

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Fabiana Marcasso

**PROFESSOR DE INGLÊS E O LIVRO DIDÁTICO: CONCEPÇÕES
TEÓRICAS PRESENTES NAS ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO
PROFESSOR DA COLEÇÃO “*TAKE OVER*”**

**São Carlos
2017**

Fabiana Marcasso

Professor de inglês e o livro didático: concepções teóricas presentes nas orientações do Manual do Professor da coleção “*Take Over*”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino-aprendizagem

Orientadora: Isadora Valencise Gregolim

**São Carlos
2017**

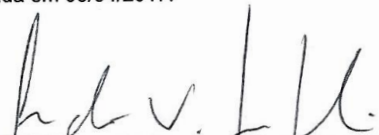


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Fabiana Marcasso, realizada em 03/04/2017:



Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin
UFSCar



Profa. Dra. Denise Maria Margonari
UNESP



Prof. Dr. Suzi Marques Spatti Cavalari
UNESP

MARCASSO, Fabiana. **Professor de inglês e o livro didático: concepções teóricas presentes nas orientações do Manual do Professor da coleção “Take Over”**. 2017. 61 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

RESUMO: Em meio a tantas dificuldades que atingem o sucesso do professor de inglês nas escolas públicas, essa pesquisa visa analisar o perfil do professor construído no livro didático *Take Over* do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2015)¹. Com isso, propomos a reflexão sobre a relação entre livro didático e professor. Para tanto, foram analisadas as prescrições apresentadas na versão do livro do professor do material *Take Over*, bem como em seu Manual do Professor, disposto no final do material. Além disso, focamos um dos conceitos-chaves da fundamentação teórica do material: o conceito de contextualização. A análise considera diversos aspectos, tais como: as modalidades, o tipo de conhecimento que os autores dos livros em questão acreditam que o professor de inglês atual tenha, as tendências teórico-metodológicas desses livros didáticos. Portanto, tratou-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático; Papel do Professor; Ensino de Língua Inglesa.

¹ SANTOS, Denise (Ed.). *Take Over: Ensino Médio - volume 3*. 2. ed. São Paulo: Escala Educacional, 2013.

MARCASSO, Fabiana. **English teacher didactic material: conceptions present in the guidelines of the Teacher Manual of the "Take Over" collection.** 2016. 61 f. Thesis (MA) - Graduate Program in Professional Education, Federal University of Sao Carlos, Sao Carlos, 2016.

ABSTRACT: Among too much difficulties which affect the success of English teachers of public schools, this search aimed to analyse the teacher profile developed by the didactic book entitled “Take Over” of the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2015). Through it we offer the reflection about the relationship between the didactic book and the teacher. For this search the prescriptions of the teacher’s book version of the book “Take Over” were analysed, as well as the teacher’s manual available at the end of the book. Besides, we focused on one of the key concepts of theoretical fundamentation of this material: the concept of contextualization. The analysis considers many aspects, such as: the modalizations, the kind of knowledge the authors of this book believe the modern English teachers have, the theoretic – methodological tendencies of these didactic books. So, this is a bibliographical research.

KEYWORDS: Didactic Material; Teacher's role; Teaching English Language.

Lista de ilustrações

Figura 1 – Trecho do material em análise.....	37
Figura 2 – Trecho do material em análise.....	37
Figura 3 – Página 71 do material em análise.....	45

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
Objetivos e perguntas de pesquisa	11
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
1.1 Trabalho docente e ensino de língua inglesa	12
1.2 O professor diante de sua prática.....	19
1.3 O professor de língua inglesa no Ensino Médio	23
1.4 Trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil	26
2 PERCURSO INVESTIGATIVO	29
2.1 Natureza da Pesquisa.....	29
2.2 Caracterização do contexto e dados coletados	30
2.3 Constituição do corpus e procedimentos de análise	34
3 ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS	36
3.1 A prática do professor de língua inglesa.....	39
3.2 Uso de tecnologias	46
3.3 As modalidades no texto prescritivo do Manual do Professor do Take Over	50
REFERÊNCIAS	54
ANEXO.....	57

INTRODUÇÃO

Com base em experiência docente pessoal de aproximadamente dezesseis anos em escolas de idiomas, e considerando os primeiros entraves enfrentados já em início de carreira no ensino público, surgiram algumas reflexões e experiências novas. Tais reflexões abrangem alguns âmbitos relacionados não somente a educação de uma forma geral, como também a relação do professor de língua inglesa com o livro didático.

Ao assumir as aulas de Ensino Médio numa escola pública do Estado de São Paulo, uma das primeiras dificuldades foi adaptar a forma como era desenvolvido o trabalho em escolas de idiomas para um contexto de sala de aula tão diferente em vários aspectos, tais como: número de alunos, duração das aulas, objetivos dos alunos que não eram necessariamente aprender inglês, uso de material didático, entre outros.

O fato é que, muitas vezes, ainda nos dias atuais, a prática profissional esbarra em circunstâncias limitadoras. Nesse sentido, surge esta proposta de pesquisar e refletir sobre um dos instrumentos que normalmente acompanha professores e alunos e que exerce um papel muito importante dentro da sala de aula: o livro didático, focando especificamente as análises no embasamento teórico do manual de orientação ao professor da coleção *Take Over* distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático, doravante PNLD, de 2015².

Tal corpus foi selecionado como objeto desta pesquisa pelo fato de ter sido essa a coleção adotada para o trabalho com o Ensino Médio na escola em que leciono. Assim, essa é a obra com que trabalho em meu contexto e, portanto, tomá-la como objeto de pesquisa pode trazer contribuições relevantes para minha prática de ensino, em particular, e para a prática do ensino de língua inglesa como um todo. Vale ressaltar que o PNLD de língua inglesa é recente, datado de 2011 e, portanto, ainda são recentes as pesquisas que tomam como objeto de análise os livros didáticos escolhidos pelo programa, o que corrobora com a relevância desta pesquisa. A título de exemplo, uma busca feita com o mecanismo <<https://scholar.google.com.br/>>, com as palavras PNLD e língua inglesa, retornam poucos trabalhos, dos quais relacionamos os seguintes:

1. CONSOLO, Douglas Altamiro. O livro didático e a geração de insumo na aula de língua Estrangeira. *Trab. Lingüíst. Apl.*, Campinas, v. 20, 1992.

²ANEXO 1

2. FARIAS, Kellis Coelho; FERREIRA, Aparecida de Jesus Ferreira. Identidades sociais no livro didático de língua inglesa: representações do discurso escrito de raça/etnia. *II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem: Diversidade, Ensino e Linguagem*. Cascavel, n.2, out. 2010.
3. LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.
4. MELO SMITH, Alessandra. Mudanças e/ou Permanências: Relações Étnico-raciais no livro didático de língua inglesa. Alessandra Melo Smith – Brasília, DF, 2013, 130f. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.
5. OLIVEIRA, Sara. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua Estrangeira. *Trab. Lingüíst. Apl.*, Campinas, v.47, n.1, 2008.
6. SARMIENTO, Simone; SILVA, Larissa Goulart da. The book is (not) on the table: o programa nacional no livro didático no cotidiano escolar na educação linguística. *Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Rio de Janeiro, n.9, 2011.
7. SCARAMUCCI, Matilde V. R. Vestibular e ensino de língua estrangeira (Inglês) em uma escola pública. *Trab. Lingüíst. Apl.*, Campinas, v.34, 1999.
8. XAVIER, Rosely Perez; URIO, Everlaine Daluz Weber. O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa? *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v.1, n.45, , p.29-54, Jan./Jun. 2006.

Diante de tantos fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de inglês, que podem influenciar o trabalho do professor numa escola pública, a definição sobre qual objeto seria o foco das análises não foi uma tarefa fácil na pesquisa.

O projeto inicial apresentado para ingresso no PPGPE propunha a discussão sobre o “mal-estar docente” de professores de inglês, com análise dos fatores que contribuem para esse fenômeno. Após cursar algumas disciplinas e realizar leituras iniciais sobre a temática, chegamos à conclusão de que estávamos partindo do pressuposto de que há “mal-estar docente”, sem antes procedermos a uma pesquisa que o identificasse. Além disso, tínhamos o objetivo de contribuir com uma pesquisa com foco em professores de língua inglesa, porém, há contextos muito diversos de atuação e

não seria possível desenvolver esse tipo de levantamento no tempo que dura o mestrado (24 meses).

Redirecionamos, portanto, o projeto com a proposta de aprofundar uma pesquisa em meu contexto profissional, utilizando como instrumento de coleta de dados a *análise de necessidades* de aprendizagem dos alunos, confrontados ao material didático e ao planejamento de ensino. Nosso objetivo seria, então, discutir aspectos relacionados à adequação do currículo e das práticas pedagógicas às necessidades identificadas. Deparamo-nos, naquele momento, com dificuldades para a coleta de dados que inviabilizaram o desenvolvimento da pesquisa.

Foi então que reelaboramos o projeto e optamos pelo presente caminho investigativo, que propõe a análise de alguns aspectos teórico-metodológicos presentes em orientações do Manual do professor que acompanha o material supracitado, com vistas a discutirmos elementos da relação professor-livro no contexto específico de ensino de inglês no ensino médio..

Delimitamos para as análises as instruções e orientações que o manual prescreve ao professor a partir do conceito-chave de “contextualização”, disposto na sessão fundamentação teórica do referido manual e retomado ao longo do Manual do Professor.

Com isso, esse trabalho visa, por meio das análises empreendidas, investigar as relações entre o embasamento teórico da obra, disponibilizado no manual do professor do volume 3 da coleção *Take Over* adotada pelo PNLD 2015, e o papel do professor, refletindo sobre as possibilidades que tal embasamento dá a esse professor nesse contexto específico.

A relevância da pesquisa consiste na possibilidade de que seus resultados ajudem a compreender quais tipos de orientações circulam nos Manuais ao professor de língua inglesa e de que forma tais orientações materializam determinadas concepções teóricas, em nosso caso, relacionadas com o conceito de “contextualização”.

Nesse sentido, a pesquisa traz indícios, também, para uma melhor compreensão acerca das identidades e representações sociais que circulam atualmente sobre o professor e que contribuem para a caracterização do fenômeno conhecido como “mal-estar docente” (ESTEVE, 1999), muito discutido pela mídia e pelos profissionais de saúde e pouco investigado, ainda, pelas universidades, no campo das línguas estrangeiras.

Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo geral da pesquisa é identificar, discutir e problematizar de que forma as orientações constantes no Manual do Professor do livro *Take Over* materializam determinadas concepções teóricas.

A partir das análises do material já mencionado, nossos objetivos específicos são:

- a) refletir sobre a fundamentação teórica do material, em particular o conceito-chave de “contextualização”;
- b) discutir sobre quais orientações materializam tal fundamentação teórica;
- c) problematizar o tipo de relação estabelecida entre o material e o professor a partir das orientações propostas.

Para tanto, nos propomos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Quais orientações explicitam concepções teóricas no Manual do Professor??
- 2) Que papel tais orientações atribuem ao professor?

A fim de corroborar com a proposta e atingir os objetivos supracitados, esta dissertação estrutura-se da seguinte forma: fundamentação teórica; percurso investigativo; análises e considerações.

O primeiro capítulo apresenta o embasamento teórico, com discussões a respeito de algumas questões decorrentes desse contexto específico de ensino de língua inglesa, dentre os quais destacamos: os problemas que têm afetado a profissão docente, como por exemplo a tecnicização do ensino; o problema do ensino baseado nas crenças individuais dos próprios professores, que trata dos elementos geradores de “especificidade” do conhecimento profissional docente como a “capacidade analítica” que impede a “rotineirização” da prática do professor; a necessidade da prática de reflexão docente tanto individual como coletiva, de forma que haja a possibilidade de socialização do conhecimento docente para futuras discussões e análises abordando o campo do ensino de línguas. Apresenta, também, os pressupostos teóricos de Oliveira (2007), Esteve (1999), Schon (1992), Zeichner (2008), entre outros, a respeito dos impactos das reformas educacionais, abordando questões relacionadas ao papel do professor que decorre das possibilidades dadas pelo material didático que lhe é atribuído. O último item desse capítulo trata, com maior enfoque, a questão do livro didático e traz considerações de teóricos como Pontuschka (2009) a respeito da função,

característica, exigências e necessidades desse recurso no processo de ensino-aprendizagem.

No segundo capítulo, são apresentados aspectos do percurso investigativo e da natureza metodológica qualitativa do tipo documental e histórica da pesquisa. Por essa via metodológica, procedemos à análise do manual do professor e de alguns documentos que influenciam os modos de produção dos livros didáticos, tais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Moderna (2000) e as Orientações Curriculares Nacionais (2006). Esse capítulo apresenta também a caracterização do contexto e dos dados coletados, descrevendo brevemente o PNLD e explicitando os critérios de exclusão de obras estabelecidos pelo programa.

No terceiro capítulo, apresentamos as análises e resultados e as considerações finais, em que retomamos e respondemos as perguntas de pesquisa.

Partimos do pressuposto de que o Manual do Professor faz circular imagens e representações construídas sócio historicamente sobre os professores. Além disso, ao fornecer instruções, orientações e sugestões, o Manual evidencia concepções teóricas materializadas em formato de sugestões de atividades e, nesse sentido, prescreve aquilo que o professor deve fazer, delimitando possibilidades para o exercício profissional desse professor.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Trabalho docente e ensino de língua inglesa

Para se definir a função de um professor em determinado momento histórico, faz-se necessário compreender os aspectos sociais que envolvem sua profissão. Segundo Oliveira (1996), com o movimento recente de globalização e desenvolvimento da tecnologia, passou-se a valorizar o intelecto e não mais a força física que antes visava a lógica da produtividade e a reestruturação do Capitalismo. A função da escola, nesse contexto, passou a ser a de formar pessoas que irão atender às necessidades do mercado e não cidadãos capazes de exercer participação política e social.

Dessa forma, pode-se dizer que, em princípio, o caracterizador que diferencia o profissional docente é a ação de ensinar. Essa atividade já exigiu vários tipos de conduta dos professores, envolvendo diferentes regras e normas ao longo dos tempos. Porém, a

necessidade de um grupo profissional estruturado nessa função surgiu no século XVIII. Segundo Roldão (2007), devido a razões sociais e históricas, a noção de ensinar já não é simplesmente a de **passar um saber**, além disso também existe a questão da dificuldade que o professor tem enfrentado para definir a sua própria identidade nos dias atuais, em meio à massificação da educação (NÓVOA, 1995).

Para Roldão (2007), o conhecimento profissional tem sido o ponto mais fraco da profissão docente, pois, de um lado, há uma discursividade humanista abrangente que não permite aprofundar a especificidade do conhecimento e, por outro lado, há uma orientação para a especificação operativa reduzindo o ensino à práticas sem reflexões, o que tem direcionado o ensino a uma tecnicização.

Além desses, outros fatores impedem que haja uma afirmação positiva do profissional docente na sociedade. Um deles é o histórico da própria atividade de ensinar que gerou certa prática que tem sido seguida até os dias atuais, sobre a qual muitos docentes depositam suas crenças, sem ao menos refletir a utilidade das mesmas em sua atualidade. Nesse sentido, concordamos com Roldão (2007) quando afirma que:

[...] a progressiva teorização da ação, neste como noutros domínios, foi gerando, por sua vez, novos corpos de conhecimento, que passam a alimentar – e a transformar - a forma de agir dos profissionais em causa (ROLDÃO, 2007, p. 97).

Segundo a autora, um dos aspectos capazes de distinguir a profissionalidade do professor é a capacidade, adquirida com a prática, de articular as teorias pedagógicas ou didáticas, aplicando-as num determinado conteúdo de aprendizagem, com o propósito de ensiná-lo e converter tais conhecimentos numa ação transformadora, não permitindo, dessa forma, que conteúdos científicos e pedagógico-didáticos sejam apenas aplicados ou adicionados. A esse respeito, a autora tece a seguinte assertiva:

[...] um elemento central do conhecimento profissional docente é a capacidade de mútua incorporação, coerente e transformadora, de um conjunto de componentes de conhecimento (tomando as categorias shulmianas como referente desses componentes. Esta capacidade de agregação implica necessariamente que cada um desses componentes tenha sido previamente apropriado com profundidade, mas vai para além dessa apropriação prévia, num processo de conhecimento transformativo (ROLDÃO, 2007, p. 100).

Um exemplo de processo de conhecimento transformativo na prática de professores de línguas é a intervenção que redireciona o planejamento proposto pelos autores do livro didático. Encontram-se, por exemplo, muitas vezes, nos livros de línguas estrangeiras, textos e exercícios de ampliação de vocabulário que não fazem parte do mesmo contexto semântico no qual se aplica a estrutura gramatical que é proposta para ser ensinada na mesma unidade do livro. Essa é uma das situações que requer o conhecimento específico, juntamente com aquele que foi desenvolvido por meio da prática do professor para que sejam feitas as transformações.

Outro elemento que Roldão (2007) também considera como “gerador de especificidade” do conhecimento profissional docente é a “capacidade analítica”. Tal capacidade não permite que o professor exerça sua função de maneira rotineira, mas utiliza seu “poder conceitualizador” em análises fundamentadas em conhecimentos formalizadores e/ou experimentais. Por essa via, ao professor é possibilitado reavaliar as ações de sua prática, sempre buscando um aperfeiçoamento e preparando-se para as próximas situações que irá confrontar.

Por isso a necessidade da reflexão, tanto individual como também coletivizada, dentro do ambiente escolar. Quanto a isso, Roldão (2007) ainda acrescenta a “comunicabilidade e circulação” como mais um gerador de especificidade docente que diz respeito à necessidade do conhecimento docente ser socializado, ou seja, ser exposto para análises, discussões entre os pares e também a academia, a propósito de aperfeiçoamento e consolidação desse conhecimento pois, conforme a autora:

[...] sobre esse conhecimento tácito importa saber exercer, pela *meta-análise* referida, a desconstrução, desocultação e articulação necessárias à sua passagem a *saber articulado e sistemático*, passível de comunicação, transmissão, discussão na comunidade de pares e perante outros [...] (ROLDAO, 2007, p. 101).

Essa necessidade de comunicabilidade e circulação mencionada pela autora, vem de encontro ao pressuposto elaborado por Oliveira (2007). A autora descreve que uma das maiores barreiras enfrentadas, não somente no âmbito educacional, mas em vários outros aspectos sociais, pelos países latino-americanos, deve-se justamente as barreiras naturalmente existentes entre esses países formadores do Mercosul, tais como: dificuldades linguísticas; diferentes interesses culturais, advindos de diferentes

necessidades étnico-raciais; e outros fatores históricos que dizem respeito a própria independência desses países em questão.

Ao discutir os impactos das reformas educacionais sobre o trabalho docente, Oliveira (2007) afirma que:

As reformas educacionais que na última década foram implantadas na maioria dos países latino-americanos foram marcadas pela descentralização administrativa, financeira e pedagógica, atribuindo **maior autonomia aos estabelecimentos escolares**. Tal descentralização veio acompanhada de processos de **padronização de procedimentos** administrativos e **pedagógicos**, como meios de garantir o rebaixamento dos custos da expansão do atendimento e redefinir gastos, sem, contudo, abrir mão do controle central das políticas. Por meio dos currículos centralizados, o livro e material didático, vídeos, programas de computadores, a regularidade dos exames nacionais de avaliação e a **prescrição normativa sobre o trabalho pedagógico, observa-se relativa padronização nos processos escolares**. No Brasil, com os artigos 12, 13 e 14 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/96, observa-se um forte acento no trabalho coletivo, o que passa a exigir que os professores participem da elaboração do projeto pedagógico e adotem maior flexibilidade e transversalidade em suas práticas por meio dos currículos e das avaliações (OLIVEIRA, 2007, p. 366, negritos nossos).

Oliveira (2007) sugere que uma mudança essencial no processo de fortalecimento da profissão docente seria o fortalecimento das relações comunicativas entre os países latino-americanos. Isso pois os diferentes tipos de manifestações que ocorrem nesses países, não somente no âmbito educacional, têm em suas causas aspectos em comum, tais como: a política de contenção de gastos públicos; a responsabilidade da escola em relação à justiça social e, também, como formadora de força de trabalho; entre outros.

Especificamente com relação ao campo do ensino de línguas, Celani (2008) defende que:

O professor de línguas estrangeiras do futuro não poderá ser um indivíduo isolado dos colegas de profissão e da comunidade em que está inserido. Será membro de uma rede de outros indivíduos preocupados em fazer questionamentos constantes a respeito de sua própria atuação e de sua inserção na sociedade; essa será uma rede de pesquisadores das suas próprias práticas. Isso também requer uma preparação para enfrentar os riscos e as incertezas do processo de transformação (CELANI, 2008, p. 40).

Nesse sentido, o trabalho do professor de línguas estrangeiras é, na atualidade, considerado na perspectiva da *teorização sobre a própria prática*, o que reposiciona o professor da educação básica, tradicionalmente considerado consumidor de teorias, para aquele que também pode produzir teorizações. Concordamos com Vieira-Abrahão (2001) quando esta afirma que “a produção de teorias sobre o ensino não é propriedade exclusiva das universidades ou centros de pesquisa, podendo ser gerada pelo professor no desenvolvimento de sua prática” (p.155). Essa perspectiva justifica, por exemplo, que o Manual do Professor, que acompanha os livros didáticos de língua inglesa, explicitem as definições e discussões teóricas que sustentam suas propostas.

Quanto à autonomia do professor, Oliveira (2007) afirma que:

Essa nova organização escolar reflete um modelo de regulação educativa, produto de novas articulações entre as demandas globais e as respostas locais. Por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica, as escolas têm adquirido maior flexibilidade e autonomia, mas também têm respondido a uma demanda crescente de atividades e responsabilidades. A autonomia da escola resulta também em maior autonomia dos envolvidos, em especial os professores (OLIVEIRA, 2007, p. 357).

Segundo Oliveira (2007), ao assumir essa autonomia, o docente assume para si não somente a responsabilidade por seu desempenho e sua formação, como também pelo sucesso ou fracasso dos alunos ou da escola. É na prática que o docente percebe que sua autonomia tem muitas limitações e uma delas aparece no momento de escolha do material didático que auxiliará no desenvolvimento de seu trabalho na sala de aula.

A respeito do procedimento de análise e adoção dos livros, o PNLD sempre sugeriu que a escolha fosse feita pelo próprio professor. Porém, antes de chegar às escolas para as escolhas dos professores, os livros didáticos passam por uma comissão de especialistas de cada área que são, em geral, pesquisadores de universidades e professores de escola para análises de erros, concordância com currículos, entre outros objetivos.

Somente depois de passar por essa comissão, os livros aprovados são enviados para as seleções dos professores nas escolas. Portanto, os professores podem fazer as escolhas, mas dentro de um universo pré-estabelecido. A esse respeito, ressalta-se a questão da influência das editoras que prestam um papel de grande relevância nesse processo de escolha por possuírem recursos capazes de influenciar muito a escolha do

professor (FONSECA; VILELA, 2014). Tal fato aponta para uma relativização da autonomia do professor na escolha do livro didático em instituições públicas de ensino. A questão da contenção de despesas do Estado já exclui excelentes opções de livros que talvez o professor preferisse utilizar, ao invés daqueles selecionados pelo programa por cumprirem as exigências estabelecidas em edital.

Como professora e pesquisadora percebo que, apesar de os livros de língua inglesa indicados pelo PNLD cumprirem os requisitos exigidos, os quais estão de acordo com a legislação e orientações educacionais, tais materiais, muitas vezes, apresentam o conteúdo a ser ensinado de uma maneira “superficial”, principalmente em relação à abordagem das estruturas gramaticais. O vocabulário também costuma, muitas vezes, ser apresentado de uma maneira descontextualizada. Além disso, é possível perceber que, por meio das orientações apresentadas no Manual do Professor, em várias situações, são os autores que determinam o “como fazer” para a realização dos exercícios das unidades.

De acordo com Oliveira (2007), as políticas educacionais revelaram um movimento contraditório, uma vez que democratizaram o acesso à escola ao custo da massificação do aluno (OLIVEIRA, 2007, p. 357). Se, por um lado, o aluno não tem custos com material didático, por outro lado, o professor é obrigado a adotar um tipo de material que muitas vezes irá dificultar o desempenho de seu trabalho com os alunos, tornando as aulas, dessa forma, muitas vezes, monótonas e desmotivantes.

Nesse ponto, com base em Bronckart (2006), julgamos pertinente discutir a noção de “trabalho prescrito”, a fim de corroborar as análises acerca das instruções, orientações e sugestões oferecidas ao professor de língua inglesa no Manual do Professor ora selecionado para análise. Segundo Bronckart:

“trabalho prescrito” constitui-se uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva; portanto, os projetos didáticos, os programas, os manuais e as sequências didáticas pertencem a esse nível (BRONCKART, 2006, p. 208).

As prescrições se materializam nos textos a partir de mecanismos linguísticos de modalizações, agentividade, dentre outros.

Travaglia (1985), ao teorizar sobre o conceito de modalidade, aponta o seguinte:

Por modalidade entende-se a designação, na frase, da atitude do falante com relação ao seu próprio enunciado, a explicitação da atitude psíquica do falante em face da situação que exprime (TRAVAGLIA, 1985, p. 315).

O autor ainda relaciona o modo verbal a noção de modalidade, relação essa que será observado nas análises. Segundo ele,

As flexões verbais do imperativo marcam, essencialmente, modalidade. No que diz respeito ao tempo, o imperativo é enunciado no tempo presente, mas na realidade este presente do imperativo tem valor de um futuro, pois a ação que exprime está por realizar-se (TRAVAGLIA, 1985, p. 192-193).

Com isso, para apresentarmos uma análise das modalizações ocorrentes no texto prescritivo do manual do professor do livro *Take Over*, volume três, faz-se necessário trazer o conceito que Travaglia (1985) faz a respeito de “aspecto” no português. O teórico afirma que, embora essa conceituação tenha variado muito, sendo na maioria das vezes impossível abranger todas as noções aspectuais e o quadro aspectual daí resultante, têm como uma das conceituações mais recorrentes a seguinte: aspecto seria “a maneira de ser da ação” (CAMARA JR., 1974a; CAMARA JUNIOR, 1974b; GARCIA, 1976; PONTES, 1972 e QUIRK, 1972 apud TRAVAGLIA, 1985, p. 49)

Ainda segundo Travaglia (1985):

O primeiro destes pontos revela-se pouco útil na definição do aspecto por ser passível de levar a confusões com elementos não aspectuais ligados tanto ao **modo verbal** e à **modalidade** (tais como dúvidas, necessidade, obrigação, possibilidade, volação, etc.) [...] (TRAVAGLIA, 1985, p. 50).

Em nossas análises, focamos especificamente a forma como o Manual prescreve as ações dos professores, de forma direta, modalizada ou impessoal, na tentativa de compreendermos de que forma se materializam as concepções teóricas nas orientações, instruções e sugestões para o trabalho do professor de língua inglesa.

1.2 O professor diante de sua prática

Em meio a tantas dificuldades que o professor de inglês se depara na sua prática, acaba muitas vezes sentindo-se culpado pelo “fracasso” de seus alunos. A temática da culpabilização do professor pelos resultados de ensino vem sendo tratada por autores que partem da noção de “mal-estar docente” ao se referirem a elementos de identidades desses professores na atualidade:

[...] a chave do mal-estar docente está na desvalorização do trabalho do professor, evidente no nosso contexto social, e nas deficientes condições de trabalho do professor na sala de aula, que o obrigam a uma atuação medíocre, pela qual acaba sempre por ser considerado responsável (ESTEVE 1999a, p. 120).

Um dos fatores da sensação de “mal-estar docente” pode ser a dificuldade em compreender e trabalhar sugestões dos livros didáticos. Além disso, há de se considerar a influência que os mecanismos de controle exercem sobre o que, o como e de que forma a educação deve ser conduzida. O fenômeno da avaliação externa e dos testes para a certificação dos resultados finais, que passaram a ser aplicados nas escolas, contribuem para intensificar a sensação de culpa dos professores sobre o desempenho dos alunos nas avaliações. Em outra obra, Esteve (1999) afirma que:

Nosso sistema educacional, rapidamente massificado nas últimas décadas, ainda não dispõe de uma capacidade de reação para atender as novas demandas sociais. Quando consegue atender a uma exigência reivindicada imperativamente pela sociedade, o faz com tanta lentidão que, então, as demandas sociais já são outras. Portanto, os professores se encontram ante o desconcerto e as dificuldades de demandas mutantes e a contínua crítica social por não chegar a atender essas novas exigências (ESTEVE, 1999b, p. 13).

De acordo com Schon (1992), a regulação que advém de um governo central para toda a periferia é reforçada por meio de um sistema de punições e premiações. Por isso, a escola está sempre numa tentativa de harmonização com essas regras estipuladas como propostas de reformas educacionais, ainda tentando preservar a sua liberdade de decisão.

Para Schon (1992), há três questões que permeiam os momentos das intervenções dos educadores em meio a todo esse sistema de mudanças propostas pelo governo, e são elas:

1. Quais as competências que os professores deveriam ajudar as crianças a desenvolver?
2. Que tipos de conhecimento e de saber-fazer permite aos professores desempenhar o seu trabalho eficazmente?
3. Que tipos de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho de seu trabalho? (SCHON, 1992, p. 79-80).

Ainda conforme o autor, a aprendizagem acontece exatamente com a existência daquela confusão que é desencadeada durante o processo de aprendizagem e que, por isso, o maior inimigo dessa confusão é a resposta que é assumida como verdade única. Em suas palavras:

Se me demonstrares que estou errado, como fazem frequentemente os meus alunos e colegas, então posso aprender com o que me disseres e sentir-me-ei recompensado por saber que estou a aprender a partir de um erro. Ser capaz de o reconhecer é muito estimulante. Posso realmente aprender com os meus próprios erros. Este posicionamento é necessário se o professor quiser funcionar como um profissional reflexivo (SCHON, 1992, p. 86).

Schon (1992) ainda aponta que o professor passa a conviver com uma situação conflitante desde o período de sua formação inicial. Nesse momento de formação do professor, a universidade o envolve em sua epistemologia dominante, desde as primeiras noções que são ensinadas. No entanto, por outro lado, existe o currículo profissional normativo a ser seguido pelo professor durante a sua prática. Esse contexto dificulta a adoção uma prática efetivamente reflexiva, pois:

Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um practicum cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada (SCHON, 1992, p. 91).

Segundo Zeichner (2008), o processo de melhoria e entendimento do ato de ensinar do próprio professor deve advir de uma prática de reflexão sobre a sua própria

experiência e não unicamente baseada nas vivências de terceiros. Zeichner (2008) ressalta, também, a necessidade de nos atentarmos às diferentes formas de interpretar o termo “ensino reflexivo” que, embora pareça um *slogan* comum para todos, existem grandes diferenças em relação às suas perspectivas sobre educação escolar, aprendizagem, ensino e até mesmo quanto à concepção do que é uma boa sociedade.

Outro ponto mencionado por Zeichner (2008) diz respeito à grande quantidade de pessoas, a maioria das quais afastadas da sala de aula, exercendo outras funções dentro da escola, e que são responsáveis por grande parte dos objetivos propostos para serem atingidos nos dias atuais. Esse tipo de atitude transforma o Ensino em atividade técnica. Isso vem de encontro com a *auto-culpabilização* do professor, que tem uma tendência a assumir toda a culpa do sistema educacional, acreditando que os objetivos que não foram atingidos eram somente os seus.

É como se ele não estivesse inserido num contexto específico. E, por isso, é muito comum ouvir o termo “esgotamento docente”, o qual desvia o olhar crítico do educador sobre a educação para uma preocupação com um fracasso individual. Nesse sentido, concordamos com Zeichner (2008) quando afirma que:

Os professores não podem restringir sua atenção apenas para a sala de aula, deixando que o contexto mais amplo e os propósitos da educação escolar sejam determinados por outras pessoas. Eles devem se responsabilizar ativamente pelos objetivos pelos quais eles se comprometeram e pelo contexto social nos quais esses propósitos podem prosperar. Se eles não quiserem se transformar em meros agentes do Estado, do exército, da mídia, dos intelectuais e burocratas, eles precisam determinar sua própria agência por meio de uma avaliação crítica e contínua de seus propósitos, as consequências e o contexto social (ZEICHNER, 2008, p. 542).

Muitas vezes ocorre um “desvio” na prática de reflexão, pois, ao invés de contribuir para o desenvolvimento verdadeiro do professor, as oportunidades para reflexão acabam tendo um fim em si mesmas, afastando-se das questões mais amplas sobre a educação em sociedades democráticas.

Para Zeichner (2008), é muito importante que o professor tenha como objetivo também a justiça social, além de seus conhecimentos específicos e pedagógicos, pois, dessa forma, não limitará as chances de vida de seus alunos. Assim, poderão tomar mais consciência de que diferentes escolhas podem ter diversas consequências políticas.

No campo específico do ensino de línguas, pode-se afirmar que as aulas de língua estrangeira moderna são potencializadoras³ para que o professor coloque em prática o que Zeichner (2008) propõe. Pois, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) e as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), essa disciplina tem, como um dos muitos objetivos, apresentar aos alunos as diferentes culturas e modos de organização de vida de outros povos, não a propósito de julgamentos, mas no auxílio de desenvolvimento de mentes capazes de elaborar críticas construtivas e conscientes das diversas formas de realidade das sociedades ao redor do mundo, exercitando a prática da tolerância e democracia, o que vai de encontro aos pressupostos teóricos do material em análise, especificamente com relação a importância da contextualização. No material, a noção de contextualização entra como um conceito pedagógico que tem apoio teórico na noção de “aprendizagem situada”⁴. De acordo com tais pressupostos, a aprendizagem envolve um processo essencialmente social que, necessariamente, precisa considerar a integridade do aprendiz (biológica, histórica e social) no contexto sócio histórico em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre.

E isso justifica a necessidade de que o professor seja reflexivo e consciente sobre o contexto social no qual está inserido.

A perspectiva da diversidade cultural, para o desenvolvimento de tolerância e democracia, traz como consequência a necessidade de que o professor de língua estrangeira não trabalhe apenas com respostas únicas e restritivas, mas que possibilite aos alunos oportunidades de conhecer o outro e respeitá-lo, sem atitude de julgamento e preconceito. Por isso a importância de analisar o Manual do Professor, buscando identificar em que medida as sugestões ao professor materializam os pressupostos teóricos da obra.

³Vale destacar que vivemos um momento histórico de revisão dessa visão de escola, com a proposta de “Escola sem Partido” que pode descaracterizar e despolitizar os debates ocorridos nesse espaço. A reforma do ensino médio, sancionada em caráter de urgência em fevereiro de 2017, também poderá ocasionar o enfraquecimento das áreas nas escolas e das discussões que inter-relacionem conhecimento científico e sociedade.

⁴Proposta por Jean Lave e Etienne Wenger em seu livro *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (1991).

1.3 O professor de língua inglesa no Ensino Médio

Com o propósito de refletirmos sobre o material didático de língua inglesa e suas relações com o professor, cabe mencionarmos a noção de identidade no que tange ao papel do professor que decorre de tais relações. Acreditamos que essa noção possibilita discutir as identidades profissionais do professor de língua inglesa nos dias atuais, observando qual o perfil e as características desses profissionais.

Conforme Grigoletto (2006 apud BOHN; VINHAS, 2006):

Os estudiosos brasileiros da identidade também trabalham dentro de uma perspectiva um tanto líquida, em que as identidades são definidas como construções sociais e culturalmente situadas e que são formadas na relação inescapável e necessária com a alteridade (GRIGOLETTO, 2006, p. 15 apud BOHN; VINHAS, 2006, p. 03).

Cabe ressaltar o contexto sócio-político no qual o professor de inglês está inserido atualmente. Segundo Bohn (2000), o que conhecemos como “globalização” nada mais é do que uma aliança avassaladora que une os poderes econômico, ideológico e político, administrada por um grupo de pessoas que quer proteger e manter seus privilégios a custo das desigualdades sociais. Nesse sentido,

Estamos vendo o desaparecimento das fronteiras nacionais e o mundo sendo governado pelos diretores dos aglomerados industriais e financeiros e os pseudopaíses, historicamente demarcados geograficamente, e por sua independência política e econômica, apenas sendo diferenciados pelos aspectos culturais e administrados por delegados dos grupos financeiros. Esta convergência de poderes tornou possível a construção da globalização, baseada no estado liberal, o estado desvinculado do seu dever de promover o bem-estar da pólis. É o estado abrindo mão de seu poder político e de suas responsabilidades com os seus cidadãos (BOHN, 2000, p. 123).

Portando, ainda segundo Bohn (2000), a tarefa dos educadores tornou-se difícil, uma vez que esse contexto sócio-político gera muitas inseguranças. Então, torna-se muito mais fácil para o professor apresentar um curso de inglês mais como uma necessidade para vencer a competitividade num mundo globalizado em que vivemos, do que como conhecimento cultural, o qual favoreceria o aluno em vários outros aspectos que não somente o financeiro e o profissional.

Tal com defende Oliveira (2007), o Estado delega certa “autonomia” às instituições escolares, mas mantém o controle político e ideológico sobre a educação, por meio de mecanismos como exames nacionais, grades curriculares, planos de ensino, entre outros.

O professor de inglês, como um dos agentes dentro do contexto educacional, logicamente passou a ter que exercer tarefas de grandes responsabilidades, sem deixar também de sofrer limitações do Estado (OLIVEIRA, 2007).

Atualmente, na prática de sala de aula de um professor de inglês do Ensino Médio, é completamente visível alguns dos fatores que limitam o desenvolvimento do trabalho do docente, quais sejam: consideremos as poucas horas de aula de língua inglesa oferecidas durante a semana; a quantidade de alunos em sala de aula; a falta de infraestrutura em relação a equipamentos que são de necessidades essenciais para desenvolver habilidades tal como a compreensão auditiva, televisores, datashow; entre outras.

Além disso, os cursos de formação continuada, normalmente, desconsideram todas essas faltas e seguem com orientações para um ensino de idiomas num contexto que é utópico. Não há preocupação em delegar as aulas de língua inglesa para professores que não têm um domínio considerável do idioma, prevalecendo apenas o interesse de complementação de carga horária. Esses são alguns dos fatores que contribuem para o baixo rendimento, tanto dos alunos quanto de uma considerável parcela de docentes.

Nas palavras de Weininger (2008), quanto a relação professor-aluno na sala de aula, “os dois formam um par perfeito numa contradança que pode ter até certos encantos” (p. 51).

Com relação ao que se espera enquanto função dos professores de línguas estrangeiras na atualidade, segundo Weininger (2008):

A responsabilidade do professor é que os alunos consigam atingir o máximo do conjunto de objetivos individuais que os motivou a ingressar no curso. Não se trata apenas de transferir conhecimentos, mas sim de construir competências linguísticas e culturais da língua alvo junto com o letramento cultural, informacional e tecnológico adequado. Para isso, o professor deve escolher os recursos, a linha didática, o ritmo, etc., apropriados para esse fim e monitorar o êxito e a progressão de cada aluno. Isso dá mais liberdade ao professor – e mais responsabilidade ao mesmo tempo (WEININGER, 2008, p. 63).

Quanto a isso, o autor ainda afirma que:

[...] Assim, muitas vezes, o professor de LE precisa trabalhar competências dos seus alunos que estes não desenvolveram na língua materna. Por exemplo, desenvolver estratégias de leitura funcional, estruturar um texto com uma progressão coerente, interpretar uma obra literária, usar recursos tecnológicos e desenvolver uma postura crítica e responsável, para citar apenas algumas [...] (WEININGER, 2008, p. 67).

Nesse sentido, recai sobre o professor de línguas estrangeiras, muitas vezes, responsabilidades e escolhas sobre o ensino que nem sempre alcançam objetivos propostos pois necessitam de conhecimentos anteriores por parte dos alunos. A respeito desses conhecimentos, cabe ressaltar o que diz Celani (2008):

[...] a profissão de ensinar línguas estrangeiras, é invadida por todos os lados. Qualquer um pode ser professor. Chega-se ao absurdo de propostas das autoridades máximas da educação para que profissionais de outras áreas, ou de nenhuma, assumam o ensino de disciplinas com falta de professores. Não se cogita de dar melhor formação e melhores condições de trabalho para professores de uma determinada área, mas afirma-se que muitas vezes os profissionais de outras áreas são mais competentes, sem se perguntar o porquê dessa situação. Talvez a resposta a essa pergunta seja por demais perturbadora e insuportável (CELANI, 2008, p. 36).

Se, conforme diz Celani (2008), existem pessoas que nem mesmo são professores de inglês atuando nessa área, isso pode significar que nem ao menos aquelas competências, citadas por Weininger (2008), são garantidas por tais profissionais. Ainda segundo as palavras de Celani (2008):

Se o profissional de ensino, especificamente o de língua estrangeira, que queremos deve ser antes de mais nada um educador, isto significa que, a partir da capacitação na área de especialização, no nosso caso língua estrangeira em questão, o professor deve se ver como alguém que tem um compromisso com seu aluno, com a sociedade e consigo mesmo (CELANI, 2008, p. 37).

Portanto, “professores são obrigatoriamente pessoas com formação acadêmica” (CELANI, 2008. p. 26). Fato que, na prática, nem sempre se dá dessa forma, conforme já mencionado anteriormente. Então, percebe-se que ainda há um longo caminho para a

consolidação da identidade do professor de inglês e a universidade tem um papel de grande relevância nesse processo, o qual envolve não somente professores, como também todos os profissionais educadores.

1.4 Trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil

A produção do livro didático, no contexto de ensino de inglês, está diretamente influenciada pelas leis de mercado e pelas abordagens consideradas mais adequadas em cada época. Weininger (2008) afirma que:

O material didático determina conteúdo e forma das atividades que acontecem na sala de aula, não as necessidades e os interesses dos alunos. Até hoje, a grande maioria de todos os métodos e materiais de ensino modernos é etiquetada como “ensino comunicativo”, como no mundo da política todos os governos se auto intitulam “democráticos” (WEININGER, 2008, p. 49).

Nesse sentido, se muitas vezes o próprio material didático não está coerente com a metodologia que, teoricamente, é adotada pelos autores, seria mais uma tarefa do professor de inglês adequar e adaptar os exercícios propostos nas unidades dos livros de acordo com as metodologias e/ou concepções teóricas que considere mais relevantes.

Porém, para que isso seja possível, faz-se necessário que esse docente, que esteja atuando como professor de inglês, seja um profissional com formação suficiente para enfrentar essas e outras possíveis adversidades da prática, o que nem sempre ocorre. Caso contrário, o que provavelmente acontecerá é apenas uma falsa impressão de que a aprendizagem foi bem sucedida.

Pelo fato desta pesquisa tratar de análise de livro didático, é interessante ressaltar que, para que tivessem as características que encontramos atualmente ao observá-los, foram necessárias várias transformações de concepção e formato dos livros didáticos ao longo de um extenso período de tempo. Tais mudanças aconteciam, assim como ainda acontecem, de acordo com as novas mudanças de paradigmas e com o desenvolvimento de novas tecnologias.

Um exemplo, citado por Paiva (2009), reside no fato de que, durante a década de 70, algumas editoras tinham a crença de que o desenvolvimento da escrita poderia interferir de forma negativa no desenvolvimento da habilidade oral. Por isso, os

materiais didáticos produzidos já traziam as transcrições dos textos apresentados nos exercícios de oralidade, e isso era um grande auxílio para os professores que não dominavam a linguagem oral. Além disso, nesse mesmo texto, os autores mencionam que, apesar da grande diversidade de materiais didáticos, espera-se que o docente seja capaz de fazer adaptações e complementações necessárias ao material adotado e, se preciso for, que desenvolva o seu próprio material a propósito de atingir os seus objetivos gerais e específicos.

Segundo Pontuschka (2009), o livro didático é um recurso que apresenta vários aspectos, sendo uma produção cultural e, ao mesmo tempo, uma mercadoria, que deve atender a um mercado específico. É o resultado do trabalho de várias pessoas num aspecto industrial e que leva o nome de um ou mais autores para chegar às editoras e serem vendidos.

Vale ressaltar que o maior mercado para o livro didático no Brasil é o PNLD, em que é o próprio governo federal quem realiza a compra, fato que justifica o desejo de todo autor que seu livro seja bem avaliado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Pontuschka (2009) menciona também que há professores que optam por não usar o livro didático, devido ao fato de possuírem uma boa formação que os capacitam a desenvolver projetos individuais ou interdisciplinares nas escolas que atuam, fazendo uso de diversos recursos como filmes, utilização de diferentes livros não se limitando apenas a obra didática, dentre outros fatores. Há também outro grupo de docentes cujos alunos não têm acesso aos livros didáticos e por isso utilizam apenas o seu próprio livro do professor.

O professor, muitas vezes, passa a maior parte do tempo da aula “passando conteúdo” na lousa, sobrando pouquíssimo tempo para a explicação da matéria. É interessante ressaltar o fato de que, na época em que se dava ênfase na oralidade do aluno, era viável que somente o professor tivesse o livro, pois a atenção era totalmente voltada para o conhecimento do professor. Nesse sentido, segue a pontuação de Pontuschka (2009, p. 343):

Nem a proposta de um livro nem as ideias de um professor são infalíveis; portanto, a relatividade do conhecimento precisa estar sempre presente na análise de qualquer produção didática, a fim de que se trabalhe com o aluno o dinamismo na construção do saber (PONTUSCHKA, 2009, p. 343).

Ainda de acordo com Pontuschka (2009), é preferível que o aluno possua um livro porque esse não costuma fazer parte dos elementos culturais presentes nos lares brasileiros. No entanto, o livro didático, dentro da sala de aula, não deve, de forma alguma, ser utilizado como se fosse um material perfeito a tal ponto de dar as “ordens” ao docente à respeito do que deve ou não ser feito e de que forma. Em nossas análises, buscamos, justamente, verificar se as prescrições apresentadas nos manuais do professor são apresentadas de forma a respeitar a autonomia do docente e seus conhecimentos, e que tipo de conhecimento é esperado que o professor de inglês atual tenha.

Consideramos, portanto, o livro didático enquanto *instrumento* do professor a partir de uma concepção de Vigotsky (1991), segundo a qual a relação do homem com o mundo se dá mediada por meio de instrumentos físicos ou simbólicos. Retomando essa noção, Schneuwly (2004) defende que:

O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização (SCHNEUWLY, 2004, p.24).

Dessa forma, o professor deve apropriar-se do livro didático, de suas concepções teóricas e de suas orientações para que seja efetivamente um instrumento em seu contexto. Como consequência, compartilhamos da afirmação de Silva (2012, p. 180) e Tilio (2008, p.121), segundo os quais não existe o livro ideal e por isso cabe ao professor o papel de apropriar-se das orientações do LD, tomar as decisões e expor aos alunos suas escolhas.

2 PERCURSO INVESTIGATIVO

2.1 Natureza da Pesquisa

Este trabalho é de natureza qualitativa do tipo documental e histórica. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “[...] na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47).

Nesse sentido, o investigador qualitativo não tem o objetivo de confirmar hipóteses, mas vai complementando e aprofundando a análise de sua pesquisa na medida em que vai detalhando o material já coletado. É a partir desse procedimento que tem a possibilidade de visualizar aquilo que será mais relevante à respeito do seu objeto de pesquisa, levando em conta aspectos do mundo social, pois:

Se a interpretação antropológica consiste na construção de uma leitura dos acontecimentos, então, divorciá-la do que se passa – daquilo que em determinado momento espaço-temporal pessoas particulares afirmam, fazem ou sofrem, de entre a vastidão e acontecimentos do mundo – é o mesmo que divorciá-la das suas aplicações, tornando-a oca. Uma boa interpretação do que quer que seja – um poema, uma pessoa, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade – conduz-nos ao coração daquilo que pretende interpretar (GEERTZ, 1973 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Esta citação contextualiza a ideia de linguagem como um lugar de interação e de construção de sentidos a partir da interpretação que, segundo Corrêa (2014), além de expressar a subjetividade, também é modificada constantemente pelo locutor. Portanto, para Bogdan e Biklen (1994), considerando que os dados coletados por uma pesquisa são elaborados por pessoas, como é o caso de registros oficiais, por exemplo, o pesquisador qualitativo deve querer saber o contexto de elaboração dos mesmos.

Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994), quando um docente se coloca na posição de um pesquisador, procura distanciar-se de suas próprias práticas e conflitos imediatos, a propósito de observarem a si próprios, buscando uma visão mais ampla, embora considerando o fato de que, para as pessoas que estão intimamente envolvidas num ambiente, torna-se muito difícil afastar-se de seu próprio conhecimento prévio e preocupações pessoais e, por isso, o risco de considerar como verdade as definições da

situação é muito grande, mas, por outro lado, ninguém melhor que ele para entender o contexto que é objeto de estudo.

Esta pesquisa também é de natureza documental, uma vez que leva em conta, para a análise do Manual do professor, alguns documentos que influenciam os modos de produção dos livros didáticos e o papel do professor de língua inglesa, são eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira moderna (BRASIL, 2000) e as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006). Tais documentos são denominados, segundo a classificação de Gil (2006), de documentos de segunda mão, por já terem sido, de certa forma, analisados. De acordo com Gil (2006), existem várias vantagens na pesquisa documental como, por exemplo, o fato de considerar que os documentos são fontes estáveis e ricas em dados, além de representarem ótimas fontes de dados para pesquisa histórica, pelo fato de subsistirem ao longo do tempo. Por isso, esta pesquisa reforça dados já estudados por outros estudiosos, proporcionando, dessa forma, informações mais consistentes para futuras pesquisas sobre o papel do professor nos Manuais que acompanham os materiais adotados nas escolas.

2.2 Caracterização do contexto e dados coletados

Considerando a definição de pesquisa bibliográfica de Gil (2006), a qual afirma que esse tipo de pesquisa é realizado com base em material já elaborado, constituindo-se principalmente por livros e artigos científicos, constituem nosso objeto de análise o Manual do Professor. Esse, por sua vez, são integrados nas quatro diferentes coleções dos livros de inglês selecionados pelo programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015, bem como as instruções dadas ao professor ao longo de todas as unidades do material.

O PNLD tem por objetivo distribuir livros didáticos, de forma gratuita, às escolas públicas de ensino fundamental e médio. O processo de avaliação dos livros que poderão ser escolhidos pelos professores ocorre por meio de edital. Nele, são especificados os critérios para inscrição das obras. A avaliação inicial dos livros é realizada por equipes indicadas pelo MEC, que elaboram o Guia do Livro Didático, disponibilizado às escolas para que essas possam escolher os livros que desejam receber.

Vale destacar que, embora o PNLD tenha sido criado em 1928, o componente de Língua Estrangeira entrou para o programa apenas em 2009⁵. Portanto, o PNLD de 2015 consiste na segunda vez em que há avaliação de livros de inglês para o Ensino Médio.

O edital publicado em 2014 e relacionado com o PNLD 2015 estabelece como *princípios e objetivos gerais* para a disciplina de língua estrangeira moderna no Ensino Médio o seguinte:

Seu principal objetivo educacional é o de contribuir para a formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades sociais. Esse engajamento deve pautar-se em princípios e valores éticos que preparem para o exercício da cidadania. Dessa forma, o livro didático de LEM deve atender à visão de ensino médio proposta pelos documentos oficiais orientadores da educação nacional. Deve, ainda, considerar o Programa Ensino Médio Inovador (2011) e estar comprometido com práticas que, em diferentes linguagens: propiciem ao estudante discussões acerca de questões socialmente relevantes; favoreçam o acesso a múltiplas linguagens, gêneros de discurso, produzidos em distintas épocas e espaços; deem centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos; deem acesso a situações nas quais a fala e a escrita possam ser aprimoradas a partir da compreensão de suas condições de produção e circulação, bem como de seus propósitos sociais. Para que isso possa se concretizar, é preciso que se busque atender às necessidades e expectativas do estudante e se invista em diversidade de práticas pedagógicas. O fundamento dessas práticas precisa pautar-se na interdisciplinaridade, tanto a interna à área como na relação entre áreas. Ou seja, é preciso considerar que a construção do conhecimento só é possível quando se rompem os limites estritos da disciplina, porque é a construção coletiva a que garante ultrapassar visões redutoras e segmentadas sobre o mundo. Nesse contexto, o livro didático de LEM assume um papel orientador relevante. Produzido conforme um quadro de fundamentos teórico-metodológicos, destina-se a orientar muitas das atividades do ensino escolar. Constitui-se, assim, não só como objeto de cultura, mas também como objeto que possibilita acesso a muitas outras formas de expressão cultural. Assim, constitui uma iniciativa da maior importância garantir aos estudantes o acesso a conhecimentos sobre a diversidade de linguagens, suas múltiplas funções na constituição de valores compatíveis com a construção da cidadania. Essas funções, demarcadas em estudos de diferentes áreas de investigação, têm realçado o papel constitutivo das linguagens na construção, expressão e preservação do conhecimento e da cultura de todos os grupos sociais (BRASIL, 2013, p. 46-47).

⁵ Por meio da RESOLUÇÃO Nº 60, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/60-2012?download=3864:res060-20112009>> Acesso em: 26 mar. 2016.

Além de explicitar os princípios e objetivos para o componente curricular línguas estrangeiras modernas, o edital apresenta os critérios eliminatórios específicos da área e os critérios de avaliação do Manual do professor, que passaremos a apresentar e discutir. Segundo o edital, o PNLD 2015 observaria se o Manual do professor de língua estrangeira moderna:

- explicita a organização da obra, os objetivos pretendidos, a orientação teórico metodológica assumida para os estudos da linguagem e, em particular, para o ensino de línguas estrangeiras;
- relaciona a proposta didática da obra aos documentos organizadores e norteadores do ensino médio, no que se refere às línguas estrangeiras;
- explicita como elemento norteador da sua proposta a interdisciplinaridade, tanto a interna à área, como na relação entre áreas, a partir de critérios que permitam articulações integradoras para além dos limites estritos da disciplina;
- explicita como elemento norteador da sua proposta a contextualização como indispensável para a constituição das diversas práticas pedagógicas oferecidas ao professor;
- oferece referências suplementares (sítios de internet, livros, revistas, filmes, outros materiais) que apoiem atividades propostas no livro do estudante;
- apresenta atividades complementares para o desenvolvimento tanto da compreensão como da produção em língua estrangeira, mantendo-se os critérios de diversidade de gêneros de discurso, suportes, contextos de circulação;
- inclui informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua;
- propicia a superação da dicotomia ensino-pesquisa, ao proporcionar a valorização dos saberes advindos da experiência do professor, favorecendo a indissociabilidade entre saberes teóricos e saberes práticos;
- sugere respostas às atividades propostas no livro do estudante, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se refira a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira (BRASIL, 2014, p. 13-14).

Diante de tais especificações, visamos analisar a forma como todos esses objetivos são apresentados por meio da linguagem que foi utilizada no Manual do Professor do livro didático *Take Over*, em seu volume três, distribuído pelo PNLD 2015. Vale ressaltar que nosso objetivo foi analisar as relações entre o material didático e o professor, considerando a fundamentação teórica apresentada no material, em

particular o conceito de contextualização, e o que dela decorre com relação às possibilidades dadas ao professor e o seu papel diante disso.

No sessão “fundamentação teórica”, que se encontra no Manual do Professor, é mencionada que a coleção é fundamentada por teorias socioculturais de aprendizagem, quais sejam: EDWARDS; MERCER, 1987; LANTOLF, 2000; VYGOTSKY, 1994; WELLS; CHANG-WELLS, 1992; e, de acordo com tais teóricos, a aprendizagem somente ocorre dentro de um contexto de apoio, também chamado de “andaimento”, o qual deve ser proporcionado por um par mais competente, como pode ser observado no trecho de análise transcrito e destacado a seguir:

É importante ressaltar que as interações que ocorrem o processo de apropriação de novos conhecimentos podem envolver professores e alunos, alunos e alunos, e mesmo alunos e os textos com que interagem. Entende-se, pois, que a relação entre o aluno e o livro didático tem a possibilidade de propiciar novos conhecimentos.

(Take Over, p. 5)

Entende-se que esse par mais competente pode ser o professor, um colega, ou mesmo o livro didático.

Tal coleção também foi desenvolvida dentro de pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) de Bronckart (1999; 2006) e Machado (2009), conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A linguagem é vista como lugar de interação e de interlocução, na qual, concomitantemente à construção da subjetividade e da alteridade, a linguagem é sempre modificada pelo sujeito que atua sobre ela. Por isso, entende-se que é a natureza sociointeracional que determina o uso da linguagem (verbal e visual), pois o usuário sempre considera aquele que produziu um enunciado ou aquele a quem se dirige. Então, todo significado é construído pelos participantes do discurso, ou seja, é dialógico.

[...] O projeto ISD é caracterizado por uma psicologia que deve considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas. Em função disso, como afirma Bronckart, a abordagem do ISD vai além da linguística, caracterizando-se como “ciência integrada do humano, centrada na dinâmica formadora das práticas de linguagem” (2007, p. 20 apud CORRÊA, 2014, p. 372).

A obra em análise, foi selecionada pelo PNLD 2015 por cumprir todos os requisitos do edital e por alinhar-se aos documentos oficiais da Educação, entre eles as Leis de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2006).

Consideramos oportuno esclarecermos que nosso contexto de ensino é o Centro Paula Souza, voltada para a formação profissional. No entanto, além de cursos técnicos profissionalizantes, na unidade de ensino específica em que atuamos, também é oferecido o Ensino Médio regular, como pode ser observado a seguir em trecho do Plano Plurianual de Gestão 2016 – 2020 Etec Paulino Botelho⁶:

Além dos cursos profissionalizantes supra citados, a U.E. também oferece o ensino médio regular, estruturado em três séries anuais, com duração mínima de 800 horas e 200 dias letivos.

Nossas análises e considerações baseiam-se na experiência adquirida como docente de língua inglesa nesse contexto.

2.3 Constituição do corpus e procedimentos de análise

A escolha de nosso objeto de análise baseou-se no fato de que tal material compõe a lista de obras aprovadas e disponíveis para escolha pelos professores no PNLD de 2015, além de ser o material utilizado na prática profissional e, portanto, possui relevância para o contexto profissional.

O corpus foi composto pelo volume três do livro didático *Take Over*, oferecido pelo PNLD 2015. Tal material é composto por três volumes e foi desenvolvido pela autora Denise Santos, sendo publicado em sua 2ª edição pela editora Escala Educacional, no ano de 2013. Nossa opção pela análise de apenas 1 dos volumes deve-se ao fato de priorizarmos o aprofundamento das análises de um volume em função dos objetivos da pesquisa, em vez de realizarmos uma análise extensiva, porém menos aprofundada da coleção completa, tendo em vista o tempo do qual dispúnhamos para a pesquisa (24 meses).

⁶ Disponível em: <<http://www.cpsctec.com.br/planoescolar/imprimirPlanoEscolar.php>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

A escolha desse material deve-se também ao fato de esse volume ser o último da coleção e, portanto, pode-se observar o “ponto de chegada” do percurso do trabalho durante o Ensino Médio proposto pela autora. A apresentação do material traz como proposta o seguinte:

A coleção pretende, então, instrumentalizar o aluno de inglês no ensino médio para que amplie cada vez mais seu domínio do uso (e da expansão) do conhecimento sobre a língua inglesa, incluindo preparação para o mundo do trabalho. Para tal, a obra oferece acesso sistemático a situações de uso da língua, partindo de situações mais simples para aquelas que requerem maior conhecimento e habilidade de uso do idioma. Tal acesso é feito através do trabalho com textos (orais e escritos) variados; temas que levam em conta o interesse do jovem adulto brasileiro; exercícios que contemplam diferentes estilos de aprendizagem; vocabulário e gramática apresentados e sistematizados em contexto; trabalho integrado das quatro habilidades linguísticas (*reading, speaking, listening, writing*); uso das novas tecnologias, desenvolvimento do pensamento crítico e de estratégias de aprendizagem

(Apresentação da coleção *Take Over*)

Com relação aos procedimentos e categorias de análise, nos baseamos na proposta metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; MACHADO, 2009). Seguindo essa perspectiva, a etapa inicial baseou-se na análise do plano global do Manual, com a análise temática das prescrições (instruções, orientações e sugestões) feitas ao professor.

Na primeira etapa, as prescrições foram agrupadas em 3 grupos, a saber: a) reflexão sobre a própria prática, b) autonomia docente e c) uso de tecnologias.

Na segunda etapa, pretendia-se analisar as marcas linguísticas das modalidades presentes, que permitissem compreender melhor as imagens e representações (sociais) sobre o que é necessário ou desejável que o professor de língua inglesa faça ou não a partir do livro didático. Nesse sentido, nossas análises buscaram compreender de que forma se materializaram concepções teóricas em formato de orientações, especificamente quanto ao conceito de *contextualização*.

3 ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Consideramos relevante destacar os critérios definidos pelo PNLD que se relacionam o material em análise, por se referirem especificamente às informações, sugestões e orientações ao professor, quais sejam:

[...] explicita, como elemento norteador da sua proposta, a contextualização como elemento indispensável para a constituição das diversas práticas pedagógicas oferecidas ao professor;
 [...] inclui informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua; 8. propicia a superação da dicotomia ensino-pesquisa, ao proporcionar a valorização dos saberes advindos da experiência do professor, favorecendo a indissociabilidade entre saberes teóricos e saberes práticos; 9. sugere respostas às atividades propostas no livro do estudante, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se refira a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira [...] (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO PNLD 2015 - Ensino Médio, 2014, p. 14).

Na seção “Introdução” do Manual do Professor da coleção didática selecionada, a autora afirma que essa coleção visa atingir os objetivos impostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quais sejam:

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos terá como finalidades:

1. A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
2. A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
3. O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
4. A compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, s.p.).

É mencionado também no Manual que uma das metas seria o **desenvolvimento da autonomia do aluno** e o **hábito de reflexão sobre a própria aprendizagem**, como pode ser observado nos trechos selecionados a seguir:

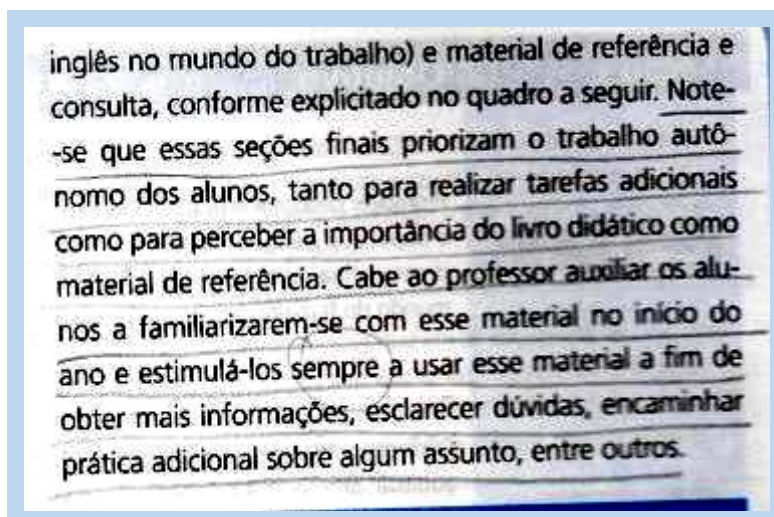


Figura 1: Trecho do material em análise

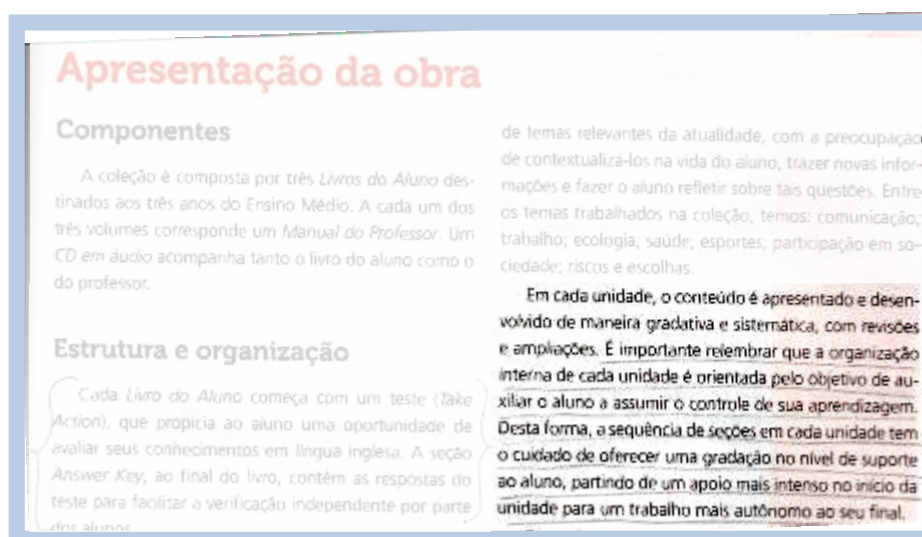


Figura 2: Trecho do material em análise

Na introdução⁷, é mencionado que além de preparar o aluno para o mercado de trabalho e do desenvolvimento da cidadania, essa coleção também tem o objetivo de desenvolver a autonomia do aluno em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem e o pensamento crítico conforme orienta a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Resolução no. 2/202 a qual define as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio – Brasil, 2012).

Nesse sentido observamos que para atingir os objetivos da obra, faz-se necessário instrumentalizar o aluno para que esse possa assumir o próprio controle da expansão e uso de seu conhecimento. Por isso, as unidades desse material iniciam-se

⁷ANEXO 1

com atividades que oferecem maior apoio aos discentes, e terminam com aquelas que exigem mais independência por parte dos mesmos, no que diz respeito ao seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, um dos pressupostos é de: “3. aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDB - Brasil, 1996).

Nos trechos de análise transcritos e destacados a seguir, podemos observar que o material em análise corrobora com as premissas supracitadas.

A coleção “Take Over”, selecionada pelo PNLD 2015, da autora Denise Santos, é fundamentada por teorias socioculturais de aprendizagem, tais como, EDWARDS; MERCER, 1987; LANTOLF, 2000a; VIGOTSKY, 1994; WELLS; CHANG-WELLS, 1992), na qual a aprendizagem ocorre com o desenvolvimento de um contexto de apoio (ou andaimento). A autora explica a teoria de andaimento no próprio manual do professor da seguinte maneira:

[...] a aprendizagem ocorre com o desenvolvimento de um contexto de apoio (ou andaimento) proporcionado por um par mais competente.(...)

[...] Entende-se que esse par mais competente pode ser o professor, um colega, ou mesmo o livro didático.

(Take Over, p. 5)

Sabe-se, pela experiência adquirida na prática de sala de aula que, em primeiro lugar, num curso de Ensino Médio, nem todos os alunos têm como objetivo principal aprender uma língua estrangeira, mas muitas vezes o fazem por mera obrigação. E a obrigação, por si só, muitas vezes, torna o ato desmotivante.

Segundo Weininger (2008):

Conteúdos sem relevância existencial para o aprendiz não serão conectados a experiência prévias e dificilmente despertarão energia motivacional suficiente para a transformação duradoura de estruturas mentais preexistentes (WEININGER, 2008, p. 54).

As análises das prescrições e fundamentação teórica presentes no Manual do Professor evidenciam algumas possibilidades e reflexões sobre o papel do professor de língua inglesa.

3.1 A prática do professor de língua inglesa

Quanto ao professor, a coleção disponibiliza, paralelamente, no Manual do Professor, orientações sobre o uso do material apresentado no Livro do Aluno, além de textos adicionais que visam proporcionar ao docente reflexão sobre sua prática.

Ao longo do Manual analisado há uma série de afirmações e prescrições que caracterizam o professor de língua inglesa como aquele que conhece (ou deveria conhecer) teorias do campo da Linguística, da Linguística Aplicada e da Educação, estando apto a refletir sobre a própria prática.

Na seção sobre a apresentação da obra, o professor é alertado para o fato de que os exercícios finais das unidades visam desenvolver a autonomia do aluno tanto para fazer as tarefas adicionais como para perceber a importância do livro didático como material de referência. No entanto, cabe exclusivamente ao professor familiarizar o aluno com o material didático já no início do ano, conforme é possível verificar no seguinte trecho de análise selecionado e destacado:

Note-se que essas seções finais priorizam o trabalho autônomo dos alunos, tanto para realizar tarefas adicionais como para perceber a importância do livro didático como material de referência. Cabe ao professor auxiliar os alunos a familiarizarem-se com esse material no início do ano e estimulá-los sempre a usar esse material a fim de obter mais informações, esclarecer dúvidas, encaminhar prática adicional sobre algum assunto, entre outros.

(Take Over, p. 9)

O professor possibilita tal familiarização fazendo uso de orientações sobre a prática do manuseio do material.

Ainda nessa seção, apresenta-se a informação de que o Manual do Professor oferece ao docente oportunidades de reflexão sobre a própria prática profissional e também traz sugestões para a “atualização técnica” do docente, o que vai de encontro ao que afirma Roldão (2007) quanto ao papel do professor:

[...] Ou seja, um elemento central do conhecimento profissional docente é a capacidade de mútua incorporação, coerente e

transformadora, de um conjunto de componentes de conhecimento (tomando as categorias shulmianas como referente desses componentes. Esta capacidade de agregação implica necessariamente que cada um desses componentes tenha sido previamente apropriado com profundidade, mas vai para além dessa apropriação prévia, num processo de conhecimento transformativo (ROLDÃO, 2007, p. 100).

Portanto, de acordo com a autora, a intervenção do docente é uma prática que redireciona o planejamento proposto pelos autores do livro didático, a qual faz parte de um processo de conhecimento transformativo na prática dos professores de línguas.

No material selecionado, o professor pode fazer essas leituras⁸ e reflexões tanto individualmente como em grupos, envolvendo, não somente professores de inglês como, também, de outras disciplinas, conforme ilustra o seguinte trecho de análise:

O Manual do Professor também discute formas e possibilidades de avaliação, além de oferecer ao professor oportunidades de reflexão sobre a sua prática profissional, bem como sugestões para avaliação técnica. Para atingir estes últimos objetivos, este Manual do Professor contém uma seção intitulada “Leia mais e Reflita”, em que se retomam conceitos-chave mencionados no Manual e com base neles apresentam-se textos acadêmicos e tópicos para reflexão sobre a teoria e a prática docente. O professor pode encaminhar boas leituras e reflexões individualmente ou em grupos envolvendo outros professores de inglês e mesmo de outras disciplinas. De fato, tais leituras podem servir como ponto de partida ou complementação para encontros para a formação continuada dos professores; podem também apoiar a formulação de projetos de pesquisa e fóruns presenciais ou on-line sobre as questões tratadas.

(Take Over, p. 11)

Podemos observar que o material possibilita, com a disponibilização de tais textos, um aprofundamento do conhecimento linguístico que pode ser contruído e compartilhado entre os pares. Isso aponta para o fato de que o professor encontra nesse material subsídios teóricos caso haja a necessidade, o que não implica, necessariamente,

⁸Cabe ressaltar que os conteúdos e tipos de textos propostos aos docentes no Manual em questão não serão especificados e aprofundados nesse momento, devido ao fato de que esta pesquisa não visa uma investigação sobre a formação continuada de professores.

que o professor se insira nesse contexto já com todo o embasamento necessário de *Linguística Aplicada*.

Na seção *Self-Evaluation*, o manual orienta o professor quanto à necessidade de proporcionar momentos de reflexão para que os alunos possam avaliar se o trabalho realizado foi suficiente para torná-los mais seguros ou se há a necessidade do professor auxiliá-los a refazerem planos de ação, conforme é possível observar no seguinte excerto:

Verificações periódicas das seções *Self-Evaluation* podem ajudar o professor a identificar áreas individuais de dificuldade e prover andamento ao desenvolvimento de alguns alunos [...]

(Take Over, p. 15)

Esses momentos são oportunidades, também, para o docente refletir sobre a sua prática, pois o professor reflexivo deve buscar sempre o aperfeiçoamento de seu conhecimento por meio de sua atuação na sala de aula e outros estudos.

O Manual analisado também baseia-se em afirmações e prescrições relacionadas com a possibilidade de autonomia por parte do professor.

Na seção intitulada “O trabalho com a obra”, a autora deixa claro que cabe ao professor decidir sobre o material que julgar mais ou menos relevante, baseado no número de aulas disponível. Quanto ao fato de encaminhar os debates em português ou inglês, é também o professor que deverá decidir, baseado no nível de proficiência de seus alunos. Essas prescrições demandam escolha autônoma por parte dos professores, uma vez que possibilitam que ele adeque o material ao seu contexto, sem que seja imposta determinada abordagem.

Porém, há alguns exercícios que oferecem prescrições detalhadas sobre os procedimentos a serem adotados pelo professor, como é o caso do exercício transcrito a seguir, pois ele representa muito bem o que seria uma linguagem fora de seu contexto natural, conforme as ideias de Weininger (2008), ao abordar diferenças regionais nos diálogos.

Este exercício encontra-se na página 24 da primeira unidade do material, intitulada “*Language in Society*” que aborda o aspecto sócio-linguístico em torno dos dialetos regionais.

Primeiramente são propostos dois diálogos curtos e a tarefa dos alunos é ler e discutir em pares verificando qual dos diálogos soa-lhes melhor e por quê? Seguem os diálogos:

Dialogue 1

Claudio: What's "caminhão" in English?

Sarah: That depends.

Claudio: Huh!

Sarah: In the US, it's truck; in the UK, it's lorry.

Claudio: I never knew there were different words for that.

(Take Over, p. 24)

Dialogue 2

Claudio: Hey, Sarah, what's "caminhão" in English again?

Sarah: Well, that depends...

Claudio: What do you mean by that?

Sarah: In the US, they say truck; in the UK, lorry..

(Take Over, p. 24)

No Manual do Professor as orientações são as seguintes:

Em pares, os alunos leem as duas opções de diálogos em voz alta. Ajude-os a concluir que o uso de marcadores do discurso (*discourse markers*) no Diálogo 2 (*hey, well*), bem como o uso de entonação adequada (registrado pelos sinais de pontuação) e formas mais apropriadas para expressar dúvida (*again - mesmo*); (*What do you mean by that?*) e entendimento (*oh, I see*) tornam esse diálogo mais fluente, menos abrupto e mais envolvente do que o Diálogo 1.

(Take Over, p. 24)

É possível observar que, apesar do exercício abordar as diferenças regionais referentes ao grau de formalidade, mantem-se a artificialidade do estudo do idioma, conforme diz Weininger (2008). Na medida em que a proposta da obra consiste em instrumentalizar o aluno, o tipo de exercício em questão não corrobora com tal

premissa. O modo como o exercício em questão é direcionado acaba por resultar em artificialidade no que diz respeito ao uso do idioma.

Vale ressaltar que não há, sequer, uma ilustração nesse exercício, fato que pode contribuir também para a desmotivação dos alunos.

Nota-se também que as instruções são postas ao professor de uma maneira bem procedimental, ensinando-o o passo-à-passo e, também, dando as respostas dos exercícios. Será que o professor de inglês atual se perderia, caso não tivesse tais informações adicionais no manual?

A segunda parte desse exercício expõe uma tabela apresentando algumas diferenças de palavras entre o “inglês britânico” e o “inglês americano” e propõe aos alunos que façam diálogos com essas palavras conforme os dois modelos de conversação dados no exercício 1. O papel do professor nesse exercício é apenas circular pela sala de aula, motivando os alunos a utilizarem os *discourse markers* e verificar se a entonação e expressões utilizadas estão adequadas, conforme pode ser observado na seguinte orientação:

Em pares, os alunos criam diálogos sobre o vocabulário abaixo. Enquanto eles conversam circule pela sala estimulando o uso de discourse markers, entonação apropriada e expressões adequadas de dúvida e de entendimento.

(*Take Over*, p. 25)

Nesse excerto é possível identificar que o Manual resgata a imagem do professor de língua estrangeira como aquele que conduz seus alunos em uma perspectiva instrumentalizadora, de repetição e memorização de estruturas. Ainda que essa não seja a abordagem do livro didático, essas orientações contribuem para essa constituição identitária.

A situação é exatamente o oposto daquela que foi mencionada por Weininger (2008) no seguinte trecho:

Assim a autenticidade dos atos comunicativos dentro da sala de aula é substituída pela autenticidade do discurso real onde os alunos usam a língua alvo dentro de um contexto social relevante para comunicar conteúdos e negociar procedimentos, e não mais para “praticar” ou para evitar erros (WEININGER, 2008, p. 56).

Encontra-se, na página 71 do livro *Take Over*, um bom exemplo do que seria uma atividade autêntica segundo Weininger (2008).

O exercício consiste em uma proposta de produção de texto, na qual o aluno deverá produzir uma *homepage* sobre prevenção de crime, de um modo geral, e, no final, publicar num *website*. No entanto, no que diz respeito ao professor, esse deverá, segundo o manual desse livro, insistir no uso do conteúdo dessa respectiva unidade na qual o exercício está inserido, como uma referência de vocabulário, de ideias e de organização para a *homepage*.

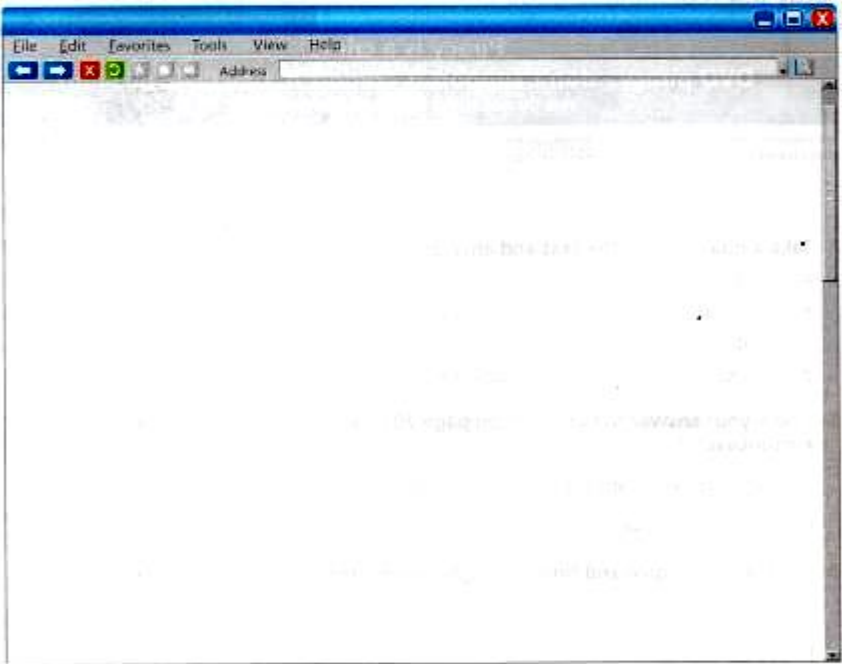
Ways of starting	Ways of giving examples	Ways of finishing
I'm going to talk about [...] The topic of this talk is [...]	An example of [x] is... For example, ... For instance, ... I'll illustrate this by talking about...	That's all I have to say today. / That's it. Thanks for listening. Any questions?

2 Give your presentation to the rest of the class. Answer your classmates' questions.
Após a apresentação estimize a troca de perguntas e respostas. Use fórmulas simples de gerar um debate à dois com o que haja, pelo menos, uma pergunta após cada apresentação.

Writing
Inicialmente, pode-se fazer um brainstorm com a turma sobre possíveis leitores potenciais (membros da comunidade escolar ou a comunidade de forma mais ampla; alunos do Ensino Médio em outras escolas; pessoas interessadas em prevenção do crime de um modo geral etc.) e sobre possíveis objetivos do texto (informar? Educar? Promover eventos?). Depois o planejamento do texto, analise o uso do conteúdo dentro da aula e como referir a isso

1 In pairs, you are going to produce a homepage for a website about crime.

- Decide: Who are the potential readers of the website? What is the website's name? What is its objective?
- Make decisions about the organization and content of the homepage. Use the text on page 69 and other homepages reproduced in this book for inspiration. If possible, explore the web for additional ideas.
- Use the space below to make a draft of your homepage and ask other people to give feedback on it.



2 Revise your text based on the feedback received. Then write down the final version of your homepage.
Os alunos podem produzir seus textos finais em papel ou cartolina. Porém, também, produza uma homepage na web se for possível. A página de informação da escola pode auxiliar esse processo. De qualquer forma, certifique-se de que os textos tenham circulação e sejam lidos e comentados por outras pessoas.

UNIT 4 **71**

Figura 3: Página 71 do material em análise

Observemos o que diz Weininger (2008):

Antes de mais nada, o professor seria parceiro no processo de aprendizagem, não mais “mestre”. Porém, na prática, havia ainda relativamente pouca comunicação autêntica na sala de aula “comunicativa”. Explico: a maioria dos exercícios situativos não passa de uma simulação artificial (WEININGER, 2008, p. 49).

Na atividade descrita anteriormente, percebe-se que há uma relevância social do trabalho dos alunos, no entanto, quanto ao papel do docente, nota-se que será o de orientar para a **contextualização** daquilo que está sendo estudado, assim como acontece no exercícios sobre os *discourse markers*. Dessa forma, os alunos estariam desenvolvendo a autonomia conforme é orientado nos documentos oficiais.

3.2 Uso de tecnologias

No que diz respeito à função do professor, Roldão (2007) afirma que:

[...] a progressiva teorização da ação, neste como noutros domínios, foi gerando, por sua vez, novos corpos de conhecimento, que passam a alimentar – e a transformar - a forma de agir dos profissionais em causa (ROLDÃO, 2007, p. 97).

Portanto, conforme ocorrem as mudanças sócio-histórico-culturais, o papel do professor como profissional da educação também tem suas características alteradas. Weininger (2008) fala sobre as grandes mudanças que já vêm transformando o antigo conceito de ensino e de aprendizagem, quando menciona sobre o novo letramento e o uso de novas tecnologias.

Basicamente, esse novo letramento consiste no domínio dos recursos tecnológicos no contexto educacional. E, no que diz respeito a língua estrangeira, afirma que a sala de aula limita a real aprendizagem dos alunos, pois, de certa forma, o professor acaba “protegendo” os alunos dos verdadeiros desafios que irão se deparar, com certeza num contexto natural de interação com estrangeiros. Nesse sentido, ele afirma:

A sala de aula nunca é o melhor lugar para aprender uma língua estrangeira. Acontece que para a grande maioria de pessoas ela é o único lugar disponível para isso. Reconhecendo esta limitação básica, podemos tentar trabalhar ao menos na sua superação parcial (WEININGER, 2008, p. 53).

Esta superação parcial proposta por Weininger (2008), refere-se ao fato do professor de inglês passar a trabalhar com exercícios que envolvam o uso da tecnologia, tal como, mas não somente, a internet dentro da escola. Dessa forma, o aluno poderia

adquirir o hábito dessa prática, a qual poderia ser realizada de forma autônoma em sua própria casa ou em qualquer outro lugar favorável.

Quanto a importância do papel do professor, Roldão (2007) diz:

Todavia, em cada tempo e contexto, a consciência da mutabilidade, historicidade e relatividade dos conceitos, papéis e funções sociais e profissionais não impede – antes exige – que, no tempo e no contexto em que se vive, sejamos capazes de ler com a clareza possível à luz do conhecimento e dos referentes disponíveis (ROLDÃO, 2007, p. 94).

Para exemplificar as palavras de Roldão (2007, p. 94), propomos a análise do exercício intitulado *In Synch* proposto na página 68 do livro “Take Over”.

A proposta é a de que os alunos produzam *slides* em seus computadores. O manual do professor diz o seguinte:

Antes de fazer o exercício, pergunte aos alunos o que eles sabem sobre o uso de apresentação em slides no computador. Peça àqueles que têm conhecimento prévio para compartilharem suas experiências: Com que finalidade eles usam essas apresentações (For school work? To record fotos or other personal information? To communicate with friends?; etc.). Em seguida, os alunos fazem a tarefa em grupos. Verifique as respostas em conjunto com toda a turma.

[...]

Se possível, estimule a preparação de slides semelhantes para compilar vocabulário referente ao tema desta unidade e até mesmo de outras unidades. Esses slides podem ser mostrados para a turma, ou trocados entre os alunos para suas revisões individuais.

(*Take Over*, p. 68)

O exercício supracitado, além de envolver o uso do computador para o desenvolvimento de *Slides*, um tipo de recurso visual fundamental nas apresentações orais realizadas atualmente, exemplifica muito bem o trabalho da construção do conhecimento e está de acordo com a teoria do “andamento”, conforme descrito na seção da fundamentação teórica da coleção do volume em análise. E o professor vai ser o par que possui um conhecimento, o qual deverá co-auxiliar o aluno em seu processo de ensino-aprendizagem, por isso, é o primeiro que deve conhecer o uso desse recurso.

Portanto, segundo Weininger (2008):

Em outras palavras, um ato comunicativo sem uma intenção comunicativa genuína e autêntica dos participantes é artificial e normalmente disfuncional linguisticamente (WEININGER, 2008, p. 49).

Em tal tipo de exercício, pode-se afirmar que há uma comunicação autêntica e que, por isso, o aluno estará desenvolvendo uma habilidade em meio a outros conhecimentos do idioma.

Assim a autenticidade dos atos comunicativos dentro da sala de aula é substituída pela autenticidade do discurso real onde os alunos usam a língua alvo dentro de um contexto social relevante para comunicar conteúdos e negociar procedimentos, e não mais para “praticar” ou para evitar erros (WEININGER, p. 56).

E quanto ao papel do professor nesse exercício, pode-se dizer que está de acordo com o que Roldão (2007) afirma:

[...] a função específica de *ensinar* já não é hoje definível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio-históricas (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Ainda de acordo com Roldão (2007), tais mudanças no papel do professor no contexto educacional, não consiste numa mera opção de práticas pedagógicas ou mudanças de técnicas de ensino, mas de uma nova adequação ao perfil dos alunos atuais.

Vejamos agora o exercício da página 103 do livro *Take Over*, que também propõe uma produção de texto. Trata-se de uma revisão de diversos gêneros textuais e caberá ao aluno decidir qual gênero escolherá para produzir seu texto. Observemos a descrição do manual do professor sobre esse exercício:

Monitore o trabalho de reescrita dos textos tirando dúvidas e sugerindo ideias que podem ser implementadas durante esta etapa. Os alunos que forem acabando podem auxiliar o trabalho de monitoramento de reescrita dos colegas. Os textos escritos pelos alunos são agora disseminados para leitura: cartazes podem ser dispostos no mural; ensaios podem ser publicados no jornal ou blog da escola, slides podem ser apresentados para a turma. Caso haja produção de outros gêneros textuais, discuta com a turma quais seriam as formas possíveis de disseminação de tais textos. Estimule a troca de ideias entre a turma sobre os textos escritos pelos colegas e sobre o processo de escrita em geral.

(*Take Over*, p. 103)

Analisando a proposta do exercício descrito acima, pode-se dizer que ele possibilita o desenvolvimento da autonomia dos alunos, no momento em que cabe ao discente a escolha do gênero que irá produzir, ato que está de acordo com a LDB (BRASIL, 2006). Envolve, também, um exercício de troca entre os pares aluno-aluno e aluno-professor, conforme a fundamentação teórica da coleção *Take Over* e, além disso, faz-se necessária a intervenção do docente em determinados momentos da atividade, como, por exemplo, durante o trabalho de “monitoramento” da reescrita dos textos e fechamento da atividade confirmando informações e esclarecendo dúvidas.

Em relação a esse trabalho do professor, Roldão (2007) diz que um exemplo de processo de *conhecimento transformativo* na prática de professores de línguas é a intervenção que redireciona o planejamento proposto pelos autores do livro didático. Ou seja, é no momento da intervenção que o professor tem a liberdade de redirecionar o trabalho que está sendo realizado, de acordo com as necessidades específicas de cada turma. Podemos questionar sobre o limite que o professor deve atingir neste ato de intervenção, ou seja, até que ponto ele realmente deve interceder, em quais momentos isso deveria ocorrer e de que forma seria mais adequado. Mas isso, já seria assunto para outra pesquisa.

A “construção social de conhecimentos” exige uma comunicação autêntica e autônoma entre todos os participantes do processo. Assim, a língua alvo deve estar no seu papel natural de ferramenta de comunicação, percepção e cognição (WEININGER, 2008, p. 54).

3.3 As modalizações no texto prescritivo do Manual do Professor do *Take Over*

Para analisar das modalizações que aparecem no texto prescritivo do manual do professor do livro *Take Over*, volume três, retomamos aqui o conceito que Travaglia (1985) faz a respeito de “aspecto” no português. Segundo o autor, a noção de aspecto diz respeito “a maneira de ser da ação” (CAMARA JR., 1974a; CAMARA JUNIOR, 1974b; GARCIA, 1976; PONTES, 1972 e QUIRK, 1972 apud TRAVAGLIA, 1985, p. 49). Nesse sentido, vale ressaltar que noções aspectuais ocorrentes no texto prescritivos podem ser confundidas com elementos não aspectuais ligados tanto ao modo verbal e à modalidade, que dizem respeito a dúvidas, necessidade, obrigação, possibilidade, entre outros, e não, necessariamente uma prescrição.

Na análise dos verbos utilizados nas descrições apresentadas no manual do professor, encontramos, muito frequentemente, o uso de verbos no imperativo. Ao recorrermos ao pressupostos elaborados por Travaglia (1985), observamos nas prescrições do material que o imperativo denota, essencialmente, modalidade, fazendo uso do tempo presente que, no uso, tem valor de futuro, pois a ação que exprime está por realizar-se, no caso, pelo professor. Ainda segundo o autor, o uso da modalização refere-se à atitude do falante com relação ao seu próprio enunciado.

Num primeiro momento, a impressão que passa é a de que ao empregar o uso do imperativo, as instruções do manual eram ordens referentes à sequencia do passo-a-passo para as realizações dos exercícios propostos, limitando, dessa forma, a autonomia do docente.

Seguem alguns dos verbos mais usados nas descrições apresentadas no manual do professor do livro *Take Over*:

Pergunte	Organize
Enfatize	Toque
Convide	Ajude
Peça	Examine
Estimule	Esclareça
Circule	Lembre

A ocorrência de tais verbos pode ser observada nos seguintes trechos:

Estimule os alunos a procurar outras expressões e *phrasal verbs* com *keep* em materiais de referências impressos ou *on-line*. Os alunos podem registrar este e outros vocabulários em dicionários pessoais (ou em arquivos eletrônicos ou em fichas de pape) e consulta-los sempre que necessário.

(*Take Over*, p. 33)

Lembre aos alunos que a escrita envolve um processo com várias etapas, e que antes de começar a escrever é importante pensar nas características do tipo que vamos produzir [...]

(*Take Over*, p. 39)

Pergunte aos alunos o que eles sabem sobre o sistema penal americano, o que gostariam de saber a respeito. Liste as contribuições dos alunos no quadro.

(*Take Over*, p. 61)

Percebe-se certa “contrariedade” entre as formas em que foram empregados os verbos e o que se encontra na seção intitulada “O trabalho com a obra”, na qual a autora deixa claro que cabe ao professor decidir sobre o material que julgar mais ou menos relevante baseado no número de aulas disponível. Quanto ao fato de encaminhar os debates em português ou inglês, é também o professor que deverá decidir baseado no nível de proficiência de seus alunos. Ao mesmo tempo em que se afirma respeitar a autonomia do docente, todo o trabalho com o material é “ditado” por meio da forma imperativa dos verbos. Com isso, vemos o quanto o material se contradiz ao dizer, em seu embasamento teórico, preconizar a autonomia docente, mas, no entanto, fazer demasiado uso do modo imperativo para orientar o professor. Tais marcas linguísticas nos mostram que o trabalho do professor é, na prática, definido pelas orientações dadas, restando-lhe poucos traços de autonomia.

3.4 Considerações finais

Nossa pesquisa buscou identificar as possibilidades dadas pelo livro didático ao professor de língua inglesa, refletindo sobre o que decorre da relação entre esses dois elementos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem: livro didático e professor.

No que tange ao embasamento teórico do material em análise, em particular o conceito de **contextualização**, foi possível identificar que há uma aproximação conceitual deste com a noção de “aprendizagem situada”. Para tanto, no processo de ensino-aprendizagem, o professor há de considerar a integridade do aluno, ou seja, todos os aspectos que o constituem, sejam físicos, biológicos, sociais ou históricos. No entanto, na medida em que as orientações definem como devem ser encaminhadas as aulas e atividades, resta pouca flexibilidade ao professor para que adequar isso à realidade de cada aluno. Ou seja, vemos uma lacuna entre a fundamentação teórica do material e o que de fato é proposto em seu conteúdo no decorrer das aulas.

Nesse sentido, respondemos à primeira pergunta de pesquisa⁹: foi possível identificar diversas orientações que buscavam oferecer ao professor um conjunto de informações, exemplos e situações a serem utilizadas como forma de introduzir conteúdos e acrescentar informações aos alunos. Porém, poucas são as orientações que explicitam teoricamente as escolhas feitas. Por meio das análises empreendidas, foi possível identificar que o professor de língua inglesa é caracterizado como aquele que conhece (ou deveria conhecer) teorias do campo da Linguística, da Linguística Aplicada e da Educação, sendo capaz de refletir e teorizar sobre a própria prática.

Essa imagem de um professor-pesquisador contribui para a constituição de uma identidade docente que associa o fracasso do aluno à não intervenção do professor, uma vez que esse é tido como capaz de decidir sobre seu ensino fundamentado teoricamente.

Pudemos constatar que, por trás da ideia de desenvolvimento da autonomia do aluno, esconde-se a visão da imagem de um professor de inglês, atual, que não domina o conhecimento de sua área, incapaz de desenvolver as habilidades necessárias ao aluno no presente contexto social, e que necessita de grande apoio, o qual o próprio material tenta suprir, com sugestões de leituras e complementações didáticas.

⁹Pergunta 1: Quais orientações evidenciam concepções teóricas no Manual do Professor?

Nesse sentido, respondemos à segunda pergunta de pesquisa: o livro didático analisado atribui ao professor¹⁰ o papel de um conhecedor de teorias, a quem cabe realizar escolhas e adaptações que sejam necessárias tendo em vista as necessidades de seu contexto.

Pode-se interpretar que o trabalho de apresentar sugestões advém da consciência dos autores do livro em análise de que há situações, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, que somente os professores podem interferir e mais ninguém, nem mesmo qualquer material didático. Momentos particulares de cada contexto de atuação que envolvem a observação direta do aluno, considerando todas as suas particularidades que contextualizam suas próprias necessidades. E caso o docente não esteja preparado para isso, “o fracasso é certo”.

Os resultados alcançados com a pesquisa podem auxiliar professores, autores de livros didáticos e formadores a compreenderem quais tipos de orientações circulam nos Manuais ao professor de língua inglesa e de que forma tais orientações materializam determinadas concepções teóricas, em nosso caso, relacionadas com o conceito de “contextualização”.

Nesse sentido, a pesquisa também auxilia na compreensão sobre as identidades e representações sociais que circulam atualmente sobre o professor e que contribuem para a caracterização do fenômeno conhecido como “mal-estar docente” (ESTEVE, 1999), muito discutido pela mídia e pelos profissionais de saúde e pouco investigado, ainda, pelas universidades, no campo das línguas estrangeiras.

A partir de nossas reflexões e análises, acreditamos ter lançado luz sob possíveis lacunas existentes na relação entre o professor e o material didático nesse contexto específico de ensino. Com isso, inferimos que, a partir das contradições apontadas entre a teoria e a prática no material didático, é possível caminhar na direção de adequar tais elementos, visando a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

¹⁰Pergunta 2: Que papel tais orientações atribuem ao professor?

REFERÊNCIAS

BOHN, H. I. A formação do professor de línguas – a construção de uma identidade profissional. In: **Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária**. Recife, UFPE, v. 17, n. 2, 2005, p. 97-113.

_____. Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. **Linguagem & Ensino**, Vol. 3, n. 1, 2000, p. 117-138.

_____; VINHAS, L. I. A identidade do professor de línguas na contemporaneidade líquida da pós-modernidade. Encontro do Círculo Linguístico do Sul, 6, 2006, Pelotas. **Anais...** Pelotas: UCPEL e UFPEL, 2006.

BOGDAN, R. C.; BICKLER, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. Edição original.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação 01/2013 – CGPLI**: Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015. Brasília: Seb - Secretaria de Educação Básica, 2013. 81 p. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=8304:edital-pnld-2015-ensino-medio-03-07-2013&usg=AFQjCNEMHg7cR41Ihjw6Vh_8V0oSi7g4eA&sig2=9GZ-49OKZcj_BmDiYz-dSw>. Acesso em: 04 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015 - língua estrangeira moderna - ensino médio**. Brasília: Seb - Secretaria de Educação Básica, 2014. 56 p. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 04 out. 2016.

_____. Constituição (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília, DF: Planalto, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 out. 2016.

_____. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação (Ed.). **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: SEB - Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 04 out. 2016.

_____. Zuleika Felice Murrie (Coord.). Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: SEB - Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 04 out. 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (Org.). **Programa Nacional do Livro Didático**. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em: 04 out. 2016.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CORRÊA, M. C. Reflexões sobre o trabalho docente. **Revista do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. v. 10, n. 2, p. 370-390, jul./dez. 2014.

CRISTOVÃO, V. L. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999a, p. 93-124.

ESTEVE, J. M. O stress dos professores: Influxo do trabalho profissional na personalidade do educador. **Revista Galega de Ensino**. n. 31. mai. 2001.

_____. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC, 1999b.

FONSECA, A. G.; VILELA, D. S. Livros Didáticos e Apostilas: o currículo de matemática e a dualidade do ensino médio. **Bolema**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 557-579, Aug. 2014. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v28n49a05> >. Acesso em 23 mai. 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

_____. A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública. In: BRUNO, L. (Org.). **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo: leituras selecionadas**. São Paulo: Atlas, 1996.

PAIVA, V. L. M. O. História do livro didático. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. **O livro didático da língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p.17-56.

PONTUSCHKA, N. N. et al. **O livro didático de geografia**. In: _____. Para ensinar e aprender geografia. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHON, A. D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Dom Quixote, 1992.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. In: Contexturas. Ensino crítico da língua inglesa. Indaiatuba, n.5, p.153-159, 2001. Disponível em: <http://www.apliesp.org.br/arquivos/14127189970.pdf> Acesso em: 24.fev.2017

SILVA, Solimar Patriota. Livro didático de língua estrangeira: (in)dispensável? *Escrita*, Revista do Curso de Letras da UNIABEU, Nilópolis, v.3, n.1, Jan/Abr. 2012, P.179-187.

TILIO, Rogério Casanovas. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, v. VII n. XXVI p. 117-144, jul./set. 2008.

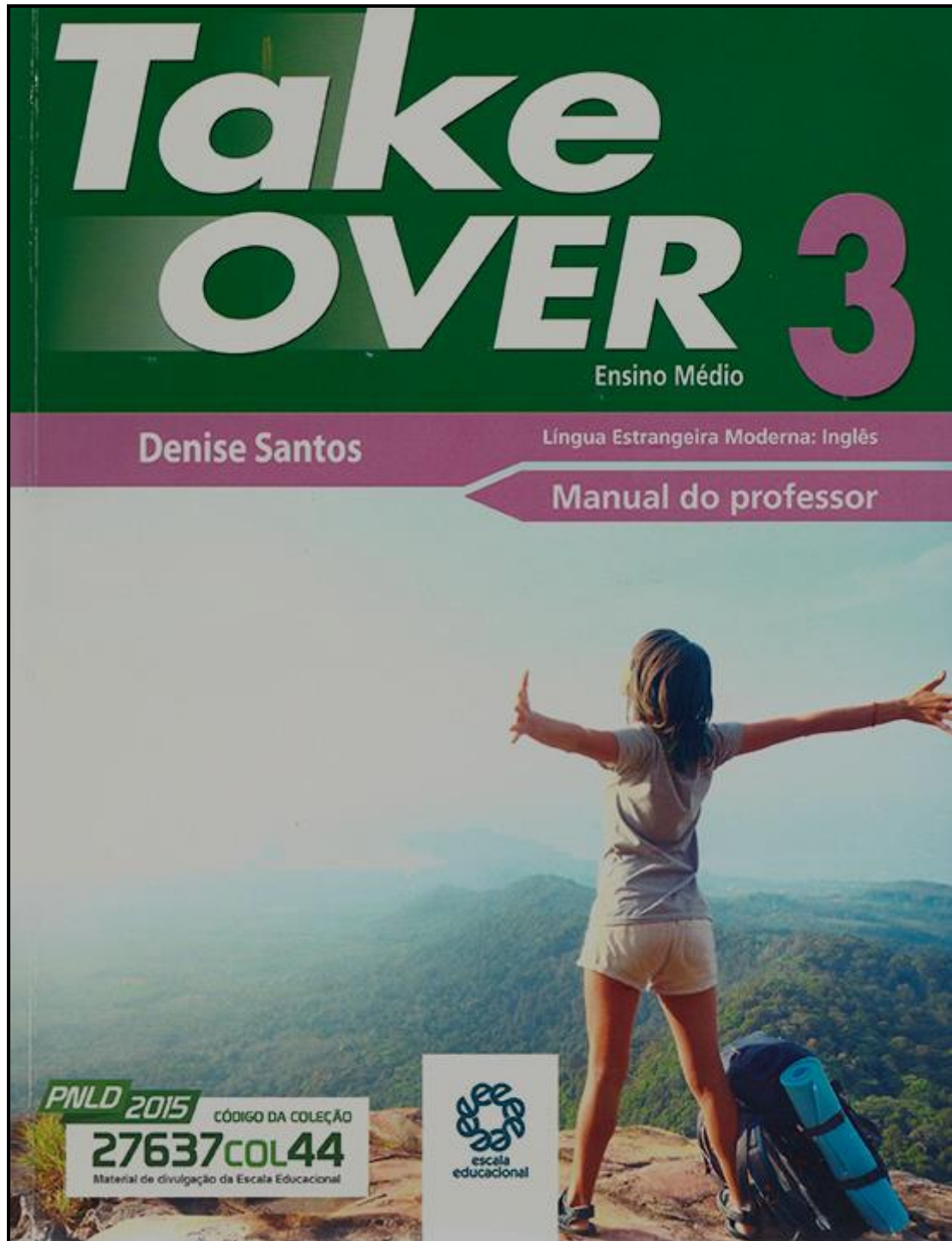
VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos mentais superiores. Tradução de José Cipolla Neto et al. 4. ed, São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n.103, p. 535-554. maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

ANEXO

ANEXO 1: Material selecionado para análise

Capa



Língua Estrangeira Moderna

Inglês

Volume **3**
Ensino Médio

Manual do professor

Sumário

- Introdução, **3**
- Objetivos gerais da obra, **4**
- Fundamentação teórica, **5**
- Apresentação da obra, **7**
 - Componentes, **7**
 - Estrutura e organização, **7**
- O trabalho com a obra, **12**
- Avaliação, **16**
- Leia mais e reflita, **18**
- Sugestões de leituras comentadas, **26**
- Bibliografia, **28**
- Planejamento anual, **30**
- Unidade por unidade: mais detalhes e sugestões adicionais, **34**
- Material suplementar: informações adicionais, **55**
- Testes, **59**
- Organização do CD, **70**

Introdução

Esta coleção tem como objetivo guiar os alunos do Ensino Médio na aprendizagem da língua inglesa não apenas como ferramenta facilitadora do acesso ao mundo da informação e do trabalho, mas também como instrumento de apoio ao desenvolvimento da cidadania, da aprendizagem autônoma e da capacitação em leitura estratégica e crítica.

Essas orientações estão de acordo com as normas oficiais relativas ao Ensino Médio. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) como a Resolução nº 2/2012 (que define as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*) (BRASIL, 2012) mencionam repetidamente o desenvolvimento da "autonomia intelectual e pensamento crítico" como objetivo nodal do Ensino Médio.

A obra parte da premissa de que, para se atingirem esses objetivos, é essencial instrumentalizar os alunos para que possam, gradualmente, assumir controle de seu processo de aprendizagem e da expansão e uso de seu conhecimento. A fim de auxiliar os alunos nesse processo, todas as unidades que compõem a obra são cuidadosamente organizadas, iniciando-se com atividades que oferecem maior apoio aos aprendizes e culminando com atividades que requerem aplicação mais autônoma de habilidades e competências. Tal gradação também existe de forma mais geral na complexidade do conteúdo e das atividades correspondentes ao longo dos três volumes que compõem a coleção.

O trabalho com a coleção pretende, pois, auxiliar os alunos de inglês no Ensino Médio a construir e desenvolver conhecimentos e habilidades que lhes permitam promover o domínio de novas linguagens associadas à língua inglesa de forma gradual, sistemática e consistente. Paralelamente, este *Manual do Professor* pretende orientar o professor no uso do material disponível no *Livro do Aluno*, bem como trazer elementos adicionais que possam propiciar ao docente oportunidades de reflexão sobre sua prática. Inclui-se, nesses elementos adicionais, a seção "Leia mais e reflita" neste *Manual*: ela amplia as ideias apresentadas oferecendo glossário de termos, textos adicionais para leitura e perguntas para reflexão. Ao ler este *Manual*, observe os termos sublinhados e destacados em negrito: eles representam os conceitos-chave que serão ampliados mais adiante.

Fundamentação teórica

A coleção é fundamentada por teorias socioculturais de aprendizagem (EDWARDS; MERCER, 1987; LANTOLF, 2000a; VYGOTSKY, 1994; WELLS; CHANG-WELLS, 1992), de acordo com as quais a aprendizagem ocorre com o desenvolvimento de um contexto de apoio (ou **andaimento**) proporcionado por um **par mais competente**. Em outras palavras, parte-se da premissa de que durante o processo de aprendizagem os aprendizes são capazes de fazer com esse apoio do par mais competente o que não conseguiriam fazer sem ele, e vão aos poucos ganhando autonomia e controle de sua aprendizagem. Para novas aprendizagens, novos ciclos se iniciam.

Entende-se que esse par mais competente pode ser o professor, um colega, ou mesmo o livro didático. Como explica Moll (1990, p. 13), sob essa perspectiva o foco do ensino não está "na transferência de habilidades partindo daqueles que sabem mais para aqueles que sabem menos, mas no uso colaborativo de meios que possam **mediar** na criação, obtenção e comunicação de sentidos".

Um conceito central sob esta perspectiva é, pois, a noção de apropriação do conhecimento. Esse conceito tem origem teórica na noção de internalização proposta por Vygotsky (1994), de acordo com a qual o desenvolvimento cognitivo de um indivíduo ocorre em dois planos, primeiro num plano social, depois num plano psicológico. Em outras palavras, a coleção concebe o desenvolvimento de conceitos e a aprendizagem como um processo primordialmente social que parte da interação para a internalização. Ao internalizar novos conceitos, um aprendiz torna tais conceitos seus, isto é, apropria-se deles e só então pode usar tais aprendizagens para atuar no mundo em que vive.

É importante ressaltar que as interações que ocorrem no processo de apropriação de novos conhecimentos podem envolver professores e alunos, alunos e alunos, e mesmo alunos e os textos com que interagem. Entende-se, pois, que a relação entre o aluno e o livro didático tem a possibilidade de propiciar novos entendimentos, levando à internalização de novos conceitos e à paralela apropriação de novos conhecimentos.

A coleção também é norteadada por uma concepção de linguagem como produção e negociação de sentidos. Conforme esclarecem os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, "o uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a

quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é **dialógico**, isto é, construído pelos participantes do discurso" (BRASIL, 1998, p. 13-14).

Em outras palavras, esta obra é orientada pela noção de que, ao agir no mundo mediante o uso da linguagem (interagindo com outras pessoas, consigo mesmo, com o livro didático, entre outros), um indivíduo não está apenas trocando informações, mas, sim, participando de práticas sociais mais amplas que definem e redefinem continuamente o seu entendimento do mundo. Com base nesses fundamentos, o acesso a novas linguagens oferece oportunidades de produção e articulação de novos sentidos. No caso do ensino da língua inglesa, esse acesso apresenta novos mundos que envolvem comunidades, países e regiões onde o inglês é falado, e novos entendimentos associados a esses grupos.

As concepções de aprendizagem e de linguagem acima apresentadas complementam-se harmoniosamente na medida em que ressaltam aspectos sociais e que estabelecem que novos entendimentos de mundo só podem ser compreendidos dentro do contexto sócio-histórico em que ocorrem, dando ênfase especial às interações que ocorrem durante esses processos. Dois conceitos adicionais apoiam a articulação teórica e a operacionalização dessas ideias, especificamente as noções de **contextualização** e **interdisciplinaridade** – conceitos estes que serão desenvolvidos a seguir.

Como explicam Wells e Chang-Wells (1992, p. 43), "um indivíduo não apenas traz seus entendimentos atuais ao tentar fazer sentido de um certo problema; o desenvolvimento dos sentidos é fortemente influenciado pelo contexto imediato da situação e da interação". Em outras palavras, a construção pessoal de sentidos só pode ser entendida com base na experiência e nos conhecimentos prévios daquele que constrói o sentido, aliados aos processos discursivos e interacionais que acompanham tais processos. Esta obra endossa essas ideias na medida em que encoraja os alunos a chegarem a suas conclusões sobre os conceitos apresentados, assim como oferece temas para debate, consolidação e aprofundamento de conhecimento e desenvolvimento de pensamento crítico, levando em consideração as situações socioculturais em que se encontram os alunos e as contribuições individuais de todos os envolvidos no processo. Entende-se, pois, que novos rumos são tomados e caminhos originais são desenvolvidos em um processo

Delimitação do conceito-chave “contextualização” disposta na sessão Fundamentação Teórica do Manual do Professor da Coleção *Take Over* Vol. 3

com a pronúncia do mundo, nem com a busca da verdade, mas com impor a sua. Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens.”

(FREIRE, 1987, p. 45)

Questões para reflexão e/ou debate

- Explique o trecho “Any true understanding is dialogic in nature” do Texto 1 com suas palavras, com base nos pontos apresentados no verbete e nos textos reproduzidos acima.
- Pense em algo que você aprendeu recentemente (sobre o mundo, sobre a língua inglesa, sobre como ensinar e aprender línguas estrangeiras). Reflita: De que forma sua aprendizagem foi dialógica, envolvendo, por exemplo, diálogos com você mesmo, com outras pessoas, com autores de livros que você leu etc.?
- Reflita: Como você pode, na próxima aula que lecionar, fomentar o diálogo como “um ato de criação” (citando Paulo Freire), e não como forma de depositar ideias para serem consumidas por seus alunos? Liste algumas ideias, implemente-as e, após a aula, avalie-as.

CONCEITO-CHAVE 5: Contextualização

Contextualização é um conceito pedagógico que tem apoio teórico na noção de “aprendizagem situada”, proposta por Jean Lave e Etienne Wenger em seu livro *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (1991). De acordo com essa teoria, a aprendizagem envolve um processo primordialmente social em que se tem de levar em consideração a integridade do aprendiz (sua biologia, sua história de vida, sua atuação no mundo etc.) e o contexto sócio-histórico em que a aprendizagem ocorre.

Texto

“All learning is situated, because any task or activity does not exist independently of the ways in which participants (experimenters and subjects, teacher and learners) contextualize it.

This view of learning as situated activity does not necessarily drive us up some non-empirical blind alley. Rather, it suggests that the study of learning, especially in educational settings, must treat context and culture as part of what is being studied, not variables to be partialled out.”

(MERCER, 1992, p. 33)

Questões para reflexão e/ou debate

- Você acha que todos aprendem da mesma forma, em todos os momentos? Dê exemplos que ilustrem e justifiquem seu ponto de vista. Explique seu ponto de vista com base em sua experiência (como aluno, como professor) e citando elementos do verbete e trecho reproduzido acima.
- Pense na última aula que deu e avalie se os tópicos tratados, bem como as práticas pedagógicas implementadas, foram contextualizados. Dê detalhes e reflita: de que forma você poderia aprimorar a contextualização de conceitos e formas de se ensinar e se aprender nas suas próximas aulas?

CONCEITO-CHAVE 6: Interdisciplinaridade

Interdisciplinaridade é uma forma de se construir conhecimento combinando-se perspectivas oriundas de diferentes áreas, com o objetivo de projetar um olhar diferenciado (mais amplo, mais complexo) no nosso foco de estudo.