. Para os autores, o sistema está baseado na indeterminação assim como na linguagem a determinação dos processos pode depender das combinações léxico-gramaticais, como nos exemplos apresentados em Fuzer e Cabral, p. 44:

- a) Meu amigo *toca* violão (processo material);
- b) A música me *toca* profundamente (processo mental).

O processo “tocar” é representado como uma ação física na primeira oração, e como um estado de consciência na segunda. A distinção de representações se dá pelo sistema de transitividade (descrição de toda a oração). O contexto e as relações semânticas fornecem elementos para a sua identificação.

Outras orações usadas por Eggins (2004, p. 213-214), demonstram marcadamente a ocorrência dos seis processos: (os exemplos elencados aqui são traduzidos do original em inglês)¹⁹.

- a) Diana doou sangue (processo material);
- b) Diana pensou que deveria doar sangue (processo mental);
- c) Diana disse que doar sangue é fácil (processo verbal);
- d) Diana sonhou em doar sangue (processo comportamental);
- e) Há uma recompensa por doar sangue (processo existencial);
- f) Diana é doadora de sangue (processo relacional).

¹⁹ “Diana” gave some blood. {material}; “Diana” thought she should give some blood. {mental}; “Diana” said that giving blood is easy. {verbal}; “Diana” dreamt of giving blood. {behavioral}; There is a “reward for giving blood”. {existential}; “Diana” is a blood donor. {relational}

Dependendo do tipo de processo, os participantes terão diferentes denominações, como apresentado em Silva (2016, p. 45), com base em Halliday (1994), Halliday e Matthiessen (2004) e Eggins (2004) no quadro a seguir:

Quadro 4 – Processos e participantes – significados ideacionais

PROCESSOS			PARTICIPANTES
AÇÕES	Materiais	Criativos Transformativos	Ator - quem faz Meta – quem sofre a ação
	Mentais	Cognição Sentimento Percepção	Sensor – quem sente, pensa, percebe; humano Fenômeno – o que é sentido, percebido, pensado
	Comportamentais (comportamentos psicológicos e fisiológicos)		Comportante – ser humano Comportamento
	Verbais (trocas simbólicas)		Dizente – quem produz a mensagem Verbiagem – a mensagem Receptor - quem recebe a mensagem
RELAÇÕES	Existenciais (o vir a ser, existir)		Existente
	Relacionais (o ser, estar, ter) Identificador Atributivo	Intensivo Circunstancial Possessivo	Portador e Atributo, ou Identificado e Identificador, ou Característica e Valor

Fonte: SILVA, R. C., 2016, p. 45.

Assim, quando representamos nossas experiências por meio dos elementos léxico-gramaticais, diferenciamos não só os tipos de processos como também os papéis dos participantes e a possível seleção das circunstâncias (EGGINS, 2004, p. 214).

A escolha dos processos (a) se realiza no grupo verbal da oração. A seleção dos participantes (b) se realiza nos grupos nominais, e as circunstâncias (c) são expressas por grupos adverbiais ou locuções preposicionais (*Ibidem*, p. 214-215), exemplificados a seguir:

A professora / não escolheu /o livro didático/ no ano passado.

(b) (a) (b) (c)

A escolha pelos diferentes tipos de processos ocorre atrelada ao contexto de uso da linguagem, e à experiência a ser representada, como mencionado anteriormente.

3.1.3 Metafunção interpessoal

A metafunção interpessoal representa o potencial de significado do falante nas orações de trocas e permutas. Segundo Halliday (1979, p. 148), é nessa função participativa da linguagem que o falante se inclui no contexto de situação expressando suas próprias atitudes e juízos, ou influenciando atitudes e comportamentos de outros.

A linguagem, simultaneamente, é organizada como mensagem, representando experiências, e como meio de interação envolvendo o falante (ou escritor) e o ouvinte (ou leitor). Citando Halliday e Matthiessen (2004, p. 106), “ao fazer uma pergunta, o falante assume o papel de quem busca a informação e requer do ouvinte o papel de quem supri a informação demandada”.²⁰ É uma troca na qual dar implica receber e demandar implica dar em resposta. O produto, bem ou commodity (este último, como usado pelos autores) a ser trocado também se diferencia podendo ser “bens e serviços” ou “informação”.

Sendo bens e serviços, a troca pode resultar em um objeto ou ação como uma resposta a algo, como, por exemplo: “Dê-me um abraço”., “Saia da piscina, agora!”, “Pode me passar o recibo?” Nesses casos, além da ação, poderemos também usar a linguagem como um auxiliar no processo de respostas, como: “Claro!”, “Ah, não!”, “Aqui está!”. Já quando trocamos informação, esperamos uma resposta verbal. São essas variáveis que definem os papéis no discurso em: oferta, comando, declaração e pergunta. Assim agindo, o falante coloca o seu interlocutor em papel de respondente, cujas respostas poderão ser positivas ou negativas. Ofertas podem ser aceitas ou não, comandos podem resultar em anuência ou rejeição, declarações podem ser reconhecidas ou questionadas, e perguntas podem ser respondidas ou repudiadas (SILVA 2016, p. 47).

²⁰ In asking a question, a speaker is taking on the role of seeker of information and requiring the listener to take on the role of supplier of the information demanded. HALIDAY M.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3rd edition. London: Hodder Education, 2004.

A figura 7, conforme Halliday e Matthiessen (2004, p.107), resume, ilustra e exemplifica o parágrafo anterior:

Figura 7 – Variáveis do discurso na metafunção interpessoal

	Commodity negociada	
Papel na troca	Bens e serviços	Informação
Dar	Oferta Você gostaria deste bule?	Declaração Ele está lhe dando o bule.
Demandar	Comando Dê-me esse bule!	Pergunta O que ele está dando a ela?

Fonte: Halliday e Matthiessen (2004, p. 107).

Como dito anteriormente, ao trocarmos informações, esperamos uma resposta verbal, podendo gerar um argumento contraditório ou não. Neste caso a oração tem a função semântica de uma **proposição**. Sendo a língua usada para a troca de bens e serviços, a função semântica da oração é uma **proposta**, podendo ter uma resposta não verbalizada. “No entanto, tipicamente em situações de vida real, todas as quatro respostas são verbalizadas, acompanhadas ou não de uma ação não verbal²¹” (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 109), em tradução minha.

Os aspectos da gramaticalização do sistema semântico “oferta, comando, declaração, pergunta” que são as quatro funções primárias da fala, em que se manifestam os significados interpessoais é o sistema de MODO. Neste recurso gramatical realizam-se os movimentos interativos no diálogo (FUZER e CABRAL, 2014, p. 106).

É esse sistema que realiza as proposições e propostas por meio dos Modos Oracionais e seus componentes que serão apresentados a seguir:

²¹ But typically in real-life situations all four responses are verbalized, with or without some accompanying non-verbal action. HALIDAY M.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3rd edition. London: Hodder Education, 2004.

Modos oracionais

São três os modos oracionais que realizam as funções da fala: interrogativo, declarativo e imperativo, cada qual realizando as funções típicas de perguntas ou ofertas, declarações, e ordens ou comandos, como no quadro a seguir:

Quadro 5 - Funções de fala e seus modos oracionais mais típicos

Proposições	Modo Oracional	Propostas	Modo Oracional
Declaração Ele me serviu um café	Declarativo	Oferta Você quer um café?	Interrogativo
Pergunta O que ele lhe serviu?	Interrogativo	Comando Sirva-me um café	Imperativo

Fonte: Fuzer e Cabral 2014, p. 108.

Eggins (2004) argumenta que esses são os modos oracionais típicos (como o título do quadro deixa claro), pois nem toda demanda por bens e serviços precisa ser no modo imperativo. Um comando pode ser expresso por uma oração declarativa ou interrogativa modulada, como nos exemplos dados pela autora similares a: “Espero que você leia algum romance de Henry James” ou “Você poderia ler um pouco do livro, por favor?”

Ofertas podem estar embutidas em orações imperativas (“Tome a minha cópia do romance”) ou declarativas (“Tem uma cópia desse romance aqui”). Do mesmo modo as perguntas podem ser expressas por declarativas moduladas (“Eu estava pensando se esse romance foi escrito por Henry James”). Para a autora, a escolha é influenciada pela demanda contextual, ou seja, o tipo de registro e a relação entre os participantes.

As orações, na estrutura da metafunção interpessoal, se organizam no sistema MODO em dois componentes: Modo e Resíduo, que serão apresentados a seguir:

Componentes interpessoais da oração

1) **Modo** - se constitui de dois elementos, a saber: Sujeito e Finito.

Sujeito: embora haja apenas um sujeito em cada oração, ele pode variar em sendo um substantivo ou pronome ou um grupo nominal (grupo de palavras que funciona como uma unidade sintática) (EGGINS 2014, p. 151). Em português, o sujeito

pode também ser entendido pela desinência verbal. Razão esta que, mesmo se não expreso claramente na frase, o sujeito é reconhecido.

Ex: *Recebi as coleções de algumas editoras e escolhi o material da editora Macmillan.* (excerto da segunda entrevista piloto, feita na região metropolitana de Belo Horizonte, em 26/04/2017).

Diferentemente do inglês, em que toda oração tem um sujeito claramente expreso, no exemplo dado é possível notar-se que o sujeito “EU” é reconhecido pela desinência verbal, um elemento recuperado pelo Finito. Da mesma forma como é possível reconhecer-se o tempo verbal – passado.

Finito: o finito é parte do grupo verbal. É expreso em inglês por verbos auxiliares ou modais, e em português por desinências verbais ou verbos auxiliares. Por meio do Finito é possível negociar a validade da proposta ou proposição – tempo verbal, polaridade, modalidade (SILVA 2016, p. 48).

A polaridade diz respeito à escolha entre positivo e negativo que o elemento Finito expressa (é/não é, tem/não tem). As orações interrogativas pedem uma reação relativa à polaridade, como no excerto retirado dos dados da pesquisa:

Pesquisadora: - *Mas no Estado você tem um cargo efetivo?*

Professora: - *Não, no Estado eu não sou efetiva não.*

(Excerto de entrevista com professora Glória, em 12/06/2017)

Na resposta da professora, a polaridade é expressa tanto no âmbito da forma verbal (não sou), quanto por adjunto adverbial de negação (Não, não).

A modalidade é um recurso distinto para proposições (modalização) e propostas (modulação), usada pelos interactantes para expressar significados quanto ao valor do julgamento que está sendo emitido (positivo ou negativo), à identidade ou hierarquia dos participantes conforme a situação. Vejamos excertos da primeira entrevista piloto, feita na região metropolitana de Belo Horizonte, em 20/04/2017:

Eu não acho que é exatamente relacionado ao material didático, não. Acho que a maior dificuldade é que eles não querem mesmo, é... não vai me levar a lugar algum [...]. É, acho também, pela área de risco, né, pela vida que eles já têm, então, eu tenho todas essas dificuldades.

Como visto, as informações sobre as razões que dificultam o ensino-aprendizagem da língua inglesa nessa escola foram modalizadas. A professora escolheu

recursos léxico-gramaticais para expressar probabilidades ao representar a sua opinião. A segunda sentença foi polarizada negativamente com um grau de certeza maior (eles não querem mesmo). Assim, a modulação ficou mais relacionada ao próprio julgamento da professora quanto à quais seriam as razões, além daquelas mencionadas por ela.

2) Resíduo - De acordo com Eggins (2014), o componente oracional Resíduo não é tão essencial quanto o componente oracional Modo, para a argumentação da oração. Isso porque ele poderá ser omitido durante o diálogo sem que se perca o entendimento na interação. Vejamos outros excertos da conversa com os alunos do 9º ano:

Aluno: Todo mundo que joga tem que escutar o áudio em inglês.

Pesquisadora: Mas você interage no jogo com outras pessoas?

Aluno: Não. O jogo é solo... é terror...

Embora o aluno complete a sua resposta esclarecendo que o jogo não requer interação com outros participantes, a escolha lexical usada foi outra, e em outra oração (O jogo é solo... é terror...). A resposta primeira à pergunta da pesquisadora foi apenas uma negativa “Não”. A omissão do Resíduo, no entanto, não impede a compreensão do diálogo.

O Resíduo consiste dos seguintes elementos funcionais: Predicador, um ou mais Complementos e diferentes tipos de Adjuntos.

A visualização conjunta dos componentes interpessoais da oração está representada na Figura 8:

Figura 8 – Exemplo dos componentes interpessoais da oração: Modo e Resíduo

Os alunos	precisam	ter	noções do idioma	para ampliar seus horizontes
Sujeito	Finito	Predicador	Complemento	Adjunto
Modo		Resíduo		

Fonte: Dados da pesquisadora (Entrevista piloto 26/04/2017).

A função habilitadora das metafunções apresentadas, ideacional e interpessoal, é a metafunção textual, que discuto a seguir.

3.1.4 Metafunção textual

O componente textual representa o potencial de formação de texto do falante, expressando a relação da linguagem com o seu entorno verbal e não verbal. Esses são entendidos como o que foi dito ou escrito e o entorno situacional. Por isso a metafunção textual é responsável pela organização dos significados experienciais e interpessoais das outras duas funções (HALLIDAY, 1979).

Vimos anteriormente que na metafunção ideacional, a representação da realidade interna ou externa ocorre por meio do Sistema de Transitividade. Na metafunção interpessoal, a interação se expressa na oração por meio do sistema de MODO. Veremos agora que, na metafunção textual, a organização dos significados experienciais e interpessoais em um todo coerente, se realiza na **estrutura temática da oração**.

A estrutura temática se constitui de dois sistemas paralelos e inter-relacionados na organização da mensagem de um texto: a Estrutura da Informação no nível do conteúdo; a Estrutura Temática no nível da oração (FUZER e CABRAL, 2014).

A **estrutura da informação** organiza o texto de forma a apresentar o elemento Dado, que é a informação conhecida dos participantes, e o elemento Novo, de maneira coerente, como meio de promover a compreensão da mensagem. Vejamos um exemplo:

A professora participou da escolha do livro didático em outra escola./ Ela fez isso/ acessando o guia online./ Este ano não participou /porque seu contrato venceu antes.

Na segunda oração, os pronomes pessoal e demonstrativo “*ela e isso*” recuperam a informação que já foi dada na oração anterior correspondente a: “a professora e a sua participação na escolha do livro didático”. A informação nova, que veio em seguida, é a explicação de como ocorreu o fato: “acessando o guia online”. Na terceira sentença (*Este ano não participou...*), a informação dada não é verbalizada, embora possa ser recuperada pela desinência verbal a informação “quem”. A última oração traz uma informação nova que esclarece a não participação da professora (*seu*) na escolha do livro didático, devido ao final do contrato de trabalho.

Caso o exemplo fosse:

O livro didático foi escolhido pela professora em outra escola.

O resultado da ação seria o mesmo, porém, nós teríamos uma escolha temática, ou seja, o que o falante/escritor desejaria enfatizar em sua mensagem para atingir um determinado propósito. Portanto, a estrutura temática influencia muito a mensagem.

A **estrutura temática** é constituída pelo Tema e Rema, sendo o primeiro o ponto de partida do enunciado. Em Silva (2016, p. 50) temos: “o tema pode ser realizado por um sintagma nominal, um sintagma adverbial e um sintagma preposicional. Nele está a maior parte do significado de uma oração. Isso significa que é dado a um elemento ou elementos um status especial na mensagem fazendo-o Tema”. É importante esclarecer que o Tema é tudo o que inicia a oração até o primeiro elemento experiencial (participante, processo ou circunstância).

As funções do Tema podem ser, segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 131):

- a) fazer a ligação entre a oração que está sendo criada e as orações que vieram antes dela no texto;
- b) pela sua reiteração ao longo do texto, revelar o assunto em alguns tipos de texto;
- c) estabelecer um contexto para a compreensão do que vem a seguir – o Rema.

Quanto à primeira função de ligar orações, as autoras esclarecem com base em Barbara e Gouveia (2003)²² que, mesmo não sendo expresso na oração, o tema pode ser recuperado pela coesão textual. É o caso da língua portuguesa em que a desinência verbal representa o sujeito, como em:

A professora não participou da escolha do livro didático nesta escola./Participou na outra onde estava trabalhando.

Embora a segunda oração seja iniciada pelo processo material (Participou), o tema ainda é o mesmo da primeira oração (A professora), como expresso pela desinência verbal e recuperado pelo contexto na ligação das orações.

Sendo o Tema o ponto de partida da mensagem, o seu desenvolvimento se dá no Rema, que é o restante da oração, o desdobramento da mensagem. Nele se encontra a informação nova, em oposição à informação dada que é expressa pelo Tema (SILVA, 2016).

²² BARBARA, L. e GOUVEIA, C. A. M. **Tema e estrutura temática em PE e PB:** um estudo contrastivo das traduções portuguesa e brasileira de um original inglês. *Direct papers* 48. São Paulo: LAEL PUCSP, 2003.

Fuzer e Cabral (2014) esclarecem que, segundo Halliday (1994, p. 299), não obstante a relação semântica presente entre as estruturas da informação e a estrutura temática, Dado-Novo e Tema-Rema nem sempre coincidem. Embora o falante ou escritor escolha a estrutura das orações, o Dado-Novo é orientado pelo ouvinte que acompanha a linha de raciocínio no texto recuperando o que já foi dito. O Tema-Rema é orientado pelo falante na sua escolha de como iniciar a mensagem. Os exemplos são reforçados mais claramente na Figura 9:

Figura 9 – Exemplos de Tema e Rema

a) A professora	não participou da escolha do livro didático nesta escola.
b) (A professora) Tema em elipse, recuperado da oração anterior	Participou na outra onde estava trabalhando.
c) O livro didático	foi escolhido pela professora em outra escola.
d) Pelo guia (tema marcado)	a escolha do livro didático pode ser facilitada
Tema	Rema

Fonte: Exemplos elaborados pela autora.

Nos exemplos da Figura 9 temos em (a) e (c) um tema não marcado, pois esses correspondem ao sujeito da oração, não tendo nenhuma proeminência especial. Em (b) temos um tema em elipse, pois ele é recuperável da oração anterior. Em (d) temos um tema marcado, pois a circunstância de meio em que o processo se realiza recebe destaque na informação que o falante quer enfatizar.

Vimos com isso que, na perspectiva da LSF, nós agimos no mundo exterior ou no mundo da nossa consciência, expressando nossa experiência externa ou interna, agindo sobre o outro e para isso construindo mensagens. Assim fazendo, a oração tanto é uma representação da realidade (função ideacional), quanto reflete a interação entre os participantes (função interpessoal), e se materializa em um texto falado ou escrito, ou mesmo em gestos, desenhos, cores ou outros recursos que possibilitem uma mensagem ser transmitida (função textual).

Essas metafunções são os componentes funcionais da linguagem e acontecem simultaneamente em um contexto. Em resumo:

Usar a língua implica a produção de significados ideacionais, interpessoais, e textuais em conjunto no nível semântico-discursivo, e esses significados serão realizados no nível léxico-gramatical por meio de sistemas de significação, e materializados no nível da expressão pelos aspectos fonético-fonológicos ou grafológicos (SILVA, 2016, p. 34).

Texto e contexto são aspectos de um mesmo processo. Assim, a importância do entendimento do uso da linguagem em uma perspectiva sócio-semiótica, dentro de uma estrutura social e de um sistema social que é a cultura. Ambos os contextos, de situação e cultural, têm particular importância na investigação proposta neste estudo, haja vista o contexto escolar interiorano e o ambiente de ensino-aprendizagem que são a base da coleta do *corpus* a ser analisado.

Para Halliday e Hassan (1989), em tradução minha, as questões educacionais são particularmente significantes e têm sido negligenciadas nas discussões sobre linguagem.

A aprendizagem é, acima de tudo, um processo social; e o ambiente no qual a aprendizagem educacional ocorre é aquele de uma instituição social, se a considerarmos em termos concretos de sala de aula e escola com sua estrutura social claramente definida, ou em um sentido mais abstrato de sistema escolar, ou mesmo de processo educacional como é concebido em nossa sociedade (*ibidem*, p.5)²³.

Mais adiante (p. 45), os autores esclarecem que a habilidade de compreender um texto que se lê ou que se escuta depende da habilidade de interpretá-lo em termos das metafunções. Ou seja, o estudante escutando o professor ou lendo o livro didático precisa:

- a) entender a que se refere o processo em questão, os participantes e circunstâncias associadas a eles (ideacional/experiencial);
- b) entender a relação entre um processo e outro, ou um participante e outro no texto (ideacional/lógica);
- c) reconhecer a função do discurso, o tipo de oferta, comando, declaração ou pergunta com as atitudes ou julgamentos que as constituem (interpessoal);

²³ Learning is, above all, a social process; and the environment in which educational learning takes place is that of a social institution, whether we think of this in concrete terms as the classroom and the school, with their clearly defined social structures, or in the more abstract sense of the school system, or even the educational process as it is conceived of in our society. HALLIDAY, M. A. K. and HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.** 2nd edition. Oxford: Oxford University Press, 1989.

- d) entender a relevância da mensagem relacionando-a ao contexto, e a coerência entre as partes do texto (textual).

Para esses autores, entendendo a organização funcional da linguagem, podemos entender até onde a falha no ensino por meio da língua recai no aluno ou na linguagem que está sendo usada para ensiná-lo.

A LSF constitui uma teoria complexa e abrangente. Não caberia aqui sua apresentação detalhada. Além disso, como visto na introdução deste capítulo, outros estudiosos desenvolveram teorias fundamentadas no trabalho de Halliday. Entre eles estão Martin e Rose que, primeiramente, publicaram em 2003 *Working with discourse: meaning beyond the clause*. Esse livro foi reeditado e expandido em outra edição. Nele, os autores analisam os discursos para além da oração, com maior foco nos recursos semânticos do que nos gramaticais. Dentre esses recursos, os Sistemas de Avaliatividade e de Ideação são também usados na análise do *corpus* nesta tese, sendo apresentados a seguir. A edição a que se refere esta tese é aquela publicada em 2007 e reimpressa em 2013 pela *Bloomsbury Academic*.

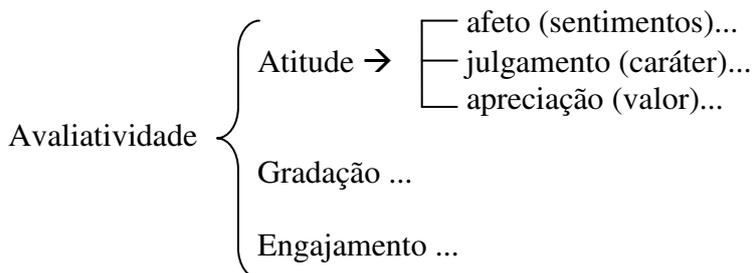
3.2 Avaliatividade: negociando atitudes no texto

Como visto, o uso da linguagem verbal ou não verbal tem uma interpretação multifuncional. No entanto, além dos componentes funcionais que agem no nível da oração, nós usamos a linguagem para expressar opiniões e atitudes, considerando os recursos da semântica do discurso. Um desses recursos é o Sistema de Avaliatividade (MARTIN e ROSE, 2007).

A Avaliatividade é como nós negociamos nossas atitudes, dizendo aos ouvintes ou leitores como nos sentimos a respeito das coisas e das pessoas. Esse sistema, portanto, se relaciona à característica interpessoal do discurso.

Os autores determinam três aspectos da avaliatividade: atitude, gradação e engajamento, assim representados na Figura 10:

Figura 10 – Sistema Básico de Avaliatividade



Fonte: Martin e Rose, 2007, p. 28 (traduzido).

Portanto, quando avaliamos coisas, pessoas ou sentimentos, podemos fazê-lo com maior ou menor intensidade, assim como podemos atribuir tal avaliação a nós mesmos ou a outros. Dessa forma, expressar uma **atitude**, amplificá-la (**gradação**) e se engajar ou não no discurso (**engajamento**) são três aspectos que podem ocorrer simultaneamente. Usarei excertos retirados das entrevistas feitas para esta pesquisa de forma a ilustrar o assunto desta seção. Um exemplo é como a Professora Júlia expressa a sua opinião em relação aos textos e exercícios do livro didático de inglês:

Quando são textos menores, quando, quando são exercícios mais práticos, mais simples, eu acho que eles acompanham melhor.

Para ela os textos devem ser *menores* e os exercícios *práticos e simples*. Ao mesmo tempo a gradação é feita pela amplificação do *mais prático e mais simples*. A professora também atribui sua apreciação do conteúdo do livro aos próprios alunos ao dizer que *eles acompanham melhor*. *Melhor* é também como é feita a apreciação e gradação do acompanhamento dos alunos. Pelo discurso da professora, podemos perceber a sua atitude de apreciação, a gradação e o fato de a professora sugerir serem os alunos a fonte de tal apreciação, ou seja, eles são aspectos que podem aparecer simultaneamente no discurso dentro do Sistema de Avaliatividade.

Apresento a seguir cada um dos subsistemas separadamente.

3.2.1 Atitude

A atitude é expressa alternadamente, como mostrado na Figura 10, pelo afeto (sentimentos das pessoas), julgamento (caráter das pessoas), ou apreciação (valor das coisas).

3.2.1.1. Atitude → afeto

Sentimentos de afeto podem ser positivos ou negativos, e eles podem ser expressos diretamente ou estar implícitos no discurso. Vejamos no discurso de um aluno da escola 02 sobre a sua professora de inglês:

[...] sempre gostei dela por ela ser mais, sei lá, comunicativa nas aulas, não ser aquela professora chata, que só fique passando no quadro, quadro, quadro [...]

Nesse excerto, o aluno expressa o seu afeto positivo pela professora diretamente na primeira oração pelo processo mental afetivo “gostar” e, em seguida, enumera as razões do sentimento positivo de satisfação.

Os sentimentos também podem ser construídos por uma sequência de recursos no discurso, como no excerto da Professora Alice justificando seu sentimento negativo de descontentamento com os cursos oferecidos pela Superintendência de Ensino:

Se for esses cursos que eles dão pra gente de aperfeiçoamento blá, blá, blá, que não resolve nada, não fala nada, não acrescenta nada, eu não quero não. Que dói a coluna da gente de ficar o dia inteiro assentado naquela cadeira de aluno pra escutar coisa que não vai usar em sala de aula.

A professora usa de forma figurada “curso blá, blá, blá” que vai explicando por meio da sequência: que não resolve, que não fala, que não acrescenta. Finalmente ela reforça seu descontentamento em fazer cursos que não são voltados para a prática pedagógica, uma atividade infrutífera para ela.

A mesma professora deixa implícito seu desagrado com os alunos que não se importam com o idioma, ao justificar sua desistência em fazer um curso de inglês, descrevendo sua própria emoção:

Fiz algum tempo, depois eu mesma desisti, porque ninguém quer aprender nada, pra que?

O Afeto, portanto, está relacionado aos recursos de construção das reações emocionais na linguagem: (in)felicidade, (in)segurança e (in)satisfação revelando o

envolvimento emocional do falante/escritor em relação a um objeto, pessoa ou situação. Ele 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.

3.2.1.2 Atitude → julgamento

Como nas atitudes de afeto, julgamentos do caráter das pessoas podem ser expressos positiva ou negativamente e implícito ou explicitamente. Eles podem ser julgamentos pessoais, de admiração ou criticismo (classificados em normalidade, capacidade, tenacidade) e julgamentos morais de elogio ou condenação (ligados à ética, à honra e à religiosidade). Assim, no primeiro exemplo analisado, considerando a atitude de afeto do aluno da escola 02 para com a sua professora, há também o julgamento pessoal positivo de admiração pela capacidade de comunicação da professora em aulas estimulantes, que é emitido de forma explícita.

[...] sempre gostei dela por ela ser mais, sei lá, comunicativa nas aulas, não ser aquela professora chata, que só fique passando no quadro, quadro, quadro [...]

Já no discurso de outro aluno, da mesma escola, quanto ao uso do celular como dicionário em sala de aula, o julgamento é negativo em relação aos colegas, condenando a falta de respeito daqueles às regras impostas:

[...] se o professor pegasse firme mesmo, não deixasse mesmo, e usasse o celular só para fazer o necessário acho que seria bom, mas muita pessoa aí não respeita... aí poderia desobedecer...

A Professora Mariana também expressa um julgamento negativo tanto da capacidade de professores recém-formados quanto da ética de trabalhar a disciplina sem preparo e sem prazer. Essa atitude, no entanto, é de certo modo imposta aos professores, quando eles têm que completar seus cargos com uma disciplina para o qual não se inscreveram. A professora justifica seu julgamento pelo fato de que, em sua opinião, é necessário gostar do que se faz e estar apto para a profissão.

[...]quando professor que começa a dar aula de Inglês, ele fez Inglês somente na faculdade, e a gente escuta tanto professor de inglês dizendo que não gosta de dá aula de Língua Inglesa: “mas eu tô com a Língua Portuguesa, aí sobraram essas aulas aqui e eu pego”. Eu acho que precisa de empolgação, precisa de você estar atualizado sabe...

As metáforas também são recursos usados para negociar nossas atitudes no Sistema de Avaliação, como o faz um aluno da escola 07. Na entrevista com o grupo, uma das alunas trouxe a lembrança da professora usar o inglês nos cumprimentos, saudação ou chamada, ao que ele emite um julgamento negativo de três colegas da sala:

Por causa dos alunos ela parou... a maioria é... São três ponta de aterro (risos). [...] É, quando um dos três ponta de aterro faz silêncio, o outro vai lá e começa. Aí fica difícil.

O estudante compara os colegas a um barranco sem utilidade, ou aterrado com entulho, pela expressão popular “ponta de aterro” em um julgamento negativo da atitude de estorvo ou inutilidade dos colegas em aula.

3.2.1.3 Atitude → apreciação

A apreciação refere-se a nossas atitudes em relação às coisas, e também podem ser positivas ou negativas. Ela varia entre expressão de reação (impacto e qualidade), composição (complexidade e quantidade) e valorização (relevância) do que é apreciado.

Vejamos alguns exemplos:

O livro recebido pela escola apresenta assuntos adequados à idade dos alunos e procura sempre estar próximo à realidade dos jovens (Professora Carol, em entrevista).

A professora constrói uma avaliação positiva do livro didático em termos de composição por conter assuntos adequados à idade dos alunos, assim como a relevância do livro que busca estar próximo à realidade dos jovens.

Outra apreciação de composição positiva do livro didático é feita por um aluno da escola 07 ao destacar textos relacionados a filmes que já assistiu:

É, igual, tem aquele, esse livro nosso tem o diálogo do filme “As vantagens de ser invisível” que eu já assisti. Aí eu gosto muito.

Ou textos nas avaliações, também ligados aos filmes:

- *Essa era um pouquinho mais ligada à matéria. Ficou mais fácil.*
- *E essa era texto, não era...*
- *Era “A fantástica fábrica de chocolates” (aluno e alunas da escola 07).*

A própria avaliação é apreciada positivamente em termos de composição (*mais ligada à matéria, Essa era texto, não era...*) não obstante a interrupção do colega fica implícito que, provavelmente, avaliações de caráter gramatical são mais difíceis. Por

outro lado, uma aluna da escola 06 faz uma apreciação negativa dos textos do livro didático, como sendo difíceis:

É, um pouco. Porque muitas pessoas não conseguem traduzir um texto inteiro. Aí, já começa com texto, vocabulário diferente, então confunde bastante.

Além do julgamento negativo da capacidade dos estudantes em traduzir um texto inteiro, a aluna aprecia o texto didático devido ao vocabulário diferente (composição) e à reação, que reflete negativamente, ao confundir os alunos.

Vimos que a atitude está diretamente relacionada aos sentimentos. O julgamento e a apreciação são dirigidos às pessoas, objetos, fenômenos ou situação avaliada. Já o afeto, discutido primeiramente, direciona seu foco para o falante ou escritor e perpassa as outras categorias, pois é o centro dos sentimentos que expressamos (MARTIN E WHITE, 2005²⁴ *apud* Teodoro, 2018).

Sejam as atitudes expressas pelo afeto, julgamento ou apreciação, elas podem ser amplificadas (gradação) para mais ou para menos, como será discutido no subsistema de gradação.

3.2.2 Gradação → força, foco

No subsistema de gradação são usados dois recursos: força e foco.

Para amplificar a **força** das atitudes, são usadas a intensificação e a quantificação. A primeira se manifesta por recursos como a lexicalização, figuras de linguagem, repetição de palavras, e xingamentos ou palavrões, que, para os autores, também têm efeitos amplificadores. Como nos exemplos a seguir:

A relação dos alunos com o livro é boa, mas eles têm muita dificuldade (Professora Daniela).

Para Martin e Rose (2007), os intensificadores possibilitam-nos fazer comparações de quão forte nos sentimos em relação a alguém ou alguma coisa. No exemplo acima, *muita dificuldade* se comparado a “um pouco mais, suficiente, mais ou menos dificuldade do que” mostra a escolha da professora de amplificar a sua avaliação da capacidade dos alunos. Algumas palavras que intensificam o significado são: muita, realmente, bastante, demais, mais; ou escolhas lexicais como milionário (ao invés de rico), péssimo (ao invés de ruim); advérbio de modo (incontrolavelmente,

²⁴ MARTIN, J. R.; WHITE, P. The language of evaluation: Appraisal in English. New York: Palgrave, 2005.

freneticamente); uso do superlativo; repetição semântica; metáforas, palavrões, como já mencionado. Segundo Martin e Rose (2007, p. 44), os intensificadores que correspondem a itens gramaticais dependem da combinação com um item lexical.

Vejamos mais alguns exemplos da gradação no discurso:

[...] sempre gostei dela por ela ser mais, sei lá, comunicativa nas aulas, não ser aquela professora chata, que só fique passando no quadro, quadro, quadro [...] (aluno da escola 02).

Quanto à avaliação da professora de inglês, o aluno usou a oração “*não ser aquela professora chata*”. A escolha lexical “chata”, embora informal, se opõe às opções “cansativa, maçante, desinteressante, aborrecida”. Para os conhecedores e usuários da língua portuguesa, o léxico escolhido pelo aluno, expressa muito mais força e é muito mais abrangente do que os seus sinônimos. No mesmo exemplo, a repetição de um mesmo item lexical (*só fique passando no quadro, quadro, quadro*) é um recurso de intensificação escolhido pelo estudante.

Outro excerto que mostra a escolha lexical de uma aluna e o quanto essa escolha amplifica o ato da professora é:

Ela não sabia explicar direito. Ela brigava muito com a gente também. Socava a porta na cara do aluno (aluna da escola 04).

Todas as orações são amplificadas, mas destaco a escolha de “socar a porta” como recurso de lexicalização escolhido e seu efeito de intensificação na terceira oração.

O recurso da quantificação para amplificar a força das atitudes ocorre por meio da quantidade, volume ou extensão. Teodoro (2018) destaca que a quantidade diz respeito à gradação de quantidades indeterminadas, representada pelos quantitativos indefinidos; o volume trata das noções de tamanho, altura, peso, espessura e luminosidade; e a extensão envolve os conceitos relacionados às modalidades de tempo e espaço.

No discurso de uma das Professoras temos:

Mas tem uns que gostam, têm interesse sim, vai além. Independente se faz alguma coisa na área, gostam. É picado, solto, entendeu Catarina, de vários que a gente tem, que é um número grande, são poucos. Mas acontece, sim. Tem aluno que faz (Professora Regina).

Sobre o interesse dos alunos para frequentarem um curso de inglês, a professora usa dos recursos de quantidade (uns, vários, poucos), volume (grande), e extensão (vai além).

A segunda dimensão da gradação é o **foco**, que aguça ou ameniza as categorias experienciais.

O foco é um recurso para amplificar vocábulos que não são passíveis de amplificação, como a distinção que a Professora Daniela faz entre alunos iniciantes no inglês e os alunos dela:

Ainda mais que os alunos são iniciantes mesmo.

Entre ser iniciante e ser *iniciante mesmo* o foco recai na palavra iniciante graduando-a para mais, ou seja, avivando o seu significado ou invés de amenizá-lo.

Outros exemplos são:

A professora tá ali, é pra estudar mesmo (Aluno da escola 07).

(C: Mas, e o xerox foi sobre o que?)

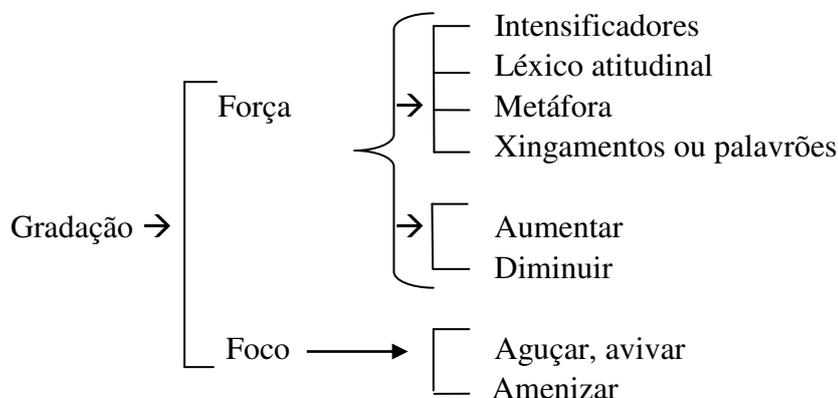
- *Sobre a matéria*

- *Sobre a matéria ... tipo uma preparação pra prova (Alunas da escola 04)*

Assim como a Professora Daniela, nos exemplos seguintes, o aluno da escola 07 reforça o foco em estudar, enquanto as alunas da escola 04 colocam o foco no material complementar recebido como sendo uma espécie de preparação para a prova, ainda que a professora possa não tê-lo caracterizado como tal.

O sistema de gradação, segundo Martin e Rose (2007) é representado como na figura abaixo:

Figura 11 – Opções de Gradação



Fonte: Martin e Rose, 2007, p. 48 (traduzido).

A gradação, assim, indica as escolhas que fazemos ao expressarmos nossa avaliação, seja esta de atitudes de afeto ou julgamento em relação às pessoas ou de apreciação em relação às coisas.

3.2.3 Engajamento → monoglossia, heteroglossia

O terceiro aspecto da avaliatividade é o engajamento, que determina quem está envolvido na avaliação feita. Por meio do engajamento, os falantes ou escritores usam as interações verbais para se posicionarem perante o discurso. Com isso, eles marcam sua posição em atitude de filiação ao discurso, distanciamento da voz autoral, ou em busca de endossamento de seu discurso (TEODORO, 2018).

O engajamento se divide em monoglóssico, quando existe apenas uma voz no discurso, e heteroglóssico quando há mais de uma voz no discurso.

Segundo Martin e Rose (2007), tanto o linguista russo, Bakhtin, quanto o francês Kristeva, analista do discurso, descreveram a natureza dialógica do discurso, tendo o segundo introduzido o termo heteroglossia para a multiplicidade de vozes.

Para introduzir outras vozes no discurso, podemos citar a fala do outro direta ou indiretamente, o que é designado por Projeção. Segundo Martin e Rose (2007), a projeção pode ocorrer em quatro diferentes maneiras:

a) Oração de projeção:

*[...]eu sempre trago, aí eu pergunto ela, Glória, você avisa quando for usar o livro que aí eu não preciso trazer o livro, entendeu. **Então ela fala assim: traz o livro mesmo assim, porque pode ser que eu dê alguma coisa do livro. Aí sempre eu trago o livro...***

(aluno da escola 02).

b) Substantivos usados como atos do discurso:

A utilização do livro didático pelo professor requer adaptações de acordo com as turmas (exemplo criado pela autora).

Nesse caso, a nominalização dos processos utilizar e adaptar (utilização, adaptação).

c) Projeção no interior da oração:

*É... a professora deixava a gente escolher, pra gente fazer.... pra gente aprender a falar em inglês, (ruídos) aí ela deixava, aí quando fosse trabalho assim **ela perguntava se a gente iria em Inglês mesmo, aí a gente preferia não...*** (aluna da escola 02).

d) Aspas simples: recurso usado para expressar distância entre o escritor ou falante e as palavras em destaque, sinalizando que elas estão sendo usadas de maneira não padronizada, de forma irônica, duvidosa ou para negar a responsabilidade no discurso. Oralmente, este recurso é enfatizado pela entonação, gestos com os dedos imitando as aspas, conhecido como aspas no ar, aspas com os dedos, ou dizendo a expressão “entre aspas”.

É por meio do recurso de Projeção que nós podemos introduzir outras fontes de avaliação no discurso. Além desse recurso, os autores ainda citam Modalidade e Concessão como outras formas de heteroglossia em um texto. Isso é feito como forma de ser considerada, pelo autor/falante, uma expectativa do leitor/ouvinte, como sendo o conhecimento de suas vozes adicionais no texto. Vejamos o discurso da professora Júlia:

Agora não é fácil, tá. Trabalhar em duas escolas, trabalhar com 32 horas semanais, né. Todos os dias, não é fácil, não!

*No final é que a gente teve uma troca de professores. Ela saiu e entrou outra. **Mas** tava mais no final. Aí eu busquei fazer cursinho para melhorar isso e tal.*

Embora não explicitamente, no primeiro exemplo, a Professora Júlia modaliza a sua oração já se opondo a possíveis argumentos (outras vozes) de que se poderia exigir mais do trabalho de um professor. No segundo exemplo, ela contraria a expectativa do leitor/ouvinte de possíveis mudanças em sua formação na faculdade com a troca de professores pelo uso da conjunção **mas** sinalizando concessão.

Um resumo desta seção é, então, que a avaliatividade no discurso vem marcada pela atitude, que é amplificada, e expressa por uma voz (monoglossia) ou por duas ou várias (heteroglossia).

Se a Avaliatividade está relacionada à metafunção interpessoal, a Ideação se relaciona à metafunção ideacional, segundo os autores Martin e Rose (2007). Essa será comentada a seguir.

3.3 Ideação: como nossa experiência é construída no discurso

O sistema discursivo Ideação proposto por Martin e Rose (2007) dialoga com a metafunção ideacional de Halliday (1979); Halliday e Matthiessen (2004), que se realiza na estrutura gramatical constitutiva (função experiencial responsável pela construção da

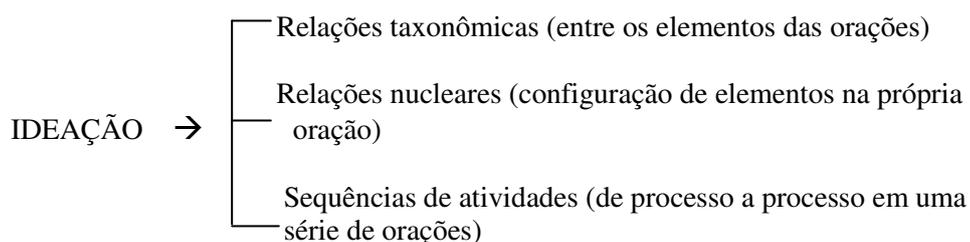
experiência) e recursiva (função lógica responsável pelas combinações de grupos lexicais e oracionais). Assim a ideação tem o seu foco: nas relações entre os elementos lexicais de um texto; nas relações entre os processos, pessoas, coisas, lugares e qualidades na oração; nas relações entre as sequências de atividades; na metáfora gramatical. Cada uma dessas formas de construir a experiência se encontra dentro e para além da oração. Vejamos, nas palavras de Martin e Rose (2007, p. 74):

De uma perspectiva gramatical, a oração é uma estrutura de palavras e grupos de palavras, mas de uma perspectiva semântico-discursiva a oração constrói uma atividade envolvendo pessoas e coisas. Os elementos centrais de tal figura são o processo e as pessoas e as coisas que estão diretamente envolvidas nela, enquanto outros elementos como lugares e qualidades podem ser mais periféricos²⁵.

Silva (2016, p. 58) traduz bem os autores ao afirmar que, para eles, a “ideação não é a tradução da realidade pré-existente em palavras, mas sim uma construção da experiência da realidade enquanto construção discursiva”. Para esse autor, a proposta de Martin e Rose (2007) pode ser utilizada na análise dos elementos verbais dos diferentes gêneros textuais/discursivos, como nas entrevistas e questionários que compõem o *corpus* desta tese.

Os sistemas de ideação são apresentados pelos autores da seguinte forma:

Figura 12 – Sistemas de Ideação



Fonte: Martin e Rose, 2007, p. 76 (adaptado).

²⁵ From a grammatical perspective, the clause is a structure of words and word groups, but from a discourse semantic perspective the clause construes an activity involving people and things. The core elements of such a figure are the process and the people and things that are directly involved in it, while other elements such as places and qualities may be more peripheral. (MARTIN, J.; ROSE, D. **Working with Discourse – meaning beyond the clause**. 2nd edition. London, New York: Continuum, 2007. Chapters 1, 2, 3).

3.3.1 Relações Taxonômicas

À medida que um texto se desdobra, a relação entre os elementos de uma oração para outra podem ocorrer em formas de repetições, sinônimos e contrastes, construindo progressivamente uma taxonomia de pessoas, coisas, lugares e qualidades. Os tipos de relações taxonômicas, por exemplo, construídas em um campo de experiência do meio escolar, podem ser exemplificadas como a seguir:

- a) Repetições: aluno, alunos, aluna, alunas;
- b) Sinônimos: alunos, estudantes, discentes, aprendizes, educandos;
- c) Contraste: 1) oposições (antônimos e papéis inversos)
referentes à letra b – mestre, professor, docente, educador,
formador, mentor, orientador;
2) séries (escalas e ciclos)– excelente, muito bom, bom, médio, fraco;
ano letivo, semestre, bimestre, quinzena, semana, dia, hora/aula;
- d) Classe: 1) classe – avaliação;
2) co-classe – diagnóstica, formativa, classificatória;
- e) Parte: 1) parte inteira – Unit 1;
2) co-parte – warming up, reading, vocabulary study, text
comprehension, listening, speaking, grammar, writing, review.

Essas relações taxonômicas entre os elementos lexicais de um texto não somente ajudam na construção do campo, relacionando as orações, como mantêm a coesão do discurso no desenrolar do texto.

Alguns trechos na entrevista com a Professora Mariana mostram como ela constrói a relação da parte para a co-parte (a), da classe para a co-classe (b), e o uso de sinônimos (c) em seu discurso:

a) *Eu levo o livro pra casa e eu estudo o livro, eu traduzo as leituras [...]*

b) *O vocabulário [...] ajuda nas atividades pra gente poder fazer os exercícios. Tem exercícios de escuta, tem os exercícios de compreensão escrita, tem os de speaking...*

c) *Sou muito dinâmica, né, não deixo, assim, aquela aula de inglês ficar uma aula maçante, cansativa. As minhas turmas gostam do inglês!*

3.3.2 Relações Nucleares

As relações nucleares se referem às relações lexicais entre os elementos dentro de uma mesma oração. Os autores citam Halliday na descrição dos padrões semânticos em uma oração para a construção da experiência: para que o processo ocorra é necessário um participante central, o *Medium*. Outros participantes podem estar envolvidos no processo, como o Agente, o Beneficiário e vários tipos de *Range* (variações) em posição periférica. Dessa forma, mesmo que o *Medium* seja afetado pelo processo, o agente ou o Beneficiário estarão em posição marginal, assim como as circunstâncias em posições periféricas.

Vejamos neste excerto da entrevista com a Professora Glória:

Toda semana nós temos que cumprir o chamado Módulo II do Estado

O *Medium* -> o chamado Módulo II

O processo -> temos que cumprir

O agente -> nós

A circunstância de tempo -> toda semana

A qualidade do *Medium* -> do Estado

O mais importante nessa construção da experiência, relatada pela professora, é que o Módulo II tem que ser cumprido, sendo suas relações nucleares. O agente e as circunstâncias podem estar implícitas, por isso marginal e periféricas.

3.3.3 Sequências de Atividades

“As sequências de atividades são séries de eventos que são esperados por um campo, como em encontro – relacionamento – casamento”²⁶ (MARTIN e ROSE, 2007, p.101). Segundo os autores, a relação entre os eventos em uma sequência de um texto de um campo científico são previstas como causa e efeito. No entanto, poucos textos consistem em uma série contínua de eventos, sendo, ao invés disso, intercalados com fases distintas. Assim sendo, torna-se necessário analisar as sequências das atividades em relação às fases de um texto. Os gêneros textuais/discursivos podem ajudar a prever

²⁶ (In other words) activity sequences are series of events that are expected by a field, as in meeting – relationship – marriage. (MARTIN, J.; ROSE, D. **Working with Discourse – meaning beyond the clause**. 2nd edition. London, New York: Continuum, 2007).

tais atividades em cada campo do discurso. As relações taxonômicas entre os processos organizam as sequências de atividades e criam as expectativas entre os processos. Abaixo um excerto da entrevista com a Professora Júlia demonstrando uma sequência de atividades:

E eu já percebi uma coisa, uma coisa que eu faço para me ajudar. Porque, assim, os textos são difíceis, a maioria das vezes, até para mim. Eu tenho que me preparar mesmo, estudar. O que eu faço: eu vou na internet, eu já vi que os textos são todos tirados da internet. Eu vou na internet, no Google, e jogo. Jogo uma parte do texto, aí ele aparece. Aí, ali, eu vou, eu comparo com o do livro, porque é lógico foi extraído, diversas partes foram retiradas, alguns fragmentos, né? Eu vou, jogo no Google e aí eu tenho a tradução, lógico que não é correta, mas dali eu já faço a minha, já acabo de adaptar a minha.

Durante a entrevista, a professora, após justificar a importância das notas no manual do professor, constrói a sua experiência de preparação dos textos antes das aulas. Embora intercalada com explicações, a sequência de preparação do texto para ser trabalhado em classe é mostrada em seu discurso.

Outro recurso discursivo a ser usado na construção da experiência é a **metáfora gramatical**. Esta ocorre quando os significados lexicais são expressos por palavras atípicas, o que envolve a transferência de significados que um item lexical normalmente carrega para exprimir outro.

Na análise dos dados, certamente, alguns sistemas serão mais recorrentes do que outros. À medida que forem sendo apresentados os dados, os excertos serão novamente discutidos à luz da teoria da LSF. Com vistas a isto, apresento, primeiramente, o delineamento metodológico, trazendo o embasamento teórico investigativo, instrumentos, o contexto de geração dos dados e os sujeitos participantes desta pesquisa, de forma a facilitar a compreensão do seu envolvimento e a construção de significados em seus discursos.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para o investigador qualitativo, divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.

(Bogdan e Biklen, 1994, p. 48)

Segundo Demo (1995, p. 11), Metodologia é o estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência; uma disciplina instrumental, de caráter problematizante, a serviço da pesquisa.

Neste capítulo, apresento esse caminho. O embasamento teórico-metodológico, os passos dados para a seleção das escolas participantes, os instrumentos de pesquisa, os procedimentos para a coleta dos dados, as escolas anfitriãs e seu público, mais especificadamente as professoras e os alunos participantes desta pesquisa.

Início pelo enquadramento da pesquisa devido aos procedimentos (estudo de caso), natureza (aplicada), objetivos (exploratória), e abordagem (qualitativa).

4.1 Embasamento teórico-metodológico

A pesquisa aqui proposta, de cunho qualitativo, é um estudo de caso com foco na apropriação do MD/PNLD de inglês pelos seus usuários.

No estudo de caso, de acordo com Gil (2008, p. 137), o problema levantado resulta de um longo processo de reflexão e imersão em fontes bibliográficas sobre o assunto. Sem dúvida, neste estudo, a reflexão foi construída ao longo dos anos na profissão docente.

Segundo YIN (2001, p. 32), os estudos de caso, em geral, representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. O estudo de caso é recomendável, então, para proporcionar um entendimento maior do assunto, do que a mera descrição de um levantamento, por exemplo. Assim é que, neste estudo, analiso o contexto específico de escolas públicas cujos alunos procuram o IF - campus Rio Pomba, para fazer o ensino médio integrado.

Esses municípios são visitados por comissões, formadas anualmente, por ocasião da inscrição no processo seletivo para o IF, quando algumas escolas são levadas a conhecer o campus e os cursos em visitas técnicas. É uma expectativa de parceria e de manter o objetivo da escola de prover formação profissional voltada para as relações dos alunos com o meio ambiente no qual estão inseridos. Nesse contexto é que foram coletados os dados para o meu estudo.

Dado ao contexto específico deste estudo, explicitado acima, a pesquisa é aplicada. Quanto à natureza, a pesquisa pode ser básica ou aplicada. Se intenta gerar conhecimentos novos e úteis para o avanço da Ciência, porém sem uma aplicação prática prevista, ela é considerada básica. Ao almejar a geração de conhecimentos para a solução de problemas específicos, de interesses locais, a pesquisa é aplicada (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009, p. 34-35). O meu interesse, nesta pesquisa, partiu da observação dos alunos iniciantes no IF para prováveis futuros alunos.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória. Segundo Gil (2008, p. 41), a pesquisa exploratória busca conferir familiaridade a um problema visto de um ângulo pouco estudado, como é o caso dos MD do PNLD, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Não obstante as pesquisas levantadas no portal da CAPES e listadas no capítulo 2, a apropriação desse material pelos sujeitos usuários ainda carece de estudos.

A pesquisa exploratória abarca levantamento bibliográfico, entrevistas, e análise de exemplos que "estimulem a compreensão" (Selltiz et al., 1967, p. 63²⁷ *apud* GIL, 2008, p. 41). À vista disso, além da revisão da literatura pertinente e dos documentos oficiais foram usadas entrevistas e questionários como instrumentos investigativos neste estudo. Gil (p. 41) ainda destaca que, "embora o planejamento da pesquisa exploratória seja bastante flexível, na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso".

Tendo em vista o fato de ser tanto a linguagem oral quanto a linguagem escrita (entrevistas gravadas e transcritas, respostas aos questionários e anotações de campo) predominantes no *corpus* de análise, e também a preocupação com o processo e escolha de significados dos participantes, a investigação é também qualitativa.

²⁷ SELTZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.

Ludke e André (1986) apresentam cinco características básicas que configuram a pesquisa qualitativa: o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; dados coletados ricos em descrições; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Assim, o modo como um determinado problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações, e as perspectivas dos participantes são subsidiadas por citações, transcrições, fotografias, desenhos, extratos de vários tipos de documentos e pelo discurso coletado de informantes.

Bogdan e Biklen (1994) discutem o processo de condução próprio da investigação qualitativa, apontando o diálogo entre investigador e os respectivos sujeitos, dada a não neutralidade da abordagem. Este aspecto da investigação qualitativa é também defendido por Demo (1995, p. 244), que assim se expressa:

Talvez se possa dizer que o ponto qualitativo desta abordagem está precisamente na produção de conhecimento através do método do diálogo. Busca-se um **dado dialogado**, muito diverso do dado empírico clássico. É um dado que aparece como produto do processo de discussão, um dado discutido, curtido, construído em consórcio. Discutível por definição e por isso científico (ênfase do autor).

Para Demo, o conhecimento obtido pelo diálogo foge da relação formalizada entre sujeito e objeto por observação neutralizada ou experimentação laboratorial, contendo consciência política da realidade social pesquisada. Seu argumento encontra respaldo em Bogdan e Biklen (1994, p. 48) ao afirmarem que a escolha pela abordagem qualitativa apoia-se no fato de que esta “assume que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre [...]”.

Essas características da pesquisa qualitativa justificam a escolha dessa abordagem para a minha pesquisa, tanto pelo diálogo e contexto que são apresentados quanto pelo significado dado pelos sujeitos da pesquisa às experiências que são relatadas para análise, amparada na LSF. Esta teoria fundamenta a análise discursiva sobre a apropriação do MD e outros dados advindos da utilização dos instrumentos usados, com entendimento de que o texto não se apresenta livre de ideologias e influências do contexto (HALLIDAY e HASAN, 1989; MARTIN e ROSE, 2007). Por conseguinte, o contexto da pesquisa é apresentado nas próximas seções.

4.2 Definição dos contextos e participantes da pesquisa

O *corpus* desta pesquisa consta de dizeres e observações sobre a apropriação do MD de língua inglesa por professoras e alunos do ensino fundamental em escolas públicas, cujos alunos, predominantemente, buscam o campus Rio Pomba no IF Sudeste MG, para a continuidade de seus estudos. Essas escolas se encontram em cidades no entorno do campus, e algumas têm o trajeto dos estudantes para os cursos médio integrado, técnico e superior facilitados pelas prefeituras, seja diariamente nos municípios mais próximos, seja para levá-los no domingo e buscá-los na sexta-feira de cada semana para os municípios mais distantes.

Para direcionar a escolha dos municípios onde o maior número de alunos procura o ensino médio integrado no campus do IF, foi aplicado um questionário para cinco turmas dos primeiros anos do ensino médio integrado ao técnico, em maio de 2016. Tal instrumento serviu como uma bússola, para ser traçado um melhor caminho para a pesquisa. A perspectiva é, ao buscar a valorização e melhoria do ensino-aprendizagem do inglês no nível fundamental, o público do ensino médio chegue ao IF com novas expectativas e aproveitamento do idioma. Isso oportuniza o desenvolvimento de alunos, professores e instituições escolares.

As respostas aos questionários foram tabuladas e, entre 114 participantes, houve uma amostra de 32 diferentes cidades em Minas Gerais, e um aluno do Rio de Janeiro. Os questionários foram aplicados após o término do primeiro bimestre, quando muitos alunos decidem quanto à permanência ou não no campus. Além do município de origem e escolas frequentadas, também os questionei quanto ao livro didático de inglês usado, ao número de aulas semanais da disciplina, atividades usadas para aprender ou praticar inglês, e sobre as atividades que mais os motivavam ou que gostavam de fazer nas aulas de inglês.

Em abril de 2017, apliquei novamente o questionário nas novas turmas iniciantes do IF. Nesse ano, o curso médio integrado ao técnico em Florestas havia sido substituído pelo integrado em Meio Ambiente. O ensino médio integrado contava com um total de 192 alunos nas seis turmas de 1º ano. Do total, 156 alunos participaram da pesquisa, sendo eles de 36 cidades diferentes. Porém, ao final do primeiro semestre de 2017, com o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) já em funcionamento no campus, foi possível conferir a relação de alunos do nível integrado

matriculados em 2017, segundo o município de origem. Para aqueles que não haviam informado o município no SIGAA, já em número menor, busquei as pastas de matrículas na secretaria da escola. As cidades são listadas e apresentadas no quadro abaixo, juntamente com o número de alunos de cada uma nos anos de 2016 e 2017:

Quadro 6 – Municípios de origem e número de alunos que ingressaram no IFSEMG – campus Rio Pomba, 1º anos ensino médio integrado ao técnico em 2017 e 2016

Município	2017	2016	Município	2017	2016
1. Rio Pomba	27	20	25. Leopoldina	01	03
2. Tabuleiro	18	04	26. Bicas	01	01
3. Piraúba	13	09	27. Coronel Pacheco	01	01
4. Astolfo Dutra	13	04	28. Paula Cândido	01	01
5. Ubá	11	10	29. Maripá de Minas	01	01
6. Cataguases	10	05	30. Dona Euzébia	01	02
7. Mercês	09	06	31. Divinésia	01	01
8. São Geraldo	08	07	32. Guarará	01	00
9. Juiz de Fora	08	05	33. Guiricema	01	00
10. Rio Novo	07	04	34. Ressaquinha	01	00
11. Brás Pires	06	00	35. Ponte Nova	01	00
12. Visconde do Rio Branco	06	04	36. Ubari	01	00
13. Tocantins	06	03	37. Cajuri	01	00
14. Senador Firmino	06	00	38. São João Nepomuceno	01	00
15. Oratórios	06	03	39. Lima Duarte	01	00
16. Guidoal	04	02	40. Fervedouro	01	00
17. São Manoel do Guaiáçu	03	00	41. Dolores do Turvo	00	02
18. Guaraciaba	03	00	42. Barra Longa	00	01
19. Santos Dumont	02	01	43. Jequeri	00	01
20. Sto Antonio do Gramma	02	01	44. Sericita	00	01
21. Viçosa	02	00	45. Manhuaçu	00	01
22. São Domingos do Prata	02	00	46. Itabirito	00	01
23. Guarani	02	03	47. Belo Horizonte	00	01
24. Silverânia	02	04	48. Rio de Janeiro/RJ	00	01
			Total de alunos	192	114

Fonte: SIGAA (2017) e Questionários (2016) aplicados pela pesquisadora

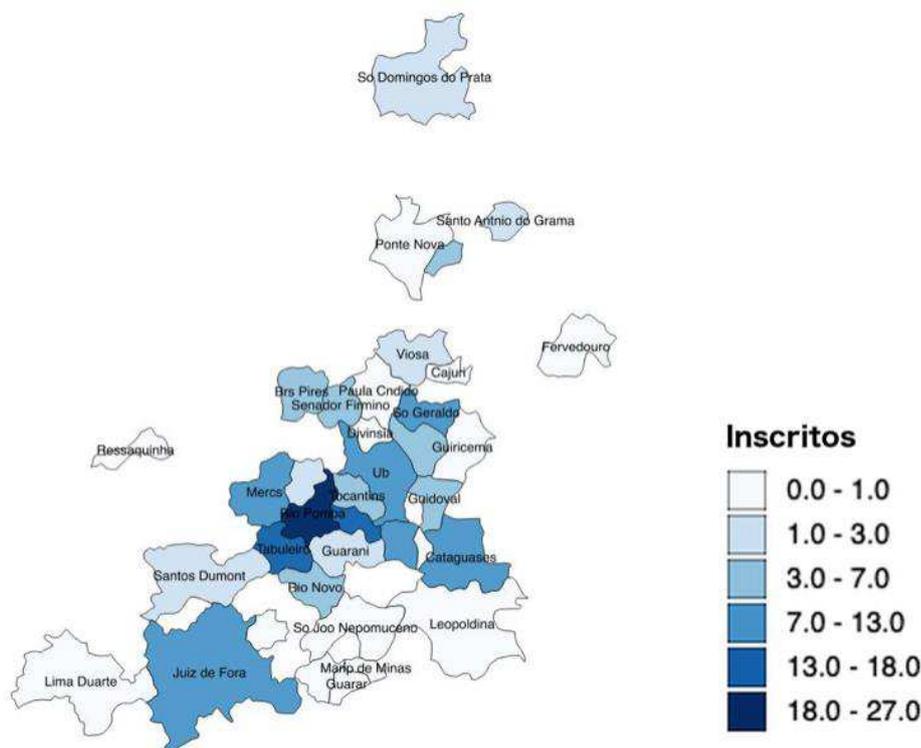
Algumas cidades aparecem apenas no ano de 2016 e outras apenas em 2017, como pode ser conferido no Quadro 6. No entanto, vale lembrar que nos dados de 2016, não consta o número total de alunos que estavam matriculados, haja vista terem sido considerados apenas dados constantes nos questionários aplicados. Os municípios estão

apresentados no Quadro 6 em ordem decrescente de número de alunos de acordo com o ano de 2017.

A partir de uma busca no Google, por lista de municípios de Minas Gerais por microrregião, a maioria das cidades pertence às microrregiões de Juiz de Fora, Ubá, Viçosa, Ponte Nova, Cataguases, Muriaé e Manhuaçu na mesorregião da Zona da Mata. Já Barbacena, na mesorregião mineira denominada Campos das Vertentes, e as microrregiões de Belo Horizonte, Itabira e Ouro Preto, na mesorregião metropolitana de Belo Horizonte, foram pouco representadas no nível de ensino médio²⁸.

Uma melhor visualização dos municípios mostrados no quadro anterior está no mapa do sudeste de Minas Gerais, abaixo:

Figura 13 - Mapa dos municípios de origem dos alunos ingressantes no IFSEMG, campus Rio Pomba, no ensino médio integrado em 2017



Fonte: dados do SIGAA, 2017.

²⁸Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_munic%C3%ADpios_de_Minhas_Gerais_por_microrregi%C3%A3o.

A referência visual, gentilmente feita pelo Professor Dr. João Paulo Campolina Lamas do IFSEMG, campus Rio Pomba, intenta mostrar a partir da cidade de Rio Pomba, onde se encontra o campus (no mapa, na cor azul marinho), a proximidade dos municípios de origem dos alunos. De acordo com os dados do SIGAA foram 40 cidades diferentes em 2017, sendo alguns distritos.

Dos municípios que listaram um número maior de alunos em 2017, alguns têm mais de uma escola pública para o ensino fundamental II, outros apenas uma. Em todas as escolas que foram visitadas posteriormente, estavam separadas as turmas do ensino fundamental II, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino fundamental I. As turmas do fundamental I, que são crianças menores, até o 5º ano, eram mantidas em outras escolas ou turnos diferenciados.

A análise primeira do *corpus* produzido em cada escola pesquisada mostrou-se muito similar e repetitiva, seja isso devido às características (de contexto) próprias da região circunvizinha ao campus Rio Pomba e mesmo de seus sujeitos, seja da escola pública no estado (principalmente em infraestrutura e regimentos). Assim, optei por considerar nesta tese uma análise por amostragem, apresentando conjuntamente os discursos das professoras e dos alunos, quando possível, enquanto minhas próprias anotações circulam entre as considerações.

A partir dos municípios com maior número de alunos iniciantes no IF, delimitei seis municípios para a coleta de dados. Neles, nove escolas foram visitadas e em sete delas foram colhidos dados com alunos e professoras, como será relatado a seguir .

4.3 Apresentação do contexto da pesquisa

Os linguistas que me amparam nas análises, como já demonstrado anteriormente, enfatizam a importância do contexto. Além deles, gostaria de citar Paulo Freire, que assim abriu o Congresso Brasileiro de Leitura em Campinas, 1981: “[...] Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (p.11). Embora o autor fizesse à época uma retrospectiva de sua própria escolarização e de projetos desenvolvidos em torno da leitura, suas palavras encontram eco na universalidade da importância do ler e principalmente, segundo o autor, de

pronunciar o mundo: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (p.11). Assim, é necessário para o entendimento das respostas à pesquisa, perpassar pelo ambiente em que foram coletadas. Passarei assim a apresentar um panorama das escolas da Zona da Mata visitadas, e os sujeitos professoras e alunos dessas escolas.

4.3.1 Apresentação das escolas anfitriãs

Os municípios de onde vêm os alunos do IF Sudeste MG, campus Rio Pomba, não se restringem apenas àqueles listados aqui, pois recebemos no campus alunos provenientes até mesmo de outros estados brasileiros. Creio que, com o fechamento dos dormitórios dos alunos do nível médio integrado (em agosto de 2014), houve uma diminuição da presença dos adolescentes que vinham de áreas mais distantes para o internato no campus. No entanto, a cidade respondeu à demanda de espaço pelos jovens, e muitas construções surgiram, crescendo o número de repúblicas estudantis. Ao mesmo tempo, foram sendo criados outros cursos de nível técnico concomitante ou subsequente, superiores e de pós-graduação²⁹.

As escolas visitadas no mês de junho de 2017 constam da lista dos municípios de origem dos alunos que se matricularam no IF - campus Rio Pomba, em 2016 e 2017. Foram sete escolas visitadas em quatro municípios, embora eu tenha procurado seis municípios. Em dois municípios ocorreu o seguinte:

- 1) a professora de inglês estava de férias prêmio e ainda sem substituta. Deixei para voltar em data mais oportuna;
- 2) houve resistência da professora de inglês em receber-me. Deixei, a pedido da diretora, os questionários que me seriam enviados por e-mail.

²⁹ Modalidades e cursos no IF Rio Pomba em 2017 - **Técnico Integrado:** Agropecuária, Alimentos, Informática, Meio Ambiente e Zootecnia; **Técnico Concomitante/subsequente:** Administração, Manutenção e Suporte em Informática, Segurança do Trabalho, Serviços Jurídicos, Vendas; **Graduação:** Administração, Agroecologia, Ciência da Computação, Ciência e Tecnologia de Alimentos, Ciência e Tecnologia de Laticínios, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Matemática, Zootecnia; **Pós-graduação:** *Lato Sensu*- MBA em Gestão Empreendedora; *Strictu Sensu* - Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia de Alimentos, Mestrado Profissional em Nutrição e Produção Animal.

Todas as escolas visitadas têm, segundo dados do censo de 2016³⁰ e informações de alguns diretores (notas de campo), infraestrutura, dependências e equipamentos atendíveis aos padrões estaduais. Contam com água filtrada, energia, esgoto, lixo destinado à coleta periódica, acesso à Internet e banda larga. As dependências são salas de aula, diretoria, sala de professores, sala de secretaria, quadras, biblioteca, banheiros, cozinha, refeitório e laboratório de informática. Algumas diferenças como, ter dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, quadras cobertas e descobertas, laboratório de ciências, sala de vídeo, almoxarifado, despensa, banheiros com chuveiros ou área verde existem entre as escolas.

Os equipamentos são computadores administrativos e para uso dos alunos, TV, copiadora, equipamento de som, impressora, equipamentos de multimídia. Algumas escolas têm equipamentos mais sofisticados, como câmeras ou filmadoras.

Todas as escolas visitadas são estaduais. No Quadro 7 apresento as etapas de ensino ofertados nessas escolas e outras informações:

Quadro 7 – Etapas de ensino das escolas estaduais visitadas e outras informações

Escola	Etapas de ensino	Outras informações
Escola 01	Fund II (manhã) Fund I (tarde)	A escola funciona em coparticipação com o Município (tarde) com suas respectivas secretarias em espaços separados. Uma turma do 6ºano fica para projetos à tarde. Total alunos Fund II: 148
Escola 02	Fund II, EM, EJA (Fund e EM), Técnico	A escola funciona nos três turnos. Os cursos técnicos são: administração, informática e agente de saúde (exige-se médio concluído ou cursando).
Escola 03	Fund II (manhã) Fund I (tarde)	Escola no centro da cidade
Escola 04	Fund II, EM, EJA (Fund e EM)	Escola no centro da cidade

³⁰ Os dados do censo, quanto à infraestrutura, equipamentos e dependências escolares estão na página de cada escola, ao terem seus nomes acessados no site de busca Google.

Escola 05	Fund II, EM, EJA (Fund e EM)	O ensino médio tem também turmas de magistério. Total de alunos: 396(manhã), 305 (tarde), 143(noite).
Escola 06	Fund II, EM, EJA (Fund e EM)	O ensino médio tem também turmas de magistério. A escola já recebeu vários prêmios, medalhas e menção honrosa por projetos desenvolvidos. Total de alunos: 998
Escola 07	Fund II e EM (manhã) Fund II, Fund I (tarde)	Turmas do 6º e 7º anos também são à tarde. Total de alunos: 662 (manhã), 455 (tarde)

Fonte: Dados da pesquisadora (notas de campo).

Municípios maiores têm várias escolas estaduais urbanas, enquanto outros têm escolas urbanas e rurais. No entanto, não visitei nenhuma escola da zona rural. Todas as escolas são cadastradas para recebimento dos MD via PNLD. Em seis escolas, os livros didáticos foram distribuídos para os alunos, sendo que, na escola 02, uma turma ficou sem recebê-los devido à insuficiência de exemplares. Na escola 01, os alunos não haviam recebido os livros, até a data da coleta de dados.

A opção de não entregar os livros para os alunos, ocorreu em uma escola. Esta não consta nos dados da pesquisa, como será explicado. Embora seja uma escola com uma representatividade grande de alunos no IF - campus Rio Pomba, eu encontrei resistência da professora em receber-me. Compareci a escola no dia e horário combinado previamente. No entanto, a professora saiu com a minha chegada, não sendo possível a entrevista. A diretora pediu-me as cópias da entrevista e questionários, pois tinha interesse em aplicá-los. Para a diretora, embora os alunos desejassem mudanças no ensino de inglês, esbarravam na rigidez pedagógica da professora, que recusava mudanças, entre elas o uso do livro didático recebido. As respostas, no entanto, não chegaram, e eu não me senti a vontade para contatar novamente a escola, temendo ser uma desculpa para criar desconforto no ambiente escolar.

Como mencionado no embasamento teórico, comissões de técnicos e professores do IF apresentam os cursos oferecidos no campus Rio Pomba para as escolas dos municípios próximos, por ocasião da inscrição no processo seletivo do IF. Visitas

técnicas para conhecer o campus e os cursos também são oferecidas em um intercâmbio voltado para o provimento profissional da região. Esse conhecimento prévio do IF por diretores, professores e alunos, facilitou o meu ingresso nas escolas para a realização da minha pesquisa.

Em todas as escolas, eu notei jovens com celulares, cabelos azuis e rosa nas pontas, *piercing* no nariz, *dreads* coloridos e a agitação própria do ambiente, como nas escolas que visitei na capital do estado. O que realço com isso é a tipicidade do jovem, hoje tão globalizada, devido aos recursos de mídia tão mais acessíveis, independentemente de onde moram. Veremos um pouco sobre eles no decorrer deste capítulo.

4.3.2 Apresentação dos sujeitos da pesquisa

Como visto no Quadro 7, as escolas pesquisadas são urbanas, algumas com turmas de ensino médio e EJA, além do ensino fundamental II. Fiz uma escolha pelos alunos do 9º ano, pelas razões já mencionadas na introdução, em que pressupõe-se: alunos que receberam e estudaram com o livro didático do PNLD por três anos e por isso, estariam mais aptos a informar sobre a sua apropriação. Embora tenha conversado com professoras de outras turmas, considero para a análise somente o discurso daquelas trabalhando com o 9º ano também.

4.3.2.1 As professoras

Considero relevante, primeiramente, salientar o meu encanto com a atenção que me foi dada nas instituições escolares por diretores e seus vices, supervisores, bibliotecárias, cantineiras, porteiros, secretárias, professores e alunos. Naquelas, onde a pesquisa ocorreu de fato, não me foram negadas informações, conversas ou atendimento. Em uma escola, em particular, a professora foi em dois dias (para a entrevista e para me apresentar aos alunos) fora de seus horários de trabalho.

Como já mencionado anteriormente, o início do ano 2017 foi marcado por greves estaduais e municipais, além de paralisações nacionais contra medidas governamentais e contra a corrupção política no país, largamente comentado por todas as mídias. O mês de junho me pareceu ser o mais indicado para a investigação,

ocorrendo antes do recesso de julho e após a reorganização do calendário escolar e fechamento do primeiro bimestre. Portanto, foram oito professoras entrevistadas durante o mês de junho.

Inicialmente justifiquei a pesquisa, garanti o sigilo dos nomes, o uso acadêmico dos dados e o consentimento das entrevistadas. As entrevistas duraram em média trinta a cinquenta minutos. Foram gravadas de forma a permitir fidelidade dos registros, e depois transcritas literalmente para que delas eu pudesse selecionar os excertos que ilustram a análise dos dados. Todas ocorreram nas próprias escolas em horários estabelecidos pelas professoras. O primeiro contato com as escolas foi feito por telefone, e em seis delas eu fui, primeiramente, recebida pelos diretores e/ou supervisores, voltando posteriormente para conversar com as professoras e alunos. Em seis escolas, as turmas de 9º ano regular eram pela manhã, com a mesma professora para todas as turmas. Acrescento um pouco mais do perfil dessas profissionais separadamente. Seus nomes verdadeiros foram omitidos, e os nomes fantasia foram designados por mim:

1) Professora Alice:

Formação: Letras Português/Inglês concluído em 1994;

Pós-graduação: Não fez;

Outra formação: curso de inglês por pouco tempo;

Tempo de exercício: 1994/2004; 2010/2017 em várias escolas públicas da região com ambos os conteúdos Português e Inglês, sempre em designação³¹;

Cargo ocupado: 10 aulas de Inglês em designação. Leciona para as cinco turmas do Fund II, pela manhã;

LD recebido pela escola: *Way to English for Brazilian Learners*;

Outras informações: Trabalha em outra escola no mesmo município (Português/Inglês) nos três turnos, com Fund II, EM e EJA, cargo 18 aulas semanais, em designação. LD usado *Time to Share*. Morou 05 anos na Itália. Passou em concurso em 2014 em outra superintendência, mas não foi chamada.

³¹ Importante esclarecer que o professor designado não tem carreira. O vínculo é de, no máximo, um ano. É uma forma de preenchimento de vagas nas escolas estaduais, para garantir o seu funcionamento. É uma substituição de, por exemplo, uma licença maternidade, férias prêmio, afastamento ou suspensão, etc. de um professor efetivo, ou preenchimento de vagas remanescentes.

2) Professora Glória:

Formação: Letras Português/Inglês;

Pós-graduação: Linguística (Português);

Outra formação: Curso de Inglês por quatro anos no município;

Tempo de exercício: há dez anos em várias escolas públicas na região, com Inglês, sempre em designação; iniciou o magistério assim que se formou em 2007; primeira vez que trabalha na escola atual, onde também estudou;

Cargo ocupado: um cargo em designação com Inglês, dividido em dois turnos. Leciona em cinco turmas do 9º ano pela manhã (01 aula semanal) e uma turma do 2º EM; à tarde turmas do sétimo e oitavo ano (02 aulas semanais) na mesma escola;

LD recebido pela escola: *Way to English for Brazilian Learners*;

Outras informações: Trabalha em escola particular há quatro anos, com turmas do Fund II ao EM pela manhã, usando apostila. Não participou da escolha do livro didático na escola pesquisada.

3) Professora Júlia:

Formação: Letras Português/Inglês;

Pós-graduação: Literatura em Língua Portuguesa e uma segunda formação, pós-graduação em Supervisão e Inspeção Escolar;

Outra formação: Cursos de inglês na região, após o término da faculdade;

Tempo de exercício: 15 anos. Começou em 2002, com substituições de Artes e Português em várias escolas públicas na região; com Inglês, a partir de 2004, em designação;

Cargo ocupado: um cargo efetivo³², com Inglês. Leciona em oito turmas do Fund II pela manhã, sendo quatro turmas do 9º ano (02 aulas semanais);

LD recebido pela escola: *It Fits*;

Outras informações: Trabalha à tarde em outra escola no mesmo município, também com Fund II, com o LD *Way to English for Brazilian Learners*; foi nomeada em 2015 em seu município e, em 2016, em outro, conseguindo em 2017 trazer o cargo para o município de moradia; fez um intercâmbio de um mês em Nebraska/EU representando o

³² Cargo efetivo é aquele que é ocupado exclusivamente por trabalhador que foi aprovado em concurso público e pressupõe-se uma situação de permanência. Após o estágio probatório de três anos, o servidor adquire estabilidade no emprego, não ocorrendo as interrupções como no caso de designação.

Brasil pelo Rotary, onde visitou escolas públicas. Não participou da escolha do livro didático na escola pesquisada.

4) Professora Regina:

Formação: Letras Português/Inglês;

Pós-graduação: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa (EAD);

Outra formação: Em curso na escola de inglês *Wizard*, em município vizinho;

Tempo de exercício: 13 anos em cargos de designação;

Cargo ocupado: um cargo designado, com a disciplina Inglês. Leciona em oito turmas do Fund II pela manhã (02 aulas semanais), sendo quatro turmas do 9º ano;

LD recebido pela escola: *Time to Share*;

Outras informações: Já trabalhou com todas as séries do Fund II, EM e EJA na mesma escola e em outras escolas na região. Trabalhou também em escola particular, com a disciplina Inglês para Fund II e EM em outro município.

5) Professora Amélia:

Formação: Letras Literatura/Inglês;

Pós-graduação: Psicopedagogia;

Outra formação: Fazendo curso de inglês no município;

Tempo de exercício: desde agosto de 2016 com o Fun II;

Cargo ocupado: um cargo designado, com Inglês. Leciona em oito turmas do Fund II pela manhã (02 aulas semanais), sendo duas turmas do 9º ano;

LD recebido pela escola: *Way to English for Brazilian Learners*;

Outras informações: Trabalha há oito anos com a Fund I no mesmo município.

6) Professora Mariana:

Formação: Letras Português/Inglês;

Pós-graduação: Educação;

Outra formação: Fez quatro anos de curso de inglês em outro município;

Tempo de exercício: há 26 anos com Português, e há 18 anos com Inglês;

Cargo ocupado: dois cargos efetivos (na mesma escola por 12 anos). Leciona em dezoito turmas com inglês do Fund II, EM e EJA nos três turnos, sendo duas turmas do 9º ano de manhã e uma turma do 9º ano à tarde;

LD recebido pela escola: *Time to Share*;

Outras informações: Professora idealizadora de vários projetos reconhecidos e recompensados por medalhas, menções honrosas e certificados.

7) Professora Carol:

Formação: Letras Português/Inglês;

Pós-graduação: Não fez;

Outra formação: curso de inglês no município, credenciado pela Embaixada Americana;

Tempo de exercício: há 17 anos na escola pública;

Cargo ocupado: Cargo efetivo de Inglês. Leciona em oito turmas do Fund II, sendo três turmas do 9º ano (02 aulas semanais);

LD recebido pela escola: *Team Up*;

Outras informações: Cargo efetivo em outra escola pública do município onde trabalha com Português nos 6º anos. Foi efetiva por sete anos pela Lei 100, prestando concursos na vigência da Lei em 2011 e 2014. Nomeada novamente há um ano. Não participou da última escolha do livro didático.

8) Professora Daniela:

Formação: Letras Português/Inglês;

Pós-graduação: Supervisão, Inspeção, Gestão e Orientação Escolar;

Outra formação: cursos de inglês no município;

Tempo de exercício: há 11 anos na escola pública;

Cargo ocupado: um cargo em designação com o Fund II;

LD recebido pela escola: *It Fits*;

Outras informações: Já trabalhou em dois turnos, e também com a EJA. Primeira vez trabalhando na escola pesquisada. Não participou da escolha do livro didático na escola pesquisada.

Como visto, as professoras, em sua maioria, lecionam em mais de um horário, e algumas vêm trabalhando nas escolas há anos, sempre em processo de designação. Isto faz com que a cada ano recomecem em uma nova escola, e com livros diferentes para cada escola. Por esta razão e, também, com a reviravolta da Lei Complementar 100, considerada inconstitucional ao ter efetivado servidores em 2007, muitos professores, segundo relato de uma das entrevistadas, não quiseram se envolver em projetos ou maiores responsabilidades, sabendo-se desvinculados das escolas a partir de 31 de dezembro de 2015, por decisão tomada pelo Supremo Tribunal Federal. Algumas efetivações ocorreram após esse período. Não obstante o fato de terem participado da escolha do livro didático, algumas docentes acabaram trabalhando em outras escolas, onde não tiveram participação no processo de seleção do MD. Embora isso possa influenciar em suas práticas pedagógicas, elas, ainda assim, puderam falar a respeito da seleção do MD de anos anteriores, o que será visto posteriormente.

Em resumo temos: de oito professoras entrevistadas, cinco trabalhavam em processo de designação, duas haviam sido recém-efetivadas, e somente uma efetiva trabalhando na mesma escola por 12 anos. Embora todas fossem graduadas em Letras Português/Inglês, os cursos de pós-graduação que fizeram variaram entre Supervisão Escolar, Psicopedagogia, Metodologia, Educação e Português, sendo que duas docentes não fizeram nenhum curso de pós-graduação. Duas professoras trabalhavam com apenas um cargo, a professora efetiva mantinha dois cargos na mesma escola, as outras tinham dois cargos em escolas diferentes, sendo uma delas em escola particular e outra um cargo de português. Seis professoras fizeram cursos particulares de inglês e duas estavam frequentando essa modalidade de curso à época da entrevista.

Algumas colegas me questionaram sobre o mestrado, como é feito, se é pago, como ingressar, ao que eu me disponibilizei para enviar contatos da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, que mantém grupos de estudos na Faculdade de Educação. Para os moradores da região pesquisada, Juiz de Fora ou Viçosa são as cidades com as universidades federais mais próximas. A diretora de uma das escolas e a supervisora de outra também se interessaram, e eu me reví no distanciamento entre a escola pública estadual e as universidades federais e seus cursos de qualificação.

4.3.2.2 Os estudantes

Quanto aos estudantes, como mencionei anteriormente, são jovens entre 14 e 16 anos, adaptados a essa mobilidade crescente que resulta da globalização, que lhes oferece mais acesso a bens materiais, culturais e intelectuais. Ainda assim, eles não têm muita clareza quanto à função da língua inglesa em suas vidas, reflexo da mesma dúvida de muitas professoras.

São poucos aqueles que estudam em um curso livre de idiomas, que nos municípios menores não excedem um, ou se configuram como aulas particulares em grupos. Outros se dedicam aos cursinhos, nos mesmos moldes, preparatórios para o COLUNI, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa – UFV, conhecida em toda a Zona da Mata por seu fator de desenvolvimento regional. Por ser uma das melhores escolas públicas do país, com grande influência cultural, científica e tecnológica, o COLUNI tem um processo de seleção muito concorrido, o que incentiva os estudantes ao preparo, e os pais, ao investimento. Outros almejam o Programa de Ingresso Seletivo Misto, em Juiz de Fora - PISM³³, ou o ENEM. Muitos perguntaram sobre os cursos oferecidos no IF - campus Rio Pomba, por já saberem de conhecidos que lá estudam. Perguntaram se precisam raspar os cabelos e outras curiosidades que certamente são contadas pelos colegas que saem. O “morar fora” é um elemento de motivação talvez até mesmo maior do que o “estudar fora”.

Em cinco escolas, os alunos responderam aos questionários e em quatro delas também conversamos em pequenos grupos. Dessas, apenas em duas escolas ocorreu somente a entrevista com os alunos, sem questionários. Indico a aplicação dos questionários e outras informações no quadro 8:

Quadro 8 – Aplicação dos questionários para os alunos e outras informações

Escola	Interação com os alunos	Outras informações
Escola 1	Horário livre dos alunos. Fiquei com eles em sala, enquanto responderam ao questionário, conversamos, vi os cadernos, folhas xerocadas e relataram trabalhos	01 turma de 9º ano (26 alunos) manhã; 02 aulas semanais; Os

³³ O Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) é uma modalidade de ingresso que busca integrar a passagem do estudante do ensino médio para o ensino superior. Ao longo dos três anos que antecedem a graduação, o estudante faz um prova com conteúdo referente à respectiva etapa que ele está cursando – primeiro, segundo ou terceiro ano. A escolha para o curso superior é exigida somente no último ano, quando a prova de seleção tem um valor maior.

	feitos com música. 24 questionários foram respondidos e devolvidos.	alunos não receberam os LD.
Escola 2	Conversa com os estudantes, um de cada turma, permitido pelos professores. Algumas turmas em ensaio de quadrilha na quadra; na semana anterior, em provas; a conversa ocorreu na biblioteca da escola, por 30 minutos.	05 turmas de 9º ano (30 a 35 alunos em cada uma das turmas) manhã; 01 aula semanal; 01 turma não recebeu os LD (quantidade insuficiente)
Escola 3	Apresentação e distribuição dos questionários para uma turma que ficou com a professora de apoio. 24 de 30 questionários foram respondidos e devolvidos.	04 turmas de 9º ano (com 37, 36, 35, 22 alunos em cada uma das turmas) manhã; 02 aulas semanais
Escola 4	Questionário aplicado pela professora de inglês em uma turma. 29 questionários foram respondidos e devolvidos. Em outro dia, a professora disponibilizou nove alunos de outra turma para conversarmos na biblioteca. A conversa foi gravada e durou em torno de meia hora (32:59 min), no final do mês de junho.	04 turmas de 9º ano (com 37, 32, 35, 32 alunos em cada uma das turmas) manhã; 02 aulas semanais
Escola 5	Fiquei com 07 alunos de duas turmas, por um horário de 50 minutos. Enquanto responderam ao questionário, conversamos, relataram as atividades em sala de vídeo e sala de informática.	02 turmas de 9º ano, pela manhã, na escola. (33 e 35 alunos em cada uma das turmas)
Escola 6	A professora disponibilizou um encontro com 13 alunos de duas turmas, sendo uma turma de outra professora. A conversa ocorreu na sala de vídeo, por volta de meia hora (31:22 min), até a sala ser necessária para outros colegas.	03 turmas de 9º ano, sendo 02 pela manhã e 01 à tarde; 02 aulas semanais; professoras diferentes; 01 turma da manhã não recebeu o LD.
Escola 7	Apliquei os questionários para uma turma, com a presença da professora em sala. 29 questionários foram respondidos e devolvidos. Em outro horário a professora de geografia permitiu a saída de 05	03 turmas de 9º ano (35 a 40 alunos em cada uma das turmas) manhã; 02 aulas semanais.

	estudantes para uma conversa na biblioteca, por cerca de meia hora (31:43 min).	
--	---	--

Fonte: Dados da pesquisadora (notas de campo).

Ao todo, foram 113 questionários respondidos e devolvidos; 32 alunos de quatro escolas diferentes me concederam uma entrevista em grupos de 05 a 13 alunos; 33 alunos responderam ao questionário enquanto estavam comigo em sala, sem a presença de outros professores, quando também conversamos e tomei notas. Três entrevistas ocorreram na biblioteca e uma delas na sala de informática. Os estudantes participaram de forma descontraída e, em alguns pontos, muitos falaram juntos, dificultando um pouco o entendimento ou a separação das vozes.

Embora eu tenha optado, nesta pesquisa, pelos discentes do 9º ano, julgando-os mais aptos a dar-me respostas, estive em uma sala do 6º ano com a professora. Fica bem perceptível a lacuna que se cria entre as séries. Passei a questionar sobre isso nas entrevistas, embora não tivesse antes incluído essa preocupação.

Os alunos do 6º ano estavam trabalhando com o livro “It Fits” e a professora fazia as atividades sobre o gênero textual carteira de identidade. A aula seguinte seria a confecção das próprias *ID cards*, com as fotos de cada aluno. Ao me apresentar como professora de inglês, e perguntar o que já sabiam falar, me apresentaram as *expressões formulaicas*. Estas, segundo Cunha (2016, p.71) são “frases feitas, constituídas de uma ou mais palavras, as quais podem ser utilizadas nessas interações comuns”, e devem ser afixadas em cartazes pela sala de aula e no pátio para serem usadas com maior frequência. Um aluno, mais tímido, veio a mim e disse no meu ouvido “*How old are you?*”, o que respondi mostrando os dedos e também baixinho, claro. Conversei com essa professora durante o recreio escolar, e perguntei-lhe o que passei a perguntar a todas as outras: o que acontece com os alunos que iniciam com tamanho gosto e depois se enveredam pelo discurso do “Não sei!”.

Em turma do 9º ano, em outra cidade, na qual os alunos teceram a mesma fala do não saber, passei a questionar sobre os trabalhos que faziam, e então surgiram as letras das músicas que eles próprios haviam escolhido e feito cópias para todos, trazendo as canções nos *pendrives* para cantarem na sala de aula. Gostavam das atividades com músicas. Os cadernos, no entanto, traziam apenas frases descontextualizadas, para

trabalharem tempos verbais, interrogativas e negativas, e as expressões formulaicas citadas no parágrafo anterior. Estes alunos não usavam os livros de inglês na escola.

Essa “identidade de admirador de músicas em inglês” (SILVA e PAIVA, 2016) foi encontrada em todas as escolas participantes da pesquisa e retrata muito o perfil dos alunos nas escolas de hoje, com maior acesso a filmes, músicas, jogos, e com muito ou nenhum interesse pela aprendizagem da língua inglesa na escola regular. O interesse, a meu ver, está intrinsicamente ligado à exposição ao idioma estrangeiro que os estudantes têm além do acesso aos dispositivos tecnológicos, como celulares, *tablets* ou computadores. Percebo sobre os alunos que ingressam no IF - campus Rio Pomba que, ao intensificarem o contato com essas ferramentas e com colegas que já são digitalmente letrados, o contato com a língua estrangeira também se intensifica e a exposição ao idioma aumenta.

Os alunos apresentam assim as características próprias da sua idade, interessados ou não nos estudos, vivenciando as oportunidades oferecidas pela escola, pela família e pelo município. A sua expectativa com a aprendizagem do idioma e a apropriação do material didático, assim como outras experiências mencionadas nos questionários ou nas entrevistas, são analisadas mais detalhadamente no capítulo próximo.

4.4 Apresentação dos instrumentos de pesquisa

Como meio de alcançar professores e alunos, usuários potenciais do livro didático disponibilizado pelo PNLD, sem perder o viés dialógico constitutivo da pesquisa qualitativa, foram elaboradas questões para os instrumentos, questionário e entrevista, que esclareço a seguir.

Ambos os instrumentos introduziram uma apresentação e explicação do motivo da pesquisa, o contexto, a omissão das identidades de nomes, a concordância com o uso estritamente acadêmico dos dados obtidos etc., ressaltando a importância do comprometimento e seriedade nas respostas.

Procurei, inicialmente, duas escolas públicas na região metropolitana de Belo Horizonte, para aplicar a primeira versão destes instrumentos como meio de testá-los e reajustá-los, caso necessário. Depois de pilotado e revisto, o questionário direcionado aos alunos foi reajustado, ficando com nove questões como demonstrado na figura 14:

Figura 14 - Questionário aplicado aos alunos participantes da pesquisa



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Caros alunos,

Sou aluna no curso de doutorado em Estudos de Linguagens, no CEFET/MG, e minha pesquisa intenta a valorização do ensino e da aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas.

A justificativa de pesquisa se apoia na recente seleção e distribuição do material didático de língua inglesa pelo Governo Federal, via PNLD.

Preciso de ajuda para dar seguimento à pesquisa. Para isso, preparei algumas perguntas para serem respondidas por vocês. Nomes de pessoas, lugares e escolas serão omitidos ou referidos por codinomes, números ou letras, a fim de impedir reconhecimentos.

A participação não é obrigatória, nem interfere em suas disciplinas regulares, mas indica que você concorda com o uso das respostas na pesquisa. Não é necessária a sua identificação, mas peço o seu comprometimento e seriedade nas respostas. Os dados obtidos serão usados tão somente em assuntos referentes a esta pesquisa.

Obrigada,
Catarina

As questões seguintes buscam conhecimento sobre a apropriação do material didático de língua inglesa pelos estudantes. É importante que justifique todas as respostas com o que você realmente pensa. Com isto você estará nos ajudando a discutir e repensar ações de valorização do idioma nas escolas públicas, o que poderá refletir no seu aprendizado também. Preencha o cabeçalho abaixo antes de iniciar o questionário. Não fique com dúvidas, pergunte!

Escola:

Série: Idade: Livro Didático:

(Use quantos parágrafos forem necessários para explicar as suas respostas)

1. Como é o uso do livro didático nas aulas de inglês? Conte como você e o seu professor trabalham com as imagens, os textos, os exercícios, os áudios, etc. Essa questão é muito importante para a pesquisa.
2. Como é o uso de outros materiais didáticos de inglês nas aulas? Quais são usados? Com que frequência? Para que?
3. Conte como você usa ou entende a língua inglesa fora do ambiente de sala de aula.
4. Como você avalia o estudo de inglês na sua escola? Por quê?
5. O que você pensa que interfere positiva ou negativamente no seu aprendizado? (fatores relacionados ao material didático, pessoais, internos ou externos à escola).

6. Como você avalia o livro didático de inglês utilizado em sala de aula? Por que você o avalia assim?
7. Há alguma atividade que você gostaria que fosse desenvolvida em sala de aula? Qual? Como você acha que esta atividade pode contribuir para o aprendizado de inglês?
8. Além das aulas desta escola, você pratica outras atividades para aprender ou melhorar o seu inglês? Quais atividades?
9. É importante que você acrescente algum comentário que ache relevante sobre o ensino e a aprendizagem do inglês, ou sobre o material didático usado. Poderia fazê-lo?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os ajustes da versão inicial do questionário foram principalmente quanto a esclarecer, em todas as questões, que elas se referiam ao material didático de língua inglesa, tão somente, e facilitar a compreensão das perguntas com opções ou exemplos sem, no entanto, induzir respostas. Algumas observações que levaram aos ajustes foram: ao questionar sobre o uso de outros materiais ou recursos didáticos, os alunos citavam livros didáticos de outras disciplinas. Sobre como era o uso do livro didático em sala de aula, tive respostas pouco esclarecedoras, como: “bom”, “médio”, “não uso”. Sobre outras atividades que gostariam de ter, coletei respostas como passeios, teatros, excursões, mesmo com a introdução ao questionário referenciada pela pesquisa sobre as “aulas e o livro didático de inglês”. Entendi que aqueles jovens acharam a oportunidade de dizer o que realmente queriam, gostaram de ser-lhes dado espaço de reivindicação. Relacionado às aulas de inglês ou não, alguns queriam expandir o contexto escolar.

Segundo Silva (2015), o questionário traz como vantagem, além da facilidade de acesso, o grande número de informações em pouco tempo, e o anonimato garantido. No entanto o retorno pode ser baixo, em alguns casos, o que não ocorreu, por eu estar diretamente com os alunos em sala. Foram poucos aqueles que não devolveram os questionários, embora alguns trouxessem respostas mais lacônicas. Com o intento de melhorar o retorno, foram feitos os ajustes no questionário piloto, como já mencionado.

Apresento, agora, a figura 15, com o roteiro que elaborei para a entrevista com as professoras. A escolha pela entrevista se deve à abordagem qualitativa deste estudo, no qual o diálogo é premissa basilar. Nessa troca, na qual consiste a entrevista, o pesquisador coleta seus dados enquanto “oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura,

seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence [...]” (DUARTE, 2004, p. 220). Para esta autora, nós atuamos como mediadores para que o entrevistado apreenda sua própria situação de outro ângulo, e assim conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio. A entrevista foi pilotada em uma escola de maneira bastante positiva, e sem a necessidade de reformulações, devido à abertura própria do instrumento.

Figura 15 – Roteiro da entrevista semiestruturada realizada com as professoras de língua inglesa

	<p>CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS</p>
<p>Prezado(a) Professor(a),</p> <p>Sou aluna no curso de doutorado em Estudos de Linguagens, no CEFET/MG e minha pesquisa intenta a valorização do ensino e da aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas.</p> <p>O contexto da pesquisa é a recente seleção e distribuição do material didático de língua inglesa pelo Governo Federal, via PNLD.</p> <p>Gostaria de contar com sua colaboração, respondendo as perguntas desta pesquisa. A sua participação indica a concordância com o uso dos dados na análise. Os dados obtidos durante este estudo não terão outro uso a não ser o desenvolvimento e apresentação da pesquisa no meio acadêmico. Além disso, nomes de pessoas, lugares e escolas serão omitidos ou referidos por codinomes, números ou letras, a fim de impedir reconhecimentos.</p> <p>Não é necessário a sua identificação, mas peço o seu comprometimento e seriedade nas respostas.</p> <p style="text-align: center;">Obrigada,</p> <p style="text-align: center;">Maria Catarina Paiva Repolês</p> <p>As seguintes questões buscam: traçar um perfil dos profissionais que trabalham com a língua inglesa na região da Zona da Mata Mineira; descrever o processo de seleção do material didático de língua inglesa utilizado; conhecer a aplicabilidade e apropriação desse material didático pelos envolvidos na pesquisa.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua formação? Tem pós-graduação? Especifique. 2. Há quanto tempo leciona inglês em escolas públicas? E nesta escola? 3. Já teve outras experiências com o ensino do idioma? Quais? 4. Para quantas turmas você ministra as aulas de inglês? Qual a carga horária nesta escola, atualmente? 5. Você trabalha como professor/a em mais de um turno? Em que tipo de escola? 6. Relate como foi feita a seleção do material didático de língua inglesa na sua escola, e qual foi o papel do Guia do livro didático fornecido pelo PNLD? 	

7. Que critérios foram usados para a seleção do livro didático na sua escola?
8. A partir do uso do livro didático recebido pela escola, durante as aulas, como você o avalia quanto à sua adequação à realidade dos seus alunos?
9. Como você percebe e avalia a relação dos alunos com o livro didático nas aulas de inglês?
10. Que atividades propostas mais motivam os estudantes no aprendizado do idioma? Por quê?
11. Que atividades do livro didático você mais desenvolve com os estudantes? Por quê?
12. Em sua opinião, qual é a importância do inglês na vida dos alunos dessa escola?
13. O que você entende que deve ser enfatizado ou focado no ensino de inglês no Ensino Fundamental?
14. Quais dificuldades você enfrenta no ensino de inglês na escola? Você relaciona alguma dessas dificuldades ao material didático? Quais?
15. Ter um material didático de referência em mãos ajudou no seu desenvolvimento profissional? Por quê? Como?
16. O que você acha da formação continuada em serviço? Gostaria de participar de algum grupo? Por quê? Por que não? Qual foco você sugeriria?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como visto, as questões foram elaboradas de forma a traçar o perfil dos profissionais que trabalham com a língua inglesa na região da Zona da Mata Mineira; descrever o processo de seleção do material didático de língua inglesa; conhecer a aplicabilidade e apropriação desse material didático pelos envolvidos na pesquisa.

É importante considerar os instrumentos de pesquisa que desenvolvi e aqui descrevi, dentro do contexto próprio de cada escola.

Na aplicação piloto dos instrumentos, ocorreu a geração de dados, que logram explicitação, razão pela qual os apresento a seguir.

4.5 Geração de dados

As visitas às escolas na região metropolitana da capital ocorreram no mês de abril de 2017. Inicialmente, após explicar o meu trabalho, agendei com ambos os diretores dia e horário para conversar com as professoras e os alunos. Em uma das escolas, foi feita a entrevista com a professora e contato com os alunos de duas turmas. Na outra escola, a professora, embora tenha conversado um pouco comigo na biblioteca, preferiu me enviar as respostas por e-mail, e apliquei o questionário para uma turma apenas. As respostas que recebi por e-mail, posteriormente, foram bem generalizadas. Tentei ainda, por e-mail, saber um pouco mais sobre um curso com o Conselho

Britânico, que esta professora relatou estar fazendo, mas como no primeiro contato, senti certa resistência ao diálogo. Descobri mais tarde, em contato com a Secretaria Municipal de Educação, que o curso era uma parceria do Conselho Britânico com as escolas municipais de Belo Horizonte no Programa *Improve your English*.

Essa capacitação, por meio do Projeto *English for Teaching*, foi oferecido para 90 professores de inglês da rede municipal, sendo parte presencial e parte *online*, com 184 horas de duração. Houve um convênio de um ano e três meses, em que coube ao Conselho Britânico um investimento de R\$ 197.964,00 e à Prefeitura de Belo Horizonte o valor de R\$ 21.996,00. A Diretora de Relações Internacionais, Maria Ângela Ribeiro Bomfim, relatou algumas dificuldades na realização do projeto, entre elas a não liberação dos professores-participantes às sextas-feiras pela direção das escolas, para as aulas presenciais. Isto ocasionou a desistência de alguns docentes, apesar da gratuidade da capacitação. Cinquenta e cinco (55) professores finalizaram a capacitação que teve a duração de dois semestres, divididos entre quatro meses letivos por semestre, ocorrendo entre agosto de 2016 e junho de 2017.

Dediquei um parágrafo com algumas informações sobre o projeto pela necessidade de salientar a dificuldade para que professores da rede pública estadual e municipal possam se engajar na formação continuada. Um projeto de parceria e com recursos, dentro de três diferentes polos em Belo Horizonte, alcançou apenas 61% do público almejado. Reflexos dessas dificuldades nos municípios da Zona da Mata são ainda maiores, se considerarmos a distância das maiores cidades que poderiam oferecer uma capacitação similar, além da rotatividade dos professores.

É importante esclarecer que as escolas públicas estaduais tiveram um período de greve e paralisações no início do ano de 2017. Isso se deu tanto como protesto pelo cumprimento do piso salarial dos professores em Minas Gerais, quanto contra as reformas e propostas do governo para a previdência, aposentadoria e educação. Com isso, e dois outros feriados nacionais nas sextas-feiras do mês de abril, os alunos de uma das escolas com carga horária de inglês nesse dia, não tinham ainda recebido os livros didáticos de inglês, embora já estivéssemos na última semana do mês. Quanto a isso, alguns comentários dos alunos dessa escola sobre o ensino-aprendizagem do idioma e a apropriação do MD usado foram:

“Nós nem aula tivemos. Não tem comentário nenhum, só se tivesse livro e aulas suficientes para usá-lo”.

“Deveria haver pelo menos mais de uma aula por semana”.

“Bom né podia ter um livro, se não podia ter até aula na moral mesmo”.

“O livro e que tenha aula de inglês, kkk”.

Aqui cabe lembrar, também, o descaso com a disciplina no currículo escolar, que, muitas vezes, relega as aulas de inglês para horários e dias de baixo rendimento, como as sextas-feiras e os últimos horários do turno escolar.

As professoras trabalhavam com o idioma em escolas públicas há cerca de 10 anos. Uma delas, pós-graduada em língua inglesa, efetiva há 18 meses em um cargo, trabalhava 03 turnos na mesma escola com 28 aulas semanais. A outra, já havia trabalhado em cursos livres de idioma, era licenciada em língua inglesa pela UFMG, e tinha um cargo de professora de inglês na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

A troca de livros didáticos a cada três anos, ou a adoção de títulos diferentes em cada escola, exige que o professor prepare novas aulas, provas e atividades relacionadas aos livros e a seus conteúdos. Além disso, é necessário considerar o perfil das novas turmas a cada ano. Isso pode ser dificultoso ou exigir mais de um professor menos proficiente. Não obstante o estudo e preparo que qualquer disciplina requeira dos docentes, professores de inglês proficientes o farão com maior facilidade e em menos tempo. Porém, embora as professoras demonstrassem, pela entrevista, um bom domínio da língua inglesa e tivessem formação docente específica em inglês, não usavam os livros didáticos do PNLD recebidos pela escola. Priorizavam atividades tiradas de outros materiais que já conheciam.

Essa primeira etapa, de pilotar questionários e entrevista, foi bastante significativa para reelaboração de algumas questões. A entrevista de quase 30 minutos serviu, também, como me foi dito pela entrevistada, para fazê-la refletir sobre as aulas e o MD que ela, na verdade, desconhecia. Isto começou durante a própria entrevista, ao perguntá-la, por exemplo, quanto à ênfase que deveria ser dada no ensino fundamental, como demonstro abaixo:

Professora: *“Eu gosto muito de, de relacionar... eu, esse ano eu comecei um trabalho de estratégia de leitura! E, e eles gostaram muito! Eles não sabem que que é um skimming e um scanning, mas eles entenderam, né. Vamos primeiro no grande, depois*

no pequeninho, vamos, eu acho, eu acho, podia haver mais isso.[...] como eu faço pra entender um texto, né? Olha a figura, olha um subtítulo, palavras muito repetidas, né?, ah cognatas...”.

Eu: *“Você viu que esse livro tá trazendo isso?”*

Professora: *“Olha! Bacana!”*

Eu: *“Você eh, se inteirou daquela parte de procedimentos metodológicos que tem atrás, você já tinha visto isso?”*

Professora: *“ [...] (olhando na hora) Eu, eu vejo, mas eu não...Eu não tenho aquela, aquela, eu não dou a devida importância que ele tem”.*

Depois, ao ser questionada quanto a outras práticas, como música em aula:

Professora: *“Nem sei como dizer, é até ... olha nos primeiros anos, deve ter uns três, três anos, de três anos pra cá, eu não utilizo mais. As minhas aulas eram sensacionais, não são mais. Desculpa ter gravado isso, mas agora já falei, e é verdade”.*

Como mencionado no início deste capítulo, a investigação qualitativa dá margem para o diálogo e a reflexão. Nesse ponto, a professora, cujo discurso foi reproduzido acima, refletiu sobre o descaso de alunos com as aulas, o que a estressava e desmotivava. Acabou por fazer uma autoavaliação do seu trabalho e citou seu isolamento com a disciplina. Sugeri parceria com a professora de artes, pela minha própria experiência, e um olhar mais aberto para o livro didático recebido, como forma de otimizar o tempo das aulas e motivar os alunos. Refletimos, eu, a professora, e talvez também os alunos ao responderem os questionários. Como afirma Duarte (2004, p. 220), nas entrevistas, nossos informantes não só fornecem a matéria prima para as pesquisas, mas refletem sobre questões em torno das quais talvez não se detivessem em outras circunstâncias.

Os instrumentos, assim, desvendavam outras questões, como já mencionado no início deste capítulo, que surgem por meio da produção do conhecimento por meio do diálogo e da influência do contexto em que esse ocorre.

Como forma de condensar as informações deste capítulo, apresento um quadro resumo do delineamento metodológico a seguir:

Quadro 9 - Resumo do delineamento metodológico

Seleção dos municípios	Escolas participantes	Sujeitos participantes	Instrumentos de geração de dados
Aplicação de questionário nas 05 turmas iniciantes do IF – Rio Pomba, em 2016 e 2017; dados do SIGAA.	07 escolas públicas estaduais de municípios constantes na seleção do IF, na Zona da Mata Mineira. Todas as escolas cadastradas no PNLD.	07 professoras de língua inglesa do 9º ano; alunos/as do 9º ano sendo 14 turmas representadas; dessas turmas 113 alunos responderam e devolveram os questionários e 32 alunos foram entrevistados em grupos.	Entrevista com 07 professoras; entrevista com 32 alunos, em 04 escolas diferentes, em grupos de 05 a 13 estudantes em cada grupo. Total de 113 questionários respondidos pelos alunos; anotações de campo.

Fonte: Dados da pesquisadora

Uma vez apresentados os caminhos metodológicos, passo ao próximo capítulo no qual discutirei, por meio da análise dos dados, os dizeres das professoras e do(a)s aluno(a)s.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho e na ação-reflexão.
Paulo Freire - Pedagogia do Oprimido)

Os dados que apresento a seguir foram retirados dos questionários, entrevistas e anotações feitas por mim ao visitar as escolas da região da Zona da Mata Mineira. A sua análise é embasada pela Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1979; HALLIDAY e HASAN, 1989; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004; EGGINS, 2004), a expansão do seu estudo, envolvendo os Sistemas da Avaliatividade e Ideação (MARTIN e ROSE, 2007), e autores brasileiros que difundem os estudos dessa teoria. Os dados também são discutidos sob a luz de documentos oficiais e especialistas mencionados no capítulo 2, e que corroboram com a teoria e informações apresentadas.

Como consta no capítulo da metodologia, a análise é feita por meio da amostragem do *corpus*, dada a proximidade de resultados nas diferentes escolas dos municípios visitados. Importante ressaltar que procuro, por meio da análise, assinalar a recorrência ou não dos itens observados no *corpus* desta pesquisa e apresentados neste capítulo.

O objetivo geral desta pesquisa, que é investigar a apropriação do MD de língua inglesa pelos professores e alunos, abarca os objetivos específicos relativos à descrição das práticas pedagógicas e comparação destas às propostas apresentadas nos documentos norteadores do PNL, à seleção do MD, e ao desenvolvimento profissional das professoras. Nesse contexto de análise, compete ainda ressaltar os fatores que interferem, positiva ou negativamente, na construção do fazer pedagógico, sejam estes relacionados ao MD ou não.

Cabe aqui relembrar a definição de apropriação, como apresentado na introdução desta tese: substantivo que provém do verbo apropriar (se), que é o ato ou efeito de tomar para si, tornando próprio, adequado ou conveniente; acomodar, aplicar, atribuir. Dessa forma, no decorrer da análise, são realçados os significados construídos nos discursos das professoras e alunos que demonstram tais efeitos de uso do MD.

As referências às professoras são seguidas do número da escola em que elas trabalhavam no momento das entrevistas, segundo o Quadro 7 apresentado no capítulo

da metodologia, ficando como no exemplo: Professora Carol, E. 07. Os alunos também são identificados pelo número da escola.

Como a seleção do MD/PNLD cabe às professoras da disciplina, apresento, primeiramente, como essas participantes da pesquisa, se posicionam e se apropriam do material didático no momento da escolha e com a expectativa de aplicá-lo.

Passo então a apresentar as vozes das professoras e a interpretar a função desempenhada pela linguagem manifestada em seus discursos.

5.1 Sobre a seleção do livro didático pelas docentes

As professoras participantes foram apresentadas no capítulo anterior. Porém, um dado importante a ser considerado durante toda a análise é a rotatividade dessas profissionais, que, embora trabalhando há muitos anos na escola pública, passavam, até então³⁴, todos os anos pelo processo de designação. Este processo gera insegurança profissional e quebra o vínculo profissional e afetivo que, com o tempo, surge entre colegas, funcionários e alunos, quando o professor permanece na mesma escola. A designação dificultou para algumas delas o relato de como foi feita a escolha do livro didático de inglês, por não terem participado da sua seleção.

Primeiramente analiso seus dizeres quanto a essa escolha considerando o sistema de transitividade no qual se realiza a metafunção ideacional. Este sistema, como foi visto no capítulo 3, descreve a oração que se constitui de processos, participantes e circunstâncias, sendo o processo o núcleo da nossa representação do mundo. Também é considerada a construção da experiência pelo sistema discursivo Ideação (MARTIN e ROSE, 2007), por ser complementar ao primeiro no estrato da semântica do discurso.

Passo aos excertos de como ocorreu a seleção do livro didático, realçando seus processos:

*(Então, nós nos reunimos, né, todos os professores de inglês.) Primeiro a gente **recebia** o material da editora e a gente **analisava** em casa individualmente. Depois nós **marcamos** um dia pra nós nos **reunirmos** e **conversarmos** a respeito daquele livro, que*

³⁴ Das professoras entrevistadas uma tem os cargos efetivos há mais tempo, outras duas foram nomeadas em 2016. As outras continuavam trabalhando em cargos provisórios de designação. Segundo Beatriz Cerqueira, presidente da CUT Minas e coordenadora geral do Sind UTE MG, o contrato temporário, hoje é maioria no estado. Os professores não têm direito à carreira, sendo submetidos a uma rotatividade na rede estadual. Disponível em: www.minasmelhor.com.br/248/projeto-de-lei-vai-beneficiar-milhares-de-ex-efetivados-da-lei-100 - Acesso em 10 de agosto/2018

a gente *pensava ser mais...* é de acordo com a realidade nossa. Se *aproximasse mais da nossa realidade*. E na outra escola nós *escolhemos English, Way to English* (Professora Júlia, E. 03).

Primeiramente, a professora expressou a sua experiência de seleção do livro didático por meio dos processos material (orações do fazer e acontecer) e mental (representação da experiência interna como reações e reflexões) nas seguintes orações:

1ª -> os professores recebiam os livros da editora; (processo material)

2ª -> os professores analisavam os livros individualmente; (processo mental)

3ª -> os professores marcavam, um dia; (processo material)

4ª -> os professores se reuniam; (processo material)

6ª -> os professores pensavam (refletiam) sobre o melhor livro para o seu contexto de trabalho; (processo mental)

8ª -> os professores escolhiam o livro didático; (processo mental)

Nas 3ª e 4ª orações, os professores são participantes ATORES, pois provocam o desenrolar do processo, eles praticam a ação. Na 1ª oração analisada, os participantes professores são BENEFICIÁRIOS, pois recebem os livros da editora. Nas 2ª, 6ª e 8ª orações, os professores são EXPERIENCIADORES que sentem, pensam, percebem, desejam, enquanto o livro didático (segundo participante) é denominado FENÔMENO.

O processo verbal (representação das atividades linguísticas dos participantes) é usado na 5ª oração, em que os professores são DIZENTES.

5ª -> os professores **conversavam**; (processo verbal)

Na 7ª oração analisada:

7ª -> (O livro didático que) Se *aproximasse mais da nossa realidade*,

entende-se o livro didático como o PORTADOR em uma oração relacional circunstancial, que atribui ao livro didático a característica de se identificar com o contexto da escola e dos alunos. A professora demonstra a sua expectativa de aplicabilidade do material escolhido.

Se considerarmos, no mesmo excerto, o sistema discursivo Ideação, é possível perceber como as orações vão revelando, no desenrolar do texto, as séries de atividades, conhecidas como sequência de atividades, permitindo ao leitor/ouvinte construir a coerência textual. Além disso, a sequência de atividades cria uma expectativa em relação ao discurso: receber os livros, analisá-los individualmente, marcar um dia para

reunir os professores, conversar sobre os livros previamente analisados e material de reflexão, para se chegar a uma escolha.

Por meio do discurso da Professora Júlia, é possível perceber que, nessa escola, há um movimento coletivo na escolha do livro didático. Talvez, por ser uma escola maior e com professores de inglês efetivos, embora ela não o fosse. Da mesma forma, segundo mostro a seguir, os professores se reúnem para fazer a seleção do livro estando trabalhando no ensino fundamental ou no médio, ou indiferente do turno de atuação. Esta é, em minha opinião, uma característica positiva do corpo docente da escola, pois os professores trabalham em uma perspectiva global, usando de suas vivências com os vários níveis escolares. A minha própria experiência, e também Barcelos (2016), mostram que isso quebra o isolamento a que muitos professores de inglês se encontram, principalmente em escolas menores.

*Não, não, a maioria. Não, **não teve discordância** não. A maioria das vezes, todos, todos **entraram num acordo**, que aquele seria melhor mesmo. Não teve professores que discordaram não. E lá tem, o que, acho que uns 4, 5 professores. A escola é maior. Quem é do ensino médio lá **também participa**, porque assim, normalmente é efetivo, então, ele pode esse ano **tá trabalhando** só no fundamental, mas pode ano que vem **tá trabalhando** no médio. Ou pode tá no médio, né e trabalhar no fundamental... Então a gente **não separa** assim fundamental e médio, não. Um **ajuda** o outro (Professora Júlia, E. 03).*

A meu ver, o sentimento de pertencimento à escola mediante a efetivação, é um dos pontos que podem interferir positivamente no fazer pedagógico. O professor age pensando que no próximo ano ele mesmo poderá colher os frutos do seu trabalho, levando-o assim a uma participação mais comprometida. Não quero insinuar que o professor designado não se comprometa com a escola ou com as tarefas que lhe cabem enquanto for responsável pelo cargo. Mas, como já argumentei sobre a interferência positiva, professores efetivos criam laços de pertencimento com a escola e seus sujeitos. Isso os leva a um maior envolvimento com o ambiente. Por outro lado, o designado corre entre horários divididos de uma escola a outra, sem conseguir, por isso, estreitar relações com os colegas, ou ter maior participação nos eventos escolares. Pesquisas sobre a avaliação de livros didáticos de línguas ou de outros componentes curriculares

demonstram isso, como em Oliveira (2015)³⁵, *apud* Silva (2017, p. 145) sobre a seleção de livros de História: “Em alguns lugares é comum a exclusão de alguns professores em caráter não efetivo nos momentos de discussão e decisão, visto que possivelmente aquele professor não estará na escola no ano seguinte”.

Seja por este fato ou, como já posto, a divisão de horários dos professores designados entre escolas, três outras entrevistadas relataram a não participação na escolha dos livros com os quais estavam trabalhando:

Da escolha ano passado não, do Fundi 2, eu não participei porque eu só tinha o um do regular- que eu tava com Ensino Médio e EJA que é projeto, então no sexto ano. No dia que aconteceu a reunião eu não estava aqui e aí escolheram as outras professoras, mas eu participei porque eu recebi o livro, fiz comentário eu não fiquei a parte totalmente não (Professora Regina, E.04).

Não participei da escolha do livro didático (Professora Carol, E.07).

A professora Carol havia participado somente em 2010, em outra escola, citando ali a reunião entre os professores. Esse fato me foi dito posteriormente, pois a professora preferiu responder às questões da entrevista no papel, me dando a liberdade de contato posterior para algum acréscimo de informações. A professora Regina acrescentou que, embora não tenha participado da reunião, se sentiu, parcialmente, incluída na escolha por ter recebido o livro e opinado em outro momento. No decorrer da entrevista, ela cita uma sequência de atividades na construção discursiva da experiência de escolha do material, em outro edital:

[...]dos outros, né, edital... É sempre a mesma coisa a gente reúne, vê as propostas do livro, o autor né, a gente tenta ver a questão, a opção do livro que melhor vai adequar ao nosso tipo de aluno, que nós temos aqui, entendeu Catarina [...](Professora Regina, E.04).

A sequência é expressa por dois processos: reunir e ver. A relação taxonômica de repetição do segundo processo está implícita no desdobramento da experiência demonstrada, mas ajuda na construção de entendimento do texto.

Pelo sistema de Ideação, também se pode enfatizar a construção da experiência da Professora Glória (E.02) por meio das relações taxonômicas de repetição:

³⁵ OLIVEIRA, P. R. Processo de escolha do livro didático de História numa perspectiva discursiva. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

*(então, eu tô começando aqui esse ano e) não **participei** da escolha do livro das outras vezes, mas de experiência de outra escola que eu estava, a gente sempre **junta** né, os professores para **escolher** o livro, sempre **escolhemos**, vem aquelas opções e a gente sempre **escolhe** um de acordo com a realidade do aluno, não adianta eu **escolher** um livro que não vou **conseguir trabalhar** com os meus alunos, até por causa da defasagem deles mesmo no Inglês, eu, igual eu te falei, quase não uso muito o livro, não fico muito presa ao livro. Não sei se você conhece esse aqui (Professora Glória, E. 02).*

A professora, embora não tenha participado da seleção do livro didático no atual cargo, tentou descrever a experiência que tinha de outra escola. No entanto, ao invés da sequência de atividades na descrição da experiência, ela manteve o foco no processo de escolha, para tanto repetindo o processo ao longo do excerto (escolher, escolhemos, escolhe, escolher). A importância disso é entendida na sua explicação de que o livro precisa corresponder ao contexto da escola e dos alunos, como também foi declarado no excerto anterior.

Em outra entrevista, a Professora Alice (E. 01) reforça em seu discurso, e pela escolha das relações taxonômicas de contraste, a preocupação já mencionada sobre a necessidade de se observar o contexto de atuação profissional. Neste caso, o atributo denotando contraste entre o item lexical '**livro adequado/inadequado**', é um recurso que ajuda a construir o argumento da dificuldade de escolha do livro didático. Observa-se no trecho:

*Nós fizemos olhando assim, é, é, a gente nem chegou a olhar rapidamente, não. A gente chegou a olhar várias vezes, porque tava muito difícil escolher, porque a gente não achava **livro adequado** pros nossos alunos, não. Tá vindo uns **livros muito inadequados** pra eles [...] da realidade dos nossos alunos (Professora Alice, E.01).*

A sequência de atividades pode ser percebida na construção da experiência de seleção do livro didático pela Professora Alice: olhar os livros em detalhes; olhar várias vezes; refletir sobre a melhor escolha. Sequência de atividade similar aparece no trecho seguinte da entrevista da professora Amélia:

***Não dá pra reunir!** Geralmente fica uma ou duas e olha, aí eu opto por essa, aí as outras duas vão ver, aí o mais escolhido... mas na verdade, nunca vem o que a gente escolhe... porque não tem ou porque... é... porque manda a segunda opção.... (Professora Amélia, E.05).*

Embora a professora Amélia mencione a dificuldade da reunião docente (**Não dá pra reunir!**) é importante notar que, não obstante a dificuldade relatada acima, a ideia

de coletividade permeia os discursos das entrevistadas. Mesmo que uma primeira análise do livro seja feita individualmente, todas as professoras usaram “nós” ou “a gente” quando se referiram à escolha final do livro didático para a escola.

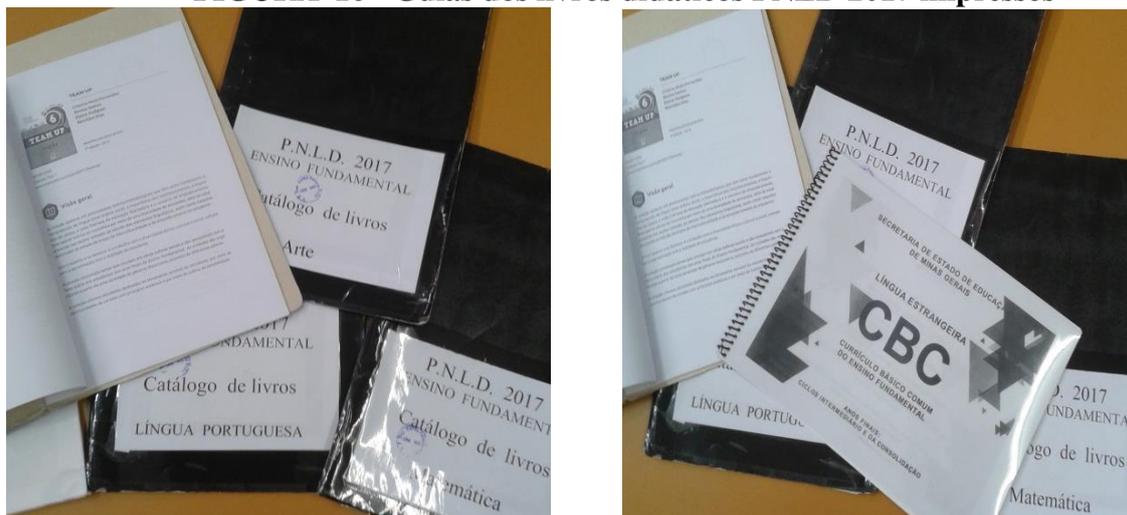
A análise apresentada até aqui mostra que há uma visão de apropriação do MD a ser escolhido “pelo grupo”. Nessa perspectiva, a meu ver, os professores tanto dividem a responsabilidade da escolha quanto se amparam uns nos outros em caso de dificuldades linguísticas a respeito do idioma.

Além dos passos para a escolha do livro didático, mostrados mais detalhadamente pela Professora Júlia, é importante dizer da leitura do Guia do Livro Didático disponibilizado para este fim. Como já mencionado no capítulo 2, o guia traz resenhas referentes aos livros aprovados no processo de seleção do MEC, abordando vários itens de análise de cada um, além de sugestões de possíveis usos pedagógicos.

O edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas de inglês para o PNLD rege que “o Guia de Livros Didáticos constará de versão digital, disponibilizada aos docentes por meio da internet e versão impressa, enviada por correio a todas as escolas do país com vistas a subsidiar o processo de escolha das obras” (MEC/SEB, Guia do Livro Didático: Ensino Fundamental, anos finais - PNLD 2017, 2016, p.11). Porém, as professoras disseram não receber a versão impressa e a consulta pelo meio digital, acredito, ainda dificulta o seu acesso. Com isso, as análises ou decisões são feitas nos encontros das professoras, para este fim, como disseram, considerando a própria análise das profissionais daqueles livros que têm em mãos. Nem sempre o processo de escolha dos livros ultrapassa tal momento.

Em visita à escola 02, duas bibliotecárias me esclareceram que o Guia é impresso por elas e colocado em pastas para o alcance dos professores, na biblioteca. Também disponível para consulta estava o Currículo Básico Comum (CBC) do Estado de Minas Gerais. Segundo as bibliotecárias dessa escola (notas de campo), os guias impressos, o CBC e os exemplares dos livros recebidos ficam em uma mesa na biblioteca à disposição dos professores durante todo o período de seleção do MD. Nas outras escolas visitadas, porém, cada professor deveria acessar o Guia por conta própria.

FIGURA 16 - Guias dos livros didáticos PNLD 2017 impressos



Fonte: imagens criadas pela pesquisadora em visita à escola

Apesar da importância do Guia no processo da escolha do livro didático, cinco das professoras participantes da pesquisa ainda o desconhecem, ou não lhe dão a devida atenção para a leitura, como indicado nos excertos da análise, a seguir:

Não, nunca vi o guia, eles mandam o nome, e dão as opções, que a gente recebe, a gente preenche... [...] dá uma olhada no livro, eu vejo mais ou menos o que que tem, a gente entra num consenso, todos os professores de Inglês, e escolhe o que a gente acha. Nem sempre o governo manda aquilo que a gente pede [...] Não conheço, porque a gente não teve, não tem acesso, só mesmo na época de escolha a bibliotecária chama a gente e oh! os livros estão disponíveis para escolha, tem esse, esse e esse, e a gente escolhe pelo livro mesmo (Professora Glória, E.02).

Não, nós olhamos os livros que estavam aqui, pelo que eu me lembro, sim. Se ela olhou, (o guia) eu não sei. Nós duas juntas olhamos os livros que estavam aqui. [...] Isso, isso, folheamos, olhamos, a gente sempre olha os exercícios (Professora Alice, E. 01).

É aquela informação que vem a respeito do livro, detalhando sobre cada parte, né? (C: sim) Eu não lembro se o Way to English, algum sim. Se não me engano, aí eu não lembro qual editora mais, teve uma editora que apresentou o guia, sim. Agora as outras eu não me lembro, não. Agora teve um livro, qual foi gente? Acho que foi o Way to English mesmo, o moço da editora né, o visitante lá, ele passou lá, pra gente, que a gente podia acessar a internet, baixar o aplicativo deles, que tem inclusive provas prontas, tem várias atividades (Professora Júlia, E. 03).

Olhei, olhei alguns. Até uns que não mandaram pra mim, que falaram que a gente poderia escolher, foi até o que eu escolhi, mas não foi atendido. [...] pela internet. Aí eu

*me cadastrei e eu recebi dois exemplares do guia. (C:do guia?) do manual (Professora Daniela, E. 03).*³⁶

Os processos usados por meio da escolha lexical “ver e olhar”, são processos mentais cognitivos, pois no lugar de percepção, “ver e olhar” indicam a leitura do manual ou livros, o acesso às informações neles contidas por meio do seu manuseio e consulta. Assim temos:

a) duas participantes que claramente atestam não terem conhecimento do guia do livro didático:

*Não, nunca vi o guia; Não conheço; não tem acesso
Não, nós olhamos os livros que estavam aqui*

b) uma que sabe um pouco sobre ele:

É aquela informação que vem a respeito do livro, detalhando sobre cada parte, né?

Mas no desenrolar do texto entende-se que não o acessou. Isso devido à oração “**Agora as outras eu não me lembro, não**”. A professora usa o processo mental em que o experienciador é um ser dotado de consciência, e neste caso, desconhece o guia, já que ele traz resenhas e comentários de todas as coleções aprovadas pelo MEC em um mesmo caderno. Um produto do próprio PNL D, e não de cada editora separadamente;

c) uma professora que diz ter acessado o guia pela internet:

Olhei, olhei alguns

Mas, também resultou em ser o manual do professor, e não o Guia com as resenhas dos livros aprovados pelo MEC.

Três outras professoras não mencionaram a leitura do Guia e outra, o confundiu com o manual do professor:

Eu tenho o livro do professor, o guia todinho atrás sabe, o guia das unidades, das leituras, o material todinho... ajuda bastante a gente.... (Professora Mariana, E. 06).

O que pude perceber, no entanto, é que pode haver um desconhecimento dos trâmites do PNL D pelos professores, possivelmente alimentado por contratos e designações responsáveis pela sua rotatividade nas escolas públicas estaduais. Sobre a seleção de livros didáticos para o ensino médio, Silva (2017, p.142) relata: “Algumas

³⁶ A Professora Daniela foi entrevistada e me permitiu a participação em uma de suas aulas, que relato em parte no capítulo anterior. No entanto, como ela não estava trabalhando com turmas do 9º ano, no período da coleta de dados, seu relato não foi considerado para os outros aspectos de apropriação do livro.

pesquisas com professores de línguas têm mostrado que os docentes ainda não têm clareza da abrangência do programa, do seu direito ao livro de qualidade, de o que determina o recebimento de um livro escolhido ou não escolhido”. O autor cita ainda Oliveira (2015) e Silva e Pereira (2015), que mencionam reuniões que parecem ocorrer de forma intuitiva e desorganizada, com pouco interesse pedagógico mediante desmotivação dos docentes para a seleção dos livros.

De acordo com minhas notas de campo, a diretora e a supervisora da escola 03, que organizam o processo de seleção dos livros didáticos, veem falhas em sua entrega. Segundo a diretora, não obstante a importância da reserva técnica³⁷ dos livros didáticos no MEC, quando necessários, a demora em recebê-los, atrasa o trabalho dos docentes, interferindo negativamente no processo pedagógico. O mesmo ocorreu em outras duas escolas, como nas seguintes anotações de campo: na escola 02, para sanar a falta de livros, eles são deixados na biblioteca. A turma pode usá-los, sem escrever neles, devolvendo-os ao final da aula; na escola 07, de acordo com a bibliotecária, são entregues livros que sobraram do ano anterior e que tiveram de ser devolvidos pelos alunos, para este fim.

Corroborando com as notas de campo, a Professora Glória também relatou a inexatidão numérica dos exemplares:

Receberam, mas como as turmas estão muito cheias, aí fica faltando, igual, eu tenho um oitavo ano da tarde, que uma turma não teve livro pra ele. Eu já procurei, eu com as outras professoras, minhas outras amigas que trabalham na escola, que também não tem. Entendeu? [...] Aí o livro fica aqui. Eu pego, igual esse oitavo ano, eu pego, a gente usa e devolve (Professora Glória, E. 02).

Também foi apontada a falta dos livros em respostas à pergunta do questionário dos alunos, sobre o uso do livro didático nas aulas de inglês, na escola 03:

Infelizmente não trabalhamos com livros didáticos, por ter poucas quantidades (questionário 06).

Não usamos pela falta de quantidade de livros de inglês (questionário 17).

³⁷ O envio dos livros didáticos pelo PNLD é feito segundo estimativa com projeção para o ano em que os livros serão entregues. No entanto pode haver diferença entre o número estimado de alunos e as matrículas realizadas, principalmente devido às transferências entre escolas. A falta de livros deve ser solucionada, primeiramente, com o remanejamento entre escolas, depois se recorre à reserva técnica (até 3% das matrículas previstas) que é enviada para as secretarias municipais de educação, nas capitais, e para as secretarias estaduais de educação (notas de campo; portal.mec.gov.br).

Infelizmente, em nossa escola, alguns turnos não puderam receber pela falta dos livros (questionário 04).

O número estimado de alunos e as transferências entre escolas do mesmo ou de municípios diferentes são fatores agravantes dessa situação, principalmente se considerarmos que a Superintendência Regional de Ensino da região atende a 22 municípios da vizinhança³⁸. Além disso, o aluno que recebe um livro em uma escola pode se transferir para outra cujo título seja diferente.

Pelos dados apresentados até aqui, a apropriação na seleção do MD de inglês implica: receber opções dos exemplares, olhar, analisar, avaliar, escolher. Olhar, analisar e avaliar levam em conta a adequação do material considerando as diversidades sociais e culturais características de cada escola e o trabalho pedagógico que a norteia. Receber não necessariamente implica ter para si, ou para uso constante, pois nem sempre o material existe em quantidade adequada, ou o professor permanecerá naquela escola no ano seguinte. A apropriação ainda se dá baseada nas escolhas dos livros disponíveis *in loco*, mais do que pela leitura do guia. Isso indica que, se a escola tiver uma representatividade pequena de exemplares, os títulos não enviados para a escola poderão ser automaticamente excluídos. Isto porque, segundo a Portaria Normativa MEC nº 7, de 5 de abril de 2007, que dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do PNLD, o envio de livros, catálogos, folders e outros materiais podem ser feitos exclusivamente por remessa postal, definida como entrega de materiais de forma impessoal, pelos Correios ou forma equivalente. Fica proibido aos autores e editoras das obras selecionadas realizarem diretamente divulgação ou entrega de qualquer material relacionado aos livros após o resultado de escolha pelo MEC/FNDE, até o final do processo (MEC/FNDE, Portaria MEC nº 7, 05/04/2007, Art. 3º, § 3º).

A Professora Glória (E. 02) resente o não recebimento de exemplares pelas editoras em anos anteriores. Isto pode ter ocorrido pela não inclusão da disciplina no PNLD até 2011.

³⁸ Esta anotação de campo foi confirmada no site da Secretaria Estadual de Educação do Estado, em: www2.educacao.mg.gov.br/sobre/mapa-do-site/servicos-18/superintendencias-regionais-de-ensino, atualizado em 19 de junho de 2018. Segundo o cadastro escolar da planilha, os 22 municípios atendidos pela SRE em Ubá são: Astolfo Dutra, Brás Pires, Coimbra, Divinésia, Dona Euzébia, Dolores do Turvo, Ervália, Guarani, Guidoal, Guiricema, Paula Cândido, Piraúba, Presidente Bernardes, Rio Pombo, Rodeiro, São Geraldo, Senador Firmino, Silverânia, Tabuleiro, Tocantins, Ubá, Visconde do Rio Branco.

*E às vezes vem alguns, alguns...sempre o pessoal que vende livro né... representantes de editora também, e, às vezes, **eu até questiono com eles, que nunca trazem o material de Inglês, só teve um, uma vez, que me, que deixou comigo uma coleção, é... mas eu acho que o Inglês ainda tá muito, é, pra trás, não sei se você concorda com isso.***

Era comum nas escolas a apropriação de vários livros didáticos, que eram deixados pelas editoras, para a retirada de textos e atividades para as aulas e avaliações. Os livros enviados pelas editoras, segundo os termos de representatividade pesquisados por Silva (2012, 2016), eram, e ainda são, fonte, facilitador e suporte para professores que não recebiam as obras didáticas do governo e não havia, ainda, os recursos da internet em casa ou nas escolas, como bem exemplificado no excerto seguinte:

Eu tenho muitos livros em casa. Eu falo que nessa caminhada até hoje, tem pouco tempo e tudo, mas assim, tudo que aparece eu pego e guardo porque uma hora vai servir, eu tenho coleções, igual, às vezes, vêm esses representantes de editora e eu logo vou perguntando se tem alguma coisa de Inglês, então eu tenho coleções que dá pra tirar, e eu monto as aulas, eu monto as aulas e coisa. Aí eu vivo também essa briga aí por causa de xerox como eu te falei, tem coisa que... (Professora Glória, E. 02).

Sendo muitas das coleções de língua estrangeira consumíveis, uma das expectativas é justamente otimizar o tempo de aula, restringindo o uso do quadro de giz e substituindo atividades e textos xerocados, nem sempre disponíveis para uso contínuo. Esta razão deveria guiar os primeiros passos de apropriação do MD, que começa na seleção pelos professores. A própria Portaria Normativa nº 7 de 05/04/2007, já mencionada, estipula em seu Art. 3º uma obrigação que, ao que parece, ficou apenas no papel:

§ 1º Constituem-se obrigações do MEC e do FNDE:

II. promover e apoiar ações voltadas para a formação docente com vistas à escolha e ao uso do livro nas Escolas (grifo meu).

Tendo participado da seleção do livro didático, ou não, as professoras entrevistadas chegaram às escolas participantes do programa, e lá os encontraram. Portanto, passo a demonstrar a avaliação que fazem do MD recebido nas escolas para as quais foram designadas ou onde trabalham como efetivas.

5.2 Sobre a avaliação e adequação do MD ao contexto pela ótica das professoras

Para esta análise, considero as avaliações das professoras, com base no Sistema de Avaliatividade, que evidencia o que elas pensam sobre o MD. Os estudantes também expressam suas opiniões sobre o MD nas entrevistas e questionários e serão analisadas na seção 5.4.

Subjacente à avaliação dos livros, CD e outros materiais, as professoras também fazem uma apreciação dos sujeitos-alunos em seus discursos. A abordagem desses aspectos é inerente ao entendimento da apropriação que os sujeitos-usuários fazem do MD, a ser visto posteriormente.

Início com trechos da entrevista com a Professora Glória:

*[...]que que eu trabalho nesse livro aqui mais com eles: vocabulário, por exemplo. Eu não posso dar um texto pra eles, pra gente fazer uma interpretação e pedir para eles fazerem sozinhos... **eles não conseguem...**de forma alguma, pode ser o **vocabulário** mais assim... **tranquilo** que tiver ,mais **básico**, porque **a dificuldade é imensa** [...] mas o tempo inteiro eu **tenho que estar junto com eles, fazendo, o tempo inteiro...** [...]a gente vai é trabalhar, é vamos supor o corpo humano: **eu pego o vocabulário**, entendeu, é **extra**, sobre do corpo humano e já passo antes pra eles, antes, para quando começarem o texto já ter uma noção do básico do texto, para eles conhecerem a palavra. E o livro não traz isso pra mim, sabe eu tenho que ficar sempre procurando... é **complementar** (Professora Glória, E. 02).*

*[...]mas **eles não conseguem fazer as questões, eles agarram demais da conta no vocabulário, nas perguntas e tudo, aí eu vou auxiliando**, pra eles conseguirem chegar às respostas, também não posso ficar falando né, senão não tem graça (Professora Glória, E. 02).*

*Eu acho que ele ainda tem, assim, é mais **voltado sabe, pra gramática**, e os textos, quando tem os textos, igual, são **textos mais extensos** que é... os meninos... é **fora da realidade deles**, totalmente... (Professora Glória, E. 02).*

O Sistema de Avaliatividade é a expressão de atitudes de afeto, de julgamento e de apreciação de eventos, pessoas e coisas. Ao justificar o uso do livro didático em sua prática pedagógica, a professora expressa julgamento e apreciação, tanto dos alunos, ou com relação a eles, quanto ao próprio livro. Dessa forma a Professora Glória expressa julgamento pessoal negativo da capacidade dos alunos ao mencionar suas dificuldades (a) em fazer atividades apreciadas positivamente em termos de complexidade (b) sozinhos (c):

(a) -> *eles não conseguem; a dificuldade é imensa; eles não conseguem fazer; eles agarram demais;*

(b) -> *vocabulário tranquilo, básico;*

(c) -> *tenho que estar junto com eles, fazendo, o tempo inteiro; eu vou auxiliando.*

Por outro lado, o livro didático, na apreciação dessa professora, é falho em não apresentar o vocabulário com traduções (*eu pego o vocabulário, entendeu, é extra*) que ela busca complementar (*o livro não traz isso pra mim, sabe eu tenho que ficar sempre procurando... é complementar*). Os textos também recebem apreciação negativa em termos de composição (*textos extensos; fora da realidade dos alunos*), e segundo a Professora Glória, o livro didático é muito voltado para a gramática.

A avaliação das obras didáticas submetidas à inscrição no PNLD está orientada pelos pressupostos apresentados em documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 anos. Essas Diretrizes estabelecem temas abrangentes e contemporâneos a serem trabalhados nas escolas (BRASIL, CNE/CEB, Resolução 7/2010). Da mesma forma, as resenhas das coleções aprovadas para o triênio 2017-2019 indicam temas compatíveis com os interesses dos alunos na faixa etária correspondente aos anos finais do ensino fundamental (MEC/SEB, Guia PNLD/2017, 2016).

O guia digital 2017 (p. 01) trazendo a resenha correspondente ao livro usado pela Professora Glória, assim se refere aos temas apresentados: “As temáticas abordadas pela coleção são adequadas para a experiência e os desafios enfrentados por estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental” (<http://www.fnnde.gov.br/pnld-2017/index.html>). Embora não seja meu objetivo analisar as coleções didáticas, ou legitimar o Guia do Livro Didático, parece-me que a apreciação da professora sobre os textos como sendo “fora da realidade dos alunos”, deve-se à sua extensão, e ao pouco ou nenhum uso da língua portuguesa como suporte nos direcionamentos dos exercícios, do que ao tema a ser estudado. Os textos longos foram citados como aspecto negativo do livro didático também por outras professoras, segundo excertos de seus discursos a serem mostrados mais adiante.

Consultando o livro recebido nessa escola, as unidades a serem estudadas no volume 4 são: Unidade 1. *Equal Rights for All*; Unidade 2. *What Should I Do?*; Unidade

3. *Global Climate Change*; Unit 4. *All About Movies*; Unit 5. *Friends Forever*; Unidade 6. *Living with Differences*; Unidade 7. *Freedom of Expression*; Unidade 8. *Having Fun*. (FRANCO, 2015). Os títulos das unidades do livro adotado na escola da professora Glória, sugerem temáticas atuais. Essa consulta ao livro didático foi feita de modo a corroborar com a minha impressão de que a extensão, mais do que o tema, foi dada como fator de desmotivação dos alunos, considerando também o discurso da professora.

A Professora Júlia, que na época da coleta de dados trabalhava com um livro diferente daquele usado pela Professora Glória, tem apreciação e julgamento equivalentes aos dela, quanto ao livro didático e à capacidade de aprendizagem dos alunos:

*Eu penso assim; Minha opinião a respeito do livro: quando chega no 6º, 7º ano, os textos, os meninos estão chegando. Então, eles começam ali, a matéria é bem básico. Então eu acho que dá pra acompanhar mais. Mas chega no 8º e 9º, eu acho que é **muito puxado**. Eu acho o **vocabulário do livro puxado**, os **textos são grandes**. É, os **exercícios do texto exigem que os alunos tenham um conhecimento bom de inglês para ele dá conta de acompanhar** (Professora Júlia, E. 03).*

*Eu acho que é porque o **nível de dificuldade vai aumentando**, o **grau de dificuldade vai aumentando**, eu acho que **eles vão perdendo o interesse**. Quando são textos menores, quando , quando são **exercícios mais práticos, mais simples**, eu acho que **eles acompanham melhor** (Professora Júlia, E. 03).*

Além da apreciação negativa do livro didático quanto ao conteúdo (vocabulário puxado, textos grandes, exercícios de nível avançado), os alunos também recebem um julgamento negativo quanto ao conhecimento satisfatório do idioma para acompanhar as atividades. No segundo excerto, por meio do sistema de Ideação, percebe-se que a Professora Júlia constrói em seu discurso uma sequência que mostra o conteúdo do livro ficando mais complexo, os alunos tendo mais dificuldade para acompanhá-lo e a queda de interesse deles por causa disso.

Outras professoras relataram avaliações similares:

*Eu acho **um nível a mais pra eles**, eu acho **além**, eu acho que para a escola pública até para chamar mais a atenção deles, eu acho que eles deviam ser bem... não vou dizer assim... **devia ser mais enxuto**... mais assim, **história em quadrinho curto**, com **vocabulário mais restrito**, acho que, às vezes, **coisas que eles gostariam e que eles conseguiriam se identificar mais** (Professora Regina, E. 04).*

[...] todos são ótimos, né Catarina. A questão é o nível de nosso aluno. São pouquíssimos os que têm interesse, que vai além, que você pode desenvolver ali (Professora Regina, E. 04).

[...] quase que a gente escolhe o **menos ruim**, porque é muita coisa que eu acho assim **fora do contexto e da realidade pública**.

(C: Esse menos ruim que você fala é o menos ruim para o aluno?)

Isso, isso que seria **mais fácil pra eles**, pra tirar alguma coisa, **um exercício mais fácil** para eles fazerem, igual assim ó (folheando páginas) exercícios que dá pra eles fazerem porque a gente sabe que tem que ir aumentando mais um grau, só que **na realidade da escola pública esse grau não aumenta** (Professora Amélia, E. 05).

[...] nós escolhemos um livro que fosse **mais adequado para a nossa realidade** aqui, a gente escolheu um livro que **não tivesse textos muito longos**, porque, por exemplo, no nono ano até o oitavo ano começa com **textos muito maçantes, textos muito longos**, então a gente tentou escolher... porque até você trabalhar aquele texto todo com aquele aluno, não tem necessidade [...] então a gente procurou selecionar livros que tivessem... **não que tivessem textos muito longos**, mas que tivessem tirinhas, fotos, essas coisas assim... (Professora Mariana, E. 06).

Mais do que analisar os vocábulos separadamente como, por exemplo, “escolher um livro **menos ruim, enxuto**, ou que não seja **além da capacidade** dos alunos, ou **maçante**”, é preciso entender que essa apreciação da composição da obra didática (complexidade e quantidade) é feita pelas professoras segundo a avaliação – julgamento negativo da capacidade - que estas têm de seus estudantes (a questão é **o nível do nosso aluno; que eles conseguiriam se identificar mais; São pouquíssimos os que têm interesse, que vai além; na realidade da escola pública esse grau não aumenta**).

Isso ocorre porque elas também constroem um contexto de situação em seus discursos, que, segundo Halliday e Hassan (1989), está contido em um contexto mais amplo e mais estável, o contexto de cultura. Neste contexto de cultura, ou seja, em âmbito da educação básica, a língua inglesa é hierarquicamente desvalorizada no currículo e irrelevante para muitos estudantes (**São pouquíssimos os que têm interesse, que vai além, que você pode desenvolver ali**). Assim sendo, nos 8º e 9º anos, os estudantes voltam a sua atenção para as disciplinas que, no seu entender, reprovam, como justifica o aluno da escola 07, no excerto abaixo, seguido pelos excertos das professoras:

Eu penso que, pelo menos alguns, acham que inglês, artes, educação física, educação religiosa, geografia, não vão segurar (Aluno da E. 07 em entrevista).

[...] eu acho que vai perdendo mesmo aquela empolgação e... **as outras matérias**, vai chegando no oitavo e nono ano, **vão apertando mais**, a ciências... no nono já tende mais para química e para física. **Aí eles vão ficando muito preocupados com as outras matérias**, a matemática também que é matéria... vai apertando... e vão perdendo um pouco desse encanto com o inglês mesmo (Professora Mariana, E. 06).

A falta de interesse dos alunos não tem ligação com o material didático. (Professora Carol, E. 07).

Considerando ainda o contexto escolar, outro motivo que poderia desmotivar e distanciar os alunos do livro didático seria o número insuficiente de aulas da disciplina, sendo em algumas escolas apenas uma por semana. Miccoli (2016) faz uma estimativa do tempo real alocado para o inglês no currículo das escolas públicas e, segundo a autora, os sete anos de ensino contínuo na escola pública seriam equivalentes à metade das horas em uma escola de línguas, ou dois semestres e meio se a carga horária for de 1 hora/aula por semana no fundamental e 2 horas/aula no ensino médio.

As coleções são pensadas e organizadas segundo o edital do PNLD “tanto do ponto de vista dos volumes que as compõem quanto das unidades estruturadoras de cada um de seus volumes — de forma a garantir a progressão do processo de ensino-aprendizagem com uma sequência de conteúdos” (MEC, 2015, p. 42). As unidades não vistas ao longo das séries escolares, possivelmente criam uma lacuna grande entre um livro e outro, causando o distanciamento dos conteúdos e da aprendizagem.

Embora o manual do professor deixe claro que a sistematização de conhecimentos linguísticos deve ser trabalhada em contextos discursivos, alguns professores, pelo que contam nas entrevistas, assim não o fazem. Dessa forma, o trabalho continua descontextualizado, não ultrapassando o nível de sentenças isoladas com vistas ao entendimento da gramática da língua, como também observei em alguns cadernos dos alunos nas escolas 01 e 06. Essa abordagem desmotiva tanto estudantes quanto professores, que avaliam o livro somente em termos gramaticais, como no excerto apresentado a seguir e também no discurso dos alunos a ser mostrado mais adiante sobre as práticas pedagógicas.

*Então assim, na hora de escolher o livro o que eu vejo: Nono ano por exemplo, quais são as matérias que eu achava que deveria estudar no nono ano, vou olhar naquele nível, tem “**phrasal verbs**”... São partes assim difíceis do Inglês... **Present***

Perfect ... é... aquela matéria difícilíssima que é a voz passiva [...] e uma coisa interlaça na outra, tipo assim, tem uma atividade que eu quero e posso dar no livro, mas ela tá muito interligada no que está na matéria aí eu não posso dar! Entende? (Professora Amélia, E. 05).

A professora desconsidera justamente a contextualização do conteúdo a ser estudado, deixando de trabalhar a atividade porque ela está ligada ao assunto da unidade do livro (*uma coisa interlaça na outra, tipo assim, tem uma atividade que eu quero e posso dar no livro, mas ela tá muito interligada no que está na matéria aí eu não posso dar!*).

O discurso das professoras mostra desagrado com os livros didáticos por não favorecerem, em suas próprias avaliações, aulas satisfatórias. Elas os avaliam, em geral, como inadequados, vinculando essa inadequação ao perfil que fazem dos seus alunos. Esse desajuste dos livros, no entanto, me parece estar relacionado à apropriação que fazem desse MD, ou seja, a não adequação do MD que é usado de forma linear e com abordagem de ensino gramatical. Isso me remete à seção anterior, em que mencionei ser o momento da seleção do material o primeiro passo de sua apropriação. O que temos são docentes trabalhando com livros de cuja seleção não participaram, devido às designações, como apontado na subseção 4.3.2.1.

Ambas as seções, sobre a seleção do MD e sobre a sua avaliação e adequação, amparam ações para a formação continuada de professores.

Item obrigatório para a participação das coleções de inglês no programa é o CD em áudio. A inclusão desse material visa ao desenvolvimento da habilidade de *listening*. Na próxima seção, analiso o uso do CD na representação discursiva dos participantes. Deixo claro que não faço a abordagem de *listening* como habilidade. Interessa-me saber se estas atividades são feitas com o uso do CD de áudio recebido por todos, alunos e professores, como MD inerente ao livro distribuído pelo PNLD.

5.3 Sobre o uso do CD nas atividades de *listening*, pela ótica das professoras e dos alunos

Uma das exigências do edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas de inglês para o PNLD é o CD em áudio, como parte integrante dos livros do estudante e do professor. A compreensão e a produção oral, no entanto, continuam tendo menor ênfase nos livros e nas aulas. O próprio Guia

PNLD/2017 (p. 32) avalia o “trabalho menos frequente ou pouco sistemático atribuído à compreensão e à produção oral”, também observado nos MD aprovados em edições anteriores do programa.

O desprestígio dessas habilidades já foi criticado por especialistas (capítulo 2) principalmente pela ênfase na leitura, destacada nos PCN. Além disso, outros fatores como o número de alunos em sala de aula, barulhos e aparelhos de som pouco potentes ou a falta deles corroboram para a exclusão do uso do CD de áudio e, conseqüentemente, das atividades sugeridas para o *listening*, segundo discurso dos participantes da pesquisa. Tanto professores quanto alunos foram questionados sobre o uso do CD. Nos questionários, especificamente, as questões foram:

1. Como é o uso do livro didático nas aulas de inglês? Conte como você e o seu professor trabalham com as imagens, os textos, os exercícios, os áudios, etc. Essa questão é muito importante para a pesquisa.
2. Como é o uso de outros materiais didáticos de inglês nas aulas? Quais são usados? Com que frequência? Para que?

Dos 113 questionários respondidos e devolvidos pelos alunos das escolas 01, 03, 04, 05 e 07 apenas 16, ou seja, 14,16% mencionaram o uso do CD ou do som nas aulas de inglês. Desses, apenas três alunos especificaram ser o CD do livro didático, ou com os diálogos em inglês, ou com as falas dos personagens. Os outros apenas citaram o uso de CD ou do som nas questões 1 ou 2 do questionário. São dados que mostram que a apropriação do CD disponibilizado com o livro didático não acontece de forma marcante.

Muitos outros respondentes expressaram claramente que as professoras levavam músicas para as turmas, ou que tinham trabalhos com música. Não necessariamente o CD do livro didático, mas outro recurso midiático trazido pela docente, como *pendrive* ou vídeo.

Nas entrevistas com os alunos das escolas 02, 04, 06 e 07 foi possível perceber que eles reconhecem o CD como parte do MD, embora não tenham discutido o seu uso em detalhes. Os trechos que dizem respeito ao uso do CD do livro, nas entrevistas, são:

*A gente **nunca** utilizou, **nunca** foi utilizado, apesar de ter no livro algumas atividades que pedia pra gente ler e ouvir o CD, **não a gente não escutou não...***
(C: Mesmo nos anos anteriores?)

Aham... mesmo nos anos anteriores... (Alunas da E. 02).

*Eu escutei o ano passado [...] Era assim, é, **parecia** que era uma mulher falando, **tipo** as atividades que tava no livro. [...] Ela tocava o CD e fazia a atividade da escuta dele... (Alunas da E. 04).*

*A gente usa o CD do livro, às vezes, **assim, errado**, mas a gente costuma usar quando a gente precisa (C: O que é que tem no CD do livro?)*

São leituras dos textos e atividades das páginas, e, ou música também (Aluna da E. 06).

Percebe-se pelo sistema de Ideação que, embora os alunos reconheçam o CD como parte do MD, a sua apropriação como tal não ocorre devidamente. Relações taxonômicas de repetição reforçam essa ideia, como no primeiro trecho: “**nunca** utilizou, **nunca** foi utilizado, **não a gente não** escutou não..”. Nos trechos seguintes, há uma inversão de papéis, quando a escolha lexical dos alunos quebra a expectativa do uso regular do CD. Mesmo não usando antônimos, a relação taxonômica de contraste realça a ideia de superficialidade das atividades: “*Eu escutei o ano passado [...] Era assim, é, **parecia** que era uma mulher falando, **tipo** as atividades que tava no livro*”; “*A gente usa o CD do livro, às vezes, **assim, errado**, mas a gente costuma usar quando a gente precisa*”.

Os alunos da escola 07 trouxeram fatores como indisciplina e equipamentos inadequados, citados anteriormente, que contribuem para o uso reduzido do CD de áudio. Não obstante os obstáculos, é interessante notar como a professora, segundo o discurso dos alunos, se faz agente dizente do texto de áudio do CD, fazendo as vozes dos personagens nas atividade de *listening*:

*-A maioria das vezes, a gente meio que, **ela mesmo que**, provavelmente sabendo o que fala e **a gente faz com ela mesmo, com ela falando***

- ... porque costuma o pessoal da sala, a maioria também fica muito com brincadeira, aí fica difícil pra ela colocar o som

- ... o som, porque o som já é baixo

*- ... **ela tem que falar** (Alunos da E. 07, em entrevista)*

As professoras também pouco citaram as atividades com o CD de áudio que acompanha o livro didático. Ao serem questionadas, duas professoras disseram usar, mas discorreram sobre atividades feitas com músicas (escolas 02, 05). Duas outras (escolas 01 e 07) sequer o citaram. As professoras das escolas 03, 04 e 06 enfatizaram as dificuldades existentes para o desenvolvimento de atividades com o uso do CD do livro:

Não, normalmente, não. Porque o som, as escolas, falo no geral, porque a outra também. As escolas normalmente não têm o equipamento de som muito, muito potente, então o som, às vezes, sai baixo. Às vezes a gente prepara uma atividade, até música mesmo. Uso mas raro (Professora Julia, E. 03).

Aí eu levo o som pra dentro de sala com o CD do livro, então eu até gosto de guardar o meu, e falar assim: me empresta um, por favor! ...que aí eu quero ver quem é que ainda tem sabe... aí eles emprestam, a gente ouve, aí não tem fone, e tem que completar a frase, aí a gente perde o raciocínio.... (Professora Mariana, E. 06).

Por exemplo, verba para a manutenção de um som. Estraga dá problema de áudio, alguma coisa, então tudo isso é muito, dentro da escola pública....Tem, mas vira e mexe dá problema, tá com alguém, enfim porque a escola é grande, é, várias coisas que passam, eu, por exemplo, eu não consegui trabalhar com o som ainda (Professora Regina E. 04).

Como observado no início desta seção, o próprio Guia PNLD/2017 avalia com ressalvas o trabalho atribuído ao uso do CD de áudio, assim como atividades de produção oral no MD. Aos professores sugere-se, no Guia, a complementação das atividades propostas nas coleções, como meio de trabalhar a manifestação oral e as atividades de escuta. Assim, para acrescentar essas habilidades às aulas, as professoras entrevistadas parecem aliar o seu desenvolvimento ao interesse dos estudantes pelas músicas internacionais que ouvem, em complementação ou substituição das atividades do CD que acompanha o livro. Alguns excertos são:

Uso o CD, eu tiro daqui pra não perder. Eu uso o CD sim, nós temos o som, pequenininho aqui na escola e eu levo pra sala, eu gosto muito de trabalhar com a parte de listening. Eu dou também uns testes de listening, de música, porque é assim é uma coisa que eu prendo a atenção deles. [...] músicas assim, do meio deles, internacional do meio deles, aí fica bem interessante, aí a gente trabalha essa parte de listening, eu dou um teste de listening, onde eles trabalham o vocabulário da música, não a tradução né. [...]trabalho o vocabulário, a gente trabalha o entendimento da letra, aí depois eu coloco um teste, faltando umas palavras, eles vão ouvindo e vão completando, aí eles conseguem falar, porque aí a gente já trabalhou várias vezes, já conhece as palavras e tudo. Isso eles gostam bastante... (Professora Glória, E. 02).

Então, eles gostam de fazer atividades que envolvem o meio deles, eu já... eu tento trazer isso muito pra sala de aula, igual eu dei esse trabalho, valendo quatro pontos, e eu sempre dou o trabalho para eles apresentarem em sala, e fica bem interessante, eles pesquisam, esse trabalho foi uma pesquisa sobre artistas internacionais, de preferência deles, que eu deixo eles mais à vontade [...], eu tenho até alguns trabalhos ali, surgiram trabalhos de... nossa vários!, bem diferentes, aí nesse trabalho eles pesquisaram a origem, pesquisaram a Língua. Pesquisaram tudo dele.[...] Eles fazem um playlist da mais tocada e escolhem uma pra gente ouvir em sala na hora da

apresentação. *Aí eles apresentam, fazem a letra pra todos na sala. Isso aí eles têm, quando eles interessam eles fazem bem feito [...] eles usam a criatividade deles, fazem cartazes, e trazem pôsteres, é trazem a música também. Aí quando não tem o som eu pego aqui na escola, e vídeo clipe também com a letra, tem uma sala de vídeo ali, a gente vai pra sala, tem que reservar. E aí flui bem* (Professora Glória, E. 02).

Não, normalmente, não. Porque o som, as escolas, falo no geral, porque a outra também. As escolas normalmente não tem o equipamento de som muito, muito potente, então o som, às vezes, sai baixo. Às vezes a gente prepara uma atividade, até música mesmo, uso mas raro. Não é sempre não, porque o aparelho de som que às vezes trago meu, da minha casa, ele não, o som na sala muito grande com muitos alunos ele não é suficiente e eu penso que quando os alunos não ouvem bem, eles dispersam. Tudo aquilo que não conseguem entender, eles perdem o interesse e acabam dispersando (Professora Júlia, E. 03).

Música é que eles mais gostam. Música é sempre bom. Embora assim, muitos não entendem... às vezes quando vou trabalhar música, eu escolho uma música que está mais atual, que está em alta, né? Porque se eu for escolher uma que eu goste (risos) às vezes não vai agradar os meninos. Procuro o que esteja mais atual, aí eu preparo. Eu preparo o exercício com a letra da música; eu coloco em cima, no quadro, as palavras que estão faltando, e coloco as palavras faltando. Aí, primeiro eu leio as palavras com eles, né, pra, pra... a pronúncia das palavras, e depois a gente coloca o CD várias vezes, o pendrive, várias vezes” (Professora Júlia, E. 03).

As respostas das duas professoras são congruentes com a noção de texto e contexto de Halliday e Hassan (1989, p. 5) “na vida real, os contextos precedem os textos. A situação é anterior ao discurso relacionado a ela”³⁹. Dessa forma, percebe-se que a Professora Glória usa o CD (*Eu uso o CD sim*), demonstra uma atitude de afeto pela habilidade de compreensão oral e claramente o expressa na oração: “*eu gosto muito de trabalhar com a parte de listening*”. É clara, também, sua preferência por trabalhos com músicas, pela atitude de afeto positiva dos estudantes por músicas do seu contexto. A Professora Júlia, por outro lado, não demonstra entusiasmo pela atividade e uso do CD (“*Não, normalmente, não*”, “*uso, mas raro*”), porém não deixa de relatar o gosto dos alunos pelas atividades com músicas (*Música é que eles mais gostam*).

Independente da abordagem metodológica apresentada nas atividades de *listening* do livro didático a serem feitas com o uso do CD, as professoras selecionam

³⁹ [...] in real life, contexts precede texts. The situation is prior to the discourse that relates to it. HALLIDAY, M. A. K. and HASAN, Ruqaiya. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press, 1989.

para a sua prática pedagógica aquelas mais próximas do contexto e da motivação dos alunos, preferindo o trabalho com músicas que são *hits* do momento.

Ao expressarmos, pelo Sistema de Avaliatividade, nossos sentimentos em atitude de afeto ou de apreciação, estes podem ser positivos ou negativos, implícitos ou explícitos. Não raro escolhemos amplificar nossas atitudes. Outro recurso discursivo do Sistema de Avaliatividade está relacionado ao engajamento, ou seja, quem dá voz às avaliações. Por meio desse recurso de avaliatividade, as professoras Júlia e Glória descrevem sentimentos e reações a respeito de suas práticas de *listening*, envolvendo pessoas e coisas.

A Professora Glória expressa afeto e apreciação positiva pela atividade e pela *performance* dos estudantes:

***eu gosto muito de trabalhar com a parte de listening.
listening, de música, (porque é assim) é uma coisa que eu prendo a atenção deles.
Eu dou também uns testes de listening, de música [...]fica bem interessante,
eles conseguem falar
Isso eles gostam bastante***

***eles gostam de fazer atividades que envolvem o meio deles
eu sempre dou o trabalho para eles apresentarem em sala, e fica bem interessante
surgiram trabalhos de... nossa vários!, bem diferentes
quando eles interessam eles fazem bem feito
E aí flui bem.***

Não houve variedade na escolha lexical descrevendo afeto no discurso da professora: gosto, gostam. Porém, ao atribuir o sentimento explícito, tanto em sua própria voz (monoglossia) ***eu gosto***, quanto dando voz aos estudantes (heteroglossia) ***eles gostam***, as atitudes de afeto são amplificadas. Ao usar palavras que intensificam o significado (recurso de amplificação conhecido como **força**), a professora escolhe os intensificadores: eu gosto ***muito***; eles gostam ***bastante***.

A apreciação pelas atividades de *listening*, pelos trabalhos e pela atuação dos alunos, também foi positiva, explícita e amplificada. A apreciação de reação foi expressa pelos itens lexicais “interessante e diferentes”, amplificados pelo intensificador “bem”:

***Eu dou também uns testes de listening, de música [...]fica bem interessante;
eu sempre dou o trabalho para eles apresentarem em sala, e fica bem interessante;
surgiram trabalhos de... nossa vários!, bem diferentes;***

E aí flui bem.

Quanto à atuação dos alunos, a professora descreve referências positivas de comportamento: *eles conseguem falar; quando eles interessam eles fazem bem feito; eles usam a criatividade deles*, denotando julgamento de capacidade dos alunos.

Já a Professora Júlia faz uma escolha de itens lexicais que, no texto, tendem para uma apreciação negativa da escola, do equipamento de som e das atitudes dos alunos:

*não tem o equipamento de som muito, muito potente;
a gente prepara uma atividade, até música mesmo, uso mas raro;
o som na sala muito grande com muitos alunos ele não é suficiente;
quando os alunos não ouvem bem, eles dispersam;
aquilo que não conseguem entender, eles perdem o interesse e acabam dispersando;
Música é que eles mais gostam. Música é sempre bom. Embora assim, muitos não entendem...*

A apreciação negativa é amplificada pelo intensificador: (não) **muito** potente; **muito** grande; **muitos** alunos; **muitos** não entendem.

O comportamento dos alunos recebe uma apreciação de reação, descrito como de pouco interesse (eles **dispersam; perdem o interesse; acabam dispersando**), embora a professora justifique a sua apreciação com um julgamento da dificuldade de compreensão de escuta (quando os alunos **não ouvem bem; aquilo que não conseguem entender; muitos não entendem**).

Ambas as professoras, Glória e Júlia, relatam o passo a passo de como a prática acontece em sala de aula (*pesquisaram a origem; pesquisaram a Língua; fazem um playlist; escolhem uma pra gente ouvir em sala; apresentam; fazem a letra pra todos; preparo o exercício com a letra da música; coloco no quadro as palavras que estão faltando; leio as palavras com eles; coloca o CD várias vezes*), e outros exemplos.

Importante, no entanto, é notar que ambas dão preferência para as músicas que estão nas paradas musicais, e que são do gosto dos alunos. Esse acompanhamento nem sempre é possível fazer no livro didático, dada a velocidade de lançamentos musicais no mercado. Importa, também, perceber como as professoras lidam com as atividades de *listening*: uma desconsiderando obstáculos, e incentivando a autonomia dos estudantes, e outra mais presa à estrutura e à centralização preterindo o lúdico e autossuficiência dos estudantes.

O material didático de áudio do PNL D é pouco explorado, como já visto nos discursos das professoras e alunos. Não obstante o descrédito pelo uso do CD que acompanha o livro didático, as atividades com músicas foram citadas em todas as entrevistas, tanto pelas professoras quanto pelos alunos. Mais alguns excertos são:

A gente traz música, umas músicas que estão tocando no momento... [...] cantam... canto com eles (Professora Mariana, E. 06).

[...] dia 05 de julho eles vão fazer um sarau de músicas inglesas. Os alunos vão cantar e, tem uma sala, que vão fazer até uma dramatização da música (Prof. Amélia, E. 05).

[...] até teve um trabalho sobre a música em inglês... Escolher uma banda, colocar, fazer a bibliografia e escolher uma letra... (Alunas da escola 02, em entrevista).

Em campo, registrei que as músicas apresentadas pelos alunos da Professora Alice, na escola 01 foram: *Let me love you* de Justin Bieber e *Shape of you* de Ed Sheeran, ambos cantores e compositores jovens, de sucesso na mídia.

Segundo Jorge e Tenuta (2011), o uso do CD do livro didático é uma forma de investir na autonomia do aluno, permitindo práticas orais autônomas, que podem ajudar a superar limitações curriculares no desenvolvimento da disciplina. Não obstante essa vantagem, sua apropriação não se cumpre devidamente nas escolas pesquisadas. Ocorre, porém, a apropriação de outros recursos didáticos para as atividades de compreensão oral e pronúncia, como por meio das letras de músicas.

O objetivo desta seção foi analisar a apropriação do CD de áudio, integrante do MD do PNL D. Tendo em vista o uso superficial das atividades a ele relacionadas, considerei positivo apresentar os relatos das atividades feitas com músicas. Elas desenvolvem as habilidades de *listening*, contextualizando momentos agradáveis e festivos em sala de aula. As atividades com músicas internacionais aparecem nos questionários e entrevistas de todas as escolas e foram relatadas como positivas e prazerosas.

Passo agora à avaliação do MD pelos alunos.

5.4 Sobre a avaliação e adequação do MD pela ótica dos alunos

Os alunos também se posicionaram a respeito do MD com apreciações positivas e negativas conforme o Sistema de Avaliatividade. A valoração do livro didático pelos

alunos ocorre, em sua maioria, pela expressão da experiência de aprendizagem ou não que relatam, e pelo aspecto atrativo do livro.

Como já mencionado na metodologia desta pesquisa (capítulo 4), foram aplicados questionários para os estudantes do 9º ano, em cinco escolas, sendo uma das perguntas: “Como você avalia o livro didático de inglês utilizado em sala de aula? Por que você o avalia assim?” Dos 113 questionários devolvidos, tem-se o seguinte:

- a) 55 questionários (48,7%) trouxeram respostas de avaliação positiva sobre o livro didático. Destas, 12 se referiram ao livro utilizado no ano anterior e 03 trouxeram ressalvas sobre não ter o conteúdo que estava sendo estudado em sala naquele 1º bimestre;
- b) 24 questionários (21,2%) trouxeram respostas com avaliação negativa dos livros didáticos, tanto do ano em curso quanto do anterior. A maioria das respostas retratou a dificuldade de compreensão das atividades. Apenas uma resposta contestou a atualidade dos temas;
- c) 16 questionários (14,2%) não trouxeram avaliações em alegação à falta de uso do livro. Assim, muitas respostas foram curtas: “Não uso, não usamos ou o livro não é usado em sala”;
- d) 11 questionários (9,7%) trouxeram respostas que não correspondiam exatamente à pergunta feita. Algumas delas se referiram à indisciplina da turma, outras à importância do idioma ou à falta de gosto pela disciplina;
- e) 07 alunos (6,2%) não responderam a questão sobre a avaliação do livro didático.

Passo a apresentar alguns exemplos:

Alunos da escola 03:

- a) **Bom**, pois ele **tem várias atividades** que ajudam no meu inglês (questionário 18).
- b) Eu avalio **bom**, pois ele **tem muita coisa interessante** (questionário 03).
- c) Ele é **bom**, mas **falta nele algumas matérias dadas** na sala de aula (questionário 15).
- d) Eu acho que dá coisa que **não explica** (questionário 05).
- e) **Bom**, porque **ele ensina um pouco melhor** (questionário 07).
- f) É **meio ruim**, pois alguma coisa eu **não aprendo** (questionário 12).
- g) **Ruim**, pois **não aprendemos nada nele** (questionário 10).
- h) **Ruim**, pois é **complicado de entender** (questionário 24).
- i) Ano passado o livro era **bom**. **Possuía tirinhas, cartuns e várias imagens** (questionário 06).

Aqui temos atitudes de apreciação positivas do livro nos excertos a, b, c (este com ressalva), e, i. São avaliações explícitas, sem amplificação, ligadas às “atividades interessantes”, que facilitam o aprender. O valor do MD é aferido pelos alunos, pela composição do livro (a, b, c, i) e pelo que ele pode fazer (livro didático como agente, ele ensina). Na visão do aluno, ele aprende por causa do livro, e depreende o valor do MD como bom. Já as atitudes de apreciação negativas nos excertos d, f, g, h ocorrem devido à representação da experiência do não aprender. Ao livro é depositado o sucesso ou não da aprendizagem, estando as apreciações positivas e negativas relacionadas à sensação de aprender e ou à composição do MD.

Os alunos da escola 04, por sua vez afirmam:

- a) *Interessante, pois há muitas imagens, fora outras coisas que chama a atenção de nós, alunos (questionário 27).*
- b) *Porque tem muitas imagens do que texto (questionário 08).*
- c) *É bom o uso dele porque ficar só copiando do quadro é horrível (questionário 13).*
- d) *Um pouquinho, porque gostaria que fosse traduzido (questionário 03).*
- e) *Um pouco difícil, porque gostaria que fosse mais traduzido (questionário 02).*
- f) *Bom. Excelente. Bom porque pode escrever nele, tem coisas fáceis e difíceis (questionário 16).*
- g) *Eu acho legal, porque tem muitas atividades legais (questionário 18).*

Os alunos da escola 04 associam a valoração positiva do livro didático ao aspecto gráfico, às imagens (a, b), “atividades legais” (a, g) e aspecto consumível do livro (c, f). A apreciação negativa ficou implícita e modalizada pelos recursos de gradação (d, e) na escolha dos termos *pouquinho*, *pouco difícil*, cujo foco foi suavizado. No entanto, ao expressar a vontade de que o livro fosse *traduzido*, ou *mais traduzido*, a dificuldade de aprendizagem surge com maior clareza. Esse aspecto do livro foi apontado também pela professora Glória (E. 02), na seção 5.2, como falho em não apresentar o vocabulário com traduções. Isso demonstra a apropriação do livro para atividades em que a língua portuguesa é muito usada como referência, em que impera a necessidade de atividades de tradução.

Esses discursos avaliativos do livro didático me remetem à pesquisa de Silva (2012, 2016), embora não tenha sido seu *corpus* os livros de inglês do PNLD. Como já referenciado na introdução desta tese, o autor analisa as representações sobre os livros didáticos de inglês, construídas por seus produtores e usuários. Da mesma forma, os alunos participantes deste estudo revelam, por meio da função ideacional, que se apropriam do livro didático como:

a) fonte de gêneros variados e atividades interessantes e atração, pelos mesmos motivos e, principalmente, pelas imagens, para tanto usando os verbos Ter, Possuir, Haver em processos relacionais atributivos possessivos ou em processos existenciais:

ele tem várias atividades; ele tem muita coisa interessante;(tinha)Possuía tirinhas, cartuns e várias imagens; (não tem) falta nele algumas matérias dadas; há muitas imagens; tem muitas imagens; tem muitas atividades legais;

b) facilitador (ou não, nas avaliações negativas, em que o aluno percebe que o livro como agente do processo de ensinar, não facilita a aprendizagem): por meio do uso de processos mentais indicando cognição, e processo relacional de identidade: *dá coisa que não explica; alguma coisa eu não aprendo; não aprendemos nada nele; é complicado de entender; (É) um pouco difícil;* ou processos Materiais: *ficar só copiando do quadro é horrível; pode escrever nele;*

c) agente ao atribuir ao livro o papel do professor: *ele ensina um pouco melhor;*

Parecem ser essas (fonte, atração, facilitador, agente) algumas das funções do livro didático na visão dos alunos das escolas públicas pesquisadas na Zona da Mata Mineira. Subjacente ao discurso está a apropriação ou o desejo de apropriar-se do MD de modo que ele supra as necessidades (fonte), seja interessante (atração), facilite o entendimento e uso (facilitador) e ensine (agente).

Essas funções também são perceptíveis nos discursos dos demais alunos que apresento a seguir. Mesmo apontando aspectos negativos do livro, os estudantes o entendem como falho em prover (fonte) assuntos de seu interesse ou suporte de atividades com o uso da língua materna. Vejamos:

Alunos da escola 07:

a) Não é tão bom, porque poderia ter coisas de atualmente sobre filmes, séries, músicas, celulares, etc. (questionário 09).

b) O livro **não é muito usado**. Então não aprendemos muito do livro, mas outras coisas de inglês, sim. Eu avalio assim, porque o livro **tem que ser mais usado** nas salas de aula (questionário 27).

c) **Difícil**, porque era pra vir com mais tradução (questionário 13).

d) Ele é **ótimo**. Bem elaborado, com **textos e imagens que chamam a atenção**. Com temas atuais e do interesse adolescente (questionário 20).

e) **Mais ou menos**, porque eu não entendo muito. Tinha que ser em português, pelo menos as perguntas (questionário 07).

f) Avalio com **nota 9**. Como já falei na questão anterior, **é tudo fora de ordem o livro** (questionário 24).

Na escola 07, a avaliação foi diversificada e modulada. Os alunos avaliaram tanto o conteúdo (a, d), a abordagem pedagógica (c, e, f), o aspecto gráfico (d), quanto a falta do uso do livro nas aulas (b). A resposta do questionário 27, excerto (b) acima, destacou-se porque muitos estudantes não foram pontuais na cobrança do uso do livro, respondendo apenas que “o livro não é usado, ou não uso, ou não usamos o livro”. Novamente o livro aparece como fonte na maioria das respostas.

Outro grupo que pareceu ressentir-se da falta do uso do livro em sala de aula foi na escola 06, durante a entrevista. Participaram 13 alunos das duas turmas do turno da manhã, regidas por professoras diferentes. Enquanto um grupo fez a apreciação do livro comparando-o ao livro anterior (a), o outro grupo expôs o conteúdo repetitivo e a falta de novidade nas aulas (b, c) por não usá-lo. Vejamos:

a) *O do ano passado a gente até pulava umas páginas, uns capítulos... porque tinha uns exercícios, uns textos... [...] agora esse livro é **mais tranquilo** para ver as coisas (Aluna da Professora Mariana, E. 06).*

b) *Eu achava muito importante, porque o livro era **muito bom**. A gente aprendia muita coisa com ele. Era muita coisa nova (Aluna da Professora Alice, E. 01).*

c) *Eu acho também que esse ano a gente não tá usando o livro, tá **interferindo muito porque algumas coisas que ela tá dando, a gente já viu com a (Mariana) o ano passado, ano atrasado**. E este ano, tipo assim, eu acho que **ver coisas novas seria muito melhor**. Então, eu acho **o livro também seria de muita ajuda** (Aluna da Professora Alice, E. 01).*

Na quantificação dos questionários, no início desta seção, mais da metade das respostas direcionadas à avaliação do livro pelos alunos são positivas. Na introdução

desta tese, ao justificar o meu estudo, deixo claro que, o MD, por si só, não resolve o problema da aprendizagem, mas certamente facilita, principalmente na otimização do tempo, exposição à variedade de gêneros, ao aspecto crítico e educativo das atividades. Parece-me que os alunos, mesmo inconscientemente, percebem esse favorecimento no uso do material. Aqueles que o usaram em anos anteriores e que, por alguma razão, ainda não o tinham utilizado à época da coleta de dados, fizeram uma comparação favorável ao uso do livro, como claramente expresso nos excertos (b) e (c) das alunas da escola 06.

Por isso, excetuando-se aqueles que relatam a falta de uso do livro em classe, é importante notar que, enquanto as professoras associaram a apreciação do MD à avaliação de seus alunos (seção 5.2), estes se ativeram ao próprio livro, ou às suas próprias dificuldades. Assim os alunos o avaliam como fonte e agente mais que as professoras.

Leffa (2011, p. 15) pondera sobre as muitas “queixas de professores que tentam ensinar para alunos que não querem aprender” em comparação ao menor número de “protestos de alunos que querem aprender sobre professores que não querem ensinar”. O autor faz uma reflexão sobre o ensino de inglês e alguns elementos que afetam a aprendizagem, usando a metáfora da criação de bodes expiatórios. Para Leffa, a criação de bodes expiatórios surge quando professores, alunos ou governo põem a culpa um no outro. Pode-se culpar o governo pela falta dos livros e de aparelhagem adequada, pelos regimentos e regras oficiais. Pode-se culpar o professor por não ser adequadamente preparado para o ensino da língua estrangeira, por faltas letivas, licenças, por não assegurar a disciplina em sala de aula. Pode-se culpar o aluno porque é fraco, por não conseguir acompanhar o conteúdo, por “não perceber que a escola tem como função precípua o desenvolvimento do saber” (*ibidem*, p. 23). Todos esses bodes expiatórios surgem nos discursos dos pesquisados, porém, como indicado no parágrafo anterior, as professoras fazem uma maior associação aos bodes do que pode ser observado a partir do discurso dos alunos.

Como forma de chancelar ou justificar o uso ou não do MD, os discursos docentes são permeados pelas vozes dos alunos. E, embora no entender das professoras, a apropriação do material leve em conta o aluno, elas não parecem acreditar em seu potencial, dando vazão à crença da inaptidão para aprender segundo a classe social

(MOITA LOPES, 1996). Em outros momentos, nomeiam as boas experiências ao fato dos alunos gostarem simplesmente, desconsiderando o fator motivação ou a articulação entre habilidades e autonomia dos alunos para a atividade. De certa forma, vejo que os discursos são, por vezes, superficiais, emergindo de (pre)conceitos e de práticas fossilizadas não acompanhando a abrangência e profundidade dos conhecimentos hoje exigidos.

Em contrapartida, como já mencionado, os discursos dos alunos isentam os profissionais de culpa pela adequação ou inadequação do MD. Eles o avaliam segundo a sua própria expectativa de aprendizagem e a representatividade que dele fazem como fonte, atração, facilitador e agente.

Ao avaliarem os MD, docentes e estudantes oportunizam a investigação da apropriação do MD em suas práticas pedagógicas. Assim sendo, na próxima seção, a análise é feita considerando este aspecto no uso do material.

5.5 Sobre as práticas pedagógicas das professoras e alunos

A descrição das práticas pedagógicas foi abundante nos dados gerados, e explícita e implicitamente permitem o entendimento da apropriação do MD pelas professoras e alunos.

Segundo consta no Guia de livros didáticos 2017 (MEC/SEB, Guia PNLD/2017, 2016), tem havido um distanciamento, cada vez maior, da abordagem estruturalista dos aspectos linguísticos nas coleções didáticas inscritas no programa. Os editais também exigem atividades que se manifestem em linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, apresentadas em gêneros diversos, processos de pré-leitura, leitura e pós-leitura comprometidas com a reflexão crítica dos estudantes.

Quanto a essas propostas teórico-metodológicas constantes nas coleções didáticas e nos editais, a Professora Glória (E. 02) constrói sua representação de experiência por meio da metafunção Ideacional. A professora, assim, utiliza os processos no grupo verbal da oração e os participantes, nos grupos nominais. As circunstâncias são expressas por grupos adverbiais ou preposicionais, não sendo essenciais para que a oração ocorra:

Isso, trabalha, a gente faz uma análise da imagem, da gravura, entendeu, traz até umas perguntinhas, aí a gente trabalha o início pra até chegar às questões (Professora Glória, E. 02).

Sim, sim, em cima de uma tirinha a gente trabalha muita coisa, gêneros textuais, trabalhamos identificação de vocabulário, tem bastante coisa legal que dá pra trabalhar, eu gosto muito das tirinhas e eles despertam também, mais interesse, eles gostam mais.... (Professora Glória, E. 02).

Grupos verbais (processo material): *faz; trabalha; chegar; trabalha; trabalhamos;*

Grupos nominais (participantes): *a gente; análise da imagem; gravura; início; questões; a gente; gêneros textuais; identificação de vocabulário.*

A professora é participante ATOR, porém, com a escolha lexical “a gente”, e pelo contexto de atividade em sala de aula, entendo que os alunos também o são.

Os participantes no processo material são aqueles que realizam o processo (Ator), ou são afetados por ele (Meta). Segundo Eggins (2004, p.216): a Meta é “o participante tratado na gramática tradicional como o objeto direto [...]. A Meta é o que usualmente se torna sujeito em orações na voz passiva”⁴⁰.

Vemos que, na apropriação do livro didático durante as aulas com os alunos, a professora define como Meta os elementos do livro didático, tais como imagens, gravuras, perguntas, questões, vocabulário, para a compreensão textual e de outras atividades.

O mesmo é feito pela Professora Júlia (E. 03) na representação da realidade de sua prática pedagógica, na qual demonstra, com o uso da linguagem, as interações que estabelece com os alunos: é a função Interpessoal da linguagem. Eggins (2004, p.144) esclarece como Halliday aborda a gramática da interação de uma perspectiva semântica: “Ele ressalta que sempre que usamos a linguagem para interagir, uma das coisas que estamos fazendo com ela é estabelecer um relacionamento entre nós: entre a pessoa que fala agora e a pessoa que provavelmente falará em seguida”⁴¹. Nessa troca de turnos, os papéis fundamentais da linguagem são Dar e Solicitar, onde os valores trocados são

⁴⁰ The Goal is that participant at whom the process is directed, to whom the action is extended. It is the participant treated in traditional grammar as the Directed Object, and it usually maps on to the Complement participant in the Mood analysis. The Goal is usually what becomes Subject in the passive.

⁴¹ He points out that whenever we use language to interact, one of the things we are doing with it is establishing a relationship between us: between the person speaking now and the person who will probably speak next. (EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. 2nd edition. London; New York: Continuum, 2004).

Informações e Bens e Serviços. A Professora Júlia troca informações, quando a própria linguagem é a *commodity* trocada:

Então, no livro. No livro sim. Aí visualizar. Vamos ver as imagens! O que vocês acham que está dizendo? O que vocês acham que o texto vai falar? Qual o assunto da unidade? Aí você começa a ler e eles começam a falar, né. Aí depois, você... tem um texto lá, que, é tipo um mapa da mente, sabe, tem várias explicações... subtópicos. Aí, você vai, o que você acha... eu expliquei pra eles. Isso é um tipo de texto (Professora Júlia, E. 03).

E teve um também, um texto que era... Ah é eu falei com eles: Tá vendo? É um texto. Ele tem imagem e ele tem a parte escrita. Então, aqui tá explorando a linguagem verbal, não verbal. Imagens... (Professora Júlia, E. 03).

A gente tenta mostrar o gênero textual. Olha, isso aqui é uma carta, isso aqui é, esse texto é um discurso, é, é, esse texto aqui é uma historinha em quadrinhos, uma charge, uma tirinha. Sempre que possível, sim (Professora Júlia, E. 03).

A Professora Júlia expressa, em seu discurso, que se apropria do que está no livro didático durante as aulas. Percebe-se isso pelo uso que a professora faz de orações relacionais, comumente usadas para representar seres no mundo em termos de características e identidades. Halliday as classifica em três tipos: intensivas, possessivas e circunstanciais que podem se apresentar nos modos atributivas e identificativas (FUZER e CABRAL, 2014).

A apropriação dos elementos do livro se revela na prática da professora por meio dos processos atributivo intensivo e possessivo (caracterizados por portador e atributo não reversíveis): *tem um texto lá, que, é tipo um mapa da mente, sabe, tem várias explicações... subtópicos; Isso é um tipo de texto; E teve um também, um texto que era...; É um texto. Ele tem imagem e ele tem a parte escrita; isso aqui é uma carta, isso aqui é, esse texto é um discurso, é, é, esse texto aqui é uma historinha em quadrinhos.* Novamente recuperando a representação do livro didático no discurso dos agentes, investigada por Silva (2012, 2016), a Professora Júlia se apropria do livro didático como fonte de conteúdo para as suas aulas, tendo como Meta os próprios elementos apresentados no material.

As orações que realizam as funções da fala são tipicamente as declarativas, interrogativas e imperativas. A Professora Júlia explora a pré-leitura das unidades por meio das orações interrogativas, buscando maior participação dos estudantes, e por meio das orações declarativas, que também favorecem o diálogo, a partir do interesse

dos alunos. Essas orações indicam uma **proposição**, que é a função semântica da língua quando usada para trocar informações. A interação, porém, se inicia com uma **proposta**, cuja função semântica é a troca de bens e serviços: “*Vamos ver as imagens!*”

Ambas as professoras, Glória e Júlia, usam os mesmos grupos nominais e estratégias de leitura, mostrando conhecimento sobre as técnicas de *skimming* (localização de informações explícitas no texto) e da linguagem verbal e não verbal na interação entre professores, alunos e livros ou textos, o que aparece também em outras entrevistas. Isto indica que, na apropriação do MD por estas professoras que assim o fazem, são consideradas as sugestões apresentadas pelos autores, como rege o edital, e colocadas no manual do professor.

Os recursos multimodais do livro didático, sejam estes gravuras, paratextos⁴², cores, etc., e a abordagem dos gêneros textuais e suas características são práticas que precisam ganhar mais espaço nas aulas de inglês. Elas facilitam a assimilação do idioma e são recursos que o uso de cópias *xerox*, e uso do quadro de giz ainda limitam. A Professora Carol (E. 07) parece concordar com isso, ao fazer uma apreciação amplificada e positiva das aulas com o uso do livro didático:

Procuro desenvolver todas as atividades propostas pelo material, pois, acredito que as aulas ficam mais diversificadas (Professora Carol, E. 07).

Por outro lado, a Professora Regina (E. 04) constrói em seu discurso um significado oposto. Por meio do sistema de Ideação, apresenta uma atividade de sequências, à medida que constrói sua prática com a atividade didática. Há uma relação taxonômica prevista dos processos, sem a participação dos alunos, razão esta que desmotiva a professora a usar do livro:

O que me desmotiva, às vezes, a querer trabalhar o livro é isso: você fala, você responde, você cutuca e vai lá responde de novo, você faz atividade e fica e acaba que muito da gente, eles têm preguiça de se esforçar ali. (Professora Regina, E.04)

⁴² **Paratexto** é um recurso textual que segue o texto mais importante. Ele está posicionado exatamente na fronteira do conteúdo fundamental de um livro. E nesta disposição espacial atua como princípio intermediário entre a obra e quem a lê. Esta intrincada ponte é realizada por meio de títulos, subtítulos, intertítulos, capas, prólogos, preâmbulos, apresentações, introduções, epígrafes, notas de rodapé, anotações no final do livro ou nas margens das páginas, observações, sumários, bibliografias, ilustrações impressas na folha de rosto, dedicatórias, tiras, entre outros. Disponível em: <http://www.infoescola.com/literatura/paratexto/>.

No próximo excerto, a professora novamente representa a sua experiência por meio da atividade de sequências. A prática pedagógica descrita espelha um dos princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas concernentes às 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 (MEC/FNDE/SEB, 2015, p. 50). No entanto, a linguagem desvenda uma prática controlada pela docente, seja devido a pouca participação dos estudantes, ou ao controle do conteúdo pela professora. Vejamos:

Então eu escolho dentro dos dois textos é, escolho um, vejo o vocabulário, analiso, faço a inferência, faço uma leitura visual com eles, no skimming, scanning lá porque tem que buscar as informações, palavrinhas chaves, e aí eles buscam e tal. Vou falando com eles e, pra não ficar cansativo agora, vou interpretar o texto, costumo nem ler palavra, vou falando o geral que está falando no texto, às vezes, faço uma leitura lá e eles acompanham, (Ruído), eles acompanham, eu pergunto, faço participar, mas para eles responder em inglês, mas eles têm dificuldade de construir (Professora Regina, E. 04).

Uma das vantagens do PNLD está nas exigências do edital de apresentarem-se MD que reflitam o conhecimento de abordagens teórico-metodológicas que vêm sendo estudadas e aprimoradas na área de ensino de línguas, como discutido no capítulo 2. O edital também requer a apresentação dessas abordagens, tanto no livro do aluno quanto no manual do professor, como meio de esclarecimento das atividades a serem feitas, além de uma reflexão sobre a prática e formação do professor.

Pelas entrevistas, no entanto, algumas professoras se mostraram ainda presas a práticas estruturalistas do ensino e da aprendizagem do idioma. Elas desconsideram a mediação diferenciada que pode ocorrer ao explorar o conteúdo do livro, sua potencialidade, variedade de assuntos e como são apresentados. Fatos estes que são avaliados positivamente pelos alunos, quando se apropriam do livro como fonte e atração, conforme mostrado na seção anterior. Dessa forma, temos práticas escolares que “não são naturais, próprias das circunstâncias atuais, mas construções históricas, vinculadas a relações de conhecimento e poder” (FISCARELLI, 2008, p. 21). As relações de poder, para Fiscarelli, criam um padrão de uso dos MD, influenciando nossa concepção da escola, do professor e de sua prática em sala de aula. Assim, temos nos

dados gerados os seguintes relatos da prática docente que corroboram com práticas automatizadas:

*Então assim é muito difícil, eu praticamente não uso... é... Tiro às vezes **um trecho do texto**, peço pra **traduzir**, ou pego o texto e vamos **tirar frases**, vamos **tirar verbos** desse texto, quais são os verbos que você identificou nesse texto, qual a **tradução desse verbo**, **eu peço pra traduzir**, porque eu acho assim, muito difícil pra mim, que sou professora, acho difícil, quem dirá pra eles (Professora Amélia, E. 05).*

*Às vezes eu trago leitura... textinho pequeno, de quatro linhas, que eu tiro da internet também. E daquele textinho eu mando eles **fazerem produção de texto em português**, sobre aquele assunto. **Eles vão ler, vão circular os verbos**, e daquele verbos, 'o que você acha que entendeu do texto, a ação, qual que deu aí?' –'ah, eu acho que é isso... eu acho que é aquilo!' Aí, no final eu **passo a tradução pra eles e da tradução...** 'diz aí o que você acha que entendeu... (Professora Amélia, E. 05).*

*Quando não traz, eu vou tentando elaborar algumas perguntas a respeito. Peço pra localizar alguma informação: - **Retire do texto os verbos regulares; retire do texto os pronomes pessoais; Ah, os pronomes possessivos, um número.** E aí eles: - O que é pronome pessoal mesmo? Então, eu associo com o português e explico. E aí eles vão conseguindo fazer. (Professora Júlia, E. 03).*

*Se eu **passar**, por exemplo, **um texto pra eles traduzirem**, eu tenho duas aulas na sexta, com uma semana eles trazem, a maioria traz. [...]
Não, nunca. Pra apresentar, não. Pra fazer, sim. **Pra fazer tradução, de frases, de textos, de palavras**, assim, eu dou (Professora Alice, E. 01).*

As três professoras expressam uma experiência onde os processos como “tirar, traduzir, fazer, retirar, circular” vêm seguidos de grupos nominais como “verbos, frases, pronomes, tradução, numeral, palavras”, ou seja, representação de práticas automatizadas, de puro reconhecimento acrítico de vocabulário como nas antigas listas de memorização, e uso do texto como pretexto para análise linguística.

Esses discursos mostram que outras práticas de caráter formativo, reflexivo, interativo, que podem ser aliadas do estudo linguístico, são alijadas no processo com a apropriação do material para o estudo de itens gramaticais e traduções. Apropriar-se do MD para ser a gramática o objeto do aprender, significa reforçar padrões de uso que nos MD podemos desconstruir, segundo as resenhas dos guias e critérios dos editais. Esperar-se-ia do professor analisar e adaptar o MD para que tais ajustes contribuam com a construção do conhecimento. Não obstante possam oportunizar uma renovação pedagógica, o não uso ou o uso superficial do material recebido acaba por não efetivar mudanças como as esperadas pelos estudantes, pelos professores, pelas políticas

educacionais e, especialmente, pela inserção do MD de inglês no PNLD. A renovação, então, não depende apenas desse material, depende da apropriação que dele acontece.

O livro didático deve ser visto pela perspectiva linguística, cognitiva e educacional, cuja finalidade didática, para Fiscarelli (2008, p. 20), com a qual concordo plenamente, depende de muitos fatores que cercam as práticas escolares, mas principalmente a prática docente. Para a autora (p. 157) a dificuldade de uso do MD aparece quando a aplicabilidade do mesmo não é entendida pelo usuário. Isto, a meu ver, justifica um dos propósitos desta pesquisa, que é observar se a inclusão do MD de inglês no PNLD tem trazido mudanças positivas ou não e apontar ações ou projetos para a formação continuada de ambos, professores e alunos.

Alguns recortes do discurso discente nas entrevistas e questionários corroboram com os exemplos de práticas estruturalistas dos professores. Vejamos:

Nas entrevistas:

Alunos da escola 04:

- a) *É tradução de texto.*
- b) *Tudo dela era verbo to be.*
- c) *Foi só o verbo to be o ano inteiro, gente, verbo to be.*
- d) *A gente aprendeu aquela regrinha lá do DO e do DOES. [...] o primeiro bimestre inteirinho foi sobre isso.*

Alunos da escola 07

- a) *É, quase tudo, quase todo ano é o verbo to be. Aí a gente já tá cansado disso. Aí entra aí e sai aqui (C: Não era assim como uma revisão no início, depois continua, não?) Verbo to be o ano inteiro.*
- b) *A gente pensa que vai aprofundar mais, mas a gente continua a ver a mesma coisa... verbo to be.*

Nos questionários:

Alunos da escola 01:

- a) *Não usamos material de inglês. Só copiamos do quadro (questionário 11);*
- b) *Não usamos livros, só copiamos (questionário 22).*

c) *Não usamos materiais didáticos, só fazemos exercícios passados no quadro. Mas temos o livro, só não usamos (questionário 10).*

d) *Tinha alguns textos em inglês para nós passarmos para o português (questionário 16).*

Em outras escolas, em menor número, o discurso nos questionários é mais generalizado, como:

a) *Alguns professores dão aula muito bem, mas uns ou outros só ensinam o verbo to be sempre (questionário 13, escola 04).*

b) *Constante. A gente trabalha normalmente não há nada de diferente (questionário 08, escola 04).*

c) *Nas aulas de inglês a gente utiliza somente o caderno e o xerox, às vezes fazemos atividades na sala de informática. Esses materiais são utilizados quase sempre, isso quando a gente não copia matéria do quadro (questionário 01, escola 05).*

d) *Os textos são traduzidos pela professora (questionário 02, escola 07).*

No entanto, sobre as práticas mediadas pelo livro didático, alguns alunos trazem informações que provam o interesse deles pelos assuntos abordados e pelo uso do livro nas aulas. Esse aspecto foi reiterado na seção 5.4, sobre a avaliação e adequação do MD pelos alunos.

Nas entrevistas:

Alunos da escola 07:

a) (C: O que vocês acham dos textos do livro? Vocês acham que eles são acessíveis?)

- **São bons**

- *É, pegando mais pro lado do adolescente, dos jovens. Eh, igual, tem aquele, esse livro nosso tem o diálogo do filme “As vantagens de ser invisível”, que eu já assisti. **Aí eu gosto muito.***

b) *Não sei se foi o ano passado ou esse ano que falou sobre os jovens embaixadores...*

Alunos da escola 06:

a) *Cada unidade tem, por exemplo, coisas, textos e atividades mais no início da página, é, palavras em inglês, por exemplo, o dos últimos foi tipos de inteligência, eu acho.*

b) *Os procedimentos de leitura de texto, a gente costuma fazer como, por exemplo, tem um texto e tem imagem. A gente observa imagens, a gente vai fundo na interpretação do texto, e a nossa professora, ela traduz ou, às vezes, ela escreve no quadro, ou ela fala pra gente e **aí isso ajuda bastante**. Aumenta o nosso vocabulário de inglês, com certeza.*

Nos questionários

a) *É **muito bom** usar o livro de inglês, porque não precisa copiar no caderno, ah é **muito legal** a teacher ensina muito bem ajuda a gente de diversas maneiras (questionário 10, escola 07).*

b) *Em algumas aulas interagimos com o professor através de exercícios oral, como forma de aprender, um pouco **mais fácil de** ensinar e de compreender. Trabalhamos com as imagens de forma expressiva, do mesmo modo com os textos e os exercícios. Nunca tivemos aulas de áudio e acho que deveríamos ter **para melhor** compreensão do ensino (questionário 25, escola 07).*

c) *O livro didático é **um bom** elemento para nós alunos aprendermos mais o inglês. E o professor trabalha muito interpretando textos e imagens com a gente na sala de aula (questionário 03, escola 03).*

d) *O livro é **importante** pois ajuda no estudo e nas aulas, pois contém imagens e exercício que não são dado na sala de aula (questionário 12, escola 03).*

e) ***Ótimo** , sempre costuma usar o livro. **Bom!** Trabalhamos sempre juntos, reparamos sempre as imagens para ver quem é, de onde veio, textos e exercícios também (questionário 16, escola 04).*

f) ***Bom** , quando usei no 6º e no 7º ano o livro de inglês, foi uma **experiência gostosa** , tive dificuldades sim, mas consegui superá-la. É um livro **avançado** . O professor na época usava muito o livro, trazia músicas internacionais e aplicava bastante exercícios. E nos ensinava a falar as palavras em inglês (questionário 04, escola 05).*

As avaliações positivas marcam o interesse dos alunos pelas atividades mediadas pelo livro didático. As apreciações de valor (em negrito) e atitudes de afeto (*gosto muito, muito legal*) em relação aos textos indicam, como na avaliação já feita anteriormente, que os alunos consideram o livro didático importante pelo que tem, promove e pode proporcionar, sendo para eles uma fonte de conteúdo (citam principalmente textos e imagens) e de atividades. O aspecto facilitador também, que otimiza o tempo, não precisando copiar no caderno, e o atrativo, principalmente quando recupera assuntos dos quais os alunos já têm conhecimento. Alguns processos materiais (usar, trabalhar, ajudar), mentais (reparar, aprender) e relacionais de posse (ter, conter) reforçam os aspectos citados. Os dados, assim, corroboram as representações do livro didático encontradas por Silva (2012, 2016) como sendo fonte, atração, facilitador, e já destacadas pelos alunos na seção 5.4, sobre a avaliação e adequação do MD.

Os processos nas orações também posicionam alunos e professoras como agentes em interação na sala de aula: *interagimos com o professor; Trabalhamos com as*

imagens de forma expressiva, do mesmo modo com os textos e os exercícios; Trabalhamos sempre juntos, reparamos sempre as imagens. Ou no processo verbal: Não sei se foi o ano passado ou esse ano que falou sobre os jovens embaixadores... quando o livro é o dizente simbólico.

Embora haja o Guia do Livro Didático, o manual do professor, o CBC, o próprio edital de convocação do PNLD, e outras leituras trazendo indicações e sugestões de uso desses novos materiais de inglês, a aplicabilidade, principalmente dos livros, não vem sendo entendida por alguns, haja vista os discursos anteriores descrevendo, ainda, práticas estruturalistas de alguns docentes. Quanto a isso, duas professoras foram mais abertas em suas dúvidas:

Mas é igual você falou mesmo. Às vezes, é, falta pra gente, é um curso pra gente aprender a usar esse livro, porque, às vezes também, eu não esteja sabendo usar o livro, como ele deve ser usado, ser trabalhado, porque até então, eu olho assim, eu tento, eu pesquiso e não consigo ver nada que me atraia (Professora Amélia, E. 05).

O que eu preciso aprender mais, ô Catarina, trabalhar contextualizado. Eu sou muito gramática.

[...]

Então acho que eu tenho essa cultura de trabalhar em separado. Eu tento, igual, eu tento sabe? [...] mas assim, eu foco muito a gramática, eu sei que eu foco na gramática e eu tenho que melhorar isso em mim!

[...]

Isso daí foi, acho que foi reflexo da maneira que eu aprendi, não sei, não sei (Professora Júlia, E. 03)

O discurso das professoras corrobora com este estudo, que é entender a relação dos alunos e professores com o MD de inglês, para elucidar práticas pedagógicas que podem tornar o ensino e a aprendizagem exequíveis e consonantes com a realidade contemporânea e local, ou contribuir para a reflexão de ambos, e para a formação continuada dos professores.

Pelo viés qualitativo da pesquisa, subsidiada por fonte direta de dados e produção de conhecimentos pelo método do diálogo, percebe-se aqui, as entrevistas como momento de reflexão das professoras, surgindo naturalmente na conversa. Reitero a contribuição deste estudo, indicado no parágrafo anterior, nas palavras de Nóvoa (1992, p. 14): “O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”. Segundo este autor, o trabalho centrado no professor é relevante em períodos de mudança como meio de ajudá-lo a dominar

contextos de intervenção profissional, pois a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante. O autor cita Cole & Walker (1989)⁴³: “É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades”. Nóvoa discute o conhecimento profissional partilhado como o processo a conduzir uma transformação de perspectiva e de produção de saberes reflexivos.

Além do favorecimento à reflexão pelas entrevistas, também foi possível apreender a ligação entre a apropriação do material didático e o desenvolvimento profissional das docentes. Observamos nesta seção que a apropriação do MD pode levar a práticas de ensino-aprendizagem positivas por meio dos elementos do livro didático ou ao seu uso ilustrativo em práticas compartmentadas de elementos linguísticos. Certo é que, com o livro em mãos, as docentes sentem a necessidade do preparo, seja por meio do próprio livro didático, ou por causa dele. Assim vejamos o que dizem as professoras sobre o aprimoramento profissional.

5.6 Sobre a apropriação do MD e o desenvolvimento profissional das professoras

Nesta seção, apresento alguns excertos que evidenciam a apropriação do livro didático de inglês, estimulando a busca de aprimoramento, principalmente linguístico, pelas professoras.

Pude perceber que a mudança trienal dos títulos e a escolha de livros diferentes nas escolas onde as professoras trabalham exigem delas maior tempo de preparo antes de utilizá-los com as turmas. A quantidade considerável de conteúdo novo e a atualização dos textos fizeram do livro um aliado no desenvolvimento e transformação de seus conhecimentos.

Nas falas das docentes, percebo, em termos ideacionais, a utilização de processos materiais em que o livro didático é apresentado ora como Ator ora como Meta, ora, ainda, como Circunstância. Processos mentais e relacionais também são usados. Os excertos foram extraídos das respostas à pergunta 15 (Ter um material didático de referência em mãos ajudou no seu desenvolvimento profissional? Por quê? Como?) e também ao longo da entrevista, em trechos onde percebi a apropriação do livro didático levando ao desenvolvimento linguístico. Vejamos alguns exemplos:

⁴³ Cole, Martin & Walker, Stephen (eds.). **Teaching and Stress**. Milton Keynes: Open University Press, 1989.

*Eu acho que sim. Eu acho que ajuda, sim. Porque inclusive, assim: quando vou iniciar uma unidade nova, eu costumo ler **porque traz as informações**. O que vai ser trabalhado naquela unidade. O assunto. Aí eu costumo ler, porque **aquilo ajuda também no preparo da aula***

*[...] porque a gente às vezes, trabalha muito aquilo o que tá comum, que é fácil, e ali olha, **ele te coloca a estudar mesmo, buscar mais**. [...] Um desafio (Professora Júlia, E. 03).*

Temos, no excerto em questão, orações em que o livro e conteúdo são participantes:

(o livro) **traz as informações; ele te coloca a estudar mesmo, buscar mais;**

(o conteúdo do livro) **ajuda também no preparo da aula**

O livro do professor, a que Júlia se refere no excerto e suas informações e sugestões são os participantes Ator, por serem, nas orações materiais, responsáveis pelo desenrolar dos processos que levam ao desenvolvimento profissional da docente.

No depoimento da Professora Glória sobre outro livro didático, ele é o participante Meta ao ser afetado pelo processo: **eu uso ele (o livro) como apoio:**

*[...] o melhor livro que eu já usei foi ele [...] só lá que tinha esse livro, e eu sempre pedia ele, nas outras escolas e nunca veio, **eu até tirei xerox do livro todinho do professor, e tenho lá em casa porque eu uso ele como apoio** (Professora Glória, E. 02).*

Neste trecho, é importante destacar o processo material transformativo (**tirei xerox do livro todinho do professor**) e o processo relacional possessivo (**e tenho -o xerox- lá em casa**) em que processos e circunstâncias indicam a importância da apropriação do material como suporte no curso da profissão. Parafraseando Silva (2016, p. 248), para esta professora, o livro é o provedor do suporte em suas ações didáticas ao mesmo tempo em que ele é o suporte em si, suscitando o interesse de, ao não recebê-lo nas escolas, fazer uma cópia para tê-lo em mãos. A Professora Regina (E. 04), por outro lado, usa a representatividade do livro como agente, por meio de ações de cunho material que são mais próprias de seres humanos (*Ibidem*, p. 224, 225), enquanto também o aprecia em atitude de afeto:

*O do professor **explica, orienta, te dá estratégias, te dá projetos dentro daquela unidade que você pode dar**. Eu gosto. [...] Sempre dá um, às vezes coisa que não vem, assim, te **complementa**. De cultura. **Eu gosto, eu acho válido, sim** (Professora Regina, E. 04).*

Como Circunstância, o livro foi apresentado na oração: ***eu anoto no livro.***

Ah, olha! De repente tem uma palavra que eu não conheço, uma expressão desconhecida, eu anoto no livro, aquela pergunta a respeito do texto (Professora Júlia, E. 03).

O processo material de anotar, neste caso, palavras e expressões novas, associado à circunstância (no livro) reforça a apropriação dele, pela professora, no seu intento de sua melhoria linguística.

O livro didático é também representado na oração relacional intensiva atributiva, cujo processo caracteriza o portador:

É um ponto de partida para nós professores é... buscarmos, procurarmos melhorar, estudar, é... desenvolver mais ali, buscando de repente, um conhecimento a mais, um vocabulário a mais, os se tá... porque a gente às vezes, trabalha muito aquilo o que tá comum, que é fácil, e ali olha, ele te coloca a estudar mesmo, buscar mais. [...] Um desafio (Professora Júlia, E. 03).

(O portador livro) ***é um ponto de partida para nós professores; um desafio.***

O livro assim, classificado como ponto de partida, está relacionado ao desenvolvimento profissional da professora Júlia. Ela entende a sua apropriação como meio de sair da zona de conforto, das atividades repetitivas e já preparadas em anos letivos anteriores, para novos conteúdos que possam exigir outros conhecimentos, principalmente linguísticos.

Nessa movimentação, as professoras são agentes de seu próprio desenvolvimento, ao se apropriarem do livro didático. Não obstante as atividades tradicionais mencionadas na seção 5.5, sobre as práticas pedagógicas, entendo que a entrevista pode ter sido mais um momento de reflexão para as docentes. Ao serem instigadas a repensar o papel do material do PNLD, as profissionais relacionaram a preparação das aulas com os novos livros ao fortalecimento do próprio desenvolvimento profissional, como também revelam os excertos a seguir, e outros que são apresentados mais adiante:

Porque a gente vai aprendendo também é lógico! Tem tantas palavras que a gente aprende, não sabe, olha lá atrás, olha no dicionário, olha no Google (Professora Alice, E. 01).

A gente que é professor, a gente prepara muuuuito, né? Assim, pesquisa muuuuito, estuda o livro pra você ter é, é, conseguir conduzir bem a aula, mas eu acho que pro aluno é muito puxado. A gente se prepara antes, com certeza, a gente planeja as aulas

da gente. A gente não vai pegar um livro e chegar na sala de aula e, e abrir o livro e, vão começar a aula! Então **eu tento preparar o máximo** pra que eu não tenha dúvida na hora (Professora Júlia, E. 03).

Porque assim, os textos são difíceis a maioria das vezes, até para mim, **eu tenho que me preparar mesmo, estudar**. O que eu faço: **eu vou na internet**, eu já vi que os textos são todos tirados da internet (Professora Júlia, E. 03).

Eu tenho muitos livros em casa, eu falo que nessa caminhada até hoje, tem pouco tempo e tudo, mas assim, **tudo que aparece eu pego e guardo** porque uma hora vai servir; **eu tenho coleções**, igual às vezes vem esses representantes de editora e eu logo vou perguntando se tem alguma coisa de **Inglês** (Professora Glória, E. 02).

As professoras são Atores nos seguintes processos materiais:

a gente prepara muuuito; A gente se prepara antes; eu tento preparar o máximo; eu tenho que me preparar mesmo, eu vou na internet; (tudo que aparece) eu pego e guardo.

As professoras Júlia e Alice são Experienciadoras nos seguintes processos mentais:

(a gente) **pesquisa muuuito; estuda o livro; a gente planeja as aulas; estudar; a gente aprende, não sabe, olha lá atrás, olha no dicionário, olha no Google**

Entendendo que “olhar” é um processo cognitivo, pois indica a busca, a pesquisa, e não apenas a percepção.

A professora Glória é Portadora nos processos relacionais possessivos:

Eu tenho muitos livros; eu tenho coleções.

E é Dizente na oração verbal, abaixo. Nestas orações, os processos verbais representam as atividades linguísticas dos participantes.

eu logo vou perguntando se tem alguma coisa de Inglês.

Se considerarmos o sistema de Ideação no discurso, principalmente das Professoras Julia e Alice, é fácil notar como elas enfatizam e reforçam a atividade de preparação das aulas, por meio da relação taxonômica de repetição dos verbos.

Se considerarmos o sistema de avaliatividade, apropriar-se do livro didático, para a professora Júlia, reflete um julgamento de sua capacidade. Para ela, não basta ter o livro e ir para a sala de aula. É necessário estar bem preparada, como uma obrigação: **“eu tenho que me preparar mesmo; eu tento preparar o máximo”**. A amplificação do julgamento da capacidade da professora na preparação do conteúdo do livro didático é bem marcada com os intensificadores **“muuuito, muuuito, máximo, mesmo”**. Em

termos interpessoais, “**eu tenho que**” é uma modulação, e indica sua obrigatoriedade, ajudando a confirmar a ideia de julgamento de si mesma, de sua capacidade.

Ao se apropriarem do livro didático para esse fim, ou seja, para o desenvolvimento profissional, as professoras demonstram a sua preocupação em estarem preparadas para as aulas. Esta recorrência é percebida no discurso das outras professoras também. Alguns excertos ainda serão apresentados nesta seção.

Seja pelo fato de alguns alunos apreciarem séries, jogos e músicas em inglês, como relatam nas entrevistas e questionários, frequentarem cursos de idiomas, ou ainda a própria vontade de aperfeiçoamento das professoras, elas sentem a necessidade de estudar. Outro fato, já apontado, que exige dessas profissionais o constante preparo é a mudança do livro didático que, não necessariamente, mas que vem ocorrendo a cada triênio com as novas seleções pelo PNLD.

Essa mudança de títulos e o trabalho em escolas com livros diferentes requerem mais tempo das profissionais de ensino na preparação das lições, novas atividades e testes avaliativos e professores proficientes no idioma têm maior facilidade nesse preparo. No entanto, como discutido no capítulo 2, um grande número de professores da rede pública carece de especialização na área, sem incentivo por parte do Estado, e tem sobrecarga de trabalho com turmas diversas. Este fato é perceptível em outros trechos das entrevistas em que as professoras constroem a experiência de aprimoramento linguístico por meio da preparação das aulas com o livro didático. É explícita em seus discursos a necessidade do tempo e do preparo do material, como nos exemplos a seguir:

*[...] porque os livros, esse aí que a gente tá recebendo é ótimo. Vem cada livro maravilhoso, que dá vontade da gente ter um tempo, da gente mesmo ficar em casa, ah, porque, **porque requer um tempo mesmo** (Professora Regina, E. 04).*

*Eles não trazem porque eu falo pra não trazer. Eu falo, ó vocês vão trazer no dia que eu for... Que aí **eu planejo a aula** e... por exemplo, eu vou ver essa aula aqui, aí eu **vou ter que estudá-la em casa** e ver **como que eu vou trabalhar isso** aqui com eles, de forma que tenha relevância, porque também se eu quiser trazer isso e trabalhar assim, leio, né, e vou lendo com eles e falo em português e eles me respondem e eu falo a resposta... aí eu acho que isso não é trabalhar o livro, eu poderia fazer isso, mas eu acho que não é por esse lado. Então assim, é por isso que eu não trabalho. É complicado por esse jeito (Professora Amélia, E. 05).*

Eu estudo o livro! Ô Catarina, Eu levo todo o final de semana pra casa, a gente começou a usar esse livro esse ano, eu levo o livro pra casa e eu estudo o livro, eu traduzo as leituras, pra não chegar na sala de aula e.... porque tem aluno que sabe inglês, até quase como eu, sabe, então eu procuro estudar o livro. Dar aula de inglês você tem que entrar preparada pra sala de aula (Professora Mariana, E. 06).

Ter o livro didático é muito bom, porque a gente desenvolve, pesquisa e faz com que o aluno também pesquise, porque é muito maçante você ficar só passando matéria no quadro e corrigindo exercícios. Eles cansam, eles enjoam da aula de inglês, né, porque parece que é uma aula de copiar e corrigir, não é verdade... (Professora Mariana, E. 06).

Nos três primeiros excertos, as relações nucleares no sistema de Ideação ficam restritas às professoras e aos livros didáticos:

- A Professora Regina, implicitamente, revela a vontade de estudar o livro didático recebido;
- A Professora Amélia menciona a necessidade do preparo das lições como fator negativo para o uso do livro didático em sala;
- A Professora Mariana deixa claro o processo mental de *estudar o livro* como inerente ao processo criativo de *preparar-se* para o encontro com os alunos. Esse enlace natural do preparo das lições para a sala de aula continua em seu discurso, no desdobramento do quarto excerto, no qual a Professora Mariana relaciona as vantagens de se ter o livro didático para o desenvolvimento de ambos, professor e aluno.

Ao compararmos os discursos das Professoras Amélia e Mariana, percebemos também que elas criam uma relação taxonômica de contraste ao contraporem o trabalho com as atividades preparadas *a priori* (positivo), com o trabalho meramente mecânico, de leitura, cópias e correções (negativo):

eu planejo a aula; vou ter que estudá-la em casa; como que eu vou trabalhar isso eu levo o livro pra casa e eu estudo o livro, eu traduzo as leituras; a gente desenvolve, pesquisa, faz com que o aluno também pesquise

X

leio, vou lendo com eles e falo em português; eles me respondem; eu falo a resposta é muito maçante ficar só passando matéria no quadro e corrigindo exercícios; parece que é uma aula de copiar e corrigir

Para essas docentes, sem preparo e reflexão não se trabalha o livro didático, como dizem a Professora Amélia (*aí eu acho que isso não é trabalhar o livro*) e a Professora Mariana (*parece que é uma aula de copiar e corrigir*).

É importante citar que duas professoras entrevistadas, ambas designadas, de diferentes cidades, decidiram frequentar um curso livre de idiomas, com o intuito de melhorar a proficiência na língua inglesa, mesmo estando uma delas na situação de designação há bastante tempo, e tendo que frequentá-lo em um município vizinho.

[...] é investimento meu, tem gasolina... eu pago lá particular. Vou lá só pra isso e vou sozinha, de carro (Professora Regina, E. 04).

[...] por exemplo, eu pago um cursinho, mas tem muita professora que não tem condições de pagar. Aqui ainda é muito barato [...]. Como que uma professora que ganha 1,600 e poucos reais pode pagar um curso de inglês de 400, 500. Aqui eu não sei, não é um cursinho tão pesado. Não é um cursinho rigoroso, mas é um cursinho que me dá base pra muita coisa (Professora Amélia, E. 05).

Considerando a função ideacional da linguagem, as professoras são Atores no desenrolar da representação da experiência, por meio do processo material: *eu pago, Vou lá, vou sozinha, eu pago um cursinho*. A Professora Amélia é Meta no processo transformativo de posse, quando adquire o que o curso (Ator) lhe dá, que é a base para trabalhar o idioma estrangeiro. Por meio do processo relacional, a Professora Regina estabelece a relação de posse entre os participantes da oração, o curso e ela própria: *é investimento meu*. Nas orações do segundo excerto: *Aqui ainda é muito barato, não é um cursinho tão pesado. Não é um cursinho rigoroso*, o cursinho é o Portador ao qual são atribuídas as características “*barato, não pesado e não rigoroso*”. São essas orações relacionais atributivas que significam a situação de investimento na formação profissional.

Outra professora reconheceu, durante a entrevista, que precisa buscar formação continuada, pois se acha muito presa ao ensino da gramática, ao passo que a colega, formada há menos tempo, lida um pouco mais com textos e outras atividades. Embora tenham um horário reservado ao módulo II, elas não se encontram para trocas de experiências, como sugeri. Segundo as professoras, as reuniões costumam ser com todos para tratarem assuntos mais burocráticos e gerais. Outros horários podem ser de acordo com a escolha e disponibilidade de cada professor.

Pesquisadores reiteram essa busca solitária dos docentes de inglês por aperfeiçoamento, como visto no capítulo 2. Cito Barcelos (2016, p. 41) sobre o isolamento da professora de inglês por, muitas vezes, ser “a única naquele ambiente, o que dificulta a convivência e a interação, a troca de ideias e a cooperação com os pares profissionais, não somente em relação a práticas pedagógicas, mas também em relação à prática da língua”.

O desenvolvimento profissional é um processo que leva à valorização tanto do professor quanto do idioma ensinado, contribuindo para a mudança no contexto escolar. As professoras entrevistadas mencionaram esse aspecto, direta ou indiretamente, como no discurso da Professora Amélia (E. 05):

[...]é.... o respeito ao professor aumenta! Se o professor não buscar ele perde muito esse respeito. Antes era maior, então o que que acontecia, os alunos já vinham com esse, essa pre.... como fala.... esse pre... (C: pre-conceito) é pre-conceito mesmo, que ele não tá ali pra nada, que ele não sabe nada, não estuda também.... então eu acho que isso hoje já mudou, eles já estão vendo que o professor, se eu estou dando aula é porque eu sei. Então eu acho que isso também pesa muito, na hora de valorizar o idioma. [...]então assim, o professor de Inglês se valorizar a partir do momento que ele mesmo busca o conhecimento, se não, a gente não tem respeito. Não tem! (Professora Amélia, E. 05).

Quando eu comecei a dar aulas aqui o desinteresse pelo ... era muito pior! Hoje eu já tenho assim uma aceitabilidade muito grande! Eles me respeitam eles fazem todas as atividades, eles copiam matéria na aula, porque eu dou muito esse incentivo, e tem uns que falam assim: aí eu quero fazer um cursinho! Quero fazer um cursinho (Professora Amélia, E. 05).

Percebe-se pelo discurso da professora que a valorização e o respeito a ambos, profissional e disciplina, vão além de problemas meramente instrumentais. Os grupos nominais escolhidos “respeito, preconceito, valorizar, busca de conhecimento, aceitabilidade, incentivo” estão intrinsecamente ligados ao bom preparo e conhecimento do professor.

Os manuais dos professores no PNLD são direcionados para “superar a dicotomia entre os que produzem e os que ensinam os conhecimentos e repensar o papel do professor, valorizando sua competência também como produtor do saber” (MEC/SEB, PNLD/2017, 2016, p.43). Como instrumento de complementação didático-pedagógica, o manual do professor de língua inglesa reflete avanços recentes do

componente curricular, da pedagogia e da didática, permitindo ao docente uma reflexão sobre sua prática (*op. cit.*). Assim, a autoformação reflexiva/crítica pode funcionar, a meu ver, como o gatilho para a mudança contextual no ensino do idioma. Como já mencionado neste capítulo, citando Nóvoa (1992), a formação se faz durante a mudança, com tempo para acomodar as inovações e refazer as identidades. Assim, entendo que para acompanhar os desafios do contexto atual com a dimensão de conhecimentos disponíveis, ela deva ser contínua.

A inclusão do componente curricular inglês no PNLD tem sido pensada de forma a conduzir uma transformação de perspectivas, juntamente às mudanças sociais impactadas com a globalização. Isso leva a uma transformação na produção nacional do MD, que passa a ter que seguir o que estipula o edital. A escola não pode se furtar às adaptações necessárias para acompanhamento das inovações já requeridas em sala. Segundo consta no Guia PNLD/2017 (2016, p. 25), as novas coleções procuram se afastar de fórmulas padronizadas de antigos manuais: “Na padaria”, “Consulta médica”, “Falando ao telefone”, “Vestuário”, entre outros exemplos. Certamente o profissional preparado se torna um melhor mediador entre o aluno e o MD, otimizando o tempo, trabalhando o multiletramento, a formação cidadã e, possivelmente, melhorando a disciplina em aula.

Sobre a valorização da disciplina e do trabalho do professor de inglês, Miccoli (2016) faz uma estimativa de horas/aula nas escolas públicas, referenciado na seção 5.2, mostrando a desvantagem se comparado às escolas de línguas. No entanto, para a autora, esse pouco tempo deve ser aproveitado para que se faça mais do que “a eterna revisão do verbo *to be*, algo de que se queixa a maioria daqueles que passaram pela aprendizagem de inglês na escola pública (Paiva, 2006⁴⁴) durante os sete anos de ensino de língua estrangeira, garantidos pela legislação” (*ibidem*, p.16, 17).

Esse é apenas um dos muitos fatores que intervêm no processo do ensino-aprendizagem do inglês, sejam eles relacionados ao MD ou não. Alguns desses fatores emergiram nas conversas e entrevistas com professoras e estudantes, sendo discutidos a seguir.

⁴⁴ PAIVA, V. L. M. O. (2006). Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. *Contexturas*, v. 9, p. 63-78.

5.7 Sobre os fatores intervenientes na construção do fazer pedagógico de professoras e alunos

A eterna revisão do verbo *to be*, como citada por Paiva (2006) no penúltimo parágrafo da seção anterior, é exteriorizada no discurso discente sobre as práticas pedagógicas (seção 5.5) como sendo um fator que intervém negativamente na aprendizagem do inglês. Os alunos discutem a questão mais livremente nas entrevistas. No entanto, nos questionários, outros itens emergiram, sendo em maior número a conversa paralela, também citada como bagunça, algazarra, falta de educação da turma e maus alunos. Em segundo lugar, nos questionários, o fator negativo citado é ser o inglês difícil, e a dificuldade do aluno para aprender. Outros fatores negativos que surgiram são (dos mais citados para os menos citados): poucas aulas, desinteresse, desgosto pela disciplina, professores melhores, preguiça e falta de atenção, falta ou não uso do livro didático, desvalorização do inglês na escola, desconhecimento do idioma, não fazer cursinho ou aula particular, distração com o celular, falta de dicionário, ter muito sono, falta de material que ajude na compreensão, falta de explicação, não ter trabalho em grupo, matéria fraca, não ter professor, só copiar do quadro, não usar a língua inglesa na sala de aula.

Da mesma forma como os alunos relatam positivamente atividades mediadas pelo livro didático na seção 5.5, a apropriação do livro didático para uso em sala de aula é citada, nos questionários, como um fator positivo, juntamente com atividades “legais”, além de reconhecer a importância do inglês e sua utilidade para o futuro. Para eles, os fatores que intervêm mais positivamente na aprendizagem, são recursos extra livro, como os jogos, séries, filmes, trailers de filmes que assistem, e músicas que ouvem. Outros fatores são o gostar do idioma, gostar da aula, as leituras, boa professora, aulas diferentes, a facilidade com a língua e os cursos de inglês.

Tanto alunos quanto professoras citam a participação em um curso livre de inglês como um fator positivo na intervenção pedagógica. Isso foi mencionado na seção anterior, quando duas docentes relatam a busca pelo aprimoramento por meio de cursos de inglês. Também no capítulo 4, sobre a metodologia da pesquisa, podemos notar no perfil das professoras, que estas já se dedicaram por algum tempo a fazer aulas em um curso de inglês.

As dificuldades para realização desses cursos vão além do fator financeiro, quando se trata de municípios menores. Muitos deles não oferecem essa oportunidade de estudo, como revelado no discurso da Professora Mariana (E. 06). Ela constrói sua experiência de frequentar um cursinho por meio da sequência de atividades no sistema de Ideação:

Organizei uma Kombe, na época, pra gente poder fazer o curso de inglês, (risos) aí depois as pessoas foram desistindo, aí eu continuei, fiz meus quatro anos de inglês (Professora Mariana, E. 06).

Como meio de superar um fator impeditivo na formação, a professora recorre a sua própria iniciativa de criar uma turma pela organização do grupo. Na escolha lexical, ela cria um atalho passando das pessoas para o meio pelo qual todos viajarão para outro município com o objetivo de estudar inglês (***Organizei uma Kombe***). As ações conseguintes indicam o iniciar o curso, a desistência do grupo com o tempo, a persistência da professora e a conclusão do curso. A carência desses cursinhos nas pequenas cidades ajuda a criar a expectativa de aprendizagem por meio deles.

Dos 113 alunos que devolveram os questionários, apenas 09 disseram fazer um curso de inglês, sendo 07 deles de uma mesma escola, em uma das maiores cidades, onde também há mais opções de cursos. Além desses, um aluno faz inglês *online*, um faz videoaula na internet, dois usam um aplicativo que ensina inglês e dois disseram que vão começar um curso. Porém, o maior destaque para fatores intervenientes positivos são, como mostrado anteriormente:

- a) as músicas internacionais (17 questionários);
- b) filmes e séries (20 questionários);
- c) jogos no computador e videogames (16 questionários);
- d) vídeos (03 questionários);
- e) o uso da internet, sem especificação da atividade (04 questionários);
- f) anime (animação japonesa) (02 questionários);
- g) desenho animado (01 questionário).

Esses fatores responderam tanto à pergunta 5 do questionário dos alunos (fatores que interferem positiva ou negativamente no aprendizado do idioma, podendo estar ou

não relacionados ao MD) quanto à pergunta 8, sobre as atividades que os alunos praticam para melhorar a aprendizagem.

As entrevistas dos alunos confirmam os fatores realçados nos questionários. Nas intervenções positivas, detalharam especialmente os títulos das séries que assistem, os jogos de computador, músicas e *youtubers* que seguem. Apresento alguns exemplos nos quais, na avaliação dos estudantes, a atitude de afeto e a valoração em relação às músicas, aos filmes e jogos para a aprendizagem são naturalmente expostos nos discursos:

Eu acho que, tipo assim, eu, pelo menos, eu escuto muita música em inglês. Eu gosto muito de ver a tradução, e, às vezes, cantando eu já sei traduzir aquela frase que a pessoa fala, porque eu gosto sempre que tiver tradução na música [...] É, é, no site de música [...] tipo no Youtube. Você põe o nome da música e tradução. Aparece a legenda embaixo (Aluna da escola 06).

No caso os filmes também. Tipo, a gente, série dá pra aprender bastante. A gente vê legendado aí vai aprendendo também muita coisa (Aluna da escola 06).

É, as músicas do Youtube também, a gente coloca lá na internet.

Acho que por música. Eu acho bem mais fácil de entender algumas palavras

Acho por série também. Eu acho que você acaba entendendo algumas, ou senão algumas que você tem dúvida, você tem vontade de traduzir (Alunas da escola 04).

Ah, filme, música, eu vejo a tradução... Ah, o inglês, eu gosto muito de assistir séries, filmes, eu gosto muito de vestir camisa com frase em inglês, porque querendo ou não acaba aprendendo um pouco mais. Eu vou assistindo essas séries legendadas, de vez em quando eu tiro a legenda pra ver se eu aprendi alguma coisa. Eu gosto muito de inglês (Aluno da escola 07).

Algumas partes do jogo é em inglês, mas tem parte em Português também. Agora, também já joguei Dia de Pagamento 2, todo em inglês. Track.... aí é tudo em inglês. Tem que ir traduzindo. Esse fica bem fácil pra mim, porque eu já sei algumas coisas (Aluno da escola 06).

A atitude de afeto para com a música e séries está ligada também ao acesso às mídias que permitem letra, tradução e vídeo simultâneos: *eu escuto muita música em inglês. Eu gosto muito de ver a tradução; eu gosto sempre que tiver tradução na música; É, é, no site de música [...] tipo no Youtube. Você põe o nome da música e tradução. Aparece a legenda embaixo; eu gosto muito de assistir séries, filmes.*

O mesmo ocorre ao valorizarem positivamente as atividades de lazer como fatores que intervêm positivamente na aprendizagem do idioma. Os estudantes deixam claro em seus discursos que a aprendizagem ocorre: *cantando eu já sei traduzir aquela*

frase que a pessoa fala; série dá pra aprender bastante. A gente vê legendado, aí vai aprendendo também muita coisa; por música. Eu acho bem mais fácil de entender algumas palavras; algumas que você tem dúvida, você tem vontade de traduzir; querendo ou não acaba aprendendo um pouco mais; Esse fica bem fácil pra mim, porque eu já sei algumas coisas.

O fator cultural não passa despercebido pelos alunos que seguem *Youtubers* americanos, como pude perceber no excerto que reproduzo a seguir, nas vozes de um aluno e duas alunas da escola 07:

Aluna 1: É difícil também porque às vezes, o youtuber fazem umas piadas, tipo, tão de lá ...

Aluno: Aí a gente fica ...

Aluna 1: coisas de lá. Aí a gente fica, tipo...

Aluno: Ahhhh!!

Aluna 1: Ah, tá bom!!

Aluna 2 : faz parte da cultura deles, a gente não conhece ...

Outros fatores positivos que surgiram foram as interações com estrangeiros conhecidos, ou com brasileiros morando no exterior, via internet ou pessoalmente:

*Eu acho muito importante aprender inglês, porque é uma língua que a maioria das pessoas sabe, e igual, eu tenho sobrinhos que não falam português, então **eu tento falar mais ou menos com eles em inglês, porque eles sabem e eu tô aprendendo também.** Então dá pra **interagir**, porque a língua deles mesmo eu não sei.*

(C: Eles moram onde?)

Na Noruega. Falam norueguês (Aluna da escola 06).

*Ahramm . Os avós deles ficam, moram aqui. **Aí quando tem férias, eles vêm pra cá.***

*[...]Eu **converso**. Eles entendem um pouquinho de Português, porque a mãe deles é brasileira e o pai alemão. Aí eles, eles nasceram nos Estados Unidos. Aí eles sabem inglês (Aluna da escola 04).*

*Eu tenho uma colega que ela me ajuda. Ela nasceu no Brasil e foi pra Bélgica. **Ela tenta conversar comigo um pouco em inglês, pra.... ela me deu tanto, um , muita dicas de inglês pra conversar com gente de fora, pra acostumar mesmo.** (Aluna da escola 07).*

*Você acostuma. Eu tenho contato com uma amiga de Portugal, e tenho também um amigo que tá nos Estados Unidos. **A gente, querendo ou não, conversando com eles a gente aprende um pouco a falar.** (Aluno da escola 07).*

Notam-se as interações voltadas para a habilidade de comunicação oral. Os participantes usam os processos do dizer (falar, conversar, interagir, dar dicas) e os

associam ao processo mental (aprender, entender, saber, acostumar). Com isso os alunos destacam uma prática do aprender ainda desconsiderada na maioria das escolas públicas. Como argumentado por Miccoli (2011) sobre os documentos oficiais e as mudanças ocorridas no mercado (capítulo 2), priorizar a habilidade leitora estava em conformidade com o contexto dos anos 90. O discurso dos alunos mostra ocorrências transnacionais a que estão expostos e com as quais se identificam. Essas, ainda incipientes no ambiente escolar, e relevadas nos documentos oficiais, onde surgem como sugestões, não necessariamente mudando o contexto em que eles intervêm.

As atitudes de afeto e valoração para com as atividades mostradas estão associadas à aprendizagem autônoma e também ligadas à identidade dos alunos que as apreciam. O entendimento da importância do inglês ou a motivação para se dedicar à aprendizagem acessam outras perspectivas dos estudantes. Como dizem Silva e Paiva (2016, p. 62) “é preciso reforçar que o aprendiz está inserido em um sistema complexo e que a aprendizagem não acontece apenas na sala de aula”. Além disso, as autoras nos direcionam a refletir sobre “o papel do aluno a partir de várias perspectivas: identidade, motivação, crenças, autonomia, estratégias, interações sociais e escolares, colaboração, propiciamentos” (p. 63).

As autoras definem identidade, segundo Norton (2005, p. 5) como sendo a relação da pessoa com o mundo, construída no tempo e no espaço, e a visão de possibilidades futuras; e segundo Sleeter (2005, p. xii) quando a aprendizagem não se divorcia da cultura e língua dos aprendizes, pois estão as “identidades enraizadas em redes sociais familiares e de comunidades”. Essas definições foram representadas por alguns dos entrevistados, ora falando dos colegas, que não vislumbram um futuro acadêmico, e por isso não se importam em aprender, ora de si próprios, que pensam em fazer um bom ensino médio. Os primeiros perturbam o bom andamento das aulas, já os outros buscam proveito nelas. Embora isto pareça não interferir na apropriação do MD, os fatores intervenientes já mencionados podem, indiretamente, motivar ou não os estudantes a apropriarem-se do livro didático e a valorizarem as aulas e a aprendizagem do idioma.

Isso foi observado também na entrevista com a Professora Amélia (E. 05), ao discorrer sobre a importância do inglês para seus alunos:

*Aqueles alunos que querem mesmo ir pra frente, eles entendem, mas aqui a **nossa clientela são de alunos muito humildes mesmo, que não tem perspectiva nenhuma de***

estudo pela frente. Vamos dizer assim sessenta por cento, setenta por cento, não vão pra frente, poucos vão conseguir ir pra frente, então assim eles não interessam, mas tem uns que interessam e que querem mesmo, inclusive já fiz vários alunos irem pra cursinhos, graças a Deus!

A professora usa de processos relacionais intensivo (*nossa clientela são de alunos muito humildes*) e possessivo (*que não tem perspectiva nenhuma de estudo pela frente.*) para exteriorizar a crença da inaptidão para a aprendizagem dos alunos humildes e, conseqüentemente, a falta de perspectiva de continuidade dos estudos, criando o desinteresse. Pelos processos mentais emotivos (interessar e querer), ela identifica o restante dos alunos (30%) cuja visão de possibilidade futura leva-os ao entendimento da aprendizagem e a almejá-la.

Assim como nos questionários, a desordem nas aulas foi um dos fatores negativos mais citados nas entrevistas com os alunos. Outros fatores coincidentes foram: a desvalorização da disciplina no currículo, a falta de interesse dos alunos, o número de aulas por semana, a falta ou não uso do livro didático:

Alunas da escola 06:

Eu acho que vários fatores interferem. Muitas vezes, até mesmo pra gente falar, não dá a importância pra língua inglesa, aí, por exemplo, a professora tá disposta a ensinar na sala, mas tem muita gente que não respeita, que conversa, acaba atrapalhando a aula, atrasando, aí você não consegue acompanhar direito. Não que a professora não impõe respeito, porque sempre acaba acontecendo, né, um dia alguém não respeitar. Eu acho assim, Às vezes falta mais força mesmo, mais tempo pra ter, pra pegar o livro mesmo, estudar com calma. Porque a gente estuda, mas é aquela coisa mais rápida, porque assim, tem outras matérias, outros compromissos, então fica bem difícil.

Porque sempre tem alguns que não deixa a gente aprender, não querem mesmo. Eu acho também que esse ano a gente não tá usando o livro, tá interferindo muito porque algumas coisas que ela tá dando, a gente já viu.

Subentendido nesses excertos está a apropriação do livro didático como um fator positivo de interferência no ensino e na aprendizagem. As alunas associam o não estar usando o livro em aula, com a repetição de conteúdos dos anos anteriores. Da mesma forma, associam a falta de força de vontade e de tempo para estudar o livro mais detalhadamente à superficialidade da aprendizagem. Estes são expressos na oração material com o processo atributivo descritivo que especifica o estado em que se encontram o Ator e a Meta quando tomam parte no processo em: *esse ano a gente não*

tá usando o livro, tá interferindo muito porque algumas coisas que ela tá dando, a gente já viu; e no processo material transformativo de posseção em: falta mais força mesmo, mais tempo pra ter, pra pegar o livro mesmo, estudar com calma.

Outros alunos também opinaram em relação aos fatores negativos:

Alunos da escola 02:

*Aqueles alunos né, que não param de conversar, com muita falta de educação...
Tem gente que não dá valor né, é pouca aula...*

Uma aula por semana é bem puxado, tipo assim, a gente aprende o essencial mesmo, porque...ela é nova, ela trás algum trabalho mais alguma coisa assim, mas, sempre que ela busca fazer mais alguma coisa, tem que ser sempre muito corrido.[...] Eu acho que é a quantidade de aulas né, e uma aula é muito pouco pra gente aprender e como tem paralisação, alguma coisa assim, sempre a gente acaba perdendo algumas e também acho que a pouca valorização que o inglês tem, porque ele não é muito valorizado geralmente, porque, olha as outras matérias como matemática e português tem um grande numero de aulas, tem algumas salas que são seis aulas e o inglês só tem uma, então eu acho que o inglês tá muito desvalorizado, apesar de ser essencial...

Alunos da escola 04:

*A preguiça, a falta de interesse
A falta de explicação
Ninguém fala que tem dúvida [...]
Eu acho que não é vergonha. Eu acho que é falta de interesse. Porque eu, no caso, eu falo quando eu tenho.*

Alunos da escola 07:

*A sala é muito cheia.
Ah, a maioria das vezes o aluno não leva o inglês a sério, que acha que não vai precisar porque, eu acho que a maioria sabe que do ensino médio não passa. [...]
O que interfere também são os poucos dias de aula de inglês. Só duas, 50 minutos cada uma...
E muita bagunça
E muita bagunça
Bagunça
E muito barulho
A professora perde tempo.*

Eu entendo o desinteresse e tumulto nas aulas como sendo a maior consequência da desvalorização do idioma no ambiente escolar. Souza (2011) associa a prevalência da língua inglesa no contexto brasileiro ao seu papel de status, abraçado principalmente pelas classes mais abastadas, e ao contato multilíngue oportunizado pela mediação dos

suportes de informação eletrônicos. Para o autor (p. 141), “não há como não reconhecer que o Brasil é um país de intenso contato linguístico com a língua inglesa, em seu uso por membros do círculo interno, externo e em expansão”. Isso devido ao crescente acesso à programação de TV e cinema em língua inglesa, à música, aos jogos, como atestam os participantes desta pesquisa, em seus discursos. Como, então, explicar o desinteresse tão presente nos excertos sobre os fatores que interferem negativamente no ensino e na aprendizagem do inglês? Alguns aspectos em relação ao reconhecimento e relevância do idioma foram discutidos no capítulo 2 e já reiterados neste capítulo de análise, como os parâmetros de qualidade exigidos no MD do PNLD. Outros são corroborados no discurso dos alunos, principalmente na apreciação do livro didático. Sobre a falta de perspectiva futura associada ao idioma, selecionei alguns excertos, a seguir:

Ah, a maioria das vezes, o aluno não leva o inglês a sério, que acha que não vai precisar porque, eu acho que a maioria sabe que do ensino médio não passa (Aluno da escola 07).

O processo mental no excerto acima indica a percepção de um colega sobre a percepção de realidade dos outros. O experienciador nas orações são os outros, pois o colega se isenta dos processos cognitivos, nos quais, para ele, a maioria dos estudantes se compreende como incapazes de continuar o estudo.

No decorrer da entrevista, outra aluna tece comentário semelhante:

A maioria, meio que, não sonha muito em entrar numa faculdade, não. (Aluna da escola 07).

Seguida de outra colega: *Tá ali, porque tem que tá. A mãe manda.*

Como anteriormente, a aluna constrói o fluxo de consciência dos outros estudantes por meio do processo mental desiderativo (sonhar) cujo fenômeno é “entrar numa faculdade”. Novamente vem à tona o discurso da falta de perspectiva de estudos no futuro. Sua colega prossegue com o processo relacional de circunstância, “em que a relação entre os dois termos é de tempo, lugar, modo, causa, acompanhamento, papel, ângulo, assunto” (FUZER e CABRAL, 2014, p. 66), justificado pelo processo verbal de comando (*A mãe manda*).

As mesmas razões surgiram durante a entrevista na escola 04: “alguns já estão parando de estudar”; “se a mãe deixasse, já tinha parado”. Essa visão de possibilidades futuras, que são intrínsecas à identidade dos indivíduos, moldam seus discursos e suas

atitudes também no ambiente escolar. A heterogeneidade característica do contexto escolar reflete o ambiente de identidade dos alunos.

Assim, enquanto alguns não pensam em continuar os estudos, outros fazem cursinhos preparatórios para o Colégio de Aplicação na UFV – COLUNI, para enfrentar o Programa de Ingresso Seletivo Misto, em Juiz de Fora - PISM, ou o ENEM.

Como explicitado por Silva e Paiva (2016) nesta seção, ser estudante é apenas uma das identidades, e a autonomia se manifesta quando os estudantes associam suas múltiplas identidades com estratégias para o aprendizado. Assim, muitos disseram que aprendem com músicas e com jogos, por serem amantes dessas atividades. Outros aprendem com séries que seguem na TV ou Netflix. A colaboração em sala também é uma estratégia e preferência.

Percebi, nas visitas às escolas, que o discurso que ouvia dos meus alunos ao ingressarem no IF de que nada sabem, e que me motivou a desenvolver esta pesquisa, é comum entre o público estudantil. São sempre estas as primeiras palavras: “não sei nada de inglês”. Usam a fala como um escudo para se blindarem dos desafios ou como respaldo para a conduta de “pouco caso” com a disciplina. Leffa (2007) analisa esse discurso como uma exclusão induzida, que leva o aluno a crer que a escolha de se excluir parte dele próprio que resiste à escola e à aprendizagem:

Quando diz “eu odeio inglês” pode dar a impressão de que esse dizer foi construído de dentro para fora, quando na realidade foi construído da sociedade para o sujeito, de fora para dentro. A autoexclusão não parte do sujeito; é induzida pela sociedade. O que o sistema normalmente faz, para amenizar o impacto da exclusão, é dar ao sujeito a ilusão de que sua opção para não pertencer a uma determinada comunidade partiu de sua própria vontade (p. 5).

Da mesma forma, há o discurso do querer diferente, mas que crê que somente fora da escola existe a possibilidade de aprendizado. As conversas forneceram muitos dados de cunho pessoal, social, cognitivo, afetivo, desvendando as identidades que ficam muitas vezes embaçadas em salas de aulas lotadas. Porém, digo pela minha própria experiência docente, os professores identificam essas características nos alunos com o passar do tempo e a convivência, mesmo com um número exíguo de horas/aula.

Os fatores intervenientes na construção do fazer pedagógico no discurso das professoras se resumiram àqueles já citados na literatura acadêmica, conhecidos e vivenciados por professores de várias disciplinas: salas cheias, desinteresse, falta do

material e recursos didáticos, tempo exíguo. No entanto, as professoras incentivam seus alunos ao estudo, buscam meios de burlar o desinteresse com atividades diferentes, e reconhecem a positividade da interação midiática dos alunos para a aprendizagem. As Professoras Mariana (E. 06) e Regina (E. 04) são enfáticas sobre isso:

*eu já tive alunos aqui que nunca fizeram um curso de inglês e que **saíram muito bons em inglês, mas eles tinham facilidade né, gostavam e jogavam muito*** (Professora Mariana, E. 06).

*Aí quando vem pesquisar alguma palavra pra mim, pra falar o que que é isso, **é tudo relacionado a jogo. Muito difícil ser de ler, mas a gente tem, tem aluno que ouve música e assiste filme. Os que mais tem habilidade, pode saber...*** (Professora Regina, E. 04).

A Professora Mariana relaciona alguns de seus alunos ao atributo de posse de um talento, a facilidade para aprender o idioma, o que os tornou bons em inglês:

saíram muito bons em inglês – processo relacional atributivo, em que “sair” significa tornar-se;

*eles **tinham facilidade*** – processo relacional possessivo atributivo, em que o aluno é portador de um atributo, a facilidade para línguas.

A professora, ainda, intensifica o processo material e o processo mental de afeto dos estudantes para com os jogos, cujas características são comandos, instruções, ou a própria trama em inglês: ***gostavam e jogavam muito.***

A Professora Regina relaciona as perguntas feitas pelos alunos aos jogos, por meio da oração relacional circunstancial:

*quando vem pesquisar alguma palavra [...] **é tudo relacionado a jogo**, sendo “alguma palavra – **tudo**” o portador e “**relacionado ao jogo**” o atributo circunstancial de assunto.*

É possível pressupor nos processos mentais perceptivos ouvir e assistir que eles suscitam no experienciador (o aluno) o fenômeno da aprendizagem, como conclui a professora na oração seguinte:

tem aluno que ouve música e assiste filme. Os que mais tem habilidade, pode saber...

As professoras assim reconhecem a intervenção positiva da interação dos jovens com as atividades extraclasse. As músicas já são reconhecidamente objetos de estudo e trabalhos desenvolvidos com os alunos, já o uso dos computadores continua distante da

prática escolar, não obstante algumas salas de informática existentes. A Professora Mariana (E. 06) comenta sobre a dificuldade de uso das salas no decorrer da entrevista:

Eu já trouxe muito os alunos pra sala de informática, já fiz muitos trabalhos com eles, muito aqui. Depois, aí depois eu fui desanimando sabe, porque...eram poucos computadores, sabe... aí estragava um e só o técnico da Superintendência pode vir arrumar, aí...

Em seu relato de uso dos computadores, com os alunos, dois fatores negativos destacados são o número de máquinas em relação ao número de alunos e a dependência de um técnico autorizado para a manutenção. Nenhuma rejeição é associada aos alunos, como mostra o seguinte excerto:

Eu já fui mais assim, é... ousada! Eu colocava dois em cada computador sabe, pra gente poder fazer exercícios online, sabe, aí eles clicavam lá na resposta certa, e batiam palmas... então

A resposta dos alunos à atividade, conforme relatado, transparece a motivação pelo meio (*eles clicavam lá na resposta certa, e batiam palmas*). A si própria, a professora emite um julgamento positivo, por ser ousada apropriando-se de outro espaço escolar, e de recursos tecnológicos incomuns da prática de salas de aula nas escolas públicas.

Nesta seção procurei evidenciar condições que facilitam ou dificultam o fazer pedagógico, segundo a experiência dos entrevistados. A apropriação do livro didático para fazer as atividades em sala foi tido como fator positivo. Verifiquei também, nos trechos das entrevistas analisados, uma dissociação das razões negativas à apropriação do MD, razão primeira deste estudo. O uso do livro didático em aula ficou subentendido como um fator positivo nos discursos em que a aula se torna repetitiva e desestimulante sem ele, no entanto, poucos participantes assim o relataram.

Razões que dificultam o ensino e a aprendizagem do idioma foram, no geral, aquelas reconhecidas nos PCN e por especialistas, e já mencionadas no decorrer desta tese, como a carga horária reduzida, classes cheias, desvalorização da disciplina, repetição de conteúdos, desinteresse e falta de perspectiva do estudante etc.

Ao discorrer sobre os fatores que intervêm positivamente no fazer pedagógico, as práticas de aprender dos estudantes foram sendo manifestadas nos discursos, principalmente por eles próprios. São, na maioria, práticas extracurriculares

relacionadas ao lazer e à interação. Transcrevo abaixo a citação de Schutz⁴⁵ (2003, online, *apud* CRUZ e LIMA, 2011, p. 186), que sintetiza os discursos e as práticas encorajadoras da aprendizagem aqui discutidas:

Assim como na aprendizagem em geral, o ato de aprender línguas é ativo e não passivo. Não é o professor que ensina nem o método que funciona; é o aluno que aprende. Por isso, a motivação do aprendiz no aprendizado de línguas é um elemento chave.

O autor reforça a motivação como chave para a aprendizagem, o processo interativo em lugar da transferência do saber.

Não obstante a falta de protagonismo do MD nesta seção, todo o contexto evidenciado é que vai possibilitar ações na organização curricular, que auxiliem na desconstrução e reconstrução do ensino e da aprendizagem de língua inglesa nas escolas públicas. Essas reflexões são apresentadas na conclusão deste estudo, que inicio agora na seção 6.

⁴⁵ SCHTZ, R. (2003). Motivação e desmotivação no aprendizado de línguas. English made in Brazil. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>. Acesso em: 15 de set. de 2010.

6 CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu sapato carregado de distâncias
O meu chapéu de sonhos sem fim
Fico pensando que por mais que eu ande
Eu não consigo me afastar de mim
(Geraldo Azevedo - Arte Longa)

Este capítulo é um retorno ao estudo a que me propus, considerando o meu trabalho como professora de inglês, pesquisadora e os muitos caminhos percorridos. Não obstante os muitos caminhos e sonhos, a docência e a linguagem se fizeram inerentes em todos eles, como sendo um fragmento de mim mesma.

Na introdução apresentei de forma breve como a língua inglesa se fez parte constitutiva dos meus dias, de estudante a docente. E, embora eu tenha me afastado da escola pública por alguns anos, acabei por retornar e vivenciar as dificuldades referentes ao MD. Sendo assim, a inclusão do componente curricular língua inglesa no PNLD, a partir de 2011, ofereceu uma boa oportunidade para se discutir a relação de professores e alunos com o material enviado pelo governo, o que fiz no capítulo 5, mostrando as facetas da apropriação do MD pelas docentes e estudantes.

Outro fator que me instigou à pesquisa foi a experiência com os alunos iniciantes no ensino médio integrado do IF - campus Rio Pomba, onde trabalho. Muitos desses alunos desconhecem estratégias de leitura, têm pouca habilidade na compreensão de textos, no reconhecimento dos gêneros e pouco interesse na aprendizagem do idioma. Tudo isso incita questionamentos acerca do sentimento de não aprendizagem após 4 anos de aulas de inglês no Ensino Fundamental, nos quais os MD do PNLD recebidos, após passarem por um edital criterioso, são tidos como de referência pelos especialistas da área. Isso incita, também, à busca por mudanças, pois não é simples ignorar questões que incomodam em sala de aula, ou os propósitos da docência, sem se frustrar na profissão.

Motivada por esses fatores relatados, por autores que discutem a importância do MD nas escolas e pela formação docente, que entendo deva ser continuada, busquei responder à seguinte pergunta de pesquisa: Uma vez usuários de MD, como professores e alunos se posicionam quanto ao livro de Inglês recebido pelo PNLD? E como isso está relacionado à apropriação do material?

Entendendo que apropriar(-se) significa “tomar para si, apoderar(-se), tornar(-se) próprio ou adequado, adaptar (-se)⁴⁶”, procurei contemplar a pergunta em várias seções. Nelas, o discurso dos sujeitos usuários do MD de inglês foi analisado quanto a sua seleção, adequação, adaptação e quanto ao uso que dele fazem as professoras e alunos de forma a abranger a apropriação do material por eles.

Para a análise dos discursos, tomei como base referencial a LSF descrita por Halliday e Hasan (1989), Halliday e Matthiessen (2004), Eggins (2004) e autores brasileiros que difundem os estudos desta teoria como Fuzer e Cabral (2014) e Silva (2012, 2016). Os Sistemas de Avaliatividade e de Ideação (Martin e Rose, 2007) também fundamentaram a análise, assim como documentos oficiais e argumentos de especialistas da área (capítulos 2 e 3).

A apropriação do MD pelas docentes primeiro se manifesta pelo processo de escolha. Como bem explicitado na seção 2.2, sobre a questão do material didático e o PNLD, a cada edital lançado trienalmente, as obras aceitas em atendimento aos critérios do edital são resenhadas quanto à produção e compreensão escrita e oral, elementos linguísticos, questões teórico-metodológicas, qualidade gráfico-editorial, diversidade culturais etc. As resenhas compõem o Guia do livro didático a ser acessado pelos docentes de todas as escolas, como facilitador da escolha juntamente com os exemplares dos próprios livros.

A semelhança dos discursos das professoras entrevistadas leva ao entendimento de que a seleção é baseada na análise do livro em si, muito pautada pelos itens gramaticais listados nas coleções, nas diversidades de textos, preferencialmente menores em extensão. Há uma concordância entre elas na escolha do livro didático. No entanto, a leitura do Guia, como recomendada pelo programa não é priorizada. Outro fato a ser destacado nessa primeira apropriação, e que implica desafios para o ano seguinte, é que quatro das sete docentes eram designadas, duas recém-nomeadas e somente uma efetiva há 12 anos. Isto não lhes garantia o cargo na mesma escola onde participaram da escolha das coleções ou mesmo a participação efetiva na escolha, devido à falta de contrato. Os relatos sobre a seleção dos livros didáticos foram, assim, sobre a experiência que as professoras tiveram independentemente da escola em que estavam ou do ano letivo da pesquisa. Todas elas realizaram a ideia de coletividade na

⁴⁶ Dicionário Houaiss Conciso. Instituto Antônio Houaiss, organizador; [editor responsável Mauro de Salles Villar]. São Paulo: Moderna, 2011.

escolha do livro, aparentando uma divisão de responsabilidades e coleguismo no amparo da escolha.

Nessa seção, os dizeres das docentes foram analisados considerando o sistema de transitividade na função ideacional, que descreve a nossa representação do mundo e o sistema discursivo de Ideação, que complementa o primeiro no estrato da semântica do discurso. Na função ideacional, as professoras se valeram principalmente dos processos materiais e mentais como: “receber, analisar, marcar encontros, reunir, refletir, escolher”, ao representarem suas experiências de apropriação do MD por meio do primeiro contato, isto é, a seleção do livro didático. Essa representação de apropriação do MD também indicou uma sequência de atividades no sistema de Ideação, partindo do recebimento à seleção. As docentes se valeram, ainda, da relação taxonômica de repetição dos processos, como “escolher”, ou relação de contraste, como “adequado/inadequado”, sempre focando em seus entendimentos de contexto das turmas da escola pública estadual.

O desconhecimento do Guia do livro didático ficou evidente por meio de processos mentais cognitivos, indicando um equívoco de algumas entrevistadas entendendo que o Guia seria o manual do professor. Outras foram categóricas nas afirmações de não conhecê-lo. Não obstante as obrigações do MEC e do FNDE em promover e apoiar ações voltadas para a formação docente com vistas à escolha e uso do livro didático (Portaria Normativa nº 7 de 05/04/2007, Art. 3º), há um aparente desconhecimento dos trâmites do PNLD, possivelmente alimentado pela rotatividade das professoras de inglês. Algumas delas acabam selecionando livros com os quais não trabalham efetivamente, enquanto outras sequer participam do processo de escolha.

A partir da seleção e recebimento do material, as professoras podem e devem adequar o livro didático às suas turmas para uma apropriação mais produtiva. Na seção referente a esta adequação, é transparente no discurso da maioria das participantes que ela não ocorre. As professoras esperam por usar o livro fielmente, e segundo a professora efetiva Mariana, os alunos também: *“não tem que ser tudo, a gente vai peneirando, mas eles não gostam de pular não, tem umas turmas que não gostam de pular não. É... eles falam: Que isso professora, a gente tá pulando muita página aqui!”* Entendo que a autonomia da Professora Mariana em relação ao uso do material, seja devido ao seu reconhecimento como professora da disciplina há muitos anos na mesma

escola. E, diferentemente das outras professoras, estava trabalhando um livro que ela mesma selecionou e sobre o qual já tinha um conhecimento prévio.

Não existe livro didático ideal, mas evoluímos com o PNLD. Os MD de língua inglesa, antes, e ainda disponíveis no mercado, atendiam a diferentes países. Ainda que sendo feitos para o mercado global, contemplavam um modelo sociocultural americano ou britânico, tão somente. Com o PNLD, os autores procuram incorporar no currículo diferentes modelos sociais e culturais, favorecendo o aluno brasileiro, incluindo aspectos da nossa própria cultura. Mesmo assim, considerando a extensão territorial do nosso país e, conseqüentemente, as diferenças encontradas em salas de aula, é inevitável a adaptação do conteúdo dos livros didáticos à realidade de cada grupo de estudantes, nas diferentes regiões.

A heterogeneidade é característica das salas de aula das escolas públicas brasileiras. Nisso são claros Silva, Parreiras e Fernandes (2015) sobre a avaliação do livro em uso e com as necessárias adequações, com os quais também concordo. Ainda que o professor conheça bem o meio ambiente de seu trabalho, a seleção dos livros não garante a viabilidade da ação pedagógica, sem os devidos ajustes ao longo do período letivo com cada turma.

Na apropriação resultante da adequação e avaliação feitas sobre o MD, todas as professoras mencionaram a visão das atividades centradas no aluno, e na capacidade deles para desenvolvê-las. As professoras consideraram os livros didáticos, ainda que em diferentes títulos, muito difíceis para as turmas, o que me levou a concluir a falta de adaptação do material ao contexto da escola. Considero que, havendo uma lacuna muito grande entre as séries, o livro anterior ainda poderia ser usado, ou o trabalho com a compreensão textual e de gêneros ser feito sistematicamente a partir do 6º ano. Isso poderia preparar o aluno para a compreensão de textos maiores no 9º ano, já que a extensão dos textos foi dada como um empecilho para o uso apropriado do livro.

Com base no Sistema de Avaliatividade, a composição do livro didático (complexidade e quantidade) recebeu apreciação negativa das docentes, assim como a falta do uso do português no direcionamento das atividades foi mencionado por algumas docentes e estudantes. Pelo Sistema de Ideação, as docentes construíram uma sequência indicando os textos longos e atividades exigindo maior conhecimento do idioma associados à perda de motivação dos estudantes.

Na avaliação dos alunos, embora houvesse o discurso do “nada sei”, houve relatos de insatisfação por não receberem os livros didáticos, ou por não estarem estudando com eles. Reclamaram de aulas monótonas e com conteúdo repetitivo e descontextualizado devido a não apropriação do livro, alguns sequer pelo seu recebimento. Isso me levou a concluir, como já sinalizados por outros autores como Freire (2009), Leffa (2016), Paiva (2014) e Miccoli (2016), por exemplo, sobre a necessidade de promoção da autonomia dos estudantes, abolindo-se atividades mecânicas e rotinizadas (PRABHU, 1990⁴⁷, *apud* LEFFA e IRALA 2014, p. 29), que não levam aos resultados esperados e que os alunos percebem como tediosas. Concordo com esses autores, entre outros, que a aprendizagem não ocorre de forma linear.

Outra evidência a que cheguei, quando da análise do discurso das professoras com base no Sistema de Avaliatividade, foi o fato de a avaliação do MD ser feita pelas professoras em virtude da provável ineficiência dos alunos da escola pública para aprender o idioma. Em seus discursos, as docentes associam a não adequação do livro didático a uma apreciação negativa que elas têm sobre os alunos.

Por outro lado, no discurso dos alunos, a apreciação, tanto positiva quanto negativa, ocorreu pela visão que eles detêm sobre o quanto aprendem, ou não, com a apropriação do material considerado como fonte, facilitador, e pelo aspecto atrativo do livro. Nenhum aluno citou que o livro didático ou o CD de áudio não eram adequados devido ao trabalho da professora, mesmo porque atribuíram ao livro didático a função de agente, em relatos como “ele (o livro) ensina um pouco melhor”. Essa representação que fazem do livro didático do PNLD corrobora a pesquisa de Silva (2012) na análise do discurso dos usuários-alunos sobre os livros didáticos utilizados em outros contextos de aprendizagem.

Outra razão para o investimento na autonomia do aluno está no uso do CD de áudio, que acompanha o livro didático. Pelos depoimentos de todos os participantes, conclui-se o pouco ou nenhum uso desse recurso. Embora o CD tenha o áudio dos textos, além das atividades próprias de *listening*, não há incentivo para que os alunos o ouçam em casa, preparem uma leitura ou um diálogo previamente, ou algo assim que ajudaria a superar limitações curriculares, otimizar o tempo e diversificar as aulas. Pelo Sistema de Ideação, os alunos reconhecem o CD como intrínseco ao livro didático, mas

⁴⁷ PRABHU, N. S. There is no best method-why? TESOL Quarterly, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

a apropriação não ocorre. Ações, como as que rezam no edital do MEC, sobre apoio à formação docente para a escolha e uso dos livros didáticos nas escolas públicas deveriam ser colocadas em prática, para que os MD fossem mais aproveitados.

Na seção 5.5, sobre as práticas pedagógicas, tanto professoras quanto estudantes relataram a prática de atividades estruturalistas, como cópia de exercícios do quadro de giz, a tradução de textos e a repetição contínua do verbo *to be*. Algumas professoras deixaram clara a apropriação do livro didático com esta abordagem, citando processos materiais como “retirar, circular, marcar verbos, pronomes” ou outras atividades sem a reflexão crítica que o ensino contemporâneo demanda.

Outros relatos, porém, descortinaram as estratégias de leitura, como sugeridas nos documentos do PNLD e nos manuais do professor. Quatro professoras relataram seguir as sugestões dos autores para a pré-leitura e exploração das semióticas presentes nas unidades estudadas. No entanto, a linguagem desvenda uma prática controlada, seja devido à pouca participação dos estudantes, por dificuldade ou desinteresse, ou ao controle do conteúdo pelas professoras. Um dos relatos ilustra a conduta verticalizada da docente no desenvolvimento da atividade, percebida na relação taxonômica entre as orações: “*you talk, you answer, you cutuca e vai lá responde de novo, you do activity e fica e acaba que muito da gente*”. A sequência de atividades construída evidencia a docente como agente em todos os processos.

Os alunos demonstraram em seus discursos, por meio do Sistema de Avaliatividade, a apreciação positiva pela variedade de assuntos presentes nos livros didáticos. Pontuaram, principalmente, assuntos relacionados aos seus interesses, como séries e filmes. Logo, mais uma vez, pelo discurso dos alunos, concluí que a apropriação do MD para uso em sala de aula é para eles positiva, proveitosa e preferencial. Outra prática prazerosa e desenvolvida por todos são os trabalhos com músicas. Estas são geralmente sugeridas pelos alunos que as escolhem entre aquelas mais tocadas e de sucesso na mídia. A ausência do livro didático nessa atividade é entendida pelos sucessivos lançamentos na indústria musical e de entretenimento, dificultando o acompanhamento nos didáticos, que trazem, em geral, clássicos desconhecidos dos alunos.

As professoras também avaliaram positivamente os trabalhos com músicas. Concluí que elas aliam o interesse dos alunos pelos hits do momento às atividades de

listening, substituindo, de certa forma, as atividades do CD de áudio, parte integrante do MD. Sobre essas atividades, as docentes usam como fonte de apreciação a monoglossia e a heteroglossia, pois tanto expressam suas próprias avaliações quanto projetam as vozes dos estudantes nas avaliações das atividades.

A apropriação do MD reflete também no preparo profissional das docentes. Como bem explicitado na análise, as docentes se preocupam em conhecer bem as atividades e textos do livro didático previamente ao seu uso em sala. A Professora Júlia, em especial, relatou o uso dos recursos da internet para pesquisar sobre os textos, ler a tradução deles *online* e expandir seu conhecimento sobre o assunto. Independentemente do fato de serem designadas, duas docentes iniciaram um curso de inglês: uma no mesmo município, outra em município vizinho, por exemplo. Em outras palavras, as professoras buscam se qualificar como forma de facilitar a preparação das aulas, devido à rotatividade dos livros a cada triênio e aos diferentes títulos adotados em cada escola.

Outro aspecto da busca pela qualificação é a desvalorização social da profissão do professor de inglês, entre outras disciplinas desfavorecidas no currículo escolar, o que implica desrespeito aos profissionais. É possível concluir que as professoras entendem que, estando bem preparadas para as aulas, também ganharão maior respeito dos discentes. Isto, na verdade ocorre porque, ao se prepararem, ampliam suas capacidades de autodesenvolvimento reflexivo e se tornam abertas para novas abordagens. Paraphraseando Miccoli (2013, p. 13), a teoria não é importante para os aprendizes, mas a aprendizagem é melhor quando os professores têm embasamento teórico. Professores bem preparados conseguem intervir com maior sucesso em seu contexto de trabalho.

Outra conclusão a que cheguei com este estudo foi a reflexão que resultou das entrevistas. Isto eu pude perceber tanto na entrevista piloto, conforme relatei no capítulo 4, quanto no decorrer das entrevistas com as docentes participantes (capítulo 5). Uma reflexão que ampara a necessidade das ações de apoio às docentes para a escolha e uso dos livros didáticos, segundo consta no edital do MEC, foi feita pela Professora Amélia quanto a aprender a usar o livro. Nas suas palavras: *“Às vezes é falta da gente, é um curso pra gente aprender a usar esse livro, porque às vezes também eu não esteja sabendo usar o livro, como ele deve ser usado, ser trabalhado, porque até então eu olho assim, eu tento, eu pesquiso e não consigo ver nada que me atraia”*. Este trecho

resume a minha conclusão de que as professoras esperam que a apropriação do MD lhes enseje aulas atraentes para os alunos e para elas próprias. Nota-se pela repetição do processo material “usar” que, ao se apropriar do livro didático, as docentes esperam tê-lo como um aliado, esperam legitimar o seu uso em sala de aula. Parte daí a desilusão com o material, quando, por não terem sido preparadas para as inovações pedagógicas que o livro sugere, ou linguisticamente para acompanhar o fluxo das leituras e atividades, elas acabam por usá-lo de forma monolíngue e estrutural.

Seja pelo fato de estarem, em geral, isoladas em seus turnos de trabalho, ou pela falta de oportunidade de se discutirem as práticas, sucessos e desafios da profissão, percebi que as professoras gostaram de conversar, rever e repensar suas aulas, ainda que de certa forma direcionadas pela entrevista.

Não houve discrepância nos relatos das professoras e dos estudantes quanto aos fatores que intervêm negativamente no fazer pedagógico. Ambos perpassaram pela indisciplina, falta de objetivos futuros, poucas aulas, material didático inadequado, número de alunos em classe, desinteresse, desvalorização da disciplina no currículo.

Quanto aos fatores intervenientes positivos, os estudantes se expressaram mais, reforçando a aprendizagem não linear, motivada e extraclasse. Relataram a interação com estrangeiros, amigos e parentes morando no exterior, as músicas, séries, filmes e jogos que aceleram a aprendizagem do inglês. Duas professoras deixaram claro que os alunos se interessam pelo vocabulário relativo aos jogos e filmes, e que se desenvolvem mais com essas atividades. Nessa seção, o MD não foi protagonista dos fatores citados, mas, pelos comentários de alguns alunos, concluí que a falta do MD implica fatores que intervêm negativamente para a aprendizagem: exercícios de gramática descontextualizados, cópia de textos do quadro, traduções e matéria repetitiva, já vista em ano anterior, por exemplo.

Dessa forma, retomo a pergunta de pesquisa sobre como os professores das escolas públicas e seus alunos se posicionam quanto ao livro de inglês recebido pelo PNLD, e como isso está relacionado à apropriação do MD, e o objetivo geral traçado a partir dela: “investigar a apropriação do MD de língua inglesa por professores e alunos do 9º ano do ensino fundamental, em escolas públicas de municípios circunvizinhos do IFSEMG-MG – campus Rio Pomba, tendo em vista a seleção das coleções didáticas de língua inglesa/PNLD pelas escolas”. Este objetivo foi desdobrado em objetivos

específicos nas subseções de análise, cujas conclusões foram concebidas neste capítulo final. Comparando-os com as conclusões apresentadas, posso tecer as seguintes considerações:

a) a apropriação do MD ocorre a partir da sua seleção para recebimento e uso trienal das coleções nas escolas;

b) a apropriação é afetada pela situação de designação nas escolas públicas estaduais. Muitos professores participam do processo de escolha do MD e no ano seguinte acabam por trabalhar em outras escolas, com material diferente, ou não chegam a participar do processo;

c) não existe livro didático ideal, logo, ao apropriar-se do MD, sua adequação ao contexto de trabalho de cada professor é inevitável, desejável e sugerida por autores, especialistas e pelo próprio edital do PNLD. No entanto, a maioria das professoras participantes tem pouca autonomia para fazer as adaptações desejáveis no decorrer do ano letivo. Tentam em seguir o livro à risca, priorizando abordagens estruturalistas, ou usam materiais extras que consideram ao nível do aluno. Em suma, a prática é mais instrutivista do que construtivista, apesar do material;

d) mesmo aquelas professoras que buscam se apropriar do manual e seguir as sugestões nele contidas e fundamentadas por teorias recentes, acabam por fazê-lo de maneira verticalizada e controladora, exceto, segundo relato, pela professora Mariana;

e) a apreciação do MD pelas professoras está atrelada à sua visão centrada no aluno “em sala de aula”. Esta visão implica um julgamento negativo das aptidões desses jovens, em geral com menores condições socioeconômicas, e desacreditados de uma vida acadêmica produtiva. Porém, o manual do professor recebe apreciação positiva, devido aos comentários complementares das atividades;

f) a maioria dos estudantes aprecia o livro didático positivamente. Eles destacam, em sua apropriação, a diversidade de textos, a facilidade do uso, o aspecto atrativo. As apreciações negativas se deveram ao imputar ao material a responsabilidade do aprender, representando o livro didático como agente da não aprendizagem;

g) a apropriação do CD de áudio, parte integrante do livro didático, não acontece. Atividades com músicas de sucesso recentes são exercícios de *listening* preferenciais de alunos endossados pelas atividades propostas pelas mestras;

h) a apropriação do MD leva as docentes a se preocuparem com o bom preparo das aulas, e com a busca pela proficiência linguística.

Com isso, as considerações finais retomam, na introdução da minha pesquisa, a justificativa do meu estudo sobre problematizar a efetiva utilização do MD enviado às escolas pelo PNLD. Os professores e alunos são efetivadores da utilização do MD, razão da minha pesquisa ir além do estudo do livro didático em si.

A inclusão do MD/PNLD enseja mudanças positivas, porém implica ouvir docentes e discentes e resgatar preparo e formação das professoras sobre o programa e materiais, conscientização dos estudantes sobre o valor e utilidade do idioma estrangeiro também na escola, apoio logístico e estrutural nos currículos. Assim retomo também Lima (2011), ao anunciar o paradoxo historicamente construído, de que um idioma globalmente reconhecido como língua franca seja visto como uma disciplina marginal nas escolas públicas.

Neste capítulo procurei enlaçar minhas conclusões com a pergunta e os objetivos que orientaram minha investigação. Tendo trabalhado anteriormente em contextos sociais diferenciados, testemunhei o estudo da língua inglesa assumindo diferentes pontos de vista e resultados. Portanto, assumir um estudo voltado para a escola pública refletiu minha vontade de buscar contribuições para o melhor desenvolvimento do meu próprio trabalho com os estudantes oriundos das escolas pesquisadas, futuros alunos do IF - campus Rio Pomba.

Silva (2012) pesquisou a representação dos livros didáticos de inglês no mercado editorial, considerando o discurso dos produtores e usuários, e esta pesquisa contribuiu para reforçar algumas das representações dos alunos ao apropriarem-se do MD do PNLD. Acrescentou também a representação do livro/manual como agente de formação das professoras, tanto na apropriação do material em si, quanto sendo ele gerador da busca pelo desenvolvimento do idioma.

As entrevistas realizadas também suscitaram reflexões das professoras quanto às suas próprias práticas pedagógicas. Algumas reflexões se voltaram para a necessidade de discussões e cursos para o melhor aproveitamento do MD nas aulas. Isso contribui para o fomento de iniciativas voltadas para cursos de extensão visando ao uso do material didático. Uma das professoras demonstrou seu apreço pelos treinamentos antes

dados pelas editoras nos lançamentos ou comercialização dos livros didáticos. Essas ações parecem necessárias também com os livros didáticos do PNLD.

As limitações da pesquisa se fazem pela não participação efetiva nas aulas. Embora possa parecer invasivo e constrangedor a princípio, assistir ou gravar as aulas podem suscitar maior quantidade de dados. Considero, no entanto, que as entrevistas foram espontâneas e esclarecedoras. A pesquisa ainda se limitou ao 9º ano. Sugiro para novos estudos acompanhar um número menor de turmas do 6º ao 9º ano, para verificar porque ocorre o desinteresse ao longo dos anos letivos, como foi atestado neste estudo.

Finalmente, destaco a importância das pesquisas na rede pública de ensino, de forma a contribuir, de modo positivo, com os resultados das interferências das leis e programas que, muitas vezes são estabelecidos, mas não aferidos ou avaliados, deixando aqueles a quem mais interessam as mudanças, sem apoio ou direcionamentos. Os MD do PNLD em uso, ainda carecem de maiores estudos, pois há que se buscar coerência entre o discurso das inovações e as ações de fato.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELOS, A. M. F. “I can do it”: vencer limitações pessoais no uso do inglês. In: CUNHA, A. G. da; MICCOLI, L. (Orgs.). **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC, 1998a.

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

_____. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

_____. **Ministério da Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. In: BRASIL. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

_____. **Ministério da Educação**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo, 2015 – 1ª ed. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacao_publicabrasileira.pdf. Acesso em: 14 de jun. de 2016.

CELANI, M. A. A. Fala mestre! Entrevista. In: ALMEIDA, D. Fala mestre! Entrevista. **Revista Nova Escola**. São Paulo: ed. Abril. Maio 2009, p. 40-44.

CRUZ, G. F. da; LIMA, J. R. Quem faz o ensino de inglês na escola (não) funcionar? . In: LIMA, D. C. de (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 185-196.

CUNHA, A. G. da. A língua estrangeira no ambiente escolar. In: CUNHA, A. G. da; MICCOLI, L. (Orgs.). **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DAHER, Del C.; FREITAS, L. M. A. de; SANT'ANNA, V. L. de A. **Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNL D.** Eutomia, Recife, 11 (1): 407-426, Jan/Jun2013.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Atlas S.A. 1995.

DICIONÁRIO HOUAISS CONCISO. **Instituto Antônio Houaiss**, organizador; editor responsável: Mauro de Salles Villar. São Paulo: Moderna, 2011.

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

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics.** 2nd edition. London; New York: Continuum, 2004.

FARACO, C. A. Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 110-120.

FISCARELLI, R. B. O. **Material didático: discursos e saberes.** Araraquara, São Paulo: Junqueira e Marins Editora, 2008.

FRANCO, C. **Way to English for Brazilian learners**, 9 ano, 1 ed. São Paulo: Editora Ática, 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 37 ed. São Paulo: Cortez, 1999. Coleção: Questões da nossa época-volume 13.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 40^a reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa.** São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

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

GIMENEZ, T. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. de (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 47-54.

HALLIDAY, M. **El language como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado.** México: Fondo de Cultura Económica, 1979.

HALLIDAY, M. A. K. and HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.** 2nd edition. Oxford: Oxford University Press, 1989.

_____; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3rd edition. London: Hodder Education, 2004.

JORGE, M. L. do; TENUTA, A. M. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, D. C. de (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 121-132.

KALVA, J. M.; FERREIRA, A. de J. **Ensino de inglês como língua franca e a identidade nacional:** refletindo sobre a formação de professores. Revista Travessias, v. 5, nº 1, 2011, p. 709-727. <http://e-revista.unioeste.br/index.php/index/index>

KITAO, K; KITAO, S.K.. Selecting and developing teaching/learning materials. In: **The internet TESL journal**. 2006. <http://itselj.org/Articles/Kitao-Materials.html>

LEFFA, V. J. A perspectiva do aluno da escola fundamental. In: _____. **Língua estrangeira:** ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016. Cap.8, p. 169-180.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In: _____. **Língua estrangeira:** ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016, cap. 2, p. 49-65.

_____. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, D. C. de. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 113-123.

_____. **Pra que estudar inglês, profe?** Autoexclusão em língua estrangeira. Claritas, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada:** o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

_____; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.;IRALA, V.B. (Orgs.). **Uma Espiadinha na Sala de Aula:** ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas, EDUCAT, 2014, p. 21-48.

LIMA, D. C. de (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIMA, D. C. de. Quando o ideal supera as adversidades: um exemplo a (não) ser seguido. In: _____. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 159-170.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

MARCUSCHI, L. A. A questão dos gêneros e o ensino de língua. In: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

MARTIN, J.; ROSE, D. **Working with Discourse – meaning beyond the clause**. 2nd edition. London, New York: Continuum, 2007. Chapters 1, 2, 3.

MEC/FNDE/SEB. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2011**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=4937:pnld-2011-editalconsolidado-em-25-8-2010>. Acesso em: 14 de nov. de 2011.

_____. **Edital de Convocação , PNLD 2012**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article. Acesso em: 20 de ago. de 2012.

MEC/SEB. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011 : Língua Estrangeira Moderna**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93-3-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 30 de jun. de 2017.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua estrangeira moderna: ensino fundamental: anos finais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/4661-guia-pnld-2014>. Acesso em: 02 de jul. de 2017.

MEC/FNDE/SEB. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático do campo PNLD Campo 2013**. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-anteriores>. Acesso em: 05 de jun. de 2017.

_____. **Ministério da Educação**, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, PNLD – apresentação. Brasília: MEC, 2012. In: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-apresentacao>. Acesso em: 20 de ago. de 2013.

_____. **Secretaria de Educação Básica**. Programa Nacional do livro Didático, PNLD 2017. Edital de Convocação 02/2015 – Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2017. Brasília: 2015.

_____. **Ministério da Educação**, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, MEC, 2016. In: <http://www.fnde.gov.br/>

MEC/SEB. **Guia de livros didáticos: PNLD 2017: língua estrangeira moderna: ensino fundamental: anos finais.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/8813-guia-pnld-2017>. Acesso em: 02 de jul. de 2017.

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, D. C. de (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 171-184.

_____. Valorizar a disciplina de inglês e seu trabalho de professor. In: CUNHA, A. G. da; MICCOLI, L. (Orgs.). **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica.** 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 14-36.

MOITA LOPES, L. P. da. “Eles não aprendem português quanto mais inglês”. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 63-80.

MOREIRA, A. F. B. Parâmetros curriculares nacionais em questão. In: PARAÍSO, M. A. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 119-132.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: _____ (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. p. 13-33 – Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 27 de nov. de 2017.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 21-30.

PAIVA, V. L.M. de O. Alive! Ensino de inglês vivo e vivido. In: **Revista Eventos Pedagógicos** . v. 5, n.1 (10.ed.), número especial, p. 29-37, jan./maio 2014.

_____. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. de (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 33-46.

_____. **A identidade do professor de inglês.** APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997, p. 9-17

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreira e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. de (Org.) **Inglês em escolas públicas não**

funciona? uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 55-65.

RANGEL, E. de O. **A escolha do livro didático de português: caderno do professor / Egon de Oliveira Rangel.** Coleção Alfabetização e Letramento. Belo Horizonte: Ceale, 2006. 84 p.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J., P. **Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROMERO, T. R. de S. Paisagens em (re)construção. In: ROMERO, T. R. de S (Org.) **Autobiografias na (re)construção de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo.** Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 3. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 303-320.

SANTOS, L. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão. **Educação e Sociedade.** 2010, vol. 31, n. 112, p. 833-850.

SANTOS, F. C. D. R. dos. Adaptando materiais: um experimento a partir de textos de livro didático. In: HEMAIS, B. J. W. (Org.) **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês.** Campinas-SP, 2015, cap. 9, p.191-219.

SILVA, R. C. Estudos recentes em Linguística Aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira. In: **RBLA,** 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 Sistemico-Funcional.** Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras PUC-Rio, 2012, 332fls.

_____. Pesquisas sobre livros didáticos de línguas: reflexões. In: **Anais do SILEL.** Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

_____. O livro didático de inglês como um gênero discursivo multimodal promotor de letramentos múltiplos. In: HEMAIS, B. J. W.(Org.) **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês.** Campinas-SP, 2015, cap. 2, p. 35-62.

_____. **A pertinência da utilização do sistema de avaliatividade 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.

_____; PARREIRAS V. A; FERNANDES. Avaliação e escolha de livros didáticos de inglês a partir do PNLN: uma proposta para guiar a análise. In: **Linguagem & Ensino,** Pelotas, v.18, n.2, p. 355-377, jul./dez. 2015.

_____. **Livro didático de inglês: que livro é este?** Discurso de produtores e usuários. 1ed. Curitiba: Appris, 2016.

_____. O professor de línguas, o PNLD, o livro didático de línguas e outros materiais didáticos. In: **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**, Feira de Santana, v.18, n. 3, p. 138-153, set-dez de 2017.

SILVA, W. M. e; PAIVA, V. L. M. de O. e. Papéis do professor e do aluno. In: CUNHA, A. G. da; MICCOLI, L. (Orgs.). **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 50-68.

SIQUEIRA, S. O ensino de inglês na escola pública: do professor posição ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, D. C. de (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 93-110.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

SOUZA, R. A. de. A língua inglesa na cultura brasileira e na política educacional nacional: um estranho caso de alienação. In: LIMA, D. C. de (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 133-146.

TEIXEIRA, C. H. E. T. Multimodalidade: mais um desafio para o professor de inglês. In: HEMAIS, B. J. W. (Org.) **Gêneros discursivos: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês**. Campinas-SP, 2015, cap. 7, p. 151-170.

TEODORO, R. do C. **Os livros didáticos de inglês fornecidos via pnld: como avaliam os professores?** Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: Programa de pós-graduação em Estudos de Linguagens, CEFET-MG, 2018, 100 fls.

TÍLIO, R. C. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. Volume VII Número XXVI Jul- Set 2008.

TONELLI, J. R. A.; BRUNO, F. A. T. C. (Orgs.). **Ensino-aprendizagem de Inglês e Espanhol no Brasil: práticas, desafios e perspectivas**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 43 Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

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

ANEXO A

Lista de teses e dissertações no portal da CAPES, segundo as palavras de busca

[http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/!](http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/)

13 resultados para PNLD AND ensino fundamental AND inglês

Exibindo 1-20 de 13

1.
Oga, Patricia dos Santos. **DEVELOPING AND APPLYING DIFFERENT CRITERIA TO ASSESS BRAZILIAN EFL TEXTBOOKS'** 01/06/2010 89 f. Mestrado em LETRAS (INGLÊS E LITERATURA CORRESPONDENTE) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS Biblioteca Depositária: Biblioteca Central
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
2.
SOUZA, KARLA ROMENA SILVA DE. **ANALYZING INTERCULTURAL ASPECTS IN THE PNLD ENGLISH TEXTBOOK "KEEP IN MIND",'** 24/02/2014 76 f. Mestrado em Inglês: Estudos Lingüísticos e Literários Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU
[Detalhes](#)
3.
REIS, ELAINE IRIS DOS. **Carpe Diem: o PNLD e o papel do professor de Inglês na sala de aula'** 15/09/2016 152 f. Mestrado em ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Florestan Fernandes
[Detalhes](#)
4.
ALVES, REGINALDO. **A presença do storytelling nos livros didáticos de língua inglesa - PNLD 2014 - Ensino Fundamental II.'** 16/03/2015 124 f. Mestrado em ESTUDO DE LINGUAGENS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Central da UNEB
[Detalhes](#)
5.
Silva, Perla Haydee da. **Efeitos identitários do trabalho com o livro didático: Links – English for teens – propostas de abordagens práticas no contexto público mato-grossense'** 01/04/2012 117 f. Mestrado em ESTUDOS DE LINGUAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, CUIABÁ Biblioteca Depositária: UFMT
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
6.
FORTUNATO, IRIS MARIA DE ARAUJO. **O LIVRO DE INGLÊS CHEGOU À ESCOLA PÚBLICA: E AGORA, PROFESSOR?'** 23/08/2013 175 f. Mestrado em LÍNGUA E CULTURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca

Depositária: Biblioteca Reitor Macedo Costa
[Detalhes](#)

7.
 OLIVEIRA, NATHALIA DA SILVA DE. **“PARA INGLÊS VER”?**
ANÁLISE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA SOBRE O ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS NO ÂMBITO DO
PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL (SME/RJ)' 06/03/2017 112 f.
 Mestrado em Estudos de Linguagem Instituição de Ensino:
 UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca
 Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ
[Detalhes](#)

8.
 FAVARO, MARIA HELENA. **O livro didático de língua adicional do**
PNLD e o aluno local: como essa relação faz sentido em sala de aula?'
 30/09/2013 186 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino:
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis
 Biblioteca Depositária: Biblioteca Central
[Detalhes](#)

9.
 FERNANDEZ, CRISTINA MOTT. **A tessitura do gênero textual “manual**
do professor de coleções didáticas de língua inglesa” nas tramas do
PNLD' 16/04/2014 undefined f. Doutorado em ESTUDOS DA
 LINGUAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
 LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: undefined
[Detalhes](#)

10.
 CORREA, DEUZIANE VEIGA PINHEIRO. **Gêneros textuais em**
documentos oficiais e no livro didático de língua estrangeira' 13/09/2013
 205 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE
 FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora Biblioteca Depositária:
 CSIBI/UFJF
[Detalhes](#)

11.
 BARRETO, MARIA IRISDENE BATISTA. **A interculturalidade em**
interação na aula de literatura de língua inglesa sob o viés da
sociolinguística interacional' 27/06/2016 157 f. Doutorado em
 LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA
 PARAÍBA/JOÃO PESSOA, João Pessoa Biblioteca Depositária: BC - UFPB
[Detalhes](#)

12.
 FERREIRA, JOILMA BARBOSA. **O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA**
INGLESA: PERCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NO EXERCÍCIO DA
DOCÊNCIA' 21/08/2015 134 f. Mestrado em Letras: Cultura, Educação e
 Linguagens Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
 SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária:
 Biblioteca Central da Uesb
[Detalhes](#)

13.
 FALAVINHA, KARINA. **LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA**
PORTUGUESA: ESCOLHA, DISTRIBUIÇÃO, USO E DISCURSOS
SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES'
 27/03/2013 182 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca
 Depositária: Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes

[45 resultados para PNLD AND livro didático de inglês AND ensino fundamental](#)

Exibindo 1-20 de 45

1. SOUZA, KARLA ROMENA SILVA DE. **ANALYZING INTERCULTURAL ASPECTS IN THE PNLD ENGLISH TEXTBOOK "KEEP IN MIND";**' 24/02/2014 76 f. Mestrado em Inglês:Estudos Lingüísticos e Literários Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU

[Detalhes](#)

2. Oga, Patricia dos Santos. **DEVELOPING AND APPLYING DIFFERENT CRITERIA TO ASSESS BRAZILIAN EFL TEXTBOOKS'** 01/06/2010 89 f. Mestrado em LETRAS (INGLÊS E LITERATURA CORRESPONDENTE) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

3. LEITE, MAYCON BATISTA. **ABORDAGEM CONTEXTUAL NO CAPÍTULO DE SOLUÇÕES EM LIVROS DIDÁTICOS DE QUÍMICA APROVADOS PELO PNLD/2012'** 07/11/2013 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: undefined

[Detalhes](#)

4. REIS, ELAINE IRIS DOS. **Carpe Diem: o PNLD e o papel do professor de Inglês na sala de aula'** 15/09/2016 152 f. Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Florestan Fernandes

[Detalhes](#)

5. Silva, Perla Haydee da. **Efeitos identitários do trabalho com o livro didático: Links – English for teens – propostas de abordagens práticas no contexto público mato-grossense'** 01/04/2012 117 f. Mestrado em ESTUDOS DE LINGUAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, CUIABÁ Biblioteca Depositária: UFMT

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

6. CASTRO, MARIA GABRIELLA MAYWORM DE. **UMA ANÁLISE FEMINISTA DA CONSTRUÇÃO DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS APROVADOS PELO PNLD 2014'** 09/11/2016 126 f. Mestrado em Estudos de Linguagem Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ - UFF/NITERÓI

[Detalhes](#)

7.

CODEGLIA, ANA FLORENCIA. **LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA APROVADOS PELO PNLD DE 2015: ANÁLISE DE ATIVIDADES DE LEITURA SOB A ÓTICA DO LETRAMENTO CRÍTICO'** 14/12/2016 228 f. Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFMG
[Detalhes](#)

8.

ALVES, REGINALDO. **A presença do storytelling nos livros didáticos de língua inglesa - PNLD 2014 - Ensino Fundamental II.'** 16/03/2015 124 f. Mestrado em ESTUDO DE LINGUAGENS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Central da UNEB
[Detalhes](#)

9.

FAVARO, MARIA HELENA. **O livro didático de língua adicional do PNLD e o aluno local: como essa relação faz sentido em sala de aula?'** 30/09/2013 186 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central
[Detalhes](#)

10.

FORTUNATO, IRIS MARIA DE ARAUJO. **O LIVRO DE INGLÊS CHEGOU À ESCOLA PÚBLICA: E AGORA, PROFESSOR?'** 23/08/2013 175 f. Mestrado em LÍNGUA E CULTURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Reitor Macedo Costa
[Detalhes](#)

11.

BRAGA, MARIA DOLORES WIRTS. **O discurso sobre o livro didático de inglês: a construção da verdade na sociedade de controle'** 25/04/2014 246 f. Doutorado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Florestan Fernandes
[Detalhes](#)

12.

Costa, Sueli da. **A presença de gêneros da esfera da propaganda no livro didático de língua portuguesa'** 01/02/2009 334 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC/SP
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

13.

STORCK, DAMARIS FABIANE. **HIBRIDISMO CULTURAL NO MANUAL DIDÁTICO DE INGLÊS'** 31/03/2017 156 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL UFPR
[Detalhes](#)

14.

MARQUES, ANDERSON NALEVAIKO. **O PNLD LEM 2012 SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO'** 28/04/2014 191 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL

DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Central UFPR
[Detalhes](#)

15.

CONCEICAO, MARIA EUGENIA SANTOS. **ENTRE O CRER E O FAZER: crenças e ações de professores de E/LE acerca do livro didático pós PNLD.**' 29/10/2015 78 f. Mestrado em ESTUDO DE LINGUAGENS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Central da UNEB
[Detalhes](#)

16.

CORREA, DEUZIANE VEIGA PINHEIRO. **Gêneros textuais em documentos oficiais e no livro didático de língua estrangeira**' 13/09/2013 205 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: CSIBI/UFJF

[Detalhes](#)

17.

QUEIROZ, HELENICE NOLASCO. **Questões de gênero no livro didático de língua inglesa: uma análise à luz do letramento crítico**' 10/04/2015 170 f. Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFMG

[Detalhes](#)

18.

COSTA, KLEBER FERREIRA. **O livro didático de inglês no Ensino Médio: uma análise a partir da Base Curricular Comum do estado de Pernambuco**' 01/07/2014 175 f. Mestrado em LINGUAGEM E ENSINO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, Campina Grande Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária

[Detalhes](#)

19.

GONCALVES, CRISTIANE CHAVES. **A LEITURA DE GÊNEROS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA INGLÊS – LINKS: ENGLISH FOR TEENS**' 16/08/2013 102 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, Dourados Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFGD

[Detalhes](#)

20.

MARENCO, ANNA RAPHAELLA DE LIMA. **Questões de leitura multimodal no ensino de língua inglesa: Paralelo entre o livro didático e o Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM**' 30/09/2014 109 f. Mestrado em LINGUAGEM E ENSINO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, Campina Grande Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária

[Detalhes](#)

21. KRIEGL, DESIREE LUISE. **A LITERATURA COMO PONTO DE PARTIDA PARA O PENSAMENTO INTERCULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DE ATIVIDADES SOBRE O TEXTO LITERÁRIO EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS**' 31/03/2015 131 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DO SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS

[Detalhes](#)

22.
SILVERIO, BRUNA MARIA SILVA. **O BRASIL E OS BRASILEIROS NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL: uma análise discursiva'** 11/03/2014 185 f. Mestrado em Estudos de Linguagem Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá
[Detalhes](#)
23.
GUIMARAES, RENATA RIBEIRO. **GÊNEROS DISCURSIVOS NAS PROVAS DE LÍNGUA INGLESA DO ENEM E NOS LIVROS DO PNLD 2012: UM ESTUDO COMPARATIVO'** 11/03/2014 97 f. Mestrado em Estudos de Linguagem Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ
[Detalhes](#)
24.
GEBIEN, KARINA. **A STUDY OF TEACHERS' PERCEPTIONS ON CULTURAL AND INTERCULTURAL ASPECTS IN PUBLIC SCHOOLS IN BLUMENAU'** 16/08/2013 80 f. Mestrado em Inglês:Estudos Lingüísticos e Literários Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU
[Detalhes](#)
25.
Rossi, Ariane de Fatima Escobar. **RECONTEXTUALIZAÇÃO DA CIÊNCIA DA LINGUAGEM EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO CIENTÍFICO'** 01/12/2012 139 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, SANTA MARIA Biblioteca Depositária: UFSM
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
26.
SILVA, MARCINETE ROCHA DA. **OS EFEITOS DO LIVRO DIDÁTICO NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DOS SISTEMAS ADAPTATIVOS COMPLEXOS'** 29/03/2016 163 f. Mestrado em Língua Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO, Cáceres Biblioteca Depositária: Biblioteca Regional da UNEMAT - Campus de Cáceres
[Detalhes](#)
27.
Costa, Bianca Ribeiro Morais. **Crítérios de seleção e utilização do livro didático de inglês na rede estadual de ensino de Goiás: um estudo de caso com quatro professoras'** 01/06/2012 165 f. Mestrado em LETRAS E LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, GOIÂNIA Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFG
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
28.
OLIVEIRA, NATHALIA DA SILVA DE. **“PARA INGLÊS VER”? ANÁLISE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS NO ÂMBITO DO PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL (SME/RJ)'** 06/03/2017 112 f. Mestrado em Estudos de Linguagem Instituição de Ensino:

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca
 Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ
[Detalhes](#)

29.

SANTOS, GIVANILDO SILVA. **O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS COMO LE: UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ORAL'** 26/07/2013 84 f. Mestrado em LINGUAGENS E REPRESENTAÇÕES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, Ilhéus Biblioteca Depositária: UESC
[Detalhes](#)

30.

PREDEBON, NATHALIA RODRIGUES CATTO. **Do entretenimento à crítica: letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos'** 26/02/2015 241 f. Doutorado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFSM
[Detalhes](#)

31.

BUDNY, ROSANA. **UNIDADES FRASEOLÓGICAS COM ZOÔNIMOS EM DICIONÁRIOS MONOLÍNGUES E BILÍNGUES (PORTUGUÊS-INGLÊS) E EM LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD'** 06/04/2015 247 f. Doutorado em ESTUDOS DA TRADUÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária Central UFSC
[Detalhes](#)

32.

CONTIERI, ELZA. **A NEOLOGIA DE EMPRÉSTIMOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO: O LÉXICO SOB UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA'** 06/06/2014 159 f. Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFMG
[Detalhes](#)

33.

DAMBROS, LILIAN PAULA. **CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA COM INTERSECÇÃO DE CLASSE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO APROVADOS PELOS PNLDs 2012 e 2015.'** 21/03/2016 164 f. Mestrado em Estudos da Linguagem Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: FARIS MICHAELE
[Detalhes](#)

[Detalhes](#)

34.

BARRETO, JULIANA JANDRE. **Representações sociais sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês em ambiente escolar'** 20/04/2017 208 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: www.dbd.puc-rio.br
[Detalhes](#)

[Detalhes](#)

35.

FERREIRA, JOILMA BARBOSA. **O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: PERCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA'** 21/08/2015 134 f. Mestrado em Letras: Cultura, Educação e

Linguagens Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Uesb

[Detalhes](#)

36.

COSTA, WALISON PAULINO DE ARAUJO. **Percorrendo as imagens do livro didático de língua inglesa com vistas para além dos territórios nativos da anglofonia: uma análise de suas páginas de abertura'** 29/02/2016 216 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA, João Pessoa Biblioteca Depositária: BC - UFPB

[Detalhes](#)

37.

FLORENCIO, JANE APARECIDA. **Letramento Científico em Ciência da Linguagem no Gênero Livro Didático de Ila'** 10/03/2014 128 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Santa Maria Biblioteca Depositária: UFSM

[Detalhes](#)

38.

SILVA, JULIANA ORSINI DA. **Uso e ousadia de professores em suas relações com o livro didático: uma análise discursiva de identidades em (re)construção'** 28/02/2014 undefined f. Doutorado em ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: undefined

[Detalhes](#)

39.

AGUENA, JULIANA NOGUEIRA. **GLOSSÁRIO DIDÁTICO SEMIBILÍNGUE DE VERBOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PORTUGUÊS – INGLÊS / ESPANHOL)'** 01/08/2012 148 f. Mestrado em ESTUDOS DE LINGUAGENS Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, CAMPO GRANDE Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul **Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

40.

JUNIOR, JONADAB MANSUR. **A Produção Escrita de Gêneros Discursivos em Livros Didáticos de Inglês: Um Estudo De Caso.'** 27/02/2014 97 f. Mestrado em CIÊNCIAS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: undefined

[Detalhes](#)

41.

FERNANDEZ, CRISTINA MOTT. **A tessitura do gênero textual “manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa” nas tramas do PNLD'** 16/04/2014 undefined f. Doutorado em ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: undefined

[Detalhes](#)

42.

MIRANDA, FERNANDA DE CASSIA. **Análise de coleções didáticas indicadas pelo Programa Nacional de Livros Didáticos para o Ensino Médio, sob a perspectiva do Inglês como Língua Franca'** 27/04/2015 157 f. Mestrado em ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca
 Depositária: BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

[Detalhes](#)

43.

MIRANDA, RAFAEL PINHEIRO. **ATIVIDADES DE LEITURA EM INGLÊS PARA A INTERCULTURALIDADE: ANÁLISE DAS SEÇÕES DE LEITURA DE UMA COLEÇÃO DIDÁTICA'** 30/08/2016 413 f. Mestrado em Estudos de Linguagem Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca
 Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ - UFF/NITERÓI

[Detalhes](#)

44.

BARRETO, MARIA IRISDENE BATISTA. **A interculturalidade em interação na aula de literatura de língua inglesa sob o viés da sociolinguística interacional'** 27/06/2016 157 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA, João Pessoa Biblioteca
 Depositária: BC - UFPB

[Detalhes](#)

45.

FALAVINHA, KARINA. **LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ESCOLHA, DISTRIBUIÇÃO, USO E DISCURSOS SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES'** 27/03/2013 182 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca
 Depositária: Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes

[68 resultados para livro didático AND ensino fundamental AND inglês](#)

[Exibindo 1-20 de 68](#)

1.

SOUZA, KARLA ROMENA SILVA DE. **ANALYZING INTERCULTURAL ASPECTS IN THE PNLD ENGLISH TEXTBOOK "KEEP IN MIND",'** 24/02/2014 76 f. Mestrado em Inglês:Estudos Lingüísticos e Literários Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca
 Depositária: BU

[Detalhes](#)

2.

Oga, Patricia dos Santos. **DEVELOPING AND APPLYING DIFFERENT CRITERIA TO ASSESS BRAZILIAN EFL TEXTBOOKS'** 01/06/2010 89 f. Mestrado em LETRAS (INGLÊS E LITERATURA CORRESPONDENTE) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS Biblioteca
 Depositária: Biblioteca Central

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

3.

Oliveira, Giselda dos Santos Costa. **O livro didático de inglês: uso de intensificadores em diálogos'** 01/01/2002 104 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, RECIFE Biblioteca
 Depositária: BIB. CENT. UFPE, PGLETRAS
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

4.

SILVA, RENATO CAIXETA DA. **O uso do texto literário no livro didático de inglês elaborado a partir da abordagem comunicativa.** 01/12/1998 110 f. Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA FALE e BIBLIOTECA CENTRAL DA UFMG

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

5.

Amato, Laura Janaina Dias. **ASPECTOS INTERCULTURAIS NO ENSINO DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICO.** 01/06/2005 200 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, CURITIBA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DO SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES.

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

6.

REIS, ELAINE IRIS DOS. **Carpe Diem: o PNLD e o papel do professor de Inglês na sala de aula** 15/09/2016 152 f. Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Florestan Fernandes

[Detalhes](#)

7.

Nascimento, Anna Renata da Silva Marcondes. **Critérios de escolha de unidades didáticas para o ensino de inglês no ensino fundamental em discussão** 01/03/2007 161 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, Taubaté Biblioteca Depositária: Ciências Sociais e Letras

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

8.

Arantes, Juliana Esteves. **Atividades de compreensão e habilidades no processamento de textos na leitura** 01/03/2008 99 f. Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária: FALE; BU

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

9.

CASTRO, IANE ISABELLE DE OLIVEIRA. **Estudo do vocabulário do livro didático de inglês no Ensino Fundamental** 27/08/2014 115 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, Pau dos Ferros Biblioteca Depositária: UERN/SIB CDD 407

[Detalhes](#)

10.

Silva, Perla Haydee da. **Efeitos identitários do trabalho com o livro didático: Links – English for teens – propostas de abordagens práticas no contexto público mato-grossense** 01/04/2012 117 f. Mestrado em ESTUDOS DE LINGUAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, CUIABÁ Biblioteca Depositária: UFMT

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

11.

Santos, Fátima Cristina Dória Ramirez dos. **O livro didático na perspectiva do ensino de leitura em LE'** 01/02/2004 158 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, NITERÓI Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá **Trabalho anterior à Plataforma Sucupira.**

12.

BENFICA, MARIA FLOR DE MAIO. **Atividades de retextualização em livros didáticos de português: Estudo dos aspectos linguístico-discursivo dos gêneros implicados'** 28/08/2013 140 f. Doutorado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFMG

[Detalhes](#)

13.

Frigelg, Ernestina de Lourdes Cardoso. **O lúdico no ensino do inglês (L2): análise de um livro didático e viabilidade de sua aplicação'** 01/09/2002 148 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central George Alexander **Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

14.

Santos, Juliana Alves dos. **O papel colaborador de livros didáticos de inglês na construção da identidade cultural do aprendiz.'** 01/12/2011 135 f. Mestrado em Cultura, Educação e Linguagens Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: Prof. Antônio de Moura Pereira **Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

15.

FORTUNATO, IRIS MARIA DE ARAUJO. **O LIVRO DE INGLÊS CHEGOU À ESCOLA PÚBLICA: E AGORA, PROFESSOR?'** 23/08/2013 175 f. Mestrado em LÍNGUA E CULTURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Reitor Macedo Costa

[Detalhes](#)

16.

SILVA, RAFAEL SIQUEIRA. **OS INDÍCIOS DE UM PROCESSO DE FORMAÇÃO: A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NO CLUBE DE MATEMÁTICA'** 06/09/2013 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: undefined

[Detalhes](#)

17.

CICHELERO, MARLI. **Representações de professores de inglês sobre o livro didático'** 24/06/2014 92 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP

[Detalhes](#)

18.

Freitas, Carla Conti de. **Planejamento das aulas e prática pedagógica dos professores da língua inglesa do ensino fundamental da escola pública em Goiás'** 01/06/2003 134 f. Mestrado em LETRAS E LINGÜÍSTICA

Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, GOIÂNIA
Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFG
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

19.

Silva, Joyce Moraes da. **Implicações culturais e didáticas do inglês como língua internacional: o livro didático'** 01/05/2012 126 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

20.

Cortez, Cleide Diniz Coelho. **Atividades de inglês mediadas pelo computador: um caminho para o letramento digital'** 01/08/2007 206 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC-SP

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

21.

AZZARI, ELIANE FERNANDES. **O DESAFIO DE PROGREDIR NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA: Dando Voz aos Alunos do Ensino Fundamental II.'** 13/06/2013 121 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: IEL

[Detalhes](#)

22.

Uechi, Suzi Aparecida. **Inglês: Disciplina-Problema no Ensino Fundamental e Médio?'** 01/09/2006 175 f. Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Florestan Fernandes

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

23.

Campos-Gonella, Cristiane Oliveira. **A INFLUÊNCIA DO MATERIAL DIDÁTICO NA MOTIVAÇÃO DE APRENDIZES DA LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO DE ENSINO PÚBLICO'** 01/09/2007 192 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária UFSCar

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

24.

LAMBERTS, DENISE VON DER HEYDE. **O livro didático de língua inglesa em uso: análise de pesquisas e observações de aula no programa idiomas sem fronteiras-inglês'** 07/04/2015 235 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: BSCSH

[Detalhes](#)

25.

Santos, Juliana Alves dos. **O papel colaborador de livros didáticos de inglês na construção da identidade cultural do aprendiz'** 01/01/2012 135 f. Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UESB

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

26.
 COSTA, MARCOS ROBERTO DA. **O DÉFICIT NO CONHECIMENTO LEXICAL E A LEITURA EM LE: UM CONFLITO PARA O ALUNO UNIVERSITÁRIO.**' 01/02/2007 154 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, NITERÓI Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

27.
 Santiago, Celia Aparecida Barros. **Uma Situação de Aprendizagem de Língua Inglesa com Alunos da Eja: Percepções Sobre Uma Unidade Didática e a Aprendizagem'** 01/05/2008 108 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC/SP
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

28.
 CORREA, DEUZIANE VEIGA PINHEIRO. **Gêneros textuais em documentos oficiais e no livro didático de língua estrangeira'** 13/09/2013 205 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: CSIBI/UFJF

[Detalhes](#)

29.
 FAVARO, MARIA HELENA. **O livro didático de língua adicional do PNLD e o aluno local: como essa relação faz sentido em sala de aula?'** 30/09/2013 186 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

[Detalhes](#)

30.
 Rocha, Cybelle Croce. **Chegando mais perto do falante nativo: A ampliação do léxico de colocações adjetivas, nominais e verbais de língua inglesa no ensino fundamental.'** 01/04/2002 161 f. Mestrado em LETRAS (LÍNGUA INGLESA LITER.INGLESA E NORTE-AMERICANA) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da FFLCH
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

31.
 VILLANI, FABIO LUIZ. **O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO NA ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO'** 01/09/2003 119 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC/SP

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

32.
 ALVES, REGINALDO. **A presença do storytelling nos livros didáticos de língua inglesa - PNLD 2014 - Ensino Fundamental II.'** 16/03/2015 124 f. Mestrado em ESTUDO DE LINGUAGENS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Central da UNEB

[Detalhes](#)

33.

Sato, Eliane Tiyoko Nishimori. **"A compreensão oral nos Cadernos de Língua Estrangeira Moderna - Inglês do Estado de São Paulo"** 01/08/2011 120 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

34.

kawachi, Cláudia Jotto. **A música como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa da rede pública de ensino'** 01/02/2008 142 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA, Araraquara Biblioteca Depositária: UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquar

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

35.

Maggioli, Denise Lage. **Avaliação de software educacional para ensino aprendizagem de Inglês para a escola pública: coletando subsídios avaliativos'** 01/02/2007 217 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM . Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC/SP

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

36.

Baia, Flavia Alves dos Santos Pereira. **Átomos, elementos químicos, planetas e estrelas - concepções de Mendeleev sobre o mundo microscópico'** 01/02/2011 120 f. Mestrado em ENSINO DE CIÊNCIAS (MODALIDADES FÍSICA, QUÍMICA E BIOLOGIA) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: IFUSP

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

37.

FERREIRA, JOILMA BARBOSA. **O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: PERCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA'** 21/08/2015 134 f. Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Uesb

[Detalhes](#)

38.

Lima, Ana Paula de. **"Análise de propostas de avaliação de rendimento em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I"** 01/02/2011 125 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

39.

Gonçalves, Aline Starling. **Scrapbooks: retratos da vivência escolar como forma de motivação para o ensino-aprendizagem de língua inglesa'** 01/04/2011 145 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, Taubaté Biblioteca Depositária: Ciências Sociais e Letras

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

40.

SOUZA, JOSE AUGUSTO REZENDE DE. **A Lei 10.639/2003 e o Ensino de Inglês em uma Escola Pública'** 08/08/2013 290 f. Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Florestan Fernandes

[Detalhes](#)

41.

OLIVEIRA, NATHALIA DA SILVA DE. **“PARA INGLÊS VER”? ANÁLISE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS NO ÂMBITO DO PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL (SME/RJ)'** 06/03/2017 112 f. Mestrado em Estudos de Linguagem Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ

[Detalhes](#)

42.

Motta, Sérgio Roberto da. **Compreensão escrita de história em quadrinhos em língua estrangeira'** 01/07/2009 110 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC/SP

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

43.

Marques, Maria Valéria Siqueira. **LEITURA EM AULAS DE INGLÊS COM O GÊNERO REPORTAGEM'** 01/06/2011 149 f. Mestrado em LINGUAGEM E ENSINO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, Campina Grande Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFCG

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

44.

Xavier, Rosely Perez. **A Aprendizagem em um Programa Temático de Língua Estrangeira (Inglês) Baseado em Tarefas em Contextos de 5ª Série do Ensino Fundamental.'** 01/04/1999 522 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, CAMPINAS Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

45.

Harvey, Myrcea Santiago dos Santos. **O USO DIDÁTICO DO GÊNERO FILME LEGENDADO NA APRENDIZAGEM DE LEITURA DE TEXTOS DO GÊNERO JORNALÍSTICO/NOTICIOSO EM INGLÊS: UM ESTUDO COM ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA.'** 01/09/2009 254 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, FORTALEZA Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

46.

FREITAS, VILMA APARECIDA BOTELHO. **Dimensões da identidade nacional no contato/confronto com uma língua estrangeira.'** 01/02/2004 141 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, UBERLÂNDIA Biblioteca Depositária: Biblioteca da UFU

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

47.

REIS, JORDANA AVELINO DOS. **REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS DO FUNDAMENTAL II SOBRE A LÍNGUA-CULTURA ESPANHOLA E SEUS FALANTES'** 26/06/2014 151 f. Mestrado em LETRAS E LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFG

[Detalhes](#)

48.

Leite, Tânia Azevedo. **A Seleção do Material Didático para o Ensino de Língua Inglesa'** 01/12/2003 90 f. Mestrado em MESTRADO EM EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, Itajaí Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Comunitária da UNIVALI

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

49.

Lopes, Roberta. **O uso do caderno do professor na escola pública estadual: percepções de alunos e professora'** 01/03/2010 185 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC-SP

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

50.

Martinez, Fernanda Cristina Terruggi. **O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA: O PAPEL DA GRAMÁTICA EM PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O 6º ANO'** 01/08/2011 127 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: BCo

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

51.

OLIVEIRA, VITALINO GARCIA. **INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E A PEDAGOGIA CRÍTICA: REPENSANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM NO SÉCULO XXI'** 31/08/2015 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Jataí Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

[Detalhes](#)

52.

CAVALCANTE, EMANUELLE SALES. **ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ORAL EM LINGUA INGLESA NA EAD: UM ESTUDO NA LICENCIATURA A DISTÂNCIA DE LETRAS INGLÊS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ'** 27/08/2015 101 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Ciências Humanas

[Detalhes](#)

53.

Paiva, Flavia Melville. **GLOSSÁRIO TERMINOLÓGICO COMUNICATIVO DA GEOGRAFIA (COM EQUIVALÊNCIAS EM ESPANHOL E INGLÊS): PARA UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR'** 01/03/2011 121 f. Mestrado em ESTUDOS DE LINGUAGENS Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, CAMPO GRANDE Biblioteca

Depositária: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
 54.

MOREIRA, JOAO VICTOR XEREZ. **Stereogame – Desenvolvimento, implementação e avaliação de um jogo didático-computacional para o ensino de estereoquímica.**' 14/07/2016 117 f. Mestrado em QUÍMICA
 Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza
 Biblioteca Depositária: www.teses.ufc.br

[Detalhes](#)

55.

Arruda, Carla Gonçalves Meira. **Ensino-aprendizagem da língua inglesa através do Telensino: um estudo de caso em uma escola estadual de Fortaleza'** 01/12/2002 145 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA
 Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, FORTALEZA Biblioteca
 Depositária: UECE Central e Setorial
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

56.

Oliveira, Juliana Ferrari de. **Esp, Linguística De Corpus E Sócio-Interacionismo Na Elaboração De Uma Unidade De Um Material Didático Para Comércio Exterior'** 01/09/2004 135 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM
 Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO Biblioteca
 Depositária: PUC/SP
Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

57.

COSTA, JULIANA PATRICIA NUNES. **PRÁTICAS DE VIÉS COMUNICATIVO EM UMA SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO.'** 16/12/2016 105 f. Mestrado em LETRAS E LINGÜÍSTICA
 Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, Maceió Biblioteca
 Depositária: Biblioteca Central

[Detalhes](#)

58.

BARRETO, MARIA IRISDENE BATISTA. **A interculturalidade em interação na aula de literatura de língua inglesa sob o viés da sociolinguística interacional'** 27/06/2016 157 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA
 Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA, João Pessoa Biblioteca
 Depositária: BC - UFPB

[Detalhes](#)

59.

FERNANDEZ, CRISTINA MOTT. **A tessitura do gênero textual “manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa” nas tramas do PNLD'** 16/04/2014 undefined f. Doutorado em ESTUDOS DA LINGUAGEM
 Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca
 Depositária: undefined

[Detalhes](#)

60.

BARBOSA, SUELLEN DO NASCIMENTO. **CRENÇAS DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS NO CONTEXTO DO PROGRAMA RIO CRIANÇA GLOBAL'** 24/03/2016 106 f. Mestrado em Estudos de Linguagem
 Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca
 Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL

DO

GRAGOATÁ

[Detalhes](#)

61.

NOGUEIRA, MARILIO SALGADO. **O uso da multimodalidade em materiais didáticos virtuais dos cursos de graduação de Ensino a Distância- EaD**' 27/02/2014 171 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Ciências Humanas

[Detalhes](#)

62.

Margonari, Denise Maria. **A Competência humorística e a criatividade no processo de formação de professores de língua inglesa.**' 01/02/2006 213 f. Doutorado em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA, Araraquara Biblioteca Depositária: UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara **Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

63.

FALAVINHA, KARINA. **LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ESCOLHA, DISTRIBUIÇÃO, USO E DISCURSOS SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES**' 27/03/2013 182 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes

[Detalhes](#)

64.

Giachetti, Elizabete Rubliauskas. **O ensino de língua inglesa na rede pública: ouvindo professores e alunos do ensino médio**' 01/07/2007 82 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba Biblioteca Depositária: Taquaral/UNIMEP; INEP

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

65.

RAMALHO, ADRIANA BEZERRA. **USO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA**' 17/04/2015 66 f. Mestrado Profissional em COMPUTAÇÃO APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Prof. Antônio Martins Filho - Campus do Itaperi

[Detalhes](#)

66.

Araújo, Luciana Gossman. **Ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo sobre a fala institucional de sala de aula**' 01/02/2009 106 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unisinos

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

67.

Barbato, Christiana Maria Lemos. **ANALISE DA PERCEPÇÃO DE SEGURANÇA DE TRÂNSITO EM ÁREAS ESCOLARES, COM A UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTA MULTICRITÉRIO**' 01/12/2008 117 f. Mestrado em ENGENHARIA URBANA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS

Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

68.

GOZZI, LENI MARIA. **A interação verbal em sala de aula: relações sociointeracionais** 01/04/2002 90 f. Mestrado em FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FFLCH - Letras

Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

ANEXO B

Números relativos ao PNLD de Inglês de 2014

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
Programa Nacional do Livro Didático - PNLDPNLD 2014 - Coleções mais distribuídas por componente curricular
Inglês

	Código	Título	Tipo	Qtde.	Cad.	Quantidade	Quantidade
1ª	27492C4424	VONTADE DE SABER INGLÊS - 6º ANO	L	128	12	1.652.870	6.069.199
	27492C4424	VONTADE DE SABER INGLÊS - 6º ANO	M	208	17	34.447	
	27492C4425	VONTADE DE SABER INGLÊS - 7º ANO	L	144	13	1.513.661	
	27492C4425	VONTADE DE SABER INGLÊS - 7º ANO	M	224	18	32.716	
	27492C4426	VONTADE DE SABER INGLÊS - 8º ANO	L	128	12	1.418.838	
	27492C4426	VONTADE DE SABER INGLÊS - 8º ANO	M	208	17	31.662	
	27492C4427	VONTADE DE SABER INGLÊS - 9º ANO	L	128	12	1.353.434	
	27492C4427	VONTADE DE SABER INGLÊS - 9º ANO	M	208	17	31.571	
2ª	27320C4424	ALIVE! 6	L	176	15	793.285	2.922.326
	27320C4424	ALIVE! 6	M	216	17,5	15.448	
	27320C4425	ALIVE! 7	L	184	15,5	728.217	
	27320C4425	ALIVE! 7	M	232	18,5	14.659	
	27320C4426	ALIVE! 8	L	184	15,5	687.598	
	27320C4426	ALIVE! 8	M	224	18	14.186	
	27320C4427	ALIVE! 9	L	184	15,5	654.808	
	27320C4427	ALIVE! 9	M	224	18	14.125	
3ª	27394C4424	IT FITS 6	L	136	12,5	618.221	2.283.005
	27394C4424	IT FITS 6	M	184	15,5	13.018	
	27394C4425	IT FITS 7	L	144	13	569.869	
	27394C4425	IT FITS 7	M	192	16	12.301	
	27394C4426	IT FITS 8	L	136	12,5	532.290	
	27394C4426	IT FITS 8	M	192	16	11.920	
	27394C4427	IT FITS 9	L	152	13,5	513.490	
	27394C4427	IT FITS 9	M	200	16,5	11.896	

