



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Mestrado em Estudos de Linguagens

Isabela Soares de Almeida Dias

**POSSIBILIDADES CRÍTICAS EM CURSOS LIVRES DE
INGLÊS: O LIVRO DIDÁTICO COMO POSSÍVEL INSTRUMENTO
DE TRANSFORMAÇÃO**

Belo Horizonte
2020

Isabela Soares de Almeida Dias

**POSSIBILIDADES CRÍTICAS EM CURSOS LIVRES DE INGLÊS: O LIVRO
DIDÁTICO COMO POSSÍVEL INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO**

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

Linha de pesquisa: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Área de Concentração: Tecnologia e Processos Discursivos

Orientador: Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva

Belo Horizonte

2020

D541p Dias, Isabela Soares de Almeida.
Possibilidades críticas em cursos livres de inglês : o livro didático
como possível instrumento de transformação / Isabela Soares de
Almeida Dias. – 2020.
128 f. : il.

Orientador: Renato Caixeta da Silva

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação
Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em
Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2020.
Bibliografia.

1. Livro didático. 2. Pós-Método. 3. Pedagogia crítica. 4. Curso
livre. 5. Língua inglesa - Estudo e ensino. I. Silva, Renato Caixeta da.
II. Título.

CDD: 371.32

*À minha mãe, que ficaria muito feliz em
me ver professora e pesquisadora,
celebrando a sua maior paixão: o
conhecimento.*

*Ao meu pai e a minha irmã, por serem
luz na minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido professor, mestre e orientador Renato Caixeta, meu agradecimento especial pelo cuidado e devoção impecáveis à confecção deste trabalho. Somente com sua confiança em mim, paciência e contribuições riquíssimas que esta pesquisa pode ser realizada. Em você tenho o modelo de profissional que almejo ser!

Ao meu pai e minha irmã, que, ao serem meus melhores amigos e maiores apoiadores, me dão sempre força e muito amor para continuar.

Às minhas amigas, companheiras de vida, principalmente aquelas que se envolveram no processo, me apoiando e reforçando que eu era capaz.

Aos professores, funcionários e colegas do POSLING, por tanta ajuda, troca e ensinamentos. Em especial, Miriam e Vivi, colegas amadas que tornaram o processo mais leve e alegre.

Aos professores entrevistados, por gentilmente terem aceitado o convite para participar desse trabalho. Sem a ajuda de vocês, não existiria pesquisa, e por isso, minha eterna gratidão.

E finalmente, aos grandes pensadores e pesquisadores que já abriram tantos caminhos para que possamos (tentar) continuar a trilhá-los. Sem a inspiração e a mágica que vejo nos estudos de linguagens, não estaria aqui!

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

Paulo Freire

RESUMO

Considerando cursos livres de inglês na cidade de Belo Horizonte, esta pesquisa teve como objetivo investigar a existência, neste contexto, de possibilidades de ensino crítico através do uso de livros didáticos e considerando a condição pós-método. Percebe-se haver o uso maciço de livros didáticos dentro dos cursos livres, e entender a forma com que os professores de inglês se relacionam com esse material, aliada aos métodos e abordagens que utilizam dentro de sala, foi fundamental para analisar se existem, ou não, possibilidades de ensino crítico. Como base teórica para esta dissertação considerou-se a Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 1998, 2001, 2004, 2006, 2010), pedagogia crítica (FREIRE, 2000, 2014a, 2014b), condição pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2003, 2004, 2006) e fundamentos sobre o livro didático (CHOPPIN, 2004, 2009; SILVA, 2016, 2020; TOMLINSON, 2006). Para alcançar os objetivos delineados para esta investigação, foram feitas entrevistas com quinze professores de inglês, de cursos livres em Belo Horizonte, nas quais os professores foram indagados acerca de suas práticas dentro de sala, como também descreveram a forma com que usariam uma lição específica, retirada de um livro didático, em aula. Para analisar os dados coletados durante as entrevistas, fez-se uso da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), observando elementos que pudessem remeter aos preceitos teóricos considerados. Através da análise das respostas concedidas pelos professores entrevistados foi possível estabelecer que existe uma aproximação dos professores às possibilidades críticas, já que estes parecem demonstrar interesse, acreditam na importância de trabalhar a criticidade dos alunos e se veem como educadores. Porém, percebeu-se haver um desconhecimento teórico sobre o que é pedagogia crítica e sobre métodos e abordagens utilizados por estes professores, além de uma dependência ao livro didático pelos cursos livres, e como consequência, também dos professores.

Palavras-chave: Livro Didático; Pós-Método; Pedagogia Crítica; Curso Livre; Ensino de Inglês.

ABSTRACT

Taking into consideration private English schools in the city of Belo Horizonte, this research has had as its main objective to investigate the existence, in this context, of critical teaching possibilities through the usage of course books and considering the post method condition. There is a massive use of course books within private English schools and understanding how English teachers deal with and relate to this material, associated with approaches and methods used inside the classroom, has been fundamental to analyse, if there are, critical teaching possibilities. As the theoretical background for this dissertation the following topics were considered: Critical Applied Linguistics (PENNYCOOK, 1998, 2001, 2004, 2006, 2010), Critical Pedagogy (FREIRE, 2000, 2014a, 2014b), the Post Method condition (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2003, 2004, 2006) and theories regarding course books (CHOPIN, 2004, 2009; SILVA, 2016, 2020, TOMLINSON, 2006). To reach the outlined objectives for this investigation, interviews have been made with fifteen English teachers, from private language schools in Belo Horizonte, in which teachers were requested to talk about their practices inside the classroom, as well as to describe how they would use a specific course book lesson in class. To analyse the assembled data obtained during the interviews, Content Analysis (BARDIN, 2016) has been used, observing elements which could relate to the theoretical background considered for the research. Through the interpretation of the answers given by the interviewed teachers, it has been possible to establish that there is a movement from teachers to critical possibilities, since they seem to demonstrate interest in the topic, believe in the importance of developing critical skills in students and also, they seem themselves as educators. However, it has been noticed that there is a theoretical unfamiliarity about what critical pedagogy is and also the methods and approaches used by these teachers, as well as a reliance on the course book, from the schools, and as a consequence, from the teachers.

KEYWORDS: Course book; Post Method; Critical Pedagogy, Private English schools; English Teaching.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: MÉTODOS E ABORDAGENS: CARACTERÍSTICAS E POSSÍVEIS LIMITAÇÕES (RICHARDS E RODGERS, 2001)	33
QUADRO 2: AS REPRESENTAÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS NO DISCURSO DOS PROFESSORES - SILVA, 2016.....	43
QUADRO 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA - 1ª PARTE	50
QUADRO 4: ROTEIRO DE ENTREVISTA - 2ª PARTE.....	51
QUADRO 5: PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS	54
QUADRO 6: FUNÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS SEGUNDO OS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....	57
QUADRO 7: ADAPTAÇÕES FEITAS A LIÇÃO PELOS PROFESSORES ..	100
QUADRO 8: POSSIBILIDADES CRÍTICAS DENTRO DA LIÇÃO	103

LISTA DE ABREVIACÕES

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

CEFET-MG: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

LAC: Linguística Aplicada Crítica

LD: Livro Didático

L1: Primeira Língua

L2: Segunda Língua

MEC: Ministério da Educação e Cultura

OCEM: Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PNLD: Plano Nacional do Livro Didático

SINDILIVRE IDIOMAS/MG: Sindicato dos Cursos Livres de Idiomas do Estado de Minas Gerais

SINPRO-MG: Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TPR: *Total Physical Response*

SUMÁRIO

Capítulo 1 – INTRODUÇÃO	11
1.1 Questão de pesquisa, objetivos e procedimentos	19
1.2 Estrutura do Trabalho.....	20
 Capítulo 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	 22
2.1 Linguística Aplicada Crítica	22
2.2 Pedagogia Crítica	27
2.3 Pós-Método	32
2.4 O Livro Didático	39
 Capítulo 3 – METODOLOGIA	 46
3.1 Natureza da Pesquisa	46
3.2 Coleta de Dados	47
3.3 Entrevistas	49
3.4 Análise de Resultados	51
 Capítulo 4 – ANÁLISE DE RESULTADOS	 54
4.1 Perfil dos professores entrevistados	54
4.2 A função do livro didático nas aulas	56
4.3 Métodos e abordagens utilizados em sala de aula	61
4.4 Métodos e abordagens x livro didático.....	67
4.5 O que os professores entendem por pedagogia crítica	75
4.6 Sobre desenvolver a criticidade dos alunos: opinião dos professores	80
4.7 O professor de inglês de curso livre como educador	84
4.8 Restrições à prática docente	88
4.9 Descrição da prática em sala de aula	94
4.10 Possibilidades críticas	102
4.11 Sintetizando a Análise de Resultados	107
 Capítulo 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	 109
 REFERÊNCIAS	 114
 APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	 119
APÊNDICE 2 – Roteiro de Entrevista	123
ANEXO 1 – Livro Time Zones	125

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

A incorporação da tecnologia em todas as esferas do mundo (pós) moderno vem criando novos significados para atividades seculares, como por exemplo a comunicação, que atualmente acontece em grande parte de forma virtual, ou os meios de transporte, que se modernizaram. Considerando especificamente o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, evoluções e questionamentos acerca da melhor maneira de lecionar vêm se intensificando à luz de novas teorias e hipóteses, como diversas outras áreas do conhecimento.

Apesar da inserção de novas tecnologias dentro das salas de aula, o livro didático permanece como um dos principais (se não o principal) material didático no ensino de línguas estrangeiras, inclusive em cursos livres de idiomas. Em entrevista para o *website* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, em fevereiro de 2020, o professor Renato Caixeta (SILVA, 2020b) reitera essa visão ao dizer que recentes pesquisas confirmam a importância do livro didático dentro de sala de aula, tanto por parte do professor quanto do aluno, já que o livro didático apresenta o conteúdo e exercícios para a prática de forma ordenada e gradativa, em níveis de dificuldade. Na entrevista, o professor fala de livros didáticos em salas de aula em geral, incluindo escolas regulares, mas percebe-se que no curso livre de idioma o uso dessa tecnologia também é quase unanimidade, já que está presente em quase todos os cursos.

Entende-se como curso livre de idioma “a empresa ou grupo de empresas que têm por objetivo integração cultural e treinamento através da aprendizagem de línguas estrangeiras”¹. Estes “são considerados cursos livres, pois enquadram-se na categoria de educação profissional de nível básico, não havendo,

¹ Definição pelo Sindicato dos Cursos Livres de Idiomas do Estado de Minas Gerais SINDILIVRE Idiomas/MG.

portanto, necessidade de solicitar autorização de qualquer órgão governamental para abertura de escolas de idiomas”². A questão dos cursos de idiomas não serem considerados escolas regulares e não estarem sob a jurisdição do MEC, significando que estão dispensados de fiscalização (de acordo com a Lei nº. 9394/96, o Decreto nº. 5.154/04 e a Deliberação CEE 14/97), é um assunto problemático que deve ser debatido, já que a inexistência de legislação pode causar inúmeras disfunções, porém, para o contexto deste trabalho o termo escola será utilizado.

Em se tratando de pedagogia crítica no ensino de inglês como língua estrangeira, pouco se indaga acerca das possibilidades de inseri-la dentro de cursos livres de idiomas. O foco das pesquisas e ações em direção à pedagogia crítica no contexto educacional brasileiro, costuma ser sobre alunos de escolas públicas, do ensino fundamental e médio, como por exemplo é possível encontrar menções à pedagogia crítica no documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* do Ministério da Educação (BRASIL, 2006). Esta situação parece natural, uma vez que o ensino crítico tende a remodelar a educação e buscar a libertação de situações de opressão para grupos de alunos postos à margem dos grupos hegemônicos marginalizados, que em seus contextos culturais e socioeconômicos “foram excluídos do acesso aos discursos e textos das culturas e economias dominantes” (LUKE, 1997, apud PENNYCOOK, 2004, p. 786)³.

O presente estudo busca expandir o núcleo de pesquisas e ações que são normalmente direcionadas ao ensino público brasileiro, visando a entender as potencialidades críticas do ensino de inglês dentro de cursos livres, principalmente por meio do uso de livros didáticos e da consideração da condição pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994).

Ana Lúcia de Faria (2008, p. 13), em seu livro *Ideologia no Livro Didático*, publicado pela primeira vez ainda na década de 1970, afirmou que o livro

² (<http://www.educacao.sp.gov.br>; acesso em 09/2018)

³ “(...) have been excluded from access to the discourses and texts of dominant economies and cultures.” (Tradução minha)

didático é “um dos veículos utilizados pela escola para a transmissão da ideologia burguesa”. Considerando a veracidade e atualidade dessa afirmação, entende-se que o uso dos livros no contexto de cursos livres de inglês pode estar agindo como um perpetuador de ideias das classes dominantes, ou seja, aquelas que preservam o *status quo* de nossa sociedade desigual, em que acessos e oportunidades das classes economicamente desfavorecidas a posições de maior privilégio em nossa sociedade são dificultados. Sendo assim, é importante entender que o uso feito dos livros didáticos dentro de sala de aula pode fazer a diferença em uma educação crítica e transformadora.

Paulo Freire (2014a, p. 106) afirma que “nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer ‘Por quê?’” e ao concordar com essa assertiva, pretende-se ir mais adiante, pois defende-se que além das classes oprimidas precisarem questionar seu lugar na sociedade, é importante também que as classes privilegiadas entendam e assumam seus privilégios.

Cursos de idiomas, muitas vezes utilizam pedagogias behavioristas e tradicionais, podendo se tornar reféns de um ensino repetitivo, mecanizado e “bancário”⁴ (FREIRE, 2014a, p.80). Isso não quer dizer que sejam locais nos quais não é possível aprender inglês, pois muitas vezes os métodos estruturalistas de ensinar funcionam bem e os alunos aprendem. O que se defende aqui é que o professor e os cursos livres em geral busquem ir além do ensino conteudista. Defende-se nessa dissertação que o professor de inglês de cursos livres entenda que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2014b, p. 24), o que daria espaço para uma educação transformadora e significativa.

Em meados do século XX, cursos de inglês surgiram no Brasil como uma alternativa de oferta de ensino de língua estrangeira de qualidade, já que o ensino de inglês nas escolas regulares nem sempre era considerado eficiente, uma vez que não havia tantos profissionais capacitados ou até mesmo

⁴ “Educação Bancária: “(...) a educação (bancária) é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos (...)” (FREIRE, 2014a, p. 82)” – mais sobre no Capítulo 2.

materiais didáticos facilmente disponíveis. Portanto, os cursos de inglês eram frequentados e legitimados por alunos de classes mais abastadas, por serem uma atividade extracurricular que configurava um custo extra para as famílias resultando em apenas uma pequena parcela da população tendo acesso a esses cursos. Atualmente, o número de cursos livres de inglês no Brasil cresceu muito, mas ainda assim, não é acessível para todos. Barros (2014) afirmou que naquele ano havia mais de seis mil filiais de setenta redes diferentes no Brasil, e segundo ele, o alto número de cursos livres se dá porque o ensino de língua inglesa em escolas regulares nem sempre atende as necessidades de pais e alunos.

Como é possível perceber em campanhas publicitárias de alguns cursos de idiomas, essas instituições se pautam muito em uma metodologia que acreditam ser ideal para o aprendizado, e vendem seus cursos como métodos infalíveis, através dos quais os alunos irão aprender inglês rapidamente. Estudos como de Coracini (2003) e Marques (2014) analisam esse discurso publicitário das escolas de línguas, e como fazem diversas promessas aos alunos, como aprender a falar com uma pronúncia perfeita, a valorização de professores “nativos” e como esses discursos influenciam aqueles buscando aprender o novo idioma. As pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas já têm mostrado que prescrições e método milagrosos já não são tão bem aceitos ou acreditados por todos. Como defendido por Prabhu (1990, p. 170), a avaliação objetiva dos métodos tenta quantificar conhecimentos, e desconsidera um grande número de aspectos e influências externas ao ensino que ocorre dentro de sala de aula. Em geral, como mostram Coracini (2003) e Marques (2014), escolas que vendem cursos prometendo fluência em seis meses com uma aula por semana, ou aprender inglês da noite para o dia já foram ou estão sendo descreditados.

Em seu estudo sobre imagens representando o aprender de línguas em cursos livres veiculadas em seus *websites*, Silva (2020a) afirma que na análise dessas imagens é possível perceber que a divulgação dos cursos remete a eles mesmos como locais ideais, com turmas não numerosas, sem ampla diversidade, e ainda um ambiente modelo para a aprendizagem, contrapondo-

se à sala de aula da escola regular, que não seria tão exitosa. Entende-se haver um senso comum de que só é possível aprender línguas estrangeiras em cursos livres e não na escola regular, o que não é necessariamente verdade. Nas salas de aulas de cursos livres costuma haver menos alunos do que na sala de aula da escola regular, mas nem por isso existe uma superioridade de ensino. O contexto considerado neste trabalho é o de cursos livres, mas nem por isso deixa-se de acreditar na eficiência da escola regular.

Muito já se discutiu no campo da Linguística Aplicada sobre as relações de ensino e aprendizagem no ensino de inglês com os diversos métodos e abordagens do ensino de línguas, desde o pioneiro Método da Gramática e da Tradução, até a Abordagem Comunicativa, que após a onda de entusiasmo que trouxe quando surgiu, tem sido vista de forma mais crítica nos últimos anos (RICHARDS; RODGERS, 2001). Considerando a constante evolução dos métodos e abordagens de ensino e aprendizagem de inglês e a vasta diversidade de contextos de aprendizado, entende-se haver uma impossibilidade de eleger um método e/ou uma abordagem como mais adequado e superior a todos os outros. Como Prabhu (1990, p.162) afirma, nenhum dos métodos poderia ser considerado “o melhor”, já que variações nos contextos de ensino existem, e são precisamente essas variações que irão influenciar o que seria “melhor” para cada contexto.

Tendo em vista que algumas das práticas da pedagogia tradicional – na qual é papel da escola puramente transmitir conhecimento, de forma metódica e mecânica, sem muito espaço para questionamentos – servem para alienar e oprimir alunos que são levados a não pensarem por si próprios, e o descompasso dos métodos e abordagens de ensino de segunda língua com a pedagogia crítica, surge uma necessidade de ir além das insuficiências da noção de métodos na busca por alternativas no ensino (KUMARAVADIVELU, 1994). Segundo Kumaravadivelu (1994), muitos estudos nos anos 90 alertaram contra a aceitação acrítica de métodos não testados, aconselharam contra a procura pelo “melhor método” e até mesmo o próprio conceito de método. Observando a improbabilidade de um método ser amplamente aceito e as diversas questões que ainda existem sobre suas aplicabilidades e usos

(RICHARDS; RODGERS, 2001), acredita-se na importância da condição pós-método proposta por Kumaravadivelu (1994) que em primeiro lugar “significa a procura por uma alternativa ao método, ao invés de um método alternativo” (p.29)⁵. O autor afirma que a condição pós-método nos “compele a reestruturar fundamentalmente nossa visão de ensino de línguas e formação de professores” (2006, p. 170)⁶.

A autonomia do professor é definida como “o coração da pedagogia pós-método” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 78) e dessa forma entende-se que cabe ao professor optar pela especificidade de sua forma de ensinar em cada contexto, ainda que, muitos dos cursos livres de inglês no Brasil tenham métodos pré-estabelecidos e livros didáticos de uso obrigatório.

Como afirmado por Silva (2016, p. 13), sobre o termo *coursebook*, o livro curso é “aquele que (pro)move o curso”, o que significa que muitas vezes a base do ensino é em um livro alicerçado em uma metodologia específica utilizada por um curso. Apesar disso, entende-se ser possível trabalhar a criticidade, cabendo ao professor a agência para fazê-lo, já que a autonomia é parte vital da condição pós-método.

Essa pesquisa surgiu do interesse pessoal da pesquisadora que percebe na prática docente dentro de cursos de inglês a necessidade de ir além da transmissão do conhecimento linguístico, podendo utilizar as aulas como oportunidades para ajudar alunos a desenvolverem o pensamento crítico, não aceitarem tudo que lhes é imposto e nem toda a informação que lhes é passada, passivamente. Cabe ao professor de inglês, como a qualquer outro educador, a responsabilidade de assistir aos alunos na busca por serem cidadãos preparados a questionarem aquilo que incomoda, como também, a elaboração de uma prática que não se diga neutra, construída simultaneamente por alunos e professores.

⁵ (...) *it signifies a search for an alternative to method rather than an alternative method.*” (Tradução minha)

⁶“(...) *compels us to fundamentally restructure our view of language teaching and teacher education.*” (Tradução minha)

Parte-se do pressuposto que este trabalho tem relevância para o campo, principalmente por configurar um estudo que visa examinar relações de ensino crítico com ensino e aprendizagem de língua (neste caso inglês), buscando decorrências de uma educação progressista (FREIRE, 2000), que não é comumente relacionada ao ensino de inglês em cursos livres, através do uso do livro didático. Tomlinson afirma que muitos professores adaptam materiais ao usarem livros didáticos para maximizar o valor do livro para seus próprios alunos (TOMLINSON, 2006, p. xiv), e entende-se que é justamente nessa adaptação ou na releitura de atividades dos livros didáticos que estão as possibilidades para o ensino não mecânico.

Como apresentado anteriormente, os cursos livres tendem a ser frequentados por classes mais abastadas, e apesar de serem acessíveis para apenas parte da sociedade brasileira, o número de escolas é bastante alto. Apesar da realidade que ainda é excludente, este número alto de cursos livres de inglês no Brasil utiliza maciçamente o livro didático, seja de fabricação própria seja de editoras renomadas. Essa afirmação se impõe como uma importante razão para a necessidade da investigação que esse estudo se propôs, uma vez que o uso dos livros didáticos em cursos livres é uma forma de uniformizar o ensino, e essa uniformização não é necessariamente positiva, pois encontramos em cada sala de aula, cenários diversos. Silva (2016, p. 101) afirma que em diversos contextos “o livro didático é o curso”. O autor também diz que

(...) o livro didático de inglês é um instrumento que tem o poder de promover (a uniformidade). Com o mesmo livro em mãos, espera-se que todos os professores trabalhem o mesmo conteúdo, alcancem a meta de ter o conteúdo terminado na mesma época e provavelmente utilizem os mesmos procedimentos de ensino em sala de aula.

Sendo assim, entende-se ser importante para professores que são compelidos a usarem um certo livro didático, que tenham estratégias e autonomia para utilizarem esses livros de uma forma adaptada às necessidades de seus alunos e de sua realidade. Sendo assim, transformando a sala de aula de inglês em uma experiência na qual não há apenas transmissão de conteúdo linguístico mas também, em um local no qual alunos e professores têm independência e

liberdade para irem além do currículo, possam explorar outros conteúdos, e que façam isso da melhor forma que, juntos, julgarem necessária.

Rogério Tílio (2006) afirma que o ensino de inglês pode ser usado para desconstruir significados hegemônicos, já que um possível acesso aos discursos em inglês viabiliza esses discursos serem reforçados ou desconstruídos. Encontra-se nessa afirmação uma oportunidade do ensino de inglês como agente transformador, como uma inversão de salas de aula tidas como “bancárias” e uma brecha para a implementação de uma pedagogia crítica.

Tílio (2006) também defende que aprender uma língua estrangeira proporciona um afastamento de sua própria cultura e a cultura do outro, estrangeira. Dessa forma, segundo o autor, existe a oportunidade do desenvolvimento de uma visão crítica de mundo, que iria auxiliar o aluno não só a entender a si próprio melhor como o outro também. Sendo assim, compreende-se que dentro das muitas possibilidades de ensino de inglês, com o uso do livro didático, existem espaços para questionamentos e reflexões de professores e alunos, acerca de si mesmos e do mundo no qual estão inseridos. Entender as potencialidades dentre as relações que governam o ensino de inglês, suas principais ferramentas e a pedagogia crítica se mostra significativo.

Acredita-se na importância deste trabalho uma vez que a pesquisa sobre livros didáticos tende a abordar outros temas concernentes a eles, como por exemplo o conteúdo, os usos, as formas e processos de produção e até avaliação. Porém, apesar de ser uma necessidade reconhecida, os estudos sobre a adaptação dos livros didáticos para o uso em seus contextos específicos é ainda um tópico no qual as investigações são diferentes da que se propõe aqui. Durante o tempo de elaboração dessa pesquisa não foram encontrados trabalhos específicos sobre adaptação de livros didáticos de inglês em cursos livres realizados nos últimos anos. Sendo assim, evidencia-se a existência de uma lacuna em pesquisar sobre a realidade dos cursos livres de idiomas, com base em levantamentos feitos em bancos de dados da CAPES (Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e em *websites* de universidades.

1.1 Questão de pesquisa, objetivos e procedimentos

Considerando o contexto apresentado anteriormente, a pesquisa teve como objeto o papel do livro didático e da condição pós-método na implementação de um ensino que se aproxime da pedagogia crítica em cursos livres de inglês. Para que tal pesquisa pudesse ser feita, foram realizadas entrevistas com professores de cursos livres diversos, que responderam questões a respeito da utilização dos livros didáticos em suas salas de aula, como também algumas perguntas sobre a prática docente, quais métodos são utilizados por eles dentro de sala, e se julgam importante trabalhar a criticidade dos alunos. Além disso, os professores descreveram o passo a passo de como lecionariam uma lição retirada de um livro didático apresentado pela pesquisadora, e também responderam sobre a possibilidade de acrescentar um viés crítico para aquela lição.

Foram entrevistados quinze professores, dentre os meses de setembro de 2019 até janeiro de 2020, todos atuantes como professores de inglês em cursos livres na cidade de Belo Horizonte - MG durante o período que a entrevista foi realizada. Antes das entrevistas começarem a ser gravadas os professores tiveram acesso e assinaram um termo de consentimento, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEFET MG, no qual o anonimato é garantido. Além disso, lhes foi informado que não existem respostas corretas ou incorretas para as questões propostas pela pesquisadora, e acredita-se que apesar de alguns participantes terem se mostrado levemente ansiosos antes da entrevista, quando ela foi finalizada, todos comentaram que não fora difícil e que não havia razão para preocupação.

É importante ressaltar que esta pesquisa não pretendeu fazer julgamento de valor sobre a competência dos professores entrevistados, até porque é um *corpus* bastante diverso, que apresentou respostas diferentes para cada

questão. O que se teve em vista aqui foi demonstrar possibilidades e analisar práticas com base na fundamentação teórica específica da pesquisa, o que não faz com que as práticas que são diferentes, sejam erradas ou ruins.

Sendo assim, como base nas respostas dos entrevistados, esta investigação se propôs a responder à seguinte pergunta: *existem possibilidades de ensino crítico dentro de cursos livres de inglês através do uso de livros didáticos e considerando a condição pós-método?*

Para tal, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar as possibilidades de promoção de ensino crítico de inglês em cursos livres de idiomas considerando a utilização de livros didáticos. Assim, foram delineados os objetivos específicos a seguir:

- Verificar a existência (ou não) de práticas docentes críticas no ensino de inglês em cursos livres;
- Entender como os professores de cursos livres de inglês se relacionam com o livro didático, métodos e abordagens de ensino em suas práticas docentes;
- Analisar a percepção de professores sobre possibilidades de desenvolvimento da criticidade de seus alunos, a partir da descrição de práticas potencialmente usadas dentro de sala de aula, com base em uma lição retirada de um livro didático, apresentada pela pesquisadora.

1.2 Estrutura do trabalho

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo é apresentada a temática do trabalho como também as motivações que levaram a pesquisadora a investigar o tema. Além disso, está apresentado em síntese, como foram feitas as entrevistas, e qual a pergunta e objetivos que nortearam o

estudo, que serão retomados no capítulo 3, e brevemente sintetizados no capítulo 4.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica para a pesquisa. O primeiro tópico a ser apresentado é “Linguística Aplicada Crítica” uma vez que o ensino de língua estrangeira é tema central da pesquisa, e por entender que possibilidades críticas deste ensino seja um dos objetivos. O segundo tópico é a “Pedagogia Crítica”, que configura a base para todos os questionamentos e direções deste estudo. Procurou-se apresentar a teoria enfatizando as contribuições de Paulo Freire, pois entende-se aqui ser esta a teoria que alicerça os estudos acerca da criticidade até o presente momento. O terceiro tópico é o “Pós-Método”, teoria defendida pelo professor e pesquisador indiano, Dr. B. Kumaravadivelu, teoria esta que para esse trabalho configura-se como uma efetiva alternativa aos métodos engessados de ensino. O quarto tema da fundamentação teórica é o “Livro Didático”, e busca-se apresentar diferentes definições e funções do livro didático dentro de sala de aula.

Os pressupostos metodológicos dessa pesquisa são apresentados no capítulo três, no qual fala-se sobre a coleta de dados, e análise dos resultados através da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

O quarto capítulo configura a exposição das respostas dos professores participantes, obtidas durante as entrevistas e as análises desses resultados, como também a revisitação dos objetivos da pesquisa e pergunta norteadora.

Por fim, no quinto capítulo, as conclusões são apresentadas como também considerações finais e sugestões para pesquisas subsequentes a essa.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar estudos que fundamentaram teoricamente esta pesquisa. Primeiramente é traçado um panorama a respeito da Linguística Aplicada Crítica (LAC), com base principalmente nas ideias de Pennycook, Moita Lopes e Allwright. Estes autores definem o que vem a ser Linguística Aplicada Crítica e fazem ainda um delineamento acerca do que há por vir nesse campo de conhecimento. A segunda parte da Fundamentação Teórica trata de um tema primordial para essa pesquisa, que é a pedagogia crítica, baseando-se majoritariamente nas ideias de Paulo Freire. A terceira seção deste capítulo trata da condição pós-método, idealizada por Kumaravadivelu. Entende-se haver grande conexão dentre estes três primeiros temas do Capítulo 2. A ideia de criticidade e suas possibilidades transformadoras, em estudos na área de ensino de língua estrangeira ou dentro de sala de aula, tiveram suas origens naqueles autores que começaram a vislumbrar o processo educacional como possivelmente crítico. O último tema a ser apresentado nesta Fundamentação Teórica é uma exposição das ideias sobre o livro didático (LD), principalmente com base em Silva, Choppin e Tomlinson. No caso desta pesquisa, o livro didático é importante pois buscou-se aqui investigar possibilidades críticas dentro dos cursos livres através do uso desse material.

2.1 Linguística Aplicada Crítica

Considerando que este estudo tem foco no ensino de língua inglesa, nota-se a indispensabilidade de analisar o conceito de Linguística Aplicada Crítica (LAC), que abrange os estudos em ensino, e apesar de compartilhar origens e teorias, não deve ser confundida com pedagogia crítica.

Rajagopalan (2007) afirmou que a Linguística Crítica, apesar de ser uma área relativamente nova, que vem sendo estudada nas últimas duas ou três décadas, já é uma realidade, uma vez que existem inúmeros estudos, artigos, e pesquisas com essa temática. Para o autor, trabalhar a Linguística de forma crítica, requer renunciar ideias de que o linguista não deve fazer outra coisa além de descrever a linguagem, com uma falsa noção de neutralidade, sem ir além. Rajagopalan também defende que à medida que o linguista se aproxima da Linguística Crítica, ele pode prestar serviços à comunidade e melhorar a condição de vidas daqueles menos privilegiados na sociedade.

David Crystal, em 1974 em seu famoso “O que é Linguística?” afirma que (naquele momento) entendia-se a Linguística Aplicada como aplicações de metodologia linguística e técnicas de análise, sendo muito mais um meio para um fim do que propriamente um fim (CRYSTAL, 1974). O autor ainda diz que a definição de Linguística Aplicada por vezes se confundia com ensino de língua estrangeira o que não é verdade, pois são diferentes. Corder (1973) faz um contraponto ao dizer que apesar de se relacionarem, ensino de línguas e Linguística Aplicada não devem ser confundidos como a mesma atividade. Essa relação íntima se percebe na fala do autor quando ele diz que “não pode haver uma melhoria sistemática no ensino de línguas sem referência ao conhecimento sobre a língua que a Linguística nos dá” (CORDER, 1973, p. 15)⁷.

Pesquisas e estudos mais recentes concluíram que Linguística Aplicada não é puramente a aplicação da Linguística. Moita Lopes (2006) reconhece que no passado, a área existia para encontrar explicações e respostas para impasses no uso da linguagem, o que tendia a minimizar a complexidade e brevidade das situações nos contextos estudados, já que essas situações não se replicam, tornando impossível a prescrição de soluções.

Dessa forma percebemos a ineficácia e limitações em considerar que a Linguística Aplicada consiste apenas em aplicação de conhecimentos

⁷ “*There can be no systematic improvement in language teaching without reference to the knowledge about language which linguistics give us.*” (Tradução minha)

linguísticos. É claramente muito mais, pois como afirmado acima por Moita Lopes, existe uma complexidade em cada contexto. Para este autor, a LAC extrapola fronteiras, reconhece a interdisciplinaridade e navega em outros campos do conhecimento de modo a sistematizar novos conhecimentos sobre questões sociais envolvendo a linguagem.

Allwright valida essa corrente ao dizer que houve uma mudança na maneira como as pessoas entendem a Linguística Aplicada. A prescrição metodológica vem perdendo espaço para a descrição, na qual o entendimento de questões locais se opõe à universalização (ALLWRIGHT, 2006).

Entende-se então que a Linguística Aplicada possui caráter multi e interdisciplinar, dialogando com outras áreas. Davies (2007) afirma que além de características da Linguística Teórica, a Linguística Aplicada aborda outras disciplinas, psicologia, sociologia, educação, política e outras. Considerando essa multidisciplinaridade e a possibilidade de abordagens voltadas para problemáticas políticas e sociais, a existência de uma vertente ‘crítica’ da Linguística Aplicada é perfeitamente natural.

Pennycook (2001, p.9)⁸ afirma que

Linguística Aplicada Crítica é mais que apenas uma dimensão crítica adicionada à linguística aplicada: envolve um ceticismo constante, um questionamento constante das suposições normativas da Linguística Aplicada. Ela demanda uma problematização inquietante dos pressupostos da Linguística Aplicada e procura uma forma de fazê-la na qual a conecta a questões de gênero, classe, sexualidade, raça, etnicidade, cultura, identidade, política, ideologia e discurso.

Com base nessa assertiva, entende-se que as suposições e hipóteses que regem as práticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, dentro

⁸ “Critical applied linguistics, then, is more than just a critical dimension added on to applied linguistics. It involves a constant scepticism, a constant questioning of the normative assumptions of applied linguistics. It demands a restive problematization of the givens of applied linguistics and presents a way of doing applied linguistics that seeks to connect it to questions of gender, class, sexuality, race, ethnicity culture, identity, politics, ideology and discourse.” (Tradução minha)

da LAC, devem estar em constante problematização e questionamento, uma vez que as oportunidades se apresentam para que haja uma ressignificação no ensino.

Para estudos sobre ensino de línguas, Pennycook (2004) defende a conexão central da LAC ao ensino, relacionando aspectos deste com ampla análise de relações sociais. O autor (2004, p. 790) menciona o exemplo de um trabalho feito por Brian Morgan em 1998 em uma comunidade em Toronto, cidade do Canadá, e cita Morgan (1998, p.19) afirmando que: “Ensino crítico de inglês como segunda língua baseado na comunidade não significa negligenciar a língua. Significa organizá-la ao redor de experiências que sejam próximas aos estudantes”.⁹ À vista disso, percebe-se a importância da experiência social dentro da sala de aula, onde a língua não seria preterida para tratar de assuntos que sejam necessários ou interessantes aos alunos, mas esses dois aspectos seriam agregados.

Reforçando esta visão, Norton e Toohey (2004, p.1)¹⁰ afirmam que

(...) língua não é simplesmente um meio de expressão ou de comunicação, pelo contrário, é uma prática que constrói e é construída pelas formas que os aprendizes de língua entendem eles mesmos, seus entornos, suas histórias e suas possibilidades para o futuro.

Para essas autoras, a construção do saber linguístico não é feita isoladamente do contexto social. Este tem bastante importância para o processo de aprendizagem, já que a língua que um aprendiz sabe ou está tentando aprender está em constante construção, e seu aprendizado é fortemente influenciado por fatores externos às salas de aula.

Pennycook (2006, p. 67) entende que

a Linguística Aplicada Crítica como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos

⁹ “A community based, critical ESL pedagogy doesn’t mean neglecting language. It means organizing language around experiences that are immediate to students.” (Tradução minha)

¹⁰ “(...) language is not simply a means of expression or communication; rather, it is a practice that constructs, and is constructed by, the ways language learners understand themselves, their social surroundings, their histories and their possibilities for the future.” (Tradução minha)

múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento. Em vez de ver a Linguística Aplicada Crítica como uma nova forma de conhecimento interdisciplinar, prefiro compreendê-la como uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo.

Entende-se a visão do autor de que a LAC pode ser uma forma de descentralizar e questionar poderes hegemônicos e dominantes, ao ser uma forma de conhecimento transgressiva.

Pennycook (2004, p. 795) assume a visão de Widdowson (2001, p.15) que entende que “ser crítico significa a apreciação de versões alternativas da nossa realidade, o reconhecimento de reivindicações e perspectivas antagônicas e a necessidade de reconciliá-las.”¹¹. É esse entendimento da realidade, na oposição de preconceitos e múltiplas visões de mundo, que pode gerar transformação.

Apesar disso, reconhece-se ainda existir grande desconfiança quanto a esse ramo da linguística aplicada, o que pode ser percebido pela postura de Alan Davies em 1999, mencionada por Pennycook (2004, p.800) “a influência da linguística aplicada crítica é difusa e pode ser de pouca ajuda”¹². No entanto, acredita-se aqui que a forma crítica pode ser ferramenta de mudança, e que “desafia e enriquece as possibilidades de se fazer linguística aplicada” (PENNYCOOK, 2001, p. 8)¹³.

Em 2010, Pennycook escreveu um artigo no qual aponta novas direções críticas no campo da linguística aplicada. O autor afirma que caso não haja um constante questionamento desafiante dos nossos pensamentos sobre linguagem, linguística e linguística aplicada, corre-se o risco de reproduzir ideologias de linguagem às quais deveríamos estar nos opondo, como professores e pesquisadores da área. Além disso, o autor afirma a necessidade de entender língua e linguagem contextualizadas geograficamente, o que se

¹¹ “(...) to be critical means the appraisal of alternative versions of reality, the recognition of competing claims and perspectives and the need to reconcile them.” (Tradução minha)

¹² “the influence of CAL is pervasive and can be unhelpful.” (Tradução minha)

¹³ “(...) challenges and greatly enriches the possibilities for doing applied linguistics.” (Tradução minha)

relaciona com o parâmetro da particularidade da condição pós-método, exposta ainda neste capítulo.

Faz-se necessário mencionar a LAC neste trabalho, uma vez que a linguística aplicada integra a teoria de ensino de língua estrangeira, e o teor crítico está em consonância com a proposta da pesquisa, em tentar vislumbrar possibilidades críticas dentro do ensino de inglês nos cursos livres, através do uso do livro didático, mas também através da investigação de como os métodos e abordagens influenciam a possível criticidade.

2.2 Pedagogia Crítica

A palavra pedagogia tem sua origem no grego antigo. *Paidós* significa “criança” e *agodé*, condução. Segundo Ghiraldelli (2007, p. 12), antigamente, o significado da palavra pedagogia tratava daquele encarregado de conduzir, literalmente, a criança até o local de ensino, o pedagogo era um guia, e hoje é a pessoa que “lida com os meios intelectuais e técnicos que possibilitam o ensino e a aprendizagem.” O autor ainda afirma que hoje, a palavra pedagogia não se refere ao conteúdo a ser ensinado aos alunos, e sim aos procedimentos e formas de ensino.

Historicamente, a forma da pedagogia ser colocada em prática priorizava em formar alunos em sua dimensão intelectual, ou seja, com foco em conteúdo e aprendizagem prática, sem atenção à formação humana, em termos de crítica, empatia e senso de comunidade em geral. Essa pedagogia tradicional não leva em conta a potencialidade de uma pedagogia que seja ao menos em parte, crítica, mantendo currículos escolares que evitam questionamentos. Shor (1992) reconhece que apesar de contrariar o que seria geralmente considerado, esses currículos não são politicamente neutros, pois impedem os estudantes de se desenvolverem como pensadores críticos acerca do mundo. O autor ainda afirma, que se os estudantes memorizam regras e conhecimento pré-existente, sem questionamentos do processo de aprendizagem, ficarão restritas suas competências para pensamento crítico e ação (SHOR, 1992).

Como consequência aos questionamentos a essa pedagogia tradicional, diversos autores como Henry Giroux, John Dewey, Antonio Gramsci, Paulo Freire e outros, começaram a pensar em formas alternativas de fazer educação, diferente do modelo tradicional, no qual o professor é detentor de todos os conteúdos que os alunos recebem verticalmente, de forma passiva, sem questionamento da realidade. Dessa forma, Giroux (1997, p. 137) afirma que se iniciam trabalhos para a elaboração de

(...) uma pedagogia de política cultural que se desenvolva em torno de uma linguagem criticamente afirmativa que permita aos educadores enquanto intelectuais transformadores compreenderem como se produzem as subjetividades dentro daquelas formas sociais nas quais as pessoas se deslocam, mas que muitas vezes são apenas parcialmente compreendidas.

Essa caracterização de Giroux é um desenvolvimento das ideias defendidas por Paulo Freire, de que sem questionamento de qualquer das partes envolvidas no processo educacional, não é possível haver transformação, e com isso, perpetua-se uma educação bancária. O primeiro passo em direção à pedagogia crítica é o autoquestionamento do educador, situação na qual ele vai criar novos significados para sua prática, entendendo as subjetividades e especificidades dos contextos em que está inserido. Quando não existe questionamento de nenhuma das partes, a educação se dá em “depósitos” (FREIRE, 2014a, p.80). A partir dessa ideia, se deu a cunhagem do termo “educação bancária”, que nada mais é que a ação do aluno como receptor de depósitos, que ele irá apenas guardar e arquivar, fazendo uma analogia a depósitos guardados em um banco. Nesse contexto, educandos e educadores não questionam, não transformam.

Paulo Freire (2014b, p. 96) elenca uma série de fatores acerca do que ensinar requer, para o educador, e um destes é: “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Para o autor, na prática educativo-crítica o professor tem uma responsabilidade de intervir, ou seja, não apenas indicar aos alunos a ideologia dominante, como também agir em direção ao desmantelamento dessa ideologia. Outras características do ensinar apresentadas pelo autor são: “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”,

“ensinar exige alegria e esperança”, “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”, “ensinar exige saber escutar”, “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica”, dentre outras. Tais atributos mencionados remetem à necessidade do autoquestionamento do professor acerca de sua prática, ao fato de que não existe prática que seja totalmente neutra e também a importância de acreditar na possibilidade de mudança através da troca e do diálogo, entre professores e alunos, educadores e educandos, como denominados por Paulo Freire.

Segundo Freire (2014a, p. 81) o saber apenas existe em situações de invenção, reinvenção, e, em uma “busca inquieta, impaciente, permanente, (...) esperançosa”. O autor afirma que a força criadora do aprender presume uma “dúvida rebelde” e uma “curiosidade não facilmente satisfeita”, o que acaba por suprimir os efeitos negativos do “falso ensinar” (FREIRE, 2014b, p. 27). Por isso, entende-se que além da postura progressista do professor, é necessário que haja engajamento e curiosidade por parte dos educandos. Quando só existe agência de uma das partes, o processo de ensinar e aprender se torna unilateral, se tornando muitas vezes pouco eficiente.

Dessa forma, com o pensamento freireano, busca-se uma pedagogia que trabalhe com a possibilidade de mudança, que estimule educadores a serem progressistas e façam o possível para orientar os alunos a saírem das situações de opressão. Para Freire (2000), o educador progressista capacitado deve, além de ensinar os conteúdos, desafiar os alunos a pensarem criticamente suas realidades sociais, políticas e históricas. Freire ainda afirma que ensinar com maestria não exime o educador da luta por justiça social, e ele não deve se acomodar se sentindo coagido a desistir da luta e ser vencido por discursos fatalistas. Considerando a realidade laboriosa de muitos professores no Brasil, reconhece-se a importância de não desistir frente às dificuldades.

Isso quer dizer que, além da maestria de lecionar a disciplina, cabe aos professores desafiar seus alunos de forma mais profunda, auxiliando-os a pensarem de forma crítica, de forma a se capacitarem a serem agentes de transformação, já que “(...) ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou

do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível" (FREIRE, 2014b, p. 28).

Na mesma direção do pensamento de Paulo Freire, Shor (1992, p.23) estabelece que "não encorajar estudantes a questionarem conhecimento, sociedade, e experiência, tacitamente endossa e sustenta o status quo", o que reflete em estudantes muitas vezes desinteressados e apáticos, que não se sentem em posse de seus próprios processos de aprendizagem, e dessa forma não questionam suas posições na sociedade e as questões de (in)justiças sociais.

Para este autor, as pessoas são naturalmente curiosas, e nascem aprendizes. A educação pode desenvolver ou sufocar suas inclinações de perguntarem o porquê e aprenderem (SHOR, 1992). Sendo assim, percebe-se a grande importância de currículos escolares que deem aos estudantes ferramentas para que possam questionar e pensar por si próprios.

Segundo Giroux (1997, p.147), "a educação torna-se uma forma de ação que une as linguagens da crítica e da possibilidade", o que nos mostra que, nessa perspectiva, educação nada tem a ver com passividade, e sim com atuação e energia, vindas das duas frentes, ensino e aprendizagem, professores e alunos. Freire (2014b) afirma que ensinar requer do professor que respeite o saber dos seus alunos, e seria interessante estabelecer uma relação entre os saberes curriculares fundamentais aos saberes socialmente construídos pelos alunos. Neste contexto, o professor deixa de ser o detentor de todo o conhecimento e o momento de troca em sala de aula se torna mais rico.

Entende-se, então, que a atuação que se deseja de professores e alunos é aquela que vai em direção à transformação. Transformação essa que irá mudar o ensino que apenas pretende produzir assimilação, para uma educação que seja um processo de desenvolvimento de cidadania. Sobre o papel do professor nesse contexto Giroux (1997, p. 163) afirma que eles devem se posicionar contra injustiças, sejam essas econômicas, políticas e sociais, que ocorram dentro ou fora das escolas. Além disso, Giroux defende que os

educadores devem dar oportunidades aos alunos de se tornarem cidadãos conscientes e corajosos, como forma de manter viva a esperança.

Um ponto interessante a ser abordado é a questão de a pedagogia crítica ser ainda algo pouco difundida na prática, entre educadores no mundo todo e além disso, é um conhecimento concentrado no meio acadêmico e não dentro de salas de aulas, e ainda nas mãos de majorias, o que configura algo oposto ao que deveria ser, de acordo com o apresentado neste capítulo. Kincheloe (2008) comenta que em congressos e apresentações internacionais sobre pedagogia crítica o número de participantes de origem africana, asiática e indígena ainda é pequeno. O autor ainda afirma que, de acordo com seu ponto de vista, para que a pedagogia crítica siga sendo relevante e seja mais do que uma curiosidade histórica é necessário que seja mais acessível a públicos diversos, sem perder o rigor intelectual. O autor afirma ser um desafio para educadores e pesquisadores conseguirem expressar e difundir ideias complexas a respeito desse tema de forma que seja relevante e compreensível ao público.

Este é um ponto pertinente, já que apesar de ser uma teoria com início por volta da década de 1960, que segue sendo estudada e em constante renovação, seu alcance ainda é relativamente limitado a alguns territórios, como a academia e a escola pública no Brasil.

Paulo Freire foi declarado patrono da educação brasileira em 2012, através da lei 12.612, sancionada pela então Presidenta Dilma Rousseff, o que não significa que suas ideias e contribuições para diversas áreas tenham sido reconhecidas unanimemente. Durante a época da ditadura militar no Brasil, a educação popular concebida por Freire e seus escritos tidos como marxistas acabaram por causar sua prisão e depois exílio. Muitos anos depois, durante o segundo mandato da Presidenta Dilma, começou uma movimentação da extrema direita, que acabou por resultar em seu *impeachment*, e trouxe também, um movimento de desprezo a figura de Freire por uma parcela conservadora e reacionária da sociedade, que em suas manifestações pediam não só o fim da “doutrinação marxista de Paulo Freire” como também uma

intervenção militar no país. Esse tipo de manifestação é capaz de disseminar o ódio à figura de Paulo Freire ainda por aqueles que nunca conheceram sua obra, e curiosamente, apesar da direita conservadora clamar pelo fim da influência freireana na educação, esta influência ainda é limitada na prática, e ainda assim, Paulo Freire é reconhecido mundialmente como um dos maiores pensadores na história da pedagogia.

Entende-se que nos dias de hoje exista um direcionamento do ensino de inglês para os chamados letramento crítico e pensamento crítico (*critical literacy* e *critical thinking*). Atualmente, diversos livros didáticos trazem seções para trabalhar o pensamento crítico e essas teorias estão bastante em alta em congressos e conferências de professores de inglês. Para a confecção dessa pesquisa, houve uma escolha consciente para se tratar de pedagogia crítica e não letramento ou pensamento crítico, por haver um entendimento que a pedagogia crítica foi e é como uma semente para as outras teorias mencionadas. Apesar da presença da pedagogia crítica em documentos públicos com diretrizes para as escolas públicas regulares, o curso livre de idioma não é um local no qual exista grande diálogo com a teoria freireana, e entende-se aqui haver espaço para tal, respeitando as especificidades deste espaço.

2.3 Pós-Método

Richards e Rodgers (2001, p.244, 245), definiram abordagem como “um conjunto de convicções e princípios que pode ser usado como a base para o ensino de uma língua”¹⁴ e método como “um projeto instrucional específico ou um sistema baseado em uma teoria de ensino de língua particular”¹⁵. O grande número de métodos e abordagens (Método da Gramática e Tradução, Método Audiolingual, Método Direto, Método *TPR* (*Total Physical Response*),

¹⁴ “(...) set of beliefs and principles that can be used as the basis for teaching a language (...)” (Tradução minha)

¹⁵ “(...) *specific instructional design or system based on a particular theory of language and of language learning.*” (Tradução minha)

Abordagem Comunicativa, Abordagem Lexical, etc.) para ensino de línguas estrangeiras, as dificuldades de utilizá-los em contextos diversos e questionamentos acerca de suas eficácias, culminou em uma situação na qual professores e pesquisadores passaram a não mais considerar aquelas teorias como indispensáveis (RICHARDS, RODGERS, 2001).

Apresenta-se a seguir um quadro elaborado com dados retirados do livro “*Approaches and Methods in Language Teaching*”, que serve como referência para linguistas e professores, escrito por Richards e Rodgers (2001). Neste quadro apresentam-se informações sobre alguns métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira apresentadas pelos autores, como também questionamentos acerca destes métodos e abordagens:

QUADRO 1: MÉTODOS E ABORDAGENS: CARACTERÍSTICAS E POSSÍVEIS LIMITAÇÕES (RICHARDS E RODGERS, 2001)

MÉTODO OU ABORDAGEM	CARACTERÍSTICAS	POSSÍVEIS LIMITAÇÕES
GRAMÁTICA E TRADUÇÃO	→ “Método tradicional”; → Objetivo: fornecer ao aprendiz ferramentas para ler a literatura da língua alvo, para que ocorresse um desenvolvimento e uma disciplina mental, por “aprender” uma língua estrangeira. → Foco: redação e leitura. → Gramática era ensinada de forma dedutiva, através do estudo de regras gramaticais, e a língua nativa dos estudantes serve como meio de instrução, para o entendimento da língua alvo.	→ A língua falada é primordial e isso deve refletir no método; → Gramática deve ser ensinada após os alunos a praticarem em contexto; → Os alunos deveriam ouvir a língua antes de a ver escrita.
	→ Relação com a forma que crianças adquirem sua língua nativa e princípios mais naturais de ensino de língua; → Possível aprender sem	→ Apesar de trazer diversas inovações para o campo, tinha algumas limitações, como por exemplo, uma base metodológica incompleta;

MÉTODO DIRETO	tradução, já que o significado poderia ser explicado ou demonstrado. → Instrução feita na língua alvo; → Vocabulário ensinado é o utilizado no dia a dia; → Comunicação oral é priorizada; → Gramática é ensinada indutivamente.	→ O foco era no uso da língua alvo dentro de sala de aula.
AUDIOLINGUALISMO	→ Foco na instrução oral; → A língua alvo é usada como meio principal na sala de aula; → Tradução na língua nativa é fortemente desaconselhada. → as estruturas são praticadas pelos padrões de som, ordem, e forma, e não através da explicação linguística.	→ Sofreu críticas por não ter uma base sólida em termos de teoria de linguagem e teoria de ensino; → Nas pesquisas iniciais alguns alunos tinham dificuldades em transferir o conhecimento para uma situação real fora da sala de aula; → A prática de padrões, repetições e memorização não resultam em competência, e sim em comportamentos de repetição.
TOTAL PHYSICAL RESPONSE	→ Método baseado na fala e em ações; → Objetivo: fluência, com foco em habilidades básicas de conversação. → Os procedimentos têm muito a ver com os movimentos corporais, usando o corpo e gestos para responder a comandos, além de utilizar <i>realia</i>, imagens, slides e quadros com palavras.	→ Alguns teóricos acreditam que o método TPR deveria ser usado em associação a outros métodos e técnicas.
ABORDAGEM LEXICAL	→ Centralidade do léxico para a estrutura linguística; → Foco em estruturas de vocabulário, <i>collocations</i> e <i>chunks</i>.	→ Vocabulário é apenas uma parte da competência comunicativa; → Essa abordagem não possui todas as caracterizações para ser considerada de fato uma abordagem.

ABORDAGEM COMUNICATIVA	→ Uma alternativa a métodos, que foca na competência comunicativa. → A língua deve ser ensinada de forma integrada, a conteúdo e formas de expressão; → Foco em funções.	→ Responsabilidade do professor em determinar e responder às necessidades do aprendiz.
--	---	---

Fonte: Elaboração da autora com base em Richards e Rodgers, 2001.

As indagações, questionamentos acerca do sucesso dos métodos e abordagens abriram um campo para discussões e novas teorias, que inicialmente propuseram um ecletismo, mas este também não é unanimidade por pesquisadores da área, o que é perceptível na afirmação de Widdowson (1990, p. 50)¹⁶: “se o ecletismo significa o uso aleatório e conveniente de quaisquer técnica mais acessível, então não tem nenhum mérito.”

Para Kumaravadivelu (2006), o conceito de método tem graves limitações. Ainda em 1994, quando o autor publicou seu famoso artigo teorizando e defendendo a condição pós-método, Kumaravadivelu fala de um descontentamento relatado por professores, ainda que estes fossem treinados e afirmavam seguir métodos específicos, não seguiam inteiramente os princípios teóricos e procedimentos dentro de sala de aula. Esta questão foi levantada por diversos autores, que ao identificar insuficiências dos métodos de ensino perceberam a necessidade de fugir do conceito convencional de método para que fosse sugerida a condição do pós-método “que pode potencialmente reconfigurar as relações entre teóricos e professores ao empoderar professores com conhecimento, habilidade e autonomia” (KUMARAVADIVELU, 1994, p.27)¹⁷. O autor ainda afirma que dessa forma, professores empoderados poderiam elaborar para si mesmos uma alternativa ao método, que fosse sistemática, coerente e relevante.

¹⁶ “(...) if by eclecticism is meant the random and expedient use of whatever technique comes mostly readily to hand, then it has no merit whatever.” (Tradução minha)

¹⁷ “(...) can potentially refigure the relationship between theorizers and teachers by empowering teachers with knowledge, skill, and autonomy.” (Tradução minha)

Proveniente desses questionamentos acerca das limitações dos métodos, Kumaravadivelu (2003, p. 32) diz que a condição pós-método emergiu de uma “consciência ampliada”¹⁸ que “enquanto ficarmos presos à teia dos métodos, seguiremos emaranhados em uma busca sem fim por uma solução indisponível”¹⁹. O autor completa ainda que essa busca se dá através de reciclagem e mudanças das mesmas ideias antigas, e a única possibilidade para quebrar este ciclo, é a quebra do mesmo.

Kumaravadivelu (2003) afirma que a condição pós-método possui três atributos que estão relacionados. O primeiro é o fato que o pós-método não é um método alternativo, mas uma alternativa aos métodos. O segundo é a autonomia do professor, pois o professor é visto como capaz de não só saber como ensinar, mas também ser capaz de fazer uma auto avaliação a respeito de sua prática. O terceiro atributo, segundo Kumaravadivelu (2003), é o pragmatismo com base em princípios, considerando que a junção da teoria e da prática só se concretiza na aplicação.

A ideia da pedagogia pós-método configura uma proposta na qual professores e alunos não sejam reféns executores de um método engessado e acrítico. Kumaravadivelu (2003) aponta como uma limitação dos métodos o fato que são baseados em contextos ideais, e como cada contexto é imprevisível e único nenhum método pode atender todas essas variáveis.

A pedagogia pós-método, de Kumaravadivelu (2001, p. 543), pode ser vista como um sistema tridimensional que apresenta três parâmetros pedagógicos que a embasam:

Pedagogia da Particularidade: “Pedagogia linguística, para ser relevante, deve ser sensível a um grupo particular de professores, ensinando um grupo particular de alunos, buscando objetivos particulares, dentro de um contexto institucional particular inseridos em um meio sociocultural particular.” (p. 538)

Pedagogia da Praticabilidade: “(...) procura superar algumas das deficiências inerentes à teoria vs prática (...) ao possibilitar

¹⁸ “heightened awareness”

¹⁹ “(...) as long as we remain in the web of method, we will continue to get entangled in an unending search for an unavailable solution.” (Tradução minha)

os professores a teorizarem partindo da própria prática e a praticar o que eles teorizaram.” (p. 541)²⁰

Pedagogia da Possibilidade: “As experiências trazidas pelos participantes para os contextos pedagógicos são modeladas não apenas pelos episódios de ensino/aprendizado que eles presenciaram no passado, mas também pelo amplo ambiente social, econômico, e político no qual eles cresceram. Essas experiências têm o potencial de alterar práticas pedagógicas de formas inesperadas pelos planejadores de políticas, elaboradores de currículo e produtores de livros texto.”²¹

Para o autor, os três parâmetros apresentados têm o potencial de servirem como princípios de operação, que irão guiar diversos aspectos do ensino e aprendizagem de segunda língua (KUMARAVADIVELU, 2006). A lógica da pedagogia pós-método oferece aos professores uma oportunidade de reavaliação de suas práticas, ao passo que “nos encoraja a revisar o caráter e o conteúdo do ensino dentro da sala de aula em todas suas perspectivas pedagógicas e ideológicas” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 170)²². Para que essa revisão seja possível, é necessário que o professor tenha em mente suas limitações e principalmente as deficiências ao utilizar métodos e abordagens engessados dentro de sala de aula.

Um passo em direção à condição pós-método, seria o de autoquestionamento, que “nos leva a racionalizar nossa educação como professores ao reconfigurar as relações reificadas entre teoria e prática” (KUMARAVADIVELU, 2006a, p. 170)²³, o que está em consonância com as ideias de Paulo Freire apresentadas da seção 2.2 deste mesmo capítulo. Kumaravadivelu (1994, p.29)²⁴ afirma que

²⁰“(…) seeks to overcome some of the deficiencies inherent in the theory-versus-practice (...) by encouraging and enabling teachers themselves to theorize from their practice and practice what they theorize.” (Tradução minha)

²¹ “The experiences participants bring to the pedagogical setting are shaped not just by the learning/teaching episodes they have encountered in the past but also by the broader social, economic, and political environment in which they have grown up. These experiences have the potential to alter pedagogic practices in ways unintended and unexpected by policy planners, curriculum designers, or textbook producers.” (Tradução minha)

²² “It urges us to review the character and content of classroom teaching in all its pedagogical and ideological perspectives.” (Tradução minha)

²³ “It drives us to streamline our teacher education by refiguring the reified relationship between theory and practice.” (Tradução minha)

²⁴ “If the conventional concept of method entitles theorizers to construct knowledge-oriented theories of pedagogy, the postmethod condition empowers practitioners to construct classroom-oriented theories of practice. If the concept of method authorizes theorizers to centralize pedagogic decision making, the postmethod condition enables practitioners to generate location-specific, classroom-oriented innovative practices.” (Tradução minha)

Se o conceito convencional de método permite teóricos a construir teorias pedagógicas com foco no conhecimento, a condição pós-método empodera praticantes a construir teorias de prática baseadas na sala de aula. Se o conceito de método autoriza teóricos a centralizarem decisões pedagógicas, a condição pós-método permite praticantes a gerar práticas que sejam inovadoras e específicas à localidade.

Essa possível oportunidade de empoderamento de professores que vão buscar reconfigurar práticas consolidadas e questionar condutas e convenções padrões é potencialmente muito transformador, em todas as esferas do ensino. Acredita-se que a movimentação em direção ao pós-método tem sido feita de forma lenta, já que, não configura unanimidade no campo da linguística aplicada. Defende-se aqui a pressuposição que muitos professores se sentem mais confortáveis usando métodos que já são “reconhecidos” ou em muitas situações é exigido dos professores que sigam um método específico dentro de um curso. Apesar disso, espera-se que ocorra a gradual substituição das propostas de ensino que vem sendo usadas por muitos anos, “por uma série de estratégias diversificadas que buscam atender as condições de aprendizagem do aluno, a realidade do professor e o contexto em que tudo isso ocorre” (LEFFA, 2012, p. 402).

Como a pergunta norteadora deste estudo é a indagação se existem possibilidades de ensino crítico dentro de cursos livres de inglês através do uso de livros didáticos e considerando a condição pós-método, acredita-se na importância dessa teoria. Pretende-se também entender a forma com que os métodos e abordagens usados pelos professores em sala de aula se relacionam com o uso que esses professores fazem do livro didático, e se essas práticas são ou poderiam ser mais próximas de um ensino crítico. Além disso, considera-se aqui, por tudo que foi apresentado nesta seção, a relevância da condição pós-método para o futuro do ensino de língua estrangeira, já que é uma forma de ensinar na qual a agência, a autonomia e o conhecimento pragmático do professor são indispensáveis, aspectos que estão em concordância com a pedagogia crítica.

2.4 O Livro Didático

Em seu texto *“História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”*, Alain Choppin (2004) apresenta um panorama histórico do desenvolvimento das pesquisas mundiais sobre o livro escolar. O autor afirma existir várias distinções quanto ao uso lexical, afirmando que o termo “livro didático” assume diferentes denominações ao redor do mundo, em línguas diferentes, e que as mesmas palavras podem se referir a objetos diferentes, o que nos mostra a pluralidade do livro didático (LD).

Partindo desse raciocínio, conceituar livro didático se mostra algo bastante desafiador. Em novo texto, em 2009, Choppin (p.20) complementou suas afirmações, concluindo que o contexto no qual as palavras aparecem é importante e apresenta quais palavras são as mais utilizadas na língua portuguesa:

Hoje, ainda, os termos aos quais recorrem as diversas línguas para designar o conceito de livro escolar são múltiplos, e sua aceção não é nem precisa, nem estável (...) Percorrendo a abundância bibliográfica científica consagrada no mundo do livro e da edição escolar, constata-se que são utilizadas conjuntamente hoje várias expressões que, na maioria das vezes, é difícil, até impossível, de determinar o que as diferenciam. Tudo parece ser uma questão de contexto, de uso, até de estilo. (...) os lusófonos optam por livros didáticos, manuais escolares ou textos didáticos.

Tomlinson (2006, p. ix)²⁵, em seu glossário de termos básicos para o desenvolvimento de materiais em ensino de línguas²⁶ apresenta a seguinte definição para “*coursebook*” (livro didático)

Um livro texto que provê os materiais centrais para um curso. Pretende prover o máximo possível em um só livro e é projetado para ser o único livro que os aprendizes usam durante o curso. Esses livros costumam incluir atividades em

²⁵ “A textbook which provides the core materials for a course. It aims to provide as much as possible in one book and is designed so that it could serve as the only book which the learners necessarily use during a course. Such a book usually includes work on grammar, vocabulary, pronunciation, functions and the skills of reading, writing, listening and speaking.” (Tradução minha)

²⁶ *Glossary of basic terms for materials development in language teaching*, contido no livro *Materials Development in Language Teaching*. (Tradução minha)

gramática, vocabulário, pronúncia, funções e nas habilidades de leitura, escrita, escuta e fala.

Considerando a definição de LD de Tomlinson, percebemos claramente que ele tem a função de unificar em um só objeto diversos instrumentos e recursos para professores e alunos de modo a constituir-se como base do curso e das atividades feitas em sala de aula. Na mesma linha, Britto (1998) apud Pinheiro (2010, p. 152) destaca que “o livro didático é o mediador entre o saber social e a escola, funcionando como o articulador das práticas de ensino, estabelecendo currículos, procedimentos e conteúdos.”

Certamente, o LD pode servir como um eficiente “guia” ao professor, mas o ideal defendido nessa dissertação é que seja mais que um simples guia e menos que uma regra a ser seguida. Cunningsworth (1995, p. 10) defendeu que

Uma dependência maciça nos livros didáticos é longe do ideal, já que reduz a importância da contribuição individual que bons professores fazem em todos os níveis do processo de aprendizagem. Pode sufocar a inovação e limita a flexibilidade severamente. Porém, existem circunstâncias nas quais é a melhor alternativa disponível e por isso seu uso é justificável.²⁷

Para este autor, quando o professor se apoia inteiramente nos conteúdos do LD ele pode estar limitando seu potencial em contribuir para a formação de seus alunos de forma a ir além do livro. Quando Cunningsworth afirma que existem situações nas quais o LD é a melhor alternativa, entende-se que o autor pode ter dito isso considerando contextos em que os professores não têm treinamento apropriado, ou salas de aulas lotadas, ausência de recursos dentro de uma escola ou até mesmo inexperiência por parte do professor.

²⁷ *“Heavy dependence on coursebooks is far from ideal as it reduces the importance of the individual contributions that good teachers make at all levels in the learning process. It can stifle innovation and it severely limits flexibility. There are circumstances, however, where it is the best available option and is therefore justifiably adopted”.* (Tradução minha)

Livros didáticos são entendidos, então, como um tipo de material didático. Tomlinson (2006, p. xi)²⁸ diz que o material é

qualquer coisa usada para auxiliar o ensino de aprendizes de língua. Materiais podem estar na forma de livros didáticos, livros de atividades, uma fita, CD-ROM, vídeo, folhas fotocopiadas, um jornal, um parágrafo escrito no quadro: qualquer coisa que apresente ou informe sobre a língua sendo aprendida.

Sendo assim, incontáveis objetos, *realia*, textos, *flashcards*, cartolinas, livros paradidáticos, *websites*, jogos e muitos outros recursos podem ser materiais didáticos. Apesar de uma grande variedade de materiais didáticos, é possível perceber a predominância do LD como material mais utilizado em todos os contextos escolares.

Existem pesquisadores que aprovam e defendem o uso do LD, de várias maneiras, seja de forma integral ou parcial, e existem também aqueles que criticam e são favoráveis ao não uso. Não se pretende com este trabalho defender ou criticar LDs, apenas entender sua potencialidade na busca por um ensino mais crítico.

Para tal, acredita-se que o LD não deve ser “o curso” em sua totalidade, já que isso poderia significar um engessamento das práticas em sala de aula com base no uso do LD. O desejável é que o professor se sinta confortável para ir além do que o livro propõe, de acordo com as necessidades e particularidades de cada grupo.

Tílio (2006, p.110) afirma que “o livro didático não pode ser visto como o detentor do conhecimento. É apenas um andaime que serve para auxiliar o aluno a construir conhecimentos relevantes”, ou seja, para este autor, dentro da sala de aula, o livre age como suporte, e é parte da troca que deve

²⁸ “Anything which is used to help to teach language learners. Materials can be in the form of a textbook, a workbook, a cassette, a CD-ROM, a video, a photocopied handout, a newspaper, a paragraph written on a whiteboard: anything which presents or informs about the language being learned.” (Tradução minha)

acontecer em sala de aula. Tílio (2006, p.110) assume uma perspectiva crítica e defende que

O objetivo principal da educação, e o livro didático não pode jamais atrapalhar esse objetivo, é levar os alunos a pensar criticamente. **E isso o professor pode fazer sempre, a partir do livro adotado pela instituição, ou apesar dele.** Mesmo que o livro tenha o objetivo de perpetuar certos valores, o professor pode, e deve, sempre levar os alunos a pensar criticamente e analisar, avaliar, discutir, e até mesmo rejeitar o seu conteúdo, caso isto seja necessário. (grifo meu)

Sendo assim, dentro da sala de aula com o LD, seja ele escolhido pelo professor, ou imposto a ele, é possível fomentar a reflexão que irá ajudar os alunos a pensarem por si mesmos e se tornarem cidadãos críticos. Teodoro (2018, p. 44) afirma ser necessário que o professor “seja capaz de avaliar e escolher, de forma reflexiva e consciente, o LD [livro didático] que melhor se adeque ao seu contexto de atuação, e que saiba adaptar e incorporar outras ferramentas necessárias ao processo ensino e aprendizagem.”

Entende-se ainda que o LD de inglês pode ter diversas representações na sociedade e diferentes usos em sala de aula. Silva (2016, p. 205) afirma que o livro pode ter mais de uma representação ao mesmo tempo, podendo agir como “fonte, agente, suporte, atração, facilitador e guia”, dentre outras representações. Dessa forma, entende-se que o livro didático de inglês pode ser “(...) fonte de recursos, de atividades e de conteúdo”, que ele tem “papel ativo no ensino e na aprendizagem da língua; que é o próprio curso em si; e ainda algo que facilita o ensinar e o aprender, que atrai e guia professores e alunos” (SILVA, 2016, p. 205).

Em seu livro de 2016, Silva analisou o discurso de diversos atores envolvidos com livros didáticos, produtores, professores e alunos. Segue abaixo uma síntese das representações do livro didático mais frequentes apresentadas pelos professores entrevistados por Silva, a respeito de como entendem o livro didático:

QUADRO 2: AS REPRESENTAÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS NO DISCURSO DOS PROFESSORES - SILVA, 2016:

O livro didático como <u>FONTE</u>	“fonte de recursos, de conteúdo, de atividades e de pesquisa” (SILVA, 2016, p. 210)
O livro didático como <u>AGENTE</u>	“O livro leva o aluno a fazer algo, atende à escola, provê material, faz com que os alunos discutam, uma parte dele ensina a escrever outra apresenta a gramática. Organizar, unificar o trabalho são também ações atribuídas ao livro. Pode-se dizer que, em suma, o livro é algo que funciona na escola na medida em que exerce ações próprias das pessoas que ali estão. Ele age na escola e mais especificamente nas aulas, portanto é agente do processo ensino-aprendizagem.” (SILVA, 2016, p.224)
O livro didático como <u>GUIA</u>	“(…) classificação desse material didático como guia, ponto de partida, mapa ou similar (...)” – “(...) o livro norteia, situa aluno e professor, dá orientação para o docente, organiza as coisas.” (SILVA, 2016, p. 229, p. 231)
O livro didático como <u>FACILITADOR</u>	“Enquanto agente, o livro didático é também um facilitador do trabalho docente: ele facilita pesquisas, ou cumpre as responsabilidades de prover, promover, agilizar o ensino de inglês. Tais ações poderiam estar a cargo do professor caso o livro didático não fosse adotado naquele contexto ou se não existisse.” (SILVA, 2016, p. 236)
O livro didático como <u>ATRAÇÃO</u>	“(…) o livro é um elemento de motivação – ele interessa e provoca interesse, é atraente – ele atrai, é um elemento de motivação – ele motiva. Essas metáforas gramaticais ideacionais são também recursos para a expressão de apreciações que mostram que o livro é uma atração.” (SILVA, 2016, p. 244)
O livro didático como <u>SUPORTE</u>	“(…) algo que sustenta o ensino, fornecendo recursos, dando oportunidades ou possibilidades para o trabalho docente. (SILVA, 2016, p. 247)

Fonte: Elaboração da autora com trechos de SILVA, 2016.

A partir das representações expostas acima, entende-se que os livros didáticos podem ser, para professores diferentes, algo que se caracteriza por funções e significados diversos. Porém, percebe-se que o LD é objeto de representações sociais diversas na sociedade, e a importância e o uso maciço dos livros didáticos em sala de aula é uma realidade.

Existe também uma pluralidade de LDs no mercado, mas entende-se não haver um consenso entre os professores a respeito do que são livros bons ou ruins, até porque a qualidade de um LD é um fator subjetivo, que depende de inúmeros aspectos, como idade dos alunos, nacionalidade, necessidades de aprendizagem, entre outros.

Apesar da diversidade entre os materiais, percebe-se haver uma semelhança dentre os materiais, já que alguns tópicos e temáticas são recorrentes em LDs. Islam (2014) analisou três diferentes livros didáticos que estavam disponíveis no mercado naquele momento, todos de autores e editoras renomados, direcionados ao público adulto e iniciante. Em termos de temáticas abordadas nas unidades dos três livros, Islam encontrou um alto número de recorrências, e até o mesmo título em unidades de livros diferentes. O autor afirma que nenhum editor, professor ou pesquisador negaria o fato de que o processo de aprendizagem é aprimorado quando os tópicos do LD são significativos e com temas possíveis de serem associados às vidas dos alunos, e à primeira vista os tópicos podem ser interessantes, mas caso o aluno tenha que repetir, ou retomar seus estudos, a recorrência das temáticas pode não trazer mais tantos benefícios. Os tópicos recorrentes apontados pelo autor incluem vocabulário e funções que seriam potencialmente úteis para alunos de diferentes culturas.

Além disso, o autor reconhece que existem pesquisas nas quais os editores e escritores de materiais didáticos perguntam aos professores o que eles querem e muitas vezes a resposta está nestas temáticas, mas não é apenas isso. Segundo Islam é isso que professores e alunos querem, mas também mais. O autor afirma que “eles [alunos e professores] querem tópicos que proporcionem imaginação, criação e comprometimento afetivo assim como tópicos que

incluam a linguagem de sobrevivência para o dia a dia.” (ISLAM, 2014, p. 258)²⁹.

A forma com a qual os professores usam e se relacionam com o LD é parte relevante dessa investigação. Levantando a suposição se existem possibilidades críticas de ensino nos cursos livres de inglês, a utilização do LD é um fator fundamental, uma vez que todos os professores entrevistados nessa pesquisa fazem uso desse material didático dentro de sala, e os LDs trazem consigo, em seus conteúdos, diversas alternativas para o professor, caso ele queira trabalhar seguindo o livro, um método escolhido, ou a pedagogia pós-método, que apesar de sua inovação, não exclui o uso de LDs em sala.

Uma vez apresentada a fundamentação teórica dessa pesquisa, descreve-se agora como a investigação se desenvolveu, evidenciando no próximo capítulo a metodologia da investigação e as razões para as escolhas metodológicas que foram feitas para a escrita deste trabalho.

²⁹ “*They want topics that allow for imagination, creation an affective engagement as well as topics that cover everyday survival language.*” (Tradução minha)

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

3.1 Natureza da pesquisa

Neste capítulo apresenta-se a metodologia adotada na pesquisa. Para verificar a existência de possibilidades de ensino crítico dentro do curso livre de inglês através do uso dos livros didáticos e da consideração da condição pós-método, foi imperativo o uso de pesquisa qualitativa, já que a situação em questão exigiu interpretação e compreensão de fenômenos específicos. Reconhece-se que “ao se concentrar em um só fenômeno (...) o pesquisador visa a descobrir a interação de fatores significativos que são característicos a ele” (MERRIAM, 1998, p.29).

A análise que se propôs a fazer neste trabalho não poderia deslocar as respostas dos participantes de seus contextos, uma vez que as situações são complexas, se afetam e se influenciam fortemente por diversos aspectos dos cenários em que se encontram, como por exemplo a escola em que o professor trabalha, qual método ou abordagem utiliza em sala de aula, qual livro didático é usado em suas aulas, dentre outros fatores.

Devido à natureza desta investigação, considerou-se que a estratégia de pesquisa ideal foi estudo de caso, pois a intenção é lidar com condições contextuais, pertinentes ao fenômeno de estudo (YIN, 2001, p. 32). Neste caso o contexto sendo os cursos livres de inglês, e o fenômeno estudado, o uso feito dos livros didáticos por seus professores, a forma com a qual trabalham dentro de sala de aula e as possibilidades de trabalhar a criticidade dos alunos dentro destes contextos. Caracteriza-se este trabalho como um estudo de caso por investigar a forma de trabalho de professores de língua inglesa em cursos livres na cidade de Belo Horizonte – MG.

Como muitos dos outros estudos feitos no campo da educação, esta pesquisa foi descritiva. Como apontado por Triviños (1987, p.101), o ponto principal dos estudos descritivos está no desejo de conhecer e entender a comunidade, suas características, as pessoas, sua educação, os problemas, etc. No caso específico deste estudo, em que se pretendeu compreender de que forma o livro didático contribui para o ensino crítico, foi imprescindível conhecer melhor a realidade, gostos e formas de trabalhar dos professores.

A entrevista foi a melhor forma para compreender o grupo social pesquisado, já que é uma ferramenta que possibilita o fornecimento dos dados para que as relações entre atores sociais e situações sejam melhor compreendidas (GASKELL, 2002, p. 65). Dessa forma, a relação dos professores de cursos livres com os livros didáticos pôde ser estudada de uma forma que ofereceu um melhor entendimento a respeito dessa conexão.

3.2. Coleta de dados

Os sujeitos convidados a participarem da pesquisa foram solicitados a preencher um termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 1) após aprovação desta pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do CEFET-MG. No momento em que os participantes foram convidados para a participação da pesquisa, já foram avisados pela pesquisadora que o anonimato estaria garantido, não haveria grandes riscos ou prejuízos à imagem dos participantes voluntários e que estes poderiam deixar de participar da pesquisa quando desejarem.

Neste momento, seguindo procedimentos éticos, a pesquisadora explicou aos possíveis participantes os objetivos e meios da pesquisa, orientando-os a questionarem e se posicionarem em relação ao seu desejo de participação (BURNS, 1999). A participação dos professores foi voluntária e não acarretou ganhos financeiros ou perdas para os participantes.

Existiram duas possibilidades iniciais de risco pela participação na pesquisa, sendo a primeira o constrangimento do participante em responder às questões e insegurança por achar que não conseguiria responder, mas isso foi minimizado pela pesquisadora no momento da entrevista. Outra possibilidade foi o professor participante não se sentir confortável ao falar de seu ambiente de trabalho em respeito à instituição que trabalha, mas o anonimato foi garantido, tanto para o professor quanto ao curso livre.

É importante ressaltar que todos os professores entrevistados foram informados antes da entrevista não haver respostas certas ou erradas, e também o que seria dito nas entrevistas não seria analisado de forma depreciativa ou com juízo de valor. Essa pesquisa busca entender mais sobre a realidade dos professores de inglês de cursos livres e não pretende prescrever quais práticas seriam certas ou erradas. O importante é abrir o diálogo e o questionamento e fazer cada professor refletir sobre sua própria prática, trabalhando da forma que considerar mais correta.

Após a leitura do TCLE e com a confirmação dos participantes que aceitariam conceder a entrevista, a pesquisadora esclareceu possíveis dúvidas quanto aos benefícios diretos aos participantes que se voluntariaram para a pesquisa, já que seus resultados possivelmente trarão mais entendimento sobre a realidade do uso dos livros didáticos em cursos de inglês, e isso faz parte do cotidiano do professor de curso livre. Além disso, para que a pesquisa fosse possível e para que os resultados pudessem contribuir para a prática de ensino dos professores, foi de importância vital que os participantes se propusessem a participar, e dessa forma, acredita-se que um ambiente acolhedor e respeitoso para que a troca de experiências pudesse acontecer foi criado por todas as partes participantes da pesquisa.

Sendo assim, cumprindo os procedimentos éticos, quinze professores atuantes em cursos livres foram entrevistados, em momentos e locais convenientes a eles. As entrevistas foram todas gravadas em áudio, e totalmente transcritas, incluindo hesitações, longos silêncios, risadas e interferências do pesquisador (BARDIN, 2016, p. 93).

Entende-se que por haver um número muito grande de professores de inglês em cursos livres na cidade de Belo Horizonte, onde foram realizadas as entrevistas, a amostragem não pode ser exaustiva. De acordo com Bardin (2016) a regra da exaustividade seria a seleção de amostragem que seja a totalidade de um *corpus*, neste caso não podendo deixar de fora qualquer um dos elementos, seja qual for a razão, o que significaria uma não-seletividade de participantes. Neste caso, todos os professores de inglês de cursos livres teriam que participar da pesquisa, o que impossibilitaria a confecção da mesma. Dessa forma, aplicou-se na seleção do *corpus* para a pesquisa a regra da representatividade, que seleciona uma parte da amostragem inicial que seja representativa do universo em questão (BARDIN, 2016). A amostragem selecionada foi de quinze professores de inglês de seis cursos livres diferentes, e onze diferentes filiais, com formações e experiências de vida bastante diversas, considerando que estes professores representam o universo de professores de inglês com algum rigor.

3.3 Entrevistas

Para que a coleta de dados fosse efetuada, os professores responderam questões a respeito da prática de ensino em sala de aula e também descreveram de que forma dariam o conteúdo de uma lição apresentada pela pesquisadora (Anexo 1).

O roteiro de entrevista foi elaborado, e estas foram conduzidas, considerando a necessidade de gerar novos dados, e com o conhecimento de que provavelmente nada poderia garantir a total sinceridade dos entrevistados, mas que ainda assim é importante tentar estabelecer uma atmosfera de confiança e confiabilidade para que seja mais fácil para os participantes sejam sinceros (ALLWRIGHT, HANKS, 2008, p.195).

As questões perguntadas aos professores participantes durante as entrevistas estão apresentadas a seguir:

QUADRO 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA - 1ª parte

Nome (a ser modificado posteriormente):
Há quantos anos trabalha como professor de inglês em curso livre:
Formação:
Qual a função do livro didático em suas aulas?
Você segue algum método e/ou abordagem em suas aulas? Se sim, qual e por quê? Se não, por que não?
Em que aspectos o(s) método(s) e/ou abordagem usados por você (ou o não uso deles) determinam o uso que você faz do livro didático?
O que você entende por 'pedagogia crítica'?
Você acha importante ajudar os alunos a desenvolverem criticidade? Se sim, por quê? Se não, por que não?
Você considera o professor de inglês em curso de idiomas como um educador? Por quê?
Existe algo em sua prática docente que você gostaria de fazer e não pode por alguma razão específica, tal como ter que seguir um currículo, regras da escola? Explique e dê exemplos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após as respostas das primeiras perguntas a pesquisadora mostrou aos participantes a lição selecionada, retirada do livro *Time Zones 1*, da editora

National Geographic Learning (Anexo 1) e lhes deu tempo para refletir antes de começar a gravação novamente para responderem as questões expostas abaixo. A lição retirada da unidade 11 do livro foi selecionada por estar disponível gratuitamente na internet, e por apresentar conteúdo com amplitude de possibilidades de trabalho, na visão da pesquisadora. Além disso, a unidade trata da temática turismo, não sendo um tema que remete diretamente ao pensamento crítico, como por exemplo meio-ambiente, reciclagem, inclusão social, dentre outros comumente presentes em LDs. Dessa forma, foi possível perceber de que forma os professores lidariam com a lição, sem a temática da criticidade explícita.

QUADRO 4: ROTEIRO DE ENTREVISTA - 2ª parte

Imagine que lhe fosse pedido dar a seguinte lição em uma aula a um grupo de 10 alunos de idades entre 13 e 15 anos (p.108 até p.111 em anexo). Descreva o passo a passo que seguiria explicando seus motivos para tal (O livro é destinado a alunos iniciantes, nível A1|A2 de acordo com a *Common European Framework of Reference*), desconsiderando o livro do professor, utilizando seu conhecimento prévio e estratégias de ensino.

Se o seu objetivo fosse trabalhar a criticidade dos seus alunos, o que faria diferente? De que forma faria e por quê? Você acredita ser possível trabalhar a criticidade nessa lição?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

3.4 Análise de resultados

Através da análise do retorno dado pelos professores participantes, acredita-se ter informações suficientes para responder à questão norteadora desse estudo³⁰ e seus objetivos. No discurso dos professores entrevistados levou-se

³⁰: “*existem possibilidades de ensino crítico dentro de cursos livres de inglês através do uso de livros didáticos e considerando a condição pós-método?*”

em conta as ideias presentes na fundamentação teórica deste projeto, buscando entender as relações existentes ou não dos professores com uma pedagogia crítica, a forma pela qual os métodos e abordagens governam suas práticas e quão abertos os professores estão para mudanças e se essas seriam desejáveis por eles.

A forma de análise das respostas foi feita através da análise de conteúdo, conceituada por Bardin (2016, p.42) como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

À vista disso, através da análise do conteúdo das entrevistas considera-se que foi possível inferir informações valiosas a respeito da prática dos professores dentro de sala de aula como também oportunidades de ações diferentes por parte dos professores interessados.

Moraes (1999) reconhece que a análise de conteúdo sempre configura uma interpretação pessoal sobre os dados, de parte do pesquisador, que seria impossível fazer essa leitura de forma neutra, e por isso toda leitura de dados se dá de forma interpretativa. Dessa forma, reitera-se que esta pesquisa não pretende ser prescritiva sobre práticas corretas ou erradas dentro de sala de aula, apenas buscou-se apresentar um panorama de como professores vêm trabalhando e quais são as possibilidades que estes acreditam existir em direção a um ensino mais crítico.

De posse das respostas dos professores participantes e sua interpretação, a fase final da pesquisa se configurou na produção do texto. A escrita da dissertação, na qual estão presentes detalhamentos de todos os processos, análise e resultados interpretativos.

Na lida com os dados foi importante considerar que padrões e recorrências podem ser significativos, mas a repetição de dados não é garantia de

importância, e pontos que forem surpreendentemente deixados de fora das respostas dos entrevistados podem ser significativas (ALLWRIGHT, HANKS, 2008, p.198).

Objetivou-se durante a análise de dados provenientes das entrevistas a inferência de relações ao tema pesquisado, e que seja possível fazer generalizações e concluir certos aspectos comuns ao grupo social (BARDIN, 2016, p.94). Apesar disso, entendeu-se que cada participante da pesquisa tem uma opinião e uma vivência interessante, que possa acrescentar às conclusões da pesquisa, por isso, encontrar o equilíbrio desse paradoxo (BARDIN, 2016, p.94) grupo social x indivíduo é interessante.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DE RESULTADOS

4.1 Perfil dos professores entrevistados

Segue abaixo a relação, em ordem alfabética, dos professores de inglês entrevistados para essa pesquisa, contendo seus nomes modificados pela pesquisadora, garantindo o anonimato, o número de anos em que os professores vêm trabalhando em cursos livres, qual é a formação acadêmica deles, sejam já formados na graduação ou ainda em curso, e também em qual ou em quais cursos livres esse professores trabalhavam no momento em que as entrevistas foram feitas. Os nomes dos cursos livres nos quais os professores trabalham também foram transformados em números romanos para garantir o anonimato dos cursos e dos professores entrevistados.

QUADRO 5: PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Nome (fictício)	Nº de anos trabalhando como professor em cursos livres	Formação acadêmica	Curso livre em que trabalha e cargo
Andréia	9 anos	Relações Internacionais	Curso II (professora) Curso VI (professora)
Bárbara	12 anos	Turismo Letras em curso	Curso II (professora e coordenadora)
Daniela	18 anos	Turismo	Curso V (professora e coordenadora)
Fábio	8 anos e meio	Letras	Curso II (professor e coordenador)
Flávia	6 anos	Administração	Curso I (professora)
Giovana	2 anos e meio	Veterinária Letras em curso	Curso III (professora)

Ian	20 anos	Relações Internacionais Geografia	Curso I (professor)
Isadora	2 anos	Letras em curso	Curso I (professora)
Júlia	6 anos	Comunicação Social Letras em curso	Curso II (professora)
Juliana	8 anos	Letras	Curso I (professora)
Liz	2 anos	Letras em curso	Curso I (professora)
Luiza	4 anos	Química	Curso II (professora e coordenadora)
Maria	3 anos	Arquitetura	Curso I (professora)
Paulo	13 anos	Letras	Curso I (professor)
Verônica	10 anos	Letras	Curso I (professora) Curso IV (professora)

Fonte: Elaboração da autora – informações coletadas durante as entrevistas de setembro de 2019 até janeiro de 2020.

Considerando o grande número de professores de inglês em cursos livres na cidade de Belo Horizonte, o que impossibilitaria a amostra exaustiva, a escolha pela seleção de uma amostra representativa foi preferida. Como exposto no Capítulo 3, foram entrevistados quinze professores de seis cursos livres diferentes, e onze diferentes unidades, se considerando que um mesmo curso livre possui diferentes filiais ou franquias.

Entende-se que dentro da amostragem de quinze professores, encontram-se realidades e planos de carreiras bastante diferentes. As idades dos entrevistados variam de vinte e três anos a trinta e oito anos, e em termos de

anos de experiência de trabalho como professores de inglês em cursos livres, essa variedade vai de dois anos até vinte anos.

Em se tratando de formação acadêmica, curiosamente, apenas quatro dos quinze professores são formados em Letras. Além disso, outros cinco professores estão cursando Letras, e dentre estes, três em sua segunda graduação. As outras graduações dos professores incluem: Relações Internacionais, Turismo, Comunicação Social, Administração, Química, Arquitetura, Veterinária e Geografia. À vista disso, entende-se que a recorrente não formação na área de Letras poderia ser um empecilho para a criticidade dentro de sala de aula do curso livre determinar a forma que os docentes usam o livro didático, suas relações com métodos e abordagens de ensino, já que estes são aspectos de uma formação direcionada à área pedagógica, o que nem sempre é a realidade de formação dos professores de inglês de cursos livres em Belo Horizonte.

Percebeu-se que a variedade em formação, experiências de vida, locais de trabalho e vivências como professores de inglês trouxe resultados interessantes e significativos, que representam a miríade de realidades que existem dentro da comunidade de professores de cursos livres de inglês. Por isso, acredita-se que o público pesquisado é representativo de uma realidade que existe dentro das escolas de inglês na cidade de Belo Horizonte.

4.2 A função do livro didático nas aulas

Segue abaixo um quadro elaborado com palavras-chave ditas pelos professores entrevistados ao responderem à pergunta *“Qual a função do livro didático em suas aulas?”*

QUADRO 6: FUNÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS SEGUNDO OS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Função do livro didático nas aulas	
Professora Andréia	“Guia”
Professora Bárbara	“Parte principal da aula” – “Recurso”
Professora Daniela	“Guia”
Professor Fábio	“Para fazer um acompanhamento”
Professora Flávia	“Guia”
Professora Giovana	“Guia”
Professor Ian	“Suporte” – “Material de consulta”
Professora Isadora	“Guia”
Professora Júlia	“Fornecer para o aluno opções ou possibilidades”
Professora Juliana	“Forma de apoio”
Professora Liz	“Guia”
Professora Luiza	“Guiar a aula”
Professora Maria	“ <i>Guideline</i> ”
Professor Paulo	“Base da aula”
Professora Verônica	“Guia”

Fonte: Elaboração da autora – informações coletadas durante as entrevistas de setembro de 2019 até janeiro de 2020.

Em linhas gerais, dos quinze professores entrevistados, nove mencionaram que o livro didático serve como guia, e outros usaram termos similares, como o verbo guiar e do inglês “*guideline*”, o que configura que para a maior parte dos entrevistados, o livro serve como um guia para o professor.

De acordo com o dicionário Michaelis³¹, a palavra guia, vem do verbo guiar, que significa “*conduzir; orientar; ser caminho para algum lugar*”, e pela conversa com os professores, todos deixaram claro, em maior ou menor

³¹ <http://michaelis.uol.com.br/> - Acesso em 20 de janeiro de 2020.

escala, que o livro didático funciona como orientação, com instruções de caminhos para o objetivo final, que é ensinar a língua estrangeira.

Partindo dessa informação, é possível perceber a grande importância do livro didático para os professores, entendendo que para maior parte deles o livro não é uma necessidade imprescindível, pois seria possível trabalhar sem ele, mas já que ele existe e está disponível, os professores fazem uso desse material didático para conduzirem suas aulas.

Dentre os seis professores que trabalham em cursos nos quais o livro é desenvolvido pela própria escola, servindo para complementar um método próprio, apenas Luiza disse preferir trabalhar dessa forma, sem muita adaptação, seguindo o livro didático à risca:

Pesquisadora: *Se você tem por exemplo, cinco páginas em uma lição, você tem que dar essas cinco páginas?*

Professora Luiza: *Tenho.*

Pesquisadora: *E como você se sente a respeito disso?*

Professora Luiza: *Então, eu tenho TOC, sabe. Eu gosto de ter uma coisa para seguir, e tanto que assim, nosso teacher's guide [guia do professor] é uma coisa assim, gigante, então acaba que eu gosto para ter um direcionamento mesmo, como eu vou dar minha aula, mas é porque eu gosto dessa forma, tem gente que não gosta.*

Outros professores que trabalham dessa mesma forma comentaram que preferem ter maior liberdade, por não se sentirem confortáveis ao terem que seguir um *script* ou até mesmo por não acreditarem que o livro didático está de fato apropriado ao método:

Pesquisadora: *E você tem liberdade de adaptação?*

Professora Andréia: *Em algumas escolas que dou aula sim, em outras não. Em algumas a gente tem que seguir quase que um script do que tem que ser feito, em outras tem-se mais liberdade tanto quanto a ordem, tanto como abordar o conteúdo.*

Pesquisadora: *E de que forma você prefere trabalhar?*

Professora Andréia: *Eu gosto mais de ter liberdade, na verdade, porque se eu fico muito presa ao script eu fico até nervosa, na hora, será que pulei algum passo e não sei o que, aí não consigo ficar confortável. Quando eu posso escolher o que vou dar, eu sei que o aluno tem que sair dali entendendo aquela matéria, como ele vai entender vai depender de quão criativa eu for.*

Professora Júlia: *(...) eu não enxergo essa conexão entre o método e o livro.*

Pesquisadora: *Mas se o livro é feito pela escola, com base no método, não deveria ser mais casado?*

Professora Júlia: *Eu acredito que sim, eu acredito que sim. Mas no meu ponto de vista não é isso que acontece.*

Os professores Isadora e Paulo mencionaram um ponto interessante: eles acreditam que o livro didático foi elaborado por pessoas que estudam e desenvolvem os livros com embasamentos teóricos e de prática, e por isso eles se sentem confortáveis em confiar no que o livro apresenta e por muitas vezes seguir o conteúdo apresentado. Isadora ainda aponta que por ter pouco tempo dentro de sala de aula como professora, o livro didático que foi preparado por um time de especialistas traz segurança para ela:

Professora Isadora: *(...) é uma coisa que me dá muita segurança, ter alguma coisa, porque alguém estudou, alguém preparou e falou 'isso daqui é bom', então eu posso confiar e adaptar da maneira que atenda minhas necessidades e necessidades dos meus alunos, mas sempre me dando mais segurança, o que faz muita diferença para mim.*

Considerando que os livros didáticos são, de fato, elaborados por equipes competentes que estudaram sobre o assunto, foi também mencionada por

professores a questão de o livro ser um “norte” que orienta qual o conteúdo que deve ser dado, na aula, no mês, no semestre. Essa organização de plano de curso parece ser importante para os professores, como é possível perceber na fala de seis dos entrevistados:

Professora Daniela: (...) [o livro serve para] para poder orientar, não cada aula em si, mas assim, o semestre, o ano, sabe? Para poder ter uma ideia mesmo de qual conteúdo trabalhar...

Professora Verônica: (...) [a função do livro] de acordo com a escola é cobrir o conteúdo dentro daquele tempo que é estabelecido.

Professora Andréia: Ele [o livro] tem um papel fundamental, porque ele é o guia que eu tenho que seguir para conseguir dar todo o conteúdo programático, do schedule.

Professora Flávia: (...) [o livro] dá a base, para poder construir o conhecimento dos alunos, de forma adequada, de forma contínua, de uma forma pensada.

Essa colocação da professora Flávia, de que o livro é a base para poder construir o conhecimento dos alunos de forma adequada parece ser compartilhado por onze dos professores entrevistados. Porém, existem professores que pensam e trabalham de outra forma. Bárbara afirmou que para ela o livro seria apenas um recurso, já que a interação e os dispositivos de multimídia utilizados em sala de aula seriam o mais importante.

Já a professora Juliana, disse fazer uso do livro como forma de apoio, já que ela prefere dar o conteúdo e praticá-lo antes de ir para o livro, que é o último passo de sua aula. Apesar dessa colocação, Juliana reiterou que apesar de ser a última parte da aula, o livro “*sempre existe, e sempre vai estar presente, em qualquer coisa*”.

Percebe-se na fala dos professores uma similaridade com os resultados apresentados por Silva (2016), quando este autor expõe as representações do livro didático de inglês no discurso dos professores (Capítulo 2.4 dessa dissertação). As falas dos quinze professores entrevistados se encaixam nas

categorias de representação de Silva (2006): fonte, agente, guia, facilitador, atração e suporte.

Consequentemente, com base no que foi apresentado nessa seção, a importância do livro didático para os professores entrevistados, no contexto da sala de aula em cursos livres, é inegável. Percebe-se haver uma relação quase de necessidade do uso do LD, uma vez que os professores se sentem seguros, apoiados, orientados e com isso sabem o que fazer, o que ensinar, com base no livro, já que ele serve como guia, como orientação.

4.3 Métodos e abordagens utilizados em sala de aula

Na segunda pergunta da entrevista, questionou-se os professores participantes se eles seguiam algum método e/ou abordagem, e por qual motivo. Entende-se que o processo histórico de elaboração de métodos e abordagens direcionados ao ensino de língua estrangeira segue em franca construção e evolução, mas percebe-se tanto nos livros didáticos, como no que as escolas de inglês em sua maioria vendem e também no discurso da maior parte dos professores, que a abordagem comunicativa segue, em 2020, sendo a preferida, pelo menos em teoria.

Dos quinze professores entrevistados, cinco disseram utilizar, dentro de sala de aula, métodos próprios elaborados pelos cursos livres nos quais trabalham e onze professores mencionaram seguir a abordagem comunicativa. Dos onze que afirmaram utilizar a abordagem comunicativa, apenas um deles está no grupo de professores que trabalham em escolas com metodologias próprias. Pelo que foi possível perceber através de pesquisa nos *websites* das escolas e as respostas dos professores, nem todos os docentes que afirmaram fazer uso da abordagem comunicativa, tem o respaldo do curso para isso. Para Leffa (1988. p.231), na abordagem comunicativa

a ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação. As formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa a poderão

ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. O desenvolvimento de uma competência estratégica - saber como usar a língua para se comunicar - pode ser tão ou mais importante de que a competência gramatical.

Isso quer dizer que a abordagem comunicativa pretendeu ser uma alternativa a métodos estruturalistas, buscando focar na comunicação efetiva, principalmente através do ensino de uso da língua no exercício das funções sociais: cumprimentar, apresentar, contar histórias, argumentar sobre algo, comprar, vender, etc, e não necessariamente em regras gramaticais e memorização de vocabulário.

Porém, o que se percebe nos cursos livres, muitas vezes não é uma escolha consciente e informada do professor em trabalhar seguindo a abordagem comunicativa. Pelo que foi possível perceber, alguns professores não sabem ou não sabem expressar ao certo o que se trata a teoria dessa abordagem de ensino, ou a utilizam em sala por terem sido levados a acreditar que é a “melhor”, como é possível perceber na fala dos professores Maria, Liz e Ian, abaixo:

Pesquisadora: *Você segue algum método e/ou abordagem em suas aulas? Se sim, qual e por quê? Se não, por que não?*

Professora Maria: *“Eu não sei exatamente se eu sigo não. Eu acredito que seja a “communicative approach” [abordagem comunicativa], porque sempre peço aos alunos “report back” [reportar de volta] e a gente está sempre conversando, e eliciting [elicitando], então é bem centrado nos alunos, então acho que é meio communicative [comunicativa].”*

Professora Liz: *“Mais o communicative approach [abordagem comunicativa]. É o que eu aprendi na faculdade que tem que usar (risos). De todos que estudei na faculdade é o que parece ter melhores resultados, e que o aluno consegue se engajar mais.”*

Professor Ian: *“É, eu acho que sempre uma abordagem comunicativa, não um método específico, mas uma abordagem comunicativa, mais prática.”*

Pesquisadora: *E por que a abordagem comunicativa?*

Professor Ian: *“Porque eu acredito que é a que funciona melhor e é o que a gente geralmente usa na escola em que eu trabalho.”*

Nas respostas acima, parece haver um consenso de que a abordagem comunicativa seja a mais eficiente, apesar dos professores não terem dado exemplos concretos que suportem suas opiniões. Ian justifica o uso da abordagem comunicativa ao dizer que considera ser a melhor, e também a abordagem usada na escola em que ele trabalha, enquanto Liz afirma que usa a abordagem comunicativa pois foi o que aprendeu na faculdade que “tem” que usar, pois parece ter melhores resultados. Maria afirma não saber ao certo qual abordagem utilizada, mas acredita ser a comunicativa já que está sempre conversando com os alunos.

Considerando a resposta de Maria, e também a resposta da professora Flávia, abaixo, entende-se que existe uma concepção que a abordagem comunicativa poderia ser de fato aplicada apenas em atividades de comunicação efetiva, de conversação, o que é uma concepção errada, já que na abordagem comunicativa não existem preferências quanto à apresentação das quatro habilidades (fala, escrita, escuta e leitura), e geralmente as habilidades são trabalhadas de forma integrada (LEFFA, 1988):

Pesquisadora: *Você segue algum método e/ou abordagem em suas aulas? Se sim, qual e por quê? Se não, por que não?*

Professora Flávia: *Eu tento sempre deixar o livro o mais comunicativo possível, porque eu entendo que como eu estou ensinando inglês, a função primordial é a comunicação né, de língua e tal, então, toda aula eu procuro essa abordagem, nem sempre é possível, e quando não é, é porque estou trabalhando algum outro skill [habilidade], como writing [escrita], ou alguma coisa assim, trabalhando alguma habilidade.*

Duas professoras que trabalham na mesma filial de um curso, apresentaram respostas diferentes a essa questão. Bárbara e Júlia afirmaram que no curso II existe um método próprio, com base em análise de linhas de diálogo para o ensino de pontos gramaticais, porém, curiosamente, Bárbara afirmou que a

metodologia é comunicativa enquanto Júlia disse que é uma metodologia mecânica e behaviorista (onde o aluno é condicionado a reproduzir certos comportamentos). Essa dicotomia reforça o que foi dito anteriormente sobre um possível desconhecimento acerca da teoria e seus parâmetros, já que não é porque os alunos irão praticar conversação em sala que a abordagem comunicativa está sendo de fato utilizada.

Dos quinze professores entrevistados, oito disseram que apesar de trabalharem com um método próprio ou com a abordagem comunicativa, preferem mesclar métodos, abordagens e técnicas, como é possível perceber nas falas abaixo:

Pesquisadora: *Você segue algum método e/ou abordagem em suas aulas? Se sim, qual e por quê? Se não, por que não?*

Professora Daniela: *Não. Aqui na escola a gente acredita que o professor tem que ter domínio de várias metodologias e abordagens e aplicar nas aulas de acordo com a necessidade de cada turma, cada aula, cada aluno.*

Professora Andréia: *Eu acho que o que está em voga agora é o método comunicativo, a gente vê isso também nos livros. Muitos livros já trazem a gramática um pouco mais fora do contexto, tem uma parte separada da gramática, mas é tudo muito intuitivo, eu gosto de ter uma mescla. Quando é comunicativo sem regra, sem lei, sem um rumo, eu acho que é ruim tanto para os alunos, quanto para mim, que fui educada em outra metodologia. Então assim, tem que mesclar, porque só gramática, gramática, também não é a língua.*

Professor Fábio: *A gente tem um método específico da escola, mas mesmo dentro do método a gente tem abertura para trazer novas ideias, incorporar o que a gente acha interessante, baseado em cada aula e em cada aluno. A gente tem um tipo de, como posso dizer, um tipo de approach bem personalizado para cada aluno, a gente tenta trazer atividades que o aluno vá se interessar.*

Essas falas acima representam a tendência de professores a seguirem um ecletismo, que Leffa (1988, p.235) afirma ser uma solução proposta por alguns

metodólogos, que seria “nem a aceitação incondicional de tudo que é novo nem a adesão inarredável a uma verdade que, no fundo, não é de ninguém”. O autor ainda afirma que “nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir”, sendo assim, o mais indicado seria incorporar ideias novas a ideias antigas, e também o tempo de experiência dentro de sala. Com base no que foi dito pelo autor, acredita-se aqui que o ecletismo inteligente, esclarecido, pode ser uma boa ideia, quando o professor domina as teorias de métodos e abordagens e pode fazer escolhas conscientes e personalizadas para seus alunos.

Kumaravadivelu (1994) afirma que autonomia do professor e seu potencial para saber como ensinar é algo que a condição pós método reconhece, e essa autonomia, aliada ao conhecimento dos métodos e teorias, deve habilitar e empoderar o professor a criar teorias próprias, com base na sua experiência e estudo, e com isso, atuar na docência com base naquilo que teorizou. Quando o ecletismo é apenas uma desorganização de técnicas, existe a possibilidade de que os alunos possam se sentir prejudicados, ao não terem acesso ao ensino que esperam. Kumaravadivelu (2006) afirma que programas de treinamento a professores, baseados em métodos não costumam fazer esforços para desenvolverem nos professores o conhecimento e a habilidade para serem responsavelmente ecléticos. A professora Isadora foi a única a mencionar a pedagogia pós-método, apesar de ter dito que é um “compilado de métodos” o que não é de fato pós método:

Professora Isadora: *Eu sigo a abordagem comunicativa, a escola que eu trabalho não concorda com o uso de métodos, digamos assim, mas por eu fazer Letras, existem muitas discussões na universidade e tudo mais, a gente tem muito esse conceito do pós método, então acaba que é um compilado de métodos, e seguindo essa abordagem comunicativa, de maneira que a comunicação seja o foco da aula, então a gente quer se comunicar de maneira significativa, e com isso a gente agrega vários métodos e coisas que são úteis para alcançar os objetivos.*

Como apresentado no segundo capítulo dessa dissertação, o pós método é muito mais do que apenas selecionar e agregar métodos aleatórios de ensino.

Kumaravadivelu (2006, p.69) afirma que “qualquer pedagogia pós método real deve ser construída pelos próprios professores ao considerarem particularidades linguísticas, sociais, culturais e políticas” ³².

A professora Verônica apontou algo interessante, ao dizer que apesar de seguir a abordagem comunicativa, ela não entende que essa abordagem seja de fato, comunicativa, e também que percebe haver limitações a essa teoria de ensino:

Pesquisadora: *Você segue algum método e/ou abordagem em suas aulas? Se sim, qual e por quê? Se não, por que não?*

Professora Verônica: *A maioria dos livros é a abordagem comunicativa, e embora ela se diga comunicativa eu acho um pouco limitante, porque eu não acho que há comunicação efetiva quando você tem um bloqueio de coisas a serem dadas, então o que eu tento seguir é a fluidez da aula, ver como os alunos estão respondendo e a produção deles e aí dentro disso eu vou usar diferentes técnicas de diferentes abordagens.*

Verônica apresenta uma visão mais crítica e questionadora a respeito da abordagem comunicativa, ao dizer que existem “bloqueios”, que seriam matérias ou conteúdos específicos a serem dados em aula.

Devido ao que foi apresentado nesta seção, percebe-se que a abordagem comunicativa é a forma de ensino reconhecida pela maior parte dos professores como a mais acertada, mas, entende-se haver certo desconhecimento da teoria a fundo. Professores trabalham de forma que consideram ser comunicativa, mas não necessariamente estão seguindo o que seria considerado padrão ou parâmetro dentro da abordagem comunicativa.

Em consonância com Leffa (1988) conclui-se não haver certezas a respeito de até que ponto uma metodologia empregada por um professor determina o

³² “Any actual postmethod pedagogy has to be constructed by teachers themselves by taking into consideration linguistic, social, cultural, and political particularities.” – Tradução minha

sucesso ou o fracasso da aprendizagem dos alunos. Leffa (1988, p. 235) ainda diz que

às vezes dá-se à metodologia uma importância maior do que ela realmente possui, esquecendo-se de que o aluno pode tanto deixar de aprender como também apreender apesar da abordagem usada pelo professor. As inúmeras variáveis que afetam a situação de ensino podem sobrepujar a metodologia usada, de modo que o que parece funcionar numa determinada situação não funciona em outra e vice-versa.

Reitera-se aqui a confiança nas possibilidades de sucesso de uma pedagogia que atenda aos três parâmetros do pós-método: particularidade, possibilidade e praticabilidade (KUMARAVADIVELU, 2001 – Capítulo 2.3 dessa dissertação), visando uma forma de ensino que seja localizada e personalizada. Considerando as respostas dos professores entrevistados, entende-se haver uma dependência aos métodos e abordagens, no entanto, nem sempre existe um domínio das teorias dos mesmos. Com isso, percebe-se que os professores precisam ter autonomia para fazerem escolhas sobre procedimentos e técnicas dentro de sala, e dessa forma, os parâmetros do pós-método seriam aplicáveis a estes contextos. Contudo, com base nas respostas concedidas pelos professores, entende-se que parece não sempre existir grande autonomia e clareza para escolhas por parte dos professores.

4.4 Métodos e abordagens x livro didático

Após os professores responderem à questão dizendo quais métodos e/ou abordagens utilizam dentro de sala de aula, foi-lhes questionada a forma em que estes métodos e/ou abordagens (ou o não uso deles), determina o uso que fazem do livro didático.

Cinco dos onze professores que afirmaram usar a abordagem comunicativa disseram fazer o possível para tornar as atividades do livro didático, e como consequência as aulas, mais comunicativas.

Andréia afirmou que quando o livro não é muito comunicativo, gosta de usar recursos que não façam parte do livro didático. Neste caso, alguns dos materiais didáticos usados por ela são aplicativos, jogos, *websites* de vídeos, de músicas e de perguntas e respostas. Júlia, que trabalha no curso II, no qual a metodologia é própria, disse ter liberdade para adaptar e trazer elementos extras para a sala de aula, ela afirma “tenho total liberdade para trazer exercícios que eu mesma posso inventar, ou procurar na internet ou qualquer outro material”. Nestes casos é possível perceber que a forma de usar o livro por essas professoras por vezes inclui não usar o livro didático em si, e substituí-lo por outros tipos de materiais didáticos.

Andréia foi a única dos cinco professores que utilizam a abordagem comunicativa em sala que mencionou o uso de recursos extras além do livro. Os outros quatro professores deixaram clara a intenção de fazer com que as atividades dos livros que já são propostas sejam adaptadas de forma a serem mais comunicativas para os alunos:

Pesquisadora: *Em que aspectos o(s) método(s) e/ou abordagem usados por você (ou o não uso deles) determinam o uso que você faz do livro didático?*

Professora Flávia: *Tem muito livro que é denso, e o jeito é tentar fazer o exercício oral, ou introduzir com um tópico de conversação, o que vai ser conversado, o que vai ser abordado, ou fazer eles fazerem de uma forma mais dinâmica, onde eles vão ter que decidir uma coisa com um colega, a ideia é transformar o que está ali, de um jeito comunicativo. Não ficar tão preso ao que te falaram para fazer mas pensar em como transformar aquilo.*

Na fala acima, da professora Flávia, é possível perceber a intenção da professora em transformar atividades de livros que ela chama de densos, em atividades mais dinâmicas que ofereçam aos alunos mais oportunidades de discussão e conversação. Quando a professora diz “não ficar tão preso ao que te falaram para fazer mas pensar em como transformar aquilo” entende-se que no caso quem “falou” para fazer algo de certa forma seria o livro do professor, a atividade prevista no livro, ou ainda a coordenação de um curso, treinadores de

professores, e para essa professora é importante transformar essas atividades de forma a serem mais comunicativas.

Pesquisadora: *Em que aspectos o(s) método(s) e/ou abordagem usados por você (ou o não uso deles) determinam o uso que você faz do livro didático?*

Professor Ian: *Na verdade, como eu não tenho opção de escolha de material didático eu tento colocar o material didático, quer dizer, adaptar o material didático para ele ser usado de uma forma em que sempre o aluno possa usar nessa forma comunicativa, de uma forma mais rápida, mais “hands on”, sem ficar muito dependente do material didático em si. Evito ficar fazendo exercícios escritos, eu acho que eles são desnecessários, grande parte das vezes durante a aula, exceto se os alunos tiverem muita dificuldade, mas como não sou eu que escolho o material, eu trago o material para essa realidade que costumo passar para eles.*

O professor Ian afirma trazer o material (no caso o livro didático) para a realidade que costuma passar para os alunos, essa realidade sendo utilizar o livro de forma comunicativa, na visão dele, mais rápida e mais *hands on* (“mãos na massa”), evitando fazer exercícios escritos. Sendo assim, entende-se que este professor tenta transformar as atividades do livro didático que em tese já segue a abordagem comunicativa, em atividades com mais oportunidades para comunicação efetiva. Porém, é importante lembrar que a comunicação efetiva requer desenvolvimento de todas as quatro habilidades (escuta, fala, escrita, leitura), e não apenas a fala, como pensado pelo professor.

Abaixo, a professora Juliana, que trabalha na mesma escola que o professor Ian, Curso I, reitera essa visão, de que os livros nem sempre oferecem “tanta prática comunicativa”:

Pesquisadora: *Em que aspectos o(s) método(s) e/ou abordagem usados por você (ou o não uso deles) determinam o uso que você faz do livro didático?*

Professora Juliana: *Normalmente eu vejo que os livros não oferecem tanta prática comunicativa, e por isso eu uso o livro como último recurso, a última prática é a do livro. Eu faço a prática comunicativa antes de usar livro, o livro é só, para mim, o foco*

maior na estrutura, sem deixar essa liberdade de criação, é mais estrutural mesmo, é muito difícil usar alguma coisa mais comunicativa com o livro. O máximo que a gente faz é por exemplo, se tem uma atividade mais comunicativa, em vez de usar no livro, olhando no livro, a gente coloca no quadro. A atividade vem do livro, mas não é feita nele, isso acontece várias vezes.

Juliana afirma utilizar atividades do livro didático de forma adaptada, seja no quadro, ou de forma oral, utilizando o livro mais na parte estrutural, provavelmente na parte gramatical ou de prática controlada. Abaixo, Maria afirma fazer o mesmo, extrapolando, e transformando as atividades do livro didático em mais atrativas de comunicativas.

Pesquisadora: *Em que aspectos o(s) método(s) e/ou abordagem usados por você (ou o não uso deles) determinam o uso que você faz do livro didático?*

Professora Maria: *Exatamente nessa questão de não seguir certinho, e só fazer exercício, ler e fazer exercício. Exatamente nessa hora de extrapolar, eu tento transformar, deixar as atividades mais atrativas e fazer com que eles falem mais, quando possível, óbvio.*

A propósito, os quatro professores mencionados acima trabalham no curso I, onde a abordagem comunicativa é preferida, e os livros didáticos são escolhidos de acordo com essa abordagem. Porém, pelo que é possível ver nas respostas dos professores, nem sempre livros ditos como comunicativos por seus autores e editoras, são de fato, comunicativos, na visão dos professores.

Pode-se inferir que pelas respostas dos professores ao dizerem que por vezes os livros didáticos não estão em consonância com as metodologias e abordagens utilizadas pelos cursos livres, que estão assumindo uma postura crítica e questionadora em relação à escolha do livro, algo que configura características tanto da pedagogia crítica quanto da condição pós-método. Esse questionamento e reflexão acerca dos livros serem ou não apropriados para aquele contexto de ensino é um passo na direção de um ensino mais

crítico, mas apenas o questionamento sem ação não é capaz de mudar nenhuma realidade.

A professora Júlia, que leciona no curso II, e a professora Giovana, do curso III, parecem ter uma visão parecida com a dos professores que lecionam no curso I:

Pesquisadora: *Em que aspectos o(s) método(s) e/ou abordagem usados por você (ou o não uso deles) determinam o uso que você faz do livro didático?*

Professora Júlia: *Olha, eu vou ser muito honesta, eu não vejo conexão entre o método da escola onde eu trabalho e o que é explorado no livro didático, eu só enxergo que existe uma mesma linha de pensamento, que é uma linha behaviorista, os exercícios que existem no livro eles são bastante mecânicos, são drills [exercícios de repetição].*

Professora Giovana: *Ah sim, aí que está o negócio. Porque o método da escola é construtivista, então é o aluno produzindo o próprio conhecimento, ele chegando sozinho. Só que, no livro você tem repetição, drilling, então acaba que tem tudo em todas as tasks [atividades], e dependendo do que for pedido né, tem que adaptar. Esse é meu problema, tem um livro, por exemplo, o livro é para pré-adolescentes, de onze anos, e eles não sabem nada ainda de inglês, e eles têm que induzir, eles têm que chegar lá, o que é “do” e “does”, a diferença deles, eles têm que sentir aquilo nas atividades, e eles não conseguem perceber isso sozinhos. É isso que me irrita.*

Desse modo, é importante questionar por que professores que trabalham em cursos livres diferentes, com metodologias diversas (de acordo com os professores: abordagem comunicativa, método próprio behaviorista, método próprio construtivista), utilizando livros didáticos diferentes, compartilham de uma visão que as abordagens ou metodologias utilizadas nestes cursos não estão totalmente em consonância com os livros didáticos utilizados por eles. Esse descompasso entre método, abordagem de ensino, material didático e o que é esperado do professor pela coordenação de um curso é um indicador de como é importante para o professor ter agência e autonomia para tomar decisões informadas sobre as melhores práticas que deve ter em sala de aula.

Essa visão dos professores, que parece demonstrar uma vontade que exista maior cadência entre LDs e métodos e abordagens, revela uma possibilidade de se trabalhar com maior proximidade a condição pós-método dentro dos cursos livres. A autonomia do professor, com base em seus conhecimentos, pode trazer formas diferentes e até mesmo mais eficientes de usar o LD dentro de sala.

Outro aspecto mencionado, além da questão de tornar as atividades dos livros utilizados mais comunicativas, foi a intenção de transformar o conteúdo do livro em algo mais significativo para os alunos. Quatro dos quinze professores entrevistados mencionaram essa necessidade de contextualizar temas e assuntos dos livros de forma a atender melhor os alunos, seja por questões de interesses, idade ou relevância:

Pesquisadora: *Em que aspectos o(s) método(s) e/ou abordagem usados por você (ou o não uso deles) determinam o uso que você faz do livro didático?*

Professora Isadora: *(...) eu sempre me preocupo muito com essa coisa individual e coisa que seja realmente significativa, então se um livro por exemplo fala sobre viagens internacionais e eu sei que meus alunos não fazem, então nesse sentido eu procuro adaptar alguma coisa. Por mais que o livro seja comunicativo e tenha boas ideias, ele talvez não tenha um tópico apropriado. Basicamente é isso, os livros já são voltados para a mesma ideia, então junta tudo, o que eu faço, o que eu pensaria em fazer, com as ideias do livro mesmo.*

Professora Liz: *(...) se tem alguma coisa descontextualizada no livro, que não é muito da faixa etária, aí contextualizar aquilo de outro jeito, aquela matéria de outro jeito.*

Professor Paulo: *(...) se o livro foi publicado há 5, 6, 7, 8 anos, eu posso usar a mesma base, mas para manter o interesse do aluno eu posso por exemplo, se se fala de um filme ou uma celebridade, eu tenho a liberdade de encaixar alguma coisa nova, que encontro na internet, e manter a essência do que for esperado, da filosofia e do conteúdo que deve ser passado.*

Professora Verônica: (...) eu tento trazer isso para a realidade do aluno, mas se a gente ficar presa em uma abordagem ou em uma só técnica, eu acho que não funciona porque a gente tem que lidar com os tipos diferentes de alunos e os tipos de produção que eles vão ter em sala de aula.

Os quatro professores disseram, de formas diferentes, como em suas práticas docentes, tentam personalizar o conteúdo oferecido pelo livro didático de forma a ser relevante para um grupo de alunos específico. Isadora menciona a questão da viagem internacional, que se o livro está trabalhando com este tópico, mas os alunos daquela turma não viajam internacionalmente, ela adaptaria o assunto. A professora ainda afirma que o livro pode conter boas ideias, mas existe a possibilidade dessas boas ideias não serem significativas para um grupo de alunos.

Se um livro trabalha, por exemplo, a questão do primeiro emprego, e um professor deve dar essa lição para uma turma de alunos de quinze anos, essa adaptação do assunto de forma a ser mais significativa para o aluno é de extrema importância, uma vez que quando é possível se identificar com um tópico, os alunos tendem a se engajar mais em sala de aula e conseguem assimilar o conteúdo de forma mais representativa. Essa mudança no conteúdo lecionado representa um dos parâmetros da condição pós-método, a particularidade (KUMARAVADIVELU, 2001), que é a forma particular de um professor, ensinar um grupo específico de alunos, dentro do contexto destes alunos. No entanto, de acordo com as respostas dos professores, percebe-se que a serem cumpridos, provas a serem dadas, e esses aspectos reprimem existe uma limitação para a liberdade que estes professores têm em adaptar, tanto o método, quanto o livro didático. Cursos livres seguem tendo currículos uma liberdade real. Essas limitações podem agir de forma a serem complicadores para a aplicação de uma pedagogia crítica, caso o professor se sinta restrito, porém, entende-se aqui que trabalhar a criticidade dos alunos envolve inúmeros aspectos, e seguir um currículo não impede que o professor trabalhe a criticidade dos alunos, caso tenha interesse e vontade para tal.

Os professores Bárbara e Fábio trabalham no curso II, porém em filiais diferentes. O curso II tem um método próprio e o livro é desenvolvido a partir desse método. Fábio afirma que existem diretrizes que os professores devem seguir e Bárbara diz que “(...) no nosso curso tradicional o professor tem um tempo específico para pedir para abrir o livro, para pedir para fechar o livro, para fazer atividade, é bem de acordo com a metodologia mesmo”. Neste caso, com base nas respostas dos professores, entende-se que possivelmente em cursos com metodologia própria, nos quais os livros são desenvolvidos para atenderem as necessidades específicas de um método, exista uma menor necessidade ou oportunidade de adaptação por parte dos professores, caso estes sigam a metodologia criada pela escola à risca.

Através das observações feitas a partir das respostas dos professores entende-se que enquanto existem professores que utilizam o livro didático como último recurso, priorizando a prática comunicativa, existem outros que seguem o livro à risca. Apesar disso, percebe-se haver, por vezes uma possível discrepância entre o que o livro didático propõe ao professor, a abordagem ou metodologia que ele escolheu ou foi compelido a utilizar em sala de aula, e também a forma na qual ele trabalha de fato. Os livros didáticos são elaborados levando em consideração uma generalização de grupos de alunos e também uma generalização do que vem a ser o processo de aprendizagem de língua estrangeira, e ainda que sejam desenvolvidos por um curso livre específico, neste curso existirão alunos diferentes. A questão a ser considerada pelo professor, é como ele fará para atender as especificidades de cada turma, dos alunos em si, e as suas necessidades como professor.

Entende-se que livros didáticos são produzidos em massa para muitas vezes serem utilizados em diferentes países, ou são desenvolvidos por um curso livre e são usados por tantos anos que eventualmente se tornam obsoletos. Tomlinson (2006) define esse tipo de livros, como “livros didáticos globais”, que seriam aqueles livros feitos para alunos de níveis e idades específicas, mas não para culturas e países em particular. Dessa forma, pode-se inferir, com base nas entrevistas dos professores, que, em teoria, faz parte do trabalho do professor de inglês dentro dos cursos livres a agência para selecionar, adaptar

e substituir atividades dos livros didáticos para que estas estejam de acordo com as necessidades e perfis de cada turma específica. Estes aspectos seriam importantes em um movimento em direção a uma pedagogia crítica, como apresentado no Capítulo 2, porém, através da análise das respostas dos professores, essa possível movimentação não ocorre tanto com base nas práticas dentro de sala de aula descritas.

4.5 O que os professores entendem por pedagogia crítica

A quarta questão perguntada aos professores durante a entrevista foi o que eles entendiam por pedagogia crítica. Antes das entrevistas serem feitas, imaginou-se que nem todos os professores iriam conhecer a teoria e suas definições e este é justamente um dado importante para essa pesquisa, uma vez que se percebe que, apesar de não conhecerem exatamente o que é pedagogia crítica, é possível trabalhar a criticidade dos alunos em sala de aula, caso seja de interesse do professor.

Dos quinze entrevistados, sete afirmaram não saber o que significa pedagogia crítica ou não estarem familiarizados com o termo. Destes sete, apenas dois (Andréia e Ian) optaram por não tentarem responder. Andréia ainda afirmou não saber se neste caso a palavra “crítica” seria algo positivo, negativo ou neutro. Estes professores não foram pressionados a responderem, já que isso poderia causar uma situação desconfortável. Os outros oito professores não disseram desconhecer o que é pedagogia crítica, e responderam com base no que achavam.

Dos treze professores que se arriscaram a responder, todos exceto a professora Liz, utilizaram termos como “eu acho, eu acredito, eu entendo, na minha opinião, para mim, talvez”, o que mostra que as respostas que foram dadas à questão têm base nos conhecimentos gerais dos professores, e não na teoria da pedagogia crítica de fato. A única professora que citou o nome de

Paulo Freire foi Juliana, no entanto, ela afirmou ser “ruim de conceitos”, e por isso não saberia conceituar corretamente o que é a pedagogia crítica.

Apesar do desconhecimento acerca da definição, dos 13 professores que responderam, todos disseram coisas procedentes que se relacionam com o que é a pedagogia crítica, em maior ou menor grau. A Professora Bárbara afirmou que acha que a pedagogia crítica é “fazer os alunos pensarem um pouco fora da caixa” e também que “a gente só aprende, só entende se estiver entendendo o porquê de estar fazendo aquilo”. A professora Flávia compartilha dessa visão, ao dizer que “os alunos vão ser forçados a raciocinar, concluir, pensar sobre um ponto (...) é um conhecimento ativo”. Nestas falas percebemos características da pedagogia crítica, como o desejo que o aluno seja ativo e não passivo, como apenas receptor de conhecimento, que irá absorver o conhecimento sem questioná-lo.

Os professores Júlia, Isadora e Paulo responderam à questão fazendo um paralelo entre a pedagogia crítica e o ensino de língua estrangeira, ou seja, eles levaram diretamente a teoria da pedagogia crítica para a realidade dos professores de inglês:

Professora Júlia: *“Olha, eu entendo que é uma forma de explorar conteúdos da língua que é nosso alvo de aprendizagem, de uma forma que possa criar no estudante um pensamento crítico, o que é muito diferente de doutrinar. O que eu quero dizer é que o estudante deve ser capaz de, a partir daqueles inputs que ele recebe, formular o próprio pensamento dele em relação a alguma coisa, mas que seja algo próprio, não algo que ele leu ou que alguém falou e ele não procurou checar, nem raciocinou sobre aquilo, então acho que é isso.”*

O que Júlia diz sobre explorar a língua para auxiliar o estudante a formular um pensamento próprio, havendo neste caso um questionamento do que lhe é imposto, está conjugado à pedagogia crítica de uma forma que é o que se propõe analisar neste estudo. No documento elaborado pelo Ministério da Educação Brasileiro, Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), publicado em 2006, na publicação “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, que trata de ensino de língua estrangeira, o fator crítico no ensino é

mencionado diversas vezes, como uma orientação básica. Porém, esse documento é direcionado à escola regular, e a realidade nos cursos livres de inglês é diferente. Por muitas vezes o ensino de língua estrangeira em cursos livres, neste caso o inglês, é dissociado de questionamentos e engajamento, e dentro desta realidade, o aluno é treinado a repetir, a memorizar e produzir dentro do que lhe foi transmitido, nunca além. A possibilidade de ensinar a língua e fazer o aluno produzir com base em seus próprios questionamentos e ideias pode ser deveras significativo.

Embora a fala de Paulo não deixe claro que ele teria um pensamento próximo ao de Paulo Freire, ele se aproxima das ideias do autor ao dizer que para ele pedagogia crítica tem a ver com o uso da língua para desenvolvimento de cidadania e direitos humanos, ao ir além do tratamento da língua como objeto de comunicação mas também como uma forma de expressão pessoal. As ideias apresentadas pelo professor estão em consonância com o que Freire (2000) afirma sobre o educador progressista, aquele que irá além da eficiente transmissão de conteúdo, mas irá também auxiliar os alunos a questionarem situações opressoras.

A opinião da Professora Isadora, a seguir, equipara-se ao que o Professor Paulo afirmou, ao salientar a necessidade de ir além das ferramentas linguísticas para a comunicação mas chegar também a um pensamento crítico reflexivo:

Professora Isadora: *“(...) fazer com que eles não só aprendam a língua, eles não estão ali só para aprender ferramentas linguísticas que precisam para se comunicar, mas também criar esse pensamento crítico de reflexão, de pensar sobre mundo, nós somos seres sociais, então acho que tem que pensar para além de simplesmente comunicação, mas também o que tem por trás do que tem na superfície.”*

As falas dos professores apresentadas são um retrato de como o professor de inglês dentro do curso livre é muito mais que um instrutor, ou alguém apenas para transferir conhecimento linguístico para os alunos. Aprender uma língua envolve inúmeros aspectos, culturais, sociais e emocionais, a trazer a

pedagogia crítica para dentro da sala de aula do curso livre representa isso, o ir além da transmissão de conhecimento sem questionamento, além dos “depósitos de conhecimento” (FREIRE, 2014a,).

A professora Liz afirmou que para ela a pedagogia crítica é fazer os alunos perceberem a realidade, que ela não menciona qual é, e para os alunos dela no caso, que são de classes mais abastadas, ela diz que é importante fazer eles perceberem os privilégios que têm. Esta é uma questão interessante, que retorna ao que foi falado no capítulo de Introdução dessa dissertação, que é o fato de muitas vezes as noções de questionamentos, pensamento crítico e luta por justiça social são exclusividade daqueles que sofrem com as desigualdades. No entanto, fazer com que aqueles que detêm privilégios dentro da sociedade questionem também é indispensável. Freire (2000) afirma que o bom professor não deve se omitir da luta por justiça social, e essa luta está em toda e qualquer sala de aula.

Entende-se ser uma posição confortável das classes dominantes por muitas vezes não se envolverem na luta por justiça social e nem questionarem as posições de privilégio que detêm na sociedade. Porém, para que possa existir uma sociedade mais justa, com menos desigualdades sociais, sejam estas por questões financeiras, raciais, de gênero ou sexualidade, é necessário que exista um movimento das pessoas que detêm o poder, para diminuir estes abismos sociais, além do posicionamento e mobilização das chamadas “minorias” por defesa de sua voz e luta social. Por isso, por mais que seja um caminho delicado questionar o *status quo* e fazer os alunos perceberem situações nas quais poderiam ser mais justos, é um caminho necessário.

A relação do uso dos materiais didáticos, em especial o livro didático, com a pedagogia crítica foi mencionada por quatro professoras dentre os quinze entrevistados. Bárbara afirmou que para ela seria importante explicar para os alunos o porquê daquele material didático ou do exercício a ser feito, o que não é necessariamente uma premissa da pedagogia crítica mas tem a ver com a agência que é desejada tanto da parte do professor quanto da parte do aluno,

uma vez que a busca por conhecimento, os questionamentos e o engajamento devem vir dos dois lados na pedagogia crítica.

Isadora relata que sempre tenta abordar o que tem no livro didático de maneira crítica, para além do livro. Ela dá um exemplo de uma possível imagem retratando apenas pessoas brancas, e ela diz que gostaria de questionar isso “não necessariamente dizer isso para os alunos, até porque isso pode ser problemático, mas conversar sobre o que é, o porquê das coisas”. Verônica, por sua vez, afirma fazer algo parecido, ao dizer “se eu pegar um material que fale de uma realidade que não é a minha, eu tenho que ter um olhar crítico para aplicar isso na minha aula, e adaptar à minha realidade”.

Os exemplos dados acima pelas professoras são representativos da opinião de outros colegas de profissão e relevantes, uma vez que demonstram o autoquestionamento do educador, algo muito importante na pedagogia crítica, ressignificando sua prática para dentro de seus contextos de trabalho. Freire (2014b, p.34) afirma que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”, e com base nessa afirmação entende-se que este caráter formador faz parte da autonomia e agência do professor em questionar a realidade e oferecer aos alunos algo que seja significativo, características da condição pós-método apresentadas anteriormente no Capítulo 2 dessa dissertação.

Considera-se então, o que a Professora Isadora afirmou a respeito de chamar atenção dos alunos para uma figura que tenha apenas pessoas brancas, possa ser “problemático”, algo questionável. É justamente a necessidade de quebrar tabus e trabalhar com a possibilidade de mudança que seria desejável na educação, segundo a teoria da pedagogia crítica, mas entende-se aqui ainda haver um longo caminho a ser percorrido, já que certos temas como racismo, machismo e homofobia são ainda evitados dentro de sala. Percebe-se que na maior parte dos livros didáticos existem figuras com uma maioria branca de classe social privilegiada, o que representa uma visão de sociedade estereotipadas para um público desejável e homogêneo (SILVA, 2020a). A

professora Giovana reitera essa suposição ao dizer que na escola em que trabalha:

Professora Giovana: *“(...) tem temas superficiais, [mas] nenhuma discussão muito profunda. E mesmo assim [os livros] são muito focados em meio ambiente. É bem clichê, os meninos ficam de saco cheio disso, eu fico de saco cheio disso, e eu pulo. Mas falar de, por exemplo, política, coisas mais pertinentes, preconceito, alguma coisa desse tipo, pelo menos nos níveis iniciantes não tem.”*

Apesar de muitas escolas manterem currículos que sejam supostamente neutros, Shor (1992) afirma que esses currículos não são de fato neutros, uma vez que ao evitar ou proibir temas a serem discutidos em sala, a escola está impedindo que seus alunos se desenvolvam como pensadores críticos acerca de outros temas socialmente mais relevantes ou necessários em termos de desenvolvimento de uma criticidade a respeito da sociedade, do fazer em sala de aula também, da situação do inglês como língua dominante e de prestígio no mundo. Considerando a Linguística Aplicada Crítica, Pennycook (1998) defende o posicionamento que ensinar uma língua estrangeira para fins comunicativos não é suficiente, já que essa língua impõe valores à sociedade, e existe a possibilidade que o discurso na língua estrangeira perpetue preconceitos e discriminação a minorias. O autor ainda afirma que ao não explorar aspectos políticos e culturais da aprendizagem de língua estrangeira, o ensino de línguas segue acomodado em uma relação de poder. Sendo assim, conclui-se que evitar uma conversa sobre política, religião, ou outros temas tidos como controversos pode apequenar a experiência que tanto alunos quanto professores têm dentro de sala de aula, local que deveria ser seguro para o debate respeitoso e a troca de experiências.

4.6 Sobre desenvolver a criticidade dos alunos: opinião dos professores

Dentre os professores entrevistados, a importância de ajudar alunos a desenvolverem criticidade foi unanimidade. Todos responderam positivamente à questão que perguntava se julgavam ser importante ajudar os alunos a

desenvolverem criticidade. Entretanto, as razões apresentadas pelos professores para justificar suas opiniões são diferentes.

Um aspecto mencionado por cinco professores foi a questão de a sala de aula ser um espaço seguro para se discutir e expor opiniões, como também um local importante para se ouvir opiniões diferentes e aprender a respeitá-las e debater. Além disso, dentre estes cinco professores, Verônica e Daniela salientaram que julgam ser importante apresentar suas opiniões como professoras, mas não as impondo aos alunos:

Professora Daniela: “(...) eu penso que talvez tenham alguns professores que tendem a querer impor a sua própria opinião, então eu penso que eu tenho uma oportunidade dentro da sala de aula de ajudar os alunos, assim, eu posso expressar a minha opinião, mas mostrar pra eles que não necessariamente eles precisam acreditar na mesma coisa que eu acredito e que da mesma forma eles podem me respeitar e eu respeitar eles.”

Professora Verônica: “(...) produção vazia não serve para nada, então trazer para aquele aluno qual é o valor daquilo, o que está imbuído naquilo, para que ele possa reagir criticamente. Eu não sou um detentor de conhecimento, um portal, que o aluno tem que aceitar tudo, então desde o começo do trabalho, seja semestral, seja anual, eu trabalho muito com o questionamento com os meus alunos, até mesmo quando eles falam “ah isso aqui tá muito chato”, e eu tento trabalhar tipo assim “por quê que tá chato? Eu vou te dar um tempo e você vai pensar um jeito legal de fazer isso”, porque é entender que o professor é um guia, mas que a prática da aula depende do professor e do aluno, dos dois pensando criticamente, e não sendo tabula rasa lá, pronto, acabou.”

Interessantemente, as duas professoras mencionaram indiretamente como é importante manter o diálogo aberto dentro de sala de aula, situações nas quais alunos e professores podem expor suas convicções e pontos de vista em um ambiente no qual o respeito e a cortesia devem ser levados em consideração, já que a sala de aula deve ser, como afirmado pela professora Giovana “o local seguro para isso.” O diálogo e a troca entre professores e alunos é uma das principais características da pedagogia crítica. Como apresentado na seção

sobre pedagogia crítica dessa dissertação, para ajudar os alunos a serem questionadores e autônomos, é necessário que os professores o sejam também, ao darem o exemplo e abrirem a possibilidade de diálogo com os alunos.

Em consonância ao que foi apresentado acima, a professora Isadora vai além e traça um paralelo entre o local seguro para se expressar e também ouvir, mas como isso dentro da sala de aula de inglês é essencial, não só para desenvolver criticidade mas também, trabalhar habilidades linguísticas:

Professora Isadora: “(...) dentro de sala de aula os alunos podem criar opiniões e ouvir outras opiniões, e o ambiente de sala de aula, por não ser um ambiente em que os alunos poderiam se exaltar, por exemplo, eles são de certa forma obrigados a ouvir outros lados também e eles entre si, essa discussão que eles têm, acrescenta muito para eles, não só enquanto preparação para vida real, e pensamento crítico, mas também enquanto língua, porque a língua é usada para esse tipo de situação mesmo, para conversar, debater, discutir, então quando a gente faz isso em sala de aula a gente agrega os dois, a gente junta dois fatores muito importantes, o uso da língua de maneira significativa, porque uma vez que eles dão opinião e escutam opinião e trabalham esse diálogo, esse compartilhamento de opiniões diversas, eles estão usando a língua, estão aprendendo aspectos da L2, da segunda língua que estão aprendendo e também se tornando pessoas do mundo, tendo crítica e ouvindo outros pontos e outros aspectos, outras opiniões sobre diversos assuntos.”

Aprender uma língua estrangeira serve para utilizar essa língua em contextos de comunicação real, e não em situações artificiais como muitas vezes criadas em sala de aula. Entende-se que essas situações fabricadas dentro de sala podem ser essenciais para que os alunos adquiram conhecimento, porém, quando eles saírem da sala de aula, irão precisar de ferramentas de comunicação reais, e por isso, tentar aplicar essas situações reais dentro da sala de aula pode ser algo proveitoso e eficaz no processo de aprendizagem.

Na maior parte dos casos, acredita-se que o propósito do estudo da língua estrangeira seja a comunicação efetiva. Kumaravadivelu (2006) se baseia em Breen e Candlin (1980) para assumir que a aprendizagem de língua é vista

como interação comunicativa, e que envolve diversos participantes, o que faz com que seja vista como um processo que cresce da interação entre aprendizes, textos, atividades e professores.³³ Dessa forma, percebe-se que apresentar e ensinar aos alunos língua que seria relevante em usos cotidianos e contextos reais de comunicação, ao invés língua criada e artificial, seja pertinente.

A professora Bárbara afirma entender que os alunos do curso no qual ela leciona, passam muito tempo na escola regular, no curso livre, e em outras atividades que crianças e adolescentes costumam fazer, como dança e esportes. Por este motivo, ela afirma que todos os profissionais envolvidos seriam responsáveis pela educação destes alunos, e por isso devemos ajudá-los na formação do pensamento crítico já que estamos “desenvolvendo seres pensantes”, nas palavras da professora.

Sete professores apontaram, como razão para o desenvolvimento do pensamento crítico, o auxílio aos alunos para que eles pensem por si próprios, Esse pensar autônomo inclui não apenas reproduzir discursos e sim ter opiniões próprias, como é possível perceber nas três falas abaixo destes professores que representam as sete respostas:

Professora Daniela: *“Na vida real eles vão estar encontrando pessoas, né, e eles precisam responder mais que yes ou no, e precisam expressar sua opinião também, precisam saber discutir e falar mais do que artigo de Facebook né.”*

Professor Fábio: *[É importante ajudar os alunos a desenvolverem criticidade] “para eles poderem analisar os desafios que eles vão ter na vida, as escolhas que eles têm que ter, não é simplesmente aceitar tudo que pai e mãe acham que é melhor para eles, é eles pensarem por si próprios. “*

³³ “Language learning is most appropriately seen as communicative interaction involving all the participants in the learning and including the various material resources on which the learning is exercised. Therefore, language learning may be seen as a process which grows out of the interaction between learners, teachers, texts and activities.” - Breen e Candlin (1980, apud KUMARAVADIVELU, 2006) – Tradução minha.

Professora Liz: *[o pensamento crítico] “ajuda a desenvolver empatia, a questionar por que aquilo é daquele jeito e não só seguir.”*

Essa ideia sobre o que os alunos devem fazer, ao se questionarem se as informações e opiniões que lhes são passadas são de fato relevantes e estão de acordo com seus valores, é uma forma eficaz de ajuda-los a desenvolver o pensamento crítico, uma vez que gera autonomia e emancipação. Paulo Freire (2014a, p. 116) afirma que “a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas A com B, mediatizados pelo mundo”, o que significa que para o autor, o bom educador não irá impor conhecimentos e os alunos serão parte ativa do processo educacional, questionando e participando. Dentro da sala de aula de língua estrangeira pode também ser assim, até porque, como afirmado por Kumaravadivelu (2006), a comunicação é o propósito central da língua, e tal comunicação se baseia em normas socioculturais compartilhadas por comunidades.

A professora Júlia concluiu sua resposta ao dizer que “qualquer assunto que seja, eu acho que é possível criar pensamento crítico nos alunos”. Entende-se aqui que o pensamento crítico não é algo que possa ser “criado” nos alunos, mas possivelmente o que a professora quis dizer neste caso, com base em suas outras falas, seria algo como ajudar a desenvolver o pensamento crítico dos alunos. Essa questão que a professora diz de “qualquer assunto” trazer a possibilidade do pensamento crítico idealmente seria interessante, porém, em termos realistas, considerando as situações expostas pelos professores, não parece ser o caso dentro dos cursos livres, por nenhuma parte, escolas ou professores.

4.7 O professor de inglês de curso livre como educador

Todos os professores entrevistados responderam positivamente quanto a se considerarem educadores. A professora Bárbara afirmou que para ela foi um processo, que no início de sua carreira não pensava dessa forma, apenas considerava estar no curso apenas para ensinar inglês, como instrutora, e

como o tempo entendeu que deveria ir além que existia uma conexão com os alunos além de apenas ensinar inglês.

Com base nas entrevistas e em conversas informais com outros professores de inglês na cidade de Belo Horizonte, observa-se que em alguns cursos livres, professores de inglês não são contratados como professores e sim como instrutores. O objetivo de os cursos não serem obrigados a cumprir as garantias asseguradas por leis aos professores, e existem também aqueles que não assinam a carteira de trabalho de seus professores, neste caso, trabalhando na informalidade.

Porém, de acordo com o SINPRO-MG³⁴, se o funcionário que está contratado como instrutor tiver a função de professor, o que inclui a regência da aula, contato com pais e alunos, assessoramento pedagógico, dentre outras funções, seria ilegítimo seu enquadramento como instrutor.

A condição de contratação dos professores entrevistados não foi parte da entrevista. Para o fim que se propõe neste trabalho, não se considera o título de instrutor ou professor como irrelevante, principalmente porque considera-se aqui todos estes trabalhadores como professores de cursos livre, e também, ao todos se verem como educadores, entende-se que se veem como professores. Flávia afirma que todo professor tem que ter consciência do impacto que ele é capaz de causar na vida dos alunos, o que se configura como uma enorme responsabilidade, o que é corroborado por Verônica na fala abaixo:

Professora Verônica: *“(...) a gente tem um impacto muito grande na vida das pessoas, porque, primeiro a gente serve como modelo, e segundo a gente tem uma troca acadêmica, então eu acho muito complicada essa tirada de responsabilidade do professor de curso livre como não sendo educador, porque a gente tem que ser responsável, porque a gente tá trabalhando com educação e com o pensamento do aluno. Independente se seja para falar só na língua estrangeira.”*

³⁴ <http://sinprominas.org.br/noticias/tribunal-reafirma-que-professor-e-categoria-diferenciada/> - publicado em fevereiro de 2018 – acesso em abril de 2020.

Quando Verônica menciona a questão do professor ser um modelo, entende-se ser algo potencialmente problemático, uma vez que nessa situação, o professor teria que atender certos padrões de comportamento comumente aceitos aos professores, além de ser capaz de influenciar seus alunos, de forma nem sempre positiva. Porém, pelo resto da resposta, a professora parece pensar de uma forma na qual não se colocaria como influenciadora dos alunos, já que menciona a troca acadêmica, a responsabilidade de educar e trabalhar com o pensamento dos alunos.

O educador deve ir além de ensinar o conteúdo. Freire (2000) afirma que além de ensinar com maestria o conteúdo, o educador deve ainda se posicionar e lutar por justiça social, sem se acomodar ao se sentir derrotado por discursos fatalistas. O fato de o professor em cursos livres de inglês se ver como um educador é um passo em direção a um ensino mais crítico, já que aumenta as chances de diálogo, de troca e de transformação. Considerar-se educador não significa ser educador, e ser educador não significa ser crítico. Mas é uma aproximação necessária na busca por possibilidades críticas dentro dos cursos livres de inglês.

Quatro professores compartilham da ideia de que o ambiente do curso livre pode ser até melhor que o ambiente da escola regular em se tratando de possibilidades para que os professores participem do processo de educação dos alunos. Andréia afirma que por causa do menor número de alunos dentro da sala de aula de inglês no curso livre em contraste com o número de alunos em uma escola regular, a quantidade de atenção que o professor de curso livre pode oferecer aos seus alunos é maior, e por isso a oportunidade para educação também seria. A professora ainda diz acreditar que no curso livre existe mais interação entre professores e alunos e os alunos têm mais liberdade para exporem suas opiniões e trazerem pautas novas para a sala de aula.

Paulo Freire (2014b, p. 114) afirma que "é preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter

dito sem nada ou quase nada ter escutado.” Por essa declaração, confirma-se a importância de o professor oferecer oportunidades para que os alunos se expressem e articulem seus pontos de vista. É importante que o aluno tenha voz dentro de sala de aula, e não apenas escute passivamente.

Independentemente da idade, alunos de cursos livres de inglês (e de todos os outros contextos educacionais) têm experiências e vivências valiosas, e é importante fazer uma ponte entre o conteúdo a ser ensinado pelo professor com essas experiências. Freire (2014b, p.32) questiona: “por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. Acredita-se aqui que essa “intimidade” a ser criada entre conteúdo e experiência pode trazer inúmeros benefícios, tanto para professores quanto alunos. A sala de aula é um ambiente de troca, de criação e reinvenção, e isso deve ser bilateral, tanto do lado do professor quanto do lado dos alunos.

Liz compartilha do ponto de vista apresentado anteriormente por Andréia e acredita que o professor da escola regular carrega um estigma de ser mais sério e “chato” e o professor do curso livre é mais “descolado” e os alunos sentem mais liberdade para falar com o professor e levam mais em consideração o que os professores dizem.

Cinco dos professores entrevistados apontaram o ambiente escolar ou o fato de estarem dentro de sala de aula como razões pelas quais se consideram educadores. Como exemplo disso, Ian afirma que “o ambiente de sala de aula pressupõe [o professor ser um educador], qualquer que seja a matéria que você esteja trabalhando com os alunos”. Giovana, por sua vez, exemplifica de forma sucinta e direta, ao dizer que “a função do professor é essa, educar”, o que aparenta ser a opinião dos outros professores entrevistados, mesmo que possam ter quebrado paradigmas que tinham quando iniciaram suas carreiras ou tiveram que se impor como educadores aos olhos daqueles que julgam os chamados “cursinhos” como ambientes diferentes do ambiente escolar.

4.8 Restrições à prática docente

A última questão da primeira parte da entrevista foi “existe algo em sua prática docente que você gostaria de fazer e não pode por alguma razão específica, tal como ter que seguir um currículo, regras da escola, etc.? Explique e dê exemplos”. Para essa pergunta os professores entrevistados deram as mais diversas respostas, mencionando vários aspectos da sala de aula.

Duas professoras começaram a responder dizendo que não há nada em suas práticas docentes que gostariam de fazer e não podem, mas durante as respostas, mencionaram aspectos que demonstram, na verdade, uma resposta positiva à questão. A professora Daniela começa sua resposta dizendo que não, que a única coisa que ela gostaria de fazer e não pode, seria “falar algumas coisas para alguns pais”, mas ao seguir com sua resposta acaba dizendo que por causa do calendário de provas os professores devem dar uma matéria específica dentro de certos dias. Com Flávia aconteceu a mesma coisa, ela começa respondendo que nunca passou por uma situação de querer dar algo mas não poder, e depois fala sobre como gostaria de ter aulas livres para dar conteúdos além do livro, mas como tem que seguir o livro didático, não tem tempo.

Maria, que foi a única professora entrevistada a afirmar que até hoje não passou por esse tipo de experiência, disse que fala bastante em sala com seus alunos, mas “não tanto assuntos polêmicos como política ou religião, até por uma questão de respeito, mas se precisar de abordar a gente aborda com todas as opiniões e visões”. Maria trabalha no curso I, curso no qual outros professores que responderam positivamente à questão também trabalham, como por exemplo, Isadora e Liz. Estas duas professoras afirmaram não trabalharem assuntos como política em sala de aula para evitar reclamações de pais de alunos. Liz disse que quando começa o assunto sobre política em sua sala de aula, tenta desviar, e Isadora disse que evita algumas discussões em sala por medo de algum “aluno mais conservador dizer que estou incentivando ou doutrinando” e que por isso ela evita para se resguardar.

Apesar disso, afirma que não existe no curso I regras que proíbam certas discussões, mas que ela prefere evitar tópicos delicados.

Isadora e Liz são professoras há dois anos, e talvez pelo pouco tempo em sala de aula ainda optem por tentarem manter um ambiente que seja “neutro”, sem muitos temas tidos como polêmicos ou controversos, pois em outras respostas durante a entrevista é possível perceber que as duas professoras acreditam na necessidade de trabalhar a criticidade dos alunos, se veem como educadoras, e apresentaram outras opiniões que mostram estarem preocupadas com o desenvolvimento geral dos alunos, não apenas linguístico.

Como já dito anteriormente, não se acredita ser possível uma sala de aula que seja completamente neutra, e as atitudes dos professores, ainda que sejam buscando uma possível neutralidade, já são posições ideológicas, pois como afirmado por Freire (2014b, p. 108) “para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social”, e é de conhecimento geral que existe essa discordância em qualquer ambiente social.

Andréia e Júlia apontaram haver algumas coisas que gostariam de fazer em sala de aula e não podem por uma questão de estrutura ou falta de materiais. Andréia diz que já teve dificuldade para fazer atividades manuais e criativas com alunos mais novos por não haver material específico disponível na escola ou a possibilidade de adquirir. Júlia disse que sente falta de um quadro interativo digital, pois gostaria de poder incluir jogos participativos, e que tenta adaptar com o quadro branco mas nem sempre é possível.

Além da questão da estrutura, Júlia menciona também que ter que seguir um método pode ser limitante. Ela exemplifica ao dizer que o aluno não deve abrir o livro em um momento de escuta de diálogo, e ela acha que em certas turmas ou perfis de alunos ela gostaria de ter a liberdade de mudar. Giovana indica ter um problema similar, pois tem que seguir o livro didático (elaborado pelo curso III), que julga estar ultrapassado em alguns temas, e isso parece incomodá-la como percebe-se em sua fala abaixo:

Professora Giovana: *“Eu tenho que fazer a atividade do livro. Eu não posso deixar de fazer uma atividade importante, mas eu queria ter liberdade de não fazer ou mudar a foto que tem no livro, [dizer aos alunos] ‘rabisca aí, deixa eu te dar um retratinho e aí você cola, de outra pessoa’. Porque assim, é muito desatualizado. Tem foto de um menino naqueles computadores antigos, entendeu? Vai mudar agora o livro, mas ficou muito tempo.”*

Dos quinze professores entrevistados, nove mencionaram a questão de terem que seguir um cronograma ou atividades dos livros didáticos, e que isso pode ser limitante em alguns momentos. A fala da professora Verônica abaixo, representa bem algo que foi expresso também por outros oito colegas de profissão:

Professora Verônica: *“(...) eu acho que essa ideia de ter um livro a ser cumprido dentro de um cronograma, com prazos, muitas vezes a gente tem uma resposta dos alunos muito mais positiva a outro tipo de atividades, em que eles vão ter uma produção real muito maior, mas a gente tem que dar o tópico gramatical X ou Y e isso acaba impedindo certas práticas, então muitas vezes a gente é consumido pelo tempo. Você quer fazer alguma coisa, e você está vendo que os alunos estão dando bom retorno, eu tento adaptar e aí pegar, por exemplo, se eu reconheço que é uma coisa que eles já tem facilidade, eu dou uma explicadinha rapidinha na sala, dou outra parte de exercício, para poder explorar mais as partes que são mais reais e significativas para eles, mas nem sempre é possível, porque afinal de contas vai ter prova, e o que está na prova tem que ser dado na aula.”*

Na fala acima, a professora deixa clara a questão que em certos momentos ela gostaria de poder trabalhar outros temas com os alunos, mas a obrigatoriedade de dar um conteúdo para que os alunos obtenham nota mínima nas provas é a prioridade dentro de sala, e isso parece ser frustrante.

O professor Ian aponta outra questão que envolve o livro didático, o que ele gostaria de fazer mas não tem oportunidade dentro do curso I, onde trabalha, é participar da escolha dos materiais didáticos. O professor afirma que gostaria que essa escolha fosse feita de forma mais flexível e mais frequente, já que os intervalos de três ou quatro anos utilizados pelo curso I não são suficientes, na

visão deste professor. Embora Ian tenha sido o único professor a apontar a questão da escolha do livro didático, a possibilidade de escolha do material poderia ajudar os professores a proporcionarem um ensino mais crítico a seus alunos, caso fosse de sua vontade. Fazer parte do processo de escolha dos livros didáticos pode trazer ao professor novos conhecimentos e percepções sobre outros livros, e assim, ter mais base para adaptações e ajustes no uso do livro didático que é orientado a utilizar. A importância do processo de escolha é apresentada por Repolês (2019) ao comprovar que a apropriação do material didático pelo professor, já ocorre no momento em que o professor avalia e escolhe o material didático que irá usar, considerando o contexto do PNLD. Sabe-se que a realidade do curso livre de inglês não segue o padrão do PNLD, mas pela fala do professor Ian, percebe-se que ser mais autônomo e participativo na escolha do livro didático seria algo importante para este professor, e talvez para outros, que não mencionaram especificamente esse desejo, mas fizeram algumas observações de limitações do LD que utilizam.

Outro ponto interessante levantado por uma das professoras entrevistadas foi, a vontade de ter mais tempo para conversar com os alunos, apontada por Juliana:

Professora Juliana: *Eu realmente sinto que tenho pouco tempo para sentar e conversar com os alunos. Às vezes eu consigo fazer isso por pouco tempo, mas percebo que os alunos não têm muito isso. Esse contexto em sala de aula, ele é bem precioso, mas nem sempre é usado de forma interessante que valorize o ser humano. Eu gostaria de ter mais tempo para conversar com eles, para ver o que eles precisam, para trabalhar com alguma coisa mais específica que eles precisam, só que é bem complicado quando a gente tem um currículo desenhado para todas as pessoas daquele nível, então como tu vai fugir disso né. Para tentar fazer alguma coisa mais personalizada ou mais específica para eles, então eu sinto muito por não conseguir fazer.*

Entende-se, com o apresentado pela professora, que ela gostaria de ter mais tempo para escutar os alunos e dar voz às suas necessidades e anseios. Já falou-se anteriormente sobre a importância de o educador escutar seus alunos, e Freire (2014b) reitera essa necessidade, de se colocar à disposição e aberto

a escutar o outro, e principalmente, as diferenças do outro, e com isso até poder discordar. Segundo o autor, para melhor se posicionar e se opor, é necessário escutar.

De todos os quinze professores entrevistados, sete falaram a respeito de temas polêmicos. Isadora, Liz e Maria já foram mencionadas nesta seção, e apresentam este ponto em suas respostas. Maria evita temas polêmicos, mas não vê problema em abordá-los em sala se necessário, e Liz e Isadora que evitam, por talvez não se sentirem confortáveis para abordar temas tidos como polêmicos. Interessantemente, os pontos citados como exemplos para polêmicos foram “política e religião”, mas entende-se (pela experiência em sala de aula da pesquisadora) que existam inúmeros outros temas que são tidos como controversos, e por vezes, evitados em sala de aula, como por exemplo machismo, homofobia, racismo, dentre outros preconceitos.

A professora Andréia utilizou uma frase bastante categórica ao dizer que “temas polêmicos nunca são bem vindos”, e que ela tenta ficar fora de política e tratar religião com o maior respeito possível, mas reiterando aos alunos que na aula não é o momento para aquele tipo de discussão, que seria ótimo os alunos falarem disso fora de sala de aula. Porém, em outros momentos da entrevista Andréia deixou claro acreditar ser importante trabalhar a criticidade dos alunos, além de achar que os alunos de cursos livres de inglês se sentem confortáveis para trazerem novas pautas e demandas para o professor. Sendo assim, entende-se que apesar da professora acreditar ser importante trabalhar a criticidade dos alunos e lhes permitir um espaço de colaboração, ela prefere evitar temas polêmicos, o que limita ligeiramente a construção da criticidade dos alunos, ao existirem temas proibidos em sala de aula.

Bárbara disse que “religião costuma ser problemático”, e exemplifica ao dizer que em outubro durante a festa de *Halloween* (Dia das Bruxas 31/10), há pais que dizem que não irão mandar os filhos para a escola de inglês porque foi pedido que as crianças usassem fantasia ou cores do *Halloween*. A professora afirma achar um exagero, que gostaria de falar “gente, vamos na brincadeira,

vamos para a parte lúdica do negócio”, e que por isso, para ela, o tema religião é o mais difícil de ser abordado.

O professor Fábio afirma adequar determinados assuntos para determinados níveis ou turmas. Segundo esse professor, os livros utilizados por ele no curso II para adultos e níveis mais avançados já trazem temas polêmicos, e que existe liberdade para discussões. O professor afirma acreditar que hoje em dia os adolescentes já estão muito engajados com temas polêmicos, e têm muito acesso a isso na internet, diariamente, e que não adianta criar uma barreira, e defende:

Professor Fábio: *“A gente simplesmente tenta dosar para não sair daquela linha, não ultrapassar o limite do respeito, acho que é o mais importante. Uma discussão que pode até ser calorosa, mas com respeito.”*

O professor Paulo traz um ponto interessante ao dizer que por vezes gostaria de utilizar uma música em sala, mas por ter um vocabulário que poderia ser considerado inapropriado ele acaba censurando aquela parte, mas que gostaria de trazer para os alunos o material autêntico:

Professor Paulo: *“Eu acho que o que talvez eu gostaria de fazer, eu me questiono muito a respeito disso, porque eu lido com crianças e adolescentes de classe média, média alta, com pais muitas vezes conversadores, e às vezes eu tento me precaver sobre o tipo de conteúdo que eu disponibilizo em sala de aula para os alunos. Por exemplo, se eu utilizo uma música e tenha um vocabulário que pode não ser bem aceito aos olhos dos pais, às vezes eu acabo não usando, ou censurando. Então às vezes eu queria que os alunos tivessem acesso ao material autêntico, do jeito que ele foi feito mesmo. Porque o importante para o uso de língua é conseguir usar a língua em contextos de verdade. Na aula muitas vezes a gente adapta um material para encaixar nas necessidades da aula, mas o aluno não aprende língua para usar na aula. Então às vezes eu queria mostrar a língua como ela é de fato utilizada, mas as vezes não faço tudo que quero com medo de represália ou qualquer problema que eu possa ter, gerar um mal estar, ou conflitar com valores das famílias, que eu não tenho direito nenhum.”*

O professor fala também sobre possivelmente gerar um mal-estar com pais de alunos que sejam mais conservadores, como foi exposto acima por Liz e Isadora. Entretanto, o exemplo dado por Paulo de uma canção que possa ter um vocabulário inapropriado para a idade do aluno é algo que muito provavelmente este aluno poderia ter acesso dentro de casa através da internet, como apontado por Fábio acima. Como já dito anteriormente, a sala de aula deveria ser um ambiente seguro para o diálogo, e para a troca, e por isso, talvez trazer uma canção que tenha uma palavra tida como inapropriada e explicar ao aluno o que aquilo quer dizer, em qual contexto é usado, e porque eles deveriam evitar usar em certas situações, seja talvez a melhor saída. Porém, com base no que foi dito por alguns professores que evitam certos tópicos ou assuntos, a sala de aula ser um local seguro para o diálogo é ainda uma utopia. Se existem temas que são tabus ou proibidos, sejam esses pela escola em si, sejam pelo medo do professor em ter que lidar com represálias e descontentamentos de pais de alunos, o ambiente ser seguro é uma questão relativa.

4.9 Descrição da prática em sala de aula

Na segunda parte da entrevista, foi apresentada aos professores uma lição retirada do livro *Time Zones 1* (Anexo 1), da editora *National Geographic Learning*³⁵, em anexo. A unidade escolhida foi a 11, pelo motivo de estar disponível na internet gratuitamente e por ter sido considerada pela pesquisadora uma unidade que ofereceria aos professores entrevistados possibilidades para descreverem suas práticas em sala de aula e apontarem suas perspectivas voltadas a criticidade. A unidade escolhida apresenta oportunidades de fala, escuta, exercícios mais controlados pelo professor ou pelo livro, e algumas atividades mais livres, como também imagens a serem exploradas. Além disso, considera-se ser um livro de qualidade, publicado por uma editora renomada, que segue uma estrutura similar a outros livros

³⁵ Disponível em

https://eltngl.com/assets/downloads/timezones2ed_pro0000000546/tz1_u11.pdf.

Autores: Tim Collins; Mary Jane Maples; Ian Purdon; Publicado em 2016, 2ª edição.

didáticos, fazendo com que os professores pudessem estar familiarizados com o processo, mesmo apesar de não terem utilizado o livro antes.

De acordo com as informações no *site* da editora, o livro *Time Zones 1* é destinado a alunos iniciantes, nível A1, de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas³⁶. A unidade 11 possui dez páginas, nas quais as quatro habilidades são trabalhadas, porém, foi pedido aos professores que utilizassem apenas as quatro primeiras páginas (p.108 até p.111), considerando que dariam apenas uma aula. Além disso, foi orientado aos professores que ignorassem possíveis recomendações do livro dos professores, e trabalhassem a lição com base em seus conhecimentos e experiência prévios. A turma hipotética que os professores teriam que lecionar a aula em questão seria um grupo composto por dez alunos, de idades entre treze e quinze anos.

Para contextualização, faz-se aqui um breve panorama das páginas a serem trabalhadas pelos professores. A primeira página da unidade apresenta uma foto de uma praia, com o título “*I went to Australia!*” (“Eu fui para a Austrália!”), uma atividade de escuta na qual os alunos deveriam marcar verdadeiro ou falso, uma segunda atividade de escuta onde os alunos deveriam escolher palavras para completar o texto (já utilizando alguns verbos no passado, que é o ponto gramatical trabalhado na unidade), e uma atividade de conversação, para que os alunos conversem sobre locais que gostam de visitar em seus países. A segunda página é a foto de um surfista, indo em direção ao mar, em uma localidade na Austrália, apenas como uma ilustração, sem uma atividade específica utilizando a imagem. A terceira se inicia com uma história em quadrinhos, e os alunos deveriam repetir as falas, e depois transformar as falas da estória com algumas palavras sugeridas pelo livro, e trabalhar em pares para repetirem as frases. Depois, o livro apresenta uma tabela com exposição da gramática, que é o tempo verbal passado (*Past Simple*), em suas formas interrogativas, positivas e negativas, além de apresentar verbos regulares e irregulares. A última página dessa lição tem um exercício no qual os alunos

³⁶ *Common European Framework of Reference*

deveriam escolher um verbo dentre uma opção de dois e depois escutar para checar, outro exercício com um pequeno texto em que o aluno deveria escrever o verbo dado em sua conjugação correta, e para finalizar, um jogo no qual cada aluno deveria dizer uma frase utilizando um verbo no passado que completasse a frase dita anteriormente pelo colega, até criarem em conjunto, uma história. Além disso, o livro apresenta em uma caixa lateral, um *idiom*, ou seja, uma expressão idiomática sobre o tópico viagem.

A pergunta feita aos professores foi: “Imagine que lhe fosse pedido dar a seguinte lição em uma aula a um grupo de 10 alunos de idades entre 13 e 15 anos (p.108 até p.111 em anexo)³⁷. Descreva o passo a passo que seguiria explicando seus motivos para tal, desconsiderando o livro do professor, utilizando seu conhecimento prévio e estratégias de ensino”. Dessa forma, obteve-se respostas variadas, porém, com certas similaridades.

Todos os quinze professores entrevistados, ao descreverem a forma em que iriam desenvolver a lição, mencionaram a questão da personalização, que é um aspecto considerável da abordagem comunicativa. Todos disseram que tentariam personalizar a lição, em maior ou menor grau, em partes diferentes das atividades, mas ainda assim, este aspecto da aula foi unânime. Para Harmer (2012, p. 276) personalização é “quando alunos usam a língua para falar sobre eles mesmos ou sobre coisas que os interessam”³⁸. O uso da personalização pode ser percebido nas falas abaixo:

Professora Andréia: “(...) *essa expressão idiomática que aparece, eu ia pedir para eles usarem no contexto deles, agora em dupla, faz um diálogo, põe a frase em um diálogo.*”

Professora Bárbara: “(...) *Poderia trazer para a realidade deles, como está perguntando sobre vacation (férias), ‘How was your vacation?’ (Como foram suas*

³⁷ O livro é destinado a alunos iniciantes, nível A1, de acordo com a *Common European Framework of Reference*.

³⁸ “*When students use language to talk about themselves and things which interest them.*” – Tradução Minha

férias?), ‘What did you do in your vacation?’ (O que você fez nas suas férias?), e um ir perguntando para o outro para tentar trazer uma certa leveza para o assunto.”

Professor Fábio: “(...) recomendar o aluno a fazer o próprio diálogo, a própria conversa, para trazer a ideia do inglês para a realidade dele.”

A ideia de Bárbara, de falar sobre as últimas férias, ou lugares que os alunos já visitaram, ou gostariam de visitar foi compartilhada por doze dos quinze professores.

Nas falas acima, Bárbara, Andréia e Fábio mencionam “trazer para a realidade do aluno” e “usar no contexto deles”, que é a ideia da personalização, ao trabalhar um tópico, de acordo com as opiniões e vivências dos alunos, para que com isso eles possam relacionar e associar aquelas ideias a si próprios.

Outro ponto recorrente nas descrições foi a respeito de trazer recursos extras para essa lição. A única professora que não mencionou que usaria algum recurso extra na lição, ou seja, além do livro didático, foi Luiza. Nas respostas dos quatorze professores que apontaram a utilização de outros recursos, os mais diversos artifícios foram citados. A plataforma de jogos online *Kahoot!* foi mencionada por três professoras, Andréia, Daniela e Juliana. Os professores Fábio e Flávia também disseram que usariam jogos, mas sem especificar quais. Flávia disse que usaria algum jogo com verbos no passado.

Dentro de sala de aula, pode ser considerado inerente o uso do quadro, ou lousa escolar, seja ele interativo, negro ou branco. Apesar disso, cinco professores disseram explicitamente que utilizariam o quadro para fazerem anotações com explicações gramaticais, sendo estes Andréia, Bárbara, Fábio, Júlia e Verônica.

Os professores Paulo e Liz afirmaram que usariam pedaços de papel picado para atividades na lição, porém, em momentos diferentes. Liz disse que pediria aos alunos para escreverem frases e os colegas teriam que adivinhar quem viveu aquela experiência, e Paulo disse que usaria em substituição a tabela gramatical.

Outros recursos apontados pelos professores foram: vídeo com curiosidades sobre a Austrália, citado por Andréia; internet para pesquisa em sites de busca, para que os alunos pudessem pesquisar sobre férias de pessoas famosas, sugerido por Verônica; mapas da plataforma *Google*, para que os alunos falassem sobre locais que já visitaram e gostariam de visitar, citado pela professora Juliana e *flashcards* que seriam utilizados por Júlia, com bandeiras e aspectos típicos dos países para que os alunos combinassem os cartões. Dentre os recursos que não foram claramente especificados estão “atividade extra para trabalhar a gramática” citada por Giovana, “outro tipo de material de suporte” para introduzir o ponto gramatical, mencionado por Ian e “atividades extras e mais livres de conversação” para finalizar a aula, apontadas por Maria.

Outro aspecto que foi quase unânime na descrição de como dariam a lição, que pelo livro didático começa com uma atividade de escuta, na qual os alunos devem escolher verdadeiro ou falso, quatorze professores utilizariam alguma atividade como “*warm up*”, que em português significa “aquecimento”. As atividades de *warm up* são bastante utilizadas em aulas de língua estrangeira, para contextualizar ou começar a aula não necessariamente utilizando o livro didático. O único professor que não mencionou que utilizaria alguma variedade de *warm up* foi Fábio, ao afirmar que seguiria a sequência das atividades propostas pelo livro didático.

Dentre os quatorze professores que apontaram que utilizariam algum tipo de *warm up* para iniciar a lição, houve algumas recorrências. Bárbara, Isadora e Luiza afirmaram que começariam elicitando dos alunos conhecimentos prévios sobre a cultura da Austrália. Flávia, Liz, Maria, Verônica e Paulo começariam a lição explorando a imagem da praia na primeira página da unidade. Algumas atividades mencionadas por apenas um professor foram, utilizar vídeo com curiosidades e fatos estranhos sobre a Austrália, o que Andréia usaria; *flashcards* com bandeiras e aspectos típicos dos países para os alunos combinarem, apontado por Júlia; Juliana utilizaria expressões idiomáticas para inserir o tópico viagem; Giovana disse que contextualizaria utilizando o vocabulário sobre tempo, que está presente no primeiro áudio; Ian afirmou que

introduziria o tempo verbal passado com alguma outra atividade não especificada e Daniela disse que começaria trazendo uma piada ou atividade quebra gelo para a aula.

Como afirmado anteriormente, a atividade de *warm up* que seria mais utilizada pelos professores seria a exploração das imagens do livro didático, que são imagens coloridas e esteticamente agradáveis. Em relação à exploração das imagens do livro, seja a imagem inicial ou a imagem do surfista na segunda página da unidade, doze dos quinze professores entrevistados mencionaram que utilizariam a imagem para eliciar vocabulário, conhecimentos prévios sobre o esporte surfe, esportes radicais em geral, ou pedir aos alunos que descrevessem as imagens. No livro didático não existe nenhuma sugestão de atividade para utilizar as imagens e desenvolver tarefas ao redor delas, o que pode estar presente no livro do professor, porém, para essa pesquisa foi pedido que os professores analisassem a lição sem as orientações do livro do professor.

A professora Juliana, foi a única a não citar as imagens na lição do livro didático, e as professoras Andréia e Giovana indicaram não ver utilidade para a imagem do surfista, que ocupa uma página inteira da unidade. Andréia disse “Aí tem a figura do ‘cara’ surfando, e a gente só pula, só olhem essa figura maravilhosa (risos)”, e Giovana “Aí tem uma página só de foto... qual o sentido disso? Tudo bem, não sei”.

Em contraste ao colocado por Andréia e Giovana, se têm as opiniões de Isadora e Paulo, que ao contrário das professoras que não enxergam sentido nas imagens, acreditam que essas carregam possibilidades, inclusive de personalização:

Professora Isadora: *“Eu achei interessante que tem muitas imagens no livro, especialmente por eles [os alunos] serem [de níveis] mais básicos, eles desesperam quanto tem muita coisa escrita e pouca imagem, então acho que seria interessante trabalhar as imagens, comentar sobre as experiências deles com o surfe, o que eles acham, se eles fariam, se eles já fizeram, se acham interessante.”*

Professor Paulo: “Tem muita imagem, eu gosto da diagramação, as imagens são atrativas, então isso ajuda, são coloridas e mostram surfe, e é um esporte radical que é uma coisa que atrai o pessoal dessa idade [13 a 15 anos], então é uma lição que tem potencial se bem trabalhada.”

Além dos pontos descritos acima a respeito das similaridades e diferenças nas formas que os professores trabalhariam a lição, abaixo apresenta-se um quadro que esquematiza as maiores modificações e alterações que os professores afirmaram que fariam caso estivessem lecionando a lição selecionada. É possível observar que alguns professores, como Ian e Juliana (que trabalham no curso I) fariam mudanças grandes, excluindo exercícios e mudando a ordem proposta pelo livro, enquanto outros professores como Fábio e Luiza (curso II) seguiriam o livro sem pular nenhum exercício. Luiza afirmou que “não pularia nada e faria as atividades normalmente” pois gosta de seguir à risca as instruções.

QUADRO 7: ADAPTAÇÕES FEITAS A LIÇÃO PELOS PROFESSORES

PROFESSOR	ADAPTAÇÕES QUE FARIA NA LIÇÃO
Andréia	Trocar o jogo sugerido no final da lição por <i>Kahoot!</i> e transformar a atividade de conversação em pares em uma atividade para a sala toda.
Bárbara	Exercícios gramaticais no final da lição em dupla e não fazer a leitura da tabela gramatical.
Daniela	Explicar antes de usar a explicação do livro, fazer um “ <i>brain break</i> ” (que são momentos de descanso, como se fosse um “recesso para o cérebro”) durante a aula, e finalizar com <i>Kahoot!</i> .
Fábio	Acrescentar jogo.
Flávia	Inserir um jogo com verbos no passado antes de explicar matéria.
Giovana	Deixar as atividades menos controladas, ensinar a tabela em partes e os últimos

	exercícios gramaticais também.
<i>Ian</i>	Expor a matéria antes de abrir o livro didático, não usar o exercício de escuta verdadeiro ou falso, não usar a história em quadrinhos e usar o jogo final como <i>warm up</i> em uma próxima aula.
<i>Isadora</i>	Correção em pares dos últimos exercícios antes de corrigir com a turma, pular jogo final.
<i>Júlia</i>	Fazer um modelo de frases para conversação no exercício oral da primeira página e correção em pares dos últimos exercícios antes de corrigir com a turma.
<i>Juliana</i>	Não fazer o verdadeiro ou falso do primeiro exercício de escuta, trocar a ordem dos exercícios (fazer a história em quadrinhos após explicação), acrescentar prática de conversação.
<i>Liz</i>	Usar pedaços de papel cortados em vez do livro e não usar o jogo do final.
<i>Luiza</i>	Acrescentaria mais prática de conversação.
<i>Maria</i>	Não fazer o verdadeiro ou falso do primeiro exercício de escuta e acrescentar prática de conversação.
<i>Paulo</i>	Usar pedaços de papel cortados em vez da tabela gramatical do livro e deixar os exercícios mais comunicativos.
<i>Verônica</i>	Explorar mais os textos oferecidos pelo livro didático e pedir a explicação gramatical dos alunos.

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos professores entrevistados.

Os aspectos que mais se repetiram nas adaptações que os professores fariam foram a remoção do primeiro exercício de escuta, para marcar verdadeiro ou falso, acrescentar prática de conversação e não utilizar o último jogo proposto pelo livro. Entende-se que uma possível explicação para essas recorrências tenha sido porque, ao desejar deixar a lição mais comunicativa, o exercício de verdadeiro ou falso, seguido por outro exercício com o mesmo áudio pode ser redundante, na opinião de alguns professores, e o jogo no final requer um certo

domínio dos verbos no passado que possivelmente os alunos ainda não terão após a aula introdutória.

Em sua maioria, as adaptações sugeridas pelos professores têm a ver com mudança de ordem das atividades propostas, substituição de tarefas, acréscimo de jogos ou deixar a lição mais comunicativa. Apesar das sugestões, percebe-se que o foco permanece no ponto gramatical a ser ensinado, o que a princípio, não apresenta nenhum aspecto crítico. Sendo assim, percebe-se que à primeira vista, o instinto do professor de inglês ainda é ensinar a língua estruturada, potencializar oportunidades de prática oral e trazer aspectos divertidos para as aulas, como por exemplo, com jogos.

Entende-se que a lição apresentada aos professores possui um conteúdo gramatical denso - passado simples/verbos regulares e irregulares em suas formas afirmativa, negativa e interrogativa - e na maior parte das vezes, quando isso ocorre, professores tendem a priorizar o ponto gramatical, e por essa razão, na descrição inicial sobre o que fariam para ensinar a lição, nenhum dos professores mencionou o desenvolvimento de aspectos críticos.

4.10 Possibilidades críticas

Após a descrição dada pelos professores entrevistados sobre a forma com que ensinariam a lição selecionada, lhes foi perguntado “Se o seu objetivo fosse trabalhar a criticidade dos seus alunos, o que faria diferente? De que forma faria e por quê? Você acredita ser possível trabalhar a criticidade nessa lição?”.

Ao serem questionados acerca da possibilidade em trabalhar a criticidade na lição, todos os professores responderam positivamente, ou seja, todos os quinze professores entrevistados acreditam ser possível trabalhar a criticidade dos alunos durante a aula da lição do livro *Time Zones*.

Além dos motivos apresentados no item anterior e como mencionado anteriormente uma razão para a escolha da lição foi o fato de não apresentar um tema que poderia ser considerado evidente na busca por trabalhar a

críticidade dos alunos, como por exemplo, preservação ambiental, injustiças sociais, aquecimento global, dentre outros. A lição selecionada trata de questões gramaticais, e o tema que contextualiza é turismo e férias, com a exibição de imagens de praias e pessoas praticando surfe na praia.

Embora a lição não trabalhe com um tema incontestavelmente possível de trabalhar a criticidade dos alunos, os professores apresentaram diversas ideias a respeito do que acreditavam ser possível fazer, com poucas similaridades dentre as intenções.

QUADRO 8: POSSIBILIDADES CRÍTICAS DENTRO DA LIÇÃO

Professor	Tópico que usaria para trabalhar a criticidade dos alunos
Andréia	Paralelo entre as queimadas que ocorreram na Austrália e as queimadas no Brasil. ³⁹
Bárbara	Paralelo entre as queimadas que ocorreram na Austrália e as queimadas no Brasil.
Daniela	Destinos de viagem incomuns / O que fazer para alcançar objetivos. / Comportamentos em viagens.
Fábio	Viagens já feitas pelos alunos.
Flávia	Prazer do surfe e atividades divertidas que as pessoas fazem e acabam por negligenciar suas responsabilidades.
Giovana	Comparar países de língua inglesa.
Ian	Turismo responsável / Ecologia / Comportamentos em viagens.
	Estereótipos.

³⁹ No ano de 2019 houve períodos de queimadas devastadoras tanto na Amazônia Brasileira quanto na Austrália, nos estados de *Queensland* e *New South Wales*. As entrevistas foram feitas próximas ao período em que as queimadas ocorreram.

Isadora	
Júlia	Semelhanças e diferenças entre Brasil e Austrália.
Juliana	Comparação da Austrália com outros destinos.
Liz	Papel social de gênero (mulheres surfistas) / Viagens de avião.
Luiza	Queimadas no Brasil.
Maria	Questão do óleo nas praias brasileiras. ⁴⁰
Paulo	Viagens já feitas pelos alunos.
Verônica	Contraste entre férias no Brasil e férias na Austrália.

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas dos professores entrevistados.

Como é possível perceber no quadro acima, houve uma pluralidade de respostas. Dentre as respostas que se sobrepuseram tivemos as ideias das professoras Andréia e Barbara, sobre discutir com os alunos as queimadas no Brasil e na Austrália, como os alunos se comportam em viagens internacionais, apontado por Daniela e Ian, e experiências de viagens já feitas pelos alunos, intenção apresentada por Fábio e Paulo.

Todos os professores mencionaram que a forma que trabalhariam a criticidade por meio de atividades orais – discussões, conversas e debates. Nenhum outro tipo de formato de aula ou material de suporte foi citado por eles.

A temática trazida pelo livro, sobre turismo e viagens foi aproveitada pelos professores ao elaborarem suas ideias de como trabalhar a criticidade, mas nenhum dos professores mencionou que faria alguma adaptação em exercícios do livro para tal. Andréia afirma “eu faria relacionando com a Austrália, mas não focando na gramática, eles iam ver aquilo, mas é bom extrapolar o livro e ir

⁴⁰ Em 2019 houve um grande vazamento de óleo nas praias do Nordeste do Brasil.

para a realidade, mais palpável” e Fábio diz que “você não pode simplesmente se esconder atrás do livro, você tem que ir além”.

Os professores Giovana, Ian, Maria e Juliana, apesar de considerarem possível trabalhar a criticidade dos alunos na lição, demonstraram que acreditam na chance de encontrar alguns entraves, como é possível ver nas falas abaixo:

Professora Giovana: *“Possível é [trabalhar a criticidade dos alunos], sempre. Mas tem aqueles professores criativos que falam ‘dá isso’, mas eu não sou assim, eu tenho que pesquisar, entendeu?”*

Professor Ian: *“Bom, depende do nível de maturidade da turma, né, porque 13 a 15 anos há uma variação grande. (...) Trabalhar a criticidade sempre cabe. Não precisa ser muito extenso, se não fica muito chato, também depende do nível. Essa turma é A1, então não dá para fazer de uma forma muito extensa, mas alguma coisinha, alguns minutinhos, dá para fazer.”*

Professora Juliana: *“[Trabalhar a criticidade] seria mais no começo da aula mesmo, porque depois a aula fica muito estruturada, voltada para o passado e aí parece que fica mais difícil voltar para a criticidade.”*

Professora Maria: *“(...) eu não sei exatamente como seria, ia depender muito do retorno dos alunos, sabe assim, uma turma muito forte talvez puxar um pouco mais, não sei (...) talvez arrematar com uma turma mais forte. Sobrou aquele tempo, e vamos pegar alguma coisa, sei lá, o óleo nas praias do Brasil, e fazer um link, enfim, mas não sei se esse nível teria capacidade, talvez sim.”*

Pela fala dos professores, é possível perceber que os possíveis problemas que eles detectaram no desenvolvimento da criticidade seria a pouca fluência da turma, que seria de um nível básico, o conteúdo denso da lição ou não sentir que trabalhar a criticidade seja algo que venha para o professor facilmente, e sim requer bastante planejamento. Considera-se que as preocupações dos professores sejam válidas, e existam, ao que tudo indica, pela relação que os professores fazem com debates e discussões em sala de aula, e a concepção que níveis mais básicos não seriam capazes de produzir satisfatoriamente. Além disso, a inquietação da professora Giovana ao dizer que ela não tem

facilidade para pensar em tópicos para serem trabalhados talvez se dê pelo seu pouco tempo em sala de aula, por alguma carência em seu treinamento, ou até mesmo algum desinteresse por parte da professora, que opte por seguir a aula de forma mais estruturada nos exercícios do livro didático que se sente, ou é obrigada, a dar.

Outro aspecto que foi possível perceber nas respostas dos professores, foi que vários citaram estratégias que para eles seriam destinadas a trabalhar a criticidade dos alunos, mas estavam descrevendo atividades de personalização na aula. Acredita-se na grande potencialidade em trabalhar criticidade utilizando os mais diversos temas e técnicas, porém, é importante ter em mente a diferença entre personalização e criticidade. Falar sobre uma viagem feita, experiências vividas é uma forma de trabalhar a personalização em sala de aula, onde o aluno tem a oportunidade de utilizar a língua que está aprendendo de forma significativa para sua vida. No entanto, como indicado por Paulo Freire (2000), auxiliar o aluno a pensar a respeito da sua realidade social, política e histórica de forma crítica, seria a grande diferença no desenvolvimento da criticidade dentro de sala de aula.

Freire apresentou suas ideias tendo em mente um público diferente do que se encontra nos cursos livres de inglês, ele pensava em alunos pertencentes às classes dominadas e oprimidas socialmente. Os professores entrevistados para essa pesquisa trabalham majoritariamente em cursos nos quais os alunos seriam aqueles com maior poder aquisitivo, e com isso menos oprimidos na sociedade como um todo. Para os alunos da classe dominada, o objetivo ao questionar e pensar criticamente é saber da situação de dominação e opressão para agir no sentido de reverter ou superar. Essa realidade talvez explique por que para muitos dos professores entrevistados, criticidade assemelha-se a personalização, ou seja, trabalhar de modo a se ter consciência do que acontece no mundo atualmente, não necessariamente das condições de vida e posicionamento social, já que estes não são tão afetados pelas injustiças sociais.

Trazer para os alunos do curso livre um ensino mais crítico seria uma tentativa de fazer com que eles percebam seu lugar no mundo, reconhecer de que forma seus privilégios permitem que a luta por justiça social seja algo secundário ou inexistente em suas vidas, além de poder fazer com que esses alunos se posicionem, demandando por seus direitos e entendam quais são seus deveres como membros de uma comunidade.

4.11 Sintetizando a Análise de Resultados

Neste quarto Capítulo apresentou-se as respostas cedidas pelos professores durante a entrevista. Levando em conta a teoria exposta no segundo Capítulo, foi feita uma análise para compreender a relação dos professores dos cursos livres com os livros didáticos que usam em sala, como também as abordagens e métodos que são orientados (ou não) a aplicar dentro de sala de aula. Foi possível notar que os professores se respaldam nos livros didáticos, sendo estes quase protagonistas em algumas salas de aula. Além disso, notou-se uma preferência pela Abordagem Comunicativa, ainda que pelas respostas não foi possível perceber que os professores em geral tenham bastante domínio do que seja tal abordagem.

Além disso, investigou-se sobre os conhecimentos dos professores a respeito do que seria a pedagogia crítica, se eles julgam ser importante ajudar os alunos a desenvolverem o pensamento crítico, e se, se enxergam como educadores. Apesar de, em geral, os professores entrevistados não demonstrarem saber de maneira segura a teoria ou definição de o que é a pedagogia crítica, se mostraram interessados e ressaltaram a importância em ajudar alunos a desenvolverem a criticidade. Ademais, todos os professores se consideraram educadores, o que já é uma movimentação em direção a um ensino mais crítico.

Após essas questões, os professores descreveram o passo a passo de como dariam a lição apresentada pela pesquisadora, e o que fariam diferente para trabalhar a criticidade dos alunos. Percebeu-se haver ainda certo

desconhecimento acerca do que seria de fato, trabalhar a criticidade em sala de aula.

Uma vez apresentados e analisados as respostas dos professores entrevistados, no próximo Capítulo apresenta-se uma síntese dessa pesquisa e as considerações finais.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A confecção dessa pesquisa se deu primeiramente devido a um interesse profissional da pesquisadora, que ao lecionar em cursos livres de idiomas percebeu haver alguns aspectos que poderiam ser explorados em mais detalhe. Para isso, elaborou-se uma investigação para responder à pergunta: *existem possibilidades de ensino crítico dentro de cursos livres de inglês através do uso de livros didáticos e considerando a condição pós-método?* Para que essa pergunta pudesse ser respondida, os objetivos dessa pesquisa foram: investigar as possibilidades de promoção de ensino crítico de inglês em cursos livres de idiomas considerando a utilização de livros didáticos; verificar a existência (ou não) de práticas docentes críticas no ensino de inglês em cursos livres; entender como os professores de cursos livres de inglês se relacionam com o livro didático, métodos e abordagens de ensino em suas práticas docentes; e analisar a percepção de professores sobre possibilidades de desenvolvimento da criticidade de seus alunos, a partir da descrição de práticas potencialmente usadas dentro de sala de aula, com base em uma lição retirada de um livro didático, apresentada pela pesquisadora.

Para dar sustentação teórica para essa pesquisa foram estudados, considerados e apresentados aspectos da Linguística Aplicada Crítica, pedagogia crítica, pós-método e livro didático. Esses pontos teóricos foram selecionados por se considerar que eles dão conta de sustentar o trabalho, ao serem pertinentes aos objetivos e pergunta norteadora da pesquisa.

Para operacionalizar o estudo, optou-se por coletar dados através de entrevistas semiestruturadas. Quinze professores se prontificaram a responder as entrevistas, após a leitura e a assinatura de um TCLE, sabendo que o propósito da pesquisa não é fazer juízo de valor acerca das práticas destes professores, e sim, entender melhor a forma como trabalham dentro dos cursos livres e se relacionam com os livros didáticos. Para chegar a tal conclusão, foi

feita uma análise de cada resposta, presente no Capítulo 4, no qual cada seção trata das respostas dos professores obtidas durante as entrevistas.

Após as entrevistas feitas com os professores e a análise de suas respostas e relatos, concluiu-se que existem sim possibilidades de um ensino crítico dentro de cursos livres. As adaptações ao livro e a forma do professor de dar aulas não precisam mudar drasticamente e nem devem negligenciar partes do conteúdo obrigatório, mas com alguns ajustes, oportunidades, e principalmente agência do professor, é possível implementar um ensino com mais diálogo e questionamento. Com base nos objetivos dessa pesquisa, apresenta-se de que forma essa possibilidade se apresenta através da análise dos dados coletados durante as entrevistas.

Com relação ao primeiro objetivo específico – *Verificar a existência (ou não) de práticas docentes críticas no ensino de inglês em cursos livre* – pode-se dizer que com base nas respostas dos professores, existe uma aproximação às práticas docentes críticas ou ainda um desejo desses professores que suas práticas sejam críticas, já que todos os entrevistados afirmaram ser importante trabalhar a criticidade dos alunos. No entanto, durante a descrição do passo a passo de como dariam a lição escolhida pela pesquisadora, nem todos os aspectos apresentados pelos professores como estratégias para trabalhar a criticidade dos alunos possam ser considerados como efetivos para esse objetivo.

No tocante ao objetivo específico – *Entender como os professores de cursos livres de inglês se relacionam com o livro didático, métodos e abordagens de ensino em suas práticas docentes* – foi possível perceber que os professores entrevistados têm uma relação próxima com o livro didático, quase uma dependência a esse material. O livro é mencionado como guia, suporte, recurso, base, parte principal da aula, e com isso é possível perceber que o livro didático é o protagonista nas aulas de cursos livres de inglês. Em relação aos métodos e abordagens usados pelos professores, foi possível perceber haver uma preferência pela Abordagem Comunicativa, ainda que injustificada, já que alguns professores deixaram claro em suas respostas não terem muito

domínio acerca dessa teoria, apesar de usá-la. Com essa preferência pela Abordagem Comunicativa, a forma que o livro didático é utilizado pelos professores é majoritariamente priorizando oportunidades de prática oral, adaptando e substituindo atividades do livro quando possível, para que a comunicação oral ocorra por mais tempo na aula.

O último objetivo específico, que foi – *Analisar a percepção de professores sobre possibilidades de desenvolvimento da criticidade de seus alunos, a partir da descrição de práticas potencialmente usadas dentro de sala de aula, com base em uma lição retirada de um livro didático, apresentada pela pesquisadora* – é possível perceber que ao descreverem a forma que utilizariam a lição apresentada pela pesquisadora, a maior parte dos professores mencionou atividades ou técnicas de personalização (relacionar a temática da aula com experiências pessoais dos alunos), exploração de imagens, o uso de recursos extras, como jogos, e atividades de *warm up*. Ao serem questionados se seria possível trabalhar a criticidade dos alunos com aquela lição, todos responderam positivamente. Os pontos mais recorrentes foram a personalização, que se entende aqui não ser a mesma coisa de criticidade, falar sobre problemas ambientais, questionamentos acerca de turismo e papéis de gênero, tópicos estes que dependendo da forma que serão abordados podem ajudar os alunos a desenvolverem a criticidade.

Com isso, conclui-se que ainda existe um grande campo a ser cultivado, e apesar de haver sim, possibilidades críticas dentro dos cursos livres através do uso do livro didático, os professores podem se informar mais acerca dos métodos e abordagens que usam, para que ao conhecer a teoria do pós-método possam fazer uma escolha consciente do que é melhor para sua prática. Percebe-se que a melhor forma de aproximar o ensino dos cursos livres a um ensino crítico é a formação de professores, que ao se educarem em relação a esses temas podem optar por colocarem em prática ou não.

Entende-se haver possibilidades de ensino crítico dentro dos cursos livres uma vez que, de acordo com as respostas dos professores entrevistados, existe pela maior parte dos entrevistados espaço para isso, seja porque estes

afirmaram acreditar na importância de desenvolver a criticidade dos alunos, ou porque os cursos livres nos quais trabalham não são extremamente rígidos, e existe chance para adaptações dos livros didáticos, métodos e/ou abordagens. Além disso, os docentes entrevistados se enxergam como educadores. O educador é uma pessoa que, de certa forma, influencia a vida de seus alunos, e é aquele que educa. Educar é mais do que instruir e prover conhecimentos, faz parte também ajudar os alunos a desenvolverem capacidades críticas e sociais para além da sala de aula. Considera-se assim, que dentro dessa realidade, na qual o professor encontra um espaço para ir além do currículo conteudista, caso seja de seu interesse, ele poderia se aproximar de um ensino mais crítico. Caso exista uma movimentação dos atores para essa aproximação de uma pedagogia crítica, o parâmetro da pedagogia pós-método parece ser uma possibilidade. Kumaravadivelu (2006) e Paulo Freire presumem a importância em reconhecer e ressaltar a identidade individual do professor e dos alunos, o que é um aspecto fundamental e persistente nos dados da pesquisa.

As limitações desse estudo estão no fato de ter havido uma conversa apenas com os professores, sem ouvir o posicionamento dos alunos, e também pela não possibilidade de assistir a esses professores em ação, devido a entaves dos cursos livres. Entende-se que a presença de um pesquisador dentro de sala de aula possa trazer certo desconforto por parte dos alunos e professores observados, ou talvez existam regras nas escolas que impeçam a presença de um pesquisador, e por isso não houve essa tentativa. Além disso, todos os professores entrevistados foram da cidade de Belo Horizonte, e considerando o número reduzido de entrevistados dentro do universo de professores de inglês em cursos livres, entende-se haver uma amostra limitada, mas que represente a realidade do contexto. Acredita-se ter sido possível perceber bem a realidade dos professores de cursos livres em Belo Horizonte, na busca por entender mais sobre suas práticas e dificuldades.

Apesar das limitações apresentadas por este estudo acredita-se em suas contribuições para o campo da Linguística Aplicada Crítica já que, como apresentado na Introdução, buscou-se através dessa pesquisa examinar

possíveis relações de ensino crítico com ensino de inglês dentro dos cursos livres. Com base nas respostas dos professores, conclui-se que apesar de desenvolver a criticidade dos alunos não seja ainda a prioridade para a maior parte dos professores, é um aspecto que julgam ser importante. As formas com que isso poderá ser aplicado ao ensino daqui para a frente reflete uma necessidade de novas pesquisas.

Considerando então, as possibilidades de um ensino crítico dentro dos cursos livres de inglês, propõe-se aqui que o livro didático juntamente com a aplicação da pedagogia pós-método sejam ferramentas que ajudem os professores nessa empreitada. A adaptação do livro didático feita pelos professores já é uma realidade, como também, adequações feitas a métodos e abordagens dentro de sala, e com isso, existe uma gama de possibilidades que o professor pode explorar, na busca por tornar sua prática mais direcionada ao seu contexto específico, e principalmente mais focada nas necessidades de seus alunos. Além disso, é importante que temas não tão recorrentes dentro de sala de aula sejam abordados, como por exemplo homofobia, racismo, feminismo, dentre outros. A inserção destes temas tidos como polêmicos nos livros didáticos poderia configurar uma movimentação em direção ao desenvolvimento da criticidade dos alunos, juntamente com as adaptações feitas por parte dos professores, com base nas realidades de suas salas de aulas e seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. Six Promising Directions in Applied Linguistics. In.: GIEVE, S.; MILLER, I.K. *Understanding the Language Classroom*. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan, 2006.

ALLWRIGHT, D; HANKS, J. *The Developing Language Learner: An Introduction to Exploratory Practice*. Palgrave Macmillan UK, 2008.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo, Edições 70, 2016.

BARROS, M. Nível de inglês no Brasil é baixo e país fica em 38º em ranking. Educação. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,nivel-de-ingles-no-brasil-e-baixo-e-pais-fica-em-38-em-ranking,1134453>. Acesso em: 10/11/2020.

BURNS, A. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge, CUP, 1999.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2004.

CHOPPIN, A. O Manual escolar: Uma falsa evidência histórica. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v.13, n. 27 p. 9-75, Jan/Abr. 2009.

CORACINI, M.J. O discurso publicitário sobre escolas de línguas e a constituição da identidade. *Letras & Letras*, Uberlândia, v.19, n. 1, p. 53 – 74, jan./jun. 2003

CORDER, S. PIT. *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Education. 1973.

CRYSTAL, D. *What is Linguistics?.* Edward Arnold: Third Edition, 1974.

CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your Coursebook*. Oxford: Heinemann, 1995.

DAVIES, A. *An introduction to Applied Linguistics*. Edinburgh University Press. Second Edition, 2007.

FARIA, A.L.G. Ideologia no Livro Didático: São Paulo, Cortez, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 58 edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 49 edição. 2014. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, P. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GASKELL, G. In.: Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático. Martin W. Bauer, George Gaskell (editores); trad. Pedrinho A. Guareschi.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GHIRALDELLI, P. O que é Pedagogia. São Paulo. Ed. Brasiliense, 4ª edição, 2007.

GIROUX, H. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem; trad. Daniel Bueno. — Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HARMER, J. *Essential Teacher Knowledge*. Pearson Education Limited, 2012.

ISLAM, C. *Materials for Beginners*. In: TOMLINSON (ed). *Developing Materials for Language Teaching*. Bloomsbury Publishing, 2014.

KINCHELOE, J. L. *La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir*. In: MCLAREN, P.; KINCHELOE, J. L. (Org.). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: GRAÓ, 2008.

KUMARAVADIVELU, B. *The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching*. TESOL Quarterly, 28, 27–48. 1994

KUMARAVADIVELU, B. "Toward a postmethod pedagogy" *TESOL Quarterly* Vol. 35 Iss. 4 p. 537 – 560. 2001

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. New Jersey. Lawrence Earlbaum Associates, Inc., Publishers, 2006.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC. p. 211-236, 1988.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

MARQUES, W. Análise do discurso publicitário de cursos de idiomas: verdades atinentes a sujeitos aprendizes e aprendizagem de língua inglesa. – Tese (Doutorado) – Orientador: Cleudemar Alves Fernandes. Universidade Federal de Uberlândia, 2014. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15302/1/AnaliseDiscursoPublicitario.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2020.

MERRIAM, S. B. *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MOITA LOPES, L.P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editora, 2006.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NORTON, B; TOOHEY, K. *Critical Pedagogies and Language Learning*, New York: Cambridge University Press, 2004

PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-49. 1998.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Laurence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics*. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). *The handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004.

PENNYCOOK, A. “Uma linguística aplicada transgressiva” (Responsável Trad. L. P. Moita Lopes). In: MOITA LOPES, L. P. (Org). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, A. *Critical and alternative directions in applied linguistics. Australian Review of Applied Linguistics*. 2010. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/268182135_Critical_and_alternative_directions_in_applied_linguistics/stats. Acesso em: 25 de janeiro de 2020.

PINHEIRO, M. P. Livro Didático de Língua Portuguesa: tecnologia a serviço de que. In.: RIBEIRO, A.E; COURA-SOBRINHO, J; VILLELA, A.M.N; SILVA. R.B. (ed) Leitura e Escrita em Movimento. São Paulo: Peirópolis, 2010, p.147-156.

PRABHU, N. S. *There is no Best method: Why? TESOL Quarterly* v. 24, n. 2, Summer. 1990

RAJAGOPALAN, K. POR UMA LINGÜÍSTICA CRÍTICA. Línguas & Letras, [S.l.], v. 8, n. 14, p. p. 13-20, out. 2007. ISSN 1981-4755. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/900/765>>. Acesso em: 20 de junho de 2020.

REPOLÊS, M.C.P. Coleções didáticas de língua inglesa/PNLD: a apropriação do material didático por professores e alunos de escolas públicas mineiras . Tese - Orientador: Renato Caixeta da Silva. Belo Horizonte – CEFET-MG, 2019.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SHOR, I. *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

SILVA, R.C. Livro didático de inglês: que livro é este? Discursos de produtores e usuários. Curitiba, Appris, 2016.

SILVA, R.C. *Representations of learning languages in visual narratives: what the images of English school sites show*. Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies, [S.l.], v. 73, n. 1, p. 129-152, jan. 2020a. ISSN 2175-8026. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2020v73n1p129/42480>>. Acesso em :26 de abril de. 2020.

SILVA, R.C. “Nenhuma tecnologia foi tão incorporada à cultura escolar como o livro didático”. [Entrevista concedida a Redação – Secretaria de Comunicação Social/CEFET-MG]. Publicação no website do CEFET/MG. Fevereiro, 2020b. Disponível em: <https://www.cefetmg.br/noticias/nenhuma-tecnologia-foi-tao-incorporada-a-cultura-escolar-como-o-livro-didatico/> - Acesso em 20 de maio de 2020.

TEODORO, R. Os livros didáticos de inglês fornecidos via PNLD: como avaliam os professores?; Dissertação – Mestrado. Orientador: Renato Caixeta da Silva, 2018.

TÍLIO, R.C. O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade – tese; orientadora: Lúcia Pacheco de Oliveira. – Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Letras, 2006.

TOMLINSON, B. (ed.), *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 9ª reimpressão, 2006. *Glossary*, p.viii-xiv

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WIDDOWSON, H. *Aspects of Language Teaching*. Oxford. 1990.

YIN, Robert K. Estudo de Caso: Planejamento e Métodos. 2ª edição, trad. Daniel Grassi - 2.ed. - Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto CAAE: 16247019.2.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 19 de agosto de 2019.

Prezado(a) _____,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **“Possibilidades críticas em cursos livres de inglês: o livro didático como instrumento de transformação.**

Este convite se deve ao fato de você ser professor de inglês em curso livre, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa.

O pesquisador responsável pela pesquisa é Isabela Soares de Almeida Dias, RG MG 13 417 481, aluna do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

A pesquisa refere-se a investigar as possibilidades de promoção de ensino crítico de inglês em cursos livres de idiomas, considerando a utilização de livros didáticos e suas possíveis adaptações. Entende-se que essa pesquisa é procedente para o trabalho dos professores pois poderá auxiliá-los a refletirem sobre sua própria prática e oferecer à pesquisadora subsídios que possam comprovar (ou não) possibilidades de adaptação de livros didáticos, que são um material importante no contexto de cursos livres de inglês.

A pesquisa se divide em três momentos: 1. fundamentação teórica; 2. entrevistas com os professores; 3. análise dos dados pela pesquisadora e a confecção da dissertação.

O participante que escolher participar da pesquisa, irá contribuir para com a pesquisadora ao responder questões sobre a utilização dos livros didáticos em sala de aula como também a viabilidade de atividades propostas pela pesquisadora dentro de seus contextos de trabalho. As atividades propostas serão adaptadas pela pesquisadora e mostradas aos professores, sendo relativas à diversos níveis (básico, intermediário, avançado), e será pedido que o professor considere a viabilidade de utilizar tais adaptações em sala. As respostas dos professores serão de suma importância para este trabalho.

Entende-se que existam duas prováveis possibilidade de risco pela participação na pesquisa, sendo a primeira o constrangimento em responder às questões e insegurança por achar que não consegue responder, mas isso será minimizado pela pesquisadora no momento da entrevista, através de explicações sobre a pesquisa, possíveis benefícios e através de uma confirmação que não existem respostas “certas ou erradas”. Outra possibilidade é o professor participante não se sentir confortável ao falar de seu ambiente de trabalho em respeito à instituição que trabalha, mas o anonimato é garantido, tanto para o professor quanto ao curso livre.

Caso o participante se sinta confortável em colaborar com a pesquisa após a leitura do TCLE, espera-se que a pesquisadora possa esclarecer suas dúvidas quanto aos benefícios diretos aos participantes que se voluntariem a essa pesquisa, já que seus resultados possivelmente trarão mais entendimento sobre a realidade do uso dos livros didáticos em cursos de inglês, e isso faz parte do cotidiano do professor de curso livre. A participação é voluntária e não acarreta ganhos financeiros ou perdas para os participantes, e o professor pode optar por desistir de sua participação em qualquer momento da pesquisa. Acredita-se que este trabalho pode trazer benefícios aos professores participantes pois é um momento de autorreflexão sobre a prática e as conclusões desta investigação poderão contribuir para a pesquisa sobre ensino de língua estrangeira e livros didáticos.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade,

do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e por um pesquisador da equipe de pesquisa, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail: isabeladias1408@gmail.com,

telefone (31) 99278-0657, pessoalmente ou via postal para Rua Passa Tempo, 83, apto 601 – Carmo, CEP: 30310-760.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <<http://www.cep.cefetmg.br>> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n. 5855 - Campus VI; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras: 12:00 às 16:00 horas e quintas-feiras: 07:30 às 12:30 horas.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura _____ do _____ participante _____ da pesquisa: _____

Assinatura _____ do _____ pesquisador: _____

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20__

APÊNDICE 2:

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Questionário inicial a ser preenchido manualmente pela pesquisadora:

1. Nome (a ser modificado posteriormente):
2. Há quantos anos trabalha como professor de inglês em curso livre:
3. Formação:

Início da gravação das entrevistas:

4. Qual a função do livro didático em suas aulas?
5. Você segue algum método e/ou abordagem em suas aulas? Se sim, qual e por quê? Se não, por que não?
6. Em que aspectos o(s) método(s) e/ou abordagem usados por você (ou o não uso deles) determinam o uso que você faz do livro didático?
7. O que você entende por 'pedagogia crítica'?
8. Você acha importante ajudar os alunos a desenvolverem criticidade? Se sim, por quê? Se não, por que não?
9. Você considera o professor de inglês em curso de idiomas como um educador? Por quê?
10. Existe algo em sua prática docente que você gostaria de fazer e não pode por alguma razão específica, tal como ter que seguir um currículo, regras da escola? Explique e dê exemplos.

Neste momento a pesquisadora irá mostrar a lição em anexo e fazer as seguintes perguntas ao entrevistado:

11. Imagine que lhe fosse pedido dar a seguinte lição em uma aula a um grupo de 10 alunos de idades entre 13 e 15 anos (p.108 até p.111 em anexo). Descreva o passo a passo que seguiria explicando seus motivos para tal (O livro é destinado a alunos iniciantes, nível A1|A2 de acordo com a *Common European Framework of Reference*), desconsiderando o livro do professor, utilizando seu conhecimento prévio e estratégias de ensino.

12. Se o seu objetivo fosse trabalhar a criticidade dos seus alunos, o que faria diferente? De que forma faria e por quê? Você acredita ser possível trabalhar a criticidade nessa lição?

ANEXO 1

LIVRO *TIME ZONES 1* - Autores: Tim Collins; Mary Jane Maples; Ian Purdon; Publicado em 2016, 2ª edição. Páginas 108 a 111, Unidade 11.



11

I WENT TO AUSTRALIA!

Preview

A  2-36 **Listen to the conversation.** Circle **T** for True or **F** for False.

1. Rena went to Melbourne.	T	F
2. It was cold and rainy.	T	F
3. She went with her friends.	T	F
4. She had a good time.	T	F

B  2-37 **Listen.** What did Rena do in Australia? Circle the correct answers.

"We did a lot of exciting things. On our first day we went to the mountains. We 1. (**cycled** / **trekked**) all the way to the top. We spent the next day 2. (**swimming** / **surfing**) at the beach. There are a lot of amazing 3. (**restaurants** / **cafés**) in Melbourne. We had some really interesting food. We also went to see a few 4. (**museums** / **art galleries**). There was so much to do!"

C **Talk with a partner.** What places do you like to visit in your country? Why?

I like to visit Okinawa. I like it because it has a lot of beautiful beaches.

108



A surfer at Remarkable Caves,
Tasmania, Australia

Language Focus

A  2-38 **Listen and read.** Then repeat the conversation and replace the words in **blue**.

REAL ENGLISH

That sounds great!

B **Practice with a partner.** Replace any words to make your own conversation.

1 How was your vacation?
Well, it was good and bad.
adventure trip

2 Why's that?
Well, my dad got us air tickets to London. My family loves England.
brother grandfather

3 OK... so what did you do?
We went to a museum. We saw the river. We had fun.
restaurant mall

4 That sounds great! So what was the problem?
He got air tickets to London, Canada, not London, England! We went to the wrong country!
amazing good

 2-39

TALKING ABOUT PAST EVENTS

How was your vacation?	It was amazing!
How were the beaches?	They were beautiful!
What did you do ?	I went to the beach. I ate a lot of good food. I stayed at home. I saw a beautiful museum.
Did you go surfing?	Yes, I did . / No, I didn't .
When did you go ?	I went last summer / last week / last year .

- C** **2-40** **Complete the conversation.** Circle the correct words.
Then listen and check your answers.

Jasmine: How 1. (**was** / **is**) your weekend, Mina?

Mina: It 2. (**was** / **were**) great.

Jasmine: What did you 3. (**do** / **did**)?

Mina: I 4. (**go** / **went**) to the beach.

Jasmine: Really? What 5. (**did** / **do**) you 6. (**did** / **do**) there?

Mina: Well, I 7. (**went** / **was**) surfing. It 8. (**was** / **had**) a lot of fun.

Jasmine: 9. (**Did** / **do**) you go with your parents?

Mina: No, I 10. (**went** / **go**) with my cousins.

IDIOM

Do you like to travel a lot? That means you have the ____.

- a. travel bug
- b. visit worm

- D** **Complete the conversation.** Use the correct form of the words.

Last year I (1) _____ (**go**) to France. It (2) _____ (**be**) a great trip.

I (3) _____ (**do**) a lot of shopping. I also went to a museum and (4) _____ (**see**) the Eiffel Tower. I (5) _____ (**go**) with my parents. But my brother (6) _____ (**stay**) at home.

- E** **Play a game.** Get into small groups. Take turns to add a sentence to the following story.

Story: Yesterday I went to the park ...

I saw an old woman ...

... She was very angry.



Unit 11 111