



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

OS MATERIAIS DIDÁTICOS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) NA PRÁTICA DE PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA: UM CONVITE À FORMAÇÃO REFLEXIVA OU À PERPETUAÇÃO DO ENSINO PRESCRITIVO?

Patrícia de Oliveira Lucas

**SÃO CARLOS
2016**



Universidade Federal de São Carlos

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**OS MATERIAIS DIDÁTICOS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) NA
PRÁTICA DE PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA: UM CONVITE À
FORMAÇÃO REFLEXIVA OU À PERPETUAÇÃO DO ENSINO PRESCRITIVO?**

PATRÍCIA DE OLIVEIRA LUCAS

Bolsista: CAPES

**Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal de São Carlos,
como parte dos requisitos para a
obtenção do Título de Doutor em
Linguística.**

**Área de concentração: Ensino-
Aprendizagem de Línguas.**

**Orientadora: Profa. Dra. Eliane
Hércules Augusto-Navarro**

**Co-orientadora: Profa. Dra Kathleen
Graves**

São Carlos - São Paulo - Brasil

2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L933m Lucas, Patrícia de Oliveira
Os materiais didáticos de inglês como língua estrangeira (LE) na prática de professores da escola pública : um convite à formação reflexiva ou à perpetuação do ensino prescritivo? / Patrícia de Oliveira Lucas. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
298 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016.

1. Materiais didáticos. 2. Formação de professores. 3. Processo reflexivo. I. Título.

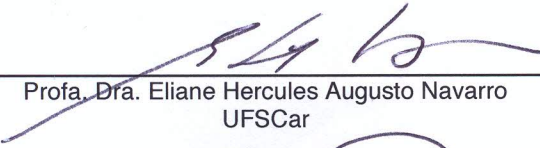


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

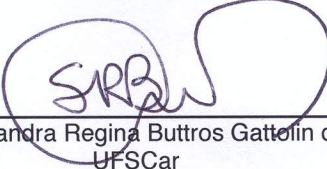
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Patrícia de Oliveira Lucas, realizada em 12/02/2016:



Profa. Dra. Eliane Hercules Augusto Navarro
UFSCar




Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattoin de Paula
UFSCar



Profa. Dra. Ana Antônia de Assis-Peterson
UFMT



Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão
UNESP



Profa. Dra. Kathleen Graves
University of Michigan

Dedicatória – Parte 1

*Dedico este trabalho aos meus pais Aparecido e Eugênia,
à minha nona Pascoalina (in memoriam), ao meu nono Antonio (in memoriam),
ao Ricardo e ao Ruivo e à minha irmã Gabriela*

Dedicatória – Parte 2

*Dedico este trabalho, com muita gratidão e respeito,
à Laura, à Samanta, à Alice e a João e também a todos os professores que lecionam na educação
básica e pública de nosso país, pelo trabalho árduo e honesto que realizam em sala de aula*

Agradecimento especial – Parte 1

*Com carinho, agradeço
à minha orientadora, a professora Eliane Hércules Augusto-Navarro, pela orientação desta e de
tantas outras pesquisas, por todos esses anos de muito aprendizado, por ter acreditado em meu lado
profissional, pelas inúmeras oportunidades acadêmicas,
pelos trabalhos que realizamos juntas, pelas boas lembranças, pelos momentos difíceis, por nossas
viagens para os Congressos, por sua paciência para resolver
as situações mais turbulentas com muita calma,
e acima de tudo, por não me deixar esquecer do significado da palavra “PAZ”*

Agradecimento especial – Parte 2

De coração, agradeço à minha co-orientadora a Profa Kathleen, por TODA ajuda ofertada desde o dia de minha chegada em Ann Arbor para a realização do estágio de doutorado até o último momento de minha estadia. Seu carinho e amparo fortaleceram minha alma. Sua orientação carinhosa, zelosa e competente, (especialmente nesta pesquisa que significou tanto para mim), aliada a sua simplicidade como ser humano e espiritualidade elevada contribuíram para que eu repensasse não apenas este estudo, mas a minha vida.

Obrigada ainda pela melhor torta de ameixa/pêssego que provei até hoje! Agradeço também ao Professor Donald, por sua cordialidade, amizade, generosidade e genialidade. Pelas aulas maravilhosas que levarei sempre comigo e por todo o tempo dispendido e paciência para discutir esta pesquisa, tornando-se um mentor para mim.

Muito obrigada a vocês dois, pelos momentos de alegria e por todo conhecimento compartilhado e construído!

*We shall not cease from exploration
And the end of all our exploring
Will be to arrive where we started
And to know the place for the first time*

T. S. Elliot – The Four Quartets

Agradecimentos

Agradeço a meu pai Aparecido, meu melhor amigo, por TODA a ajuda para a realização de mais esse sonho. Por mostrar-se sempre disposto a entender mesmo o que não lhe é compreensível. Por não me deixar ficar triste, nem perder as esperanças nos momentos mais incertos. Por sua alegria em viver e por toda sua simplicidade em olhar o mundo sem maldade, aproveitando verdadeiramente as belezas mais singelas do universo. Por sua risada espontânea e sincera, que torna tudo mais feliz e leve para aqueles que estão a sua volta. Te amo, Pai!

À minha mãe Eugênia, minha melhor amiga, meu modelo de professora, minha companheira de sobremesas, por seu amor incondicional. Por sua inocência em ver a vida de forma colorida. Por todas as orações que fez para que mais este trabalho se realizasse e por torcer tanto por mim. Pela paciência ímpar que ela tem em ouvir a tudo e a todos e por sua perseverança em acreditar em um mundo melhor. Por ter me aconselhado durante essa fase da minha vida e por mostrar-se forte durante o período em que estive ausente. Te amo, mãe!

Ao Ricardo e ao Ruivo, por serem pessoas especiais para mim e por expressarem sempre, cada um a sua maneira, que eu conseguiria dar conta desta pesquisa. Pelos momentos de alegria e pela importância em se dar valor às coisas mais simples da vida, valorizando-as. Eu adoro vocês!

À minha irmã Gabriela, por seu carinho para comigo. Por nossas risadas. Por torcer tanto para a realização deste estudo e por acreditar que eu tinha capacidade para concluir mais essa empreitada. Obrigada!

À Professora Dra Eliane Hércules Augusto-Navarro, por sua paciência e preocupação para comigo, pela orientação não apenas neste trabalho, mas em tantos outros, pelos ensinamentos, pelas oportunidades de ensino-aprendizagem, por transformar o ambiente acadêmico numa experiência prática e por ter contribuído para minha formação profissional. Muito obrigada!

À Kathleen, por todo seu carinho para comigo e por ter contribuído tanto para a realização desta pesquisa. Por todas as oportunidades ofertadas na *School of Education*, pelas aulas que pude acompanhar e que me fizeram repensar minha própria carreira não apenas como professora, mas também como formadora. Por seu coração enorme e repleto de bondade e por todo seu *expertise* nas áreas de pesquisa que mais tenho apreço em minha vida. Por sua motivação diária para que eu aproveitasse cada minuto de minha estadia. Pelos momentos de alegria e por sua generosidade em (com)partilhar suas experiências. Muito obrigada!

Ao Professor Donald, por ser um profissional exemplar, comprometido e completamente dedicado a seus alunos. Pelos cursos que pude participar e por tudo que aprendi em cada um deles. Por ser perseverante, convidando-nos a pensar para além do óbvio. Por sua alegria e energia. Pelas oportunidades dadas para que eu participasse de seus grupos de estudo e pesquisa, com os quais aprendi muito! Por toda sua experiência na área de formação de professores. Por ter se tornado um amigo e mentor e por ter me ajudado em vários momentos desta pesquisa. Muito obrigada!

À Professora Dra Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, pela leitura cuidadosa do texto desta tese e pelas riquíssimas contribuições ofertadas durante o exame de qualificação. Pelos questionamentos levantados, os quais em muito contribuíram para a realização deste estudo. Agradeço ainda por toda sua amizade e disponibilidade para conversar sobre a vida, especialmente durante o estágio do doutorado. Pelas palavras carinhosas ofertadas em muitos momentos necessários. Pelas inúmeras oportunidades de aprendizado, por sua admirável sinceridade e por sua seriedade profissional-acadêmica.

Ao Professor Dr Nelson Viana, um grande amigo, com quem aprendi e ri muito ao longo de todos esses anos. Profissional extremamente dedicado e competente. Diria até...incansável! Um grande exemplo a ser seguido. Pelas oportunidades ofertadas e por TODA confiança depositada. Muitíssimo obrigada!

À minha ex-orientadora de Mestrado, a Professora Dra Matilde V. R. Scaramucci, por ser uma profissional exemplar, ética, exigente e justa. Por ter me ensinado tanto e pela paciência que tem comigo até hoje. Por sua seriedade em fazer tudo sempre da melhor forma possível e acima de tudo, por ter me emprestado “oculos” para que eu pudesse “enxergar” que a área de formação de professores sempre esteve presente em meu caminho. Muitíssimo obrigada!

À minha *BFF* Marcela, por seu sorriso largo e amável. Por me entender só pelo meu olhar. Por nossa cumplicidade como amigas. Pelos segredos partilhados, por todas as nossas aventuras juntas. Por sua serenidade e paciência. Por suas palavras sábias, tão importantes e necessárias em vários momentos de minha existência. Uma irmã que a vida me deu. Um valioso presente de Deus em meu caminho.

Ao meu querido amigo Eduardo Barbizan, meu irmão de coração, por TODA sua ajuda em TANTOS momentos ao longo desses anos. Por seu carinho, por estar sempre disposto a me ouvir. Por ser muito engraçado e por me fazer rir com coisas bobas. Por suas inúmeras orações para que eu concluísse este trabalho. Pelas semanas divertidas e de aventura nos USA. Por seu amor e gentileza para com os animais.

À amiga Solange (Sosola), pelos dias de alegria, palhaçadas e comilanças que vivemos na terrinha de Camões. Pelas situações absurdamente engraçadas e por você valorizar tanto o meu lado profissional.

À amiga Camila H, pelo incentivo constante dentro e fora do mundo acadêmico. Pelos momentos “*strawberry lemonade*”. Muito obrigada por todo seu carinho. Você é muito especial para mim.

Às amigas Ana Beatriz, Rosangela e Maria Luiza por serem pessoas muito especiais em minha vida.

À amiga Cris G, por seu carinho constante, mesmo nos momentos mais turbulentos. Pela amizade sincera e honesta. Pelas recordações de nossas viagens e por nossas confidências. À amiga Roberta G, por seu carinho e momentos “bege” que proporcionam alegria mesmo aos dias mais tristonhos. À amiga Cláudia K, por seu carinho e sua ajuda nos momentos de “pentelhação”.

À amiga Meirinha, por seu carinho para comigo, paciência e por sempre torcer por mim. Adoro você!

Às minhas primas Teia, Beba, Mariana e Júlia pelas alegrias e risadas no dia-a-dia.

À madrinha (Tia Cida), ao Lhano, à Débora e ao Júnior pelo carinho para comigo.

Aos amigos do Canadá, Paola, Regina, Luiz, Cecília, Sofia, Sebastian, Laura, Daniel e Vlad por nunca se esquecerem de mim e pelos momentos de alegria que passamos juntos. Muito obrigada!

Às amigas Neide, Neiva e Marlene, por serem pessoas de bem com a vida e por todo carinho e alegria. Às amigas Silvia, Claudinha A, Maiby, Mi, Lucinéia e Meirinha pelas eternas recordações da república.

À amiga Ana Sílvia, pela amizade sincera. À dona Alda e S. Sebastião, por TODA ajuda e carinho.

Aos queridos amigos Mário e Lílian pela convivência em Ann Arbor. Pelos passeios, risadas, comilança e alegrias. A amizade de vocês certamente foi um grande presente. Obrigada por me ouvirem quase que diariamente via *whatsapp* falando sobre esta pesquisa. Espero que a vida nos dê novas oportunidades de curtirmos momentos juntos, para que possamos recordar o que já vivemos e celebrar novas etapas.

À Rosana, grande parceira de uma das maiores empreitadas do ano: a organização de um livro!

À Juliana B, Marina A, Maria Cláudia P, Denise E, Stéfanie, Gabriela R, Nathalie, Camila L, Dalma, D. Laura, Talita, Marcinha C, Sissi e também ao Gabriel S, Felipe, Flávio G e Gui F, por TODO carinho para comigo.

Aos meus ex-alunos de graduação da UFSCar. Especialmente as turmas de 2011 e 2012 do Curso de Letras e as turmas de 2012 da estatística e da Biblioteconomia. Obrigada por contribuírem com meu desenvolvimento profissional e pelas reflexões sobre a minha própria prática de sala de aula.

Aos meus ex-alunos do Projeto dos Funcionários, pela amizade sincera e pelos momentos de extrema alegria. Em especial (Adriane, Andréia, Cristina, Feliz, Patrícia, Regina, Silvana, Sueli, Wagner e Wânia).

A todos os ex-alunos com os quais tive a oportunidade de aprender em sala de aula. Agradeço por tudo que me ensinaram e pela alegria que sinto ao ser lembrada como “professora” sempre que os encontro.

Aos professores da pós-graduação, pelas excelentes disciplinas ministradas. A todos os colegas da pós e dos cursos de extensão, pelas experiências compartilhadas. Ao ex-secretário do PPGL, Leonardo L e ao atual secretário do PPGL, Júnior, por TODA AJUDA!

Aos professores do Departamento de Letras da UFSCar, pelo coleguismo durante o período em que trabalhei na instituição. Especialmente os colegas: Camila, Carla, Eliane, Nelson, Rita e Sandra. A todos os funcionários do DL e terceirizados.

Aos colegas da *School of Education (SOE)* pelos conhecimentos compartilhados. Em especial à amiga Cláudia C-B, por ter me ajudado a não ter medo de participar das aulas e pelas atividades de lazer em Ann Arbor. À Mariko F, por seu carinho. Ao William, ao Ryan e ao Jeffrey, por terem sido carinhosos comigo.

Aos professores e funcionários da *School of Education (SOE)*, por terem contribuído imensamente com o estágio de doutorado. Às professoras Dra Deborah Loewenberg Ball e Dra Mary Schleppegrell, pela oportunidade. À Profa Dra Maria Coolican, pela possibilidade de vivenciar o ambiente da escola pública. Em especial, a assistente de administração Jeanie Laubenthal por TODA ajuda e carinho desde muito antes de minha chegada e também a Byron Coleman por ter sido sempre tão prestativo e gentil.

Ao professor Barry Fishman, por tudo que aprendi com a excelente disciplina ministrada. Por seu carisma e dedicação a seus alunos. Pela paciência em compartilhar e construir conhecimentos. Muito obrigada!

A todos os funcionários do Brandon Center, por TODA ajuda. Aos funcionários que cuidam da limpeza e manutenção da SOE. Aos funcionários da biblioteca, *Harlan Hatcher Graduate Library*, pela eficiência em todos os serviços prestados para a comunidade acadêmica e pelo maravilhoso ambiente de estudo.

Aos funcionários do *International Center*. À senhora Liz e ao senhor Dupont, pela paciência e generosidade. Em especial ao senhor Tim, pela recepção impecável em todas as vezes em que estive no IC e pelo interesse e entusiasmo por esta pesquisa.

Com muito carinho, agradeço a todos os funcionários do Tower Plaza (Sr Brian, Sr R Dale (Rocky), Sr Steve, Sr Bill, Sr Will, Sr Cedell, Sra Jennifer e Sra Malu). Agradeço imensamente pela amizade construída ao longo desse tempo, pelas conversas na portaria e pela companhia nos dias mais solitários. Obrigada por terem feito com que eu me sentisse em casa e por terem sido parte de minha “família” em Ann Arbor.

Aos funcionários da biblioteca de Ann Arbor, (*Ann Arbor District Library*), pelo excelente serviço prestado. Aos motoristas do *The Ride*, por terem contribuído para que eu conhecesse melhor a cidade de Ann Arbor. A todos os instrutores do *Central Campus Recreational Center* pelas aulas deliciosas e alegrias.

Ao Eduardo por todo carinho, risadas, almoços e pelas orações durante as aplicações no AT10. À Odete, por sua alegria, carinho e pelos ótimos momentos de descontração. À Luciana O, pelo carinho e indicação do “Hallmark Channel”.

Aos amigos David, Margit e Ewa, por terem se tornado pessoas tão importantes para mim e pela hospedagem maravilhosa durante minha estadia em G. Vocês são pessoas para além de especiais!!!

À amiga Renata (BH) que conheci por um acaso do destino e cuja amizade tem se fortalecido dia a dia. Obrigada por partilhar experiências de vida e pelas mensagens positivas para agradecermos pela vida.

À UFSCar, pela acolhida e por ser um lugar tão especial, repleto de excelentes recordações.

À Capes pela ajuda financeira e em especial pelo apoio para a realização do estágio de doutorado.

A Deus, por sua presença constante e força nos momentos mais importantes e necessários.

A TODOS os professores que lecionam nas escolas públicas e que apesar de todas as dificuldades realizam um trabalho digno e louvável. Parabéns pela perseverança, força de vontade e fé! Aos alunos que lá estudam, meu profundo carinho. Obrigada pela recepção sempre alegre e por tudo que me ensinaram.

A TODOS os amigos, colegas, conhecidos que não citei neste trabalho, mas que sabem o quanto significam para mim. Agradeço pelas palavras ofertadas, pelos abraços, pelos sorrisos e por toda alegria que demonstram ao me encontrar. Por terem contribuído, direta ou indiretamente para a realização deste trabalho. Muito obrigada, de coração, a cada um de vocês.

Com muito carinho, aos meus avós Ataliba (*in memoriam*) e Ernestina (*in memoriam*), pela recordação que trago comigo.

Com todo Amor desse mundo, à minha nova Páscoa (*in memoriam*) e ao meu nono Antonio (*in memoriam*) pela força enviada por meio de tantos sinais, os quais só são visíveis aos olhos de quem acredita. Muito obrigada por terem me ensinado valiosas lições de vida e por ter me amado com a intensidade e carinho que me amaram. Saudades...

À vida, pela dádiva e alegria de poder vivê-la a cada dia.

Aos cães da UFSCar por valiosas lições de amor e carinho.

Aos novos colegas, alunos e amigos que cruzarem meu caminho.

Por fim, com muito carinho e mais uma vez ao Ruivo. Minha pequena-grande alegria. Por me ensinar lições tão valiosas não apenas sobre o Amor, mas também e principalmente sobre o que é a Vida. Muito, muito, muito obrigada!!!

RESUMO

Este estudo investiga a prática pedagógica de quatro professores de inglês como língua estrangeira (LE), da rede pública de ensino, ao utilizarem materiais didáticos (MDs) em suas práticas de sala de aula.

De acordo com suas próprias vozes e guiados por suas próprias experiências, solicitamos a esses professores que caracterizassem os MDs disponíveis em suas práticas pedagógicas e reportassem como eles lidam com esses recursos enquanto ensinam a seus aprendizes. Os papéis representados por esses materiais, com base nas práticas observadas também foram discutidos e analisados nesta tese, à luz das metáforas.

Para melhor compreendermos a relação entre as práticas dos professores e o MDs, fizemos uso de sessões de visionamento (SV) e de entrevista reflexiva (ER). Esses instrumentos foram cruciais para esta pesquisa, proporcionando aos professores a oportunidade de revisitar suas práticas pedagógicas.

Esta pesquisa é uma investigação qualitativa-interpretativa de base etnográfica. De acordo com os dados apresentados nesta tese, podemos inferir que as sessões de visionamento e a entrevista reflexiva foram ferramentas essenciais para este estudo, pois ambas contribuíram para o processo reflexivo, auxiliando professores a (re)pensar suas práticas e os papéis que eles desempenham em sala de aula como profissionais de ensino.

O trabalho em questão busca entrelaçar os estudos sobre a preparação de professores e os materiais didáticos, especialmente por essa combinação ainda revelar-se como uma lacuna na área de formação de professores. Outra lacuna, que esta pesquisa tenta contemplar, é a falta de estudos que dão vozes aos professores, na tentativa de entender suas próprias perspectivas com relação à temática dos materiais didáticos.

Para pesquisas futuras, gostaríamos de aprofundar e melhor investigar os estudos cujo foco interliga a preparação de professores e os MDs (caracterizações e usos), de acordo com as vozes dos professores e também dos aprendizes.

Palavras chave: materiais didáticos; formação de professores e processo reflexivo.

ABSTRACT

This study investigates the pedagogical practices of four EFL public school teachers, when these professionals make use of teaching materials in their classrooms.

In their own voices and guided by their own experiences, these teachers were asked to characterize and report how they handle materials while teaching their students. The roles represented by these materials according to the observed practices were also discussed and analyzed in this dissertation, and distilled into metaphors.

In order to better understand the relationship between teachers' practices and teaching materials, the researcher made use of stimulated recall sessions and a reflective interview. These tools were crucial to this research, as they gave the teachers the opportunity to revisit pedagogical practices.

This study is ethnographic-based within a qualitative-interpretive paradigm. According to the data presented in this dissertation, we can infer that stimulated recall sessions and a reflective interview were invaluable resources for this research, as both of them contributed to the reflection process, helping teachers to (re)think their own practices and the roles they have in the classroom as professionals.

This dissertation also tries to knit together studies related to teacher preparation and teaching materials, as this combination still remains a gap in the teacher education area. Another gap, which this dissertation attempts to address, is the lack of studies that have given voice to teachers, in order to understand their own perspectives on teaching materials.

For future research, we would like to deepen and better investigate and undertake studies which focus is on the combination of teacher preparation and teaching materials (conceptualizations and uses), according to teachers' and also students' voices.

Keywords: teaching materials; teacher education and reflective process.

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICO

Figura 1 - Inon: Síntese do processo reflexivo contínuo no contexto de atuação profissional	78
Figura 2 - Tríade reflexiva sobre as concepções dos MDs nas práticas de ensino	91
Figura 3 - Proposta de (re)oferta de MD após observações/adaptações dos professores.	100
Figura 4 - Components of a social theory of learning: an initial inventory.	107
Figura 5 - Dimensions of practice as the property of a community.....	109
Figura 6 - The duality of participation and reification.....	113
Figura 7 - Curriculum as a dynamic system (adapted from Graves 2006a) (Currículo como um sistema dinâmico (adaptado de Graves 2006 ^a)	116
Figura 8 - União das esferas políticas: Educação Fortalecida.	123
Figura 9 - Desunião das esferas políticas: Educação Enfraquecida.....	123
Figura 10 - Proposta de representação cíclica do processo de adaptação de uma unidade didática.....	148
Figura 11 - Proposta de representação cíclica do processo de produção de uma unidade didática.	149
Figura 12 - Curriculum as a dynamic system (adapted from Graves 2006a) (Currículo como um sistema dinâmico). Adaptado de GRAVES, K, 2006.....	179
Figura 13 - Relações entre as utilizações dos MDs, ações dos professores e papéis dos aprendizes	223
Figura 14 - Fatores presentes no processo de caracterização dos MDs	260
Figura 15 - MDs sob uma Perspectiva Prescritiva x Papel do Professor.....	261
Gráfico 1 - Utilização dos MDs (CP, LD e MC) com relação às práticas de sala de aula observadas.....	187

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Apresentação dos professores participantes, cidades, escolas, número total de alunos, período de realização das atividades escolares e níveis de instrução ofertados	45
Tabela 2 - Perfil detalhado dos participantes do estudo em questão	47
Tabela 3 - Professores, escolas, séries, número de aulas observadas e período de observação.....	48
Tabela 4 - Fases da pesquisa e atividades realizadas	50
Tabela 5 - Instrumentos de coleta e objetivo(s) gerais de cada um deles	51
Tabela 6 - Resumo das definições e exemplos voltados para os materiais globais, localizados e locais	88
Tabela 7 - Questões pedagógicas propostas por Smyth (1992) em consonância com o processo reflexivo voltado para a adaptação de MDs.....	96
Tabela 8 - Curriculum decision making in the ‘specialist approach’ . Adapted from R. K. Johnson (1998a, p.13). (Tomada de decisão no currículo de acordo com a abordagem do especialista. Adaptado de R. K. Johnson, 1998a, p. 13)	111
Tabela 9 - Questões de pesquisa e instrumentos responsáveis pelo fornecimento dos dados para análise e discussão	118
Tabela 10 - Vantagens e Desvantagens apontadas pelos PPs com Relação aos Materiais Publicados.....	133
Tabela 11 - Vantagens e Desvantagens apontadas pelos PPs com Relação aos Materiais Produzidos sob Medida.....	134
Tabela 12 - Síntese das caracterizações dos MDs de acordo com as visões dos PPs	154
Tabela 13 - Frequência de utilização de cada um dos MDs reportada pelos professores participantes, com base em (QF – P1 – Parte 4)	156
Tabela 14 - Síntese dos usos dos MDs de acordo com as visões dos PPs	185
Tabela 15 - Papéis das metáforas e suas implicações de acordo com as práticas pedagógicas observadas.....	221
Tabela 16 - Sessão de visionamento x entrevista reflexiva: contribuições dos instrumentos face à revisitação das práticas pedagógicas	254
Tabela 17 - Potencialidades e aspectos conflituosos dos instrumentos sessão de visionamento e entrevista reflexiva nas práticas observadas	255
Tabela 18 - Aspectos evidenciados de acordo com as práticas pedagógicas observadas em relação à utilização dos instrumentos SV e ER	257

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACIEPES = Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão

ATPC = Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

CA = Caderno do Aluno

CP = Caderno do Professor

CPP = Conhecimento Profissional Pedagógico

DE = Diretoria de Ensino

DP = Dimensão Prática

EF = Ensino Fundamental

EM = Ensino Médio

ENEM = Exame Nacional do Ensino Médio

EP = Escola Pública

FNDE = Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FT = Fundamentação Teórica

IFSP = Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

L1 = Primeira Língua

L2 / SL = Segunda Língua

LA = Linguística Aplicada

LD = Livro Didático

LE = Língua Estrangeira

LEM = Língua Estrangeira Moderna

LI = Língua Inglesa

LM = Língua Materna

LP = Língua Portuguesa

MC = Material Complementar

MD = Material Didático

MEC = Ministério da Educação

PA = Pesquisa Ação

PNLD = Programa Nacional do Livro Didático

PP = Professor Participante

PPE= Professora Pesquisadora

RT = Racionalidade Técnica

SSE = Secretaria de Estado da Educação

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS REFERENTES AOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

DC = Diário de Campo

EF = Entrevista Final

EI = Entrevista Inicial

ER = Entrevista Reflexiva

F = Fase

QF = Questionário Final

QI = Questionário Inicial

SV = Sessão de Visionamento

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	VIII
RESUMO.....	XII
ABSTRACT.....	XIII
LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS.....	XIV
LISTA DE TABELAS.....	XV
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	XVI
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS REFERENTES AOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	XVIII
TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	22
1 – INTRODUÇÃO	22
2 – O PROBLEMA DE PESQUISA E SUA JUSTIFICATIVA	25
3 – OBJETIVO DAS QUESTÕES NORTEADORAS.....	26
4 – REFERENCIAL TEÓRICO	28
5 – FASES DO ESTUDO PROPOSTO.....	29
6 – ORGANIZAÇÃO DA TESE	30
1.METODOLOGIA DA PESQUISA	32
1.1 JUSTIFICANDO O LUGAR DA METODOLOGIA E AFINS.....	32
1.2 INTERPRETANDO O QUALITATIVISMO ETNOGRÁFICO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A NATUREZA DA PESQUISA.....	33
1.3 RECORTAR – REORGANIZAR – (RE)INTERPRETAR: O TRATAMENTO OFERTADO AOS DADOS DA PESQUISA.....	38
1.4 CONTEXTO DA PESQUISA: AS CHAMADAS ESCOLAS PÚBLICAS	42
1.5 RETRATANDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	47
1.5.1 OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO: PEÇAS FUNDAMENTAIS DA ESTÓRIA	47
1.5.2 A CONTADORA DA ESTÓRIA: PROFESSORA PESQUISADORA.....	48
1.6 OS MATERIAIS DIDÁTICOS: CADERNOS <i>FOR ALL</i>	49
1.7 FASES DA PESQUISA: APRESENTANDO OS ROTEIROS DE CADA PARADA	50
1.8 EXPLICITANDO OS INSTRUMENTOS DE COLETA: OBJETIVOS ESPECÍFICOS	50
1.9 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE: TRIANGULANDO OS DADOS DO ESTUDO...	60
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	63
2.1 REFLETINDO A REFLEXÃO NA DOCÊNCIA	63

2.1.1 A HERANÇA DA RACIONALIDADE TÉCNICA NA PERPETUAÇÃO DO PROFISSIONAL (IR)REFLEXIVO	69
2.1.2 LUZ, CÂMERA E AÇÕES: <i>IN</i> OU <i>ON</i> ; <i>IN</i> E <i>ON</i> ; <i>INON</i> ?.....	73
2.1.3 O APRENDIZADO DA REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	82
2.2 OS MATERIAIS DIDÁTICOS NO CONTEXTO PÚBLICO DE ENSINO	85
2.2.1 MDS: VILÕES OU MOCINHOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?.....	89
2.2.2 ADAPTAÇÃO RIMA COM.....	95
2.2.3 APRENDIZES, PAIS, PROFESSORES, DIRETORES, COORDENADORES, SUPERVISORES, PESQUISADORES E PRODUTORES DE MDS. SOMOS TODOS MEMBROS DE UMA MESMA COMUNIDADE?.....	106
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	118
3.1 MATERIAIS DIDÁTICOS: CARACTERÍSTICA(S) E USO(S).....	119
3.2 CARACTERIZANDO OS MATERIAIS DIDÁTICOS DE INGLÊS COMO LE	120
3.2.1 (DES)CONHECENDO A ORIGEM DO LD E A “PARTICIPAÇÃO” DOCENTE NO PROCESSO DE ESCOLHA DESSE RECURSO PEDAGÓGICO.....	121
3.2.2 MATERIAIS PUBLICADOS <i>VERSUS</i> MATERIAIS PRODUZIDOS SOB MEDIDA: VANTAGENS E DESVANTAGENS	133
3.2.3 A “REPRESENTAÇÃO” DOS APRENDIZES NOS MATERIAIS DIDÁTICOS.....	142
3.3 REPORTANDO OS USOS DOS MATERIAIS DIDÁTICOS NO CONTEXTO PÚBLICO DE ENSINO.....	155
3.3.1 A FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS	155
3.3.2 O USO DOS MDS FACE AOS OBJETIVOS DO CURRÍCULO	170
3.3.3 ADAPTANDO MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE INGLÊS COMO LE	177
3.4 MATERIAIS DIDÁTICOS: PAPÉIS OCUPADOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS OBSERVADAS	186
3.5 UTILIZANDO METÁFORAS PARA REPRESENTAR OS PAPÉIS DOS MDS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS OBSERVADAS.....	191
3.5.1 OBJETO SAGRADO	192
3.5.2 CÁPSULAS CONTEUDISTAS.....	197
3.5.3 RECEITA CULINÁRIA	201
3.5.4 <i>CUPCAKE</i> ARTESTRIAL.....	208
3.5.5 FAROLETE PEDAGÓGICO.....	215
3.5.6 GANGORRA DIDÁTICA	218

3.6 AS IMPLICAÇÕES DAS SESSÕES DE VISIONAMENTO E ENTREVISTA REFLEXIVA NAS REVISITAÇÕES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	224
3.6.1 O TEMPO.....	225
3.6.2 A POSTURA PROFISSIONAL EM SALA DE AULA	235
3.6.3 O RELACIONAMENTO COM OS APRENDIZES	242
3.6.4 OS USOS DOS MATERIAIS DIDÁTICOS.....	247
CONSIDERAÇÕES FINAIS	258
POSSIBILIDADES DE PESQUISAS FUTURAS	264
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	266
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	279
APÊNDICES	281
ANEXOS.....	287
<i>ENDNOTES</i>.....	291

TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Research is to see what everybody else has seen, and to think what nobody else has thought

Albert Szent-Gyorgyi

Para esta seção apresentamos, 1 – Introdução; 2 – O problema de pesquisa e sua justificativa; 3 – Objetivos e questões norteadoras; 4 – Referencial teórico; 5 – Percurso e fases do estudo proposto e 6 – Organização da tese.

1 – INTRODUÇÃO

Para este estudo, nosso desejo foi entender a escola pública por meio de um dos sujeitos que colabora para sua constituição enquanto sistema educacional. Dessa maneira, os professores se tornaram nossos guias nesse ambiente de instrução escolar.

Diante desse cenário e para que pudéssemos entender a esses profissionais de acordo com suas atuações pedagógicas, recorreremos ao uso de artefatos materiais que são comumente utilizados em diversos ambientes de ensino – os chamados materiais didáticos (MDs).

Embora os materiais didáticos¹ sejam um tema relevante no cenário de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LEs) em diversos contextos educacionais em várias partes do mundo (ALLWRIGHT, 1981²; DIAS, 2009, GRAVES, 1996; 2000; MENEZES DE OLIVEIRA E PAIVA, 2009; O'NEILL, 1982; PESSOA, 2009; RICHARDS, 1993; SACRISTÁN, 2013; SILVA, 1996; TOMLINSON, 1998, 2012, 2013) o entendimento sobre MDs de acordo com a perspectiva da prática pedagógica do professor ainda requer mais estudos para sua melhor compreensão (GARTON; GRAVES, 2014; HARWOOD, 2014).

Diante das contribuições dadas pelos resultados desses estudos, especialmente os de Garton e Graves (2014) e Harwood (2014), pudemos encontrar respaldo para a realização desta pesquisa de doutorado. Dessarte, o entendimento sobre os estudos que discorrem sobre MDs (DIAS, CRISTÓVÃO, 2009; GRAVES, 1996, 2000; HARWOOD 2010; TOMLINSON, 1998,

¹Para este estudo, há dois tipos de materiais impressos e oficiais que os professores utilizam em sala de aula. A saber, o caderno do professor (CP) e o livro didático (LD). Em adição a essas siglas, esclarecemos ao leitor que utilizamos também o acrônimo (MD) para fazermos alusão a quaisquer outros tipos de materiais didáticos.

²Embora algumas referências deste trabalho possam sugerir bibliografia desatualizada, informamos aos leitores que a opção pela utilização das mesmas é informada, já que a seleção dos textos foi feita de maneira criteriosa, observando-se principalmente sua contribuição seminal, relevância e atemporalidade nas áreas de estudo desta pesquisa de doutorado.

2012, 2013; TOMLINSON E MASUHARA, 2010) e reflexão (CALDERHEAD, 1987; CALDERHEAD; GATES, 1993; DEWEY, 1916, 1933; FARRELL, 2007, 2015; GOMES, 1995; PEPE, 2003; PERRENOUD, 2002; RODGERS, 2002; SCHÖN, 1983, 1992; ZEICHNER, 1993, 2008) podem colaborar para a compreensão sobre as relações entre os MDs e a atuação pedagógica na formação docente.

Desse modo, na tentativa de compreendermos tal cenário de maneira pormenorizada, procuramos entender tais relações sob dois ângulos. O primeiro deles pelo ponto de vista dos professores observados, por meio de seus próprios dizeres. Especialmente por acreditarmos que há a necessidade de ouvir a esses profissionais de ensino para que assim possamos compreender suas próprias concepções acerca das caracterizações e dos usos que eles reportam fazer sobre os MDs aos quais têm acesso para o trabalho em sala de aula.

Em adição, sabemos que o entendimento sobre MDs no desenvolvimento de práticas pedagógicas pela ótica do próprio professor ainda é uma lacuna de pesquisa nas questões voltadas para o ensino-aprendizagem de Línguas (HARWOOD, 2014).

O segundo ângulo atenta para a questão da caracterização e também do uso dos materiais didáticos nas práticas dos professores deste estudo, por intermédio de um processo observatório em que a pesquisadora, com base em seu diário de campo e gravações das aulas, tece considerações sobre os papéis ocupados por esses MDs, procurando ponderar o dizer e o fazer desses profissionais de ensino.

Salientamos que as discussões e caracterizações sob o segundo ângulo são abordadas por meio da utilização de metáforas, as quais têm sido utilizadas na área de formação de professores (LAKOFF; JOHNSON; 1980; MCGRATH, 2002; MUNBY, 1986; THORNBURY, 1991; UR, 1999), devido a sua importância e contribuição para os ambientes educacionais.

A compreensão sobre aquilo que faz parte dos conhecimentos do professor se dá por intermédio das oportunidades criadas para que eles falem, descrevam ou exponham aspectos de sua prática pedagógica por meio de suas próprias concepções (PAGLIARINI COX; ASSIS-PETERSON, 2001) e vozes. A opção pelas vozes dos participantes de pesquisa encontra respaldo nos estudos sobre investigação narrativa (BELENKY *et al* 1986; CONNELLY; CLANDININ, 1990; ELBAZ, 1991; JOHNSON E GOLOMBEK, 2002), entendendo que são as narrativas que possibilitam a elaboração das histórias, as quais são fundamentais para a compreensão dos conhecimentos implícitos e profissionais dos professores (CONNELLY; CLANDININ, 1985; ELBAZ, 1983).

Nessa perspectiva, a compreensão dessas vozes faz sentido desde que as capturemos em seus reais contextos de atuação (PALEY, 1990), relacionando-as “às informações que são trazidas pela experiência” (CARTER, 1993, p.7). Em nossa visão, é relevante investigar a interpretação sobre os MDs por meio das vozes dos próprios professores, buscando-se entender as relações entre formação docente e materiais didáticos (GARTON; GRAVES, 2014; HARWOOD, 2014).

O entendimento sobre a utilização de materiais didáticos na atuação profissional pedagógica do professor não é apenas relevante para à área de ensino-aprendizagem de Línguas estrangeiras (LEs). Ele é necessário para compreendermos se os MDs atuam como recursos fomentadores ou inibidores (ARIEW, 1982; HINCHMAN 1987; MAGNO e SILVA, 2009) na construção do conhecimento profissional pedagógico (CPP) de qualquer professor que utiliza MDs em sua prática de sala de aula, especialmente porque na maioria dos contextos de ensino, quer sejam eles públicos ou privados, sempre ocorre a adoção de MDs (PESSOA, 2009).

Dessa forma, acreditamos que esta pesquisa interliga os estudos sobre MDs e formação docente, priorizando a compreensão sobre os materiais didáticos (caderno do professor (CP) e livro didático (LD)) de acordo com a visão dos próprios professores, contribuindo assim com trabalhos cujo foco de discussão trata dos usos que profissionais de ensino fazem desses materiais durante suas práticas de sala de aula. Estudos esses que ainda são escassos na área de ensino-aprendizagem de Línguas (HARWOOD, 2014).

No que tange à motivação pessoal para o desenvolvimento do tema em questão, há primeiramente o contexto de ensino da escola pública. Contexto esse em que a pesquisadora deste estudo recebeu toda sua educação formal, desde o pré-primário até o terceiro ano do ensino Médio e quarto ano do Magistério.

Em adição, acreditamos que a escola pública (EP) merece ser reconhecida como um lugar privilegiado para a realização de pesquisas voltadas para a formação de professores. Nessa perspectiva, concordamos com Gimenez (2015) quando a autora pontua que a EP vai

(...) além da significância numérica³, a escola pública adquire relevância primordial em um país de enormes desigualdades sociais, uma vez que a educação de qualidade pode ser um fator imprescindível para ascensão social e cultural. O que acontece nas escolas públicas,

³Segundo Gimenez (2015), em consulta realizada ao site do INEP em 01 de Outubro de 2014, no ano de 2013 o Brasil tinha cerca de 30 milhões de matriculados no ensino fundamental, dos quais cerca de 25,5 milhões estavam em escolas públicas. No ensino Médio cerca de 8 milhões no setor público e 1 milhão no setor privado. Segundo a pesquisadora, esses números demonstram que a maioria dos brasileiros estuda na escola pública, “o que, por si só, justifica esse contexto como lugar de investigação” (GIMENEZ, 2015, p. 137)

portanto, define, em grande parte, o destino dos milhões de brasileiros e, por consequência, o tipo de país que somos. (GIMENEZ, 2015, p. 137)

Há também, a vontade de compreender o ensino da Língua inglesa (LI) com a utilização de MDs, os quais eram inexistentes e também fontes de muitas reivindicações por parte dos professores nas escolas públicas há menos de uma década.

Acreditamos ainda, que a instauração do processo reflexivo possa contribuir para que professores se tornem mais conscientes acerca de seus papéis como profissionais de ensino, (re)valorizando assim a docência em sala de aula. Essa conscientização também faz parte da motivação para a realização desta pesquisa, especialmente pelos resultados trazidos pelo trabalho de Mestrado da pesquisadora deste estudo, cujo foco foi entender suas concepções de leitura quando da revisitação à sua própria prática pedagógica por meio da reflexão.

Por fim, existem os laços afetivos e as responsabilidades e compromissos sociais face a esse ambiente educacional. É importante lembrar ainda que em muitos países do mundo a educação infantil, responsável em partes pela constituição da identidade do indivíduo, dá-se nas escolas públicas.

2 – O PROBLEMA DE PESQUISA E SUA JUSTIFICATIVA

A não participação dos (futuros) professores para compreendermos as caracterizações e usos dos materiais didáticos no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, por meio de suas próprias vozes, denota o problema de pesquisa que investigamos neste estudo.

Conforme apontado por Harwood (2014), precisamos de mais trabalhos voltados para essa temática, para que assim professores deixem de ser transmissores de conteúdos presentes nos MDs, para se tornarem colaboradores dos saberes produzidos por meio desses objetos de ensino materializados.

Em nossa compreensão, grande parte desse problema tem seu início nos programas de formação profissional, já que a falta de preparação pedagógica nos contextos em que se ensina uma língua, quer seja ela primeira (L1) ou estrangeira (LE) é tema recorrente na área de educação de professores (MAJTHOUB, 2014).

Nesse sentido, reconhecemos que o (futuro) professor, em muitas situações, acaba por exercer seu papel em sala de aula sem ter recebido oportunidades práticas para lidar com o ambiente educacional do qual será ou é membro, não conseguindo em sua plenitude

compreender os pressupostos pedagógicos que sustentam suas abordagens de ensino em seu contexto de atuação profissional.

O entendimento sobre tais pressupostos é bastante desejável nos estudos sobre formação de professores, já que estar sensibilizado para compreendê-los pode revelar-se como um possível caminho para que possamos aprender a teorizar a partir da própria experiência (SCARAMUCCI, 2006), entrelaçando assim teoria-prática ao longo do processo de formação profissional (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012).

Nessa mesma perspectiva, a compreensão sobre os pressupostos que sustentam os materiais didáticos é igualmente relevante (AUGUSTO-NAVARRO; DE OLIVEIRA; ABREU-E-LIMA, 2014), já que ela é necessária para que possamos educar (futuros) professores a realizar escolhas informadas, entendendo verdadeiramente a importância dessa ação em suas práticas pedagógicas.

Dessarte, esta pesquisa aborda e relata algumas situações em que a teoria e a prática, embora presentes na identidade profissional docente, parecem estar desvinculadas durante o desenvolvimento pedagógico dos professores observados, nos momentos em que eles caracterizam ou utilizam os materiais didáticos. Tais ações contribuem para enfatizar a importância de compreendermos esse cenário por meio das vozes desses próprios profissionais de ensino.

3 – OBJETIVO DAS QUESTÕES NORTEADORAS

O objetivo geral do estudo proposto é entender as relações entre as práticas pedagógicas dos professores participantes deste estudo e as caracterizações e também utilizações dos MDs disponíveis (CP e LD) para o ensino de Inglês como língua estrangeira (LE), de acordo com os contextos públicos observados. O embasamento para o trabalho proposto busca respaldo nas teorias sobre MDs e formação reflexiva, voltadas para os processos de ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (LE).

No intuito de corresponder ao objetivo proposto, apresentamos as questões de pesquisa, seguidas de seus objetivos específicos.

- 1) Como um grupo de professores de Inglês como LE da rede pública estadual paulista de ensino, de acordo com seus próprios dizeres verbalizados:

- a) Caracteriza os MDs que eles têm disponíveis para trabalhar em sala de aula.
- b) Descreve os usos que eles fazem desses MDs em sua prática.

Para o subitem (a) da primeira questão de pesquisa, o objetivo específico é compreender como os professores caracterizam esses MDs de acordo com suas próprias vozes. Interessamos, portanto, entender quais as representações e também as avaliações feitas por esses profissionais de ensino quando eles utilizam tais materiais didáticos (CP e LD) no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

O objetivo do subitem (b) da questão de pesquisa de número 1 é descrever os usos que os professores observados reportam fazer sobre esses materiais didáticos em suas práticas de ensino, de acordo com seus contextos de atuação. Interessamos compreender como tais MDs são utilizados em sala de aula, pela perspectiva do próprio professor. Dessa forma, tais descrições trazem as vozes dos próprios professores participantes (PPs) deste estudo. Na sequência apresentamos a segunda questão de pesquisa.

- 2) Quais são os papéis representados pelos MDs durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas observadas?

A questão 2 tem como objetivo discorrer sobre os papéis ocupados pelos MDs (CP e LD) no desenvolvimento das aulas dos professores observados. A intenção é descrever tais papéis por meio das observações realizadas pela pesquisadora deste estudo, com base nas gravações das aulas e também nas anotações de seu diário de campo. Para descrevermos tais papéis, decidimos fazê-lo por meio da utilização de metáforas, as quais abordamos de forma mais detalhada na discussão dessa segunda questão no capítulo de análise de dados.

A seguir, trazemos a terceira questão de pesquisa.

- 3) Quais as implicações das sessões de visionamento e da entrevista reflexiva no processo de revisitação à prática pedagógica pelos professores do grupo observado?

O objetivo específico da questão 3 é entender quais as peculiaridades de cada um desses instrumentos, a saber a sessão de visionamento⁴ (SV) e a entrevista reflexiva⁵ (ER), no processo de revisitação à prática docente, pelos próprios professores observados neste estudo. Interessamos entender as implicações trazidas por cada um desses instrumentos (SV) e (ER), verificando se os mesmos podem contribuir para possíveis mudanças no processo de (re)pensar as atuações pedagógicas em sala de aula.

Dessa forma, após termos apresentado os objetivos específicos das questões de pesquisa, esperamos que os resultados trazidos por este estudo possam contribuir com os trabalhos na área de ensino-aprendizagem de Línguas estrangeiras (LEs). Não apenas no intuito de fortalecer, mas também de unificar as pesquisas sobre MDs e formação de professores.

4 – REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica (FT) deste trabalho está ancorada em dois pilares centrais, sendo esses o processo reflexivo na formação docente e os estudos sobre materiais didáticos (MDs). Iniciamos a FT desta pesquisa discorrendo sobre a importância da reflexão na área de formação de professores, trazendo assim estudos que apresentam contribuições relevantes face à essa temática (AKBARI, 2007; BROOKFIELD, 1995; DEWEY, 1933; FARRELL, 2007, 2015; LUCAS, 2008; SMYTH, 1992).

Dentre alguns dos conceitos trabalhados para a compreensão do processo reflexivo podemos elencar a racionalidade técnica (RT) (EDGE; 2011; PÉREZ-GOMÉZ, 1992a; SCHÖN, 1983; SCARAMUCCI, 2006; ZANELLA, 2000) aliada aos processos de reflexão na e sobre a ação (SCHÖN, 1983).

Dando continuidade ao capítulo de FT, trazemos as contribuições de estudos que discutem como se dá a atuação das práticas pedagógicas pelo viés da reflexão (LISTON; ZEICHNER, 1993; PERRENOUD, 2002; ZEICHNER; LISTON, 1987;), no intuito de

⁴A sessão de visionamento (SV) é um instrumento utilizado especialmente para a compreensão de processos mentais e cognitivos quando há a ocorrência de algum tipo de gravação registrada em vídeo. Para este estudo as SVs referem-se às gravações das aulas dos professores observados, seguidas das exposições de trechos selecionados pela pesquisadora, para o entendimento e esclarecimentos mais detalhados de determinadas ações pedagógicas.

⁵Para esta pesquisa, a entrevista reflexiva (ER) também é um instrumento de registro em vídeo. Diferentemente da SV, a ER não contou com as pausas da pesquisadora, seguidas de perguntas aos professores. Cada professor recebeu um DVD com a gravação na íntegra de duas aulas. Tendo um roteiro por base, professores e pesquisadora discutiram sobre aspectos das práticas pedagógicas observadas. Tais instrumentos são retomados de forma mais detalhada no capítulo de Metodologia.

entendermos a importância da formação reflexiva na prática do profissional de ensino de Línguas.

Ainda sobre a temática da reflexão ofertamos a proposta de um “aprendizado da reflexão” em alusão ao “aprendizado da observação” (LORTIE, 1975), argumentando sobre aspectos importantes desse aprendizado na construção da identidade do professor como profissional de ensino (BAILEY et al., 1996; FREEMAN, 1992; VIEIRA-ABRAHÃO 2012).

O início da segunda parte da fundamentação teórica abarca algumas das contribuições trazidas para a área da Linguística Aplicada (LA) no que tange os estudos sobre MDs (ALLWRIGHT, 1981; GARTON; GRAVES, 2014; HARWOOD, 2014; SKELDON, 2008; TOMLINSON, 2008).

Aliado a esses resultados, discutimos sobre a relevância da compreensão dos processos voltados para a adaptação de MDs (MAJTHOOB, 2014; BOSOMPEM, 2014; GRAVES, 2000; HINKEL, 2015; MCGRATH, 2002), procurando enfatizar sua importância na prática docente.

Por fim, abordamos a necessidade de estabelecimento de comunidades da prática (WENGER, 2008), para que dessa forma possamos unir esforços para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais significativas nos ambientes públicos de ensino, por meio da utilização de MDs em sala de aula.

5 – FASES DO ESTUDO PROPOSTO

Este estudo está dividido em seis fases. Em nossa compreensão a divisão em fases é importante para que o pesquisador possa coletar os dados de maneira natural, estabelecendo para si mesmo um cronograma de trabalho, cujo propósito é auxiliá-lo na visualização panorâmica da pesquisa em questão.

Na sequência trazemos cada uma dessas fases em formato numérico, apresentando o instrumento de coleta que foi utilizado em cada uma delas.

- 1) Questionário e entrevista inicial;
- 2) Gravações em áudio e vídeo das aulas (1; 2; 3; 4; 5 e 6) observadas;
Diário de campo;
Sessões de visionamento.
- 3) Gravações em áudio e vídeo das aulas (7 e 8) observadas;
Diário de campo;
Entrevista reflexiva.

- 4) Blog *online* teórico-prático;
- 5) Questionário e entrevista final;
- 6) Gravações em áudio e vídeo das aulas (9 e 10) observadas.

Cada uma dessas fases foi crucial para o auxílio às respostas das questões de pesquisa, as quais foram respondidas por meio da análise dos dados gerados a partir dos instrumentos apresentados anteriormente. Explicitamos ainda que cada uma dessas fases e também as especificidades e finalidades de cada um desses instrumentos é abordada de forma mais detalhada no capítulo de Metodologia.

6 – ORGANIZAÇÃO DA TESE

Esta tese está organizada pela Introdução, seguida de seus 3 capítulos principais, compreendidos respectivamente pela Metodologia da Pesquisa; Fundamentação Teórica e Análise dos Dados. Por fim, trazemos as Considerações Finais e Possibilidades de Pesquisas Futuras.

A introdução situa o leitor sobre a pesquisa em questão, apresentando-lhe a justificativa, os objetivos específicos, o referencial teórico e as fases do estudo proposto.

No capítulo 1, composto pela Metodologia da Pesquisa, abordamos a natureza da pesquisa e detalhamos os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Discorremos ainda sobre as etapas do estudo, descrevendo o perfil e o ambiente de atuação pedagógica de cada um dos professores participantes (PPs). Tecemos também breves considerações sobre os dois MDs utilizados pelos PPs (CP e LD), de acordo com os contextos observados.

Para o capítulo 2 trazemos primeiramente a revisão bibliográfica sobre os estudos que discutem o processo reflexivo na área de formação de professores. Na sequência, abordamos os trabalhos que tratam da temática dos Materiais Didáticos (MDs), procurando elucidar a importância de pesquisas que buscam compreendê-los de acordo com a visão e a prática pedagógica dos professores.

No capítulo 3 abordamos a análise e discussão dos dados deste estudo. Esses dados precisaram ser revisitados por diversas vezes, até o momento em que a compreensão dos mesmos se deu de forma imparcial. A imparcialidade é fundamental, já que ela pode contribuir com as questões voltadas para a confiabilidade e a validade das análises de um estudo.

Nas considerações finais, relatamos o aprendizado de todo esse processo. Compartilhamos algumas das dificuldades encontradas ao longo da “viagem”⁶, mostrando o que repensaríamos em novo destino, já que agora conseguimos visualizar o roteiro de maneira mais holística. Por fim, apontamos alguns encaminhamentos para pesquisas futuras.

⁶A terminologia “viagem” é utilizada em alguns momentos nesta pesquisa. Ela faz alusão simbólica ao percurso do estudo em questão.

1. METODOLOGIA DA PESQUISA

If we begin with certainties, we shall end up in doubt. But if we begin with doubts and we are patient with them, we shall end in certainties

*Sir Francis Bacon*⁷

Para este capítulo discutimos a natureza da pesquisa, ponderando sobre a organização dos dados e também sobre a importância da triangulação dos mesmos.

Na sequência discorremos sobre o percurso para o estabelecimento do contato com as escolas, descrevendo dessa forma os contextos em que coletamos os dados e os participantes desta pesquisa. Detalhamos também os instrumentos de coleta e seus objetivos, apresentando brevemente os dois MDs (CP e LD) utilizados nesses ambientes educacionais.

Ao longo desse processo, compartilhamos alguns dos momentos de dificuldade vivenciados durante o tempo em que estivemos presentes nas escolas observadas. Informamos ainda os procedimentos empregados para a análise dos dados.

Por fim, mencionamos alguns dos equívocos cometidos ao longo dessa jornada, os quais todavia transformaram-se em dados importantíssimos para este estudo, auxiliando-nos a repensar novas maneiras de se (re)desenhar pesquisas voltadas para à formação de professores.

1.1 JUSTIFICANDO O LUGAR DA METODOLOGIA E AFINS

Embora não seja usual ter a metodologia da pesquisa como capítulo de abertura de uma tese, informamos ao leitor que essa escolha é informada. Assim, as razões para tal decisão pautam-se no fato de que a preocupação maior é contar ao leitor toda a história de aprendizado que vivenciamos no decorrer dessa viagem. Dessa forma, para que seja a mais fidedigna possível, temos que contá-la na ordem em que ela ocorreu de fato, para que o leitor possa chegar ao final deste trabalho tendo acompanhado os passos da maneira como eles realmente foram dados. Essa é, portanto, nossa maior justificativa.

⁷Citação apresentada na abertura do quinto capítulo do livro: “*Doing Teacher-Research: From Inquiry to Understanding*” (FREEMAN, 1998)

1.2 INTERPRETANDO O QUALITATIVISMO ETNOGRÁFICO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A NATUREZA DA PESQUISA

A maior preocupação para o desenvolvimento deste trabalho esteve voltada para a compreensão da prática pedagógica dos PPs da maneira mais minuciosa possível. Portanto, procuramos entender os fenômenos presentes nos contextos observados, com a máxima profundidade a que tivemos acesso. Nessa perspectiva, tentamos vivenciar o mundo social dos participantes por meio da constituição dos diversos significados construídos por intermédio de suas atuações profissionais.

Isso tudo vai ao encontro dos pressupostos que sustentam a pesquisa qualitativa, já que ela procura entender tais fenômenos de maneira individual, pensando-se primeiramente no modo como os diversos tipos de contextos contribuem para delinear a forma de atuação de seus participantes. Nesse sentido, Masson (1998) afirma que a preocupação da pesquisa qualitativa é entender como o mundo social é interpretado e experienciado, corroborando assim nossa compreensão sobre a pesquisa qualitativa.

Em adição, tal observação permite contrastar a pesquisa qualitativa com a pesquisa quantitativa, já que esta preocupa-se primeiramente com as estatísticas e os números, elementos tipicamente característicos do paradigma positivista, enquanto a pesquisa de natureza qualitativa leva em consideração e toma como alicerce as particularidades dos ambientes observados.

Desse modo, esta pesquisa é em seu âmago qualitativa, de paradigma interpretativista e base etnográfica, já que seu objetivo maior é a descrição de uma determinada cultura ou de um grupo. Embora a aceitação desse paradigma na contemporaneidade expresse sua raiz na questão central da alteridade – premissa básica de que todo homem interage e depende do outro nos contextos sociais – foi apenas nas décadas de 1980 e 1990, conforme explicitado por Denzin e Lincoln (2005) que a pesquisa qualitativa atingiu esse status, ou seja, o de investigar as diversas relações humanas em múltiplos contextos.

Dessa forma, o desenho da metodologia de pesquisa deste trabalho fundamentou-se nas descrições das atuações profissionais dos professores observados, quando da utilização dos MDs em sala de aula. Diante desse cenário, procuramos observar, com a maior riqueza de detalhes possível, a maneira como as relações sociais estão representadas nesses contextos. Assim, a pesquisa qualitativa de paradigma interpretativista e base etnográfica adequa-se perfeitamente à formação de professores, pois ela coopera na compreensão da relação dessa

atuação profissional com as questões do ensino. Em essência, esse paradigma torna-se responsável por observar as razões que sustentam tais ações.

Conforme pontua Johnson (2009), esse paradigma busca entender o pensamento do professor, de acordo com suas próprias ações informadas. Assim, observações seguidas por descrições sobre o que o professor faz, apenas do ponto de visto do pesquisador, não ocupam lugar de destaque nesse tipo de pesquisa. Tal ponderação é crucial em nossa área de estudo, já que esse é o caminho inicial para a formação reflexiva, que busca compreender as escolhas que contribuem para as diversas tomadas de decisão em sala de aula.

No contexto brasileiro Bortoni-Ricardo (2008) é uma das representantes dessa tendência, já que a autora defende e enfatiza em seu livro, *O professor pesquisador*⁸, a figura central desse profissional de ensino como aquele com condições para realizar pesquisas em sua própria sala de aula, por meio de sua participação ativa na comunidade escolar da qual faz parte. Assim, na concepção da autora, não se é possível observar o que ocorre no mundo real sem a interação de seus sujeitos com o meio ao qual pertencem.

Essas características contribuem para enfatizar a assertividade dessa natureza de pesquisa no estudo proposto nesta tese. Desse modo, embora não seja a figura mais importante, o pesquisador também é um participante da pesquisa, já que a base etnográfica, de acordo com Hammersley e Atkinson (1995, p.1)

(...) refere-se primeiramente a um método particular ou conjunto de métodos. Em sua forma mais característica envolve o participante etnográfico, abertamente ou secretamente, na vida diária das pessoas, por um período extenso de tempo, observando o que acontece, escutando o que é dito, fazendo questões – de fato, coletando qualquer dado que estiver disponível para lançar luz às questões que são o foco da pesquisa⁹.

Dessa maneira, conforme apresentado por André (1995) a etnografia versa sobre duas vertentes, sendo a primeira destinada a observar um conjunto de técnicas que são empregadas para coletar determinados dados, tais como as crenças, seguida do modo de agir de determinado

⁸Em 1998 Donald Freeman discorre sobre a importância e também as implicações do professor pesquisador em sua obra *“Doing Teacher-Research: From Inquiry to Understanding”*.

⁹Texto original: (...) referring primarily to a particular method or set of methods. In its most characteristic form it involves the ethnographer participating, overtly or covertly, in people’s daily lives for an extended period of time, watching what happens listening to what is said, asking questions – in fact, collecting whatever data are available to throw light on the issues that are the focus of the research.

grupo social. A segunda, composta pela escrita sobre os resultados oriundos desses procedimentos.

Moita Lopes (1996, p.88) complementa que para se fazer esse tipo de pesquisa, o pesquisador deve “estar na sala de aula como observador participante”, com a tarefa de escrever suas notas em seus diários de campo, entrevistar professores e também alunos, gravar todos os dados possíveis em áudio e também em vídeo, já que na visão do autor a etnografia é uma descrição diária dos fatos ocorridos nos ambientes escolares.

Conforme relata Oran (1998, p.30), é fundamental que o pesquisador não deixe de perguntar o que ele está de fato vendo, ou pelo menos acredita estar vendo durante a coleta de dados. Assim, faz-se essencial que em ambiente de coleta o pesquisador “registre palavras ou figuras que mais tarde o farão lembrar exatamente o que ele viu. Por essa razão o pesquisador deve perguntar a si mesmo, continuamente o que exatamente ele está vendo”.¹⁰

Essa forma detalhada é parte da base etnográfica de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, já que a intenção do pesquisador é poder recuperar exatamente momentos específicos das ações. É por essa razão que a junção de determinados e diversos instrumentos de coleta é fundamental para que o cenário analisado seja o mais próximo do contexto real observado.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.34), a etnografia busca desvendar “as realidades implícitas, muitas vezes imersas na cotidianidade de ações sociais não facilmente perceptíveis ao olhar de quem participa ativamente dessas ações”. Esse dizer é crucial, já que ele colabora para sustentar o papel desempenhado pelo pesquisador dentro desse paradigma de pesquisa.

Na visão de Ducatti (2010), embora os procedimentos de cunho etnográfico não abranjam todos os aspectos da etnografia, faz-se importante mencionar que o cerne da etnografia centra-se no ponto de vista dos participantes, considerando-se assim suas crenças e também sentimentos, aliando-se a isso o contexto educacional de forma holística.

Segundo Cohen e Manion (1985, p.43), reproduzindo Mouly, a melhor forma de se resumir a natureza de uma pesquisa é entendê-la como

(...) um processo de chegar à soluções confiáveis para determinados problemas por meio da coleta, análise e interpretação dos dados. Isso é ferramenta importante para o conhecimento, para promover o progresso e também para possibilitar a relação do homem com seu

¹⁰Texto original: (...) to record words or pictures that will later remind me of exactly what I saw. For this reason I continuously ask myself, “Exactly what I am seeing?”.

próprio ambiente, para realizar seus propósitos, e para resolver seus conflitos¹¹.

Ao discorrerem sobre tal natureza, Miles e Huberman (1994, p.1) pontuam que

Os dados qualitativos (...) são uma fonte de descrições e explicações ricas e bem fundamentadas dos processos de contextos locais identificáveis. Com dados qualitativos pode-se preservar o fluxo cronológico, ver precisamente quais são os eventos que conduziram a tais consequências, e quais derivaram dessas descrições frutíferas. Daí, também, bons dados qualitativos são mais prováveis de contemplarem descobertas não previstas e novas integrações; esses dados ajudam os pesquisadores a ir além das concepções iniciais, podendo assim gerar ou revisar estruturas conceituais. Finalmente, as descobertas advindas dos dados qualitativos apresentam uma qualidade de incontestabilidade. Palavras, especialmente quando organizadas em eventos ou estórias, tem um valor significativo, vívido, concreto, que frequentemente prova de maneira mais convicta para o leitor – outro pesquisador, legislador, profissional – do que as páginas resumidas em números.¹²

Em seus dizeres, os autores apresentam de forma minuciosa a riqueza de detalhes que é possível ser encontrada na pesquisa de natureza qualitativa, sugerindo sua importância com relação ao fluxo de ocorrência das ações durante um determinado período de tempo. Apresentam ainda a contribuição dada por esse tipo de pesquisa com relação à questão da incontestabilidade, o que colabora para a assertividade de sua validade e confiabilidade no campo de pesquisa da área de ciências humanas.

Os autores argumentam também sobre a robustez do qualitativismo ao sugerirem que a pesquisa dessa natureza apresenta dados que são holísticos. Ou seja, existe o “potencial para revelar complexidade, já que tais dados ofertam descrições robustas que são vívidas e envoltas em um contexto real, representadas por um conjunto de verdades, as quais têm um tremendo impacto no leitor”¹³ (MILES; HUBERMAN, 1994, p. 10). Para eles a ênfase da pesquisa

¹¹Texto original: (...) the process of arriving at dependable solutions to problems through the planned and systematic collection, analysis, and interpretation of data. It is a most important tool for advancing knowledge, for promoting progress, and for enabling man to relate more effectively to his environment, to accomplish his purposes, and to resolve his conflicts.

¹²Texto original: Qualitative data (...) are a source of well-grounded, rich descriptions and explanations of processes in identifiable local contexts. With qualitative data one can preserve chronological flow, see precisely which events led to which consequences, and derive fruitful explanations. Then, too, good qualitative data are more likely to lead to serendipitous findings and to new integrations; they help researchers to get beyond initial conceptions and to generate or revise conceptual frameworks. Finally, the findings from qualitative studies have a quality of “undeniability”. Words, especially organized into incidents or stories, have a concrete, vivid, meaningful flavor that often proves far more convincing to a reader – another researcher, a policymaker, a practitioner – than pages of summarized numbers.

¹³Texto original: (...) strong potential for revealing complexity; such data provide “thick descriptions” that are vivid, nested in a real context, and have a ring of truth that has strong impact on the reader.

qualitativa recai sobre as experiências que são vivenciadas por pessoas reais. Nessa perspectiva, Van Maanen (1977) afirma que essa vivência inclui percepções, suposições, julgamentos e também pressuposições. Dessa forma, todos esses sentidos acabam por conectar-se ao mundo social desses indivíduos.

Vale complementar que outro fator igualmente importante com relação à pesquisa de natureza qualitativa é sua preocupação com a compreensão sobre o processo e não sobre o produto. Essa questão do processo versus produto é importante para enfatizar o caráter generalizável que não encontra respaldo na pesquisa de cunho qualitativo, já que uma de suas premissas é compreender a cada um de seus indivíduos em seus contextos particulares de atuação.

De acordo com André e Lüdke (2001), uma das peculiaridades da pesquisa qualitativa é que ela tem o ambiente natural como a sua própria fonte de dados. Por essa razão, dentre tantas outras, é que professores e aprendizes tornam-se as peças principais desse tipo de investigação.

Segundo Schwandt (1997) a terminologia qualitativa faz alusão a um adjetivo, com múltiplas variedades de investigação social e que encontra suas raízes na hermenêutica, na sociologia fenomenal e na tradição *Verstehen*¹⁴. O autor alerta para o fato de que muitos pesquisadores utilizam a nomenclatura investigação qualitativa como um termo que abrange e complementa outras várias formas de investigação social, tais como pesquisa de estudo de caso, etnográfica e também narrativa, dentre outros exemplos.

Na concepção de Schwandt (1997), o uso do termo qualitativo frequentemente envolve

comparações implícitas e explícitas para adjetivos que igualmente e ambigualmente atuam juntos – por exemplo o quantitativo versus o qualitativo. De forma geral, os métodos qualitativos são procedimentos que incluem entrevistas abertas e não estruturadas e a observação participativa que gera dados qualitativos¹⁵ (SCHWANDT, 1997, p.213)

Tais procedimentos colaboram para fortalecer nossa compreensão sobre o mundo dos participantes de forma mais holística, criando-se oportunidades para se vivenciar o mundo real com a maior proximidade possível ao que ele é de fato. Dessa forma, a metodologia qualitativa

¹⁴Informações adicionais sobre a tradição *Verstehen* podem ser encontradas no link a seguir: <http://sociologyindex.com/verstehen.htm>

¹⁵Texto original: (...) implicit and explicit comparisons to some equally ambiguously used adjective, “quantitative” – as, for example, in the phrase “qualitative methods versus quantitative methods”. Broadly speaking, qualitative methods are procedures including unstructured, open-ended interviews and participant observation that generate qualitative data (...).”

é fundamental no entendimento do pensamento do professor, já que conforme pontuado por Freeman (1994, p.77) “qualquer estudo que mostra o que os professores sabem depende da análise daquilo que eles dizem”¹⁶.

Johnson (2009) complementa os dizeres de Freeman (op. cit) ao propor que a pesquisa de caráter qualitativo interpretativista, que busca entender o pensamento do professor é coadjuvante no processo de reflexão, já que ela promove caminhos para se compreender os dizeres que sustentam e informam as maneiras de ensinar em sala de aula.

Isso posto, damos início à explicitação sobre a trajetória empregada para a interpretação dos dados, apresentando ao leitor o tratamento ofertado a eles. Discutimos ainda aspectos voltados para a importância da triangulação nas pesquisas científicas.

1.3 RECORTAR – REORGANIZAR – (RE)INTERPRETAR: O TRATAMENTO OFERTADO AOS DADOS DA PESQUISA

Os dados são a parte mais importante de um trabalho científico, já que eles são responsáveis por fornecer elementos vitais para que o pesquisador possa analisá-los. Portanto, faz-se necessário que eles sejam coletados com bastante disciplina e com muito cuidado, para que posteriormente sejam tratados com delicadeza e imparcialidade, conferindo assim ao pesquisador segurança para atuar como o porta-voz daquilo que foi contado pelos outros participantes da pesquisa.

Freeman (1998, p.90) argumenta que há dois desafios na coleta de dados, sendo que:

Primeiro, você precisa cumprir o seu planejamento. Segundo, você precisa manter sua investigação. Você talvez encontre que o segundo processo redireciona o primeiro. Frequentemente você perceberá que precisa ajustar o que planejou para a coleta de dados por múltiplas razões: não há tempo suficiente naquele dia; um estudante fundamental na coleta está ausente; o áudio não funciona; você precisa fazer alguma coisa a mais e não consegue tomar notas naquele momento, dentre outras.¹⁷

O autor argumenta que por sua própria natureza,

¹⁶Texto original: Any study of what teachers know depends on an analysis of what they say.

¹⁷Texto original: First, you need to stick to your plan; second, you need to stick with your inquiry. You may find that the second process redirects the first. Often you will find you need to adjust what you had planned for data collection for any of myriad reasons: There isn't enough time that day; a key student is absent; the tape recorder doesn't work; you need to do something else and so can't take field notes at that time, and so on.

Coletar dados precisa ser um compromisso disciplinado. Você precisa estar consciente sobre o que você está fazendo quando coleta determinado tipo de informação e o porquê você está – ou não está – fazendo isso. Esse é o coração da “disciplina” da investigação da pesquisa, porque isso permitirá que outros vejam como você chegou às suas conclusões e descobertas (FREEMAN, 1998, p.90).¹⁸

Por concordarmos com a importância desse planejamento e por entendermos que os instrumentos de coleta devem ser bastante precisos, para que possamos ter dados que consigam refletir a realidade observada, lançamos mão de um estudo piloto¹⁹ com o objetivo de calibrarmos os instrumentos de pesquisa utilizados.

Miles e Huberman (1994) representam suas visões de análise dos dados por meio da constituição de “três fluxos de atividades”, a saber redução, exposição e conclusão/verificação dos dados.

Para esses autores, redução faz alusão ao processo de seleção, foco, simplificação, abstração e transformação dos dados que aparecem nas notas de campo escritas ou nas transcrições. Essa fase acompanha basicamente todo o desenvolvimento do trabalho.

Eles acrescentam ainda que

a redução pode ocorrer até mesmo antes da coleta oficial de dados, já que o pesquisador decide, mesmo que sem muita consciência, qual fundamentação teórica, questões de pesquisas e abordagens serão escolhidas²⁰ (MILES; HUBERMAN, 1994, p.10)

Segundo os autores, a exposição é geralmente disposta de modo a permitir a montagem das informações de maneira organizada e condensada, já que para eles “os seres humanos não são muito eficientes como processadores de grandes quantidades de informação, já que nossa

¹⁸Texto original: (...) collecting data needs to be a disciplined undertaking. You need to be aware both of what you are doing as you collect any particular information and why you are – or are not – doing it. This is the heart of the “discipline” of the research inquiry because it will allow others to see how you arrived at your interpretations and findings.

¹⁹Para esta pesquisa o estudo piloto foi bastante importante. Não apenas para o cumprimento de seu objetivo principal que é o refinamento dos instrumentos de coleta, mas também para que a pesquisadora deste trabalho pudesse (re)pensar sua postura para conduzir tanto as entrevistas, como as sessões de visionamento. Todavia, informamos ao leitor que os dados oriundos da prática observada da professora piloto Sofia não são apresentados nesta tese, já que a utilização de tais informes não foi prevista no planejamento do estudo em questão. Contudo, tais dados podem ainda ser analisados para a produção de artigos sobre a importância de estudos piloto em trabalhos científicos.

²⁰Texto original: Even before the data are actually collected, anticipatory data reduction is occurring as the researcher decides (often without full awareness) which conceptual framework, which cases, which research questions, and which data collection approaches to choose.

tendência cognitiva é reduzir informações complexas em informações simplificadas” (MILES; HUBERMAN, 1994, p.11)²¹.

Com relação à conclusão e à verificação, os autores sugerem que é preciso bastante maturidade do pesquisador para lidar com essa fase. Em suas visões é preciso entender as regularidades, os padrões e também as possíveis configurações desses dados. Diante de tais características, Miles e Huberman (1994, p.11) argumentam que “o pesquisador competente segura tais conclusões levemente, mantendo-se aberto e cético, mas as conclusões ainda estão lá, rudimentares e vagas a princípio, e depois mais explícitas e fundamentadas”²².

Os pesquisadores ressaltam ainda que as conclusões também são verificadas conforme a análise procede. Para eles,

os significados que emergem dos dados tem que ser testados para sua própria plausibilidade, resistência, e confirmação, que é sua validade. Caso contrário deixamos estórias interessantes sobre o que aconteceu, sobre verdade desconhecida e utilidade²³ (MILES; HUBERMAN, 1994, p.11)

Para esta pesquisa adotamos essa sistemática de recortar, reorganizar e (re)interpretar os dados que foram coletados por meio do diário de campo, dos questionários, das entrevistas, do *blog* online, do visionamento e das gravações em áudio e vídeo, sendo esses os instrumentos de coleta utilizados neste estudo.

Recortar em nossa concepção deu-se por meio da seleção dos pontos que se mostraram como os mais recorrentes e relevantes para podermos responder de forma concisa a cada uma das questões de pesquisa. Assim, fizemos usos dos informes que se complementavam e que contribuíam para dar maior sustentação ao que discutíamos ao longo do capítulo de análise dos dados.

Dando continuidade a essa dinâmica, reorganizamos esses recortes de modo a padronizar os informes, fazendo com que os mesmos representassem da maneira mais verossimilhante possível o que encontramos durante o período em que acompanhamos os

²¹Texto original: Humans are not very powerful as processors of large amounts of information; our cognitive tendency is to reduce complex information into selective and simplified gestalts or easily understood configurations.

²²Texto original: The competent researcher holds these conclusions lightly, maintaining openness and skepticism, but the conclusions are still there, inchoate and vague at first, then increasingly explicit and grounded.

²³Texto original: The meanings emerging from the data have to be *tested* for their plausibility, their sturdiness, their “confirmability”- that is, their *validity*. Otherwise we are left with interesting stories about what happened, of unknown truth and utility.

desenvolvimentos das práticas observadas. Por fim, (re)interpretamos os dizeres dos professores, de modo a manter suas vozes no decorrer da construção do texto desta tese.

Sobre a relação entre a coleta de dados e sua posterior análise, Freeman (1998) lança mão de analogias para contemplar essa conexão. A primeira delas mostra o processo desde a compra dos alimentos até o momento em que se prepara a refeição. O autor a conceitua como “linear”, já que a mesma segue o padrão clássico entre coleta e análise. Nessa perspectiva o comprador leva para casa, sem muito questionamento, os itens presentes em sua lista.

Na segunda comparação, Freeman (1998) a nomeia “recursiva”, já que a mesma ilustra várias possibilidades de coleta e análise, de acordo com os contextos educacionais, mostrando que são eles os responsáveis por delinear as relações entre o ensino e a pesquisa, especialmente quando tais ações são realizadas por uma mesma pessoa. Pensando-se na analogia, o comprador vai às compras com uma lista menos elaborada. Mas, ao estar diante das opções começa a questionar o que deve ser de fato levado, já que pondera sobre alguns dos itens que já possui.

Todos esses processos levam à triangulação dos dados, tornando-se fatores essenciais no desenvolvimento de uma pesquisa, já que triangular as informações existentes contribui para que o pesquisador aprofunde sua compreensão sobre aquilo que se dispôs a estudar, recebendo assim auxílio para que amplie seu próprio conhecimento sobre o fenômeno estudado.

Na visão de Freeman (1998),

os pontos importantes a se manterem em mente sobre triangulação são os seguintes: ela pode construir estabilidade e confiança na maneira como você interpreta seus dados e portanto, nas descobertas que você encontra. Ela ilumina problemas e anomalias, e dessa forma sugere novas questões para se buscar²⁴ (FREEMAN, 1998, p.98)

Concordamos com a visão do autor, quando ele diz que a triangulação é recursiva e não linear, já que em outras palavras:

Você não decide a estratégia da triangulação apenas no começo; ao contrário, você segue retornando para a questão de como você pode saber mais, ter mais confiança no que você encontra, e portanto como você pode coletar mais dados, dados diferentes ou também como você pode olhar para os mesmos dados de forma diferente²⁵. (FREEMAN, 1998, p. 98)

²⁴Texto original: The important points to keep in mind about triangulation are these: It can build stability and confidence in how you interpret your data and thus in what you find. It illuminates problems and anomalies, and thus raises new questions to pursue.

²⁵Texto original: Triangulation is recursive and not linear; in other words, you don't just decide on a triangulation strategy at the beginning; rather, you keep returning to the question of how you can know more, have more confidence in what you are finding, and thus how you can collect more or different data, or how you can look differently at the data you already have.

Essa troca de lentes para olhar o que se é conhecido de forma diferenciada, origina-se e fundamenta-se nos princípios da antropologia, nas palavras do russo Mikhail Lermontov, ao dizer que em pesquisas é preciso “fazer com o que o familiar seja estranho e o estranho seja familiar”.²⁶ Esse posicionamento é importante para o pesquisador, já que sua plena compreensão o auxilia a analisar os dados com menores possibilidades de julgamento acerca de suas próprias crenças. Oran (1998) diz que é preciso estar em silêncio, para que se possa ouvir o que os dados querem dizer e não aquilo que o pesquisador gostaria de escutar.

Para Denzin (1978), existem diversos tipos de triangulação. Na visão do autor, as mais comuns são: 1) a fonte de dados – incluindo-se aqui pessoas, lugares; 2) métodos – entrevista, observação; 3) pesquisador e 4) teoria – utilização de mais de uma perspectiva para analisar os dados. Para esta pesquisa, procuramos considerar esses pontos levantados pelo autor quando realizamos a triangulação dos dados, já que os mesmos incluem participantes, apresentam diversos tipos de métodos e a análise fundamenta-se em mais de uma perspectiva (formação de professores e materiais didáticos), caracterizando assim a triangulação que Denzin (1978) denomina teórica.

Segundo Miles e Huberman (1994, p. 266), “acredita-se que a triangulação sustenta uma descoberta por mostrar que proporções independentes de medida concordam com o que foi encontrado, ou pelo menos que não contradizem o achado”²⁷.

Desse modo, tendo-se em vista a importância e a obrigatoriedade da triangulação de dados em um estudo científico e após a descrição da natureza da pesquisa, detalhamos os locais visitados durante a viagem, apresentando também as pessoas encontradas em cada um desses lugares.

1.4 CONTEXTO DA PESQUISA: AS CHAMADAS ESCOLAS PÚBLICAS²⁸

Embora o contexto público de ensino seja bastante diversificado e extremamente rico em múltiplos aspectos, tais como questões culturais, sociais, econômicas e até mesmo políticas, o acesso a esse ambiente, muito ao contrário do que se imagina, não é uma tarefa simples, já que existem inúmeras hierarquias que precisam ser respeitadas dentro dessas organizações institucionais.

²⁶Texto original: Make the familiar strange and make the strange familiar.

²⁷Texto original: Triangulation is supposed to support a finding by showing that independent measures of it agree with it or, at least, do not contradict it.

²⁸Embora o título possa sugerir possível generalização, esclarecemos ao leitor que as escolas públicas mencionadas nesta tese fazem alusão aos contextos educacionais observados neste estudo.

A primeira tentativa de contato foi estabelecida com três escolas próximas ao sítio de nossa universidade. Todavia, não nos foi permitido pelas direções das mesmas que a pesquisa pudesse ser desenvolvida com os professores. A justificativa dada por duas delas foi a de que há muitos alunos de graduação que realizam estágio supervisionado nesses ambientes, e muitos deles não respeitam o trabalho do professor em sala de aula. Na outra escola, a direção alegou que a gravação de aulas não era permitida.

Visitamos outras 4 escolas, distante cerca de 12km de nossa instituição. Conseguimos acesso para a realização da pesquisa em apenas uma delas. Em duas dessas escolas a resposta foi bastante hostil. Desta vez não pela direção, mas sim por parte das professoras, já que elas alegaram que suas participações exigiriam muito esforço extra curricular e que elas não ganhariam nada com isso. Na outra escola, a diretora tomou nota de todas as informações sobre a pesquisa a ser realizada, mas nunca recebemos um retorno sobre sua posição.

Diante de tal cenário, acabamos concluindo que não seria possível a realização da pesquisa, pois teríamos poucos dados para a análise, não conseguindo assim conduzir a contento a investigação planejada.

Portanto, mediante o baixo número de PPs decidimos descartar a participação da professora²⁹. Continuamos a busca por mais escolas. Nesse meio tempo, conhecemos uma professora que lecionava na escola pública e ela nos informou que pelo acesso ao **site do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**, disponibilizado na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)³⁰ poderíamos encontrar os LDs que estavam sendo utilizados em cada uma das escolas da rede pública.

Como possuíamos a referência de um dos livros utilizados³¹, estabelecemos um critério para a busca: o de encontrar os municípios no estado de SP mais próximos de nossa instituição que utilizavam esse mesmo LD. Após a realização de inúmeras pesquisas, as cidades mais próximas que encontramos estavam distantes cerca de 150km de nossa instituição. Viajamos para essas cidades, para estabelecer contato com as direções dessas instituições de ensino. Encontramos três escolas na cidade de Caravela e uma na cidade de Remador³².

Ao chegarmos em cada uma dessas escolas discutimos com os diretores sobre os objetivos da pesquisa, apresentando-lhes nosso planejamento de trabalho e também os instrumentos que utilizaríamos durante a coleta de dados. Disponibilizamos ainda para leitura, o termo de

²⁹A professora em questão foi bastante solícita. Assim, gostaríamos de registrar nosso agradecimento a ela.

³⁰Fonte: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaoosimadnet/filtroDistribuicao>

³¹Tal material era utilizado pela professora piloto.

³²Todos os nomes dados para as cidades, para as escolas e também para os participantes são fictícios.

consentimento livre e esclarecido (Apêndice 1) que seria entregue a cada um dos professores que aceitasse participar do estudo.

A recepção foi bastante acolhedora em quase todas as escolas. Na primeira delas na cidade de Caravela, a diretora pediu que o inspetor chamasse a professora de Inglês Laura. Conversamos com a professora e apresentamos à ela o termo de consentimento. Após a leitura do documento, Laura aceitou participar da pesquisa.

Fomos para a segunda escola na cidade de Caravela e adotamos a mesma sistemática. A princípio o diretor da escola foi bastante hostil, alegando que “as disciplinas de Artes e Língua Inglesa deveriam sair do Currículo, dando lugar à Língua Portuguesa (LP) e à Matemática”. Todavia, ele nos deu permissão para conversar com a professora de Inglês Samanta, que prontamente aceitou o convite.

Ao visitarmos a terceira escola, na cidade de Caravela, o diretor pediu que entrássemos na sala dos professores, pois eles estavam em intervalo. Tivemos a oportunidade de encontrar não apenas uma, mas duas professoras de Inglês. Porém, nenhuma delas quis participar, não justificando a razão de suas escolhas.

Ao deixarmos essa última escola na cidade de Caravela, uma das inspetoras que estava em exercício veio até nosso encontro e gentilmente solicitou que tentássemos o professor do período noturno.

Fomos para a cidade de Remador, distante 5km da cidade de Caravela e seguimos o mesmo procedimento. A coordenadora conduziu-nos até a sala de Alice. Explicitamos brevemente os objetivos da pesquisa, apresentando o termo de consentimento à professora. Após sua leitura, ela aceitou participar do estudo proposto.

Conforme sugerido pela inspetora, naquele mesmo dia retornamos à escola no período noturno e conversamos com a vice-diretora, que carinhosamente nos recebeu. Ela disse que era uma oportunidade maravilhosa para o professor, mas que a decisão não dependia dela.

Após sua permissão, fomos até a sala dos professores e conversamos com João, que rapidamente aceitou participar do estudo. Uma das justificativas para sua escolha, foi sua vontade de ingressar na pós-graduação. Desse modo, em sua visão, o trabalho em questão daria a ele uma ideia sobre os percursos para a realização de uma pesquisa científica. Assim, diante de sua resposta chegamos ao número de 3 participantes na cidade de Caravela.

Dessarte, contávamos com quatro escolas estaduais públicas³³, todas situadas no interior do Estado de São Paulo. Apresentamos a seguir um quadro resumido com os professores participantes, as cidades, as escolas, o número de alunos, o período de realização das atividades escolares e os níveis de instrução ofertados em cada uma dessas instituições.

Tabela 1 - Apresentação dos professores participantes, cidades, escolas, número total de alunos, período de realização das atividades escolares e níveis de instrução ofertados

Professor(a) Participante	Cidade	Escola	Número Total de Alunos	Período de Oferta das Atividades Escolares	Níveis de Instrução
Laura	Caravela (Área urbana – Centro)	Plácido Patrimônio	1380	Matutino Vespertino Noturno	Ensino Fundamental Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos
Samanta	Caravela (Área urbana – Periferia)	Maria Marquesa	846	Matutino Vespertino Noturno	Ensino Fundamental Ensino Médio
Alice	Remador (Área urbana – Centro)	Luís Lancelotte	1026	Matutino Vespertino Noturno	Ensino Fundamental Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos
João	Caravela (Área urbana – Periferia)	Pablo Adamastor	929 ³⁴	Matutino Vespertino Noturno	Ensino Fundamental Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Elaboração própria.

Nos meses em que estivemos nas escolas para observar as aulas e coletar os dados para esta pesquisa, fomos muito bem acolhidas e tivemos muita receptividade por parte de quase todos os membros da comunidade escolar. Há, contudo, um episódio bastante marcante que foi vivenciado na escola Pablo Adamastor, local de trabalho do professor João.

Ao chegarmos na escola para realizar um dos visionamentos com o professor, a coordenadora impediu que ele participasse, alegando que aquilo era importante apenas para a pesquisadora e que isso não contribuiria em nada com a escola. Deixamos a sala bastante

³³No capítulo de análise dos dados, a ordem de apresentação dos informes ofertados pelos professores está baseada na sequência em que cada um deles foi aceitando participar da pesquisa. Temos, portanto, Laura como a primeira participante, Samanta como a segunda, Alice como a terceira e João como o quarto participante.

³⁴O número total de alunos, distribuído entre os níveis de instrução ofertados por cada escola, faz referência ao ano de 2013.

envergonhadas, já que havia outros professores ali presentes. João nos acompanhou até a saída e pediu para voltarmos no dia seguinte. Retornamos para a escola e então, realizamos o visionamento.

Embora tenha sido frustrante, tal situação foi importante para relatarmos um pouco do que seja realizar pesquisa na escola pública (EP). Esse ambiente é rico em sua natureza de detalhes e peculiaridades, porém ele requer muita paciência, tolerância, cautela, persistência e principalmente respeito por parte de quem se destina a pesquisar tal contexto educacional. Existem também o bom senso e a ética, que devem acompanhar o pesquisador (ou qualquer outro sujeito que se disponha a observar esse contexto) durante todo esse processo.

Portanto, sugerimos ao leitor que veja a escola pública despido de qualquer atribuição de valores pré concebidos. Para esta pesquisa, os professores desempenharam suas práticas majoritariamente em salas de ensino médio (1º, 2º e 3º anos). Com exceção da professora Samanta, da escola Maria Marquesa, em que as duas últimas observações foram realizadas com um grupo do ensino fundamental (EF).

Na escola Plácido Patrimônio há salas denominadas “Integrado”, as quais têm número reduzido de alunos, numa média de 12 a 20 por sala. A existência do Integrado se dá por conta da parceria entre a escola e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Os materiais didáticos utilizados com esses grupos são os mesmos utilizados nas salas regulares³⁵, a saber o caderno do aluno (CA) e o LD.

No período da coleta de dados, as escolas públicas estavam recebendo a implantação de um sistema eletrônico para facilitar o controle de entrada e saída dos alunos. Todavia, o mesmo se apresentava em fase de teste. Dessa maneira, a primeira tarefa do professor em sala de aula era fazer a chamada e anotar no quadro os alunos que estavam ausentes. Tais números eram conferidos pela inspetora de alunos, que entrava na sala e muitas vezes interrompia a aula do professor para tomar nota dessa informação.

Ainda durante esse mesmo período, em que observamos as práticas desses 4 professores, apenas as coordenadoras das escolas Plácido Patrimônio e Pablo Adamastor estiveram presentes em sala de aula. A principal intenção dessas visitas foi verificar o andamento das atividades pedagógicas propostas pelo Caderno do Professor (CP).

Desse modo, após a descrição dos contextos educacionais observados, apresentamos os participantes deste estudo.

³⁵As salas regulares são aquelas que têm, em média, de 45 a 50 alunos por turma. Para esta pesquisa, nos deparamos quase que majoritariamente com salas desse tipo.

1.5 RETRATANDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

1.5.1 OS PROFESSORES³⁶ DA REDE PÚBLICA DE ENSINO: PEÇAS FUNDAMENTAIS DA ESTÓRIA

Nada teria sido possível se não tivéssemos contado com a ajuda, cooperação e boa vontade dos professores que deram vida a este estudo. Durante pouco mais de seis meses, entregando e recebendo questionários, observando aulas, realizando as sessões de visionamentos e as entrevistas, pudemos partilhar de suas atividades pedagógicas, aprendendo com eles sobre os desafios de se ensinar inglês nas escolas públicas.

Desse modo, para que o leitor possa conhecê-los melhor, apresentamos na sequência duas tabelas. A primeira delas traz informações sobre o perfil de cada um desses professores, o tempo e período de preparação profissional – seguido da habilitação (licenciatura) de cada um deles. Incluímos ainda a razão pela escolha da carreira docente e há quanto tempo lecionam em contexto público de ensino.

A segunda tabela retoma os professores participantes e apresenta as escolas, as séries e também o número de aulas observadas, de acordo com cada período.

Tabela 2 - Perfil detalhado dos participantes do estudo em questão

Nome	Tempo e período de formação docente	Licenciado(a) em / habilitação	Razão pela escolha da profissão docente	Há quanto tempo leciona
Laura	4 anos Período Noturno	Letras – Português / Inglês	Gosto pela língua inglesa que estuda desde os dez anos. Efetivação na carreira docente.	20 anos
Samanta	3 anos Período Noturno	Letras – Português / Inglês	Gosto pela língua inglesa.	20 anos
Alice	3 anos Período Noturno	Letras – Português / Inglês	Gosto pela língua inglesa. Admiração pela cultura Norte Americana.	3 anos
João	4 anos Período Noturno	Letras – Inglês	Gosto pela língua inglesa que fazia em uma escola de idiomas. Desejo despertado ao trabalhar como professor voluntário em projeto comunitário.	1 ano

Fonte: Elaboração própria.

³⁶Fazemos alusão aqui aos professores participantes deste estudo.

Tabela 3 - Professores, escolas, séries, número de aulas observadas e período de observação

Professor(a) Participante	Escola	Salas e Número de Aulas Observadas	Período de Observação
Laura	Plácido Patrimônio	1° Ano A (1 aula); 1° Ano B (3 aulas); 1° Ano E (1 aula); 2° Ano A (1 aula) e 2° Ano B (4 aulas) – Ensino Médio	Diurno
Samanta	Maria Marquesa	9° B (2 aulas) – Ensino Fundamental 1° Ano A (2 aulas); 1° Ano B (1 aula); 2° Ano A (3 aulas); 3° Ano A (1 aula) e 3° Ano B (1 aula) – Ensino Médio	Diurno
Alice	Luís Lancelotte	1° Ano A (1 aula); 1° Ano B (3 aulas); 1° Ano D (1 aula); 2° Ano A (1 aula); 2° Ano B (1 aula); 2° Ano C (1 aula); 3° Ano B (2 aulas) – Ensino Médio	Diurno
João	Pablo Adamastor	2° Ano D (2 aulas); 2° Ano E (6 aulas) e 3° Ano C (2 aulas) – Ensino Médio	Noturno

Fonte: Elaboração própria.

Após a apresentação dos professores e também de seus contextos de trabalho, discorreremos sobre o outro participante deste estudo, a professora pesquisadora (PPE).

1.5.2 A CONTADORA DA ESTÓRIA: PROFESSORA PESQUISADORA

A professora pesquisadora (PPE) é formada em Letras, habilitação Português – Inglês. A duração de seu curso de graduação foi de cinco anos, com a maioria das aulas concentrada em período noturno. O interesse pela língua inglesa foi uma das maiores motivações para a escolha da carreira docente.

A PPE tem experiência com o ensino de Inglês como língua estrangeira (LE) em diversos contextos de atuação, tendo inclusive participado de cursos para professores da rede pública de ensino, desde a graduação, por meio das (ACIEPEs) - Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão, ministrando aulas para o público-alvo mencionado anteriormente.

A trajetória percorrida pela PPE durante este trabalho, tendo a reflexão como pano de fundo de todo esse percurso, foi bastante semelhante ao processo em que ela mesma esteve exposta durante a realização de seu Mestrado em Linguística Aplicada (LA), já que nessa época ela revisitou sua própria prática pedagógica, no intuito de compreender suas concepções sobre o ensino de leitura em LE.

Em adição, a motivação para estudar o contexto em questão veio de sua própria formação, já que a PPE foi educada exclusivamente em instituições públicas de ensino, desde a pré-escola.

Dessa forma, após a descrição dos participantes desta pesquisa, apresentamos os MDs disponíveis para o trabalho pedagógico dos PPs.

1.6 OS MATERIAIS DIDÁTICOS: CADERNOS *FOR ALL*

Conforme mencionado, nos contextos observados há dois tipos de MDs disponíveis para o trabalho docente em sala de aula. O caderno do professor (CP) e o Livro Didático (LD). Com relação ao CP há a distribuição gratuita de 4 volumes ao ano, um para cada bimestre escolar³⁷. Esse material é desenvolvido com base no Currículo Oficial do Estado de São Paulo (anexo 1) e faz parte de uma iniciativa do governo Estadual Paulista. Esse material é consumível e começou a ser distribuído para professores e alunos³⁸ das redes estaduais públicas de ensino no ano de 2008.

Na prática esses cadernos recebem a denominação de apostila e também de caderninho, tanto por parte dos professores³⁹ quanto por parte dos alunos. A imagem da capa de um exemplar do caderno do professor está disponibilizada no (anexo 2) deste trabalho.

Diferentemente do CP, o LD faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e é uma iniciativa do governo Federal. O LD dos contextos observados é o *English for All* (anexo 3)⁴⁰. Para o ensino médio (EM)⁴¹, há os volumes 1, 2 e 3 desse livro. Todos eles têm um CD de áudio, tanto na versão do livro do aluno como na do manual do professor.

A distribuição do LD, que também é consumível, iniciou-se nas escolas da rede pública de todo o território nacional a partir do ano de 2012⁴². A diferença entre o manual do professor e o LD do aluno é que no exemplar do profissional de ensino há, além das atividades didáticas presentes no LD, a apresentação da proposta pedagógica, com o intuito de auxiliar o trabalho do professor e também as respostas sugeridas a essas atividades.

Na sequência, apresentamos as fases da pesquisa, explicitando os instrumentos que foram utilizados em cada uma delas.

³⁷Essas informações fazem alusão ao momento em que os dados deste estudo foram coletados. Todavia, segundo relatos informais de professores que exercem sua prática pedagógica em contexto público de ensino, a distribuição do CP e também do caderno do aluno (CA) já não é mais feita bimestralmente. Dessa forma, para os pesquisadores que trabalham com materiais didáticos (MDs), é importante que esses informes sejam conferidos constantemente e estejam sempre atualizados.

³⁸Há também a versão do caderno do Aluno (CA).

³⁹No capítulo de análise de dados tais denominações aparecem nas falas dos professores.

⁴⁰Nas duas últimas observações da prática de Samanta ela deu aulas para um grupo do ensino Fundamental e utilizou, portanto, outro livro didático, intitulado *Alive 9* (anexo 4).

⁴¹Contexto majoritariamente observado durante a investigação deste estudo. Das 40 práticas observadas, 38 ocorreram no EM.

⁴²Tal informação pode ser encontrada no site do PNLD. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>

1.7 FASES DA PESQUISA: APRESENTANDO OS ROTEIROS DE CADA PARADA

A pesquisa em questão foi dividida em 6 fases⁴³. Em cada uma delas, e durante um certo período, realizamos um determinado tipo de atividade. Apresentamos na sequência uma tabela resumida com tais informações.

Tabela 4 - Fases da pesquisa e atividades realizadas

Fase	Período de Coleta	Atividade(s) realizada(s)
1	Fevereiro e março de 2013	Aplicação de questionário e entrevista inicial.
2	Meses de abril e maio de 2013	Gravações em áudio e vídeo das aulas (1; 2; 3; 4; 5 e 6) observadas – de cada professor, em adição as anotações em diário de campo da pesquisadora. Realização das Sessões de Visionamento 1, 2, 3 e 4 com base nas aulas 3, 4, 5 e 6 observadas.
3	Maio de 2013	Gravações em áudio e vídeo das aulas (7 e 8) observadas – de cada professor, em adição as anotações em diário de campo da pesquisadora. Realização da entrevista reflexiva com base na aula 7 ou 8 (escolha feita individualmente por cada um dos PPs).
4	Junho e julho de 2013	Criação e implementação de <i>Blog online</i> teórico-prático.
5	Agosto de 2013	Aplicação de questionário e entrevista final.
6	Agosto de 2013	Gravações em áudio e vídeo das aulas (9 e 10) observadas – de cada professor.

Fonte: Elaboração própria.

Na próxima seção, descrevemos minuciosamente cada um dos instrumentos de pesquisa utilizados para a realização das atividades apresentadas anteriormente, explicitando os objetivos esperados com a implementação de cada um deles.

1.8 EXPLICITANDO OS INSTRUMENTOS DE COLETA: OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Apresentamos a seguir uma tabela com os instrumentos de coleta utilizados nesta pesquisa e os objetivos gerais de cada um deles. Na sequência, na seção 1.9, descrevemos ao leitor os procedimentos adotados para a triangulação de dados deste estudo.

⁴³Em adição a um estudo piloto, com cerca de dois meses de duração. Informamos ainda, que em razão da quantidade de dados da pesquisa em questão, optamos por não utilizar os informes do estudo piloto. Todavia, gostaríamos de registrar a importância desse processo no que tange o refinamento dos instrumentos de pesquisa e em especial a nossa gratidão e respeito pela cooperação da professora Sofia (professora piloto deste estudo).

Tabela 5 - Instrumentos de coleta e objetivo(s) gerais de cada um deles

Instrumentos de Coleta	Objetivo(s) Gerais
Questionário e entrevista (Inicial)	Estabelecer contato inicial com os professores, para conhecermos seus perfis e também sua trajetória profissional mais detalhadamente. Entender a maneira como os profissionais de ensino caracterizam e descrevem os MDs disponíveis para o trabalho em sala de aula.
Gravações das aulas observadas em áudio e vídeo	Acompanhar o desenvolvimento da prática docente, registrando em áudio e vídeo a atuação pedagógica dos professores observados, especialmente quando da utilização dos MDs (CP e LD). Fornecer dados para embasar as sessões de visionamento e a entrevista reflexiva.
Diário de campo da pesquisadora	Anotar detalhadamente todas as informações adicionais que possam colaborar para a recuperação de momentos específicos da atuação pedagógica dos professores observados, complementando assim as gravações em áudio e vídeo.
Sessões de visionamento	Tentar compreender o pensamento do professor em momentos precisos de suas práticas de ensino, buscando entender as razões que os levam a determinadas tomadas de decisão em sala de aula.
Entrevista reflexiva	Ofertar oportunidade de revisitação à prática pedagógica por parte dos professores participantes, de maneira holística e sem quaisquer interferências ou pausas feitas pela pesquisadora.
<i>Blog online</i> teórico-prático	Servir como meio de interação entre os participantes da pesquisa, para que eles compartilhem as experiências práticas de sala de aula. Sugerir leituras, seguidas de discussões teóricas voltadas para a formação reflexiva e MDs no ensino-aprendizagem de LEs.
Questionário e entrevista (Final)	Complementar, reforçar e corroborar os informes apresentados pelos professores no questionário e na entrevista inicial e também nos demais instrumentos de coleta.

Fonte: Elaboração própria.

Dentre os instrumentos apresentados, um deles não foi esboçado para esta pesquisa. Esse constitui-se pela Entrevista Reflexiva (ER). Originalmente essa entrevista era mais uma sessão de visionamento (SV). Porém, após contato com a literatura para compreendermos as SVs, pudemos perceber que a entrevista não apresentava as características de uma sessão de visionamento.

Todavia, a entrevista reflexiva (ER) acabou se destacando dentre os outros instrumentos, tornando-se uma das maiores contribuições para este estudo. Dessa forma, a ER não apenas deu aos PPs a oportunidade de revisitarem suas próprias práticas de sala de aula. Ela foi crucial para que pudéssemos compreender a atuação pedagógica desses profissionais de ensino, por meio de suas próprias descobertas e observações e também daquilo que eles mesmos quiseram apontar e pontuar como relevante, face as suas práticas pedagógicas.

Assim, o instrumento em questão buscou propiciar condições para que os professores pudessem compreender suas salas de aula por meio de suas próprias visões, no intuito de (re)

ou (de)construir suas ações pedagógicas, em relação ao processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE ofertado aos aprendizes da escola pública. Em adição há outras particularidades desse instrumento, as quais discutimos no capítulo de análise de dados.

Acreditamos ainda que a ER pode contribuir para que professores entendam quem eles são e quais são as razões que embasam suas escolhas em sala de aula. Esse é um processo de descoberta pessoal importante para os profissionais de ensino, especialmente porque eles têm a chance de ver a si mesmos de maneira holística, para que assim consigam “examinar o significado do que eles são e daquilo que eles ensinam”⁴⁴ (JERSILD, 1955, p.2).

Diferentemente do visionamento, em que as questões foram desenhadas com exclusividade para cada um de seus participantes, a entrevista reflexiva apresentou um único roteiro semiestruturado, o qual foi complementado por informações adicionais ofertadas pelos professores participantes. Esse roteiro, diferentemente do roteiro das sessões de visionamento, apresenta em alguns casos perguntas diretas para o professor participante, não havendo a necessidade de dar-lhe algumas instruções antes do início da entrevista, como às vezes acontece nas SVs.

Em adição, no momento da entrevista reflexiva o PP não é responsável por parar a gravação, já que o conteúdo registrado em vídeo não é reapresentado, como pode acontecer nas sessões de visionamento, em que “(...) o controle remoto do vídeo pode ser deixado com o participante, para que ele possa parar a gravação sempre que quiser fazer comentários sobre sua prática (...)” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p.228).

Assim, diante do uso que fizemos da entrevista reflexiva e por não termos encontrado registro no que tange a caracterização e também a forma de utilização desse instrumento, acreditamos que essa ferramenta é inédita não apenas neste estudo, mas também na área de pesquisa de formação de professores de LEs.

Desse modo, embora partilhem algumas semelhanças, tais como o registro em vídeo, um dos elementos que nos fez acreditar que não se tratava de uma SV foi o tempo levado para conversarmos com os professores sobre o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Conforme nos lembra Borg (2006), o tempo dispendido entre as observações e a condução dos visionamentos deve ter um intervalo muito pequeno, já que se trata de um instrumento que procura captar o pensamento. Assim, o tempo *per se* é um elemento fundamental nesse aspecto, pois quanto mais próximo da ação o participante puder estar, maiores são as chances dos dados reportarem a realidade vivenciada com a maior exatidão possível.

⁴⁴Texto original: (...) examine the meaning of what they are and what they teach.

Nos dizeres de Bloom (1954), uma consideração elementar sobre as sessões de visionamento é a precisão. Em um de seus estudos o autor realizou a SV quase que imediatamente após a gravação. Como resultado, evidenciou em seus dados que quando o visionamento é realizado geralmente após a ocorrência do evento, em um período não superior a 48 horas, as chances dos dados serem corretos e exatos são de 95%.

Para esta pesquisa, por questões da disponibilidade de tempo dos professores em adição a permissão dada pelas escolas para a realização das sessões de visionamento, não conseguimos conduzi-las dentro desse intervalo mencionado. As mesmas ocorreram geralmente em um período de 5 a 10 dias após as gravações de cada aula.

Diante de tal panorama, informamos que o diário de campo da pesquisadora foi um instrumento bastante importante para a condução das SVs, já que ele auxiliou na reconstrução dos episódios vivenciados em sala de aula, quando da realização dessas sessões.

Conforme lembram Schachter e Freeman (2015),

(...) introduzir um estímulo, por meio de gravação em vídeo ou áudio, permite que indivíduos vejam ou escutem o registro de seu comportamento, o que contribui para “estimular a recordação” da atividade cognitiva durante aquele comportamento⁴⁵. (SCHACHTER; FREEMAN, 2015, p.225)

Os autores lembram que esse processo foi cunhado em 1953 por Bloom, recebendo então a terminologia sessões de visionamento. Schachter e Freeman (2015, pp.224-225) apontam que essas sessões são utilizadas para “investigar as conexões entre os trabalhos externos do ensino e os processos de pensamento interno que acompanham e iluminam esse ensinar”⁴⁶. Calderhead (1981) adiciona que tais gravações ajudam seus participantes a relembrar e verbalizar o que eles estavam pensando no exato momento daquele comportamento.

Embora as sessões de visionamento sejam bastante utilizadas na área de formação de professores, ressaltamos que a mesma não é empregada exclusivamente para compreender a prática pedagógica do profissional de ensino. Um exemplo é o estudo de Plaut (2006), em que a autora utilizou o instrumento não apenas com professores, mas também com aprendizes no intuito de entender as confusões que ambos sujeitos vivenciam em sala de aula quando expostos ao ensino-aprendizagem da língua inglesa (LI).

⁴⁵Texto original: Introducing a stimuli, through either a video or audio recording, allowed individuals to see or hear a recording of their behavior which helped to “stimulate recall” of the cognitive activity during the behavior.

⁴⁶Texto original: (...) to investigate connections between the external work of teaching and the internal thought processes that accompany and animate that work.

De modo processual, Gass e Mackey (2000), lembram que em um primeiro momento as sessões de visionamento envolvem a gravação das aulas em áudio ou vídeo, para que assim, em momento posterior, os professores possam ter acesso a esses materiais, no intuito de descrever a condução de determinadas atividades, ou mesmo seu próprio pensamento de acordo com cada um desses momentos.

Na visão dos autores,

A sessão de visionamento é um subconjunto de uma gama de métodos introspectivos que representa uma forma de elicitação dos dados sobre os processos do pensamento envolvidos na realização de uma tarefa ou atividade. A suposição envolvida na introspecção é a de que é possível observar os fenômenos internos da mesma maneira como podemos observar os eventos externos do mundo real. Outra suposição é a de que humanos têm acesso a seus processos de pensamento interno em algum nível e que eles podem verbalizar esse processo⁴⁷. (GASS; MACKEY, 2000, p.1)

Conforme discutem Schachter e Freeman (2015, p.225), “o procedimento da SV permite que o professor reconstrua a própria prática, e então articule o que ele/ela estava pensando durante aquele exato momento”⁴⁸.

Bloom (1954, p.25) acrescenta que por meio da sessão de visionamento determinados assuntos podem ser recuperados “com maior vivacidade e acuidade”⁴⁹, desde que seja ofertada a possibilidade de um grande número de estímulos para recuperar o cenário original.

Assim, uma das grandes contribuições das sessões de visionamento é fazer com que os participantes possam estar conscientes sobre seu próprio fazer. Em nossa visão, acreditamos que despertar para essa consciência é possível, mas a utilização dessas sessões *per se* não assegura que o profissional se tornará reflexivo. Para isso, há que se pensar nesse procedimento como um item adendo e quiçá constante⁵⁰ à prática pedagógica.

Para Gass e Mackey (2000) as sessões de visionamento podem ser úteis por pelo menos 3 razões. Dentre elas, os autores afirmam que as SVs podem contribuir para: a) isolar situações

⁴⁷Texto original: Stimulated recall is one subset of a range of introspective methods that represent a means of eliciting data about thought processes involved in carrying out a task or activity. The assumption underlying introspection is that it is possible to observe internal processes in much the same way as one can observe external real-world events. Another assumption is that humans have access to their internal thought process at some level and can verbalize those processes.

⁴⁸Texto original: This procedure allows for both the teacher to reconstruct the practice and then to articulate what s/he was thinking during it.

⁴⁹Texto original: (...) with great vividness and accuracy.

⁵⁰A constância da utilização de tal instrumento depende das questões burocráticas, das regras e também das condições de cada contexto educacional.

específicas do fluxo de consciência – já que esse fato auxilia no entendimento dos tipos específicos de conhecimento que as pessoas utilizam na resolução de determinados assuntos; b) as SVs podem ser benéficas também para determinar a maneira pela qual o conhecimento é organizado, verificando assim se há ocorrências de estruturas cognitivas ou representações mentais nessa organização e c) as sessões de visionamento podem contribuir ainda para a compreensão de determinados processos cognitivos, como por exemplo a tomada de decisões.

De acordo com Gass e Mackey (2000), há 3 tipos de visionamento. O primeiro deles é denominado “consecutivo” e o processo de intervenção ocorre imediatamente após a realização da ação. Os autores utilizam como exemplo o processo de escrita em segunda Língua (L2 / SL). O segundo deles é intitulado “tardio” e a intervenção acontece após um curto período de tempo (geralmente um dia após o evento). Para esse segundo tipo Gass e Mackey (2000) dão o exemplo da leitura em L2. Por fim, os autores classificam como “não recente”⁵¹ o terceiro tipo de visionamento, utilizando como exemplo as estratégias de aprendizagem em L2 por aprendizes dessa língua. Esse tipo de visionamento ocorre geralmente num intervalo de até uma semana.

Existem ainda outras considerações sobre o uso das SVs na área de estudos de formação de professores. Dentre elas, podemos elencar as discussões sobre quem deve ser o responsável por parar a gravação para dar início à sessão. Para este trabalho a pesquisadora foi responsável por conduzir as pausas, dando assim início à conversa com os participantes.

Dentre algumas das justificativas, elencamos a questão da disponibilidade de tempo dos professores e também sua estreia na pesquisa científica⁵². Desse modo, julgamos que a adoção do procedimento nesse formato seria mais eficaz para o trabalho proposto. Em adição, lançamos mão das SVs por meio da seleção de trechos curtos, baseados em perguntas específicas⁵³, conforme sugerem Peterson e Clark (1978).

Com relação as limitações desse instrumento, é possível mencionar a questão do uso dessas sessões para a compreensão de ambientes complexos (LYLE, 2003) como por exemplo, a sala de aula. Nesse sentido, é importante enfatizar que o objetivo principal da utilização das SVs é a compreensão do pensamento individual em situações específicas (PLAUT, 2006).

⁵¹Em ordem de apresentação, os termos originais utilizados pelos autores para esses três tipos de visionamento são: Consecutive Recall; Delayed Recall e Nonrecent Recall. (GASS; MACKEY, 2000, p.51).

⁵²Essa foi a primeira vez em que os professores observados participaram de uma pesquisa científica.

⁵³As sessões de visionamento conduzidas neste estudo variaram de 25 a 45 minutos cada.

Desse modo, Gass e Mackey (2000, p.24) enfatizam que a “sessão de visionamento é uma ferramenta de pesquisa importante, mas assim como qualquer outro instrumento, precisa ser utilizado com o máximo de conhecimento sobre suas potencialidades e limitações”⁵⁴.

Dessarte, para que essa ferramenta seja aproveitada em sua totalidade, no sentido de contribuir com as conclusões para a proposta de um estudo, Woods (1996) sugere que ela seja utilizada em concomitância com outros instrumentos. Essa ação contribui para asseverar não apenas a confiabilidade do trabalho realizado, mas também sua validade. Para esta pesquisa, esses instrumentos auxiliares foram os questionários e as entrevistas.

Se pensarmos que este estudo exigiu inúmeros esforços para que pudéssemos compreender questões concernentes à reflexão, os questionários *per se* não seriam capazes de retratar essa complexidade. Contudo, questionários são bastante utilizados nas pesquisas sobre ensino-aprendizagem de línguas, já que como aponta Borg (2006), esses instrumentos são de fácil administração, especialmente por ofertarem quantidade de dados significativa para a análise.

Para este trabalho os questionários foram relevantes, já que atuaram como o cartão de visita após a entrega do termo de consentimento livre e esclarecido. Desse modo, eles foram cruciais para que pudéssemos ter acesso ao perfil dos participantes por meio de seus próprios dizeres. Em adição, ao serem utilizados como instrumentos iniciais, eles podem dar bastante liberdade de expressão a seus participantes.

Segundo Richards e Lockhart (2011), nas pesquisas em educação os questionários são bastante utilizados para a investigação de inúmeras características voltadas para o ensino-aprendizagem. Na visão dos autores, os questionários

são formas úteis de se coletar informações acerca das dimensões afetivas sobre o ensino e aprendizagem, tais como crenças, atitudes, motivação e preferências, permitindo que o professor colete grande quantidade de informação de maneira relativamente rápida⁵⁵. (RICHARDS; LOCKHART, 2011, p.10)

Com relação aos questionários, os estudiosos Dörnyei e Taguchi (2009, p.1) apontam que “fazer perguntas é uma das maneiras mais naturais de se coletar informações, e de fato, tão

⁵⁴Texto original: Stimulated recall is an important research tool, but one, like any other research tool, that must be used with full knowledge of its strengths and limitations.

⁵⁵Texto original: (...) are useful ways of gathering information about affective dimensions of teaching and learning, such as beliefs, attitudes, motivation, and preferences, and enable a teacher to collect a large amount of information relatively quickly.

logo bebês têm o controle básico de sua língua materna (LM), eles dão início a um fluxo contínuo de perguntas, e continuam a fazer isso pelo resto de suas vidas”⁵⁶.

Para os autores,

Já que a essência da pesquisa científica é tentar encontrar respostas para as questões de uma maneira sistemática, não é espanto que o questionário tenha se tornado um dos instrumentos de pesquisa mais populares aplicados às ciências sociais. Questionários são certamente o instrumento de coleta de dados mais empregado no trabalho estatístico, sendo o censo seu exemplo mais notável⁵⁷. (DÖRNEY; TAGUCHI, 2009, p.1)

Para os pesquisadores, a fácil construção do questionário, especialmente por contar com a ajuda de diversas ferramentas de *software*, é certamente uma de suas maiores potencialidades. Nesse aspecto concordamos com os autores. Porém, enfatizamos que a utilização desse instrumento sob um viés qualitativo, necessita que o pesquisador utilize o questionário para entender as características que precisa investigar, utilizando-o em concordância com outros recursos, para que depois possa ter maior acuidade na triangulação dos dados. Assim, é importante que as perguntas sejam bem claras e objetivas, para que elas possam colaborar com as interpretações dos pesquisadores sobre os dados ofertados.

Outro instrumento bastante utilizado nas pesquisas científicas são as entrevistas. De acordo com Roulston (2010, p.1) “entrevistas estão num formato ao qual estamos tão acostumados na sociedade contemporânea que é difícil imaginar um mundo sem elas”⁵⁸. Para a autora, no mundo acadêmico “a entrevista tem sido extensivamente utilizada pelos pesquisadores das áreas sociais como um método para gerar dados relativos aos problemas de pesquisa”⁵⁹ (ROULSTON, 2010 p.1). Ainda na visão da autora, as orientações para a confecção de uma entrevista devem levar em consideração o contexto de seus participantes.

⁵⁶Texto original: Asking questions is one of the most natural ways of gathering information and, indeed, as soon as babies have mastered the basics of their mother tongue they launch into a continuous flow of questions, and keep going throughout the rest of their lives.

⁵⁷Texto original: Because the essence of scientific research is trying to find answers to questions in a systematic manner, it is no wonder that questionnaire has become one of the most popular research instruments applied in the social sciences. Questionnaires are certainly the most often employed data collection devices in statistical work, with the most well known questionnaire type – the census – being the flagship of every national statistical office.

⁵⁸Texto original: Interviews are a format to which we are so accustomed in contemporary society that it is difficult to imagine a world without them.

⁵⁹Texto original: (...) the interview has been used extensively by social researchers as a method for generating data concerning research problems.

Segundo Cohen e Manion (1985, p.291), na pesquisa científica a entrevista é definida como “uma conversa entre duas pessoas, iniciada pelo entrevistador para o propósito específico de obter informação relevante para a pesquisa”⁶⁰. Para os autores a entrevista tem que focar o conteúdo específico que se deseja investigar.

Freeman (1998) argumenta que o objetivo da entrevista é coletar informações e que há dois tipos principais desse instrumento, as chamadas não-estruturadas ou abertas e as estruturadas. Roulston (2010) comenta sobre a entrevista semiestruturada, apontando que ela é assimétrica.

Vieira-Abrahão (2006) afirma que a entrevista semiestruturada dá mais maleabilidade ao pesquisador, já que esse pode acrescentar perguntas a seu roteiro original, no intuito de melhor complementar às informações ofertadas. A autora discute ainda que as entrevistas, “apesar de não poderem contar com o anonimato possível nos questionários, as entrevistas são vantajosas por permitirem esclarecimentos e evitarem ambiguidades” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p.223).

Para Schwandt (1997, p.135), “os estudos qualitativos fazem grande uso das entrevistas, não-estruturadas, abertas e informal, porque elas dão maior flexibilidade e capacidade de resposta a tópicos emergentes para ambos, respondentes e entrevistados”⁶¹. Para esta pesquisa, trabalhamos com as entrevistas semiestruturadas.

Embora as entrevistas representem um instrumento bastante relevante nas pesquisas científicas, é importante mencionar que sua confecção não é tão simples, especialmente porque o desenvolvimento das questões exige inúmeros esforços por parte do pesquisador, já que este precisa ter consistência sobre as perguntas que faz, compreendendo-as de fato, para que assim tenha controle sobre a forma como as complementa e as apresenta para o entrevistado.

Outro instrumento, a saber o *Blog online* teórico-prático, não teve muita reciprocidade por parte dos participantes. Porém, assumimos a responsabilidade mediante esse fato, já que esse instrumento foi sugerido para utilização durante o período de férias dos professores. Portanto, a participação da maioria dos PPs ocorreu apenas na descrição de seus perfis.

Laura foi a única professora que cumpriu todas as propostas sugeridas pelo *blog*. Contudo, por não termos dados suficientes em relação aos outros participantes, não conseguimos analisar o impacto desse instrumento neste estudo. Todavia, acreditamos que ele possa ser uma ferramenta bastante interessante na área de formação de professores, desde que o pesquisador

⁶⁰Texto original: (...) a two-person conversation initiated by the interviewer for the specific purpose of obtaining research-relevant information.

⁶¹Texto original: (...) qualitative studies make greatest use of unstructured, open-ended, informal interviews because these allow the most flexibility and responsiveness to emerging issues for both respondents and interviewees.

considere algumas de suas limitações⁶², como por exemplo o período de administração desse recurso.

Como exemplo da potencialidade desse instrumento, Anjos-Santos e Cristóvão (2015, p.44) acreditam que os *Blogs* profissionais podem ser entendidos como ferramentas reflexivas, tendo concluído que o mesmo “se mostra relevante para a educação de professores de línguas de forma crítica e reflexiva e parece ser uma alternativa viável para exploração em ações pedagógicas futuras na educação inicial de professores de língua inglesa”.

Com relação ao diário de campo, acreditamos que ele representa um instrumento importantíssimo na área de pesquisa de formação de professores, conforme resultados apontados (MARTINS, 2004; SOARES, 2005), com relação aos aspectos benéficos de sua utilização na prática docente.

Em adição, o diário pode servir tanto ao professor quanto ao formador de professores, como um recurso elementar no processo de reflexão (LIBERALLI, 1999, 2004). Todavia, embora concordemos que o instrumento é importante nesse processo, precisamos ter bastante cautela ao manuseá-lo. Viera-Abrahão (2002, p.71) exemplifica esse dizer ao pontuar que a rotina, por exemplo, de manter um diário – considerando-se tal ferramenta como um elemento importante do processo reflexivo - “não garante o aflorar da reflexão”.

Os diários desempenham função bastante importante para o pesquisador, já que por meio das anotações impressas nas páginas dessa ferramenta é possível que determinados momentos das práticas dos professores possam ser recuperadas por meio desse instrumento quando de sua utilização com outros instrumentos. Para Telles (2002) esse instrumento atua como um “engatilhador de memórias”, assim como ocorre com a caixa de recordações e as fotografias.

Para esta pesquisa, o diário foi utilizado para detalharmos informações adicionais que pudessem ser importantes para a retomada de momentos vivenciados na prática dos professores observados, para que assim os dados obtidos por meio desse instrumento nos auxiliassem durante à revisitação das gravações em vídeo.

No que tange às gravações, fizemos uso desse instrumento para que pudéssemos rever as práticas dos professores observados de maneira mais detalhada, quando da utilização dos materiais didáticos (CP e LD). Em adição, conforme discutido anteriormente, as gravações atuam em conjunto com as sessões de visionamento. Para esta pesquisa, as gravações são também a base fundamental para a realização da entrevista reflexiva.

⁶²Em adição, tivemos a intenção de que o *blog* fosse um veículo para que pudéssemos entender como o professor teoriza a partir da própria experiência. Todavia, essa questão é muito complexa e a administração de uma ferramenta como o *blog* em um curto período de tempo não daria conta de responder a esse questionamento.

De acordo com Burns (1994) citada em Vieira-Abrahão (2006, pp.226-227), as gravações em áudio e em vídeo “são imbatíveis em auxiliar os professores pesquisadores na reflexão sobre crenças implícitas, ações e esquemas mentais que são trazidos para a sala de aula”. Nesse sentido, concordamos com Vieira-Abrahão (2006, p.227) quando a autora diz que essas gravações “podem ser utilizadas para registrar observações gerais do contexto de sala de aula e também para o registro de aspectos específicos, como os trabalhos em pares e grupos; a interação professor-aluno e outros aspectos”.

Ainda com relação à gravação, acreditamos ser inquestionável sua contribuição nas pesquisas na área de formação de professores. Todavia, é importante mencionar que sua administração pode inibir os participantes, especialmente aquela que é feita em vídeo.

Nesse sentido, Vieira-Abrahão (2006, p.227) argumenta que “é mais fácil esquecer da presença de um pequeno gravador na sala de aula do que de uma câmera voltada para si”. Essa seria, portanto, uma das razões pelas quais o pesquisador geralmente decide descartar as primeiras filmagens quando realiza, por exemplo, sessões de visionamento, já que entende que nas primeiras gravações o sujeito observado ainda não está totalmente familiarizado com o aparelho presente em seu ambiente de trabalho.

Dessa maneira, após termos discorrido sobre os instrumentos de coleta, explicitando seus objetivos específicos, discutimos na sequência os procedimentos de análise utilizados para a triangulação de dados desta pesquisa.

1.9 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE: TRIANGULANDO OS DADOS DO ESTUDO

Para Erickson (1986), tudo aquilo que coletamos ao longo de um estudo se torna material documental⁶³. Assim, isso acaba se tornando dado, o qual o pesquisador utiliza para começar a organizar as informações que possui.

Neste trabalho, nossa investigação está pautada em três questões, sendo a primeira delas composta por 2 subitens, os quais em conjunto foram responsáveis por fornecer uma visão holística sobre a concepção e os usos de MDs pelas vozes dos professores participantes. Os

⁶³Entenda-se aqui “documental” como tudo aquilo que é relativo a documentos. Não estamos fazendo alusão à pesquisa documental.

informes coletados por meio dos questionários e entrevistas forneceram bastante suporte para discorrermos sobre os subitens a e b da primeira questão de pesquisa⁶⁴.

Em adição, ao analisarmos os relatos dos professores percebemos que as informações provenientes de outros instrumentos (as observações das aulas, as sessões de visionamento e a entrevista reflexiva) também contribuíram para a triangulação dos dados, dando assim mais confiabilidade ao estudo e garantindo, por consequência, a validade da pesquisa em questão.

Desse modo, ao encontrarmos similaridades nas descrições feitas pelos professores participantes, face à questão de pesquisa apresentada, optamos por agrupar e discutir os dados de acordo com os questionamentos levantados, enfatizando aqueles que foram mais recorrentes nas vozes dos PPs. Esses agrupamentos são explicitados no capítulo 3 deste estudo, ao apresentarmos os instrumentos de pesquisa utilizados na triangulação desses dados.

Com relação à segunda questão⁶⁵, fizemos uso das gravações das aulas, em conjunto com as anotações do diário de campo da pesquisadora, para que pudéssemos classificar os usos que são feitos dos MDs em sala de aula. Essa questão dialoga, em alguns aspectos, com o subitem b da questão de pesquisa de número 1, com a ressalva de que no subitem b a perspectiva é relatada pelos dizeres dos próprios professores participantes.

Informamos ainda que em concomitância com o diário de campo, utilizamos também as memórias (registradas) da professora pesquisadora e algumas informações importantes provenientes das sessões de visionamento, já que a triangulação desses instrumentos revelou dados similaridades e consistentes durante a análise desses informes.

Por fim, para a terceira questão⁶⁶, nossa intenção foi entender quais as implicações das sessões de visionamento e da entrevista reflexiva na prática pedagógica dos professores observados. Assim, nossa ênfase esteve voltada não apenas para a potencialidade, mas também para as limitações desses instrumentos, com o intuito de pensarmos sobre seus usos em pesquisas futuras na área de formação de professores de Línguas.

Desse modo, não esperávamos que a utilização de tais instrumentos se tornasse responsável por alterar a maneira como os professores utilizam os MDs em sala de aula. Todavia, acreditamos que ter acesso a determinadas ações pode contribuir para que nos tornemos

⁶⁴Como um grupo de professores de Inglês como LE da rede pública de ensino estadual paulista, de acordo com seus próprios discursos verbalizados:

- a) Caracteriza os MDs que eles têm disponíveis para trabalhar em sala de aula.
- b) Descreve os usos que eles fazem dos MDs em sua prática.

⁶⁵Quais são os papéis representados pelos MDs durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas observadas?

⁶⁶Quais as implicações das sessões de visionamento e da entrevista reflexiva no processo de revisitação à prática pedagógica pelos professores do grupo observado?

conscientes sobre elas, fortalecendo assim as práticas pedagógicas durante o (re)pensar docente (LUCAS, 2008).

Dessarte, além das SVs e da ER, utilizamos também as gravações das aulas observadas, já que as mesmas foram responsáveis por fornecer insumo para esses instrumentos. Em adição, como complementação a eles, fizemos uso das anotações do diário de campo da pesquisadora. É importante mencionar ainda que durante o processo de análise dos dados, alguns informes ofertados pelo questionário final e pela entrevista final mostraram-se relevantes e, portanto, foram utilizados durante a triangulação dos dados.

Ao procedermos com a análise de todos esses dados, procuramos trazer os recortes mais significativos para este trabalho, já que contamos com mais de 200 páginas de transcrições, provenientes dos diversos instrumentos utilizados. Todavia, informamos aos leitores que muitos dos dados que não foram utilizados nesta tese, serão transformados em artigos, para que assim possam contribuir com as pesquisas em nossa área de estudo.

Sendo assim, após termos apresentado a metodologia de pesquisa, discorreremos sobre a fundamentação teórica deste estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*All sciences are vain and full of errors that are not born of Experience,
the mother of all Knowledge*

Leonardo da Vinci

Neste capítulo trazemos e discutimos as teorias brevemente mencionadas na Introdução desta tese e que embasam e sustentam este estudo, procurando estabelecer as relações entre elas e a importância de suas contribuições para a Linguística Aplicada (LA), em especial a área de ensino-aprendizagem de Línguas na formação de professores. A fundamentação teórica (FT) deste trabalho foi esboçada com base nos dados ofertados pelos participantes desta pesquisa.

Desse modo, nossos dois pilares teóricos são a formação do professor de Inglês como LE à luz do paradigma reflexivo e os Materiais Didáticos (MDs) voltados para o ensino-aprendizagem de LEs⁶⁷.

A primeira parte da FT traz alguns dos conceitos que embasam os estudos sobre o profissional reflexivo, dentre eles a racionalidade técnica e os processos de reflexão na e sobre a ação. A proposta é alicerçar a formação do profissional de ensino de Línguas sob uma perspectiva reflexiva. Finalizamos essa seção com algumas ponderações sobre a importância do aprendizado da reflexão na formação docente.

Na segunda parte tomamos por base os estudos voltados para os MDs, elucidando a relevância do tema para a área da LA no que tange à formação de professores. Procuramos enfatizar a importância do processo de adaptação desses recursos didáticos, discutindo o papel das comunidades da prática no ensino-aprendizagem de Línguas, face aos diversos contextos educacionais.

2.1 REFLETINDO A REFLEXÃO NA DOCÊNCIA

Dentre alguns dos significados atribuídos ao verbo refletir, um que nos chama bastante a atenção é o de “mudar a direção original”⁶⁸. Se pensarmos no ensino-aprendizagem, essa mudança de direcionamento pode ser entendida de várias formas. Em nossa compreensão, parece adequada a ideia de pensarmos a reflexão como um processo de revisitação àquilo que pode ou que apresenta condições para ser transformado.

⁶⁷Para este estudo, mais especificamente o ensino-aprendizagem de inglês como LE.

⁶⁸Fonte consultada: <http://www.dicionariodoaurelio.com/refletir>

É dessa forma, portanto, que vislumbramos o processo reflexivo. Não apenas como um elemento auxiliar, que será “acionado” sempre que houver a necessidade de sua implementação, mas sim como parte integrante e permanente da formação contínua do profissional de ensino de Línguas.

Embora muitos estudos apresentem os aspectos positivos sobre a reflexão no ensino, entendemos que a compreensão sobre o que esse processo significa na prática merece um pouco mais de atenção, pois acreditamos que refletir não é uma tarefa simples que possa resumir-se em participações esporádicas em *workshops* ou “treinamentos”, com a finalidade de cumprir os objetivos do ensino, geralmente por meio do desenvolvimento do Currículo.

A origem do termo reflexão busca apoio em Dewey (1933), especialmente por seu convite para que os professores reflitam persistentemente sobre suas crenças com relação às diversas formas de conhecimento que sustentam suas ações. Dewey (1933) é considerado como um dos nomes mais importantes e influentes quando falamos sobre reflexão. Assim, na visão do autor o pensamento reflexivo “é aquele que nos emancipa de atividades rotineiras e meramente impulsivas (...) a reflexão converte a ação que é sedutora, cega e meramente impulsiva, em ação inteligente”⁶⁹ (DEWEY, 1933, p.17).

Anos mais tarde, um dos discípulos de Dewey (1933) apresenta contribuição importante voltada para a temática do processo reflexivo. Assim, Schön (1983) argumenta que a reflexão é uma atividade não racional, pessoal e intuitiva. Nesse sentido, é possível inferir que as visões de Dewey (1933) e Schön (1983) são diferentes com relação à reflexão

Em nossa concepção, concordamos com Akbari (2007) quando ele sugere que para Dewey (1933) a reflexão está mais próxima do profissionalismo, já que ela pode ser associada com a ciência e os métodos científicos. Já para Schön (1983), ela estaria mais perto da natureza artística, pois espera-se que novos sentidos sejam recriados para as diversas situações de incerteza.

Dewey (1933) apontou três atributos que contribuem para a reflexão, identificados pela mente aberta, responsabilidade e sinceridade⁷⁰. Tais atributos são discutidos por Farrell (2007), quando o autor pontua que a mente aberta é um desejo para ouvir mais de uma versão para um problema na tentativa de vislumbrar várias alternativas para lidar com ele. A responsabilidade significa a consideração cuidadosa sobre a decisão da ação tomada. Por sinceridade, o autor

⁶⁹Texto original: (...) it emancipates us from merely impulsive and merely routine activity. (...) it converts action that is merely appetitive, blind, and impulsive into intelligent action.

⁷⁰Terminologia original: Open-mindedness; responsibility; wholeheartedness.

assume que ela é elemento fundamental por colaborar na superação dos medos e incertezas para avaliar criticamente a prática de sala de aula no intuito de fazer mudanças significativas.

A compreensão de tais atributos busca apoio nos dizeres de Brookfield (1995, p.214), especialmente quando o autor discorre sobre as implicações da prática reflexiva no ensino, ao mencionar que ela:

(...) tem suas raízes na compreensão da ideia de que podemos sair de nós mesmos para chegarmos a uma compreensão mais clara sobre o que fazemos e quem somos, por meio de uma auto-libertação dos modos distorcidos de nossos pensamentos e ações. Existem elementos da fenomenologia construtivista aqui, na compreensão de que a identidade e experiência são pessoalmente e culturalmente esculpidas ao invés de existirem em algum tipo de limbo calculado objetivamente⁷¹.

Dessa forma, acreditamos ser seminal a compreensão da prática reflexiva que contribui para a formação crítica do profissional reflexivo. O autor citado aponta um aspecto relevante sobre esse entendimento, ao dizer que “os teóricos da prática reflexiva estão interessados em ajudar os professores a entender, questionar e investigar seu próprio ensino e prática de maneira séria”⁷² (BROOKFIELD, 1995, p.215).

Essa postura é crucial na preparação de professores como verdadeiros profissionais de ensino, já que esse caminho os convida a reconhecer e a gerar suas próprias teorias de acordo com seus próprios contextos de atuação. Nessa perspectiva, refuta-se a ideia de que as teorias podem ser meramente importadas de fontes externas a seus ambientes educacionais, desconsiderando-se, por exemplo, os aprendizes.

Para Brookfield (1995) quando professores são convidados a pensar sobre sua prática de maneira reflexiva, eles se tornam mais conscientes de seu verdadeiro papel em sala de aula. Para ele quando os profissionais de ensino começam a investigar e monitorar suas rotinas⁷³,

⁷¹Texto original: Reflective practice has its roots in the enlightenment idea that we can stand outside of ourselves and come to a clearer understanding of what we do and who we are by freeing ourselves of distorted ways of reasoning and acting. There are also elements of constructivism phenomenology in here, in the understanding that identity and experience are culturally and personally sculpted rather than existing in some kind of objectively discoverable limbo.

⁷²Texto original: Theorists of reflective practice are interested in helping teachers understand, question, investigate, and taken seriously their own learning and practice.

⁷³A investigação e o monitoramento da prática docente são os elementos que sustentam a premissa básica do que entendemos por “Pesquisa ação” (PA), já que corroboramos com a visão de Richards e Lockhart (2001, p.12), quando os autores sugerem que: “A pesquisa ação se refere a investigação de sala de aula iniciada pelo professor, no intuito de aumentar sua compreensão sobre sua maneira de ensinar e aprender em sala de aula. (...) A pesquisa ação tipicamente envolve projetos de investigação de pequena escala da própria sala de aula do professor, e apresenta um número de fases que se repetem em ciclos: planejamento, ação, observação e reflexão”. Todavia, para o estudo em questão não trabalhamos com PA, já que o processo e a escolha do objeto a ser pesquisado não

eles acabam por desenvolver o conhecimento prático de sua profissão. O amadurecimento e constância dessa atitude contribuem para o aflorar da teorização a partir da própria experiência.

Assim a prática reflexiva se preocupa, a princípio, com as transformações individuais, já que o que importa é a verificação dos pressupostos que a sustentam (BROOKFIELD, 1995). Sua centralidade é auxiliar professores na revisitação de suas práticas pedagógicas, para que eles entendam por si mesmos as escolhas que fazem em sala de aula, compreendendo assim, mesmo que embrionariamente no início, o que seja teorizar a partir de suas próprias práticas.

Em momento posterior, a prática reflexiva começa a influenciar diferentes sujeitos e ambientes, sendo útil também, conforme apontado por (GLOWACKI-DUDKA; BARNETT, 2007, p.43) “para organizações e comunidades, no intuito de examinar as pressuposições coletivas e as consequências desse trabalho”⁷⁴. Nesse sentido, a prática reflexiva envolve e considera múltiplas perspectivas contextuais, pensando-se nas implicações históricas, políticas e sociais que sustentam a existência desse processo.

Todavia, embora o processo reflexivo seja em teoria muito bem arquitetado e de linguajar potente e em alguns aspectos até sedutor, há que se pensar a reflexão como um verdadeiro *habitus* (PERRENOUD, 2002), já que refletir deveria ser uma tarefa cotidiana da profissão docente, independentemente da velocidade dos resultados.

Diante de tal fato, é preciso bastante cautela na utilização desmedida de termos como “prática reflexiva”, especialmente quando eles “abraçam ideologias e orientações que são frequentemente contraditórias”⁷⁵ (BROOKFIELD, 1995, p.216). Dessa forma, é preciso que se tenha cuidado para que essa terminologia não seja usada em demasia (ZEICHNER, 1994), para que assim não se torne uma expressão “evacuada de sentido” (SMYTH, 1992).

Portanto, é desejável que a prática reflexiva seja compreendida nas origens dos contextos que a geraram, evitando-se assim possíveis “modismos” que podem contribuir para banalizar a verdadeira perspectiva da reflexão (PIMENTA, 2005, p.22).

De acordo com Akbari (2007, p.192), “histórica e teoricamente a reflexão tem sido influenciada por muitas correntes filosóficas que fazem com que o termo se torne suscetível a

foram iniciados pelos professores participantes desta pesquisa. Texto original: The action research is used to refer to teacher-initiated classroom investigation which seeks to increase the teacher’s understanding of classroom teaching and learning. (...) Action research typically involves small-scale investigative projects in the teacher’s own classroom, and consists of a number of phases which often recur in cycles: planning, action, observation, reflection.

⁷⁴Texto original: (...) within organizations and communities to examine the collective assumptions and consequences of the work.

⁷⁵ Texto original: (...) embracing ideologies and orientations that are often contradictory.

várias interpretações”⁷⁶. Na visão do autor, muitas das concepções atuais voltadas para a reflexão deixam de lado a sua dimensão crítica, já que a ênfase recai sobre a terminologia *per se*.

Numa perspectiva crítica é muito importante pensar a reflexão e todas as suas implicações face a um contexto social, já que nas palavras de Brookfield (1995, p.217) “a reflexão *per se* não é suficiente, pois ela sempre deve estar relacionada a como o mundo pode ser mudado”⁷⁷. Dessa forma, quando os profissionais de ensino refletem criticamente sobre seus próprios ambientes de atuação, existem maiores possibilidades de que eles se tornem mais conscientes sobre o ensino que ofertam a seus aprendizes, fazendo com que estes se interessem pelo aprendizado.

Com relação à reflexão crítica, Cranton (1996) citado em Stein (2000, p.1), a descreve como o “processo pelo qual os adultos identificam as hipóteses que administram suas ações, localizando as origens históricas e culturais dessas hipóteses, questionando o significado dessas hipóteses, e desenvolvendo rotas alternativas de ação”⁷⁸.

Nessa perspectiva Stein (2000) pontua que:

Por meio do processo da reflexão crítica, adultos passam a interpretar e a criar novo conhecimento das ações advindas de sua costumeira e às vezes extraordinárias experiências. A reflexão crítica mistura o aprendizado por meio da experiência com o aprendizado teórico e técnico para formar a construção de novo conhecimento e novos comportamentos ou novo insight⁷⁹. (STEIN, 2000, p.1)

Para Mezirow (1990)⁸⁰, a reflexão crítica não ocorre apenas durante o desenvolvimento da prática profissional. Seu foco é refletir sobre experiências prévias de aprendizado, de acordo com determinadas circunstâncias.

⁷⁶ Texto original: Historically and theoretically, reflection has been influenced by many trends and philosophies which make the term reflection open to different interpretations.

⁷⁷ Texto original: Reflection in and of itself is not enough; it must always be linked to how the world can be changed.

⁷⁸ Texto original: Critical reflection is the process by which adults identify the assumptions governing their actions, locate the historical and cultural origins of the assumptions, question the meaning of the assumptions, and develop alternative ways of acting.

⁷⁹ Texto original: Through the process of critical reflection, adults come to interpret and create new knowledge and actions from their ordinary and sometimes extraordinary experiences. Critical reflection blends learning through experience with theoretical and technical learning to form new knowledge constructions and new behaviors or insights.

⁸⁰As contribuições dos estudos de Mezirow (1990) discutem a importância da reflexão crítica no ambiente de aprendizagem virtual, mostrando que nesse contexto, os educadores adultos têm a oportunidade de expandir suas reflexões, por meio das técnicas colaborativas com os aprendizes. Assim, embora a plataforma de interação virtual não seja o foco deste estudo, ainda assim recomendamos a leitura da obra, por entendê-la como relevante para a área de formação de professores.

De acordo com Brookfield (1995), além de contribuir para que profissionais de ensino escolham ações informadas, com melhores chances de atingir resultados desejados, a reflexão crítica também inspira novas práticas em sala de aula, aumentando assim a responsabilidade democrática dos aprendizes, fazendo-os se sentirem seguros com suas próprias opiniões e crenças.

Na visão de Brookfield (1995, p.217) nossas decisões sobre aquilo que elegemos como bom ou ruim quando ensinamos, ou mesmo os aspectos para os quais damos mais importância em sala de aula, são “escolhas culturalmente formadas”⁸¹. Desse modo, concordamos com o autor quando ele aponta que “as nossas atividades reflexivas precisam ser entendidas de acordo com os contextos sociais que as moldam”⁸². Dessarte, salientamos que o paradigma reflexivo busca promover a reflexão não apenas do indivíduo, mas da interação desse indivíduo com relação aos outros sistemas dos quais ele faz parte.

Portanto, acreditamos que quando bem compreendido, o processo da prática reflexiva tende a ofertar boas contribuições não apenas para os professores e aprendizes, mas para todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar. Nesse sentido, os questionamentos sobre as práticas pedagógicas são fundamentais para que os profissionais de ensino consigam visualizar alternativas para a revalorização da profissão docente. Assim, concordamos com Zeichner e Liston (1996, p. 1) quando os autores afirmam que “se um professor nunca questiona os objetivos e os valores que guiam seu trabalho, o contexto em que ensina, ou nunca examina suas hipóteses, então é provável que esse indivíduo não esteja engajado numa prática reflexiva”⁸³.

Desse modo, entendemos que os ganhos advindos da reflexão são importantes, pois a medida em que os profissionais de ensino se tornam reflexivos, existem também possibilidades de que eles possam ser multiplicadores dessa reflexão. E, embora dolorida e não tão confortável em alguns aspectos (LUCAS, 2008), a exposição à prática reflexiva pode suscitar mudanças no processo de (re)descoberta profissional.

Desse modo, após introduzirmos alguns aspectos importantes sobre as questões de refletir a reflexão na docência, abordamos algumas das teorias associadas ao processo reflexivo, propondo ao final da seção a interação entre esses conceitos, os quais acreditamos serem simbióticos quando de sua associação à prática docente.

⁸¹Texto original: (...) culturally formed choices.

⁸²Texto original: (...) our reflective activities need to be understood within the social context that has shaped them.

⁸³Texto original: (...) if a teacher never questions the goals and the values that guide his or her work, the context in which he or she teaches, or never examines his or her assumptions, then it is our belief that this individual is not engaged in reXective teaching.

2.1.1 A HERANÇA DA RACIONALIDADE TÉCNICA NA PERPETUAÇÃO DO PROFISSIONAL (IR)REFLEXIVO

A herança da racionalidade técnica, doravante RT, é fruto da ciência positivista. O positivismo entende que o conhecimento científico é a única fonte de conhecimento que pode ser entendida como verdade. Só existe comprovação de uma teoria quando a mesma pode ser demonstrada por meio de métodos científicos. Os defensores do positivismo não acreditam em conhecimentos associados, como as crenças, por exemplo, especialmente porque eles não podem ser comprovados cientificamente.

Para Pérez-Gómez (1992a, p.96) se considerarmos a formação do profissional de ensino dentro de um modelo voltado para a RT aceitamos que

(...) a atividade profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação.

Todavia, sabemos que na área de formação de professores certos tipos de conhecimento, como as emoções e também a cognição não podem ser comprovados cientificamente, ainda que sejam extremamente importantes para entendermos como se constrói o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Assim, reduzir essa racionalidade prática, que leva os elementos humanos e contextuais em consideração a uma racionalidade instrumental, “obrigada o profissional a aceitar a definição externa das metas da sua intervenção” (PÉREZ-GÓMEZ, 1992a, p.97).

Schön (1983), trouxe uma das contribuições que certamente foi um divisor de águas na formação de diversos profissionais. O autor desafiou os profissionais de ensino a repensarem o papel do conhecimento técnico *versus* a habilidade artística no desenvolvimento da profissão com o lançamento de sua obra “O Profissional Reflexivo”⁸⁴. Schön (1983) foi influenciado pelos estudos de John Dewey, sendo este um dos maiores nomes quando pensamos no processo reflexivo.

Schön (1983, p.21) argumenta que o conhecimento profissional, de acordo com a RT, foi em grande parte responsável por esculpir nosso pensamento sobre as profissões, a educação

⁸⁴Título original: The Reflective Practitioner.

e também a prática, considerando que “(...) a atividade profissional consiste na rigorosidade da resolução de problemas instrumentais por meio da aplicação da teoria científica e da técnica”⁸⁵. Para Schön (1983, p.24), “esse conceito de ‘aplicação’ conduz para uma visão do conhecimento profissional como uma hierarquia em que princípios gerais ocupam o nível mais alto e a ‘resolução de problemas concretos’ o nível mais baixo”⁸⁶.

Esse modelo de conhecimento profissional hierárquico fomenta um grande problema na área de formação de professores, já que contribui para separar a pesquisa da prática, justamente por enfatizar que “pesquisadores são responsáveis por providenciar a ciência aplicada e básica, sugerindo técnicas para diagnosticar e resolver os problemas da prática. Os profissionais são responsáveis por suprir os pesquisadores com os problemas que precisam ser estudados (...) (SCHÖN, 1983, p.26)⁸⁷. Na perspectiva desse modelo, o pesquisador ocupa papel de destaque se comparado aos papéis dos outros participantes da pesquisa.

Em realidade, sabemos que isso não é possível, especialmente porque os contextos de ensino são por sua própria natureza irregulares. E é essa falta de padrão que dá lugar a múltiplos questionamentos que não podem ser resolvidos com aplicação de teoria à prática. Portanto, modelos pré-estabelecidos não dão conta dessa resposta.

Celani (2004, p.39) faz observação bastante pertinente sobre esses modelos que são centrados na linearidade, ao ponderar que utilizar “modelos mentais centrados na ordem, na estabilidade, na coesão, na consistência e no equilíbrio significa não prestar atenção à devida natureza (...) cheia de imprevistos”.

Desse modo, conforme pontuado por Scaramucci (2006) a RT insiste em perpetuar a implementação de conhecimentos que não estão conectados com a reflexão. Não há, portanto, associação entre esses conhecimentos e os contextos de atuação. Nessa perspectiva, a RT despreza todas as experiências vivenciadas pelos professores, já que elas não demonstram linearidade científica e padronizações necessárias para seu estabelecimento.

Na visão de Edge (2011)⁸⁸, apoiar uma abordagem que encoraja a RT é o mesmo que aplicar teorias à prática docente. Para o autor, quando o processo de ensino-aprendizagem é

⁸⁵Texto original: (...) professional activity consists in instrumental problem solving made rigorous by the application of scientific theory and technique.

⁸⁶Texto original: This concept of “application leads to a view of professional knowledge as a hierarchy in which “general principles” occupy the highest level and “concrete problem solving” the lowest.

⁸⁷Texto original: Researchers are supposed to provide the basic and applied science from which to derive techniques for diagnosing and solving the problem of practice. Practitioners are supposed to furnish researchers with problems for study (...).

⁸⁸Julian Edge (2011) propõe uma sigla em que compila alguns modos do “fazer docente” como parâmetros para o desenvolvimento continuado dos professores. *CATRA* = *Copying; Applying; Theorizing; Reflecting; Action*. A aplicação de teoria à prática que ele sugere faz alusão ao primeiro A de sua sigla.

entendido por meio da perspectiva da aplicação o papel do formador é apenas o de apontar ao professor aquilo que deve ser feito.

Em muitos contextos de ensino, especialmente nos quais se encoraja a prescrição do desenvolvimento de conteúdos, muitos profissionais assumem e em alguns casos acabam por aceitar papéis de “transmissores de conhecimento”. Em seu estudo, Batista (2004) observou que esse estigma da RT ainda está bastante presente na formação docente, já que muitos (futuros) professores se tornam reprodutores dos saberes que são produzidos por outros profissionais de ensino⁸⁹.

Nessa perspectiva, tal reprodução não dá espaço para que cada prática de ensino possa ser revisitada de maneira peculiar, obrigando assim esses profissionais a homogeneizar públicos e contextos heterogêneos, desconsiderando as influências históricas e culturais que desenham vários desses ambientes educacionais.

Assim há que se pensar em como os programas de formação preparam seus futuros profissionais. Segundo Zanella (2000), em alguns deles ainda se incentiva a transmissão de conhecimentos, os quais são tomados como verdadeiros e isolados de seus contextos de ensino.

Se tomarmos as proporções da aprendizagem, uma das formas de se considerar o conhecimento se dá por meio da noção de “saber escolar”. De acordo com essa perspectiva, professores possuem determinados tipos de conhecimento, os quais eles têm que transmitir a seus aprendizes. Na visão de Schön (1992, p.81), esse saber escolar

(...) é uma visão dos saberes como factos e teorias aceites, como proposições estabelecidas na sequência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exactas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado.

Segundo Schön (1983) o currículo normativo das escolas ainda recebe muita influência do modelo da RT, já que há uma separação hierárquica entre teoria e prática quando da implementação desse documento. Para o autor, a ordem do currículo é paralela à aplicação dos componentes do conhecimento profissional.

Desse modo, uma epistemologia positivista que não dá lugar para a constituição do docente como parte importante do cenário social do qual ele faz parte, não pode contribuir para a formação de um profissional que seja reflexivo. Na tradição positivista, existe a ênfase do

⁸⁹Para esta pesquisa, como exemplo dessa “produção” podemos citar os saberes produzidos pelos autores de MDs.

contexto de justificação face ao da descoberta. Nas palavras de Pérez-Gómez (1992a) isso fez com que tanto a investigação como a intervenção prática se ajustassem aos padrões que validam “*a priori* o conhecimento científico ou as suas aplicações tecnológicas” (PÉREZ-GÓMEZ, 1992a, p.101).

Se pensarmos nos contextos públicos de ensino, parece ser razoável que os compreendamos como organismos complexos. Tal complexidade, imbuída de todos os elementos sociais, políticos e históricos que a determinam, seria por si só um argumento bastante consistente para aceitarmos que as salas de aula não deveriam ser tomadas sob a perspectiva da RT, entendendo que esses ambientes não são estáticos e em muitas situações um mesmo problema (a indisciplina, por exemplo) requer múltiplas alternativas, já que cada indivíduo deveria ser entendido com exclusividade.

Dessarte, as rotinas do dia-a-dia escolar não podem ser compreendidas e tampouco explicadas de acordo com o modelo da racionalidade técnica, pois elas ultrapassam os conhecimentos que são elaborados e transmitidos por meio da ciência básica. Existem, na visão de Pérez-Gómez (1992b) duas razões que se colocam como cruciais para impedir que a RT seja aceita como o item responsável para a solução dos problemas educativos.

A primeira está voltada para as incertezas que mapeiam os ambientes escolares, já que esses são dubitáveis e permeados por muitos conflitos sociais. A segunda delas é a compreensão de que não existe uma única teoria científica que seja objetiva e que permita a existência de regras e técnicas que possam ser meramente aplicadas na prática, entendendo-se assim os problemas como clarificação de metas.

Ao pensarmos nas complexidades desses ambientes educacionais em relação aos papéis desempenhados pelos professores de acordo com o paradigma reflexivo, concordamos com Alarcão (2011, p.44) quando a autora sustenta que continua a acreditar

(...) nas potencialidades do paradigma de formação do professor reflexivo, tal como o compreendi no início dos anos de 1990 (Alarcão, 1991), mas tenho vindo a reconhecer que esse paradigma pode ser muito valorizado se o transportarmos do nível da formação dos professores, individualmente, para o nível de formação situada no coletivo dos professores no contexto da sua escola. É essa a razão pela qual, desde 2001, tenho vindo a conceber a escola como escola reflexiva, que considero uma escola em desenvolvimento e em aprendizagem (...)

Todavia, como educadores, mesmo entendendo que em alguns episódios as escolhas informadas apontam a RT como a melhor solução para agir diante de uma situação que se

coloca frente à prática, não podemos tomar a atividade profissional do professor, ou seja, aquilo que ele faz em sala de aula, como uma atividade técnica, especialmente porque concordamos com Pérez-Gómez (1992a, p.100), quando o autor menciona que a atividade profissional deveria ser encarada como uma “atividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de caráter técnico”⁹⁰.

Desse modo, consideramos ser importante pensarmos a formação sob uma perspectiva reflexiva ao invés de tomá-la por um viés racional. Especialmente por concordarmos com Alarcão (2011, p.44) quando a autora menciona que “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

Isso posto, trazemos alguns dos conceitos mais importantes quando tratamos do processo reflexivo, a saber a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, apresentando nossa leitura sobre tais implicações na prática profissional docente.

2.1.2 LUZ, CÂMERA E AÇÕES: *IN* OU *ON*; *IN* E *ON*; *INON*?

Farrell (2007) ilustra o primeiro capítulo de seu livro com um exemplo muito interessante sobre a temática da reflexão. Ele descreve as observações de uma garotinha ao acompanhar o preparo de uma receita por sua mãe. A menina indaga o porquê de ela sempre cortar uma das pontas do assado antes de colocá-lo para assar. A mãe responde que segue os mesmos procedimentos adotados pela avó da menina.

Porém, o questionamento da criança a deixa incomodada. Dessa forma, quando tem a oportunidade ela pergunta para a avó da garota o porquê de ela sempre ter cortado uma das extremidades antes colocar a receita para assar. A avó responde que em seu tempo o assado era maior do que a forma disponível. Assim, mesmo sendo uma estória adaptada, Farrell (2007, pp.1-2) diz que ela é relevante para a linguagem profissional, pois sustenta a ideia de que apenas a experiência não é suficiente para um ensino eficaz, já que “nós não aprendemos muito pela experiência *per se*, o que aprendemos é a refletir por meio dessa experiência”⁹¹.

⁹⁰Como exemplo da RT podemos pensar sobre os informes apresentados pela professora participante Samanta com relação a sua conduta face à sistemática do visto em sala de aula. Embora ela tenha consciência das implicações de sua escolha, ainda assim decide proceder dessa forma, por entender que faz uso da melhor solução disponível para lidar com essa situação. (Esses dados estão disponibilizados no capítulo de análise dos dados).

⁹¹Texto original: (...) we do not learn much from experience alone as much as we learn from reflecting on that experience.

Desse modo, ao pensarmos a formação sob uma perspectiva reflexiva, entendemos que sua premissa básica é fazer com que a teoria seja informada por meio da prática. Ou seja, teoriza-se a partir da experiência (DEWEY, 1916). No processo reflexivo, acredita-se que o profissional de ensino é capaz de realizar escolhas, sabendo explicar com plausibilidade suas tomadas de decisão em sala de aula.

Em seus estudos, Dewey (1933) percebeu que os profissionais que não se incomodam com a reflexão se tornam escravos de suas próprias rotinas. Aqui reside uma distinção muito importante entre os processos reflexivos nas visões de Dewey (1933) e Schön (1983), já que para este a reflexão não envolve necessariamente uma ação inteligente, enquanto que para esse a inteligência por detrás da ação é fundamental. Em nossa compreensão, a ação representa a conexão entre aquilo que está na mente do profissional e a forma como ele decide exteriorizar esse pensamento por meio de suas atitudes comportamentais.

Dewey (1933) observou que uma prática isenta de reflexão se constitui muito mais por ações que são guiadas quase que majoritariamente por impulso, tradições ou costumes, ou mesmo por meio da imposição da autoridade, do que pela tomada de decisões informadas. O autor insiste que essa tomada de decisões leve em consideração reflexões sistemáticas e conscientes, porque é a junção de tais reflexões aliada às experiências de ensino que podem guiar o profissional para o caminho do desenvolvimento e do crescimento.

Desse modo, para Dewey (1933) existem distinções entre as ações rotineiras e as ações reflexivas. Zeichner e Liston (1987, p.24) apresentam uma explicação bastante relevante para expor essas diferenças, ao mencionarem que:

(...) A ação reflexiva incorpora a consideração cuidadosa, persistente e ativa de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos embasamentos que a sustentam, e das consequências que levam à ela. A ação rotineira é guiada primeiramente pela circunstância, autoridade externa e tradição.⁹²

Todavia, embora existam distinções entre esses tipos de ações é importante frisar que em sala de aula a rotina é um elemento importante para que o processo reflexivo seja iniciado, pois conforme nos lembra Farrell (2007) a ação rotineira retrata a intuição que o docente traz consigo quando participa dos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula.

⁹²Texto original: Reflective action entails the active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in light of the grounds that support it and the consequences to which it leads. Routine action is guided primarily by tradition, external authority, and circumstance.

Assim, o que embasa esse processo são as reflexões que o sustentam. Reflexões e não apenas reflexão, já que acreditamos que duas delas quase sempre atuam em conjunto, mesmo representando momentos diferentes de acordo com as ações dos profissionais. É nesse sentido que acreditamos na potencialidade das ações reflexivas, já que as mesmas colaboram para que as práticas pedagógicas possam ser explicitadas de acordo com as particularidades de cada contexto educacional, conforme sugerido por Alarcão (2011).

Dessa forma, refletir não é sinônimo de solucionar. A reflexão é um processo que envolve a construção da investigação dos fatores que são responsáveis por fornecer embasamentos para que a prática pedagógica possa ser revisitada, convidando assim os professores a repensar o ensino que promovem a seus aprendizes em sala de aula. Há, portanto, um processo cognitivo por meio do qual o sujeito decide pela prática de uma ação particular (volição), esforçando-se para ofertar um ensino significativo não apenas para seus alunos, mas também para si mesmo, adotando uma linha de ação para atingir os objetivos que pretende alcançar em sala de aula.

Ao pensarmos nesse processo trazemos dois exemplos bastante discutidos na literatura com relação aos tipos de reflexão a que profissionais estão expostos durante o desenvolvimento de suas práticas. Eles fazem referência a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação⁹³.

Para Schön (1983) a reflexão na ação é aquela que ocorre no momento em que a prática está em curso. Se tomarmos o ensino como exemplo, esse tipo de reflexão acontece simultaneamente ao desenvolvimento da atuação do professor. Não há aqui o registro da escrita, já que essa reflexão conta muito com a parte emocional e cognitiva para a tomada de decisões.

Para o autor esse tipo de reflexão acontece especialmente porque os professores tomam por garantido o conhecimento tácito que possuem sobre o ensino, especialmente porque a maioria de suas ações em sala de aula se torna rotineira. Portanto, para lidar com essa rotina eles lançam mão da reflexão na ação. Para Schön (1983) esse tipo de reflexão é crucial, pois não existem possibilidades de questionamentos constantes para cada ação que não se desenvolve de acordo com os planejamentos iniciais de sala de aula.

Farell (2007) utiliza um exemplo para mencionar sobre essa impossibilidade de questionamento minucioso, ao dizer que o mesmo acontece quando se reconhece uma face no

⁹³Terminologia original: *Reflection in action* e *Reflection on action*.

meio da multidão, afirmando que não é preciso buscar cada informação detalhada para termos certeza sobre a pessoa que reconhecemos. Nós apenas sabemos.

Na visão de Schön (1992), a aprendizagem passa por um período de confusão. Segundo o autor ninguém aprende sem estar confuso. Nessa perspectiva, considerando-se que a prática profissional é uma aprendizagem constante, e muitas dúvidas que acometem os professores, tais como “será que os alunos estão entendendo”? ou “porque os alunos ficaram quietos em uma situação que supostamente eles deveriam ter participado mais”? fazem parte desses momentos de incerteza profissional.

Portanto, em situações como as sugeridas anteriormente, os elementos intuitivos servem para embasar o início desse processo de reflexão na ação. Ao perceber que algo está “confuso” em sua prática, o professor começa a pensar em outras alternativas de atuação, justamente para que o ensino que oferta aos aprendizes seja também considerado sob outros vieses.

Esses momentos de incerteza devem ser encarados de forma positiva, pois quando os professores não se permitem serem surpreendidos em sala de aula, rigorosamente por aceitarem que a aprendizagem é uma via de mão única em que eles ensinam e os alunos aprendem, o ensino é visto como prescrição, transmissão de saberes e não como construção de conhecimentos.

Essas conjunturas fazem com que as situações do contexto educacional informem as decisões que precisam ser tomadas *in loco*. Assim, pelo menos nesse momento o conhecimento conceitual do professor não é o elemento mais importante do desenvolvimento de sua prática. Porém, esse momento é fundamental para a continuidade do processo reflexivo.

Nessa perspectiva, a reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1983) acontece em momento posterior à atuação profissional pedagógica. Ela situa-se “longe do calor da ação” (PERRENOUD, 2002). Esse tipo de reflexão busca compreender as tomadas de decisões no momento em que a reflexão na ação ocorreu.

Essa reflexão envolve o “revisitar” aquilo que foi feito. Seria como realizar uma análise retroativa. Essa ação envolve o pensar sobre uma aula que já foi dada. Por contar com elementos retrospectivos, esse tipo de reflexão inclui fatores cognitivos.

Se tomarmos uma das exemplificações citadas anteriormente, “será que os alunos estão entendendo”?, pensando que a reflexão na ação convida o professor a reexplicar o conteúdo apresentado, utilizando por exemplo um vocabulário mais acessível para o aprendiz, a reflexão sobre a reflexão na ação espera que o professor volte para esse episódio da utilização lexical, verificando as possíveis implicações de sua escolha. Espera-se, portanto, que o professor saiba

avaliar e também reconhecer se sua decisão trouxe contribuições que foram significativas para o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. A partir desses resultados, professores e aprendizes colaboram mutuamente para a construção dos diversos tipos de conhecimento que se desenvolvem em sala de aula.

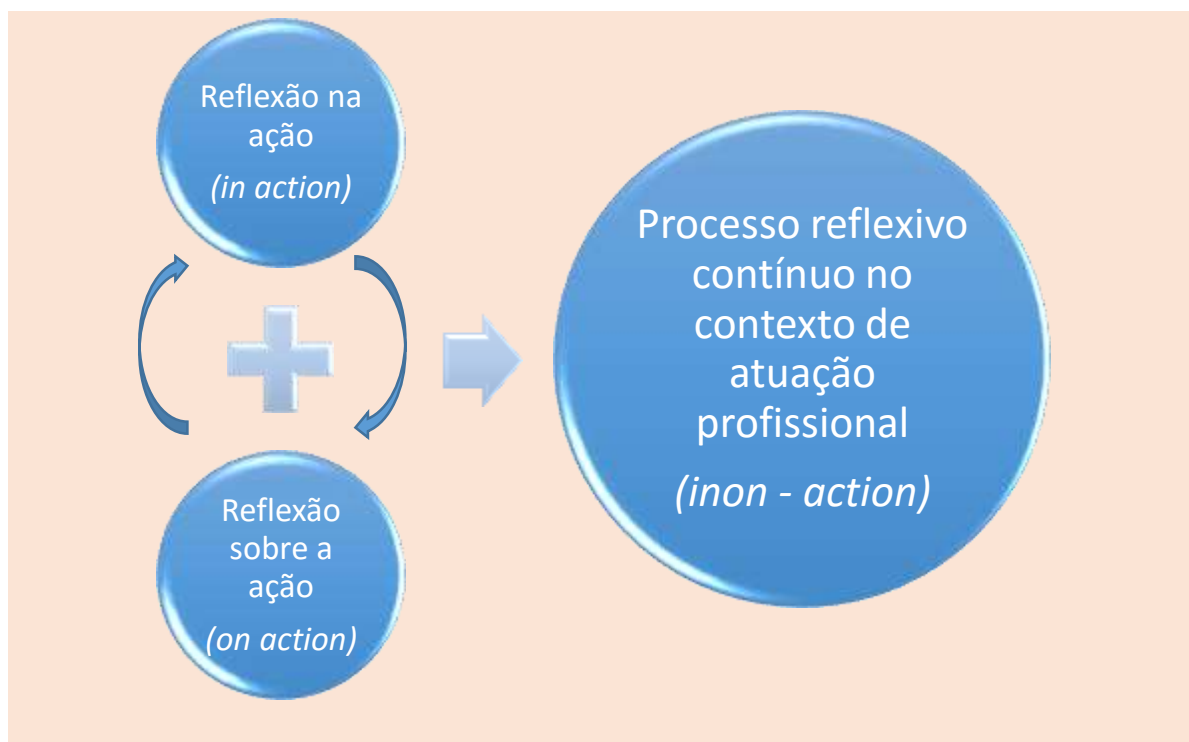
É importante frisar que esse tipo de reflexão não espera que o professor se satisfaça com a “resolução do problema”. Ao contrário. Almeja-se que ele desperte para o aflorar de um processo reflexivo que seja cíclico e duradouro. Se no exemplo sugerido a escolha de itens lexicais mais simples contribui para que os aprendizes possam mostrar maior engajamento em sala de aula, nesse momento o professor deve investigar se sua conduta, atitude e envolvimento também são diferentes com a utilização dessa nova estratégia.

A partir dessas mudanças o professor vai (re)desenhando suas práticas pedagógicas. Assim, estar sensibilizado para esse tipo de reflexão pode trazer contribuições importantes para a revalorização desse professor como profissional de ensino, pois ao revisitar o que fez, ele tem condições de repensar também as oportunidades que ofertou e que ofertará a seus aprendizes.

Nessa perspectiva, entendemos que o processo de reflexão se dá por meio de duas ações combinadas e contínuas, representadas em nosso entendimento pela união das reflexões na e sobre a ação. Em adição, as setas utilizadas mostram a relação mútua entre esses processos interdependentes, elucidando que a reflexão sobre a reflexão na ação é informada pela reflexão na ação. Esta por sua vez é informada pela reflexão sobre a reflexão na ação.

Propomos na sequência essa representação, por meio de ilustração que sugere o elo entre os processos da maneira como o compreendemos.

Figura 1 - Inon: Síntese do processo reflexivo contínuo no contexto de atuação profissional



Fonte: Elaboração própria.

Conforme pontuado por Farrell (2007), o processo reflexivo apresenta muitos benefícios, tais como o livramento da rotina e das ações impulsivas. Desse modo, a reflexão colabora para que os professores possam estar mais confiantes de suas decisões, fazendo-os ter assertividade sobre suas escolhas, as quais com o tempo vão se tornando informadas.

O processo é frutífero ainda no sentido de auxiliar professores a pensar criticamente sobre os papéis por eles representados em ambiente educacional, enfatizando-se suas posições como profissionais do ensino. Nessa perspectiva, ao tomar o contexto escolar como elemento coadjuvante desse processo, a reflexão pode passar do plano individual para o plano coletivo, reforçando-se assim a importância do trabalho colaborativo entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

Todavia, embora existam muitos aspectos vantajosos com relação ao processo reflexivo, há que se considerar também algumas das críticas atribuídas a esse processo.

Para Perrenoud (2002) é fundamental que se estabeleça a diferença entre uma postura permanentemente reflexiva e um episódio de reflexão momentânea que todos somos capazes de demonstrar. A ideia que sustenta essa permanência coloca o ato de refletir como um processo que apresenta começo e meio, mas que dificilmente terá um fim, já que a ideia é que essa dinâmica se torne parte da rotina do professor.

Contudo, manter essa constância demanda bastante esforço e rigor, especialmente se pensarmos em todas as implicações que ela envolve. Dessa forma, muitas vezes e por diversas razões, escolhem-se outros caminhos bem diferentes da reflexão.

Outro problema sobre o processo reflexivo é que ele não deveria ser entendido como um elemento isolado de seu contexto de ocorrência. Dessarte, não precisaria ser vislumbrado como um fator pertencente a um único indivíduo. Em termos práticos, a reflexão não teria que ser apenas introspectiva e individual, com questionamentos pessoais acerca do desenvolvimento das práticas de ensino.

Desse modo, a reflexão que almeja mudanças e que se preocupa com o ensino-aprendizagem procura levar em consideração os indivíduos e também os contextos educacionais. Nessa perspectiva, o maior questionamento deveria ser aquele que procura atender às necessidades e interesses dos aprendizes, fazendo-se assim com que professores se questionem sobre o tipo de ensino que ofertam a seus alunos e o quanto esse ensino é responsável por proporcionar engajamento efetivo e significativo para esses aprendizes.

Sob esse enfoque, Liston e Zeichner (1993) fazem uma crítica ao modelo proposto por Schön (1983), apontando-o como limitado, especialmente por pensá-lo sob essa perspectiva individualista, excluindo-se portanto o contexto de atuação profissional. Na visão dos autores, embora a proposta de Schön (1983) tenha trazido contribuições muito importantes, ainda assim ela é limitada, já que a mesma isenta os professores das responsabilidades públicas que eles exercem em seus ambientes pedagógicos.

Tais responsabilidades são importantes e colaboram para que os professores possam ser vistos como intelectuais. Para Giroux (1988, p.126), quando tomamos os profissionais de ensino por intelectuais, estamos considerando também os interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza de seus discursos. Segundo o autor,

É importante enfatizar que os professores devem ter responsabilidade ativa para levantar questionamentos sérios sobre o que eles ensinam, como eles ensinam, e quais os objetivos mais amplos eles esperam alcançar. Isso significa que eles devem assumir um papel responsável na modelação dos propósitos e condições da escola⁹⁴

Portanto, parece existir a necessidade de colaboração de todos os indivíduos envolvidos nesse processo. Ou seja, é preciso que todas as pessoas participem para que a reflexão possa

⁹⁴Texto original: It is important to stress that teachers must take active responsibility for raising serious questions about what they teach, how they are to teach, and what the larger goals are for which they are striving. This means that they must take a responsible role in shaping the purposes and conditions of schooling.

transformar não apenas o indivíduo, mas também toda a comunidade envolvida com as questões voltadas para o ensino. Nessa perspectiva, de acordo com a visão de Hubball, Collins e Pratt (2005) a reflexão pode ser melhorada quando ela faz parte de um processo colaborativo e contextualizado. Para os autores é fundamental que a reflexão seja parte integral e contínua dos programas de formação de professores.

Essa dinâmica pautada na colaboração parece ser prática bastante desejável em diversos programas de preparação docente. Nos resultados apresentados por (KILPATRICK et al., 1997) na área da ciência da computação, os pesquisadores discutem a importância de uma abordagem que leve em consideração o trabalho colaborativo, no intuito de fornecer subsídios para que os membros da comunidade acadêmica possam auxiliar-se mutuamente durante o processo de ensinar. Questão semelhante é abordada por Augusto-Navarro (2015), quando a autora descreve, por meio de suas experiências como educadora, em diversos contextos de atuação, as contribuições de uma abordagem colaborativa no processo de formação de professores.

Ainda com relação as complexidades envolvidas na compreensão da terminologia acerca da reflexão, Zeichner (1993) discorre sobre as dificuldades de identificação desse conceito, já que não se tem visto o processo reflexivo como um engajamento emancipatório, mas sim como a oferta de treinamento para que o professor se “torne reflexivo”.

Isso vai ao encontro do que propõe Fogaça (2013), ao comentar sobre sua experiência como coordenador pedagógico em uma escola de idiomas de uma rede privada. No exercício de sua profissão ele relata o quanto a ideia do professor reflexivo “estava na moda”, ao discutir sobre a fragilidade da compreensão desse conceito tão complexo.

Buscamos apoio em Kfoury-Kaneyoa (2008) para corroborar esse dizer. A autora enfatiza que embora muito se tenha discutido sobre o que é a reflexão no processo de ensino-aprendizagem, muitos programas de formação ainda se fundamentam em treinamento de professores. Essa forma de preparo não suscita envolvimento quer seja ele ideológico ou político. Assim, as teorizações sobre os conceitos não possibilitam que os verdadeiros problemas vivenciados em sala de aula possam ser compreendidos.

Para Borges (2005) a terminologia atribuída ao processo reflexivo pode ser utilizada para fins completamente diferentes daqueles pensados de acordo com um de seus princípios básicos, especialmente quando determina que o professor é o único responsável pelos problemas encontrados nos ambientes escolares. Dessarte, ao considerar-se a reflexão como um compromisso individual, existem possibilidades de que se percam os inúmeros benefícios

desse processo, já que uma de suas maiores contribuições se dá por meio de ações colaborativas.

Libâneo (2005) alerta que diversos tipos de reducionismos, os quais são frequentemente aplicados a processos complexos como a reflexão, podem estar presentes em pensamentos pedagógicos que não apresentam embasamento consistente. Isso é resultado de culturas que se submetem a determinados tipos de modismos e oscilações teóricas. Assim, não é válido nem tampouco produtivo que ocorram apropriações⁹⁵ de termos que não fazem sentido para quem supostamente deveria teorizá-los por meio de sua experiência. Desse modo, Alarcão (2011, p.11) complementa que há que se ter cuidado com o “fascínio pela abordagem reflexiva”.

Portanto, para que esse processo possa encontrar espaço nas práticas pedagógicas, é preciso que haja engajamento e orientação por parte do formador, convidando-se assim tanto os professores em exercício quanto os futuros professores a pensarem, colaborativamente, sobre as questões do ensino de maneira crítica. Dessa forma, reiteramos a necessidade de um processo reflexivo que prime pela valorização do professor como um intelectual do ensino, face a seu contexto de atuação profissional.

Que a reflexão não seja apenas um fim em si, mas um veículo para que professores possam revisitar suas práticas de sala de aula, entendendo o que significa e quais as consequências de suas tomadas de decisões, para que assim estejam preparados para (re)afirmar suas escolhas de modo informado, entendendo o verdadeiro significado de teorizar a partir da própria experiência.

Portanto, há que se pensar quais são as ações que melhor contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores, mediante suas práticas pedagógicas, para que então se possa balizar a teoria e a prática em sala de aula, de forma significativa.

Após discorrermos sobre a maneira como entendemos a formação de professores de línguas de acordo com o paradigma reflexivo, abordamos na sequência a importância sobre o aprendizado da reflexão da prática pedagógica.

⁹⁵Como exemplo prático, recuperamos a utilização do diário de campo em sala de aula. Embora seja um instrumento importante de acordo com o processo reflexivo, a mera implementação desse recurso não é garantia para a ocorrência do processo reflexivo na prática pedagógica do professor.

2.1.3 O APRENDIZADO DA REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Em 1975 Dan Lortie apresentou em seu livro *“Schoolteacher – A Sociological Study”* uma contribuição seminal para a área de formação de professores ao propor e cunhar o termo *o aprendizado da observação*.

Na visão do autor o aprendizado da observação torna-se responsável por muitas das concepções que professores pré-serviço vislumbram e carregam consigo com relação ao que seja o ensino. Da maneira como propõe o termo em questão, Lortie (1975) pontua que muito do aprendizado se dá por meios estritamente formais em muitas das profissões. Desse modo, um número considerável de profissionais se qualifica via oferta de treinamentos que recebem em suas áreas de formação.

O autor aponta que uma parcela significativa dos jovens americanos, os quais passaram 16 anos contínuos nas escolas até se formarem no ensino secundário, permaneceu em contato direto com seus professores em sala de aula cerca de 13000 horas. Para (BAILEY et al., 1996), durante esse período internalizamos muito do comportamento de nossos mestres.

Na compreensão de Lortie (1975) tais internalizações e também associações, muitas das quais são baseadas em processos de imitação, tornam-se bastante problemáticas quando se está aprendendo sobre a arte do ensino. Dentre alguns desses problemas, ele menciona sobre a participação dos aprendizes, dizendo que ela é muito mais imaginária do que real.

De acordo com o autor (1975, p.62) apenas o ato de observar o ensino não é suficiente para que se entendam os princípios que o sustenta. Assim, “sem dúvida muitos aprendizes se impressionam com algumas ações de seus professores e com outras não, mas não se pode esperar que eles vejam as diferenças de modo exploratório, pedagógico”⁹⁶. Nessa perspectiva, o autor complementa que “o que estudantes aprendem sobre o ensino é muito mais intuitivo e imitativo do que explícito e analítico, ele é baseado nas personalidades individuais e não nos princípios pedagógicos”⁹⁷.

Para Kennedy (1990) futuros professores trazem consigo marcas permanentes de suas próprias experiências como aprendizes, sendo que muitas delas permanecem em evidência quando eles começam a ensinar a seus alunos em sala de aula. Freeman (1992) corrobora essa ideia após as conclusões que chegou em um de seus estudos, ao comprovar que muitas das

⁹⁶Texto original: Students are undoubtedly impressed by some teacher actions and not by others, but one would not expect them to view the differences in a pedagogical, explanatory way.

⁹⁷Texto original: What students learn about teaching, then, is intuitive and imitative rather than explicit and analytical; it is based on individual personalities rather than pedagogical principles.

instruções recebidas durante o aprendizado da observação funcionam como guias que esses professores utilizam para ensinar a muitos de seus aprendizes.

Johnson e Golombek (2011, p.5) argumentam que quando os conceitos científicos são apresentados aos professores para que estes reestrutem e transformem seus próprios conhecimentos práticos, o aprendizado da observação deixa de ter a característica que sustenta a imitação de modelos, já que essa nova proposta permite que “os conceitos científicos sejam utilizados como ferramentas psicológicas”⁹⁸, mediando assim os processos transformativos da internalização.

Desse modo, vale notar em qual sentido o aprendizado da observação é empregado e quais as implicações de sua compreensão face às questões voltadas para o ensino. Assim, concordamos com Lortie (1975, p.67) quando o autor diz que a princípio, o aprendizado da observação é responsável por instaurar “o processo de socialização, preparando os aprendizes para as tarefas do professor e fomentando o desenvolvimento das identificações com os professores”⁹⁹.

Porém, quando o aprendizado da observação colabora para que os professores possam perceber a maneira como o aprendiz recebe e assimila a proposta de ensino que embasa seu processo de formação, aí então esse aprendizado “é um aliado” (LORTIE, 1975). Como exemplo, podemos pensar na utilização de autobiografias na área de ensino-aprendizagem de línguas, conforme discutido por (BAILEY et al.,1996).

Para Vieira-Abrahão (2012, p.461) é bastante comum que professores embasem suas “compreensões sobre ensino e aprendizagem e sobre como ensinar em suas experiências como aprendizes, o que significa que os professores chegam aos cursos de formação com noções não articuladas ou sistematizadas sobre linguagem, sobre como ela é aprendida e ensinada”.

Nessa perspectiva, (BAILEY et al., 1996, p.11) levantam uma questão crucial na área de ensino-aprendizagem de línguas, ao discorrer que “se é verdade que ensinamos como fomos ensinados, ao invés de ensinar da maneira como fomos preparados para ensinar, então parece que faremos perpetuar os modelos que aprendemos durante nosso próprio ensino”¹⁰⁰. Para os autores, o questionamento que permanece é “como quebramos esse ciclo?”. Em suas concepções, eles sugerem que as experiências passadas sejam trazidas ao nível da consciência explícita.

⁹⁸Texto original: (...) to use scientific concepts as psychological tools.

⁹⁹Texto original: (...) begins the process of socialization in a particular way; it acquaints students with the tasks of the teacher and fosters the development of identifications with teachers.

¹⁰⁰Texto original: If it is true that “we teach as we have been taught”, rather than as we have have been trained to teach, then it would appear that we are bound to perpetuate the models we have learned in our own teaching.

Desse modo, por meio desse processo de revisitação à prática, é que propomos e sustentamos a ideia do “aprendizado da reflexão”. O intuito é o de apresentar e conseqüentemente fomentar uma maneira plausível de incorporar esse conceito aos programas de formação profissional docente (pré-serviço ou continuada).

Acreditamos que o equilíbrio entre os aspectos favoráveis do aprendizado da observação em consonância com os fatores benéficos do processo reflexivo, podem contribuir para que muitos dos questionamentos ainda hoje discutidos na construção da identidade do professor possam ser melhor compreendidos e quiçá minimizados.

Como exemplo, trazemos o que foi pontuado por Johnson e Golombek (2011, p.2), ao dizerem que “a separação institucional do conhecimento específico (o que ensinar) do conhecimento pedagógico (como ensinar) representa um problema de longa data na área de formação de professores de SL”¹⁰¹, especialmente porque tudo que os futuros professores aprendem em seus programas de formação parece estar separado de todas as atividades que constituem o ensino de fato. Para as autoras, isso é comum entre os professores menos experientes¹⁰², “já que eles apresentam o conhecimento específico, mas não têm o conhecimento processual essencial para confrontar as realidades de sala de aula”¹⁰³.

Dessa maneira, conforme discutimos em tópicos anteriores, por ser a reflexão um processo que lentamente vai se construindo ao longo da carreira profissional do professor, sustentamos a ideia de que os profissionais de ensino podem aprender a ser reflexivos, especialmente por meio daquilo que observam e aprendem de acordo com suas próprias práticas pedagógicas.

Portanto, primar pela preparação profissional docente que propicie condições adequadas para a formação de profissionais críticos e reflexivos é um compromisso de todos os sujeitos pertencentes aos ambientes educacionais. Nessa perspectiva, o aprendizado da reflexão tem que criar condições para sustentar o papel cultural, histórico e social das questões voltadas para o ensino.

Não estamos sugerindo que não há possibilidades de aprendizagem pela experiência vivenciada por outras pessoas, principalmente por entendermos que muitos profissionais, de acordo com suas próprias experiências como alunos, começam suas carreiras por meio da reprodução de atividades as quais acreditam ser interessantes para seus aprendizes. O que

¹⁰¹Texto original: The institutional separation of subject matter knowledge (what to teach) from pedagogical knowledge (how to teach) epitomizes a longstanding quandary in SLTE (...).

¹⁰²Terminologia original: novice teachers.

¹⁰³Texto original: (...) knowing the subject matter knowledge but not having the essential procedure knowledge to confront the realities of the classroom.

vislumbramos é que se observe e se entenda a reflexão como uma prática colaborativa diária e contínua de sua formação, para que ela se torne com o tempo uma parte indissociável da constituição do professor, reforçando assim a construção de sua identidade profissional pedagógica.

Dessa forma, após termos discutido os tópicos os quais acreditamos relacionarem-se ao processo reflexivo, abordamos o segundo pilar teórico deste estudo – os Materiais Didáticos (MDs). A intenção é discorrer sobre os aspectos das relações entre os MDs e as práticas pedagógicas dos professores participantes, de acordo com seus ambientes de atuação profissional.

2.2 OS MATERIAIS DIDÁTICOS NO CONTEXTO PÚBLICO DE ENSINO

Nosso desejo foi entender a escola pública por meio de um dos sujeitos que colabora para sua constituição enquanto sistema educacional. Dessa maneira, decidimos que os professores seriam nossos guias nesse ambiente público de instrução escolar.

Diante desse objetivo e para que pudéssemos entender a esses profissionais de acordo com suas atuações pedagógicas, recorreremos ao uso de artefatos materiais que são comumente utilizados em diversos ambientes de ensino.

Primeiramente, nos estudos sobre MDs é fundamental considerar que existem diferentes tipos de materiais e que cada um deles é pensado para uma determinada finalidade. Desse modo, concordamos com López-Barrios e Villanueva de Debat (2014) sobre a importância de definir e caracterizar esses materiais em globais, localizados e locais¹⁰⁴.

Para Tomlinson (1998, p.x), um material global é aquele que “não é escrito para aprendizes de uma determinada cultura ou país, mas cuja intenção de uso é direcionada para qualquer aprendiz, de um determinado nível e idade de qualquer lugar do mundo”¹⁰⁵. Hadley (2014) complementa que o material global se tornou, no século 21, um dos maiores recursos pedagógicos para o ensino de uma LE, especialmente por seu forte apelo comercial e editorial.

¹⁰⁴A terminologia original utilizada é *Global, Localised e Local*.

¹⁰⁵Texto original: (...) is not written for learners from a particular culture or country but which is intended for use by any class of learners in the specified level and age group anywhere in the world.

Os outros tipos de MDs referem-se, respectivamente, aos materiais localizados (ou glociais¹⁰⁶), que é a versão adaptada de um material global e aos materiais locais¹⁰⁷. Espera-se que o material localizado consiga relacionar as necessidades e os interesses dos aprendizes de modo mais contextualizado, por meio da utilização da LI¹⁰⁸.

Em nossa compreensão, os materiais localizados apresentam-se como uma alternativa favorável para o processo de ensino-aprendizagem de uma LE no contexto público de ensino. Especialmente porque os professores podem lançar mão do recurso da adaptação para transformar a proposta original de um MD, (re)significando assim a importância desse instrumento didático, de modo que esse material consiga representar a realidade de seus aprendizes.

Ainda com relação ao material localizado, concordamos com Tomlinson (2003) quando o autor enfatiza que para que esse tipo de material seja eficaz no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, é crucial que ele seja contextualizado no ambiente do aprendiz. Richards (2001) complementa que a capacidade de adaptar um material comercial contribui para o aperfeiçoamento pedagógico do professor.

Brown (1994) acredita que os materiais localizados fazem uso de contextos que são relevantes aos aprendizes e que naturalmente encorajam os alunos a ter interesse pelo assunto estudado, ofertando assim condições para que o professor possa trabalhar as atividades de modo mais eficaz.

Com relação ao material local, López-Barrios, Villanueva de Debat e Tavella (2008), discutem que esse tipo de MD é produzido em um determinado país ou região e sua fundamentação é feita de acordo com o Currículo Nacional, procurando-se levar em consideração as experiências dos aprendizes ao utilizar personagens e lugares locais em sua composição.

Para o contexto desta pesquisa, tanto o CP quanto o LD podem ser classificados como materiais “parcialmente” locais, já que atendem ao requisito de serem produzidos para um

¹⁰⁶Gray (2002, p.166) faz uso da terminologia “glocal” ao invés da terminologia localised, explicitando que “A glocal coursebook is an adapted or localised version of a global coursebook that provides ‘a better fit’, in that it connects the students’ world with the ‘world of English’. Todavia, para este estudo, optamos pela utilização do termo localised (localizado).

¹⁰⁷As *endnotes* caracterizam-se por informações adicionais incluídas ao final deste trabalho, após a apresentação das referências bibliográficas. Elas são complementações detalhadas sobre determinados tópicos abordados nesta tese. Todavia, esclarecemos ao leitor que caso ele opte por não ler essas informações, isso não compromete a leitura do texto deste estudo. Informamos ainda que as *endnotes* estão representadas pelos números romanos.

¹⁰⁸Há outro exemplo de MD que não discutimos em nosso estudo, mas que consideramos importante mencioná-lo já que ele representa uma categoria única de material didático. Classificado por Dat (2008) como “material regional”, a peculiaridade desse instrumento é a de que ele é escrito por falantes não-nativos da LI de um determinado país e são exportados e se tornam aceitos em muitos outros países que ensinam a LI como LE.

determinado país, nesse caso o Brasil, com a intenção de atender a seu público-alvo. Todavia, fornecem poucos exemplos de personagens e lugares locais, acrescentando-se a isso, situações familiares¹⁰⁹ aos alunos do contexto brasileiro. Contudo, espera-se que esses MDs sejam utilizados como instrumentos complementares para a contemplação dos objetivos de ensino estabelecidos pelo Currículo do Estado.

Nessa perspectiva, Jolly e Bolitho (1998) e Masuhara (1998) mencionam que são os materiais produzidos localmente, em especial aqueles desenvolvidos pelos próprios professores, os que apresentam maior potencial para atender aos interesses dos aprendizes, de uma forma que os materiais globais não conseguem.

Na visão de Tomlinson (1998), o material local é aquele que apresenta melhores condições de ir ao encontro daquilo que os aprendizes precisam desenvolver, por exemplo, em termos de uma LE. Assim, esse material deve tentar retratar realidades que fazem, de fato, parte do contexto de vivênciaⁱⁱ dos alunos. Há ainda, nos materiais locais, um fator importante para o desenvolvimento da prática pedagógica do professor, no que tange o aspecto de “reconhecer-se” nesse instrumento didático.

Lopriore (2006) argumenta que os materiais locais podem delinear as preferências dos professores nos processos de ensino-aprendizagem de uma LE. Todavia, embora seja a favor de seu uso, Tomlinson (2001) explicita que tanto os materiais localizados quanto os locais não são tão favoráveis para a indústria editorial. Dessa forma, na concepção do autor, tal característica acaba contribuindo para a permanência dos materiais globais como um dos recursos mais utilizados pela maioria dos aprendizes de uma LE.

Após essas discussões, apresentamos na sequência uma tabela resumida com as definições de cada um desses materiais.

¹⁰⁹Como exemplo, citamos uma atividade da Unidade 4 (*Customs and traditions*) do LD (*English for All*), do terceiro ano do ensino médio, voltada para trabalhar vocabulário. A tarefa do aprendiz é dar nome às imagens com as palavras disponibilizadas num quadro. Dentre os termos lexicais apresentados, podemos encontrar as palavras ovo, cogumelo e *scone*, dentre outras. Embora entendamos que o foco da unidade seja trabalhar os costumes e as tradições de outros povos, não seria favorável também ao aprendiz reconhecer sua própria cultura num desses exemplos? Especialmente pela fama positiva que a culinária brasileira tem ao redor do mundo. Em nossa visão, essa seria uma oportunidade bastante frutífera para “humanizar” um MD, especialmente pela oportunidade de utilizar a língua de maneira significativa para o aprendiz.

Tabela 6 - Resumo das definições e exemplos voltados para os materiais globais, localizados e locais

Materiais Globais; Localizados e Locais		
Definições e Exemplos		
Materiais Globais Definição	Materiais Localizados Definição	Materiais Locais Definição
São materiais tipicamente produzidos em larga escala. O público-alvo desse material é geralmente aprendizes de uma LE estudando essa língua, em qualquer parte do mundo.	São materiais produzidos a partir das adaptações dos materiais globais, com o intuito de serem compatíveis com o conhecimento de mundo dos aprendizes e com os objetivos de ensino apresentados pelo Currículo.	São materiais desenvolvidos especificamente por um país ou região, para atender às necessidades e interesses de seu público-alvo. Os materiais locais devem levar em consideração o conhecimento de mundo do aprendiz em suas composições, procurando alcançar os objetivos de ensino que são propostos pelo Currículo.
Exemplos	Exemplos	Exemplos
<i>American Headway Interchange</i>	<i>American Headway for Italians Interchange for Brazilians</i> ¹¹⁰	Caderno do Professor <i>English for All</i> ¹¹¹

Fonte: Elaboração própria.

Empreendida a proposta desta pesquisa, ao buscarmos respaldo em outros estudos, encontramos trabalhos que discorriam sobre as definições dadas aos materiais didáticos (MCGRATH, 2002), assim como os diferentes tipos de MDs e os propósitos a que cada um deles se destina (SKELDON, 2008; MOL; TIN, 2008). Deparamo-nos ainda com estudos voltados para à adaptação desses recursos didáticos (BOSOMPEM, 2014; HARWOOD, 2014; HINKEL, 2015), reafirmando a importância desse processo no ensino-aprendizagem de LEs.

Igualmente importantes, existem também estudos que apresentam outros panoramas com relação às pesquisas sobre MD, valendo citar aqui as contribuições trazidas por Garton e Graves (2014). A obra desenvolvida pelas autoras apresenta diversas perspectivas internacionais dos materiais didáticos no ensino de língua Inglesa (LI), de acordo com as experiências de muitos pesquisadores, em diversas partes do mundo.

As pesquisadoras¹¹² reuniram diversos resultados de pesquisas em vários países do mundo, apresentando aos leitores um panorama muito interessante envolvendo várias questões

¹¹⁰Exemplos hipotéticos, sugeridos apenas para ilustração.

¹¹¹Esses são os exemplos dos MDs utilizados pelos PPs observados neste estudo.

¹¹²Apenas a título de informação, as pesquisadoras exercem suas práticas pedagógicas não apenas em países distintos, mas também em continentes diferentes. Dessa forma, em nossa visão, a “perspectiva internacional” da obra proposta por elas, ganha ainda mais importância na área de formação de professores de Línguas.

sobre MDs. No mesmo ano, Harwood (2014) trouxe reforço importante ao discutir em sua obra aspectos voltados para a produção, conteúdo e consumo desses recursos pedagógicos.

Todavia, estudos discorrendo sobre a utilização dos MDs em sala de aula ainda são escassos. São exíguos, também, os trabalhos que abordam as formas de utilização e caracterização desses recursos por meio das vozes dos próprios professores. Tais lacunas são enfatizadas e pontualmente discutidas no livro de Harwood (2014).

A escassez de trabalhos voltados para essa temática, evidenciada quando iniciamos este estudo, encorajou-nos a firmar parceria com professores da rede pública, já que há tempos sabemos¹¹³ que esse contexto de ensino pode trazer contribuições relevantes para a área de ensino-aprendizagem de Línguas. Assim, buscamos compreender as concepções e as formas de uso desses MDs por meio das visões dos próprios professores participantes.

Na sequência, damos início ao primeiro dos três tópicos propostos para a discussão dessa segunda parte da fundamentação teórica.

2.2.1 MDS: VILÕES OU MOCINHOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?

Nem vilões, nem mocinhos. É nessa perspectiva que entendemos os MDs, já que como instrumentos estáticos esses recursos pedagógicos não são prejudiciais a quem os possui.

Porém, no momento de sua utilização tais materiais podem ser importantes ferramentas didáticas, colaborando tanto para o sucesso quanto para o fracasso do cumprimento dos objetivos de ensino. Tal cenário vai depender, em grande parte, da maneira como esse material é compreendido e posteriormente utilizado em sala de aula.

Tal compreensão e utilização dependem bastante da forma como um material *per se* é caracterizado. Ou seja, se ele é entendido como um guia, muito provavelmente seu uso se dá por meio do cumprimento de conteúdos. Quando é concebido como um recurso para preencher minutos de aula restantes, possivelmente é lembrado para a seleção aleatória de uma atividade impressa em qualquer página. Desse modo, acreditamos que a maneira como um MD é compreendido torna-se fundamental para o tratamento que ele recebe em sala de aula.

Nas descrições de McGrath (2013), tais instrumentos podem receber diversas denominações, de acordo com o entendimento e aceitação de quem os utiliza. Dentre algumas

¹¹³Conforme explicitado, a pesquisadora deste estudo têm experiência com a realização de Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs) para professores da rede pública de ensino. Em adição aos resultados apresentados por outros estudos, cuja temática está voltada para a formação de professores que atuam nos contextos públicos de ensino.

dessas nomeações o autor aponta: livro didático (produzido por editora comercial ou órgão educacional), pacotes didáticos (produzidos por instituições comerciais, mas que não são parte de um livro didático) e também os materiais preparados pelo próprio professor (em sua maioria autênticos e impressos, tais como músicas e palavras cruzadas, dentre outros).

Tais exemplos corroboram a existência de diversos tipos de MDs e cada um deles pode atender a um determinado propósito. Todavia, apesar de representarem inúmeras opções, tais materiais deveriam servir apenas como um fio condutor para alcançar os objetivos de ensino propostos. Desse modo, concordamos com Edge e Garton (2009) quando os autores afirmam que a tarefa do professor não é ensinar o material didático (MD), mas sim ensinar aprendizes. Nessa perspectiva, os MDs atuam como veículos que auxiliam os profissionais no cumprimento da tarefa do ensino.

Em nossa compreensão, o fator apontado pelos autores depende fortemente do prestígio atribuído ao MD em determinadas culturas. Ao mencionar sobre o contexto brasileiro, Silva (1996) diz que o estereótipo feito do professor em sala de aula não consegue desvincular sua imagem do livro didático (LD). Assim, frequentemente o professor é simbolicamente ilustrado com o objeto didático em mãos.

Esses questionamentos nos fazem pensar sobre os programas de formação de professores e o quanto essa questão tão seminal como a utilização de MDs para promover o ensino tem sido abordada. Garton e Graves (2014, p.275) discorrem sobre essa temática, asseverando que “a necessidade para educar os professores para entender e aprender a como utilizar os materiais é um corolário da necessidade para o insumo do professor, de acordo com os materiais que eles usam”¹¹⁴.

Desse modo, ainda são raros os estudos que discutem essa importância. Todavia, há na obra das autoras um estudo que toca minuciosamente nessa questão. Tal discussão é construída por Augusto-Navarro, de Oliveira e Abreu-e-Lima (2014) ao mostrarem a necessidade de se compreender criticamente os MDs durante o processo de formação docente.

Na visão das autoras é fundamental que se aprendam as teorias sobre língua e linguagem para que então, (futuros) professores possam dispor de embasamento teórico-prático para realizar suas escolhas informadas.

O aprendizado de tais teorias pode contribuir para o fortalecimento desse embasamento, que a princípio é mais proferido e intuitivo. Esse posicionamento auxilia as tomadas de

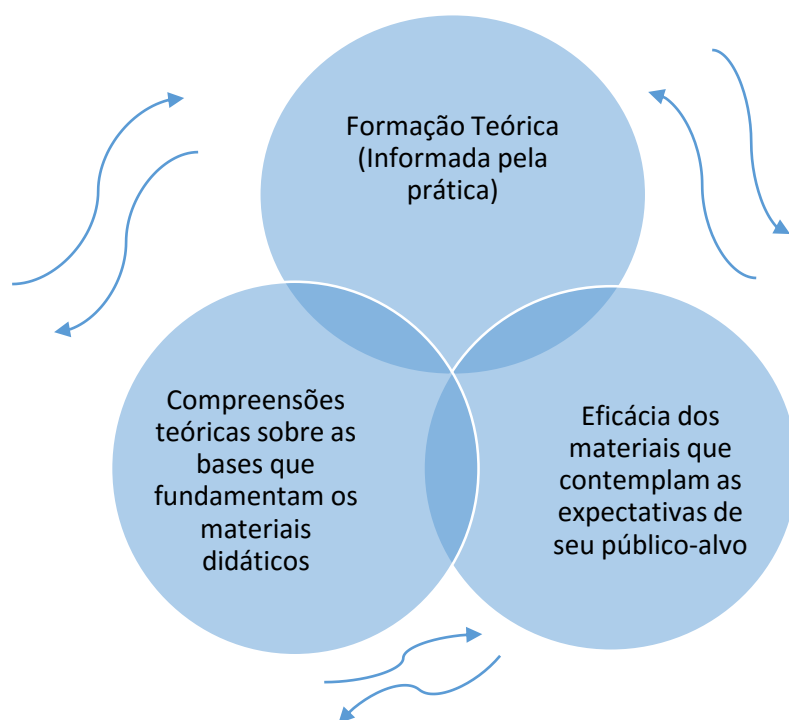
¹¹⁴Texto original: The need to educate teachers to understand and learn how to use materials is a corollary of the need for teacher input into the materials they use.

decisões dos professores quando eles têm que analisar, usar e adaptar os MDs que utilizam em suas práticas pedagógicas.

É necessário ainda, estimular a esses futuros profissionais de ensino para que eles possam identificar quais teorias sustentam as concepções de construção desses recursos didáticos, analisando por fim quão eficazes alguns materiais específicos podem ser de acordo com determinados públicos-alvo.

Acreditamos, portanto, que a união entre esses três aspectos mencionados anteriormente pode ser uma alternativa bastante viável e plausível para pensarmos a formação de professores no que tange à relação entre suas práticas pedagógicas e à utilização de recursos didáticos em sala de aula. Desse modo, com base nessas três ações mencionadas, sugerimos uma interpretação para essa tríade por meio da figura apresentada a seguir.

Figura 2 - Tríade reflexiva sobre as concepções dos MDs nas práticas de ensino



Fonte: Elaboração própria (Baseado em Augusto-Navarro, de Oliveira e Abreu-e-Lima (2014).

Em nossa compreensão, essa figura sugestiona uma concepção importante na área de formação de professores, especialmente sob o paradigma reflexivo que atualmente é um dos mais desejados no ensino. A interconectividade apresentada por essa tríade funciona como uma engrenagem em que se prioriza o elo entre teoria-prática no processo de formação.

Portanto, não há nessa ilustração o depósito e conseqüentemente a prescrição de teoria na preparação profissional de futuros professores. O que existe é o trabalho conjunto entre teoria e prática ao longo de toda a construção identitária do professor até o momento em que ele adentra os contextos educacionais, para então atuar como profissional do ensino.

Isso faz sentido, pois só se consegue explicar com plausibilidade¹¹⁵ aquilo que de fato se compreende por meio da atuação pedagógica. Dessa forma, quando professores não recebem orientação consistente em seus programas de formação, existe a probabilidade deles entenderem os MDs de maneira superficial, atribuindo a esses instrumentos tanto o sucesso quanto o fracasso de sua própria profissão docente.

Tomando-se o MD como exemplo, mesmo que o professor decida em sala de aula agir de forma prescritiva, utilizando o instrumento pedagógico como um roteiro, ainda assim ele tem consciência de que essa sua escolha é baseada na ação que mais lhe parece apropriada para determinada situação.

Em nossa visão, embora aceitemos que uma formação subsidiada possa contribuir para conscientizar os professores sobre muitas das questões voltadas para o ensino-aprendizagem, entendemos também que as condições em que um material é produzido e conseqüentemente a qualidade desse obra em termos de ser coerente com seu público-alvo é fundamental para a representatividade desse instrumento didático em sala de aula.

Nesse sentido, Tomlinson (2008) faz ponderação bastante pertinente ao argumentar que há uma distinção entre aquisição e desenvolvimento de linguagem. Para o autor (2008, p.3), aquisição representa “o estágio inicial para adquirir a competência comunicativa básica na língua”¹¹⁶, enquanto o desenvolvimento de linguagem é o “estágio subsequente de ganhar determinada habilidade para usar a língua com sucesso, por meio de vários gêneros e com diversos propósitos”¹¹⁷. Ao ponderar sobre tal fato, Tomlinson (2008) o vincula à maneira como aquisição e desenvolvimento aparecem nas páginas impressas dos MDs.

Segundo o pesquisador, os MDs destinados ao ensino de LI, especialmente os materiais globais, estão contribuindo de forma significativa para o fracasso dos aprendizes de Inglês como segunda língua (SL) ou LE.

¹¹⁵Optamos por deixar o termo em itálico, fazendo assim alusão a ideia proposta por Prabhu (1990) com relação ao que ele sugere sobre o senso de plausibilidade. Na visão do estudioso, o senso de plausibilidade refere-se ao momento em que professores conseguem explicar o que fazem em sala de aula, justificando portanto suas escolhas.

¹¹⁶Texto original: (...) the initial stage of gaining basic communicative competence in a language.

¹¹⁷Texto original: (...) the subsequent stage of gaining the ability to use the language successfully in a wide variety of media and genre for a wide variety of purposes.

Para Tomlinson (2008, p.3) isso ocorre porque esses materiais “focam no ensino de itens linguísticos ao invés de focar nas oportunidades para promover a aquisição e o desenvolvimento”¹¹⁸. O autor vai além, apontando que esse fato ocorre porque “é isso que é esperado dos professores por parte dos administradores, pais, editoras, e também pelos aprendizes”¹¹⁹.

Essa visão de apresentar a língua de maneira fragmentada é proposta recorrente em muitos MDs. Tal problemática foi apontada por Allwright (1981) há pouco mais de três décadas. Segundo o autor, isso ocorre pelo fato de muitos desses recursos didáticos tentarem prever o processo de aprendizagem dos alunos.

Assim, o pesquisador assume que “materiais podem contribuir de alguma forma, mas não podem determinar conteúdos”¹²⁰ (ALLWRIGHT, 1981, p.8). Esse fato contribui para que os materiais de ensino sejam, portanto, limitados desde a sua natureza.

Tanto a perspectiva de Allwright (1981), quanto a de Leffa (2001) e Tomlinson (2008), colocam em questionamento a eficácia dos materiais publicados, já que os autores partilham a mesma visão ao pensarem que o melhor material é aquele construído com a participação de seus usuários.

Em situações nas quais ocorre a imposição de uso de um MD, há que se considerar que não existem recursos pedagógicos completamente ideais. Para Walsh (1958) quando professores têm que utilizar materiais prontos, eles devem levar em consideração os critérios que embasam as escolhas de tais instrumentos, procurando contemplar sempre que possível os objetivos de ensino almejados, pensando-se nos níveis dos aprendizes que fazem uso desses recursos. Dessa maneira, concordamos com Walsh (1958, p.59) quando o pesquisador diz que o livro “deveria ser o servente e não o mestre do professor”¹²¹.

Portanto, quando o professor apresenta boa formação, com embasamento teórico construído por meio de sua experiência prática, mesmo que o material didático não esteja totalmente adequado ao contexto educacional, ainda assim o profissional de ensino pode encontrar alternativas para apresentar a seus alunos as melhores oportunidades de uso desse recurso.

¹¹⁸Texto original: (...) focusing on the teaching of linguistic items rather than on the provision of opportunities for acquisition and development.

¹¹⁹Texto original: (...) that’s what teachers are expected and required to do by administrators, by parents, by publishers, and by learners too.

¹²⁰Texto original: Materials may contribute in some way, but cannot determine content.

¹²¹Texto original: Textbooks should be the servant, not the master, of the teacher.

Nessa perspectiva, ao tomarmos os MDs como peças que compõem vários dos cenários educacionais em diversos contextos do mundo, devemos nos lembrar que antes de ensinar quaisquer conteúdos impressos, estamos ensinando aprendizes (LARSEN-FREEMAN, 2001), mostrando que eles são as peças-chave dos objetivos de qualquer ensino.

Encontramos em Edward (2010, p.73), citado em McGrath (2013, p.1) importância semelhante quando o autor pondera e afirma que “muitas instituições parecem ver os materiais e os equipamentos como muito mais importantes do que os aprendizes e/ou os professores”¹²². Dessa forma, embora esse fato pareça ser recorrente, faz-se necessário que constantemente os objetivos de ensino sejam (re)pensados ao longo da atuação profissional pedagógica, já que “no final das contas estamos ensinando aprendizes e não material didático”¹²³ (EDWARD, 2010, p.73)

Sob diversas perspectivas, os MDs são boas ferramentas pedagógicas justamente por serem elementos que trazem segurança para os professores¹²⁴. Não apenas para os que se encontram em início de carreira, mas também para aqueles que estão vivenciando outros momentos da profissão. Magno e Silva (2009) enfatiza que o LD faz parte do arsenal que o professor leva para sua prática de sala de aula. Desse modo, ele faz parte da identidade do professor. Porém, a autora explicita que “o problema aparece quando ele se torna o único material utilizado” (MAGNO e SILVA, 2009, p.74)

Dessarte, mesmo apresentando seu argumento em favor da utilização do LD, a autora alerta que seu uso deve ser feito de “maneira parcimoniosa e contextualizada em qualquer situação de ensino e aprendizagem de forma que leve os aprendentes a expandir suas oportunidades de aprender para além da sala de aula” (MAGNO e SILVA, 2009, p.75).

Na visão da autora é crucial que professores sejam bem preparados, entendendo que:

Os livros didáticos podem servir aos propósitos do professor em fomentar comportamentos autônomos em sala de aula, mas para que isso ocorra é preciso que eles deixem de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem e passem a ser um apoio para tal finalidade. Os professores, por sua vez, devem se preparar melhor e serem eles mesmos autônomos na busca das melhores soluções para cada contexto de aprendizagem. É preciso inverter a premissa de que precisamos dar conta do conteúdo do livro nesse ano letivo para precisamos ver o que dos conteúdos do livro dá conta de ser um suporte

¹²²Texto original: (...) far too many institutions seem to view materials and equipment as being more important than students and/or teachers (...).

¹²³Texto original: (...) we are, after all, teaching students – not materials.

¹²⁴Embora o foco deste estudo não tenha sido os aprendizes, ainda assim acreditamos que o LD também dá certa segurança a eles, especialmente por situar-lhes com relação as atividades que são trabalhadas em sala de aula pelos professores.

para os objetivos que meus alunos e eu queremos atingir nesse ano letivo. (MAGNO e SILVA, 2009, pp. 75-76).

Dessa forma, fica subtendido que a medida em que a preparação de professores se fortalece, a dependência quanto ao uso dos MDs diminui. Portanto, quanto mais insumo pedagógico em conjunto com oportunidades de vivenciar esse aprendizado teórico na prática um profissional de ensino puder ter, maiores são as possibilidades de sua assertividade quanto a determinação do momento em que MDs devem servir apenas como apoio no processo de ensino-aprendizagem.

Ao estarem preparados, professores conseguem vislumbrar possibilidades adicionais para que cada vez mais os MDs possam ocupar posição auxiliar ou secundária em suas práticas de ensino. Isso posto, discorreremos sobre uma dessas possibilidades, por acreditarmos na centralidade e importância de sua compreensão face ao desenvolvimento pedagógico quando da utilização de materiais didáticos em sala de aula.

2.2.2 ADAPTAÇÃO RIMA COM...

Reflexão. Adaptar faz parte do processo de revisitação a propostas originalmente apresentadas por meio dos materiais didáticos, procurando compreender se elas fazem sentido em determinados ambientes de ensino.

No processo de adaptação faz-se necessário que o professor esteja consciente do porquê ele deve alterar a concepção original de um MD, por exemplo. Nesse sentido, esse procedimento é bastante similar ao da reflexão, já que sua compreensão para a mudança depende daquilo que faz sentido de acordo com a prática pedagógica.

Ao relacionarmos adaptação com reflexão, nos parece possível e aceitável justificarmos a forma como visualizamos essa união, tomando como ponto de partida os processos e as perguntadas propostas por Smyth (1992).

Dessa forma, apresentamos na sequência uma extensão à proposta original do autor, sugerindo a incorporação da reflexão como apoio para que o professor possa pensar sobre a importância do processo de adaptação de MDs de acordo com o ensino que oferta a seus aprendizes.

Tabela 7 - Questões pedagógicas propostas por Smyth (1992) em consonância com o processo reflexivo voltado para a adaptação de MDs

Processos	Perguntas	Reflexão – Adaptação de MDs
Descrever	O que eu faço? O que eu penso?	Como eu utilizo os MDs que tenho disponíveis para trabalhar? Qual a minha percepção/compreensão sobre os MDs que tenho disponíveis para utilizar em sala de aula?
Informar	O que isso significa? Qual a fundamentação teórica para minha ação?	Quais são os elementos que sustentam minhas decisões para utilizar os MDs com meus alunos? Quais as implicações dessa escolha em minha prática?
Confrontar	Como me tornei assim? Quais as causas sociais de minha prática?	Por que eu aceito utilizar as propostas presentes nos MDs exatamente da forma como elas estão propostas? O que consigo perceber em meus aprendizes quando reproduzo os conteúdos sugeridos pelos MDs sem propor quaisquer alterações?
Reconstruir	Como poderei me modificar? Como posso agir de forma diferente?	Como posso começar a (re)pensar as atividades impressas nesses recursos didáticos? Como será minha prática (quais os impactos em minha atuação pedagógica) caso eu opte por mudar algumas das atividades planejadas para outras que talvez possam fazer mais sentido à realidade de meus aprendizes?

Fonte: Elaboração própria. Baseado em Smyth (1992).

Em nosso entendimento, a coluna adicional que sugerimos engloba a questão da adaptação de MDs. Na proposta apresentada, esse tema é amparado pelo processo reflexivo, já que o procedimento de adaptar materiais também parte de um aprendizado. Assim, em cada uma das fases propostas por meio da reflexão, há uma etapa paralela em que apresentamos exemplos de fios condutores para o início de possíveis adaptações, face ao uso dos MDs nas práticas pedagógicas.

Nesse aspecto, a importância do aporte teórico fomentada durante o processo de formação faz-se necessária também para que o professor seja educado a entender que MDs não devem ser vistos como “objetos sagrados” (GRAVES, 2000; BOSOMPEM, 2014). É fundamental que os profissionais de ensino sejam sensibilizados e educados a compreender que recursos didáticos não devem ser aceitos como objetos estáticos que não podem ser transformados.

Dessa forma, é imprescindível que o processo de reflexão sobre os MDs e sobre as práticas de uso desses materiais seja teoricamente fundamentado. Em situação nas quais essa teorização não está presente, as compreensões sobre os materiais *per se* e as maneiras como eles são utilizados em sala de aula podem dificultar a realização dos objetivos de ensino propostos.

Durante todo o desenvolvimento desta pesquisa, em especial nas observações das práticas pedagógicas, pudemos notar que essa questão da compreensão sobre o que seja a “adaptação de MDs” é quase que um elemento de sobrevivência para os professores que trabalham com uma LE em contexto público de ensino. Desse modo, a temática da adaptação deve ser considerada e trabalhada com muita cautela e seriedade nos programas de preparação de professores.

Há que se dar atenção a esse aspecto, especialmente nos ambientes que em não há tanta disponibilidade de recursos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas¹²⁵. Assim, é essencial que o estudo sobre MDs, que abarca a adaptação, compreendida como uma consistente área de teoria que informa a prática e é informada pela prática, faça parte da ementa dos programas que formam professores de Línguas (materna ou estrangeira).

A compreensão sobre a adaptação de MDs por parte dos professores, englobando-se aqui muitas de suas crenças ou pressupostos com relação a tais recursos, pode contribuir para que formadores repensem também a formação que oferecem aos futuros professores e também aos professores em exercício, por meio de programas de formação continuada.

Conforme aponta Majthoob (2014), em muitos contextos de ensino deposita-se excessiva confiança nos MDs que são produzidos globalmente para ensinar Inglês. Porém, um dos grandes problemas desse tipo de material é que ele não consegue dar conta de suprir os interesses específicos de seu público-alvo.

Em complementação, Bosompem (2014) pontua que a adaptação de materiais é importante pois é por meio dela que se permite que os recursos didáticos possam adequar-se de forma a melhor representar os interesses de seus aprendizes.

Essas ponderações são bastante precisas e fazem muito sentido, já que cada indivíduo possui um tipo de necessidade, a qual está imbricada a outros fatores, tais como cultura e sociedade da qual eles fazem parte. Dessa maneira, se pensarmos em alunos do contexto brasileiro e alunos do contexto indiano, embora os países em questão partilhem algumas peculiaridades, não podemos afirmar que os interesses desses aprendizes são os mesmos com relação a aprender uma LE.

Nessa perspectiva, se tomarmos um mesmo material de ensino, trabalhando-o de forma a cumprir seu conteúdo em dois contextos díspares (o brasileiro e o indiano, por exemplo), estaremos colaborando para a perpetuação do ensino de MDs e não de aprendizes (EDGE; GARTON, 2009).

¹²⁵Como exemplo, explicitamos a utilização de músicas, jogos, dentre outros recursos.

Em tais cenários é que a adaptação ganha terreno e se firma como uma alternativa para contribuir e minimizar esse tipo de problema que é vivenciado em muitos outros contextos de ensino. Assim, enfatizamos que a adaptação, assim como a reflexão, deveria ser parte complementar da rotina prática do profissional de ensino de Línguas.

Para que a adaptação possa ser pensada com a seriedade que merece e precisa Majthoob (2014) aponta que é necessário que se invista na formação do professor. Corroboramos a visão da autora, já que em sua compreensão

não importa o quão influente sejam os materiais ou quão clara seja a proposta, o sucesso de sua implementação em sala de aula depende da compreensão que os professores possuem sobre os princípios e o *rationale*¹²⁶ que os sustentam¹²⁷. (MAJTHOOB, 2014, p.64)

Isso vai ao encontro do que fora discutido por Augusto-Navarro, de Oliveira e Abreu-e-Lima (2014), já que as autoras observam e concordam com o mesmo fenômeno. Em nossa percepção, entendemos que esse fato é fundamental já que as obras citadas, mesmo decorrendo de conclusões de autoras que trabalham em contextos de ensino diferentes, vislumbram a mesma necessidade no que tange à formação de professores de Línguas.

Majthoob (2014) aponta que a falta de preparação pedagógica é um tema universal na área de formação de professores, tanto em contextos onde se ensina a língua como primeira ou estrangeira. Para a pesquisadora, futuros professores adentram as salas de aula sem terem recebido oportunidades suficientes para lidar com e entender os ambientes educacionais do qual se tornam membros.

Isso nos faz recobrar a ideia do que seja um MD. Portanto, é primordial que não o entendamos como um mero artefato (MCGRATH, 2002), mas que o aceitemos como um coadjuvante do ensino, promovendo assim espaço para que o professor assuma e valorize seu papel de “mediador” (MCGRATH, 2002) frente a esses instrumentos pedagógicos e também a seus aprendizes.

Nessa perspectiva, parece natural que a adaptação seja parte integrante da prática pedagógica. Todavia, a questão que permanece é: mas por que muitos professores não adaptam os materiais que utilizam em sala de aula?

¹²⁶Optamos por manter a terminologia original, por entendermos que sua tradução (as razões para uma decisão) perderia um pouco do sentido na construção do texto.

¹²⁷Texto original: No matter how strong the materials or how clear the framework, their successful use in classroom depends upon how well teachers understand the principles and rationale that underpin them.

Acreditamos que muitos profissionais de ensino não conseguem perceber quais as implicações das adaptações em suas práticas pedagógicas, especialmente porque nunca foram convidados a pensar sobre o que elas são e o que elas significam nos processos de ensino-aprendizagem. Dessarte, não conseguem vislumbrar outras alternativas para o ensino que ofertam em sala de aula.

Dessa maneira, envoltos por um mar de incertezas, parece ser mais garantido seguir algo que não se pode ser questionado, pois uma vez escrita, a obra se torna estática. Porém, é substancial que esse pensamento seja trabalhado desde o início nos programas de formação com os futuros professores, pois conforme nos lembra Graves (2000), o MD em especial o LD é peça indispensável no desenvolvimento do planejamento de ensino.

Para a autora, é preciso que se compreenda a diferença entre um material que está pronto e o ensino que se propõe por meio desse recurso. Na visão de Graves (2000, p.173) “...uma vez que o livro didático está escrito, ele é estático, no entanto, quando você ensina por meio dele, você pode fazer mudanças em como você o utiliza¹²⁸”.

Portanto, para que isso possa ocorrer na prática, faz-se necessário que se apresentem e se discutam tais possibilidades com os professores, principalmente quando autores de MDs começam as jornadas de divulgação¹²⁹ de suas obras.

Desse modo, autores deveriam discutir essa questão com os professores que utilizam seus LDs, em especial por entendermos que os produtores de MDs conseguem compreender os pressupostos que sustentam esses instrumentos. Dessa forma, as discussões sobre seus usos deveriam contemplar a adaptação quase que como uma “atividade extra” ao longo de toda obra.

Para Graves (2000, p.174), em sua experiência como autora de materiais didáticos, durante episódios que vivenciou ao dar palestras sobre a proposta de seu LD, a pesquisadora sempre enfatizou que “um texto é escrito pra todo mundo e um texto é escrito pra ninguém. Deveríamos, portanto, explorar as diferentes maneiras de se adaptar o texto, para que assim ele pudesse atender as necessidades específicas de um grupo de alunos”¹³⁰.

Em nossa concepção, a adaptação de materiais tem outra função igualmente relevante na prática do professor, já que é esse processo que permite que nem tudo o que foi sugerido pelo autor do LD seja aceito por seus usuários. Graves (2000) relata que ao sugerir esse

¹²⁸Texto original: (...) once a textbook is written, it is fixed, whereas when you teach with it, you can make changes in how you use it”.

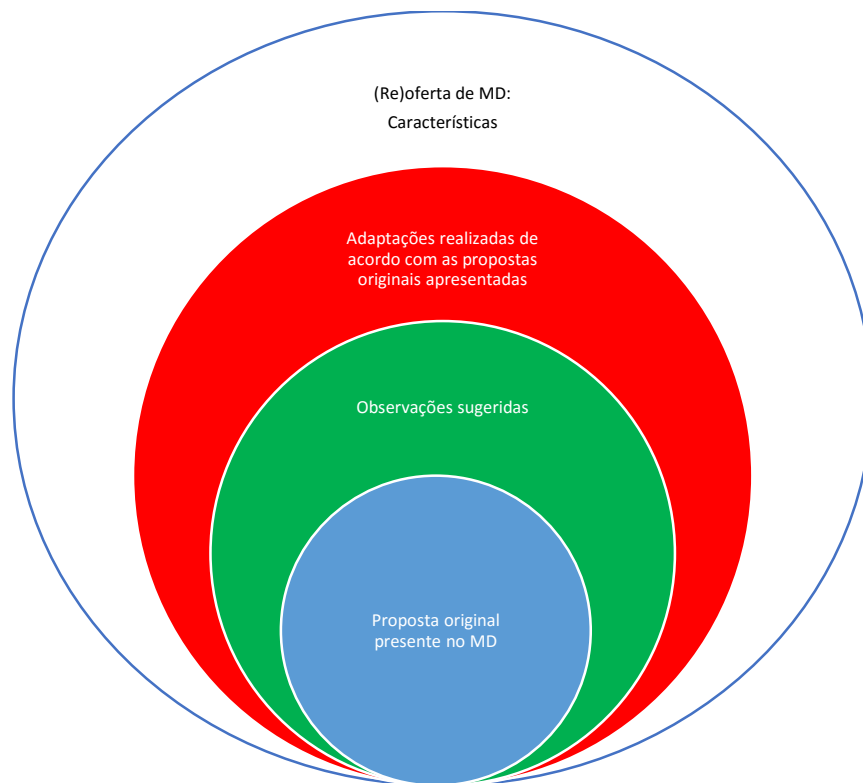
¹²⁹O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) fomenta essa prática entre produtores e usuários de MDs em algumas instituições de ensino. Essa informação foi ofertada por um dos autores de um dos MDs selecionados pelo programa em questão.

¹³⁰Texto original: This text is written for everyone and this text is written for no one. We would then explore different ways to adapt the text so that it would meet the needs of their specific group of students.

processo aos professores utilizando como exemplo o livro didático de sua própria autoria, ela na verdade estava convidando a esses profissionais de ensino para atuarem como coautores desse material.

Esse posicionamento pode apresentar potencial para contribuir não apenas com os professores, mas também com os autores de materiais didáticos, especialmente quando estes parecem se preocupar com possíveis sugestões que podem contribuir para a melhoria da composição dos MDs. Desse modo, após inúmeras utilizações dos MDs por seus usuários, os produtores desses instrumentos pedagógicos poderiam fazer uso das observações dos professores quando da proposta de novos MDs. Na tentativa de ilustrarmos esse dizer, apresentamos a figura a seguir.

Figura 3 - Proposta de (re)oferta de MD após observações/adaptações dos professores.



Fonte: Elaboração própria.

A representação sugerida não implica que um novo MD seja proposto ao final de cada ano letivo. Sabemos da inviabilidade de tal dinâmica por conta de vários aspectos dentre eles o financeiro, o social e também o político. Todavia, para o professor, o processo de adaptação

é importante, já que o mesmo pode (re)direcionar sua própria prática quando da utilização de um mesmo material para um grupo diferente de aprendizes.

Se tomarmos como exemplo um programa como o PNLD, em que os livros de LE são distribuídos a cada três anos, já se sabe *a priori* que não existe a possibilidade de requisitar outro material de ensino em período menor do que o mencionado. Porém, como uma mesma obra segue proposta similar em seus volumes, ao pensar na adaptação e nas consequentes implicações desse processo, os professores podem preparar-se para lidar com esses materiais em situações futuras.

Assim, por meio das experiências de sala de aula, os professores podem apresentar melhores condições de decidir em quais momentos eles devem repensar as propostas originalmente sugeridas pelos MDs, não precisando aceitar tudo o que foi proposto por parte de quem escreveu o recurso didático.

Em contrapartida, o autor de MDs que tem a sensibilidade para perceber e reconhecer que nem sempre sua proposta original é totalmente condizente com o público-alvo para o qual ela se destina, pode propor alternativas diversificadas quando estiver produzindo novos materiais de ensino, agregando dessa forma as observações feitas por outros usuários, no intuito de otimizar sua obra, para que a mesma possa ser melhor aproveitada por quem a utiliza.

Dessarte, acreditamos que a inclusão de notas à coletânea, com base nas experiências de sala de aula de outros usuários pode colaborar para o aperfeiçoamento tanto do MD quanto do *expertise*¹³¹ do produtor. Tais informações adicionais podem ser benéficas tanto para o professor em início de carreira quanto para o profissional de ensino mais experiente, já que cada um deles saberá fazer uso do dado da maneira que mais for conveniente à sua prática.

Por essa razão, o último arco da figura apresentada não traz nenhuma cor, já que ele pode repetir apenas o azul (na possibilidade do MD não sofrer quaisquer alterações em futuras edições), pode ser verde (quando o MD sugere, mesmo que em notas de rodapé as observações feitas pelos professores que o utilizaram) ou pode ser ainda vermelho (quando o MD incorpora a atividade que foi adaptada na prática pelo professor¹³², de acordo com a proposta original apresentada pelo MD) ou pode por fim, representar-se por meio da mistura dessas cores, sugestionando assim que a (re)oferta do MD traz novas características.

¹³¹Estamos utilizando o termo em questão para representar as habilidades e conhecimento sobre determinado assunto.

¹³²Acreditamos ser importante que o professor seja creditado e reconhecido por essa contribuição. Especialmente para reforçar a ideia de que professores são capazes de adaptar seus próprios MDs, fazendo assim com que outros profissionais de ensino possam reconhecer-se na mesma ação.

É fundamental mostrar ao professor que ele tem participação nesse processo, podendo ser de fato, reconhecido como o “coautor” do MD que utiliza. Acreditamos que esse reconhecimento contribuiria para reafirmar a importância do trabalho docente em sala de aula.

Essa flexibilidade seria igualmente importante para que ele pudesse perceber que não deve depender cegamente desse recurso, não precisando aceitá-lo como uma “bíblia” (MCGRATH, 2002). Tal ação poderia fomentar, a longo prazo, a capacidade profissional do professor para a produção de seus próprios materiais de ensino.

Todavia, é importante ressaltar que os materiais que são produzidos pelo próprio professor também deveriam ser revisitados constantemente, já que a produção de MDs não deveria ser entendida como um produto estático, mas sim como um processo contínuo.

Essa questão pontual é trazida pelos participantes do estudo de Augusto-Navarro (2015) e reforçam a necessidade da produção de MDs como parte integrante do processo de formação docente. Por meio de suas experiências em programas de formação, tanto os futuros professores quanto os professores em exercício conseguem perceber o quão importante é entender os princípios que fundamentam a composição de materiais didáticos e o quanto esses materiais sofrem adaptações ao longo de seu processo de utilização.

Nesse sentido, a importância do professor reflexivo que entende o verdadeiro sentido da reflexão é fundamental nesse processo. Para Zeichner e Liston (1996) quando os professores assumem seus verdadeiros papéis em sala de aula, eles se tornam conscientes dos próprios valores que eles trazem para o ensino, sendo sensíveis ao contexto ao qual pertencem, assumindo portanto, responsabilidade frente a seu próprio desenvolvimento profissional.

Embora todos os MDs apresentem vantagens e desvantagens, sendo em alguns casos mais apropriados ou atrativos para determinados públicos-alvo e menos atraentes para outros, ainda assim acreditamos que quando o professor consegue refletir sobre as diversas possibilidades para utilizar tais recursos, ele se torna mais consciente para realizar as adaptações que julga serem mais necessárias para atender aos interesses/necessidades de seus aprendizes.

Desse modo, compreender as verdadeiras razões que levam os professores a adaptar os MDs é crucial nesse processo. Nesse sentido, Bosompem (2014) traz contribuição importante ao notar que embora muitos pesquisadores tenham dedicado grande esforço, apresentando resultados relevantes, poucos de fato se debruçaram a compreender como os professores adaptam os MDs e quais são as atitudes levadas em consideração quando os profissionais de ensino decidem adaptar um recurso ao invés de utilizá-lo da forma originalmente proposta.

Em seus resultados, Bosompem (2014, pp.112-114) identificou que há inúmeras razões pelas quais se decide pelo processo da adaptação. Dentre elas, elencamos:

As deficiências encontradas nos livros didáticos;

As necessidades dos aprendizes;

Estímulo, variedade, exploração (no intuito de fazer com que os alunos possam participar de forma mais ativa das situações de aprendizagem);

Avaliação do quanto os aprendizes compreenderam o que foi ensinado;

Criatividade (para verificar o quanto conseguem ser criativos sem depender do LD)¹³³.

McGrath (2013, p.130), com base em Dunford (2004, p.36) apontou algumas razões em que se foi proposto que os professores completassem a sentença “Nossos LDs precisam de adaptação e suplementação para se tornarem mais...”¹³⁴. Por meio da utilização de porcentagens o autor apontou os seguintes resultados:

- 1) Envolventes (72%);
- 2) Interessantes (71%);
- 3) Desafiadores (68%);
- 4) Variados (57%);
- 5) Gerenciáveis; manejáveis (55%);
- 6) Diretos, honestos (42%);
- 7) Apropriados culturalmente (30%)¹³⁵.

Para Bosompem (2014), todas essas razões são responsáveis e relacionam-se à maneira como os professores procedem para realizar determinados tipos de adaptação. Há, contudo, diferentes formas de adaptar MDs, as quais podem ser propostas na forma de adição, modificação, substituição ou rejeição¹³⁶.

¹³³Texto original: Deficiencies in textbooks; Learner needs; Stimulation, variety, and exploration; Learner assessment; Creativity and method exploration.

¹³⁴Texto original: Our coursebooks need adapting and supplementing to become more...

¹³⁵Texto original: 1) Involving (72%); 2) Interesting (71%); 3) Challenging (68%); 4) Varied (57%); 5) Manageable (55%); 6) Straightforward (42%); 7) Culturally appropriate (30%).

¹³⁶Tais formas de adaptação são discutidas no capítulo de análise de dados, com base nos dizeres dos PPs deste estudo.

Cada uma dessas possibilidades, de acordo com os dados coletados e posteriormente analisados pela autora, mostra que “as diferenças na abordagem podem ser atribuídas à personalidade do professor, as suas crenças pessoais, experiência, competência profissional e instalações disponíveis”¹³⁷ (BOSOMPEM, 2014, p.115).

Desse modo, seus resultados sugerem que,

- Nenhum LD consegue dar conta de contemplar os interesses dos aprendizes. Nessa perspectiva, a adaptação não é apenas necessária, mas “vital”;
- Um MD não é um objeto sagrado;
- Os professores menos experientes são os que mais têm problema para adaptar um MD, já que eles têm receio de que isso não seja permitido e eles também não querem questionar a autoridade de quem escreveu a obra;
- Os professores não necessariamente sabem como adaptar um MD, eles precisam aprender a como fazer isso;
- Existem inúmeras razões e maneiras para se adaptar um MD. Os professores precisam aprender sobre isso;
- A adaptação não beneficia apenas os aprendizes, mas também os professores, que têm a possibilidade de ampliar suas capacidades profissionais¹³⁸.

Embora concordemos com a importância de todos os resultados do estudo proposto por Bosompem (2014), intuimos que em nosso contexto de ensino os três últimos tópicos são fundamentais de acordo com o processo de reflexão, especialmente para (re)pensarmos as propostas ofertadas pelos MDs.

Em nossa concepção, os três últimos itens tocam na questão da formação de professores que prima pela qualidade e que os convida a pensar quais são as razões que sustentam os objetivos do ensino. Todavia, para que isso ocorra na prática, faz-se necessário que membros de outras comunidades também participem desse processo.

¹³⁷(...) the differences in approach can be attributed to a teacher’s personality, personal beliefs, experience, professional competence, and available facilities.

¹³⁸Texto original: -) No textbook can perfectly meet the needs of any given group of students. Thus, not only is acceptable to adapt a textbook but vital to do so; -) A textbook is not a sacred object; -) Teachers, especially novices, may be afraid to adapt their textbook because they don’t know whether it is permissible to do so, and/or because they don’t want to be seen as questioning the authority of the book; -) Teachers don’t necessarily know how to adapt a textbook, they need to learn how to do so; -) There are a variety of reasons for and a variety of ways to adapt a textbook. Teachers need to learn what they are; -) Adaptation not only benefits learners, but also benefits teachers by allowing them to stretch their capabilities.

Nessa perspectiva, Bomsompem (2014) assevera que

as instituições educacionais, os formadores de professores e os autores de materiais didáticos, todos têm papéis a desempenhar para ajudar os professores a aprender como usar, adaptar e desenvolver materiais eficazmente¹³⁹. (BOMSOMPEN, 2014, p.116)

Para a autora, a falta de oportunidades para que professores vivenciem na prática questões relacionadas aos MDs afeta suas atitudes com relação as tomadas de decisões em sala de aula, incluindo-se aqui o processo de adaptação.

Tal panorama acaba por contribuir e reforçar a necessidade de mais trabalhos que fortaleçam os estudos entre as relações dos materiais didáticos e as práticas pedagógicas, dando à essa área de pesquisa conjugada o reconhecimento que ela devidamente merece, face a suas inúmeras contribuições no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs).

No que tange ao processo de adaptação, há na visão de McGrath (2013), três premissas básicas que devem ser consideradas quando um instrumento é adaptado. Desse modo, é preciso questionar “o quando” devemos adaptar um material, verificando se o mesmo atende às expectativas de seu público-alvo. Na sequência deve-se questionar “o que” adaptar, em termos de conteúdo, língua ou mesmo nível. E por fim, devemos considerar “a forma” como o material deve ser adaptado (se por meio de deleção, adição ou suplementação), dentre outras possibilidades.

Dessarte, acreditamos que grande parte desses questionamentos pode ser potencializada se pensada à luz do processo reflexivo, entendendo que a reflexão tem um sentido duplo, já que envolve as relações que o indivíduo estabelece com seu próprio pensamento e ação, diante de seu papel em sua comunidade da prática (BARLETT, 1990).

Dentre alguns dos sentidos atribuídos à reflexão, um deles vai ao encontro do último tópico proposto, especialmente por entendermos que o professor é um membro dessa comunidade e que o ato de refletir deve ser considerado de maneira coletiva.

Portanto, após a explanação sobre as questões voltadas para a adaptação por meio do processo reflexivo, damos início à discussão do conceito apresentado no item 2.2.3, em que discorreremos sobre a importância da participação conjunta de todos os membros da comunidade escolar.

¹³⁹Texto original: Educational institutions, teacher educators and materials writers all have roles to play in helping teachers learn how to use, adapt and develop materials effectively.

2.2.3 APRENDIZES, PAIS, PROFESSORES, DIRETORES, COORDENADORES, SUPERVISORES, PESQUISADORES E PRODUTORES DE MDS. SOMOS TODOS MEMBROS DE UMA MESMA COMUNIDADE?

O último questionamento discutido nesta seção da fundamentação teórica faz alusão ao trabalho desenvolvido por Etienne Wenger no ano de 1998¹⁴⁰, intitulado “*Comunidades da Prática*”¹⁴¹.

Ao conseguirmos visualizar o estudo proposto em sua plenitude, foi possível perceber que os esforços para a promoção de professores mais engajados em suas práticas de sala de aula, podem encontrar maiores possibilidades de bons resultados quando há harmonia entre os membros que compõem aquilo que chamamos de “comunidade educacional”.

Dessa forma, todo e qualquer tipo de trabalho que possa contribuir para que o professor repense seu papel e sua função social em seu contexto de atuação, tem maiores chances de acontecer quando o profissional de ensino encontra subsídio e apoio para as mudanças que considera serem necessárias em sua prática de sala de aula.

Assim, entendemos que o ambiente social exerce grande influência nesse processo. Portanto, acreditamos que a teoria proposta por Wenger (2008, p.x) faz sentido para sustentar o que demonstramos nesta pesquisa, já que para o autor essas comunidades da prática apresentam uma “teoria de aprendizado que começa com essa suposição: o engajamento na prática social pelo qual nós aprendemos e portanto nos tornamos quem somos”¹⁴².

Na concepção de Wenger (2008, p.3) as instituições de ensino ainda esperam que o aprendizado seja considerado um processo individual, com o estabelecimento de um começo e um fim, não apresentando quaisquer relações com outras atividades. Preparam-se aprendizes para prestar atenção àquilo que o professor ensina. Para acessar o quanto o aluno aprendeu fazemos uso de testes, onde “o conhecimento deve ser demonstrando fora de contexto e a colaboração é vista como trapaça”¹⁴³.

Segundo Wenger (2008, p.3), muito desse ensino e treinamento institucionalizado é percebido pelos “potenciais alunos como irrelevante, e a maioria de nós tem a sensação de que

¹⁴⁰Nossa referência para o autor será a de 2008, já que é a edição que possuímos de sua obra.

¹⁴¹Título original: *Communities of Practice*.

¹⁴²Texto original: (...) a theory of learning that starts with this assumption: engagement in social practice is the fundamental process by which we learn and so become who we are.

¹⁴³Texto original: (...) where knowledge must be demonstrated out of context, and where collaboration is considered cheating.

o aprendizado é enfadonho e árduo e que não temos as qualidades para desenvolver essa tarefa”¹⁴⁴.

É nesse cenário prescritivo e regido por tantas normas que Wenger (2008) propõe a adoção de uma perspectiva diferente, em que o aprendizado faz parte de nossas experiências de vida, nos contextos aos quais pertencemos. Nesse sentido, aprender torna-se uma parte intrínseca de nossa natureza humana. Face a esse enfoque, o aprendizado tem múltiplas concepções, sendo sua representação na visão de Wenger (2008) proposta da seguinte maneira.

Figura 4 - Components of a social theory of learning: an initial inventory¹⁴⁵.
(Componentes da teoria do aprendizado social: um inventário inicial) .



Fonte: Wenger (2008, p.5)

O foco central dessa teoria do aprendizado é pensá-lo pelo viés da participação social. Para Wenger (2008) os elementos descritos por significado, prática, comunidade e identidade estão profundamente interligados e conectados, sendo que eles se definem mutuamente. Para o autor (2008, p.5), eles incluem:

¹⁴⁴Texto original: (...) would-be learners as irrelevant, and most of us come out of this treatment feeling that learning is boring and arduous, and that we are not really cut out for it.

¹⁴⁵Tradução nossa da figura: Learning (aprendizado); community (learning as belonging) – comunidade (o aprendizado como sinônimo de pertencimento); identity (learning as becoming) – identidade (o aprendizado como sinônimo de tornar-se membro); meaning (learning as experience) – significado (o aprendizado como experiência) e practice (learning as doing) – (o aprendizado como o fazer).

- 1) Significado: a forma como falamos sobre a nossa habilidade de mudança – individualmente ou coletivamente – para experienciar nossa vida e o mundo como significativo.
- 2) Prática: a forma como falamos dos recursos sociais e históricos partilhados, e as perspectivas que sustentam o engajamento mútuo na ação.
- 3) Comunidade: uma forma de falar sobre as configurações sociais em que nossas empresas são definidas como valiosas e a nossa participação é reconhecida como competência.
- 4) Identidade: uma forma de falar como o aprendizado muda quem somos e cria histórias pessoais de pertencimento no contexto de nossas comunidades¹⁴⁶.

Dentre as perspectivas apresentadas, nosso foco concentra-se na ideia de comunidade discutida pelo autor. Para Wenger (2008, p.6);

Todos nós pertencemos a comunidades da prática. Em casa, no trabalho, na escola, em nossos *hobbies* – assim todos nós pertencemos a diversas comunidades da prática em vários momentos. E as comunidades da prática a qual pertencemos mudam ao longo de nossa vida. De fato as comunidades da prática estão em todos os lugares¹⁴⁷.

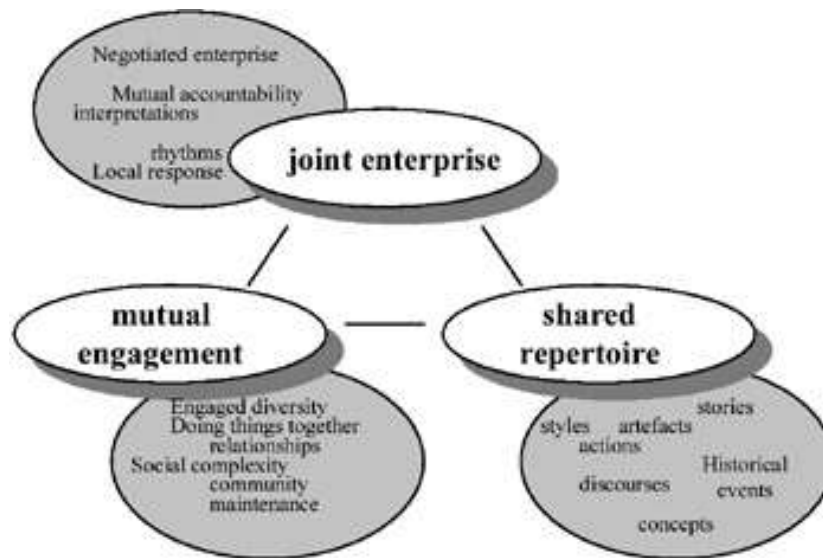
Diante de tal dizer, é possível inferir que essas comunidades são parte integral de nossa vida diária. No contexto desta pesquisa, se pensarmos na comunidade envolvida (direta ou indiretamente), entendemos que a mesma é composta por aprendizes, pais, professores, pesquisadores, coordenadores, supervisores, diretores e também pelos produtores dos MDs.

Assim, a participação conjunta de cada um desses membros dessa comunidade contribui para que seu funcionamento ocorra de forma situada, levando-se em consideração os contextos que propiciam o desenvolvimento dessas ações. Desse modo, entendemos que existe uma dimensão prática (DP) como propriedade de uma comunidade, a qual foi representada por Wenger (2008, p.73) da seguinte maneira:

¹⁴⁶Texto original: 1) Meaning: a way of talking about our (changing) ability – individually and collectively – to experience our life and the world as meaningful. 2) Practice: a way of talking about the shared historical and social resources, frameworks, and perspectives that can sustain mutual engagement in action. 3) Community: a way of talking about the social configurations in which our enterprises are defined as worth pursuing and our participation is recognizable as competence. 4) Identity: a way of talking about how learning changes who we are and creates personal histories of becoming in the context of our communities.

¹⁴⁷Texto original: We all belong to communities of practice. At home, at work, at school, in our hobbies – we belong to several communities of practice at any given time. And the communities of practice to which we belong change over the course of our lives. In fact, communities of practice are everywhere.

Figura 5 - Dimensions of practice as the property of a community.
(Dimensões da prática como propriedade de uma comunidade)¹⁴⁸.



Fonte: Wenger (2008, p.73).

Por engajamento mútuo o autor afirma que a prática não existe no abstrato. Ela só pode se materializar “porque as pessoas estão engajadas em ações cujos significados elas negociam umas com as outras”¹⁴⁹ (WENGER, 2008, p.73). O autor acrescenta que “a prática reside na comunidade de pessoas e nas relações de engajamento mútuo pelas quais elas podem fazer o que elas quiserem fazer”¹⁵⁰. (WENGER, 2008, p.73).

O conceito denominado “empresa conjunta” expande-se para abarcar outros termos sugeridos. Para este trabalho, a ideia da “empresa negociada” é a que mais representa nossa proposta, já que seu maior pressuposto é aceitar que ela “é conjunta, não no sentido de que

¹⁴⁸Tradução nossa da figura: Joint enterprise (negotiated enterprise; mutually accountability; interpretations; rhythms; local response); Shared repertoire (stories; styles; artefacts; actions; historical events; discourses; concepts); Mutual engagement (engaged; diversity; doing things together; relationships; social complexity; community; maintenance). Empresa conjunta (responsabilizar-se mutuamente; interpretações; ritmos; resposta local); Repertório compartilhado (estórias; estilos; artefatos; ações; eventos históricos; discursos; conceitos); Engajamento mútuo (engajamento; diversidade; fazer as tarefas juntos; relações; complexidade social; comunidade; manutenção).

¹⁴⁹Texto original: (...) people are engaged in actions whose meanings they negotiate with one another.

¹⁵⁰Texto original: Practice resides in a community of people and the relations of mutual engagement by which they can do whatever they do.

todos acreditam na mesma coisa ou concordam com a mesma coisa, mas a negociação é feita comunitariamente”¹⁵¹. (WENGER, 2008, p.78).

Com relação ao repertório partilhado de uma comunidade da prática, esse inclui “rotinas, palavras, ferramentas, modos de se fazer as coisas, estórias, gestos, símbolos e gêneros, ações, ou conceitos que a comunidade produziu ou adotou ao longo de sua existência, e que se tornou parte de sua prática”¹⁵² (WENGER, 2008, p.83). Para o autor esse repertório abarca tanto aspectos materializados quanto participativos.

No que tange à discussão apontada no início desta seção, em que questionamos se os indivíduos descritos são todos membros de uma mesma comunidade, esses três conceitos apresentados são fundamentais para essa discussão, já que em teoria, o engajamento mútuo pressupõe que os sujeitos pertencentes a um determinado contexto relacionam-se entre si.

Desse modo, se não existem aprendizes também não existe professor. E vice-versa. Portanto, ao aceitarmos que o ensino parte da construção de conhecimentos (ou pelo menos ele deveria partir), aceitamos que só se ensina ou se aprende quando há interesses comuns e compartilhados em sala de aula.

Todavia, em prática o que parece existir em muitos dos contextos de ensino é uma forma hierarquizada de se pensar o que deve ser ensinado. Assim, não existem muitos episódios de construção do conhecimento, mas sim a imposição do mesmo, por meio dos objetivos de ensino que devem ser cumpridos pelos membros da comunidade.

Se tomarmos a realidade do estado de São Paulo ao pensarmos no Currículo para os cumprimentos dos objetivos de ensino, aceitando que esse documento por si só pode ser suficiente para que se ensine e se aprenda tudo aquilo que é esperado dos alunos, não acreditamos que exista espaço para negociação quanto ao uso desse instrumento pelos seus usuários. Especialmente por acreditarmos que o desenvolvimento do Currículo deve contar com a visão e experiência dos professores, dentre outros sujeitos envolvidos em sua confecção.

Para Graves (2008, p.151) “o currículo envolve planejar o que será ensinado/aprendido, implementado e avaliado”¹⁵³. Em adição Richards (2001, p.2) complementa que o

¹⁵¹Texto original: The enterprise is joint not in that everybody believes the same thing or agrees with everything, but in that it is communally negotiated.

¹⁵²Texto original: (...) routines, words, tools, ways of doing things, stories, gestures, symbols, genres, actions, or concepts that the community has produced or adopted in the course of its existence, and which have become part of its practice.

¹⁵³Texto original: Curriculum involves planning what is to be taught/learned, implementing it and evaluating it.

desenvolvimento da linguagem do currículo “é um conjunto de processos inter-relacionados que foca no desenho, revisão, implementação e avaliação dos programas de língua”¹⁵⁴.

Graves (2008, p.151) sugere que o “currículo não é um processo descendente, embora suas abordagens hierárquicas o façam parecer que sim”¹⁵⁵. Para a autora, “nas abordagens hierárquicas, o currículo é um plano para O QUE será ensinado e professores, por meio da instrução, implementam o plano”¹⁵⁶. A pesquisadora cita o exemplo do contexto Norte Americano (Estados Unidos), ao mencionar que “por tempos existe a separação entre currículo e instrução”¹⁵⁷ (GRAVES, 2008, p.151). Em seu artigo de estado da arte sobre a linguagem do currículo, de acordo com uma perspectiva social, Graves (2008) apresenta o conceito da abordagem dos especialistas do currículo, a qual pode ser verificada por meio da tabela apresentada na sequência.

Tabela 8 - Curriculum decision making in the ‘specialist approach’¹⁵⁸. Adapted from R. K. Johnson (1998a, p.13). (Tomada de decisão no currículo de acordo com a abordagem do especialista. Adaptado de R. K. Johnson, 1998a, p. 13)

Domain →	Curriculum planning	Specification of ends and means		Programme implementation		Classroom implementation	
Participants →	Policy makers						
Products →	Policy						
		Needs analysts	Methodologists				
		Syllabus					
				Materials writers	Teacher trainers		
				Materials	Training programme		
						Teachers	Learners
						Teaching acts	Learning acts

Fonte: Graves (2008, p.152)

¹⁵⁴Texto original: (...) an interrelated set of processes that focuses on designing, revising, implementing, and evaluating language programs.

¹⁵⁵Texto original: Curriculum is not a top-down process, although hierarchical approaches to curriculum may make it appear so.

¹⁵⁶Texto original: In hierarchical approaches, a curriculum is a plan for WHAT is to be taught and teachers, through instruction, implement the plan.

¹⁵⁷Texto original: (...) there has long been a separation between ‘curriculum’ and ‘instruction’.

¹⁵⁸Tradução nossa da tabela: Domain (domínio) - participants (participantes); products (produtos); Curriculum planning (planejamento do Currículo) – policy makers (idealizadores das políticas); policy (política) - Specification of ends and means (especificação dos fins e dos meios) – needs analysis (análise de necessidades); methodologists (sistema de métodos, práticas e regras), syllabus (planejamento) - Programme implementation (implementação do programa) – materials writers (autores de materiais didáticos); teacher trainers (educadores de professores); materials (materiais); training programme (programa de preparação) - Classroom implementation (implementação em sala de aula) – teachers (professores); teaching acts (ações do ensino); learners (aprendizes); learning acts (ações do aprendizado).

A tabela em questão engloba quatro domínios principais, a saber:

O planejamento do currículo, as especificações dos fins e dos meios, a implementação do programa e a implementação de sala de aula. Nos primeiros três existem especialistas responsáveis pelas tomadas de decisões e pela produção dos produtos do currículo. No último domínio, a implementação de sala de aula, professores e alunos, por meio de suas ações, implementam e recebem o currículo. Esses quatro domínios podem ser vistos também como estágios que se seguem de forma linear¹⁵⁹ (GRAVES, 2008, p.151).

Todavia, conforme argumenta a própria autora, essa abordagem apresenta alguns problemas. Dentre eles, ela aponta:

A potencial falta de alinhamento entre cada um dos estágios, resultando na ausência de coerência no currículo. (Por alinhamento a autora entende que o mesmo é o acordo entre um objetivo comum, por exemplo, a política é formulada de tal modo que ela informa e facilita as análises de necessidades, as análises de necessidades são conduzidas de tal modo que informam e facilitam o desenvolvimento da metodologia e assim por diante. Essa ausência de alinhamento pode resultar em uma discrepância entre os domínios e isso contribui para essa falta de coerência no currículo (R. K. JOHNSON 1989b, citado em GRAVES, 2008, p.152)¹⁶⁰.

Na compreensão do currículo segundo essa abordagem, a probabilidade de discrepância é grande, já que “cada grupo de indivíduos desempenha determinadas funções curriculares, com a utilização de diferentes discursos, produzindo produtos curriculares diferentes. Cada grupo opera a partir de uma pressuposição ou crença (GOFF, 1998, citado em GRAVES, 2008, p.152) e assim cada produto é entregue para o próximo grupo”¹⁶¹ (GRAVES, 2008, p.152).

¹⁵⁹Texto original: It encompasses four main domains: curriculum planning, specification of ends and means, programme implementation and classroom implementation. In the first three domains there are specialists responsible for decision-making and for producing curriculum products. In the last domain, classroom implementation, teachers and learners, through their actions, implement the received curriculum. These four domains can also be viewed as stages that follow each other in a linear fashion.

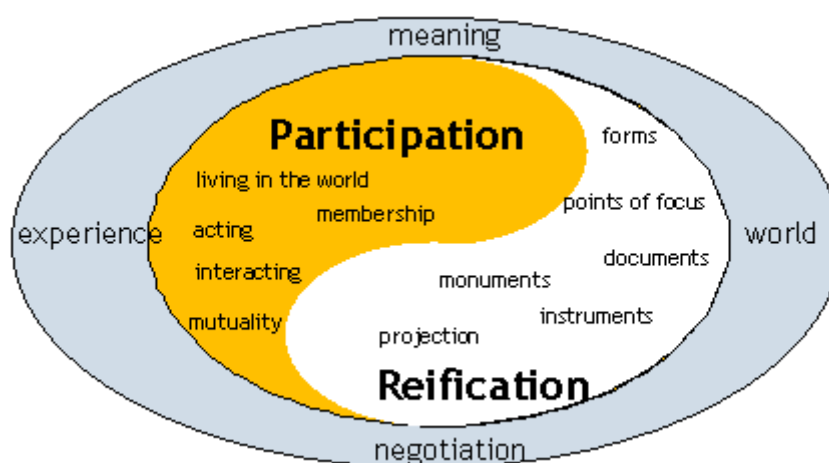
¹⁶⁰Texto original: The first is the potential for lack of alignment between each stage and a resulting lack of coherence in the curriculum. By alignment I mean the agreement among persons with a common cause so that, for example, policy is formulated in such a way that it informs and facilitates development of methodology and so on. The lack of alignment may result in a mismatch between domains and thus contribute to a lack of coherence in the curriculum (R. K. JOHNSON, 1989b).

¹⁶¹Texto original: (...) each different group of people performs different curricular functions, uses different discourses, and produces different curricular products. They operate from different beliefs and assumptions (GOFF, 1998). Each product is ‘handed off’ to the next group.

Em adição, é fundamental observar o lugar ocupado tanto por aprendizes quanto por professores nesse processo. De acordo com o que é proposto pela abordagem dos especialistas, professores e aprendizes apenas participam da fase de implementação do currículo, não compartilhando de outros momentos quando da composição do documento em questão.

Nessa perspectiva, para tentarmos entender essa situação caótica, trazemos a dualidade de significados proposta por Wenger (2008, p.63), a qual é apresentada a seguir.

Figura 6 - The duality of participation and reification¹⁶²
(A dualidade da participação e da reificação)



Fonte: Wenger (2008, p.63)

De acordo com Wenger (2008) o aprendizado constitui-se por meio de um processo de participação (por exemplo, a interação) e de materialização (por exemplo, os instrumentos). Em sua concepção:

Participação e materialização não podem ser consideradas de forma isolada: elas se constituem como um par. Elas formam uma unidade em sua dualidade. Tendo-se uma, é usual imaginar onde está a outra. Para se entender uma é necessário se entender a outra. A existência de uma depende da existência da outra, e uma não pode substituir a outra. É por meio de suas várias combinações que elas dão origem a uma variedade de experiências de sentido. (WENGER, 2008, p.62)¹⁶³.

¹⁶²Tradução nossa da figura: Meaning (significado); world (mundo); negotiation (negociação) experience (experiência). Participation (participação) – living in the world (viver no mundo); acting (agir); membership (filiação); interacting (interagir); mutuality (mutualidade) – Reification (reificação – transformar uma ideia em algo concreto) – forms (formas); points of focus (pontos principais); documents (documentos); monuments (monumentos); instruments (instrumentos); projection (projeção).

¹⁶³Texto original: Participation and reification cannot be considered in isolation: they come as a pair. They form a unity in their duality. Given one, it is useful heuristic to wonder where the other is. To enable one, it is necessary

Ao tomarmos os estágios do currículo apresentados anteriormente é possível perceber que eles não apresentam conexão entre si. Dessa maneira, os indivíduos não parecem atuar de forma simbiótica. Para Wenger (2008) quando usuários de determinado instrumento não participam de sua produção é bastante provável que eles o utilizem da maneira como o compreendem.

Graves (2008, p.153) sugere que essa postura representa a brincadeira do telefone mudo, já que “a mensagem inicial se transforma a cada estágio ao longo do caminho, de forma que a mensagem final é frequentemente diferente da mensagem original”¹⁶⁴.

Ainda de acordo com a autora, outro problema encontrado nessa abordagem mostra que “ao colocar a sala de aula no fim da cadeia de decisões, isso posiciona professores – e aprendizes – como recipientes e implementadores da sabedoria recebida, ao invés de tomadores de decisões”¹⁶⁵. (GRAVES, 2008, p.153).

Isso vai ao encontro da perspectiva de fidelidade de implementação do currículo, sugeridas por Snyder, Bolin e Zumwalt (1992), citados em Graves (2008). Nessa visão, espera-se que professores implementem fielmente as propostas apresentadas por esse documento.

Para Graves (2008, p.153), a consequência maior de todos esses problemas culmina com o resultado de que a materialização do currículo nos MDs “é frequentemente não realística com a sala de aula. O currículo que é implementado parece ter pouca relação com aquele que foi planejado”¹⁶⁶.

Esse panorama, criado pela ausência da participação dos professores no processo de composição desse documento oficial, é acentuado pela falta de preparação consistente que muitos profissionais recebem em seus processos de formação. Desse modo, por não apresentarem base para conseguir entender de fato esse documento, professores acabam por referir-se ao currículo com certa rejeição, dizendo que o mesmo os engessa no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

to enable the other. They come about through each other, but they cannot replace each other. It is through their various combinations that they give rise to a variety of experiences of meaning.

¹⁶⁴Texto original: (...) the initial message gets transformed at each stage along the way so that the final message is often completely different from the original one.

¹⁶⁵Texto original: (...) by putting the classroom at the end of the chain of decisions, it positions teachers – and learners – as recipients and implementers of received wisdom, rather than decision-makers in their own right.

¹⁶⁶Texto original: (...) is often not realistic for the classroom. The curriculum as it is implemented appears to have little relation to the one planned.

Dessa forma, por nem sempre se considerarem membros dessa comunidade, já que em muitas situações se sentem menos capazes que os produtores dos MDs¹⁶⁷, muitos professores acabam não conseguindo otimizar o uso desses instrumentos em sala de aula. Como consequência, acabam por seguir as atividades sugeridas por meio desses recursos didáticos, sem conseguir visualizar as concepções sociais que os sustentam.

Ainda com relação aos problemas apresentados por meio dessa abordagem especialista do currículo, podemos mencionar a falta de avaliação que sustenta cada estágio desse processo. Graves (2008, p.153) aponta que esse problema é ainda mais acentuado para currículos que são propostos em larga escala, já que “demandam muito tempo e esforço para a criação do *syllabus*, materiais e testes”¹⁶⁸. Assim, existe muita relutância para que se retomem e reavaliem as propostas, evitando-se com isso possíveis mudanças sobre o que foi investido até determinado momento.

Por entender que essa abordagem não define o que seja um “Currículo”, Graves (2008, p.154) constrói em seu artigo de estado-da-arte uma concepção diferente desse documento oficial. Partilhamos a visão da autora quando ela sugere que o currículo “retém o cerne de seus três processos, - planejamento, implementação e avaliação – mas renomeia o termo do meio para *ENACTING*¹⁶⁹, na tentativa de incluir a professores e aprendizes em seus contextos de ensino”¹⁷⁰.

Nessa compreensão do currículo, Graves (2008, p.154) discorre que:

Snyder et al. (1992) definem a implementação prática do currículo como as experiências educacionais conjuntamente criadas pelos alunos e professor em sala de aula. Nessa visão de currículo, *enactment* – os processos de ensino e aprendizagem acontecem em sala de aula – no cerne da educação. Planejar e avaliar são ambos direcionados em sala de aula e são proximamente aliados a ele. Os três processos que compõem o currículo são embebidos em contextos sociais e educacionais que determinam seus propósitos e escopo¹⁷¹.

¹⁶⁷Para esta pesquisa, nos informes ofertados por alguns dos professores essa questão é abordada. Discorremos sobre ela no capítulo de análise de dados.

¹⁶⁸Texto original: (...) large-scale curriculum projects so much time and effort is put into the creation of syllabuses, materials and tests (...).

¹⁶⁹Para o referido trecho, preferimos manter a terminologia original utilizada por Graves (2008), ao invés de traduzirmos o termo, já que em nossa concepção a tradução poderia não fazer jus ao sentido original atribuído. Todavia, esclaremos ao leitor que em outras situações nossa compreensão para o vocábulo em questão faz alusão ao Currículo que precisa ser implementado na prática. Ou seja, o Currículo só se constitui como Currículo quando em uso em seu contexto prático.

¹⁷⁰Texto original: (...) one that retains the three core processes of curriculum – planning, implementing and evaluating – but renames the middle one ENACTING to reflect the agency of teachers and learners in the classroom.

¹⁷¹Texto original: Snyder et al. (1992) define curriculum enactment as the educational experiences jointly created by students and teacher in the classroom. In this view of curriculum, enactment – the teaching and learning

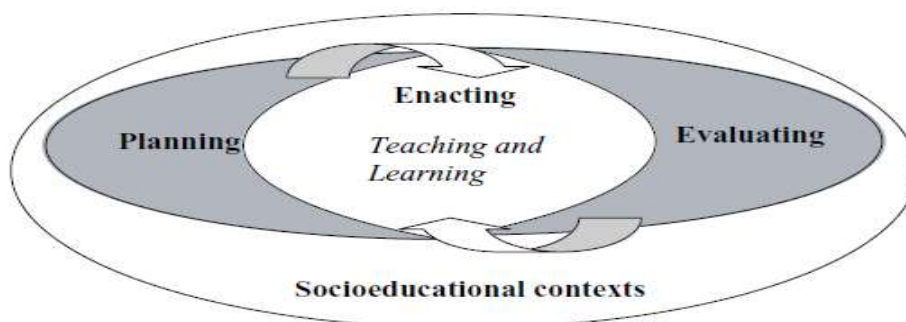
Assim, Graves (2008, p.153) pontua que a razão que sustenta essa visão é a de que “sem implementação, não existe currículo. O currículo não pode existir ANTES de ser implementado na prática. Ou, colocado de outra forma, o currículo deve ser implementado para existir”¹⁷².

Nesse panorama, Graves (2008) concorda com Larsen-Freeman e Freeman (2008) ao aceitar que quando o currículo é pensado sob essa perspectiva da implementação, ele constitui-se por um instrumento complexo, sendo assim um sistema dinâmico. Dessarte, essa complexidade mostra que “tudo está interconectado, e a não linearidade e a adaptação acabam por se tornarem as normas desse processo”¹⁷³ (LARSEN-FREEMAN; FREEMAN, 2008, p.165). Graves (2008) diz que tais processos são dinâmicos e não sequenciais, inferindo que:

Eles se movem para frente e para trás para informar e influenciar um ao outro. Desse modo, a sala de aula delinea o planejamento e vice-versa. O planejamento delinea a avaliação e vice-versa. O objetivo da avaliação é melhorar o ensino e o aprendizado, e não apenas medi-los¹⁷⁴. (GRAVES, 2008, p.154)

Portanto, a ideia apresentada pela autora para essa nova forma de entender o Currículo tem um embasamento social muito significativo, conforme percebermos na figura a seguir.

Figura 7 - Curriculum as a dynamic system¹⁷⁵ (adapted from Graves 2006a) (Currículo como um sistema dinâmico (adaptado de Graves 2006a))



Fonte: Graves (2008)

processes that happen in the classroom – is at the heart of education. Planning and evaluating are both directed at the classroom and are closely allied with it. The three processes that make up curriculum are embedded in social and educational contexts that determine their purpose and scope.

¹⁷²Texto original: (...) without enactment, there is no curriculum. A curriculum cannot exist BEFORE it is enacted. Or, put another way, curriculum must be enacted to exist.

¹⁷³Texto original: (...) everything is interconnected, nonlinearity and adaptation is the norm.

¹⁷⁴Texto original: They move back and forth to inform and influence each other. Classroom enactment shapes planning and vice versa. Planning shapes evaluation and vice versa. The aim of evaluation is to improve teaching and learning, not just to measure it.

¹⁷⁵Tradução nossa da figura: Enacting – teaching and learning (implementação do currículo na prática – ensino-aprendizagem); evaluating (avaliar); planning (planejar); socioeducational contexts (contextos socioeducacionais).

Por toda essa influência social, a qual nos traz para o começo da discussão desse último tópico da fundamentação teórica, compreendemos que apenas nos tornamos quem somos quando nos engajamos nos contextos sociais, para assim sermos parte deles. Dessa maneira, somos formados e constituídos por meio das relações que estabelecemos com as comunidades da prática às quais pertencemos.

Portanto, para que possamos pensar criticamente nosso papel como educadores em uma sociedade contemporânea, precisamos nos reconhecer como membros de uma mesma comunidade. Diante desse fato, produtores de materiais didáticos não deveriam, por exemplo, desenvolver seu trabalho de forma isolada, sem contar com a contribuição e participação dos professores e também dos aprendizes na etapa de construção desses instrumentos pedagógicos, levando-se em consideração a proposta de um currículo como um sistema dinâmico, conforme propõe Graves (2008).

Em condições viáveis e favoráveis, diretores, coordenadores e supervisores não deveriam se preocupar tanto com os medidores numéricos utilizados para avaliar os “progressos” do ensino. Eles deveriam preocupar-se em gerenciar seus ambientes educacionais para que o aprendizado pudesse ser facilitado de modo a fazer sentido na vida dos aprendizes.

Os pais ou representantes legais deveriam acompanhar as propostas de ensino, verificando a significância do que é sugerido no processo de aprendizagem. Não apenas por meio da contagem do número de páginas trabalhadas nos MDs, por exemplo, mas por meio da participação ativa no ambiente escolar.

Assim, acreditamos que uma formação de qualidade para o professor, em adição ao reconhecimento da valorização docente e o desenvolvimento de ambientes frutíferos de aprendizagem para os alunos, podem ser elementos positivos para fortalecermos a educação pública e de qualidade de maneira mais holística. Isso posto, damos início à discussão do capítulo de análise de dados deste estudo.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

*(...) Ahhhhh, analyzing the data! That's the most fun especially when you determine to explore the data with fresh eyes and select a theoretical framework that is clear. I particularly enjoy the silences, what you didn't hear and see - what was absent, an exercise that always managed to shake me out of my world and into the world of the participants (...)**

Professora Dra Sally M. Alcoze

(Autora do texto: *Traveling Light: A Student's Guide to Packing for Qualitative Research*)

*(Reprodução parcial de email autorizada pela autora para citação)

Antes de iniciarmos o capítulo de análise de dados, esclarecemos ao leitor que também fizemos uso, em determinados momentos, da função *endnote*¹⁷⁶ em adição as notas de rodapé, no intuito de apresentarmos informações complementares.

Para melhor ilustração dos dizeres informados pelos quatro professores participantes (PPs), optamos por analisar os dados seguindo a ordem das questões de pesquisa. Informamos assim, que as análises foram propostas de acordo com os dados que colaboram para suas discussões.

Na sequência reapresentamos as questões de pesquisa e os instrumentos responsáveis pelo fornecimento dos dados, os quais são analisados e discutidos nesta seção do estudo.

Tabela 9 - Questões de pesquisa e instrumentos responsáveis pelo fornecimento dos dados para análise e discussão

Questões de Pesquisa	Instrumentos responsáveis pelo fornecimento dos dados para discussão e análise
<p>1) Como um grupo de professores de Inglês como LE da rede pública de ensino estadual paulista, de acordo com seus próprios discursos verbalizados:</p> <p>a) Caracteriza os MDs que eles têm disponíveis para trabalhar em sala de aula.</p> <p>b) Descreve os usos que eles fazem dos MDs em sua prática.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Entrevista reflexiva¹⁷⁷.• Entrevistas inicial e final.• Gravações das aulas observadas.• Questionários inicial e final.• Sessões de visionamento.

¹⁷⁶Função explicitada na página 86 deste estudo, pela nota de rodapé 107.

¹⁷⁷Em situações nas quais a utilização far-se-á necessária para a complementação dos dados informados por meio dos outros instrumentos.

<p>2) Quais são os papéis representados pelos MDs durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas observadas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Anotações do diário de campo da pesquisadora. • Memórias (registradas) da pesquisadora. • Gravações das aulas observadas. • Sessões de visionamento.
<p>3) Quais as implicações das sessões de visionamento e da entrevista reflexiva no processo de revisitação à prática pedagógica pelos professores do grupo observado?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Anotações do diário de campo da pesquisadora. • Entrevista final. • Gravações das aulas observadas. • Entrevista reflexiva. • Questionário final. • Sessões de visionamento.

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com Schwandt (1997), a análise inicia-se pelo processo de organização, redução e descrição dos dados, para que assim os compreendamos por meio de possíveis inferências e conclusões que são aventadas no decorrer da pesquisa.

Dessarte, o trabalho do pesquisador é o de dar sentido a tudo isso, balanceando entre arte e ciência, para que as interpretações se transformem em teorização. Desse modo, analisar se torna um verbo de sentido duplo, sendo representado pelo ir e vir por meio dos dados, os quais não conseguem se sustentar por si próprios. Por essa razão, portanto, é que a análise se torna o cerne de um trabalho científico, pois se os dados conseguissem ser entendidos sem serem analisados, o processo de analisá-los poderia ser descartado e a contribuição do pesquisador seria desnecessária.

Na sequência damos início a análise dos dados referentes aos subitens (a) e (b) da primeira questão de pesquisa.

3.1 MATERIAIS DIDÁTICOS: CARACTERÍSTICA(S) E USO(S)

Para que possamos elucidar os dizeres dos professores, rerepresentamos a questão de pesquisa de número 1, seguida de seus subitens (a) e (b), os quais foram analisados e discutidos, respectivamente, nas seções 3.2 (caracterizações dos MDs) e 3.3 (usos dos MDs) deste estudo.

Enfatizamos ao leitor que as análises e discussões desses subitens relatam a própria visão verbalizada de cada um dos professores participantes desta pesquisa. Ao discorrermos

sobre as seções (3.2 e 3.3), abordamos alguns dos temas evidenciados quando da interpretação e análise dos dados coletados.

1) Como um grupo de professores de Inglês como LE da rede pública de ensino estadual paulista, de acordo com seus próprios discursos verbalizados:

- a) Caracteriza os MDs que eles têm disponíveis para trabalhar em sala de aula.
- b) Descreve os usos que eles fazem dos MDs em sua prática.

A seguir, iniciamos a análise dos dados e discussão dos resultados.

3.2 CARACTERIZANDO¹⁷⁸ OS MATERIAIS DIDÁTICOS DE INGLÊS COMO LE

Conforme apontado por Meddings e Thornburry (2009), a maioria dos professores trabalha em contextos nos quais os LDs são obrigatórios. Dessa forma, MDs, em especial os livros didáticos (LDs), que a princípio deveriam auxiliar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, acabam por ocupar lugar de destaque nos contextos em que são utilizados.

Em adição, conforme apontado por Carmagnani (1999), esse lugar privilegiado dado aos MDs é mais acentuado ainda nos contextos públicos de ensino, já que nesse ambiente escolar os LDs representam, na maioria das vezes, um dos únicos recursos disponíveis em sala de aula, tanto para os professores quanto para os aprendizes.

Diante desse fato, acreditamos ser importante compreender as caracterizações que os professores fazem sobre os materiais que possuem, de acordo com seus próprios dizeres, para que possamos tentar entender quais são as concepções que sustentam essas visões.

Em nossa compreensão essa etapa é fundamental, pois ao verbalizarem as características dos MDs a que eles têm acesso, os professores impingem também suas próprias impressões sobre como compreendem esses materiais no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o processo deixa de ser exógeno para se tornar endógeno. Ou seja, ele não é apenas interpretado pelos registros do pesquisador quando este atua como observador da

¹⁷⁸McGrath (2006) apresenta trabalho interessante sobre a forma como os professores metaforicamente conceitualizam os MDs com os quais eles trabalham. Deixamos a obra em questão como sugestão de leitura para aqueles que se interessam pelo tema. Informamos também que para a análise da segunda questão de pesquisa deste estudo, abordamos a temática das metáforas para discutirmos sobre os papéis ocupados pelos MDs nas aulas de Inglês como língua estrangeira, de acordo com os contextos públicos de ensino observados.

pesquisa. Ao contrário. O pesquisador passa a ser o veículo da interpretação dos dizeres dos PPs.

Acreditamos que as verbalizações que partem dos professores podem conduzir a questionamentos e reflexões importantes que vão além do enquadramento de características, que em algumas situações os dados coletados parecem sugerir. Assim, tais reflexões são fundamentais, especialmente quando as relacionamos com os aspectos que englobam o ensino de uma LE.

Em nossa compreensão, as vozes dos PPs deste estudo convidam-nos a pensar sobre a maneira como futuros professores de línguas estão sendo formados para atuarem em contextos públicos de ensino. Dessa forma, diante de tais questionamentos, discorremos sobre os temas apresentados na sequência.

3.2.1 (DES)CONHECENDO A ORIGEM DO LD E A “PARTICIPAÇÃO” DOCENTE NO PROCESSO DE ESCOLHA DESSE RECURSO PEDAGÓGICO

Há nas escolas públicas da rede estadual paulista de ensino, conforme explicitado no capítulo de metodologia, dois tipos de MDs para o apoio ao trabalho dos professores em sala de aula, representados pelo Caderno do Professor (CP) e pelo livro didático (LD) de língua Inglesa.

Dentre os MDs mencionados anteriormente, o primeiro está há mais tempo presente nas salas de aulas das escolas, tendo sua implementação se dado no ano de 2008, pelo governo do Estado de São Paulo por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEE). O surgimento do LD é mais recente e ele faz parte da iniciativa de um programa Federal que é apoiado pelo Ministério da Educação (MEC).

Por serem materiais oriundos de fontes e programas diferentes, foi possível perceber que a origem do LD¹⁷⁹ não é clara para a maioria dos professores, quando eles comentam sobre esse material.

¹⁷⁹Diferentemente do LD, a origem do CP é conhecida por todos os professores. Alice e João participaram, inclusive, das oficinas de formação para trabalhar com esse material em sala de aula.

Laura	(Pesquisadora) Você saberia dizer se os livros didáticos de Inglês ofertados para a escola pública fazem parte de uma iniciativa estadual ou federal ¹⁸⁰ ? Segundo informações que nos passaram Estadual. Não sei se é verdadeira. A gente acredita no nosso superior. (EI – P22) ¹⁸¹
Samanta	(Pesquisadora) Você saberia dizer se os livros didáticos de Inglês ofertados para a escola pública fazem parte de uma iniciativa estadual ou federal? Pra mim eu acho que é do Estado, não é? Não tenho certeza. (EI – P22)
Alice	(Pesquisadora) Você saberia dizer se os livros didáticos de Inglês ofertados para a escola pública fazem parte de uma iniciativa estadual ou federal? Eu diria que no papel, Federal. Mas na prática, Estadual. Porque duvido que isso aconteça nos outros Estados. A gente vê escolas que não têm nem lousa, muito menos livros, material. (EI – P22)
João	(Pesquisadora) Você saberia dizer se os livros didáticos de Inglês ofertados para a escola pública fazem parte de uma iniciativa estadual ou federal? Não sei dizer. Aliás, eu fiz essa pergunta. (EI – P22)

O comentário de Laura apresenta conteúdo importante, já que a informação parece ser “depositada” para o professor, sem quaisquer discussões sobre o porquê da presença de determinados MDs em sala de aula. Ou seja, o professor recebe um material, cuja origem ele aparentemente desconhece, mas ainda assim tem que trabalhar com esse recurso. Tal situação, pode gerar uma série de conflitos tanto internos (professor x material didático) quanto externos (imposição MD x trabalho do professor em sala de aula).

A informação reportada por Alice é igualmente interessante e nos faz pensar sobre um possível fato vivenciado, talvez e exclusivamente pelo Estado de São Paulo. Especialmente porque no caso deste trabalho, os MDs presentes nas escolas públicas desse estado são oriundos de diferentes esferas governamentais (Estadual e Federal), representadas por dois partidos políticos distintos¹⁸².

Embora tenhamos consciência das diversidades políticas que norteiam as questões voltadas para a educação, acreditamos ser fundamental a união entre os programas

¹⁸⁰Optamos por trazer as perguntas utilizadas ao longo deste capítulo ao invés de disponibilizá-las na seção destinada aos apêndices.

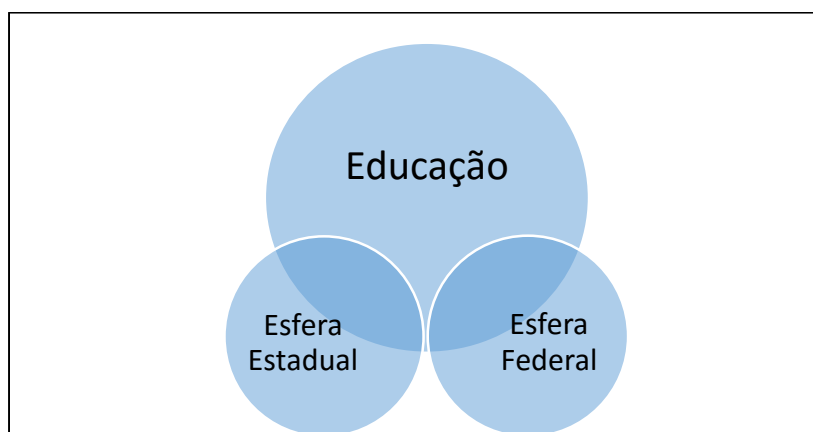
¹⁸¹Neste capítulo, os dados referentes aos informes ofertados pelos professores estão codificados por meio de siglas que fazem alusão aos instrumentos de coleta. Todas elas podem ser encontradas na “Lista de abreviaturas e siglas referentes aos instrumentos de coleta de dados”, disponibilizada antes do Sumário desta tese. Apenas a título de ilustração, esses primeiros excertos dos professores referem-se à entrevista inicial (EI); pergunta 22 (P22).

¹⁸²Existe aqui uma questão política que é bastante delicada e que pode acarretar inúmeras implicações para o ensino-aprendizagem de uma LE, especialmente nos aspectos que tangem às políticas públicas de educação.

educacionais que almejam contribuir com bons resultados, especialmente no contexto público de ensino.

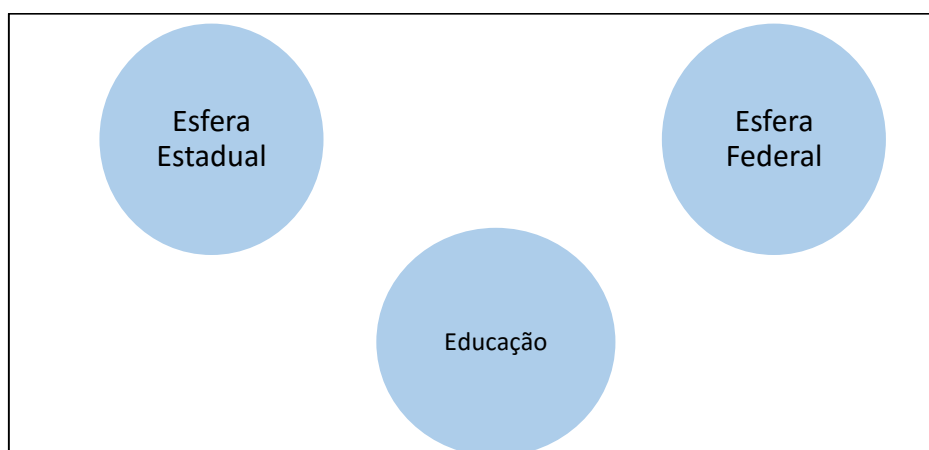
Dessa forma, pensando-se no exemplo dos MDs deste estudo, os quais são ofertados para as escolas por meio de dois programas diferentes, ainda assim é interessante que esses programas se complementem de maneira simbiótica (Figura 8) e não desarmônica (Figura 9), para que os objetivos do ensino sejam trabalhados de forma a enriquecer os processos de ensino-aprendizagem em sala de aula, fortalecendo assim a educação pública e de qualidade para os aprendizes.

Figura 8 - União das esferas políticas: Educação Fortalecida



Fonte: Elaboração própria.

Figura 9 - Desunião das esferas políticas: Educação Enfraquecida



Fonte: Elaboração própria.

Desse modo, faz-se necessário (re)avaliar se e de que forma as propostas apresentadas por tais esferas são, de fato, complementares. Nessa perspectiva, é importante observar como

os pressupostos teóricos e metodológicos são abordados nas práticas pedagógicas, e o quanto essas propostas permitem a participação efetiva dos professores na construção desse processo.

Diante de tal fato, o desconhecimento da origem do LD por parte da maioria dos PPs conduziu a outro questionamento, o da “participação” no processo de escolha desse MD.

Ao relatarem sobre o processo de participação na seleção dos LDs¹⁸³, os quais os professores gostariam de receber em suas escolas para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, pudemos perceber que na prática nem todos esses profissionais de ensino têm familiaridade com esse processo, conforme observamos a seguir.

<p>Laura</p>	<p>(Pesquisadora) Você teve alguma participação no processo de seleção dos livros didáticos de Inglês que recebeu para trabalhar em sala de aula?</p> <p>Não.</p> <p>(Pesquisadora) Mas você sabe quem foi a pessoa que escolheu o livro? Vocês conversaram sobre a escolha?</p> <p>Também não devido a ter pedido remoção. (EI – P1)</p>
<p>João</p>	<p>(Pesquisadora) Você teve alguma participação no processo de seleção dos livros didáticos de Inglês que recebeu para trabalhar em sala de aula?</p> <p>Não.</p> <p>(Pesquisadora) Você teve alguma informação sobre o processo de escolha?</p> <p>Também não. (EI – P1)</p>

Os dizeres de Laura e João apresentam similaridades, já que os mesmos não participaram do processo de escolha. Laura desconhece a pessoa que escolheu o LD, pois no momento em que o processo estava sendo realizado a professora havia solicitado sua remoção para outra escola. João por sua vez, informa que não recebeu qualquer informação sobre esse processo.

Diante de tal fato, ainda com relação ao processo de escolha do LD, o item de número 6 do documento do PNLD traz a seguinte informação:

6. Escolha - Os livros didáticos passam por um processo democrático de escolha, com base no guia de livros didáticos. Diretores e

¹⁸³No processo de escolha dos LDs aconselha-se que os professores selecionem mais de um livro, pois na ocorrência da impossibilidade de envio da primeira opção, o PNLD encaminha para a escola a outra obra selecionada, desde que a mesma esteja disponível.

professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas pelos alunos em sua escola¹⁸⁴.

Grifo nosso

Todavia, pelos excertos de Laura e João parece ser possível inferir que não houve diálogo entre os membros da comunidade escolar no cumprimento da tarefa em questão, conforme é previsto pelo documento¹⁸⁵.

A ausência do trabalho colaborativo também é evidenciada nos dizeres de Samanta e Alice, conforme apresentamos na sequência.

Samanta	(Pesquisadora) Você teve alguma participação no processo de seleção dos livros didáticos de Inglês que recebeu para trabalhar em sala de aula? Sim, <u>eu</u> que escolhi. (EI – P1).
Alice	(Pesquisadora) Você teve alguma participação no processo de seleção dos livros didáticos de Inglês que recebeu para trabalhar em sala de aula? Sim. Isso foi em 2011...2010 ou 2011. Só que eu estava lecionando em outra escola. <u>Eu fiz as escolhas e os livros que vieram não</u> ¹⁸⁶ foram os que <u>eu</u> escolhi. (EI – P1).

Grifo nosso

Embora elas tenham “participado” do processo de seleção, ainda assim suas participações se deram de forma individual. Portanto, o caráter democrático e colaborativo abordado pelo documento não foi levado em consideração na escolha do LD em nenhuma das situações apresentadas anteriormente, quer seja pela não participação ou pela participação no processo de seleção do livro didático.

Para Silva (1996), situações semelhantes parecem ser vivenciadas com bastante frequência pelos professores. Segundo o autor, a escolha de LDs muitas vezes independe da vontade e da decisão do professor.

¹⁸⁴Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>

¹⁸⁵Não acreditamos que a ausência do trabalho colaborativo seja culpa do programa *per se*. Todavia, para compreendermos melhor essa situação, precisamos de mais estudos voltados para essa temática.

¹⁸⁶Alice menciona que o LD de LI recebido em sua escola não foi o mesmo que ela escolheu durante o processo de seleção. Todavia, o próprio documento do PNLD sugere que mais de uma obra seja escolhida, pois na impossibilidade de envio da primeira opção selecionada, outro exemplar (aprovado pelo programa) é encaminhado para a escola em substituição à primeira opção. Informações adicionais podem ser encontradas em: file:///E:/Docs%20PNLD/pnld_2012_ensino_medio_orientacoes_para_escolha.pdf

Em nossa compreensão, não dar aos professores o direito de participarem do processo de seleção de um MD, contribui para que eles tenham que ajustar sua prática por meio da utilização de um material que lhe é imposto, compreendendo assim esse recurso didático de acordo com suas próprias concepções.

Aliada a essa questão da imposição, alguns dos PPs também teceram comentários sobre o não recebimento de qualquer tipo de apoio pedagógico para entender a esse MD, conforme observamos nos excertos apresentados a seguir.

Laura	<p>(Pesquisadora) Você recebeu algum tipo de orientação para trabalhar com o livro de Inglês que você está utilizando em sala de aula?</p> <p>Não.</p> <p>(Pesquisadora) Nenhuma orientação?</p> <p>Não. (EI – P2)</p>
Samanta	<p>(Pesquisadora) Você recebeu algum tipo de orientação para trabalhar com o livro de Inglês que você está utilizando em sala de aula?</p> <p>Não. Nada. É a primeira vez que eu estou trabalhando com um LD. Não teve ninguém que veio explicar <u>como o livro seria utilizado</u>. (EI – P2)</p>
Alice	<p>(Pesquisadora) Você recebeu algum tipo de orientação para trabalhar com o livro de Inglês que você está utilizando em sala de aula?</p> <p>Nenhuma.</p> <p>(Pesquisadora) Nem um tipo de curso, nada?</p> <p>Nada, nada, nada! (EI – P2)</p>

Grifo nosso

As falas apresentadas pelas PPs parecem reforçar essa questão da imposição. Os dizeres de Samanta enfatizam a ideia de que um MD deve ser visto como um recurso “estático” (GRAVES, 2000), especialmente quando ela afirma que não recebeu explicações de como esse material deveria ser utilizado.

A fala de Samanta parece sugerir que entre o processo de adoção e utilização do LD, informações referentes aos propósitos e também aos objetivos a serem alcançados por meio do uso do livro didático não foram explicitamente discutidas com os professores. Esse cenário reforça a crença de se ensinar o material didático e não os aprendizes (EDGE; GARTON, 2009), perpetuando assim o papel de destaque que esse recurso recebe nas salas de aula.

Face a essa disparidade no processo de escolha, tendo ou não participado da seleção, os PPs discorrem sobre alguns dos elementos que eles acreditam serem importantes quando um MD é escolhido para o trabalho em sala de aula.

Ao ponderarem sobre alguns dos fatores que são levados em consideração no processo de seleção de um LD, Laura e Samanta apontam a “imagem” como um desses elementos, conforme evidenciam seus dizeres.

<p>Laura</p>	<p>(Pesquisadora) Mesmo não tendo participado do processo, qual aspecto você acha que é levado em consideração na escolha de um material didático?</p> <p>Normalmente o professor, em primeiro lugar, ele escolhe pelo visual, pela capa do livro. Eu mesma já fiz isso. Porque são colocados mais de 20 livros em uma mesa, eu nunca tive acesso a esses livros. Então você escolhe, primeiramente, pelo visual. Pela capa. <u>Depois você olha o conteúdo.</u> É dessa forma que é escolhido. (EI – P1).</p>
<p>Samanta</p>	<p>(Pesquisadora) Qual o aspecto mais lhe chamou a atenção para selecionar esse material?</p> <p>É...logo a princípio foram as imagens, né, e os assuntos que são assim ... (...) achei assim um livro...bem jovem pra eles, né. E comecei assim por esse fator e tô gostando até agora. (EI – P1).</p>

Grifo nosso

Laura afirma, com a autoridade de quem conhece o contexto no qual trabalha, já que leciona há mais de 20 anos em escolas públicas, que a escolha de um LD por meio de imagens, como fator inicial de seleção é prática comum entre os professores. Em nossa compreensão, embora entendamos que esse aspecto é, de fato, bastante importante para a composição de um LD, existem outros critérios, tais como a seleção de conteúdos, que também deve ser levada em consideração quando um livro didático é escolhido.

Todavia, os dizeres de Laura são plausíveis e encontram respaldo em estudos científicos que dialogam sobre essa mesma temática. Segundo Mehlinger (1991) a questão da imagem é fundamental para a composição de um LD. Na visão do pesquisador, ela representa um elemento importante para a seleção de um LD, especialmente por ditar um dos critérios que editores de MDs levam em consideração quando apresentam um livro didático para o professor. Desse modo, o pesquisador aponta que

(...) os editores acreditam que, para serem adotados, os livros tem que passar pelo “teste do folheamento” – um teste hipotético feito pelos professores e administradores de escolas que, por falta de tempo para ler cada um dos textos apresentados para a adoção, meramente

folheiam as páginas enquanto eles tentam formar uma opinião sobre a qualidade do livro. É fato que os editores gastam horas agonizando tanto sobre a cor, *layout*, ilustração, e *design*, quanto gastam com o estilo editorial e o conteúdo. (MEHLINGER, 1991, p.150)¹⁸⁷.

Nessa perspectiva, ainda com relação à importância da imagem, encontramos em Cassab e Martins (2008), resultados de um estudo que procurou investigar os sentidos que os professores de ciências atribuem ao LD durante o processo de escolha desse material.

Embora o estudo verse sobre a área de ciências biológicas, é interessante observar que os estudiosos concluíram que os aspectos visuais são um dos principais fatores considerados na escolha de LDs para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor.

Outro trabalho relevante, desenvolvido por Lima e Silva (2010) na área de ciências exatas (Química), demonstra que a diagramação é bastante importante durante o processo de seleção de um livro didático. Tal critério apresenta relação direta com o fator imagético, já que o diagramador é responsável por trazer e dispor as imagens de um LD, antes de apresentá-lo às editoras.

Tolentino-Neto (2003), em trabalho realizado com professores de ciências do ensino fundamental, também concluiu que a imagem é um fator importante durante o processo de escolha de um LD. O pesquisador discute que ao selecionarem um livro didático, uma das maiores preocupações desses professores foi com a qualidade da impressão imagética.

Desse modo, a imagem parece, de fato, representar um dos critérios considerados na escolha de LDs. Todavia, embora concordemos com sua importância, ainda assim compartilhamos da visão de Rojo (2005), quando a pesquisadora pontua que primeiramente a seleção deve levar em consideração a qualidade da obra e a adequação da mesma de acordo com o planejamento do professor, para que assim outros fatores possam ser agregados quando se escolhe um LD.

Nessa perspectiva, os materiais didáticos deveriam ser entendidos como representações de instrumentos que podem ofertar apoio para o processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Assim, mesmo aceitando que a imagem *per se* não deveria representar o único critério de seleção de um LD, ainda assim acreditamos que a mesma não deve ser subestimada,

¹⁸⁷Texto original: (...) publishers believe that, in order to be adopted, their books must pass the “flip test”- a hypothetical test performed by teachers and school administrators who, lacking time to read each text presented for adoption, merely “flip” through the pages while trying to form an impression of the quality of the book. It is surely the case that publishers spend as many hours agonizing over color, layout, illustration, and design as they do over the editorial style and content.

especialmente porque ela carrega significados que podem estar associados às crenças de professores, merecendo portanto, serem exploradas com mais profundidade¹⁸⁸.

Durante o período em que observamos o desenvolvimento pedagógico dos professores deste estudo, pudemos perceber que a habilidade de leitura ainda é a prática¹⁸⁹ mais explorada nas aulas de Inglês como LE. Portanto, ao pensarmos na estratégia de utilização do *layout* para que aprendizes façam uso desse recurso para ativar mecanismos que possam contribuir com a construção de sentidos, as ilustrações parecem desempenhar papel vital nesse processo, já que as mesmas são fundamentais para a inferência, por exemplo, de itens lexicais desconhecidos. Nesse cenário, a imagem torna-se um fator relevante num LD, conforme pontua Alice.

Alice	<p>(Pesquisadora) Qual a avaliação que você faz dos materiais didáticos que você tem acesso para utilizar em sala de aula? Fazendo uma avaliação, você poderia apontar aspectos que considera favoráveis e também desfavoráveis nesses materiais?</p> <p>Favorável (...) como a <u>gente trabalha muito</u> com técnicas de leitura, é importante que eles vejam cor, que eles vejam título, que eles vejam uma fonte diferente, uma formatação diferente. E tudo isso vai ajudar ele a entender tudo o que o texto está querendo transmitir e tal. Então eu acho que os LDs, por eles serem coloridos assim, com desenhos, às vezes facilita bastante. (EI – P9).</p>
-------	--

Grifo nosso

O discurso de Alice sugere que um LD que apresenta um bom *layout* (títulos, fontes e cores), representa um recurso importante para o trabalho do professor em sala de aula, já que um material com tais características contribui com e facilita a tarefa de ensinar leitura em LE aos aprendizes. Em adição, a ênfase dada pela professora ao mencionar o trabalho com as técnicas de leitura, parece reforçar o privilégio que ainda se dá ao desenvolvimento dessa habilidade nos contextos públicos de ensino (SCARAMUCCI, 1995; LUCAS, 2008).

¹⁸⁸ Acreditamos que essa questão voltada para a seleção de um MD por meio das imagens é um tema que merece ser melhor investigado em nossa área de estudo. Para esta pesquisa, nos limitamos a discutir os dados informados pelos professores observados. Todavia, conversas informais com profissionais de ensino que trabalham em sala de aula e também com formadores de professores, ambos envolvidos com o trabalho em contexto público de ensino, reforçam nossa convicção de que essa temática precisa ser abordada de forma mais minuciosa, para que assim possamos ter uma compreensão mais holística sobre a relação entre professores e materiais didáticos, de acordo com suas práticas situadas. Em adição, realizamos pesquisa informal, utilizando a plataforma gratuita *Survey Monkey*, com professores da rede pública de ensino de diversas cidades do Estado de São Paulo, por meio de envio de questionário para que professores respondessem quais critérios são levados em consideração quando eles escolhem um LD. Dos 33 respondentes, 30 apontaram a imagem como o fator mais importante. Posição similar é discutida por Igielski (2014), quando a autora menciona que nunca foi questionada sobre como mudaria uma atividade presente no material dos aprendizes, com base no que ela conhecia sobre a vida deles

¹⁸⁹ De acordo com as anotações em nosso DC, das 40 observações das aulas, trabalhou-se a habilidade da leitura, em algum momento dessas práticas pedagógicas, em 27 delas.

Para Kress e Van Leeuwen (1996) a junção entre texto + imagem deveria ser entendida por aquilo que os autores denominam “códigos” e sua compreensão precisaria ser considerada com base no processo de leitura.

Gesueli e Moura (2006) recuperam a ideia da fusão apresentada anteriormente, propondo um novo olhar sobre o processo de letramento¹⁹⁰, especialmente com relação às questões voltadas para a compreensão de textos. Para as autoras, o aspecto visual de um MD exerce enorme importância para que alunos¹⁹¹ possam desenvolver, de maneira frutífera, a produção da leitura e escrita em seus contextos educacionais.

Embora não concordemos que a escolha de um material didático deva se dar pela imagem, ainda assim não podemos ignorar que esse critério é considerado na seleção de um LD. Nessa perspectiva, os dizeres de Laura vão ao encontro do que propõe Mehlinger (1991), quando o pesquisador discute sobre situações em que um LD acaba sendo escolhido por meio do processo de “folhear” as páginas desse material, prestando-se muita atenção às imagens disponibilizadas por ele.

Desse modo, as condições descritas por Laura, as quais são embasadas por meio de sua experiência, parecem sugerir que mesmo não sendo o procedimento ideal de seleção, ainda assim, em algumas situações, ele se torna o único concretamente possível em termos reais de escolha.

Em outras palavras, embora existam muitos exemplares disponíveis para a escolha, nem sempre o tempo disponibilizado para esse processo é condizente com a discussão de critérios mais rigorosos que precisam ser levados em consideração quando um MD é adotado. Dentre tais critérios, podemos pensar nos conteúdos que são propostos para o cumprimento dos objetivos de ensino e o quanto eles refletem e dialogam com o planejamento pedagógico.

Dessarte, pensando-se nas relações entre os MDs e o planejamento de ensino, partilhamos da visão de Rangel (2005) quando o autor aponta que

(...) o LD, se considerado no contexto do planejamento escolar, é uma peça central tanto para a reflexão sobre o lugar dos materiais didáticos no processo de ensino/aprendizagem quanto para evitar o desperdício em meio a escassez. (RANGEL, 2005, p.31)

¹⁹⁰Para este trabalho, não discorremos sobre quaisquer teorias voltadas para o Letramento, pois este não é o foco deste estudo. Assim, para o exemplo em questão, Letramento representa, de maneira sucinta a ação de ensinar a ler e a escrever. Fonte: <https://www.priberam.pt/DLPO/letramento>

¹⁹¹Os sujeitos de estudo das pesquisadoras foram alunos surdos.

Nesse sentido, ao mencionar sobre como procede para escolher um LD, Alice discorre sobre a importância de combinar elementos em propostas que são diferentes, conforme observamos.

Alice	(Pesquisadora) Qual o aspecto mais lhe chamou a atenção para selecionar esse material? Eu tentei combinar eles com o Currículo do Estado de São Paulo. Os quais batiam os conteúdos. (EI – P1).
-------	--

Embora não seja possível afirmar a quantidade de tempo dispendida por Alice para realizar a escolha desse material, acreditamos que a estratégia de eleger um LD para o trabalho em sala de aula por meio da seleção de seu conteúdo, pode representar uma alternativa viável até mesmo quando não há oportunidades para uma escolha mais detalhada.

Para isso, acreditamos que o professor deve assumir seu papel como profissional de ensino, preparando-se para lidar com situações inesperadas, como por exemplo, o pouco tempo para escolher um LD. Desse modo, parece ser interessante que o professor se familiarize, a princípio, com o que é proposto pelo Currículo. Por meio do estudo desse documento o professor tem a oportunidade de saber *a priori* quais são alguns dos conteúdos sugeridos para que os objetivos de ensino possam ser alcançados.

Diante dessa informação, mesmo que não seja dado tempo suficiente ao professor e que ele tenha que valer-se do processo de “folhear” um LD, acreditamos que com base nesse conhecimento ele possa guiar-se pelos tópicos trazidos nas tabelas que listam os conteúdos apresentados pelo livro didático, deixando assim a imagem para outra etapa do processo.

Dentre os excertos apresentados pelas três professoras, embora Laura faça breve menção a questão do conteúdo, são os dizeres de Alice, mesmo tendo ela menos tempo de experiência profissional no contexto público de ensino, que parecem apresentar mais coerência face ao processo de seleção de um LD.

Em nossa compreensão, acreditamos que a estratégia por ela adotada seja justificada em partes, pelo apoio profissional pedagógico recebido quando de seu ingresso¹⁹² como professora efetiva para lecionar Inglês como LE na escola pública. Todavia, não acreditamos

¹⁹²Durante o período de observação das aulas, Alice mencionou sobre sua participação no “Curso Específico de Formação aos Ingressantes”. Nesse curso, os professores efetivos e em início de carreira no contexto público de ensino receberam apoio pedagógico para a compreensão da Proposta Curricular apresentada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Maiores informações estão disponibilizadas em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/ingressantes&>

que essa seja a única razão, já que João também comenta sobre sua participação nesse mesmo curso e as razões por ele apresentadas para a seleção de um LD são diferentes das de Alice.

João	(Pesquisadora) E qual seria um dos aspectos que leva o professor a escolher um livro didático? Por que ele escolhe o A e não o B? Um aspecto? (Pesquisadora) Por exemplo. Vou escolher esse e não aquele. Quais elementos você acredita que são considerados na escolha? Ah, ela se sente mais a vontade, tem mais afinidade com aquele tipo de material. A compreensão dela naquele material (...). (EI – P1).
------	--

Em nosso entendimento, as informações apresentadas por João além de serem um pouco subjetivas, também não apresentam muita consistência, já que em nossa interpretação não conseguimos verificar se existe algum tipo de especificidade relacionada ao critério de seleção de um LD.

No entanto, as menções que ele faz com relação a questão da afinidade e da compreensão, nos fazem pensar sobre as epistemologiasⁱⁱⁱ trabalhadas durante seus processos de formação, já que esse aspecto é comum entre Alice e João, pelo fato deles terem se graduado na mesma época. Dessa forma, existe a possibilidade de que esse fator tenha contribuído para influenciar a maneira como os PPs entendem os critérios de seleção que são considerados na escolha de um LD.

Desse modo, é importante também levar em consideração as epistemologias adotadas nos programas de formação de Laura e Samanta, especialmente pelo fato delas terem se formado há mais de duas décadas.

Em adição, se considerarmos que um dos critérios fundamentais para a seleção de um MD seja a relação estabelecida entre esse instrumento e a realidade de seu público-alvo, não podemos aviltar os anos de experiência prática dessas professoras nesse contexto público de ensino.

Portanto, embora concordemos que os elementos apontados por Alice sejam cruciais na escolha de um MD, os dizeres de Laura e Samanta são também respeitáveis, especialmente porque eles são informados por meio de suas experiências. Dessa maneira, negar a importância do elemento imagético seria como ignorar toda a experiência pedagógica dessas duas

professoras, que tanto conhecem o contexto público de ensino e os aprendizes que fazem parte dessa comunidade.

Assim, acreditamos que os programas de formação (continuada) podem contribuir com essas questões, ofertando apoio profissional pedagógico aos professores, para que eles consigam fortalecer suas práticas docentes, propiciando assim um ensino mais significativo a seus aprendizes.

Dessarte, após discutirmos sobre alguns dos critérios que de acordo com a visão dos professores parecem ser importantes durante o processo de seleção de um LD, abordamos na sequência outros elementos trazidos pelos PPs com relação aos materiais didáticos utilizados no contexto público de ensino.

3.2.2 MATERIAIS PUBLICADOS *VERSUS* MATERIAIS PRODUZIDOS SOB MEDIDA: VANTAGENS E DESVANTAGENS

Durante o período de trabalho com os professores observados, eles apontaram as principais diferenças entre os materiais publicados (por exemplo, o CP e o LD) e os materiais que são produzidos sob medida¹⁹³ pelo próprio professor, na expectativa de atender as necessidades/interesses de um determinado público-alvo.

Ao relatarmos os aspectos desses dois tipos de materiais, os professores elencaram algumas das vantagens e também das desvantagens¹⁹⁴ de cada um deles, conforme observamos nas tabelas a seguir.

Tabela 10 - Vantagens e Desvantagens apontadas pelos PPs com Relação aos Materiais Publicados

	Materiais Publicados Vantagens	Materiais Publicados Desvantagens
Laura	(...) o professor...é...não precisa ficar colocando no quadro, que eu acho que cópia hoje, na parte de Inglês, colocaria como uma perda de tempo. (EI – P9) (...) material já pronto é mais favorável ao professor. AO PROFESSOR ¹⁹⁵ , não ao aluno. Ao professor pra que ele tenha noção do que o aluno realmente sabe. (EI – P14)	O lado negativo que é o tempo que eles ¹⁹⁶ estipulam pra você trabalhar aquela atividade, sendo que o aluno não consegue. (EI – P9)

¹⁹³Nos estudos sobre MDs, os materiais produzidos sob medida recebem a denominação de materiais locais, conforme já explicitado neste estudo.

¹⁹⁴Com base nas seguintes perguntas: Considerando a sua prática como professor de Inglês favor apontar e justificar os aspectos favoráveis e desfavoráveis: 1) do professor preparar o próprio material e 2) do professor utilizar materiais didáticos prontos.

¹⁹⁵Mudança de tom de Laura para enfatizar seu posicionamento.

¹⁹⁶Laura faz referência aqui ao tempo que é estipulado pelos produtores de MDs para o desenvolvimento de determinadas atividades. Todavia, vale ressaltar que durante o período das observações, com exceção da escola

Samanta	(...) Eu não tô precisando ficar tirando mais, do bolso. (EI – P9) (...) o material pronto, ele é mais prático. O trabalho do professor é mais prático. (EI – P14)	(...) as questões (...) mais avançadas para os alunos, (...) como é o caso de ter que desenvolver a habilidade oral e escrita deles. (EI – P14)
Alice	(...) é ter a confiança, a certeza de que tem alguma coisa ali, que vai te ajudar, que vai te auxiliar. Então você tem um porto seguro. Você sabe que ali tem alguma atividade. (EI – P14)	(...) que fica preso a isso, né? Dai teria que focar só nisso mesmo, no que eles sugerem no caso. (EI – P14)
João	(...) ele te dá um Norte, te estabelece para você um plano de ensino, uma sistemática, pra você trabalhar dentro de sala de aula. (EI – P9) Ah...que tá pronto, né (Rs)? (...) e você pode incrementar. (EI – P14)	(...) a gente nunca tem tempo pra fazer. (EI – P14)

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 11 - Vantagens e Desvantagens apontadas pelos PPs com Relação aos Materiais Produzidos sob Medida

	Materiais Produzidos sob Medida Vantagens	Materiais Produzidos sob Medida Desvantagens
Laura	(...) você prepara, por exemplo, um texto, você tem noção do que a sua...do que seus alunos têm de vocabulário. (EI – P14)	(...) a desvantagem, é que daí você não faz com que ele enriqueça o vocabulário, porque você fica naquela mesmice. Você nivela ¹⁹⁷ . Que é o que tá ocorrendo. Por baixo. (EI – P14)
Samanta	Quando o professor prepara o próprio material (...) o professor vai estar sempre na ativa, buscando, inovando. (EI – P14)	(...) depende também de dinheiro, né. E isso é o que mais falta pro professor, né. (EI – P14)
Alice	No primeiro ano, eu tenho seis 1ºs anos. Então entra aí a flexibilidade de poder montar um exercício mais fácil pra uma turma, ou um pouco mais complexo pra outra. (EI – P14)	(...) é a questão da falta de tempo (pra preparar). (EI – P14)
João	(...) um professor vai colocar alguma coisa que ele tem domínio e trabalhar aquele conteúdo. (EI – P14)	(...) pode ser que esse material que ele prepare, não dê certo. Ele sempre tem que ter um plano B, alguma coisa assim. (EI – P14)

Fonte: Elaboração própria.

de Alice, em todas as outras pudemos presenciar episódios em que os coordenadores vieram até a sala de aula dos professores, para saber se eles estavam “em dia” com o trabalho do CP.

¹⁹⁷Laura levanta um questionamento importante, voltado para o ensino-aprendizagem de vocabulário nas aulas de LE e que poderia/precisaria/deveria ser investigado. Todavia, os dados deste estudo não dão conta de discutí-lo.

O fator tempo é mencionado como um aspecto desvantajoso tanto nos materiais publicados quanto nos materiais que são produzidos sob medida. Laura e João enfatizam o problema com relação ao tempo ao comentarem sobre os materiais publicados. Já Alice, aborda essa questão ao discorrer sobre os materiais que são produzidos sob medida. Todavia, embora esses três PPs tenham elucidado esse aspecto em suas falas, acreditamos que o sentido por eles empregado não parece ser exatamente o mesmo.

Na visão de Laura, esse item faz alusão à quantidade de tempo que é estipulada pelo próprio MD para o cumprimento de determinada tarefa. Com sentido equivalente, João aponta a falta de tempo para fazer tudo aquilo que é proposto pelo LD. Em contrapartida, Alice discute sobre o tempo que é dispendido pelo professor para que ele produza um material sob medida. Dessa forma, as perspectivas desses professores com relação ao aspecto “tempo” são diferentes.

Segundo Laura e João, essa falta de “tempo” parece sugerir um possível desequilíbrio entre a quantidade de atividades que é proposta por um MD e o tempo hábil que o professor tem em sala de aula para trabalhá-las. É importante ainda, considerar todas as condições que permeiam o ambiente educacional em que os professores ensinam^{iv}, e que nem sempre são familiares aos produtores de MDs.

Em adição, os dizeres dos professores sugerem, mesmo que intuitivamente, que eles conseguem reconhecer que nenhum material didático é perfeito. Especialmente por apontarem tanto as vantagens, quanto as desvantagens dos diferentes tipos de MDs.

Embora a fala de João suscite, implicitamente, a ideia de que um material publicado pode ser adaptado, ao utilizar o termo “incrementar”, os dizeres de Alice parecem não vislumbrar essa possibilidade, já que ela afirma que uma desvantagem do material publicado é deixar o professor “preso” a ele, fazendo com que o foco do trabalho docente dependa exclusivamente das propostas presentes nesse MD.

Desse modo, em nossa compreensão, a ideia da adaptação não parece estar presente no discurso de Alice, já que em outra situação ela enfatiza que uma vantagem do MD que é produzido sob medida pelo professor é dar a esse profissional de ensino a flexibilidade de criar exercícios que se adequem aos níveis linguísticos de seus aprendizes.

Assim, não há em sua fala qualquer alusão específica referente a produzir um material por meio da adaptação de outro já existente. A ideia em seu discurso é a de que essa produção inicia-se “do zero”. A visão de Alice é reforçada por seu próprio apontamento, quando ela afirma que uma desvantagem do material desenvolvido sob medida é a falta de tempo do professor para prepará-lo.

O relato de Alice vai ao encontro do que é pontuado por Hinkel (2015), quando a autora enfatiza que o trabalho de desenvolver um LD demanda muito tempo por parte do professor. Nessa perspectiva, a adoção de um material publicado pode minimizar esse problema da falta de tempo vivenciado pelo professor (RICHARDS, 1998).

Hinkel (2015) alerta que é importante que os professores tenham em mente que a confecção de um MD exige grande habilidade de negociação, experiência, familiaridade com as tendências e ideias atuais e também controle de qualidade sobre aquilo que é produzido. Dessa maneira, a autora aponta que as editoras passam por diferentes etapas em seu processo, desde revisões periódicas até pilotagem e refinamento para que a obra possa ser utilizada^v em determinados contextos.

Dessa forma, tais cenários parecem sugerir que mesmo que o professor possa selecionar as atividades presentes nos MDs publicados, escolhendo trabalhar com aquelas que ele acredita que podem contribuir para a contemplação das necessidades e dos interesses dos aprendizes, ainda assim essa tomada de decisão não é evidenciada em seus discursos.

Em nosso entendimento, esse panorama sugere duas possibilidades. A primeira delas é a não compreensão do conceito de adaptação de MDs e as implicações desse processo no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Isso vai ao encontro do que discutem Augusto-Navarro, de Oliveira e Abreu-e-Lima (2014), ao argumentarem sobre a importância do professor compreender as concepções que fomentam a materialização desse recurso didático.

A outra possibilidade também toca na questão da compreensão. Porém, numa perspectiva diferente, já que por atribuírem ao MD um lugar de destaque na prática pedagógica, os professores acabam por não adaptar ou transformar esse material didático, por considerá-lo um objeto sagrado (GRAVES, 2000; BOSOMPEN, 2014). Assim, a visão de que um livro didático deve ser utilizado em sua totalidade, ganha força diante dessas condições.

Dessarte, face a centralidade e importância que o processo de adaptação representa no material didático e também no desenvolvimento prático pedagógico dos professores, informamos ao leitor que essa temática é retomada e aprofundada na análise e discussão da segunda parte da primeira questão de pesquisa, em que discorreremos sobre os usos dos MDs de acordo com os relatos dos PPs.

Isso posto, retomamos as análises e discussões sugeridas pelos informes dos PPs com relação às vantagens e as desvantagens dos materiais publicados e dos materiais produzidos sob medida.

Para Laura a desvantagem em se utilizar um MD que é preparado sob medida pelo próprio professor, reside no fato de que esse material não traz acréscimo de vocabulário aos

aprendizes, fazendo assim com que o professor acabe por utilizar textos¹⁹⁸ que geralmente não contribuem para a diversificação lexical dos aprendizes.

Acreditamos que a ideia que sustenta os dizeres de Laura encontra respaldo em Al-Busaidi e Tindle (2010), já que os autores apontam que há uma crença de que pedagogicamente os materiais confeccionados pelo próprio professor podem sugerir uma produção com menos credibilidade se comparada aquela encontrada nos MDs publicados.

Para João, as desvantagens do professor preparar o próprio material dialogam com o que foi apontado por Laura, já que para ele esse tipo de material pode apresentar falhas em sua constituição, face ao cumprimento dos objetivos de ensino. Dessa forma, João acredita ser importante considerar um plano B no desenvolvimento prático pedagógico, sugerindo assim que a tarefa de ensinar sempre se associa à utilização de um material didático.

Desse modo, embora a confiança atribuída a um MD durante a prática docente seja bastante óbvia, ainda assim acreditamos que as discussões e as relações entre essas duas temáticas precisam ser melhor exploradas nos programas de formação (TEZZA, 2002), criando-se oportunidades para que os professores valorizem suas práticas pedagógicas no intuito de dar-lhes significado a partir de suas próprias experiências de sala de aula.

A desvantagem apontada por Samanta com relação ao material confeccionado pelo professor, faz alusão ao aspecto financeiro^{vi}. Sua argumentação é reforçada por meio do contraste que ela mesma faz entre os materiais produzidos sob medida e os publicados, alegando que uma das vantagens destes materiais é a de que ela não tem mais despesas financeiras para providenciar atividades pedagógicas aos aprendizes, durante o desenvolvimento de sua prática de sala de aula^{vii}.

Ainda com relação às vantagens dos materiais produzidos sob medida, Laura e Alice tecem observações semelhantes, já que ambas acreditam que ao desenvolver seu próprio material, o professor tem maiores possibilidades de selecionar conteúdos, os quais ele acredita serem mais adequados aos níveis de seus aprendizes.

Tais dizeres são relevantes, pois conforme pontua Hinkel (2015), tanto os MDs quanto suas atividades devem permanecer focadas nos objetivos de aprendizagem e nos aprendizes. Nesse sentido, Masuhara (1998) e Tomlinson (2001) afirmam que os materiais que são produzidos pelos professores têm o potencial de atender aos interesses locais dos aprendizes, de uma forma que o material publicado nem sempre consegue.

¹⁹⁸Laura refere-se aos textos que são escritos pelo próprio professor.

Hinkel (2015) acrescenta que muitos professores têm consciência, por meio de suas práticas, que são quase inexistentes os materiais que conseguem atingir todos os aprendizes de um mesmo grupo da mesma forma. Nesse sentido, Graves (1996) afirma ser importante que o formador mostre e enfatize que os professores têm experiências prévias como *designers*¹⁹⁹ de cursos, os quais incluem os MDs e que tais experiências funcionam como a base para o desenvolvimento de novos cursos ou para a reestruturação de cursos já existentes.

Na visão de Samanta, uma das vantagens dos materiais produzidos sob medida é dar ao professor condições para que ele inove e aprimore seu desenvolvimento como profissional de ensino. Tal observação é pertinente, já que a mesma está relacionada à formação continuada.

Em adição, propiciar condições para que o professor participe do processo de confecção de um MD é um aspecto bastante desejável no ensino-aprendizagem de uma LE (LEFFA, 2001), especialmente porque esse processo pode colaborar na compreensão sobre como os professores caracterizam, por si mesmos, os materiais didáticos, de acordo com suas atuações pedagógicas em seus próprios contextos de ensino.

Ao sugerir que a preparação de materiais sob medida contribui para que o professor atualize-se em relação a seu ensino, acreditamos que Samanta compartilha da visão de Hinkel (2015). Para a autora, a produção de MDs tende a seguir o que é inovador para uma determinada época. Como exemplo, Hinkel (2015) discorre sobre os anos 90, em que o método comunicativo estava em evidência e, portanto, era muito difícil encontrar materiais que trabalhassem gramática e vocabulário acadêmico.

Devido às questões da globalização, ensinar línguas na atualidade requer que se reconheça que indivíduos distintos têm necessidades diferentes. Desse modo, não acreditamos que um único tipo de material possa dar conta de contemplar essas múltiplas exigências.

Se pensarmos no contexto público de ensino, considerando-se sua heterogeneidade, acreditamos que um material didático publicado não consegue atender as expectativas de todos seus aprendizes. Todavia, mesmo não representando um recurso ideal, a utilização desse material nesses ambientes educacionais pode representar um ponto de partida.

Dessa forma, vislumbrar alternativas para que os MDs possam ser utilizados como elementos engajadores entre aprendizes e professores no cumprimento dos objetivos de ensino deveria ser uma temática abordada pelos programas de formação (continuada), convidando-se

¹⁹⁹Optamos por deixar o termo *designers* sem tradução, por entendermos que ele é conhecido e assimilado dentro da área de ensino-aprendizagem de línguas.

assim (futuros) professores a refletir sobre as implicações que tais condutas desempenham no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Em adição, a participação do professor é fundamental nesse cenário, já que são escassas as contribuições das pesquisas que procuram compreender as caracterizações e os usos dos MDs de acordo com a visão de seus usuários. Assim, no desenvolvimento de pesquisas científicas, é compromisso do pesquisador escutar a esses profissionais de ensino, ouvindo o que suas vozes querem dizer, para que dessa forma os problemas da prática sejam entendidos pela visão de quem os vivencia.

Nessa perspectiva, o trabalho conjunto entre professores e pesquisadores é desejável na compreensão dos MDs nas práticas pedagógicas. Tal cooperação pode aviltar possibilidades para a melhoria do ensino de línguas nas escolas públicas, para que desse modo alguns dos entraves^{viii} que professores encontram ao revisitarem suas práticas pedagógicas^{ix}, possam ser iluminados de outras formas.

Outra desvantagem apontada por Samanta com relação ao MD publicado é a proposta de atividades para desenvolver as habilidades orais e escritas²⁰⁰ em LI, já que ela não vê condições de trabalhá-las com seus alunos em sala de aula.

Existem muitas justificativas para que não se trabalhe essas habilidades em sala de aula. Dentre elas, podemos elencar a quantidade de tempo que é dispendida para a realização de atividades com esse foco. Em adição, podemos também apontar o elevado número²⁰¹ de aprendizes em sala de aula nos contextos públicos de ensino. Há ainda, crenças de que ensinar a oralidade não faz parte da realidade²⁰² dos aprendizes da escola pública.

Acreditamos ser relevante mencionar que a opção por não trabalhar essa habilidade encontra respaldo no que é solicitado pelo Currículo, já que o documento reforça a preparação dos aprendizes para exames como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), em que a avaliação da oralidade não é cobrada dos aprendizes.

Embora Samanta possa representar uma quantidade significativa de professores, que assim como ela, não trabalha a habilidade oral presente nos materiais didáticos em sala de aula, julgando que os alunos não estão preparados para entendê-la, ainda assim acreditamos na

²⁰⁰Exemplo de recorte de trecho de entrevista inicial em que Samanta discorre sobre a questão do trabalho com as habilidades oral e escrita. (...) eles não estão prontos, como é o caso de ter que desenvolver a habilidade oral e escrita deles. (Samanta – EI – P14).

²⁰¹(...) essa questão da linguagem oral que em escola regular (com mais de 40 alunos) é impossível de ser trabalhada (...) (Alice – EI – P14).

²⁰²Isso aí (ensinar a oralidade) já é algo bem fora (...) e não tem tempo pra isso. (Samanta – EI – P14).

importância do desenvolvimento da oralidade, especialmente por conta das fantasias²⁰³ dos aprendizes com relação a aprendizagem dessa habilidade (RIBEIRO, 2008).

Os dizeres de Samanta comprovam sua conduta de sala de aula, pois durante o período de coleta de dados em que observamos suas práticas, a habilidade oral nunca foi trabalhada pela professora. Na visão de Hue (2010) essa atitude é problemática, pois ao invés de ignorar uma proposta presente em um MD é importante que pelo menos o professor tente adaptá-la para ver se sua realização pode ir ao encontro das expectativas dos aprendizes.

Desse modo, essa desvantagem atribuída por Samanta acaba por colaborar com a perpetuação de um ensino que se fortalece por meio da resposta de perguntas baseadas em um modelo de leitura decodificador (LUCAS, 2008), fazendo com que o professor utilize o MD para cumprir essa finalidade.

Dando continuidade as vantagens e as desvantagens apontadas pelos PPs com relação aos dois tipos de materiais didáticos (publicados e preparados sob medida), Laura e Samanta discorrem sobre o fator praticidade que o material publicado oferece ao professor. Em nossa compreensão, essa praticidade contribui para minimizar o tempo de trabalho do professor para desenvolver um MD.

Alice e João ponderam sobre a importância do LD ser entendido como um instrumento responsável por lhes dar um “Norte”, um “Porto Seguro”. Por trás desses informes, parece existir a ideia implícita da “segurança” que acaba por nortear o trabalho do professor, dando-lhe certa direção em sala de aula.

Ao descrever uma pesquisa realizada com 38 alunos de um curso de graduação em Letras sobre a utilização de LDs no ensino de línguas, Pessoa (2009) pontua que o tema concernente à questão da segurança foi abordado pelos respondentes de seu estudo. Dessa forma, mediante a crença da maioria desses futuros profissionais, MDs dão muita segurança ao professor para que ele possa desempenhar sua prática pedagógica ao ensinar uma LE.

Diante desse panorama, é interessante mencionar uma relação que parece estabelecer-se entre o tempo de prática de sala de aula dos professores e a questão voltada para a segurança trazida por um MD. Se pensarmos neste estudo, conforme explicitado no capítulo de metodologia, Alice e João estão há bem menos tempo exercendo a profissão docente se comparados às professoras Laura e Samanta.

²⁰³A terminologia fantasias é utilizada como sinônimo para tudo aquilo que está no imaginário do aluno sobre aprender uma LE.

Dessa forma, esse talvez possa ser o motivo pelo qual Laura e Samanta, acreditam que a disponibilização dos MDs parece não ter influenciado a segurança que elas têm para desempenhar suas práticas de sala de aula, já que ambas apontam que o professor tem que estar seguro frente a sua sala de aula, independentemente da presença de um recurso didático.

Assim, ao serem indagadas se os MDs, de alguma forma, foram responsáveis por dar-lhes mais segurança para ministrarem as aulas na escola pública, as professoras assertivamente disseram que não, informando-nos de que sempre estiveram preparadas, mesmo quando nenhum material didático era fornecido para o trabalho de uma LE na escola pública, conforme percebemos em seus dizeres.

<p>Laura</p>	<p>(Pesquisadora) A utilização dos materiais didáticos influenciou de alguma forma sua segurança para ministrar as aulas de Inglês no contexto público de ensino?</p> <p>Não. Porque eu sempre (...) era eu mesma que pegava atividades de livros, digitava e eu nunca tive problema. (EI – P12)</p>
<p>Samanta</p>	<p>(Pesquisadora) A utilização dos materiais didáticos influenciou de alguma forma sua segurança para ministrar as aulas de Inglês no contexto público de ensino?</p> <p>Ela me deu mais praticidade. Segurança a gente tem que ter de qualquer forma. Com ou sem o material, pra mim não importa. Com ou sem o material eu vou ter que estar preparada (...). (EI – P12).</p>

Nesse sentido, o estudo de Pessoa (2009) é relevante, especialmente por apontar algumas das crenças que futuros professores têm com relação aos MDs. Tais convicções podem servir de apoio para que possamos compreender como essa questão das crenças é abordada nos programas de formação, principalmente nos cursos de Licenciatura, cujo objetivo principal é formar professores.

O entendimento das crenças^x na visão dos sujeitos envolvidos nos contextos educacionais é parte importante do processo de ensino-aprendizagem de uma LE (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004). Desse modo, a maneira de compreendê-las pode refletir o tipo de formação recebida pelos professores.

Dessa maneira, após a discussão dos aspectos vantajosos e desvantajosos dos MDs de acordo com a visão dos professores deste estudo, relatamos e analisamos seus informes sobre as relações que esses profissionais de ensino estabelecem entre tais recursos didáticos e a realidade de seus aprendizes.

3.2.3 A “REPRESENTAÇÃO” DOS APRENDIZES NOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Em várias etapas deste trabalho, tanto em situações de registro formal (questionários, entrevistas, sessões de visionamentos (SVs) e entrevista reflexiva (ER)) quanto em episódios de conversas informais com a pesquisadora, os PPs teceram inúmeros comentários, de acordo com suas visões, sobre o quanto os MDs disponibilizados para os alunos da escola pública não representam esse público-alvo.

Quando a não retratação da realidade dos aprendizes nos MDs foi sugerida pelos professores, decidimos que seria importante compreender esse questionamento de maneira mais detalhada. Desse modo, com base na hipótese de que se um material didático não é capaz de representar a realidade do público-alvo para o qual ele é escrito, intuímos que os produtores desses materiais teriam papel importante nessa questão, conforme observamos a seguir.

Laura	<p>(Pesquisadora) Se você pudesse enviar uma mensagem para o(s) autor(es) dos materiais didáticos que você está utilizando, qual seria essa mensagem?</p> <p>Gostaria que eles viessem até a sala de aula. Porque eu acredito que tá um pouco distante a apostila do que o que nós temos em sala de aula. Exemplo. A apostila²⁰⁴ do terceiro ano do Ensino Médio é sobre trabalho voluntário. Os alunos não SABEM o que é trabalho voluntário. Então você explica primeiro o que é trabalho voluntário, estou trazendo uma pessoa que faz o trabalho voluntário pra que haja esse contato sobre o que é ser voluntário, né? Pra que possa ter essa teoria e essa prática. (EI – P20).</p>
-------	--

Embora esse informe pareça sugerir, de certo modo, preocupação por parte dos produtores de MDs no sentido de explorarem temas novos para que os aprendizes possam construir novos conhecimentos, os dizeres de Laura apontam para outra direção, já que em sua visão ela entende que ao egerem temas que não são familiares aos aprendizes, os autores do caderno do professor (CP) contribuem para dificultar o aprendizado em sala de aula. Portanto, na visão da professora, seria bastante importante que os produtores desse material, antes de escreverem uma obra, pudessem conhecer o contexto para o qual a produzem.

As informações apresentadas por Laura nos fazem pensar que embora os materiais didáticos sejam elaborados com a finalidade de cooperar com os processos voltados para o ensino-aprendizagem de uma LE, a professora parece sugerir que as necessidades e interesses de seu público-alvo não estão reveladas nas páginas impressas desse MD.

²⁰⁴Caderno do aluno. Material da Secretaria da Educação. Estado de São Paulo.

Nossa compreensão sobre necessidades e interesses^{xi} versa sobre tudo aquilo que é relevante, que faz sentido e que é significativo para o aprendiz, fazendo-se com que oportunidades sejam criadas nos ambientes educacionais, com o intuito de desenvolver as diversas tarefas que são propostas por meio dos recursos didáticos.

Nessa perspectiva, embora a professora aponte que o CP não representa a realidade do aluno da escola pública, Laura propõe uma alternativa de trabalho que consegue unir necessidades e interesses, e que vai ao encontro do que é proposto por esse material, já que ele informa que “(...) as atividades ora propostas podem ser complementadas por outras que julgarem pertinentes ou necessárias, dependendo do seu planejamento e da adequação da proposta de ensino deste material à realidade da sua escola e do seu aluno (...)”²⁰⁵.

Diante desse cenário, entendemos que nas situações nas quais os materiais não conseguem representar a realidade de seu público-alvo, o professor pode tentar adaptá-los para que esses materiais consigam representar as necessidades e os interesses de forma mais significativa para os aprendizes. Em nossa percepção, Laura faz essa escolha de maneira informada, mas não se dá conta disso.

Ainda com relação a temática voltada para os autores/produtores de MDs, Samanta faz ponderação pertinente, conforme apresentamos.

Samanta	<p>(Pesquisadora) Quem você acredita apresentar melhores condições para desenvolver um material didático para o ensino-aprendizagem de Inglês na escola pública: Um falante nativo que não conhece o público para o qual ele escreve ou um professor que tem um pouco menos de competência linguística, mas que conhece o aluno para o qual ele ensina? (Por quê?)</p> <p>Sem dúvida o segundo. Porque ele está trabalhando, tá vivenciando tudo que o aluno precisa, e o que o aluno é. Infelizmente a gente vive num país que não se importa com uma LE. Um país que não lê, que não se interessa por cultura, não vai se interessar também por um LE. Então tem que ser um professor que perceba toda essa realidade, pra poder fazer um bom material. Então com certeza, o segundo. Sem dúvida. (EI – P18).</p>
----------------	---

Embora os dizeres de Samanta sejam relevantes, acreditamos que a pergunta formulada é um pouco problemática, especialmente porque de acordo com os materiais presentes nas escolas públicas observadas nenhum deles (CP e LD – *English for All*) foi desenvolvido por falantes nativos.

Todavia, mesmo sendo a questão um pouco incoerente, as observações feitas pela professora são importantes, já que de certa forma ela reconhece e enfatiza a participação do

²⁰⁵Excerto referente ao texto de apresentação do Caderno do Professor. Primeira edição revisada, São Paulo, 2013.

professor nesse processo. Assim, a visão de Samanta corrobora os dizeres de Leffa (2001), quando o autor afirma que:

Por maior que seja a massificação do consumo, por mais que se tente padronizar as relações entre as pessoas – e talvez por uma reação natural ao que é impingido – mais as pessoas, incluindo os aprendizes, sentem-se no direito de exigir um tratamento personalizado, que leve em consideração não só suas necessidades mas também seus interesses. O atendimento a esses dois aspectos - necessidades e interesses – não pode ser feito através do uso de materiais que são produzidos em massa; é preciso no mínimo uma adaptação do material já existente pelo professor, embora a melhor solução seja produzir o próprio material. (LEFFA, 2001, p.13)

Grifo nosso

Samanta é assertiva em seu posicionamento. Dessa forma, ela entende que para poder aproximar-se daquilo que os alunos precisam aprender, por intermédio da utilização dos MDs, o professor precisa conhecer o contexto dos aprendizes. Portanto, a produção de recursos pedagógicos não deveria ser feita por quem desconhece o público-alvo para o qual tais materiais são desenvolvidos.

Dessarte, aparenta ser razoável inferir que as necessidades e interesses parecem representar o ponto de partida para a produção de materiais de ensino. Assim, o levantamento dessas etapas é “crucial na determinação do escopo dos objetivos” (VIANA, 1997, p.38).

Em situações ideais, embora saibamos que a investigação inicial sobre as necessidades e os interesses poderia ser proposta por meio da administração de um questionário de análise de necessidades (DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 2005), reconhecemos que nem todos os professores foram educados para entender as implicações desse instrumento em suas práticas pedagógicas.

Isso posto, parece ser fundamental reconhecer que aprendizes são diferentes e que suas necessidades e interesses também podem variar. Na concepção de Hutchinson e Waters (1987), tais dessemelhanças podem influenciar a motivação trazida por esses sujeitos para aprender uma LE e também os resultados da eficácia desse processo. Dessa forma, materiais que se apresentam como inapropriados para os aprendizes podem expor um valor limitado para seu aprendizado (MCGRATH, 2013).

Ao retomarmos os diferentes tipos de MDs discutidos no capítulo da fundamentação teórica deste estudo, asseveramos que o material global não consegue atender aos interesses locais dos aprendizes. Em adição, Tomlinson (2001) afirma que ao tentar atingir a todos os

seus usuários, o material global acaba por não servir a ninguém, tornando-se assim um recurso não humanizado²⁰⁶.

João tece comentário importante e que vai encontro do que é abordado por Tomlinson (2001), conforme observamos.

João	<p>(Pesquisadora) Quem você acredita apresentar melhores condições para desenvolver um material didático para o ensino-aprendizagem de Inglês na escola pública: Um falante nativo que não conhece o público para o qual ele escreve ou um professor que tem um pouco menos de competência linguística, mas que conhece o aluno para o qual ele ensina? (Por quê?)</p> <p>Segunda opção.</p> <p>(Pesquisadora) Por quê?</p> <p>Porque ele está mais próximo dessa realidade. Eu já sou assim. Tenho uma certa aversão, um certo grau de aversão dos materiais que são produzidos lá fora e que apresentam um contexto só de lá e não a realidade que você tem aqui. Não é a nossa realidade. O cara pega um personagem de lá, por exemplo, pra fazer um material e ele não tá vendo a nossa realidade.</p> <p>(Pesquisadora) E por que você acha que isso é problemático?</p> <p>Porque ele está distante dessa realidade. Se eu tento fazer com que a pessoa, contextualizar o ensino pra um aluno que seja brasileiro, ele tem que falar da realidade dele e eu acho que consigo, através da realidade dele, fazer com que ele compreenda a língua. (EI – P18).</p>
------	---

O relato do professor toca também na questão da representação da cultura de um povo em um MD, confirmando assim a visão de Gray (2002), já o autor argumenta que os materiais globais são caracterizados, especialmente na visão de quem não aprecia seu uso, como sendo aqueles que são portadores de mensagens culturais, no sentido mais problemático de sua utilização.

Assim, há que se observar com bastante cuidado a presença de possíveis formas estereotipadas representadas nos diversos tipos de recursos pedagógicos. Nesse sentido, Oliveira (2008, p.96) afirma que é importante que os materiais instrucionais “reflitam posturas críticas que favoreçam a diversidade cultural, evitem a padronização de raças, formas, modos de ser e viver e cultivem a postura ética e o respeito mútuo”.

²⁰⁶O caráter humanístico apresentado por Tomlinson (2001) refere-se a sua compreensão sobre aquilo que é capaz de respeitar a seus usuários como seres humanos, ajudando-os a explorar suas capacidades de aprendizado, pela vivência de experiências significativas, por meio da realização de atividades que ajudam a fazer com que a língua se torne um processo mais afetivo e relevante para o aprendiz.

Nessa perspectiva, acreditamos que a participação do professor é essencial nesse processo. Assim, ao mencionarmos sobre tal participação com relação a produção de um MD, Laura tece observação bastante relevante face à essa temática, conforme explicitamos a seguir.

Laura	(Pesquisadora) Se você pudesse enviar uma mensagem para o(s) autor(es) dos materiais didáticos que você está utilizando, qual seria essa mensagem? Não teve uma pesquisa, NUNCA recebi ²⁰⁷ uma pesquisa ou alguma coisa assim... é...sobre “O que você gostaria de trabalhar, o que você acha importante trabalhar pros alunos em determinada série?”, eles colocam os temas que ELES acham que é importante. (EI – P20).
-------	---

Em nossa compreensão, os dizeres de Laura parecem ser pertinentes ao sugerirem que a produção de MDs deveria levar em consideração a da visão do professor que está em sala de aula, já que ele é o sujeito que mais conhece esse contexto público do qual os aprendizes fazem parte.

Aliado a isso, é fundamental considerar que o profissional de ensino que atua em sala de aula não é uma *tabula rasa*, já que, assim como os aprendizes, ele tem suas fantasias, necessidades e interesses e todos esses fatores também poderiam ser considerados quando da produção de recursos pedagógicos.

Contar com a participação e experiência do professor reforça a ideia de que ele não é mero transmissor de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem de Línguas, mas alguém que participa e contribui para a construção do conhecimento do aprendiz.

Assim, ao conseguirem reconhecer quais são suas próprias expectativas, os professores talvez possam entender quais são também as vontades trazidas por seus alunos para aprender uma LE. Nesse sentido, uma análise de necessidades entre as duas partes envolvidas (aprendizes e professores) parece ser importante para a preparação de unidades didáticas.

Vale ressaltar que todo esse processo depende da colaboração e experiência profissional pedagógica trazidas pelo formador, já que a produção de MDs pode não ser um tema familiar a todos os professores. Em adição, outro componente elementar dos MDs é a adaptação. Desse modo, há que se depositar esforços nos programas de formação (continuada), no intuito de discutir a importância desse processo nas questões voltadas para o ensino-aprendizagem de LEs.

²⁰⁷A pesquisa informal, utilizando a plataforma gratuita *Survey Monkey*, explicitada na nota de rodapé de número 188 deste estudo, também abordou esse questionamento. Dos 33 respondentes, 31 afirmaram que nunca foram consultados para saber quais temas eles gostariam de trabalhar em sala de aula com os aprendizes.

Nossa experiência como produtoras de MDs reforça nossa visão para aceitar que qualquer recurso pedagógico necessita ser adaptado em determinado momento de sua utilização, já que o sucesso ou o fracasso de sua proposta depende das expectativas de seu público-alvo.

Nesse sentido, considerando-se que aprendizes e ambientes educacionais são diferentes em inúmeros aspectos, acreditamos que a adaptação deve ser considerada quase que como uma habilidade²⁰⁸ adicional do processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, com base nas discussões feitas anteriormente, sugerimos a proposta de duas figuras, cujo intuito é apresentar; 1) Um exemplo do processo de adaptação de MDs e 2) A expansão desse processo. Expansão essa que leva em consideração todos os conhecimentos que o professor possui sobre os MDs.

As contribuições trazidas pelos professores podem representar aspectos voltados para a abordagem prática da produção de recursos pedagógicos (sugestões de temas, por exemplo). O formador também pode contribuir com as experiências práticas adquiridas ao longo de sua formação profissional. Com relação a base teórica, ela inicialmente tende a ser ofertada mais implícita e intuitivamente pelo professor e de maneira mais informada pelo formador. Assim, ao longo do caminho, espera-se que as contribuições práticas e as bases teóricas se (re)construam, gradativamente, por meio da colaboração entre professores e formadores.

Nesse sentido, acreditamos que a integração entre a prática e a teoria^{xii} poderia encontrar maiores probabilidades para coexistir de forma mais plausível nos MDs, por meio do trabalho colaborativo entre professores, formadores e também aprendizes.

²⁰⁸Habilidade deve ser entendida, neste texto, como a capacidade e a astúcia que o professor deveria possuir para conseguir incorporar o processo de adaptação à sua rotina de sala de aula. Fonte: Elaboração própria.

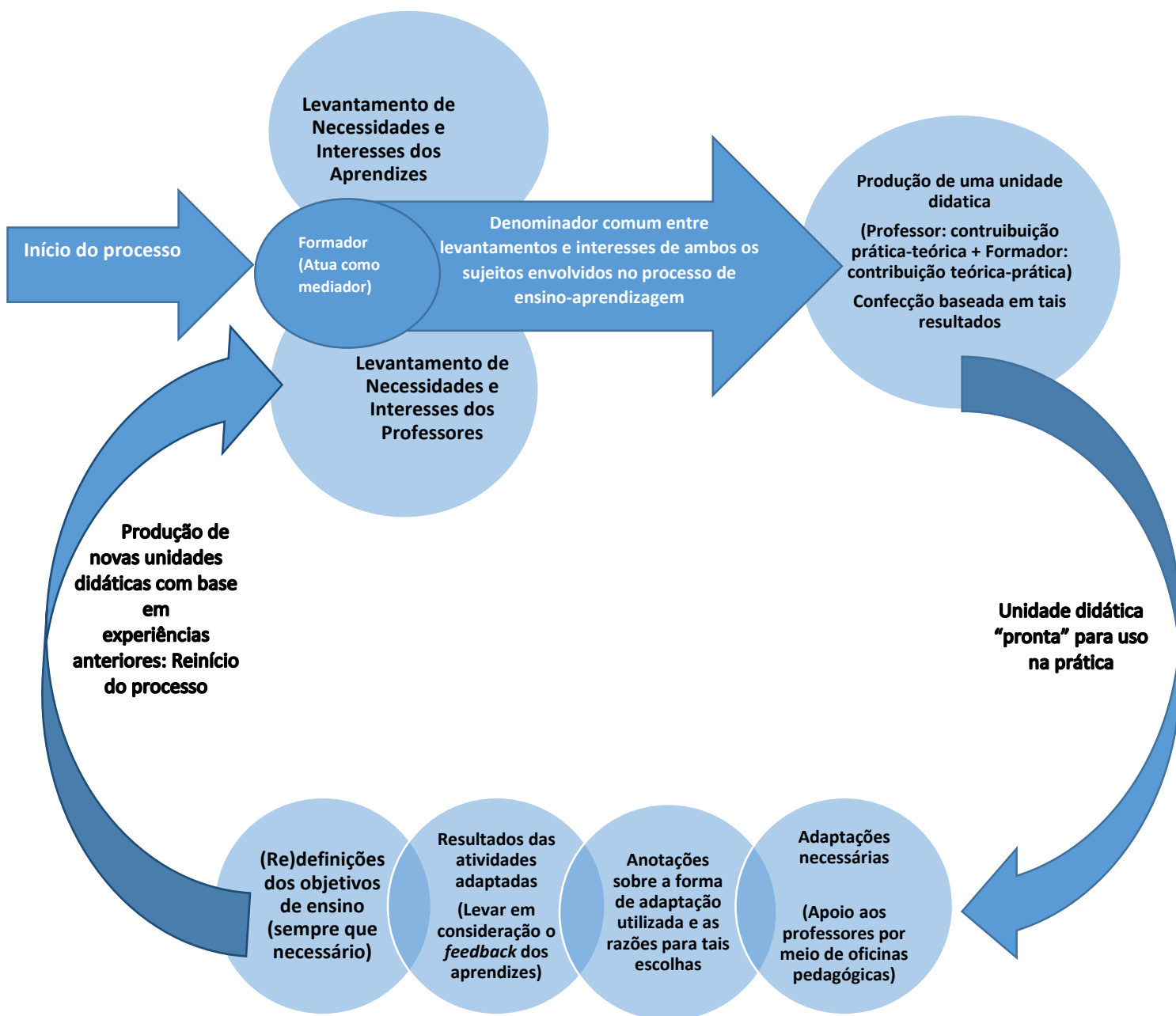
Figura 10 - Proposta de representação cíclica do processo de adaptação de uma unidade didática²⁰⁹



Fonte: Elaboração própria.

²⁰⁹A figura faz alusão a uma sugestão. Todavia, explicitamos que esse processo não precisa limitar-se a apenas uma unidade didática.

Figura 11 - Proposta de representação cíclica do processo de produção de uma unidade didática²¹⁰



Fonte: Elaboração própria.

De acordo com a figura 10, é importante criar condições para que as observações anotadas pelos professores tenham chances de serem compartilhadas com o produtor de MDs.

²¹⁰Estamos utilizando unidade didática a título de ilustração. O mesmo processo poderia ser pensado para a confecção de um volume de LD, por exemplo.

Tais contribuições são relevantes e elas podem auxiliar os autores a repensar algumas das propostas impressas nessas obras, para que assim elas possam fazer mais sentido a seus usuários.

Em adição é bastante importante que os objetivos de ensino possam ser (re)definidos sempre que necessário, já que são esses objetivos que contribuem para que o professor ofereça um ensino mais significativo aos aprendizes.

Com relação à figura 11, acreditamos ser fundamental sensibilizar o professor, deixando-o consciente sobre sua responsabilidade em ambos os processos. E, embora a formação do pesquisador seja mais científica se comparada a do professor, que na maioria das vezes, tem uma teoria mais de senso comum, ainda assim há que se imbricar tais conhecimentos, para que o professor consiga (re)construir seus saberes prático-pedagógicos, tornando-os informados.

Desse modo, quando sugerimos o levantamento de necessidades e interesses por parte também dos professores, não estamos apenas sugerindo que eles tenham suas reivindicações atendidas. Ao contrário. Estamos entendendo tal participação como uma forma de comprometimento para a representação de suas próprias concepções com relação às suas sugestões para o desenvolvimento do material em questão, em adição à possibilidade de conciliar necessidades e interesses entre aprendizes e profissionais de ensino.

Como exemplo dessa harmonização, apontamos o trabalho com músicas em sala de aula de LE, entendendo que esse tema é recorrente na vontade de ambos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem de Línguas (LUCAS, 2012).

Há contudo, uma diferença significativa entre a sugestão de um mesmo tópico ser feita pelos aprendizes e pelos professores. Nesse exemplo, embora possamos tirar um denominador comum, é fundamental lembrar que os aprendizes geralmente escolhem a música, dentre outros aspectos, especialmente pelo fato de a mesma fazer parte de seu ambiente extraclasse.

Para o professor, imaginamos que ele talvez considere se as razões de sua escolha são justificáveis e de que forma elas colaboram para que os objetivos de ensino possam ser alcançados²¹¹. Dessa maneira, mesmo sendo livre para sugerir e escolher temas, o professor tem que saber justificar e sustentar suas escolhas, ainda que as mesmas estejam alicerçadas, a princípio, em suas crenças, as quais na maioria das vezes estão baseadas em suas práticas de sala de aula^{xiii}.

²¹¹Em estudo conduzido com professores na Indonésia, Tomlinson (1990) explora essa concepção do cumprimento dos objetivos de ensino por meio de alternativas diferentes daquelas que são prescritas nos documentos oficiais.

Ao se tornarem constantes, tais práticas podem representar boas oportunidades para que o professor reflita sobre seu próprio fazer docente, educando-se por meio de suas experiências de sala de aula. Tal aperfeiçoamento pode contribuir para o retorno de possíveis benefícios em seu contexto de ensino, especialmente quando esse professor compartilha seu aprendizado com outros colegas de profissão.

É importante mencionar ainda que por meio da implementação de ambas as propostas representadas pelas figuras 10 e 11, os MDs que estão disponíveis nas escolas da rede pública de ensino não perderiam suas características de instrumento local.

Todavia, em contextos nos quais há predominância da utilização de materiais globais, a figura 11 pode ser uma alternativa para que o MD em uso se torne localizado. Em qualquer dos casos, faz-se importante que a representação da realidade dos aprendizes seja considerada quando da confecção desse instrumento pedagógico.

O último aspecto apontado por alguns dos PPs com relação à (não)representação dos aprendizes nos MDs faz alusão ao nível da LI presente nesses materiais, conforme explicitamos na sequência.

Samanta	<p>(Pesquisadora) Você acredita que os materiais didáticos que você está utilizando estão adequados à realidade de seus aprendizes? Por quê?</p> <p>Eu acho um pouco difícil os textos. Os textos estão um pouco assim puxadinhos pra realidade deles, os do livro, né... e algumas questões são em inglês, isso já dificulta. Se pelo menos as perguntas fossem em português, pelo menos isso já facilitaria. (EI – P5)</p>
Alice	<p>(Pesquisadora) Você acredita que os materiais didáticos que você está utilizando estão adequados à realidade de seus aprendizes? Por quê?</p> <p>Ah...não. Pra começar, a língua. Tanto no livro didático que na maioria das vezes ele é inteirinho em inglês, quanto no Currículo do Estado de São Paulo que também é inteirinho em Inglês. (EI – P5)</p>
João	<p>(Pesquisadora) Você acredita que os materiais didáticos que você está utilizando estão adequados à realidade de seus aprendizes? Por quê?</p> <p>Não. O nível com que foi construído, foi elaborado esse material, para a escola pública, não é adequado. Hoje. A proposta curricular, por exemplo, do 3º ano, você está tendo que trabalhar com um texto que os alunos não têm conhecimento da língua para poder ler aquilo. Então em Inglês eles não estão preparados. (...) (EI – P5)</p> <p>(Pesquisadora) Qual a avaliação que você faz dos materiais didáticos que você tem acesso para utilizar em sala de aula? (Fazendo uma avaliação, você poderia apontar aspectos que considera favoráveis e desfavoráveis nestes materiais?)</p> <p>Desfavorável, por exemplo o material do Estado que eles mandam (...) se for considerar a LI, não é coerente com o aluno que você tá tendo hoje (...) ele num sabe Inglês, ele não tem noção</p>

	da língua. Por isso que alguns professores acabam dando a tradução de um texto pra ele, ou dá a resposta pronta, porque ele não tem esse domínio da língua. (EF – P9).
--	--

Em nossa compreensão, embora aceitemos que os dizeres dos professores são fundamentados por meio de suas experiências pedagógicas, ainda assim acreditamos que essas falas também reportam e representam muitas de suas crenças. Nesse sentido, com relação à esta temática, Clark e Peterson (1986) afirmam que em muitas situações as crenças estão intimamente ligadas às atribuições que os professores fazem sobre aquilo que acreditam que os aprendizes são capazes de desempenhar.

Todavia, mesmo que quase todos os professores tragam consigo suas “histórias de ensinar e de aprender, suas visões e crenças sobre como se ensina e aprende uma língua estrangeira”, (MORAES BEZERRA, 2007, p.731), faz-se necessário que essas crenças possam ser exploradas de forma consciente e reflexiva, para que se possa entender, conforme pontuado por Viera-Abrahão (2002), o que realmente ocorre em sala de aula.

Nessa perspectiva, este estudo é limitado, já que seu foco não é entender essas crenças. Porém, ao retomarmos parte do que é dito por João, quando ele verbaliza sobre o aluno da escola pública “(...) ele num sabe Inglês, ele não tem noção da língua”, essa questão das crenças parece ser evidente, já que em nossa concepção, não é claro seu argumento, pois não conseguimos compreender com base em quais princípios o professor sugere tal questionamento.

Em adição, outra discussão que poderia ser aventada é sobre o tipo de inglês a que João se refere. Talvez essa LI apontada pelo professor não é compreendida pelo aprendiz, mas não por falta de capacidade e sim por falta de interesse, já que o próprio professor reconhece, conforme discussões anteriores, que os MDs aos quais ele tem acesso não conseguem representar a realidade de seus aprendizes. Nesse sentido, concordamos com a visão de Igielski (2014) quando a autora pontua sobre a importância dos aprendizes de LI terem acesso a materiais que conseguem representar suas próprias vidas.

Assim, no processo de teorizar a partir da própria experiência, é preciso que os professores sejam convidados a adotar uma postura crítica com relação a seu próprio desempenho em sala de aula (BARLETT, 1990). É elementar que docentes coloquem suas próprias crenças em evidência, para que assim a tarefa de ensinar possa ser significativa para todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Não acreditamos que os professores conseguem abandonar suas crenças, já que as mesmas mudam com o tempo. Contudo, aceitamos que elas podem auxiliar os profissionais de

ensino a (re)nomear muitas das teorias implícitas que eles possuem, mas desconhecem suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem de uma LE.

As falas de Alice e Samanta parecem sugerir que o problema desses MDs é a quantidade de LI apresentada para a realização das propostas dos exercícios. Samanta vai além e verbaliza que se as perguntas fossem em português isso já facilitaria o trabalho do professor. Assim, diante do que é exposto pelas professoras, nosso questionamento volta-se para a discussão sobre a utilização da LI *versus* a língua materna (LM) na preparação de MDs.

Desse modo, se retomarmos uma das características referentes aos materiais locais e localizados discutidos por López-Barrios e Villanueva de Debat (2014), é possível encontrarmos algumas discussões sobre os contrastes linguísticos presentes em certos MDs. Tal característica considera que esses instrumentos pedagógicos que abordam a aprendizagem de determinada língua-alvo, podem apresentar melhores oportunidades de compreensão, quando há a presença de contraste entre os usos da LM e da LE²¹².

Os autores citam alguns estudos que comprovam a utilização da LM como um elemento positivo e também facilitador para que a LE seja aprendida de forma mais natural, buscando-se assim favorecer o processo de aprendizagem dos alunos. Com base no trabalho de outros pesquisadores, López-Barrios e Villanueva de Debat (2014), mencionam um estudo voltado para o desenvolvimento de aspectos gramaticais, apontando os resultados obtidos com a prática de substantivos no plural em Inglês, por alunos aprendendo essa língua como LE. Ao terminarem a realização da atividade solicitada, pediu-se que os aprendizes a refizessem em sua LM.

Entendemos que o exemplo em questão possa suscitar a reprodução de exercício mecânico. Todavia, esclarecemos que as discussões feitas no estudo sugerem tal prática como um ponto de partida, responsável por motivar os aprendizes para que eles se sintam confiantes para continuar o processo de aprendizagem da LE. Em adição, Freeman e Freeman (2007)²¹³ afirmam que um aspecto vital do ensino significativo, tanto em termos culturais quanto em termos linguísticos, é a inclusão de conteúdos escritos na primeira língua (L1) dos aprendizes.

²¹²Nos estudos discutidos pelos autores há evidências de que a LE pode ser melhor compreendida quando há o apoio da LM para a realização de algumas tarefas propostas nos MDs.

²¹³A obra dos autores é permeada de exemplos em que a utilização da L1 dos aprendizes como apoio para aprender a LI foi benéfica nas situações de ensino-aprendizagem.

Contudo, conforme discutido por López-Barrios e Villanueva de Debat (2014), embora tais práticas possam apresentar resultados benéficos²¹⁴, a representação de propostas semelhantes tem se tornado cada vez mais escassa nos MDs.

Dessarte, mesmo intuindo que os dizeres de Samanta e Alice são permeados por crenças, ainda assim acreditamos que essa questão levantada face à utilização da LM para aprender uma LE merece ser elucidada neste estudo, especialmente porque essa temática é vivenciada em muitos contextos de ensino, em várias partes do mundo.

Apresentamos na sequência uma tabela sumarizada, no intuito de sintetizar as categorizações relatadas pelos PPs face aos MDs disponibilizados para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Tabela 12 - Síntese das caracterizações dos MDs de acordo com as visões dos PPs

Síntese das Caracterizações dos MDs de acordo com as Visões dos PPs				
	Laura	Samanta	Alice	João
Desconhecem a origem do LD	Sim	Sim	Não	Sim
Participação no processo de escolha do LD	Não	Sim	Sim	Não
Imagens são recursos fundamentais nos MDs	Sim	Sim	Sim	Não
Reconhecem que qualquer MD pode ser vantajoso ou desvantajoso quando em uso na prática de sala de aula	Sim	Sim	Sim	Sim
Há representação da realidade dos aprendizes nos MDs?	Não	Não	Não	Não
A LI apresentada pelos MDs está de acordo com o nível linguístico dos aprendizes?	Não	Não	Não	Não

Fonte: Elaboração própria.

Os dados analisados e discutidos no item (a) da primeira questão de pesquisa sugerem que as categorizações feitas pelos PPs com relação aos MDs disponíveis para o trabalho em sala de aula apresentam um viés mais prático e intuitivo.

Embora existam questionamentos fundamentais abordadas pelos professores deste estudo, tais como a importância das imagens no desenvolvimento de materiais didáticos e

²¹⁴Mediante experiência em projetos de extensão, pudemos observar melhoras significativas do conhecimento linguístico dos aprendizes em LM, por meio da aprendizagem de inglês como LE. Nesse sentido, não parece prejudicial que elementos da L1 dos aprendizes sejam abordados nos MDs, desde que seus propósitos sejam coerentes com as propostas apresentadas por tais instrumentos pedagógicos e que os mesmos colaborem para uma aprendizagem significativa e não apenas para a facilitação da reprodução mecânica de exercícios de língua.

também o reconhecimento sobre esses materiais não conseguirem representar a realidade de um de seus usuários, nesse caso os aprendizes, ainda assim esses levantamentos não parecem justificar-se por meio de escolhas informadas.

Em nossa compreensão, esse cenário aponta e reforça a necessidade do investimento de políticas de formação continuada que consigam fomentar e orientar as ações dos professores, para que as mesmas se tornem, com o tempo, mais embasadas e melhor fundamentadas, criando-se assim condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas.

Isso posto, damos início à discussão do item (b) da primeira questão de pesquisa, em que discorreremos sobre os usos dos MDs (CP e LD) feitos pelos PPs, de acordo com suas próprias visões verbalizadas.

3.3 REPORTANDO OS USOS DOS MATERIAIS DIDÁTICOS NO CONTEXTO PÚBLICO DE ENSINO

Nesta seção, abordamos os usos dos MDs de acordo com as vozes verbalizadas dos PPs. Para isso, retomamos a primeira questão de pesquisa, seguida de seu subitem (b), com o intuito de situar o leitor com relação à análise e a discussão dos dados apresentados.

- 1) Como um grupo de professores de Inglês como LE da rede pública de ensino estadual paulista, de acordo com seus próprios discursos verbalizados:
 - b) Descreve os usos que eles fazem dos MDs em sua prática.

Na sequência, iniciamos a análise e discussão desses dados.

3.3.1 A FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

De acordo com o que descrevemos no capítulo de metodologia, todos os PPs têm os mesmos MDs para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Todavia, mediante os informes dos professores, percebemos que a porcentagem de utilização desses materiais é diferente para cada PP, conforme sugerem os dados a seguir.

Tabela 13 - Frequência de utilização de cada um dos MDs reportada pelos professores participantes, com base em (QF – P1 – Parte 4)²¹⁵

(Pesquisadora) Dentre os materiais apresentados a seguir, assinale aqueles que você utiliza em sala de aula e a porcentagem de uso aproximada que faz de cada um deles. (QF – P1 – Parte 4).			
() Livro didático	_____ %		
() Caderno do professor	_____ %		
() Material complementar	_____ %		
	Porcentagem de utilização do CP	Porcentagem de utilização do LD	Porcentagem de utilização de Materiais Complementares
Laura	80%	10%	10%
Samanta	0%	100%	0%
Alice	70%	10%	20%
João	15%	15%	70%

Fonte: Elaboração própria com base nas informações ofertadas pelos PPs

Apresentamos na sequência, excertos pontuados por alguns dos PPs com relação a frequência de uso desses MDs reportada anteriormente.

Laura	(Pesquisadora) Com que frequência você utiliza em sala de aula: 1) o livro de inglês; e 2) o caderno do professor e 3) quaisquer materiais didáticos complementares. O caderninho estou utilizando constantemente e o livro...é...eu mesclo. Porque o caderno não está relacionado com o conteúdo do livro. (EI – P7).
Samanta	(Pesquisadora) Com que frequência você utiliza em sala de aula: 1) o livro de inglês; e 2) o caderno do professor e 3) quaisquer materiais didáticos complementares. O livro de Inglês estou usando direto com eles. DIRETO. Num trabalho com outros materiais didáticos, só estou trabalhando com o livro. (EI – P7).
Alice	(Pesquisadora) Com que frequência você utiliza em sala de aula: 1) o livro de inglês; e 2) o caderno do professor e 3) quaisquer materiais didáticos complementares. O livro de Inglês 1 ou 2 vezes por bimestre. E a apostila todos os dias. (EI- P7).
João	(Pesquisadora) Com que frequência você utiliza em sala de aula: 1) o livro de inglês; e 2) o caderno do professor e 3) quaisquer materiais didáticos complementares. No caso a proposta? (Pesquisadora) O livro. O <i>English for All</i> .

²¹⁵Conforme explicitado em momento anterior neste estudo, as siglas referentes aos instrumentos que ofertaram esses dados para análise podem ser encontradas na “Lista de abreviaturas e siglas referentes aos instrumentos de coleta de dados”, disponibilizada antes do Sumário desta tese. Apenas a título de ilustração, os dados ofertados na tabela 13 fazem alusão ao questionário final (QF), pergunta 4 (P4) da parte 4 desse questionário.

	<p>Eu nem comecei a usar isso ainda. Eu recebi, na verdade eu que fui atrás porque falaram que tinha esse livro, os alunos receberam antes né. Pode ser porque eu sou professor ingressante. Os alunos receberam e aí eu vi os livros, eu achei um material bom e eu falei assim: “Mas já tem esse livro?”. “Já, já tem”. Aí é que eu fui procurar o livro do professor.</p> <p>(Pesquisadora) Mas então você não o utiliza?</p> <p>Ainda não. Mas já estou pegando textos dele para poder utilizar.</p> <p>(Pesquisadora) Tá. E o caderno do professor?</p> <p>O caderninho eu uso. Mas assim, eu uso primeiro...eu elaboro um texto meu, eu faço para eles entenderem o que é que está lá no caderninho.</p> <p>(Pesquisadora) Entendi.</p> <p>Porque eu acho que eles não estão preparados para entender o que está lá.</p> <p>(Pesquisadora) Então você faz uma “prévia” com os alunos?</p> <p>Isso.</p> <p>(Pesquisadora) Você os prepara.</p> <p>Exato. (EI- P7).</p>
--	---

Em adição aos dados provenientes dos instrumentos, questionário final e entrevista inicial, contamos ainda com os registros do diário de campo (DC) da pesquisadora. O diário foi bastante importante, pois por meio de sua análise pudemos comparar^{xiv} o dizer e o fazer dos professores em sala de aula.

Ao comparmos os resultados²¹⁶ provenientes desses diferentes instrumentos, pudemos perceber que as porcentagens são idênticas, em termos numéricos, para Laura e Samanta e similares para Alice e João.

Dentre as 10 práticas observadas de cada professor, embora Alice e João mencionem fazer do LD, o que pudemos perceber é que nenhum deles fez uso desse material em sala de aula durante o período das observações. Todavia, isso não significa que eles não fazem uso desse instrumento em suas práticas pedagógicas. Os dados apontam que durante o período observado esse material não foi utilizado.

Desse modo, esses informes demonstram que Laura e Alice primam pelo uso do CP no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Samanta aponta e enfatiza que o LD é o único material que ela utiliza em sala de aula.

²¹⁶Esses resultados são apresentados pela *endnote* XIV.

Os dados informados por João revelam uma perspectiva interessante, já que o professor opta por construir a maior parte de sua prática por meio da utilização de materiais complementares (MCs)²¹⁷. Embora Laura e Alice também mencionem fazer uso desse tipo de material em sala de aula, a porcentagem de utilização desse MD é bem menor se comparada à de João.

Na sequência trazemos alguns exemplos descritos pelos professores com relação ao uso de MCs em suas práticas pedagógicas.

<p>Laura</p>	<p>(Pesquisadora) Como você age/reage durante o desenvolvimento de sua prática quando: 1) em alguns momentos os alunos não entendem conceitos abordados pela matéria trabalhada em sala de aula e 2) quando os alunos fazem algum tipo de pergunta cuja resposta você não conhece?</p> <p>Retomo o conteúdo para que o aluno consiga compreender e após, exercícios complementares em sala e em casa. (QI – P2 – Parte 5).</p>
<p>Alice²¹⁸</p>	<p>(Pesquisadora) Como você age/reage durante o desenvolvimento de sua prática quando: 1) em alguns momentos os alunos não entendem conceitos abordados pela matéria trabalhada em sala de aula e 2) quando os alunos fazem algum tipo de pergunta cuja resposta você não conhece?</p> <p>Procuo trabalhar o conceito de outra forma, com outros exercícios. (QI – P2 – Parte 5).</p> <p>(Pesquisadora) Você modificou sua rotina e/ou tempo investido para preparação das aulas: 1) com a utilização do CP e 2) com a utilização do livro de inglês? Em caso afirmativo, de que forma?</p> <p>O que tem me dado mais trabalho é a preparação das atividades extras. E é ai que entra o livro, porque é ali que eu procuro esses textos. Inclusive essa semana que passou que eu estava fazendo as provas, tirei de um livro, tirei de outro e assim eu vou juntando o que eu acho que combina, o que eu acho que encaixa com o que eles estão aprendendo. (EI – P10).</p>
<p>João</p>	<p>(Pesquisadora) Você modificou sua rotina e/ou tempo investido para preparação das aulas: 1) com a utilização do CP e 2) com a utilização do livro de inglês? Em caso afirmativo, de que forma?</p> <p>Quando eu verifiquei que o texto não era adequado ao nível linguístico da classe eu tive que preparar um texto primeiro, elaborar uma outra atividade para fazer eles entenderem aquilo e depois pedir a atividade. No caderninho fala que você usa duas aulas para terminar aquela atividade que está ali proposta. E eu já tive que levar um tempo maior, porque eu tive que ir atrás de um texto adequado àquela situação, trabalhar a cabeça dos alunos, perguntas, respostas. (EI- P10).</p>

²¹⁷Para este estudo, entendemos material complementar como qualquer tipo de material didático que é utilizado além dos MDs base ofertados pelos órgãos governamentais (CP – caderno do professor e LD – livro didático).

²¹⁸Alice morou em país cuja L1 era o inglês. Assim, durante as observações de suas aulas, pudemos perceber que ela tenta utilizar exemplos práticos baseados nessa experiência.

Os dizeres de Laura apontam que os MCs são utilizados como uma alternativa para a retomada de conteúdos que já foram trabalhados em sala de aula. Como exemplo, trazemos uma atividade complementar utilizada pela professora (apêndice 2), voltada para a prática de exercícios de tempos verbais, após a explicação desse tópico gramatical no LD.

O material complementar (MC) (apêndice 3), na perspectiva de João, deve ser utilizado para cooperar com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, no intuito de prepará-los para que eles possam entender os MDs (CP e LD) com mais facilidade, já que o professor aponta que o nível linguístico apresentado pelo CP não é adequado para seus aprendizes.

Os informes de Alice elucidam duas possibilidades distintas para o uso de MCs. A primeira delas sugere que esse tipo de material é utilizado para reexplicar conceitos aos aprendizes, quando os materiais disponibilizados, nesse caso o CP e o LD, não dão conta de fazê-lo. Essa situação é vivenciada por Alice no momento em que ela traz material complementar (apêndice 4) para recobrar os conceitos métricos sugeridos por uma atividade do CP.

A segunda possibilidade parece sugerir que as atividades complementares são desenvolvidas a partir de recursos presentes em materiais didáticos publicados. No exemplo ofertado pela professora, ela utiliza textos de LDs para preparar as avaliações de seus aprendizes (apêndice 5).

Embora Alice não tenha mencionado, outro exemplo de atividade complementar que pudemos presenciar em nossas observações foi o trabalho da professora com o uso de *Digital Storytelling* (apêndice 6). Em nossa compreensão, esse MC preparado pela professora apresenta a proposta de uma prática social significativa, conforme observamos no excerto apresentado a seguir.

“Bom, vamos logo então traduzir uma palavrinhas ai então. O título é Digital Storytelling, que seria uma estória contada digital. Então vocês vão contar a estória da vida de vocês de uma forma digital. Esse é o título, né? Provavelmente vocês já devem ter feito isso de Artes, na apostila. Porque eles pedem isso no material de Artes. Bom. Esse material que eu entreguei pra vocês, esse é o guia. Então, como é que vocês vão fazer? Quais são os passos? Steps são passos. Quais são os passos da DST. DST é o trabalho. Pre writing. Então você vai fazer uma pré-escrita sobre o que você quer apresentar. Que jeito você vai fazer isso. Depois vem o Drafting. Drafting é rascunho. Ai vocês vão fazer um rascunho do que vocês querem. Depois o revising. Ai vocês vão revisar, né, vocês vão dar uma corrigida. Ai vocês vão editar e a publicação. Tá? Tudo bem? Então vocês vão fazer esses passos pra vocês conseguirem. O que eu sugiro? (Alice sugere que os alunos façam o rascunho da escrita

antes que será adicionada ao vídeo, para que ela possa verificar como está o desenvolvimento dos alunos). O que muitos alunos fazem? Eles jogam as frases no Google pra traduzir. Eu não condeno o Google, mas precisa usar com sabedoria. Porque o Google traduz coisas erradas. Então tente fazer. Ai vocês me trazem e eu vejo se está tudo certo. (Alice passa alguns exemplos de Digital Storytelling de alunos. Os aprendizes parecem estar motivados para fazer a atividade. A proposta é bastante interessante)''.

Dados de observação de aula 6 – Professora Alice (2º ano C - Ensino Médio)

Embora Alice reconheça que o desenvolvimento de uma atividade como a *Digital Storytelling*^{xv} é interessante para os alunos, a professora menciona a inviabilidade dessa proposta em sala de aula, devido a alguns problemas como o tempo para que a atividade possa ser executada. Em perspectiva semelhante, João relata um dos entraves que encontrou ao tentar desenvolver uma atividade diferenciada com seus aprendizes.

<p>Alice</p>	<p>(Pesquisadora) Na aula de hoje você faz uso do data show em sua prática. Como você procede para preparar o desenvolvimento da atividade proposta, pensando principalmente na questão do tempo, considerando o fato de que você tem que montar todo o equipamento para a utilização em sala de aula?</p> <p>A reserva tem que ser feita com dias de antecedência. Tem que passar pela coordenação, a coordenação tem que aprovar, para depois ser encaminhado para a sala da inspetora. Então é um processo meio complicado. Além de tudo isso, é...na hora que chega a aula fica sob a nossa responsabilidade ir buscar os aparelhos, temos que instalar, então perde tempo mesmo. Não tem o que fazer. Tô pesquisando pra ver se eu consigo comprar um pra mim (um projetor) pra tentar adiantar já isso. Mas demora, contratemos, a extensão que não funciona, ou um T, então é complicado. (SV1 – F1 – P1).</p>
<p>João</p>	<p>(Pesquisadora) Você poderia fazer uma apreciação geral dessa aula? (Fique à vontade para comentar sobre quaisquer aspectos).</p> <p>Bom, quando eu vi, rs, quando eu assisti a aula, eu percebi assim o momento, eu percebi assim que a gente perdeu muito tempo pra colocar o...em funcionamento aquilo que a gente desejava²¹⁹. Que era passar o...o objetivo era passar o filme pra sala. A gente perdeu bastante tempo porque não tinha um...eu acho que foi falta de organização.^{xvi} (ER – F2 – P3).</p>

Contudo, mesmo diante das dificuldades enfrentadas, Alice e João foram persistentes na realização dessas atividades, entendendo que o tempo, em muitas situações deve ser

²¹⁹A questão do tempo mencionada por João faz alusão a reprodução de um filme utilizado com os aprendizes para a finalização da atividade complementar apresentada pelo apêndice 3. Apenas a título de informação, para não perder todo o trabalho que teve com a montagem do aparelho para a reprodução do filme, João teve que solicitar a aula de todos os outros professores naquele dia para poder terminar a exibição do filme para os alunos em sala de aula.

considerado como o elemento mais importante para que os aprendizes possam ter oportunidades reais para produzir na língua-alvo (ELLIS, 2005).

Embora Samanta seja a única dentre os professores que não desenvolve atividade complementar com seus alunos, seus dizeres sugerem que em algumas situações, o desenvolvimento de uma prática que se enraíza e solidifica por meio da utilização de um único MD, pode contribuir para o enfraquecimento de boas iniciativas adotadas por professores no que concerne sua atuação como profissional de ensino.

No excerto a seguir, reproduzimos um desses relatos em que a professora menciona sobre a produção de materiais complementares para o ensino de Inglês como LE.

Samanta	<p>(Pesquisadora) Há alguma prática de sala de aula, algum tipo de atividade, trabalho ou exercício, que você desenvolve com seus alunos e que você considera diferenciada?</p> <p>Quando eu trabalhava com o vídeo, eu achava que o aluno, os alunos tinham mais, assim...receptividade, uma melhor receptividade. É...mas a direção começou a reduzir, então tive que dar uma paradinha nisso daí, mas eu gostava. Além de eu gostar mais de trabalhar dessa forma, pra diversificar, porque eu gostaria de tornar a aula mais interessante pro aluno. Não ficar só no livro, essas coisas e tal. Né, mas infelizmente como eu tive que ser...eu tive que parar um pouquinho, né.</p> <p>(Entrevistadora) E existe uma justificativa da direção pra sugerir a redução/interrupção do trabalho com vídeo?</p> <p>Na cabeça do diretor é como se tivesse...assim...é...matando aula (...) ele gosta de aula bastante tradicional. (...) muitas vezes eu acabo até deixando de fazer certas atividades, por medo (...) a dinâmica da aula que acaba sendo um pouco mais alvoroçada, mas ele já encara como indisciplina. (...) ele chama a atenção da gente na frente dos alunos... eu passava muito mal com isso... acaba tirando a pouca autoridade que o professor ainda tem (...). (EF – P5).</p>
---------	--

Samanta faz alusão a uma atividade com a utilização de vídeos em sala de aula. É possível percebermos que o trabalho com atividades diversificadas pode contribuir para que a aula se torne mais interessante para o aluno. Em nosso entender, tais situações embaraçosas e quicá constrangedoras contribuem para o tolhimento de uma prática mais autônoma do professor, deixando-o vulnerável para tomar suas próprias decisões com relação às escolhas que ele acredita serem as melhores para o público-alvo com o qual ele trabalha.

De acordo com Ghorbani (2009) algumas dessas pressões acabam por coagir a atuação dos professores, fazendo com que os MDs acabem sendo utilizados de forma prescritiva. Em adição, tal posicionamento pode contribuir para que o recurso pedagógico deixe de ser um apoio, para se tornar um mestre (CUNNINGSWORTH, 1984), ditando a forma como o professor deve trabalhar em sala de aula.

Retomando a questão das porcentagens, em adição aos relatos apresentados anteriormente, pareceu adequado entender se as mesmas refletem as preferências de utilização dos professores, no sentido de identificar-se com esses materiais. Em nossa visão, entendemos que qualquer profissional de ensino tem suas predileções face aos recursos pedagógicos que utiliza em sala de aula (MELLATI; KHADEMI, 2014). Desse modo, apresentamos os dizeres dos professores.

Laura	(Pesquisadora) Dos materiais didáticos que você tem disponível para trabalhar em sala de aula, qual deles é o que você mais se identifica e por quê? O livro, pois os exercícios são...os exercícios...é...eles são mais adequados a realidade dos meus alunos em sala de aula, do que a apostila que o governo envia. (EF – P1).
Samanta	(Pesquisadora) Dos materiais didáticos que você tem disponível para trabalhar em sala de aula, qual deles é o que você mais se identifica e por quê? É...o livro didático. Eu não gosto muito da apostila porque em conteúdo acho muito fraco, então eu gosto mais do livro porque traz mais a parte de gramática, texto, áudios, que eu gosto bastante de trabalhar com áudio, então eu gosto mais do livro didático. (EF – P1).
Alice	(Pesquisadora) Dos materiais didáticos que você tem disponível para trabalhar em sala de aula, qual deles é o que você mais se identifica e por quê? Bom, eu me adaptei. Vamos dizer assim. Não que eu me identifique totalmente, mas eu me adaptei muito ao currículo do estado de São Paulo. Então digamos que é o carro chefe assim. (EF – P1).
João	(Pesquisadora) Dos materiais didáticos que você tem disponível para trabalhar em sala de aula, qual deles é o que você mais se identifica e por quê? O do...aquele que é oferecido pela esfera Federal. Porque eu acho que ele tem, já vem com um...um CD de áudio, ele parece que é mais voltado para o ensino do idioma. Eu me identifico mais com isso, por causa dessa forma. (EF – P1).

Se compararmos essas descrições dos professores aos informes das porcentagens, concluímos que Samanta e Alice são as únicas que utilizam, em sala de aula, os materiais que elas mais se identificam. Todavia, ao observamos as relatos de Laura e João, encontramos um panorama diferente, já que ambos não priorizam o uso do material que mais os representa.

Retomando a questão da preferência quando da utilização dos MDs, Samanta e João afirmam, por meio de explicitações parecidas, que ambos preferem o LD. Samanta argumenta positivamente sobre a presença do áudio no MD e João reconhece a preferência pelo instrumento por conta de seu recurso adicional, o CD.

João vai além e informa que o LD parece ter a capacidade de conectar o ensino da língua à prática do idioma²²⁰. Desse modo, não podemos esquecer da influência que o LD representa não apenas entre os diversos contextos de ensino, mas também sobre toda a sociedade (SILVA, 1996).

Por meio das observações, pudemos perceber que existe bastante hierarquia na escola pública. Assim, os professores são constantemente cobrados com relação ao andamento do conteúdo presente no CP, especialmente porque esse material é baseado no Currículo do Estado de São Paulo^{xvii}. Na sequência observamos alguns desses excertos, que apontam um pouco dessa cobrança.

<p>Laura</p>	<p>(Pesquisadora) Como você faz para conciliar materiais didáticos diversificados no desenvolvimento de sua prática docente, no intuito de trabalhar o que é proposto pelo Currículo do Estado?</p> <p>Trabalho um pouco a apostila porque é cobrada pela coordenação. Um pouco o livro porque é cobrada pela coordenação. Mas se você não segue a apostila, você é cobrada por não estar trabalhando a apostila (caderno do professor). (EF – P2).</p>
<p>Samanta</p>	<p>(Pesquisadora) Existe algo que você gostaria de tentar fazer de forma diferente em sua prática a partir desse visionamento? (Por quê?).</p> <p>Olha...é...tentar ter mais paciência na hora de obter a resposta do aluno, coisa que eu não tenho, né? Como a gente tá o tempo todo, né, pensando no que tem que fazer, e tem que cumprir como, por exemplo, não comecei nem a primeira apostila e ele (o governo) já tá na segunda. Então eu tô assim com medo que alguém me chame porque um professor já foi mencionado aí, meteu um pau no professor, acabou com o professor (porque ele não estava trabalhando a apostila), então eu tô assim, com esse receio. (SV1 – F1 – PC 4).</p>
<p>João</p>	<p>(Pesquisadora) d) O que você não gostaria de mudar (com relação à sua prática de sala de aula, com base no que você assistiu).</p> <p>Bom, eu não gostaria de retroceder. Eu chego aqui querendo fazer o ensino da língua, falando inglês com os alunos, trocando uma ideia, e tal. (...) Tá. Eu tenho que ensinar pra ele cidadania, construção do ser e tal. E como é que eu vou ser um professor de Inglês linkando essa questão, sendo que eu tenho que seguir um conteúdo que não está relacionado com isso? Eu vou ter que seguir o caderninho? Porque assim. Eu consigo. Quer queira, quer não, se você exigir: “Ó, tragam os caderninhos”. Foi isso que eu fiz numa outra sala. A verdade é que não conseguia atenção dos alunos. Então vamos lá. “A próxima aula vocês me trazem os caderninhos e a gente vai cumprir o caderninho”. Isso também por exigência da coordenação^{xviii}, viu. Eu tenho que registrar no meu diário todo o conteúdo do caderninho. Só que eu não tenho dado isso. Tenho partido pra uma outra linha (...) (ER – P11 – Parte d).</p>

²²⁰Em termos de *layout*, o LD parece representar muito mais a ideia de “ensino de línguas” do que o CP, já que LDs são também utilizados em escolas de idiomas.

Em nossa compreensão, os dizeres dos três professores apresentam a mesma essência, já que em todos eles podemos inferir que há cobrança por parte de suas coordenações para o trabalho com o CP em sala de aula. Mesmo Samanta conseguindo trabalhar com o LD e sendo esse material o que ela mais se identifica, ainda assim o desenvolvimento de sua prática pedagógica é permeado por seu medo de ser descoberta, por não estar trabalhando com o material que sua escola elege como prioritário.

Diante das informações sobre os usos dos MDs, julgamos ser importante compreender a forma como os professores se preparam para trabalhar com esses materiais em sala de aula, procurando assim entender os aspectos que colaboram com ou sustentam essa preparação.

Ao levantarmos esse questionamento, pudemos perceber que um dos recursos mais utilizados pelos PPs é a sua própria experiência, conforme sugerem os dizeres apresentados a seguir.

<p>Laura</p>	<p>(Pesquisadora) Como você procede para preparar suas aulas com a utilização desses materiais? <i>(As instruções para o uso desse material são suficientes, claras, coerentes para o desenvolvimento de sua prática? Como você prepara então? Você resolve as atividades antes? Usa outra estratégia?)</i>.</p> <p>Primeiramente eu busco as referências bibliográficas, que são os sites, as músicas dos filmes, e normalmente eu estou gravando para que eu possa levar e passar no...como é que chama aquela tela?</p> <p>(Pesquisadora) Data show? Projetor?</p> <p>É.</p> <p>(Pesquisadora) E as atividades dos materiais? Como são?</p> <p><u>Elas estão muito difíceis para o aluno, então digito outros com o mesmo conteúdo, mas com vocabulário mais acessível a eles.</u></p> <p>(Pesquisadora) As instruções são claras, suficientes, coerentes para você desenvolver a sua aula?</p> <p>São claras devido à bagagem teórica que eu tenho. Muitos professores não trabalham com o caderninho. Você recebe aluno de outro professor como eu recebi essa semana, mas o professor “x” ele não trabalhava o caderninho, ele não trabalhava o livro. Em uma mesma escola, em um mesmo período, tem professor que trabalha, tem professor que não trabalha. Então fica difícil (...). (EI – P28).</p>
<p>Samanta</p>	<p>(Pesquisadora) Como você procede para preparar suas aulas com a utilização desses materiais? <i>(As instruções para o uso desse material são suficientes, claras, coerentes para o desenvolvimento de sua prática? Como você prepara então? Você resolve as atividades antes? Usa outra estratégia?)</i>.</p> <p>Do livro?</p> <p>(Pesquisadora) Sim. Podemos pensar no livro, já que é ele que você está utilizando.</p>

	<p>Ah sim, sim. São coerentes.</p> <p>(Pesquisadora) Então como que você prepara suas aulas com o apoio desse material? Você resolve as atividades antes, você usa alguma estratégia, você conversa com algum outro professor? Como você procede?</p> <p>Não converso com nenhum outro professor. Como eu falei. Eu faço as minhas pesquisas, analiso as questões, me preparo antes, <u>e trabalho como o livro está pedindo</u>. (...). (EI – P28).</p>
Alice	<p>(Pesquisadora) Como você procede para preparar suas aulas com a utilização desses materiais? <i>(As instruções para o uso desse material são suficientes, claras, coerentes para o desenvolvimento de sua prática? Como você prepara então? Você resolve as atividades antes? Usa outra estratégia?)</i>.</p> <p>Da apostila sim. Eu li todas as instruções e tal. Dos livros didáticos, dificilmente eu leio. Porque como eu uso vários também, ai eu...e eu nunca adotei um livro específico, “aquele livro”, vou trabalhar “aquele livro”. Se fosse assim seria mais fácil, mas não. Então ai eu acabo não olhando as instruções do professor.</p> <p>(Pesquisadora) No caso do LD, você resolve antes os exercícios ou você usa alguma outra estratégia?</p> <p>Eu preparo a aula, né. Tento imaginar as possíveis dúvidas que os alunos vão ter. As dificuldades, ou <u>eu facilito alguns exercícios, traduzo algumas palavras-chave pra eles conseguirem desenvolver</u>. (EI – P28).</p>
João	<p>Essa foi a forma como você trabalhou a atividade, certo?^{xix}</p> <p>Isso.</p> <p>E como você a preparou? Ou utilizando a analogia do filme que você faz, do teatro, como você se preparou antes de ir para o “palco”?</p> <p>Bom. Primeiro o texto que eu criei. Pensei a atividade assim. Fui fazer a pesquisa, <u>achei que pra eles responderem aquele material do caderninho, eu tinha que fazer primeiro um...um...Warm up, vamos dizer assim</u>. Mas em Português mesmo. Eu contei pra eles como se faz a produção de um filme. Ai só pra contextualizar. Depois eu trabalhei assim. Mas se você me perguntar se eu medi tempo? Não. Não medi.</p> <p>O “caderninho” ele traz as instruções para que o professor trabalhe com essa primeira atividade. Você acredita que tais instruções estão claras no material?</p> <p>Estão.</p> <p>Foi você mesmo então que quis fazer de outra forma?</p> <p>Foi. Eu que mudei. Não fiquei lendo como eles queriam que fizesse. O passo-a-passo. Faça assim, faça assado. Porque a prática não é assim. É diferente. Você chega numa sala de aula, você nem sempre consegue mobilizar os alunos. Lá diz que você tem que levar, às vezes, 50 minutos pra fazer uma aula. E às vezes você não consegue. (EI – P28).</p>

Grifo nosso

Os dados apresentados informam certa similaridade entre Laura, Alice e João, com relação a transformar o material para seus aprendizes, tornando-o assim um recurso mais acessível para o uso em sala de aula.

Em nossa compreensão, a estratégia utilizada por Laura e Alice é parecida, já que ambas as professoras procuram recriar as propostas originais de aprendizagem sugeridas pelos MDs, lançando mão da utilização de termos lexicais mais simples para seus alunos.

O procedimento adotado por Laura parece ser plausível, pois conforme apontado por Scaramucci (1995), nas situações em que se proporcionam condições para que os alunos aprendam vocabulário, geralmente a ênfase é dada, a princípio, pelo desenvolvimento das palavras mais simples, para depois prosseguir a aprendizagem das estruturas mais complexas.

Aliado a isso, é sempre recomendável e importante que os professores conheçam e examinem o vocabulário apresentado pelas propostas de atividades impressas nos materiais didáticos que são disponibilizados aos aprendizes (ORÍO, 2014).

Nas observações das aulas de Alice, pudemos perceber que o recurso da tradução é bastante utilizado em sua prática. A justificativa²²¹ da professora é a de que os alunos têm muita dificuldade para compreender um MD que é totalmente escrito em LI, como é o caso do CP, conforme observamos na sequência.

Alice	<p>(Pesquisadora) Durante a realização de um exercício, você diz que vai traduzir para facilitar o trabalho dos alunos. Em que aspectos você acredita que o professor contribui com as questões voltadas para o ensino-aprendizagem de inglês quando ele faz uso da tradução em sala de aula?</p> <p>Então...é que é complicado falar assim. Porque eles TÊM MUITA dificuldade. Eles não sabem o que é “<i>What</i>”. Então é muito difícil pra eles. MUITO difícil! Então se eu falo assim: “Gente, tentem entender o que a pergunta tá falando”, eles não vão nem tentar. Eles já vão falar que é impossível. Então, eu traduzindo a pergunta, talvez fique mais claro o que está sendo exigido. E fica mais fácil deles procurarem no texto a resposta pra desenvolverem o exercício. (SV1 – F1 – P18).</p>
-------	--

Em adição, transcrevemos na sequência parte de uma das aulas observadas da professora Alice, em que ela faz uso da tradução com seus alunos. A professora está realizando a correção de uma avaliação e solicita que eles colem a prova no caderno, reescrevendo as questões erradas.

²²¹Na discussão dos dados da terceira questão de pesquisa a “estratégia” da tradução é mais uma vez abordada por Alice. Todavia, sob uma nova perspectiva.

Bom. Vamos lá. Primeira questão. Na primeira questão, eu pedia pra vocês (pausa – Alice fita o olhar num grupo de alunos) 10 palavrinhas cognatas. Pra vocês encontrarem no texto (nova pausa) 10 palavras. (Bronca de Alice. Gente, agora não! Ó! Pode parar! Agora é pra vocês prestarem atenção. (Pausa – observa os alunos da sala de modo geral). 10 palavras cognatas. Então vocês iam pegar 10 palavrinhas e escrever lá. Por exemplo. Produtos. (Pausa e olha pra um aluno). Família que era family. Né? E assim por diante.

Dados de observação de aula 3 – Professora Alice (1º ano A - Ensino Médio)

Ao recuperarmos o exemplo de João, percebemos que sua estratégia para tornar o material base por ele utilizado, nesse caso o CP, mais acessível para o aluno, se dá por meio da utilização de material complementar. Em nossas observações pudemos notar que essa prática é bastante utilizada nas aulas do professor. Nessa perspectiva, a ação de João enfatiza sua justificativa de uso dos MCs. Apresentamos na sequência dois excertos que ilustram tais ações.

(O professor discute uma avaliação dada aos alunos e pede que eles vejam o que erraram e o que acertaram. Esse processo leva quase 30 minutos). Tem pouco aluno na sala hoje, porque está tendo jogo de futebol do time da cidade, não é isso? Então eu vou dividir a sala em 2 grupos de 6 alunos. Não. Vamos fazer 4 grupos de 3 pessoas cada. Eu vou trabalhar um assunto que nós vamos ver lá no caderninho. Nós vamos trabalhar com os elementos da narrativa. Vamos entender quais são esses elementos. É da revista Infoescola. Um grupo vai fazer sobre o personagem. (Toca o sinal). Okay. Nós vamos continuar isso na outra aula.

Dados de observação de aula 1 – Professor João (2º ano D - Ensino Médio)

(O professor está fazendo a chamada em inglês). O material está meio fora de ordem, mas vocês peguem aí mais ou menos do jeito que eu estou lendo para vocês. São 7 os elementos da narrativa. Qual é a graça aí no fundo? Vamos falar sobre o primeiro deles que é o plot. (aluno: o que é esse plot?)”. Eu vou explicar. Tem aí no seu material, 7 slidezinhos. Cada um é um slide que eu tô lendo pra vocês. O plot é what happens in the story, events that occur from the beginning to the end. Então o plot é o evento que ocorre na estória. São os eventos da estória. Do começo ao fim. Esse é o plot. (aluno: professor, você tá traduzindo?). Não. Eu estou explicando os elementos, mas se você achar que tem que traduzir, pode traduzir. (aluno: mas o que quer dizer plot?). Mas e agora...como é que eu vou traduzir isso? É o que está acontecendo. Vamos entender bem isso aqui, porque depois vai ter lá no caderninho a primeira unidade que é de filmes e aí esses elementos já tem que estar compreendidos até lá. Continuando (...).

Dados de observação de aula 3 – Professor João (2º ano D - Ensino Médio)

No último excerto apresentado, João relata que o CP trazia a questão da narrativa para os aprendizes. Todavia, em sua concepção, esse tema não estava muito bem contextualizado e o professor julgou que os alunos teriam dificuldade em sua compreensão. Desse modo, João trabalhou com essa temática utilizando outros exemplos, por meio de material complementar, antes de abordar a proposta do MD em questão²²².

Ao apresentarmos, na sequência, os dizeres de Samanta, inferimos que sua preparação para utilizar o LD em sala de aula se dá por meio da realização dos exercícios propostos. Dessa forma, antes de trabalhar a atividade com os aprendizes, a professora faz a análise da proposta pedagógica, mas termina por trabalhá-la da forma como está sugerida pelo LD.

Durante o período de coleta, Samanta fez uso do LD em todas as aulas observadas. No relato a seguir, com base nos dados de uma dessas observações, descrevemos um exemplo da prática da professora referente à utilização desse MD.

Peguem o livro. Vamos continuar da outra aula. A que texto as frases abaixo se referem? Primeira frase. (Samanta lê a frase para os alunos). É o texto 1, o texto 2 ou o texto 3? (alunos: é o texto 3). Isso. Aqui também. No livro é o texto 3. Isso. Beleza. Beleza. (Samanta segue corrigindo o exercício, lendo as respostas do LD para os alunos). (...) Os nomes das duas equipes que competem na celebração são? (Samanta copia a resposta do livro na lousa). (...).

Dados de observação de aula 4 – Professora Samanta (2º ano A do Ensino Médio)

Desse modo, as falas dos professores parecem sugerir que cada um deles opta por utilizar a estratégia que mais faz sentido em sua prática. Todavia, esses dizeres levantaram outro questionamento, que em nossa visão relaciona-se à temática do apoio profissional pedagógico recebido por esses profissionais de ensino, face à utilização desses MDs em sala de aula.

Dessarte, ao perguntarmos aos professores se eles se sentem preparados para trabalhar com os MDs em sala de aula, pudemos perceber que mesmo fazendo uso de seu conhecimento profissional pedagógico (CPP), ainda assim alguns deles apresentam dúvidas com relação à utilização desses materiais, conforme observamos em seus relatos.

²²²Embora João tenha mencionado que esse tema também apareceria no LD e que ele faria uso das atividades propostas nesse material, durante a observação da aula não presenciamos o trabalho com o LD.

Laura	(Pesquisadora) Você se sente preparado(a) para trabalhar com os MDs que recebeu? Por que? Sinto. Mas eu gostaria que alguém, seja da DE (Diretoria de Ensino), no caso a TP, desse orientações, pois nem sempre sabemos se estamos trabalhando da forma correta. (EI – 4).
Samanta	(Pesquisadora) Você se sente preparado(a) para trabalhar com os MDs que recebeu? Por que? Olha, eu tô me dando bem com o livro. Não sei se eu estou trabalhando satisfatoriamente. Quando eu tenho alguma dúvida, eu faço pesquisa. Mas eu não sei se eu estou trabalhando corretamente. Porque é a primeira vez que eu estou trabalhando, então pode ser que eu esteja errando em algum ponto, né? (EI – 4).
Alice	(Pesquisadora) Você se sente preparado(a) para trabalhar com os MDs que recebeu? Por que? O livro não. A apostila sim, porque eu fiz o curso pra ingressão no Estado de São Paulo, (...) eu fiz o curso de inglês online, que já ensinava o professor a usar a proposta curricular no momento, que hoje atualmente é o Currículo. Pra trabalhar com o livro você não se sente preparada? Não. Eu o uso com o conhecimento que eu tenho adquirido desde quando eu comecei a dar aula. Mas o meu foco nos livros didáticos é assim. Eu uso eles pra retirar textos. (EI – 4).

Laura e Alice são assertivas ao dizerem que se sentem preparadas para trabalhar com os MDs disponíveis. Embora Alice faça a ressalva de que não se sente preparada para trabalhar com o livro, ela mesma aponta que faz uso do instrumento de maneira limitada e que tal utilização pode ser alcançada por meio do conhecimento adquirido desde que começou a lecionar. Assim, o discurso de Alice parece trazer implícita a ideia de que o conhecimento é algo intuitivo e tácito (ELBAZ, 1983)^{xx}.

Ainda que Laura tenha afirmado sentir-se preparada, tanto ela quanto Samanta parecem carecer de “aprovação” mais pontual para saber se estão mesmo trabalhando com os materiais de forma correta. Tal atitude parece fomentar uma visão dogmática e prescritiva, impedindo assim, como diria Moita Lopes (1996), a criação de oportunidades para o desabrochar de uma perspectiva teórico crítica.

Em nossa compreensão, tais informes parecem sugerir a importância de se investir em programas voltados para a formação continuada, como uma alternativa constante de fomento ao trabalho docente. Nossa visão é reforçada pelo fato de Alice dizer que se sente preparada para trabalhar com o CP, especialmente por ter feito o curso ofertado pelo governo para a compreensão da implementação desse MD em sala de aula, entendendo assim a proposta pedagógica que embasa esse material. Discutimos na sequência o uso dos MDs (CP e LD) face aos objetivos propostos pelo Currículo do Estado.

3.3.2 O USO DOS MDS FACE AOS OBJETIVOS DO CURRÍCULO

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, pudemos perceber que existe a preocupação de se utilizar os MDs (CP e LD) para o cumprimento do Currículo. Desse modo, antes de abordarmos essa questão, trazemos alguns excertos ofertados pelos PPs face à essa temática.

Laura	<p>(Pesquisadora). Você acredita que os materiais didáticos voltados para o ensino da língua inglesa contemplam (em algum aspecto) o Currículo? Em caso afirmativo, de que forma eles fazem isso?</p> <p>Eles contemplam em partes o Currículo. Porque eles assim...diz que tem que trabalhar muito a cidadania. Mesmo a parte de inglês. O caderninho contempla mais...do que o livro. (EI – P26)</p>
Samanta	<p>(Pesquisadora). Você acredita que os materiais didáticos voltados para o ensino da língua inglesa contemplam (em algum aspecto) o Currículo? Em caso afirmativo, de que forma eles fazem isso?</p> <p>Olha...trabalha-se bastante compreensão escrita na apostila, o livro também, a gramática da apostila já é um pouco fraca, né, o livro já está mais completo. Que tem tudo que o aluno vai precisar naquele ano, então eu acho que está bem mais favorável o livro do que a apostila (...) contemplando o que é pedido no Currículo. (EI – P26)</p>
Alice	<p>(Pesquisadora). Você acredita que os materiais didáticos voltados para o ensino da língua inglesa contemplam (em algum aspecto) o Currículo? Em caso afirmativo, de que forma eles fazem isso?</p> <p>A apostila sim.</p> <p>Completamente?</p> <p>Sim, porque ela foi baseada no Currículo, né. Com alguns desfalques como por exemplo, tempo. A quantidade de aulas é complicada. Agora o LD não.</p> <p>Ele não contempla em nada?</p> <p>Assim...digamos que razoavelmente 40% do que eu preciso, 30% do que eu preciso. (EI – P26)</p>
João	<p>(Pesquisadora). Você acredita que os materiais didáticos voltados para o ensino da língua inglesa contemplam (em algum aspecto) o Currículo? Em caso afirmativo, de que forma eles fazem isso?</p> <p>O caderninho contempla o Currículo. O <i>English for All</i>, ele tem um <i>Table of Contents</i> que também contempla, mas você teria que selecionar, pra dar no momento certo aquele conteúdo.</p> <p>Então você está dizendo que o “caderninho” contempla na íntegra?</p> <p>Isso.</p> <p>E o outro material contemplaria com...adaptações?</p> <p>É. O <i>English for All</i>, ele tem uma tábua de conteúdos muito mais extensa do que o do caderninho. É que ele lá, pra mim, pra trabalhar com ele, dentro do Currículo eu iria ter que pegar um item lá, pra jogar dentro do conteúdo que é solicitado no Estado.</p> <p>Entendi. Utilizando o livro para cumprir o que é proposto pelo Currículo, você teria que fazer adaptações?</p> <p>Isso. Não que ele, o livro, seja menos. Ele é mais. Ele tem mais conteúdo, mas ele não reflete o conteúdo que é solicitado. O mínimo que é solicitado. (Rs). (EI – P26)</p>

De acordo com os dizeres apresentados, é possível inferir que quase todos eles, com exceção de Samanta, sugerem que a apostila (CP) contempla mais o Currículo do Estado de São Paulo do que o LD. Alice afirma ainda que a apostila foi feita com base no Currículo. Nesse sentido, os textos apresentados tanto pelo Currículo (anos 2011 e 2012)²²³ quanto pelo CP (ano 2013) tocam na questão apresentada por Alice, conforme observamos na sequência^{xxi}.

As orientações curriculares do Programa *São Paulo Faz Escola* desdobram-se também nos cadernos do professor e do aluno, resultado do esforço contínuo desta Secretaria no sentido de apoiar e mobilizar os professores para a implantação de níveis de excelência na Educação Básica no Estado de São Paulo.

(Currículo do Estado de São Paulo, 1ª edição atualizada, 2011).

A implantação de um Currículo em uma rede, especialmente nas proporções de uma rede estadual, pressupõe que sejam definidas e executadas algumas ações para seu efetivo funcionamento. Nesse sentido, o Currículo do Estado de São Paulo organizou-se, do ponto de vista do apoio para o trabalho pedagógico em sala de aula, com base em três suportes: o Caderno do Professor, o Caderno do Aluno e os vídeos dos especialistas.

(Currículo do Estado de São Paulo, 2ª edição, 2012).

Senhoras e senhores docentes,

(...)

Enfim, o Caderno do Professor, criado pelo programa São Paulo Faz Escola, apresenta orientações didático-pedagógicas e traz como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, que pode ser utilizado como complemento à Matriz Curricular. (CADERNO DO PROFESSOR, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2013).

Grifo nosso

Embora o documento mais recente, apresentado pelo CP, informe que o recurso pedagógico em questão tem a possibilidade de ser utilizado como complemento à Matriz Curricular, entendendo assim que outros recursos podem ser utilizados para o desenvolvimento da prática pedagógica, o “cumprimento” do Currículo na visão dos professores parece ainda relacionar-se mais ao que é proposto pelo CP do que pelo LD.

Ao apontar que o livro consegue refletir de 30 a 40% do que é preciso para contemplar aquilo que é solicitado pelo Currículo, entendemos que o discurso de Alice demonstra que o

²²³O ano de 2012 faz alusão, até este momento, à versão vigente do Currículo do Estado.

LD não trabalha em total consonância com o CP. Na sequência trazemos um relato da professora relacionado à essa questão.

Alice	<p>(Pesquisadora) Em sua opinião, houve alguma mudança no envolvimento dos alunos com a utilização do livro didático de inglês em sala de aula?</p> <p>Não.</p> <p>(Pesquisadora) Por que?</p> <p>Porque a proposta do Estado de São Paulo é o foco na apostila do aluno. E o livro didático não trabalha junto com a apostila. Então não adianta, por exemplo, o 1º Ano do EM, eu vou ensinar os pronomes relativos. Só que pronomes relativos aparece no LD no 3º Ano. Então não tem como. O que eu uso mesmo é assim, esporadicamente. (...) O professor não tem como trabalhar tanto do livro com os alunos. Se eu demonstrasse que fosse importante que eles usassem, ai sim, entendeu? Mas eu não vejo isso como uma coisa prática pra mim. Porque eu tenho que acabar tra...eu não vou falar pro aluno ficar trazendo o livro todo dia sendo que não vai ter o conteúdo da aula daquele dia no livro. (EI – P8).</p>
-------	---

Em nossa compreensão os dizeres de Alice sugerem duas interpretações. A primeira delas se justifica pelo fato de que o LD não consegue contemplar o Currículo, pois os conteúdos apresentados por esse material não são os mesmos apresentados pelo CP. Nessa perspectiva, de acordo com a visão da professora, parece existir uma incoerência com relação à proposta do LD face aos objetivos de ensino.

Por outro lado, a informação ofertada por Alice também sugere que o trabalho com o LD depende da importância que o professor dá a esse instrumento. De qualquer maneira, o relato da professora parece evidenciar que em sua prática, o material mais utilizado é de fato o CP, especialmente porque ele foi desenvolvido tendo como base o Currículo do Estado.

João informa que embora o livro traga mais lições do que a própria apostila, o mesmo não representa o conteúdo mínimo que é solicitado pelo Currículo. Esse dizer reforça a visão de Alice com relação a disparidade apresentada por esses materiais de ensino, face aos objetivos estabelecidos pelo Currículo.

O professor menciona ainda o fato de o planejamento ter sido traçado de acordo com o próprio Currículo, explicando que para dar conta de cumprir os objetivos de ensino, ele procura levar em consideração tudo aquilo que foi proposto nesse documento oficial. Essa questão do cumprimento é abordada nos próximos informes.

João	<p>(Pesquisadora) Você saberia dizer se os livros didáticos de inglês ofertados para a escola pública fazem parte de uma iniciativa estadual ou federal?</p> <p>Não sei dizer. Aliás, eu fiz essa pergunta. Eu falei assim, mas pera ai, o que é pra <i>mim</i> usar, aquele ou esse? (Rs). Eu vi que tem lá um texto. Legal, eu achei legal (...). Então por isso que me interessou trabalhar aquele material. Mas como eu tenho que CUMPRIR o LEM²²⁴, eu também tenho que fazer aquela atividade. (EI – P22).</p>
João	<p>(Pesquisadora) Ao desenvolver seu material, é possível perceber que você busca sintonia com o Currículo do Estado. De que forma você procede para buscar os elementos que vão refletir os conteúdos abordados pelo Currículo?</p> <p>Ah, eu vou lá, por exemplo, na proposta curricular. Eu já fiz uma leitura bem profunda a respeito da proposta, já analisei os cadernos, é...todo o conteúdo que ele tem e...também, o nosso planejamento foi traçado em cima disso. O planejamento escolar foi traçado em cima da proposta, ai eu tento trabalhar de acordo com aquilo lá, né (SV4 – F1 – P12).</p>

Diante das informações apontadas pelos professores no que tange à forma como cada um desses materiais (CP e LD) contempla o Currículo, parece razoável dizer que os informes de Samanta parecem estar na contramão daquilo que é pontuado pelos outros três PPs, já que na visão da professora o LD é o material que mais contempla o Currículo, especialmente por ser mais favorável aos aprendizes.

Nesse sentido, se recuperamos parte daquilo que é proposto pelo próprio Currículo, com relação ao entendimento das sugestões das situações de aprendizagem, a compreensão de Samanta se torna coerente.

O objetivo dessas sugestões não é determinar aquilo que o professor deve fazer em sala de aula, mas, sim, propor possibilidades que devem ser analisadas tendo em vista o conhecimento que tem dos alunos e de suas necessidades de aprendizagem.

(...)

Igualmente, é preciso ressaltar que, embora na matriz curricular sugira-se a apresentação, em cada etapa, de mostras variadas, relativas a diferentes práticas de linguagem, o professor não deverá ficar preso a elas e poderá alterar essa ordem, sempre que isso se mostrar adequado para alcançar os seus objetivos e sempre que aquilo que escolher para apresentar faça sentido para os seus aprendizes e contribua para a sua formação ampla.

(Currículo do Estado de São Paulo, 2ª edição, 2012).

Dessarte, a leitura feita por Samanta sobre o Currículo parece deixá-la confortável para a utilização do material de ensino que ela acredita ter maiores chances de representar os

²²⁴Língua estrangeira moderna.

conteúdos que o aluno realmente precisa conhecer para entender uma LE. Nesse sentido, o Currículo parece ser compreendido como uma atividade prática, a qual, de acordo com Nation e Macalister (2011), é experienciada por professores e aprendizes em sala de aula.

Essa ideia corrobora a visão de Graves (2008) com relação à proposta da implementação do Currículo, especialmente por definir esse instrumento como a realização das atividades que são desenvolvidas entre professores e aprendizes. Nessa perspectiva, os processos voltados para o ensino-aprendizagem ocorrem em contexto real, como por exemplo, a sala de aula.

Assim, em muitos ambientes educacionais, nem sempre uma única alternativa pode representar a melhor possibilidade para se atingir aquilo que é sugerido como objetivo de ensino. Nessa perspectiva, Tomlinson (1990) discorre que em alguns casos, a utilização concomitante de propostas diferenciadas para se atingir aquilo que é aventado pelo Currículo, pode ser extremamente benéfica para os aprendizes. Todavia, há que se certificar como os professores entendem e lidam com as concepções do Currículo em suas próprias práticas.

Em dimensão contrária, em ocasiões nas quais os professores não conseguem vislumbrar outras possibilidades, acabando por cumprir conteúdos que na maioria das vezes prescrevem as estratégias de ensino, “quase não resta espaço para que o professor faça suas escolhas baseando-se em suas próprias experiências”²²⁵ (GRAVES, 2000, p.149). Tal prática coopera para o processo conhecido como *deskilling*²²⁶ (APPLE, 1993).

Para Gür (2014, p.890), o processo de *deskilling* contribui para que os professores percam o controle sobre seu próprio trabalho. Em outras palavras, o autor diz que as “autoridades apresentam decisões prontas ao professor, mesmo naquelas situações nas quais os professores estão aptos a tomar suas próprias decisões”²²⁷. Esse posicionamento contribui para que os profissionais de ensino se tornem meros implementadores de certos MDs.

Dessa forma, não podemos pensar um Currículo apenas em termos de sua implementação, já que o documento, processual em sua essência, nos força a considerar suas “questões éticas” (NULL, 2011), tais como o que, para quem e quando ensinar, entendendo que elas só podem ser respondidas, por meio de análise minuciosa do próprio documento.

²²⁵Texto original: (...) there is little room for them to make decisions and to put to use what they have learned from experience (...).

²²⁶Embora não tenhamos traduzido o termo em questão, informamos ao leitor que o entendemos como um processo responsável por fazer com que o professor se torne menos capacitado para a tomada de diversas decisões em sala de aula, contribuindo assim para que ele se torne um profissional menos “habilidoso”.

²²⁷Texto original: (...) authorities present teachers with ready decisions in many situations where teachers are otherwise able to make their own decisions (...).

Conforme nos lembra Sacristán (1989), o Currículo é responsável por concretizar, em um emaranhado de diferentes práticas institucionais, aquilo que se torna a seleção cultural para a escola.

Nos dizeres de João, ao mencionar sobre os materiais que contemplam o documento, ele aponta a diferença, de acordo com sua própria compreensão entre Currículo e “tábua de conteúdos”. Nesse sentido, entendemos ser importante mencionar, mesmo que breve e sucintamente, as distinções entre Currículo e *Syllabus*²²⁸, já que em alguns contextos educacionais, muitos profissionais de ensino acabam por compreender esses dois conceitos da mesma maneira.

Na visão de Graves (2014, p.49) o Currículo pode ser definido como “um sistema dinâmico de processos interconectados; interrelacionados e justapostos”²²⁹. Assim, os três principais processos dos componentes curriculares são “planejamento, implementação²³⁰ e avaliação”²³¹.

Para Richards (2001), o Currículo é mais complexo que o planejamento pedagógico, já que esse inclui os processos que são utilizados para

determinar as necessidades de um grupo de aprendizes, desenvolvendo os objetivos para que um programa atenda a essas necessidades, determinando um *syllabus* apropriado, os conteúdos, os métodos e também os materiais de ensino²³². (RICHARDS, 2001, p.2)

Com relação ao planejamento pedagógico, Graves (2014) menciona que o mesmo é responsável por providenciar informação sobre um curso. Assim, um planejamento pedagógico apresenta, de forma minuciosa, os objetivos, tópicos e em determinados casos, alguns componentes de avaliação, dentre outros aspectos. Segundo Richards (2001, p.2), o planejamento pedagógico é uma “especificação do conteúdo de instrução de um curso, seguido de listas que serão ensinadas e testadas”²³³.

²²⁸Embora a palavra *syllabus* seja bastante conhecida e utilizada em nossa área de pesquisa, para este estudo optamos por utilizar a terminologia planejamento pedagógico para representá-la.

²²⁹Texto original: (...) a dynamic system of interconnected, interrelated and overlapping processes.

²³⁰A terminologia utilizada pela autora é “*enacting*”. Todavia, Graves menciona que esse segundo processo pode também ser compreendido como implementação. Há porém, distinção entre eles. A discussão dessa questão está presente no capítulo da fundamentação teórica deste estudo.

²³¹Terminologia original: planning; enacting e evaluating.

²³²Texto original“(...) to determine the needs of a group of learners, to develop aims or objectives for a program to address those needs, to determine an appropriate syllabus, course structure, teaching methods, and materials (...).

²³³Texto original: A syllabus is a specification of the content of a course of instruction and lists what will be taught and tested.

Ao indagarmos os PPs sobre a forma como eles desenvolvem sua prática de sala de aula, por meio da utilização dos MDs, levando-se em consideração aquilo que é proposto pelo Currículo, os professores teceram as informações que observamos na sequência.

(Pesquisadora) No desenvolvimento de seu trabalho, como professor(a) de inglês como Língua Estrangeira (LE), qual das opções apresentadas é a que mais parece refletir sua prática em sala de aula?

a) Aplicação das atividades propostas pelos materiais didáticos, sem propor quaisquer alterações, buscando cumprir o conteúdo estabelecido pelo Currículo;

b) Aplicação das atividades propostas pelos materiais didáticos, propondo poucas alterações, buscando cumprir a maior parte do conteúdo estabelecido pelo Currículo;

c) Desenvolvimento das atividades propostas pelos materiais didáticos, com poucas alterações, atendendo os conteúdos propostos pelo Currículo, mas também procurando conciliá-lo aos interesses dos alunos em sala de aula;

d) Produção e/ou desenvolvimento de atividades extra, que atendam às expectativas dos alunos, sem se preocupar (tanto) com os conteúdos propostos pelo Currículo.

Laura	C. (Pesquisadora) Você quer que eu repita a alternativa? Não precisa. (EF – P3)
Samanta	Gostaria que fosse essa última. Mas não é. É...essa foi a d? (Pesquisadora) A d. Você quer que eu repita alguma? É a b então. (Pesquisadora) Aplicação das atividades propostas pelos materiais didáticos, propondo poucas alterações, buscando cumprir a maior parte do conteúdo estabelecido pelo Currículo. É a b. Infelizmente. (EF – P3)
Alice	Alternativa C. (Pesquisadora) Precisa que eu repita? Não. (EF – P3)
João	A 4ª faz mais o meu perfil. Rs. (Pesquisadora) Você acha que ela é a que mais reflete sua prática? Isso. Porque na verdade eu tento seguir, lógico, o Currículo. Aquilo que é apresentado. Mas, é como eu sempre digo. Cada aula é uma estória. É uma vivência diferenciada. Você PRECISA é...ver o momento. O momento que você está vivenciando na sala de aula, ele pode mudar toda sua estratégia, e às vezes, você tem que partir pra um plano B. Né? E aí...quase nunca você vai seguir aquilo que está imposto. ALI. Dentro do Currículo, que é fechado, que você tem que seguir como norma. Então a gente sempre muda. (EF – P3)

Se pensarmos na maneira como as alternativas foram propostas, tomando-as aqui em ordem alfabética crescente, parece possível inferir que as mesmas representam as relações entre o grau de flexibilidade e a atuação profissional do professor, face ao cumprimento do Currículo.

À vista disso, a alternativa (a) sugere uma aplicação rígida do documento de forma prescritiva, enquanto a alternativa (d) expõe o desenvolvimento de uma prática mais autônoma, ajustável e flexível, deixando as outras duas opções (b) e (c) como alternativas intermediárias entre elas.

Embora Samanta reconheça que a última alternativa é a melhor opção, ela afirma que em sua prática, infelizmente, acaba aplicando as atividades com poucas alterações, buscando cumprir a maior parte do que é proposto pelo Currículo. Desse modo, ela acaba por utilizar o MD para contemplar os objetivos de ensino que foram determinados pelo documento oficial.

Mesmo assegurando que não realizam muitas alterações nas atividades que são propostas pelos materiais didáticos, Laura e Alice escolhem a alternativa (c) e apontam que em suas práticas, elas desenvolvem os conteúdos que são solicitados, atendendo aquilo que é estabelecido pelo Currículo. Desse modo, elas procuram levar os interesses de seus alunos em consideração, no desenvolvimento de suas aulas.

João comenta que a alternativa (d) é a que melhor representa seu perfil, dizendo que nem sempre é possível atender a todas as exigências de um documento “fechado”, que de acordo com sua visão, tem que ser seguindo como uma norma.

Diante dos informes ofertados pelos professores, parece coerente abordar a utilização de MDs adaptados no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, especialmente porque todos eles mencionam que realizam, em maior ou menor grau, alterações nas propostas sugeridas pelos materiais didáticos. Dessa forma, iniciamos à discussão da última seção do subitem (b) da primeira questão de pesquisa, de acordo com os dizeres dos PPs.

3.3.3 ADAPTANDO MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE INGLÊS COMO LE

Ao serem indagados sobre a prática de adaptação dos MDs no decorrer de seu exercício pedagógico, todos os professores relataram sobre a frequência com que realizam adaptações nesses instrumentos didáticos.

Pesquisadora	Com que frequência e com qual objetivo você faz mudanças ou readaptações nas atividades propostas pelos materiais didáticos que utiliza em sala de aula?
Laura	A cada bimestre, pois a apostila a ser seguida necessita que o conteúdo seja explanado e os exercícios selecionados para que o aluno aprenda e possa acompanhar o conteúdo. (QF – P4 – Parte 4).
Samanta	Com bastante frequência e com o objetivo de facilitar a compreensão do assunto ou torná-lo mais interessante ao aluno. (QF – P4 – Parte 4).
Alice	Constante. No decorrer do ano letivo e entre os anos. (QF – P4 – Parte 4).
João	Quase sempre. (QF – P4 – Parte 4).

Os dizeres de Laura e Alice são similares no que tange ao uso da adaptação como uma estratégia para facilitar o processo de compreensão dos aprendizes. Os excertos de Alice e João fazem alusão apenas à questão da frequência abordada pela pergunta.

Em adição, quando indagados sobre a conduta adotada em situações nas quais é necessário se trabalhar com propostas as quais não parecem ser tão adequadas, tampouco interessantes para os aprendizes, alguns dos PPs teceram as seguintes observações.

Pesquisadora	Você já vivenciou episódios em sua prática ao ter que trabalhar com propostas de atividades presentes nos materiais didáticos que não eram interessantes para os alunos? Em caso afirmativo, qual foi sua conduta em sala de aula?
Laura	Fiz adaptação ao conteúdo com atividades específicas e interessantes. (QF – P6 – Parte 4).
Samanta	Com algumas trabalhei mesmo assim. (QF – P6 – Parte 4).
Alice	Ignorei a proposta e/ou adaptei a realidade dos alunos. (QF – P6 – Parte 4).
João	Sinceramente minha conduta foi exatamente como a da maioria dos docentes já faziam, ou seja, realizei as tarefas juntamente com os alunos dando-lhes as respostas, pois não tinham domínio da LI. (QF – P6 – Parte 4).

Embora todos os professores afirmem terem vivenciado tal situação em sua prática de ensino, os discursos de Laura e Alice parecem ser os únicos que sugerem que a proposta original de trabalho do MD foi posta de lado, dando lugar ao processo de adaptação de

atividades, no intuito de deixá-las mais interessantes (Laura) e também mais próximas da realidade dos aprendizes (Alice).

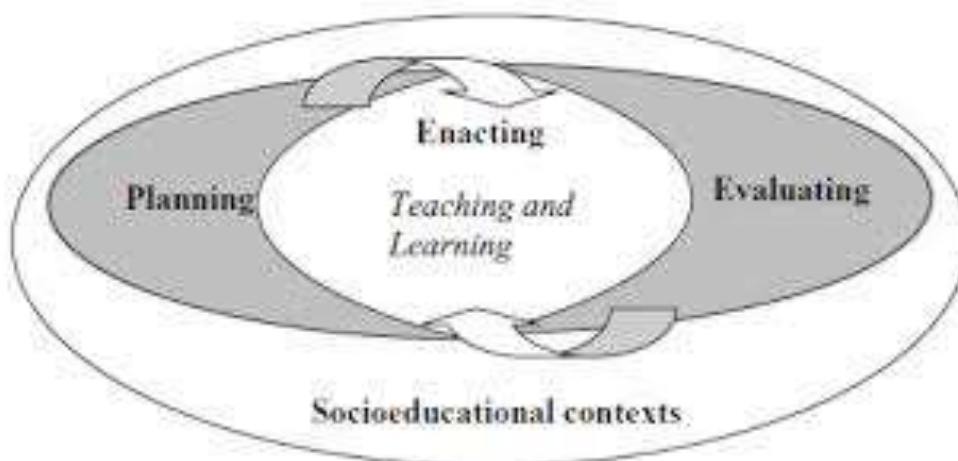
Samanta e João, de acordo com os excertos apresentados, parecem trabalhar com as atividades, exatamente da maneira como elas são propostas, aparentemente sem realizar quaisquer adaptações, ainda que as propostas iniciais pareçam não ir ao encontro das necessidades dos aprendizes.

Diante desse panorama, parece existir um aspecto que não podemos deixar de mencionar. Ele debruça-se sobre o quanto a compreensão de uma proposta pode determinar ou não as ações dos professores em sala de aula.

Nesse sentido, partilhamos a visão de Graves (2014) sobre a existência de duas formas para se compreender o planejamento curricular. Na primeira delas, espera-se que os professores apenas implementem fidedignamente tudo aquilo que é apresentado. Na segunda concepção, busca-se considerar um processo recursivo, no qual as decisões sobre o planejamento tomam professores e alunos como sujeitos centrais do ensino-aprendizagem.

Dessarte, entende-se que os professores que têm conhecimento sobre o planejamento, eles o valorizam e possuem, portanto, habilidades para utilizá-lo (GRAVES, 2014). Nessa visão, as questões sobre ensino e aprendizagem são levadas em consideração nesse processo, conforme verificamos, na representação do currículo como um sistema dinâmico.

Figura 12 - Curriculum as a dynamic system (adapted from Graves 2006a) (Currículo como um sistema dinâmico). Adaptado de GRAVES, K, 2006²³⁴



Fonte: GRAVES, K. (2014).

²³⁴As terminologias referentes à esta figura já foram traduzidas na nota de rodapé 175 deste estudo.

Diante de tal panorama, a ideia sugerida neste trabalho pelas figuras 10 e 11 (páginas 148 e 149, respectivamente), com relação às sugestões propostas para a adaptação ou para a confecção de unidades didáticas parece encontrar subsídios para sua instauração, já que o processo de adaptação de MDs está intimamente ligado à maneira como o professor entende o que é adaptar, face aquilo que ele acredita que faz sentido para a realidade de seu público-alvo.

Assim, parece interessante entender esse processo por meio da visão dos próprios PPs. Na sequência, observamos algumas dessas descrições, seguidas de outros excertos que trazem exemplos de adaptações utilizadas em sala de aula.

Pesquisadora	Você faz (ou já fez) adaptações nos materiais didáticos que utiliza em sala de aula? (Em caso afirmativo, você poderia descrever um exemplo dessa adaptação?)
Laura	Adaptações seriam exercícios com o grau maior de dificuldade para o aluno. Então eu transformo aquele exercício...é...não que ele seja mais fácil...mas com que o aluno consiga desenvolver aquele exercício, porque é isso que tá ocorrendo. Os textos eles estão num nível que seria para um aluno de terceiro ano de Ensino Médio que está saindo, na apostila de primeiro. E eles não conseguem. Então você adapta os textos pra algo mais...um vocabulário mais acessível. Dessa forma. (EI – P11).
Samanta	Ah...às vezes tem coisa que eu julgo que não é necessário, né, então eu pulo...né no caso da...atividade comunicativa, isso eu já não faço porque é a parte da prática oral e isso não tem como fazer com eles, né. Às vezes a parte do “ <i>Thinking about the text</i> ”, eu também não faço, dependendo da disciplina da sala eu não paro pra debater o assunto, porque dependendo da sala não tem nem como, né. Então às vezes eu deixo de fazer por isso. E a parte do <i>writing</i> ²³⁵ que eu pulo também do livro, que é a parte deles desenvolverem a escrita. (Pesquisadora) Por que pula essa parte da escrita? Porque é difícil...é...desenvolver essa parte com eles. A sala é muito numerosa, e eles dependem do dicionário pra tudo. É direto o dicionário, toma muito tempo, então eu pulo essa parte. (...) e também falta muita coisa na sala. Você viu. (EI – P11).
Alice	É nos textos então. Teve um bimestre no ano passado que eu peguei o texto do livro, pedi pra eles trazerem o livro no dia da prova e ai eles puderam olhar o texto do livro, com as perguntas e foi avaliado assim dessa forma. Ai eles puderam inclusive consultar até o vocabulário que tem no final do livro para poderem ler o texto. (Pesquisadora) Mas qual foi a adaptação que você fez? Não foi uma aula regular. Eu adaptei o texto para ele servir para uma prova. (EI – P11).
João	Não. Adaptação nele em si não. (Pesquisadora) Em atividades? A forma como a atividade estava proposta?

²³⁵López-Barrios e Villanueva de Debat (2014) reportam que estudo conduzido por eles, 33% dos professores entrevistados na Argentina também pulam as atividades de *speaking* e *writing*. Esse fato é interessante, pois assemelha-se ao processo de adaptação adotado na prática da professora Samanta.

	Não. (Pesquisadora) Você dá exatamente como esta no livro? Isso. (EI – P11).
--	--

Pesquisadora	Você poderia descrever um exemplo de adaptação de atividade que fez em algum material didático que utiliza e que você considera bem sucedida no desenvolvimento de sua prática?
Laura	Música – conteúdo 3ª série. Tema: trabalho voluntário. Selecionei outra música abordando o tema. Uma mais atual (melodia; ritmo e o cantor). (QF – P8 – Parte 4).
Samanta	Na 8ª série - 2º bim, pedi aos alunos que fizessem uma apresentação oral em Português sobre uma invenção ou melhoria de algo existente. Percebi que os alunos ficaram mais livres para dar asas à imaginação. O mais importante foi vê-los se divertirem c/ essa atividade. Inclusive minha relação c/ eles melhorou bastante. (QF – P8 – Parte 4).
Alice	Quando utilizo textos de livros didáticos, normalmente refaço as questões de interpretação. (QF – P8 – Parte 4).
João	Um dos materiais recebidos, tratava no seu primeiro capítulo sobre jurados, testemunhas, advogados e o Juiz. E o texto elaborado sobre um roubo. Tomei o sentido sugerido e trabalhei uma questão social, a violência vs a não violência, citando <i>Gandhi</i> e <i>Martin Luther King</i> . (QF – P8 – Parte 4).

Na visão de Hinkel (2015), ao adaptar um MD os professores têm que estar conscientes sobre as inúmeras ponderações que afetam suas próprias concepções diante de tal instrumento, tendo-se em mente que como profissionais eles trabalham para tentar atingir os objetivos de ensino propostos.

Dentre os relatos apresentados, apenas João assinala, a princípio, que não adapta o material que ele tem disponível para o trabalho em sala de aula. Todavia, ao descrever um exemplo de adaptação percebemos que o processo faz uso desse recurso em sala de aula. Os informes de João são muito interessantes, pois eles evidenciam muitas das contradições que professores vivenciam em suas práticas de ensino.

Nessa perspectiva, as falas de João parecem demonstrar duas possibilidades. A primeira delas é a de que o professor toma o LD como um objeto sagrado²³⁶ e acaba por não adaptá-lo, justamente por entender que esse recurso não pode ser modificado. A segunda possibilidade sugere que o professor tem dificuldades para nomear o conceito de adaptação. Desse modo, ele

²³⁶A ideia do MD como um objeto sagrado é abordada na análise dos dados da segunda questão de pesquisa, para discutirmos os papéis ocupados pelos materiais didáticos em sala de aula, por meio da utilização de metáforas.

tem o conhecimento implícito, mas não consegue exteriorizá-lo de forma a perceber que a descrição do exemplo que dá faz parte de uma adaptação chamada “adição”.

Existem quatro subcategorias utilizadas para descrever o processo de adição, a saber, suplementação (MALEY, 1998), improvisação, extensão e exploração (MCGRATH, 2002). Em nossa compreensão, entendemos que João faz uso da suplementação.

Suplementar nesse sentido significa realizar a adição de exercícios, atividades e textos àqueles presentes no próprio livro (BOSOMPEM, 2014). Tal procedimento pode ser utilizado para promover a participação mais ativa^{xxii} dos alunos em sala de aula, conforme discutido por Maley (1998).

Para McDonough e Shaw (2003) adaptar um material didático é maximizar sua apropriação para um determinado contexto, fazendo com que esse recurso seja aproveitado da melhor forma possível por seus usuários.

Segundo McGrath (2013, pp.59-60), “a adaptação seria uma tentativa de customizar os materiais didáticos, de forma que eles pudessem melhor representar seus contextos de ensino”²³⁷, na expectativa de torná-los mais significativos e interessantes para os aprendizes, em termos de “língua, nível, contexto, conteúdo e procedimento” (MCGRATH, 2013), dentre outros.

Nesse sentido, o primeiro exemplo de adaptação proposto por Laura parece sugerir que ela adota esse procedimento para tentar suprir uma “dificuldade linguística” de seus aprendizes (MCGRATH, 2013). Na visão de McDonough e Shaw (2003), essa estratégia adotada pelo professor também pode ser categorizada como “modificação”.

Todavia, como nos lembram McDonough e Shaw (2003), a modificação pode ser subdividida em duas outras categorias, a saber reescrita e reestruturação. Dessarte, na visão dos pesquisadores, o processo de simplificar uma atividade proposta por um LD faz parte do processo de reescrita, enquanto alterar a proposta original de uma obra faz parte do processo de reestrutura.

O segundo exemplo de adaptação mencionada por Laura versa sobre o conteúdo, já que ela decide trocar a música proposta pelo material, por outra melodia que ela acredita ser mais interessante para trabalhar com os aprendizes em sala de aula. Portanto, ela “modifica” a proposta original apresentada (MCGRATH, 2013).

²³⁷Texto original: Adaptation is thus an attempt to tailor materials so that they are a better match for a specific learning context.

A adaptação adotada por Samanta representa-se pelo “deixar de lado” (CUNNINGSWORTH, 1995; MCGRATH, 2013), “omitir” (MALEY, 1998) ou “deletar” (MCDONOUGH; SHAW, 2003). Desse modo, por entender que não há possibilidades de trabalhar com as atividades da maneira como elas são propostas no MD, a professora escolhe “pular” os exercícios, deixando assim de trabalhá-los com seus alunos no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

De acordo com esse procedimento, conforme explicitado por Bosompem (2014, p.108)

Todos ou alguns dos materiais são rejeitados pelo professor por muitas razões, dentre elas, disparidade linguística entre os aprendizes, a necessidade de evitar materiais culturalmente inapropriados, ou mesmo a inabilidade para propor a adaptação²³⁸.

Para McDonough e Shaw (2003), as deleções ou omissões, podem ser tanto quantitativas quanto qualitativas, sendo a primeira voltada, por exemplo, para a redução da quantidade de material e a segunda para questões como a falta de tempo ou a não congruência entre a proposta apresentada e o cumprimento dos objetivos de ensino.

Com base nos resultados apresentados, acreditamos que os dizeres de Samanta deixam margem para tais interpretações no que tange sua escolha de “pular” alguns conteúdos impressos nos MDs.

Nesse sentido, embora o tipo de adaptação escolhido por Samanta seja legítimo, a escolha por não trabalhar determinadas atividades propostas pelo LD em questão acaba por privilegiar o ensino da gramática e da leitura em sala de aula.

De acordo com os dizeres de Alice, seus exemplos de adaptação parecem apontar, respectivamente, os processos de modificação e substituição. Por modificação, compartilhamos a ideia de McDonough e Shaw (2003, pp.81), quando os autores dizem que essa forma de adaptação pode ser “aplicada para qualquer tipo de mudança”²³⁹, tais como reordenar as atividades propostas em um MD.

Ao utilizar um texto que originalmente foi proposto para uma atividade de leitura, como um suporte para a elaboração das questões de uma avaliação, compreendemos que esse MD sofreu alteração em sua proposta original. No segundo exemplo, a professora parece lançar mão do recurso de substituição ou “mudança” (GRAVES, 2000) para realizar a adaptação.

²³⁸Texto original: (...) all or some materials is rejected by teachers for various reasons, including disparity with learners' proficiency level, with teaching and learning styles, as well as the teacher's inability to adapt materials, or a need to avoid culturally inappropriate materials.

²³⁹Texto original: (...) applying to any kind of change.

Desse modo, Bosompem (2014, p.107), argumenta que professores podem decidir “substituir questões fechadas, geralmente baseadas na compreensão de um texto, por questões abertas, para averiguar as respostas originais e interessantes dadas pelos aprendizes”²⁴⁰, deixando assim de utilizar partes de materiais que não parecem ser “apropriadas” para seu público-alvo (MALEY, 1998).

Em adição, a conduta adotada por Alice parece sugerir que as visões de leitura da professora e do MD são diferentes, já que embora ela utilize o texto do próprio LD, ainda assim ela refaz as perguntas apresentadas nesse material.

Ainda que o processo de adaptação de MDs seja uma prática importantíssima no ensino-aprendizagem de uma LE, sua empregabilidade precisaria ser melhor trabalhada. Não apenas na formação continuada, mas também nos programas que preparam (futuros) professores, enfatizando-se assim sua centralidade nesse processo, já que muito desse ensino depende bastante da utilização de MDs, os quais, segundo Hinkel (2015), dificilmente conseguem atingir os objetivos de ensino do modo como são originalmente propostos.

De maneira similar, faz-se pertinente e relevante que os MDs disponibilizados como apoio para o desenvolvimento de práticas pedagógicas possam dispor de um espaço em cada uma de suas unidades (ou seções), para que professores possam anotar as adaptações realizadas. A intenção dessa prática seria descrever, da forma mais minuciosa possível, as razões e escolhas que os levaram a propor tais mudanças nos materiais originais.

Tal conduta pode vir a representar não apenas contribuições importantes aos profissionais de ensino, mas também aos produtores de MDs, para que estes possam reformular algumas das propostas idealizadas, as quais, talvez na prática, não sejam tão coerentes com aquilo que foi, a princípio, teoricamente sugerido para o trabalho pedagógico.

Desse modo, apresentamos como referência adicional, nas *endnotes* deste trabalho, uma tabela sumarizada^{xxiii} com os tipos de adaptações feitas pelos PPs, com base nos estudos dos autores lidos para este tese.

Na sequência, disponibilizamos uma tabela sintetizada, no intuito de sumarizar os aspectos discutidos no subitem (b) da primeira questão de pesquisa, face às categorizações e usos dos MDs reportados pelos PPs deste estudo, de acordo com suas próprias vozes.

²⁴⁰Texto original: (...) replace closed questions following a comprehension text with open-ended ones for original and interesting answers from students.

Tabela 14 - Síntese dos usos dos MDs de acordo com as visões dos PPs

Síntese dos Usos dos MDs de acordo com as Visões dos PPs				
	Laura	Samanta	Alice	João
Frequência de utilização total dos MDs publicados (CP e LD)	90%	100%	80%	30%
Frequência de utilização de MDs complementares	10%	0%	20%	70%
Conciliação de uso dos MDs oficiais de forma concomitante	Sim	Não	Sim	Sim
Cumprimento do Currículo com a utilização dos MDs	Sim. Mais com a apostila (CP).	Sim. Apenas com o LD.	Sim. Mais com a apostila (CP).	Sim. Mais com a apostila (CP).
Tipos de Adaptação Utilizadas	Modificação	Deleção (qualitativa) ²⁴¹	Modificação e Substituição	Adição (qualitativa) ²⁴²

Fonte: Elaboração própria.

Com base na tabela apresentada e também mediante os dados discutidos nesta seção, percebemos que os usos dos MDs são diferenciados na prática de cada um desses professores. Embora os PPs tenham os mesmos recursos didáticos, cada um trabalha de acordo com sua própria compreensão acerca desses instrumentos, no intuito de contemplar os objetivos de ensino propostos.

Com exceção de Samanta, todos os outros professores reportam a utilização de mais de um tipo de MD, nesse caso o CP e o LD, e também fazem uso de recursos complementares. À vista disso, apenas Samanta não trabalha esses instrumentos de forma concomitante em sua prática, pelo fato de utilizar exclusivamente o LD em sala de aula. Todavia, mesmo utilizando recursos diferentes, todos os PPs afirmam que utilizam esses MDs para o cumprimento do Currículo.

No que tange à questão da adaptação, todos os professores admitem fazer uso desse processo em sala de aula. Porém, os tipos de adaptações realizadas por eles são diferentes e tais

²⁴¹A deleção qualitativa refere-se ao tipo de adaptação em que o professor decide não trabalhar a atividade porque ele não tem tempo hábil para isso ou também porque ele acredita que o desenvolvimento da proficiência oral, por exemplo, não é prioridade para seus aprendizes. Há ainda a deleção quantitativa, em que o professor reduz o número de atividades que são originalmente pensadas pelo autor do MD, por entender que os aprendizes não precisam praticar todos os exercícios propostos. Essas definições são discutidas por McDonough e Shaw (2003).

²⁴²A adição qualitativa refere-se a um novo componente da língua que o professor procura trabalhar, por meio de características já apresentadas. A adição quantitativa faz menção ao uso de maiores quantidades de atividades que já foram trabalhadas. Essas definições também são discutidas por McDonough e Shaw (2003).

adaptações procuram contemplar o que esses profissionais de ensino acreditam ser melhor para seu público-alvo.

Diante disso, concluímos que as utilizações dos MDs de acordo com as práticas pedagógicas dos professores participantes baseiam-se muito nas próprias concepções ou mesmo intuições que eles têm sobre os materiais didáticos. Dessa forma, os dados sugerem que questões voltadas à compreensão de MDs e também às formas de uso desses instrumentos precisam ser tema explorado nos programas de formação de professores.

Em adição, é preciso entender qual é a influência da formação docente não apenas nas escolhas, mas também nos usos dos MDs, entendendo assim de que maneira o paradigma vigente quando da preparação profissional contribui para as escolhas tomadas pelos professores em sala de aula. Neste estudo, por exemplo, Laura e Samanta priorizam, na maioria das vezes, mais o ensino de aspectos gramaticais e textuais, enquanto Alice e João procuram, com mais frequência, desenvolver suas práticas voltadas para uma abordagem mais comunicativa, fazendo usos de situações socialmente contextualizadas.

Após essas considerações, discutimos e analisamos os dados da segunda questão de pesquisa.

3.4 MATERIAIS DIDÁTICOS: PAPÉIS OCUPADOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS OBSERVADAS

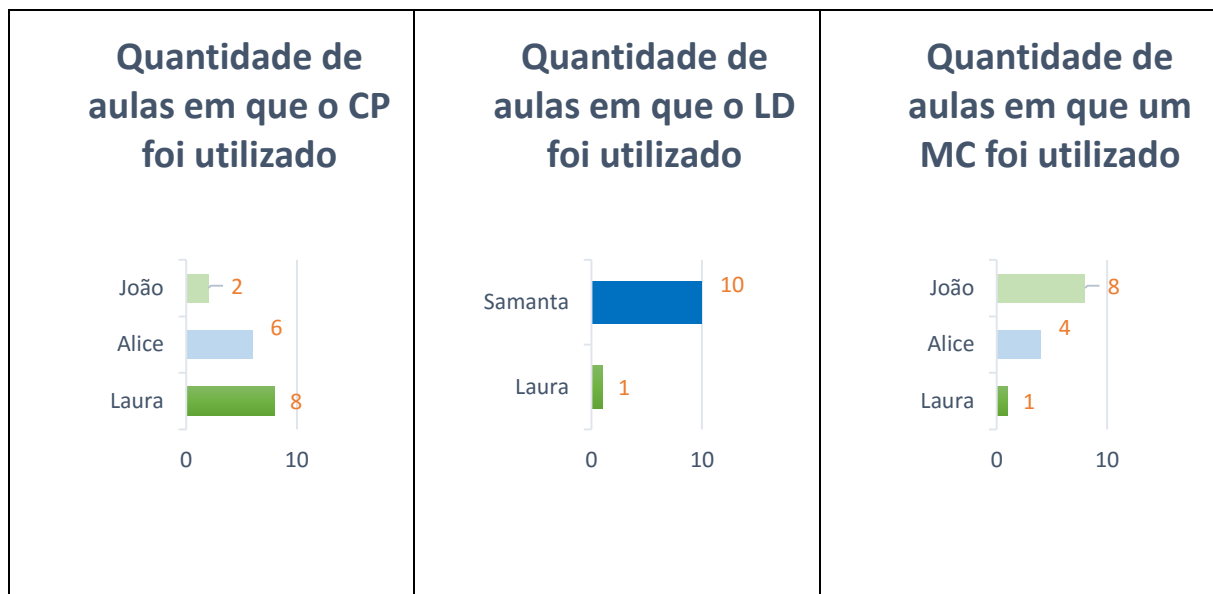
Para esta seção do trabalho, informamos ao leitor que trazemos mais descrições *per se* das aulas observadas, no intuito de situá-los com relação aos contextos investigados. Assim, o cerne da análise é discutido na seção 3.5 deste estudo, em que discorreremos sobre os usos dos MDs durante as práticas pedagógicas dos PPs, por meio da utilização de metáforas.

De acordo com as práticas observadas, percebemos que os MDs ocupam papel central no desenvolvimento pedagógico dos PPs. Ao revisitarmos os dados deste estudo, em especial as gravações das aulas e as anotações do diário de campo da pesquisadora, não conseguimos dissociar a imagem dos professores dos materiais didáticos por eles utilizados.

Durante o período de observações, tivemos a oportunidade de acompanhar 10 aulas de cada um dos PPs. Em todas essas aulas, todos os professores, sem exceção, fizeram uso de determinado MD em sua prática. Diante desse cenário, apresentamos na sequência um gráfico que demonstra a quantidade de vezes em que cada um desses materiais (Caderno do professor

(CP), Livro Didático (LD) e Material Complementar (MC)) foi utilizado por cada um dos professores participantes.

Gráfico 1 - Utilização dos MDs (CP, LD e MC) com relação às práticas de sala de aula observadas



Fonte: Elaboração própria.

Laura e Alice são as professoras que mais usam o CP em sala de aula. Laura o utiliza de forma a cumprir as atividades propostas. Durante as observações, percebemos que esse material é o mais utilizado em sua prática de sala de aula e pudemos notar que a professora procura manter o que é sugerido por esse MD, conforme demonstra o excerto a seguir.

Peguem a apostila. Vamos lá ver na apostila. Nós temos o filme Crash. Nós vamos traduzir esse texto com uma condição. Vai lá Leonardo. Na página 12 nós temos o texto. Se for traduzir oralmente, tem uma condição. Vocês traduzindo. Caso contrário fica escrito. Vamos lá. Crash. Significa batida ou acidente. O que é first? (Aluno responde). Isso. E which? Em quais. Tem umas palavras no texto que estão grifadas. Então pede aqui pra trabalhar com essas palavras. Vamos lá. O que é essa primeira palavra grifada? Qual é? É o (professora observa a apostila) verbo levar. Qual é a outra palavra (aluno responde: Plays). Nesse contexto ai não é brincar, jogar. Já fala aqui. Aqui está como interpretar. Continuando (...).

Dados de observação de aula 3 – Professora Laura (2º ano A do Ensino Médio)

Grifo nosso

No excerto apresentado anteriormente, há duas situações em que Laura faz uso do MD buscando não se desvencilhar da proposta de trabalho apresentada pela obra. A primeira delas é quando a professora verbaliza para os alunos que vai trabalhar com as palavras grifadas, já que é isso que está sendo pedido pelo material. O segundo episódio ocorre quando a professora recorre ao CP para averiguar que estava trabalhando exatamente a palavra impressa no MD.

A prática de Alice evidencia que ela recebeu preparação profissional para utilizar o CP. Em nossa percepção ela é dentre os PPs, a que mais faz uso desse recurso no intuito de atingir os objetivos de ensino propostos pelo Currículo. Apresentamos a seguir um exemplo da prática observada de Alice em que ela utilizou o CP com os alunos em sala de aula.

(A professora começa a explicar o objetivo da unidade do CP. Ela não está com o material). Bom falando de filmes. (Alice pega o CP). Na letra (a) vai dizer que é review e na (b) que é synopsis. Vocês entenderam esses conceitos, né? Ótimo. (Alice deixa o material de lado). Vocês repararam que nesse texto tem umas palavrinhas grifadas? Então vocês vão pegar todas essas palavrinhas grifadas e vocês vão copiar no exercício 2. Eu tenho a tradução aqui, mas vocês vão tentar ver o que elas significam. Vocês vão tentar deduzir essas palavras. Por exemplo. Lá na primeira palavra do texto (a). A primeira palavra é cast. E o que será que cast significa? Um aluno diz: elenco? Elenco. Isso. E por que? Porque na sequência vem o nome das pessoas. Então a tradução de cast é elenco. Ai vocês colocam cast – elenco. Olhem como eu fiz aqui no meu material. Deu pra colocar todas assim. (Alice mostra o material para os alunos com a forma como ela realizou o exercício sugerido). Vocês não vão saber todas e não vão lembrar todas. Mas, lembrem-se de que vocês assistiram o filme Crash, vocês sabem mais ou menos a estória, então usem os textos pra ajudar a deduzir essas palavras.

Dados de observação de aula 4 – Professora Alice (2º ano B do Ensino Médio)

Antes de começar a aula, ainda na sala dos professores, João informou que não estava esperando por nossa visita naquele dia, relatando assim que não havia preparado^{xxiv} material complementar para o trabalho com os alunos. Desse modo, o professor decidiu utilizar o CP em sala de aula, conforme observamos na sequência.

Vocês trouxeram o caderninho, né? Vamos trabalhar com ele hoje. (A inspetora entra na sala para coletar os números dos alunos que estão ausentes. O professor vai para a lousa e escreve: Verbos anômalos. Can; could; must; might. Verbo to be (AM/IS/ARE). (Do) You read books? (Do) you visit your sister? (Do) you bring your material? (Do) you sing well?) Vamos dar uma passadinha geral no que a gente viu no primeiro e no segundo bimestre. É...é...é...as sentenças com os tempos verbais. O

presente simples. O passado simples. O presente contínuo. Vocês se lembram disso? (O professor tenta fazer com que os alunos formulem as frases com o uso dos auxiliares e na sequência ele solicita que os aprendizes traduzam a frase. João pede que os alunos abram o caderninho pra olhar outros exemplos de frases).

Dados de observação de aula 9 – Professor João (2º ano E do ensino médio)

Samanta não faz uso do CP. Ela é a única professora deste estudo que utilizou apenas um tipo de MD durante as observações de suas práticas pedagógicas. Esse material é o LD. Nas aulas observadas, percebemos que Samanta dá preferência para os exercícios que trabalham gramática e compreensão de texto em sala de aula. Na sequência, apresentamos uma dessas situações.

(A professora pergunta para os alunos qual foi o conteúdo que o professor substituto trabalhou em sala de aula. Alguns alunos dizem que foi uma lista de verbo do material. Samanta folheia o livro). Onde foi que eu parei a correção do exercício? Então eu terminei de corrigir as páginas 133 e 134 do livro? Então é da (b) em diante que não está corrigida? Então vamos lá na página 133. (A professora começa a passar a resposta do exercício na lousa e ela diz que agora se lembra de onde parou). É um exercício de gramática. Vamos corrigir. É simples. Está na voz passiva e temos que voltar na voz ativa. Como é que ficou a primeira ai? O verbo to be cai fora, pois ele só entra quando é passiva. (Samanta passa a resposta do livro na lousa para os alunos e termina a correção do exercício).

Dados de observação de aula 2 – Professora Samanta (3º ano A do Ensino Médio)

As duas situações de uso do LD feitas por Laura são para apresentar tabelas com regras gramaticais voltadas para o uso do passado em LI. Trazemos na sequência um excerto de uma aula observada em que a professora discorre sobre esse uso.

Já estamos acabando a apostila 1 e na semana que vem vamos começar a 2. Mas, ai vocês podem me perguntar: Mas, Laura, nós não trabalhamos... (interrupção da professora para folhear o CP). Mas ai eu digo. A parte de gramática sim. Se vocês derem uma olhada (professora pede apostila para um aluno), a parte de gramática, olha. Nós cumprimos, que é o presente e o passado. Concordam? Dai, nós fizemos 80% dos exercícios da apostila. Foi o que eu combinei com Dona Irene²⁴³ (a coordenadora da escola de Laura). Não está dando tempo de trabalhar com o livro. Ela perguntou: vocês está trabalhando os dois? (Laura levanta os dois materiais e mostra aos alunos). Falei, sim. Mas

²⁴³Nome fictício.

eu disse que não está dando tempo nem de cumprir a apostila toda, nem o livro todo, tá? Daria, se nós tivéssemos um número de 20 alunos. E também se cada vez que eu pedisse, vocês fizessem. (Laura comenta sobre a falta de compromisso dos alunos para realizar as tarefas solicitadas). Então nós vamos começar a apostila 2, mas hoje tem um exercício do livro. Abram, por favor, o livro na página 130. É essa tabela de verbos pra auxiliar no dia da prova. (Uma aluna pergunta se pode usar também o caderno no dia da prova). Olha, você até pode, mas eu acredito que isso aqui seja suficiente, porque aqui no livro tem todas as regras que você precisa. Aqui nessa página 130 tem tudo o que você precisa. Inclusive na aula do segundo ano que eu acabei de dar, lá também tem essa mesma tabela. Que eu utilizei, mas lá ela vem como uma revisão. Pra vocês é um conteúdo novo. Então vocês têm que aprender.

Dados de observação de aula 5 – Professora Laura (1º ano B do Ensino Médio)

Os dizeres de Laura parecem demonstrar sua preocupação em trabalhar os conteúdos gramaticais com seus aprendizes, no sentido de cumprir o que é solicitado pelo MD. Assim, em nossa compreensão, inferimos que o ensino de gramática ocupa lugar de destaque na prática da professora, especialmente pela ênfase dada por ela ao afirmar para seus alunos que a gramática, representada em seu discurso verbalizado pelo ensino do passado e do presente, foi trabalhada em sala de aula.

No que tange à utilização de materiais complementares (MCs), Samanta é a única que não faz uso desse recurso em sala de aula. Laura utiliza esse tipo de material em uma das aulas observadas, por meio da revisão de exercícios gramaticais voltados para o presente contínuo.

Os MCs são o recurso mais utilizado por Alice e João, sendo que ela faz uso em 6 das 10 aulas observadas e João os utiliza em 8 aulas.

Os usos dos MCs feitos por Alice deram-se nas seguintes situações: reutilização dos textos disponibilizados nas avaliações dos aprendizes, para trabalhar a compreensão de leitura por meio da revisão dessas provas (4 aulas observadas); atividade preparada para comparar os sistemas métricos em países como Brasil e Estados Unidos (1 aula observada) e criação de proposta de projeto intitulado *Digital Storytelling* (1 aula observada).

As situações de uso feitas por João podem ser resumidas em: apresentação de textos introdutórios referente à explicação do gênero “narrativas”²⁴⁴ (4 aulas observadas) e à questão

²⁴⁴O tema “Narrativas” estava presente no caderno dos alunos. Todavia, o professor entendeu que a forma proposta para o trabalho dessa temática não seria facilmente compreendida pelos aprendizes. Dessa forma, decidiu utilizar atividades introdutórias, para que posteriormente pudesse trabalhar esse conteúdo presente no CP em sala de aula.

da violência (2 aulas observadas). Em adição, a utilização do filme (*Argo*) para encerrar o trabalho com as narrativas (2 aulas observadas).

Diante dessas informações, iniciamos a discussão dos papéis ocupados por esses materiais didáticos. Para isso, lançamos mão do uso de metáforas, com o intuito de que essa figura de retórica (de linguagem) possa sustentar e auxiliar as comparações subentendidas, apresentadas na próxima seção deste estudo.

3.5 UTILIZANDO METÁFORAS PARA REPRESENTAR OS PAPÉIS DOS MDS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS OBSERVADAS

A justificativa para a utilização de metáforas na representação dos papéis dos MDs dá-se por suas contribuições para a produção de sentidos figurados quando da realização de comparações implícitas.

Com relação às metáforas que sugerimos para esta seção, esclaremos ao leitor que algumas delas já foram utilizadas em outros estudos. Dentre elas citamos o objeto sagrado (BOSOMPEM, 2014; GRAVES, 2000) e a receita culinária (MCHGRATH, 2002). As outras metáforas apresentadas foram originalmente propostas neste trabalho.

O emprego das metáforas tem sido aplicado em muitos campos de pesquisa. Na área da educação Lakoff e Johnson (1980) ofertaram contribuição importante quando da época de sua proposição. Outra colaboração elementar é dada por Munby (1986), ao sugerir que as metáforas oriundas das situações em que professores conseguem se expressar é uma maneira bastante frutífera de se entender o pensamento desses profissionais de ensino.

Para esta pesquisa, buscamos suporte para a utilização de metáforas em McGrath (2002, 2006), já que o autor propõe o uso desse recurso ao apresentá-las por meio das vozes dos professores, quando da caracterização de MDs escritos em LI. O pesquisador argumenta que “as metáforas podem ser um meio convenientemente econômico para focar determinada reflexão” (MCGRATH, 2006, p.1)²⁴⁵, especialmente aquela cujo foco volta-se para o ensino-aprendizagem. Ur (1999) também fez uso de metáforas ao propor conteúdos para determinadas atividades ao trabalhar com a preparação de professores.

Em adição, como quaisquer outros profissionais, os professores também fazem uso de metáforas ao verbalizar suas próprias experiências. Portanto, parece apropriado inferir que elas

²⁴⁵Texto original: Metaphors may be a conveniently economical way of focusing such reflection.

se tornam recursos importantes e que podem contribuir para expor aquilo que é invisível, auxiliando na “descrição daquilo que é indescritível”²⁴⁶ (THORNBURY, 1991, p.193).

Dessarte, muitas das teorias de ensino-aprendizagem estabelecidas e concretamente utilizadas, ganharam notoriedade por meio da utilização de metáforas. Como exemplo podemos citar o “modelo do monitor”, proposto por Krashen (1982). Segundo Thornbury (1991), algumas metáforas ganham tanta força, que a apropriação de seu uso parece se dar de forma tão natural, que até mesmo aqueles que nunca leram sobre determinadas teorias, podem utilizá-las com bastante segurança.

Desse modo, entendemos que as metáforas são importantes e elas podem auxiliar na explicação dos papéis que os MDs ocupam no desenvolvimento das práticas pedagógicas, enfatizando assim a relevância de sua utilização na área de formação de professores face à utilização de MDs no ensino-aprendizagem de inglês como LE.

À vista disso, rerepresentamos a questão de pesquisa de número 2.

- 2) Quais são os papéis representados pelos MDs durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas observadas?

Na sequência iniciamos a discussão e análise desses dados, por meio da utilização das metáforas.

3.5.1 OBJETO SAGRADO

Conforme pontuado, há dois MDs oficiais nos contextos observados, o caderno do professor (CP) e o livro didático (LD). Em adição, alguns dos PPs agregam materiais complementares às suas práticas, tais como vídeos e atividades extras, sendo a maioria deles desenvolvida por eles mesmos.

Diante desse cenário, é importante enfatizar que embora a confecção de MDs voltados para atender às necessidades específicas dos aprendizes seja bastante desejável (LEFFA, 2001) é preciso considerar que nem sempre professores conseguem produzir seus próprios materiais, quer seja pela falta de experiência ou pelos poucos incentivos ofertados e recebidos em seus contextos de atuação profissional. Assim, em casos nos quais há impossibilidade de produção

²⁴⁶Texto original: (...) to describe what otherwise would be indescribable.

de materiais voltados para o ensino, há que se pensar em outras alternativas para suprir tal deficiência.

Nos ambientes educacionais observados, os materiais didáticos (CP e LD) podem ser classificados como locais (LÓPEZ-BARRIOS; VILLANUEVA DE DEBAT, 2014), já que foram produzidos por um determinado país e/ou região, nesse caso o Brasil e mais especificamente o estado de São Paulo, com a observação de que apresenta a proposta de ser coerente com a realidade de seu público-alvo.

Todavia, embora os PPs tenham relatado em seção anterior deste estudo que esses materiais didáticos (caderno do professor e livro didático) não dão conta de representar por completo a realidade de seus aprendizes, ainda assim os episódios de adaptação desses materiais foram mais escassos se comparados a realização das propostas presentes nesses MDs sem propor quaisquer alterações a elas. Nessa perspectiva, o que pudemos assistir na maioria das observações foi o uso linear desses materiais, seguindo-se à risca as atividades sugeridas pelos autores das obras.

Ao serem utilizados exatamente como foram pensados em suas propostas originais, os MDs podem ser equiparados a “objetos sagrados”. No processo de retomar e rever os dados foi praticamente impossível “desassociar” esses instrumentos pedagógicos da imagem dos PPs. Esse fato vai ao encontro do que aponta Silva (1996), já que o autor sugere que a formação dessa imagem (professor + LD) é bastante comum em situações nas quais os materiais tornam-se mais importantes do que o próprio professor em sala de aula.

A ideia do “objeto sagrado”, metaforicamente utilizada para caracterizar um dos papéis desse recurso didático foi discutida na literatura por Graves (2000) e Bosompem (2014). Tal metáfora fundamenta-se na compreensão dessa terminologia como aquela que exerce influência e poder no que tange ao lugar dos MDs de acordo com as práticas observadas. Isso seria equivalente a dizer que os MDs não podem ser transformados, devendo serem seguidos da maneira como foram propostos.

Dessa forma, esses recursos didáticos atuam como uma espécie de “bíblia” ou “livro sagrado” (MCGRATH, 2002) e os mesmos não podem ter suas concepções originais alteradas. Assim, tais instrumentos acabam sendo cegamente interpretados e utilizados sem sofrer quaisquer tipos de adaptações.

Para Bosompem (2014, p.115) é crucial que professores entendam que o LD não deve ser visto como um “objeto sagrado, mas sim como um material bruto²⁴⁷, o qual é utilizado para o ensino e aprendizagem de LEs. Dessa forma, professores precisam entender sobre a utilização dos MDs, sentindo-se livres para realizar as mudanças necessárias”²⁴⁸. A autora dedilha numa questão fundamental por várias vezes mencionada neste trabalho e que versa sobre as condições voltadas para a preparação profissional de professores quanto ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em ambientes educacionais.

Encontramos em McGrath (2013), similaridades com a questão referente ao “objeto sagrado”, já que o autor discorre sobre os exemplos de professores encontrados em seu estudo que acabaram por utilizar os MDs como manuais a serem seguidos, sem propor quaisquer modificações aos mesmos.

Há contudo, ressalva feita pelo autor. Para McGrath (2013) é fundamental que levantemos questionamentos sobre o porquê de tal utilização, ao invés de condenarmos esse uso “inapropriado”. Nessa perspectiva é importante observar de que forma os programas de formação propiciam condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas por meio da utilização de MDs, entendendo assim quais são os tratamentos dados a esses recursos didáticos.

De acordo com as aulas observadas, em adição às anotações no diário de campo (DC) da pesquisadora, foi possível depreender que os contextos educacionais dos PPs também contribuem para a colocação dos MDs em altares intocáveis, reforçando assim a ideia “sagrada” de suas constituições.

Durante a coleta de dados, percebemos vários indícios por parte de alguns dos PPs para realizar um trabalho diferenciado com os aprendizes em sala de aula. Todavia, tais iniciativas pareciam ser boicotadas pela própria auto cobrança dos professores, com relação ao cumprimento das propostas presentes nos MDs, para atingir os objetivos de ensino propostos pelo Currículo. Apresentamos na sequência trechos do diário de campo da pesquisadora referentes, respectivamente, às aulas de Laura e Alice.

...a professora pede que os alunos procurem exercitar o conteúdo do caderno do aluno por meio de um jogo, tentando empregar o vocabulário que eles mesmos conhecem. Parece que os aprendizes estão bastante interessados. Uma aluna pergunta como se escreve determinado vocabulário em inglês e a professora soletra em Português. Outros alunos começam a perguntar, pois estão entrosados realizando a atividade. (...) De repente a professora fala que já se passou muito tempo e

²⁴⁷Esclarecemos ao leitor que entendemos a terminologia “raw”, nesse contexto, como aquilo que precisa ser lapidado.

²⁴⁸Texto original: “A textbook is not a sacred object, but a raw material for teaching and learning. As such, teachers need to understand how to use their textbooks and feel free to make necessary changes.

que eles precisam terminar até determinada página, porque senão não dá tempo de cumprir todas as atividades do material durante o bimestre.

Anotações do DC referente a observação de aula 1 – Profa Laura (2º ano B do Ensino Médio)

Acho interessante o fato de Alice tentar utilizar a língua inglesa em sala de aula com os alunos, embora eu acredite que ela poderia tentar explorar mais deles em algumas situações. Mas ela os conhece muito melhor do que eu os conheço. E eles gostam quando ela fala inglês com eles, especialmente porque ela já teve vivência no exterior. Alice pede para os alunos abrirem o caderninho na página 6 para fazer o exercício 2 e diz a eles que vai dar 1 minutinho para que façam a atividade. Ao passar esse tempo ela pergunta se terminaram, mas nem todos os alunos conseguiram acabar. A professora começa a correção mesmo assim, alegando que tem que terminar até determinada página do material naquela aula, para poder dar conta de cumprir todo o conteúdo solicitado.

Anotações do DC referente a observação de aula 3 – Profa Alice (1º ano A do Ensino Médio)

As anotações do DC reproduzidas anteriormente parecem elucidar um pouco desse conflito interno vivenciado pelas professoras, especialmente por elas serem as que mais utilizam o CP em sala de aula. Há implícita a ideia de que esse MD faz parte de uma doutrina que precisa ser devidamente seguida, para que os resultados de aprendizagem possam ser confirmados.

Em nossa percepção, mesmo existindo motivação dos aprendizes para realizar as atividades didáticas de maneira diferenciada (Laura) ou para receber mais insumo em LI (Alice), a preocupação em cumprir os conteúdos de ensino, exatamente da maneira como foram propostos, incluindo-se aqui o próprio tempo sugerido para a realização das atividades, parece ainda obscurecer tais possibilidades.

De acordo com nosso entendimento, embora pareça existir, de fato, certo medo e resistência para aceitar que os MDs podem sofrer alterações em suas concepções originais, há ainda a imposição da coordenação e direção para que os conteúdos apresentados pelos MDs, especialmente pelo CP, sejam cumpridos dentro do prazo previsto, conforme explicitamos no capítulo de Metodologia. Em nossa visão, tal iniciativa colabora com a compreensão do MD como um “objeto sagrado”.

Com relação aos MDs disponíveis nos contextos observados, tivemos acesso ao Caderno do Professor²⁴⁹ e ao manual do professor, este referente ao LD. Embora tais recursos apresentem propostas diferentes, pudemos encontrar muitas similaridades entre eles no que tange à apresentação das instruções voltadas para o desenvolvimento da prática profissional dos professores.

²⁴⁹Material baseado no Currículo do Estado de São Paulo.

Em nosso entender, mesmo nas situações nas quais parecem existir sugestões adicionais para que os professores possam realizar determinadas atividades de forma diferenciada em suas salas de aula, a maioria das propostas parece “prescrever” qual seria a melhor maneira para se ensinar por meio dos MDs, valorizando assim o cumprimento dos objetivos de ensino.

Desse modo, embora possam existir nuances para uma utilização que encoraja atitudes mais autônomas e reflexivas, na verdade o que evidenciamos é uma proposta para que esse material seja trabalhado de acordo com as concepções que sustentam sua construção.

Nessa perspectiva, o cumprimento quantitativo de MDs fornecidos por órgãos governamentais parece ganhar prestígio entre vários outros sujeitos pertencentes ao cenário de ensino-aprendizagem de línguas, conforme notamos em um de nossos registros.

De todas as aulas que observei do professor João essa é a primeira que não teve material que ele mesmo desenvolve para os alunos. Eu também não havia avisado que viria observar a aula de hoje. O professor pergunta se os alunos estão com o caderninho ou com o livro e a maioria dos alunos diz que está com o caderninho. João procura um ponto gramatical no material e pede que os alunos abram a apostila em determinada página e vai tentando levantar alguns questionamentos com os alunos. A aula do professor é interrompida pela coordenadora que diz que na próxima aula ele (João) deve liberar os alunos, pois vai ter teatro na escola (o teatro iria falar sobre a busca do primeiro emprego). Na sequência o sino toca e os alunos vão saindo da sala. João menciona que continua o conteúdo na próxima aula. Esperei João para sair da sala com ele. O professor comenta. “Nossa, ainda bem que hoje eu estava trabalhando com a apostila quando a coordenadora chegou”. Eu continuei na escola para assistir o teatro com os alunos.

Anotações do DC referente a observação de aula 9 – Prof João (2º ano E do Ensino Médio)

Em muitas das observações, percebemos inúmeras interrupções tanto dos coordenadores, quanto dos diretores e também dos inspetores durante o desenvolvimento da prática pedagógica de todos os PPs. Foi possível constatar que essas situações acabam por desconsertar e desconcentrar o fluxo de trabalho de sala de aula.

No que tange ao papel ocupado pelos MDs, percebemos que eles são considerados ferramentas sagradas e preciosas, principalmente para os coordenadores de ensino, já que eles são os responsáveis por discutir sobre o andamento e a utilização do CP²⁵⁰ durante a aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) com os professores de sua escola, para na sequência representá-los em suas diretorias de ensino (DEs).

Ainda com relação a essa questão do poder e do prestígio de determinados MDs, Boton (2014) aponta nos resultados de seu estudo que quanto maior o renome da editora, maior a

²⁵⁰O CP também é disponibilizado para outras disciplinas. As reuniões de ATPC são feitas com a participação de todos os professores, de acordo com o período em que lecionam.

ênfase feita pelos coordenadores pedagógicos para que a ferramenta seja seguida fidedignamente. Nessa perspectiva, a utilização do MD como um “objeto sagrado” torna-se negativa na prática do professor.

Tendo discutido sobre o adjetivo “sagrado” referente aos MDs, damos continuidade as discussões sobre os papéis atribuídos a tais instrumentos por meio da utilização da próxima metáfora.

3.5.2 CÁPSULAS CONTEUDISTAS

Ao pensarmos sobre os componentes que se apresentam como essenciais para a formação do conhecimento dos professores, não podemos deixar de mencionar o “conteúdo específico²⁵¹”. Entendemos que esse elemento faz parte do ensino, que por sua vez depende também do conteúdo que o professor deve conhecer para poder ensinar a seus aprendizes. À vista disso, conforme apontado por Ball e McDiarmid (1989), a compreensão do que precisa ser ensinado torna-se um requerimento central desse ensino.

Segundo os autores, as tarefas voltadas para a arte do ensino e que englobam desde a seleção de atividades até a avaliação do aprendizado, todas elas dependem da compreensão dos professores sobre aquilo que precisa ser aprendido pelos alunos.

Nessa perspectiva, o que pudemos perceber durante boa parte do período em que observamos as práticas dos PPs, foi que os MDs parecem representar todo o conteúdo específico necessário para o desenvolvimento das práticas pedagógicas de sala de aula. Por isso, metaforicamente os papéis dos MDs parecem assimilar-se a “cápsulas conteudistas”, já que em uso, os conteúdos dos materiais didáticos disponíveis podem ser ensinados aos aprendizes por meio da administração de tais cápsulas.

Obviamente os MDs podem servir como fonte de consulta aos conteúdos específicos que o professor tem que trabalhar para atingir os objetivos propostos pelo Currículo. O que eles não precisam é ser o único recurso para o desenvolvimento de tais conteúdos, pois ao se tornarem “cápsulas conteudistas” eles acabam por ofuscar todos os outros elementos que também são importantes nos processos de ensino-aprendizagem, dentre eles o conhecimento prático pedagógico que o professor traz para a sala de aula.

²⁵¹Após a leitura de vários estudos, decidimos que “conteúdo específico” seria a tradução mais adequada para o termo “*subject matter*”, especialmente por conta de sua empregabilidade no contexto voltado para os MDs.

Laura e Samanta, dentre os quatro participantes, são as que mais têm experiência em contexto público de ensino trabalhando com a LI como LE. Dessa maneira, seria bastante provável que com o passar dos anos o conhecimento delas com relação aos pressupostos voltados para o ensino de línguas pudesse constantemente ser repensado por conta de suas experiências práticas.

Todavia, em nossas observações, percebemos que em alguns episódios elas hesitam em trabalhar os conteúdos de forma distinta da apresentada pelos MDs. Em especial, os conteúdos gramaticais. Assim, acabam por reproduzir as atividades de forma prescritiva, valendo-se em algumas situações apenas dos exemplos apresentados pelos instrumentos didáticos.

Por confiarem na maneira como esses conteúdos específicos estão representados, parece que todas as suas estratégias de ensino, assim como as experiências adquiridas ao longo de suas carreiras ficam totalmente à deriva da transmissão desses conteúdos impressos pelas páginas dos MDs.

Parece, portanto, que a compreensão desses conteúdos específicos ocorre no momento em que elas utilizam tais recursos didáticos, deixando a impressão de que estão (re)lembrando tais conteúdos por meio das propostas apresentadas. Existem, porém, algumas armadilhas que às vezes enganam os professores quando eles tomam por garantido muitos dos pressupostos revelados pelos MDs, já que vários desses recursos podem ser incompletos ou falhos na representação de seus próprios objetivos.

Apresentamos na sequência relatos das práticas observadas das professoras Laura e Samanta em que elas utilizam os conteúdos gramaticais apresentados pelas MDs para trabalhar a LE em sala de aula, por meio da administração dessas cápsulas.

Após conversar com os alunos sobre as tabelas presentes no livro, Laura reforça a ideia da parte gramatical presente nesse material, dizendo que lá tem tudo que os alunos precisam para poder entender sobre os verbos. A professora começa a trabalhar os usos do did em inglês. Ela lê e explica esse tópico por meio dos exemplos ofertados pelo livro. Laura não utilizou exemplos do cotidiano dos alunos como ela fez em outras aulas. Ela leu as regras do livro e explicou como estava no livro. (...) Laura pediu que os alunos abrissem a apostila para ver a explicação desse conteúdo lá também. A professora procedeu da mesma forma. Laura comentou ainda com os alunos que para a próxima semana eles já não precisariam mais trazer a apostila 1. Eles só deveriam trazer a 2, já que aquele conteúdo acabava ali. Fiquei pensando se em nenhum momento da apostila 2 ela não precisaria retomar alguns dos conteúdos, mesmo que fossem os gramaticais e que foram ofertados pela primeira apostila. Laura vai continuando a aula traduzindo alguns dos vocabulários presentes no exercício. A professora dá 1 opção de tradução para cada um dos termos. A maioria dos vocábulos traduzidos são os verbos principais das sentenças.

Anotações do DC referente a observação de aula 5 – Profa Laura (1º ano B do Ensino Médio)

Samanta está trabalhando exercícios de “used to” com os alunos. Como eles não estão com o livro, ela copia o conteúdo na lousa. São dez frases. A professora pede que as respostas sejam dadas em inglês (Samanta reproduz o que é pedido pelo livro). Uma aluna pergunta se pode dar a resposta em português, mas Samanta diz que não, e enfatiza que em inglês é mais fácil, já que é só seguir o exemplo da lousa que foi copiado do livro. A professora chega perto de onde estou e fala: “Nossa, mas estão meio estranhos esses exemplos do livro pra idade deles, não estão?”. Concordei com ela, pois haviam perguntas como: “Did you use to go to parks? Which ones?”. Entendi que estaria um pouco fora da realidade deles, porque na cidade de Caravela não há parques. Assim, seria muito difícil pros alunos conseguir fazer essa associação. Samanta voltou pra perto de onde eu estava e disse: “Eles deveriam colocar umas sentenças como: Vocês costumavam ver a fonte na praça da 30? Você costumava caminhar na Avenida Pio 6? Porque isso sim eles conhecem”. Concordei com Samanta (balançando a cabeça), mas não fiz nenhuma sugestão. Fiquei esperando para ver se ela iria sugerir esses exemplos pra fazer com que os alunos se interessassem mais pela atividade (pra que a assimilação do “used to” fosse mais natural. Mas ela não falou nada. Os alunos terminaram os exercícios e ela deu o visto no caderno deles.

Anotações do DC referente a observação de aula 5 – Profa Samanta (2º ano A do Ensino Médio)

Os exemplos em questão parecem sugerir que o ensino da LI pode ser fragmentado e conseqüentemente administrado em “doses” para os aprendizes. De acordo com os excertos apresentados, tanto Laura quanto Samanta usam o material sem propor alterações aos exercícios gramaticais solicitados.

Em nossa compreensão, o que ocorre nessas práticas observadas é que as professoras colocam seus próprios conhecimentos práticos de lado, deixando de articulá-los com suas próprias experiências de sala de aula. Dessa maneira, a parte gramatical proposta no MD parece representar uma parcela da língua que pode ser desconectada de todos os outros aspectos linguísticos, enfatizando-se assim a transmissão de conteúdos para os aprendizes.

Nessa perspectiva a metáfora da cápsula conteudista é negativa, já que ela reforça e sustenta a ideia de que a língua pode ser ensinada de forma fracionada, por meio da transmissão de conteúdos. Ela não oferta, portanto, espaço para a articulação dos conhecimentos dos professores quando da utilização de MDs como recursos pedagógicos. Assim, enfatiza-se a proposta de se ensinar materiais didáticos (EDGE; GARTON, 2009) e não aprendizes.

As reproduções de conteúdos específicos presentes nos MDs podem soar como problemáticas para as questões voltadas para o ensino-aprendizagem, especialmente quando elas contribuem para acentuar a perpetuação inadequada das representações desses conteúdos (BALL; MCDIARMID, 1989).

Há ainda, outra implicação com relação a esses conteúdos quando os mesmos são trabalhados de forma mais sequencial, já que possivelmente, de acordo com Stodolsky e Grossman (1995, p. 237), “professores que ensinam por meio de assuntos pré-estabelecidos,

irão experienciar menos autonomia com relação ao conteúdo curricular do que aqueles que ensinam de forma menos pré-determinada, menos sequencial e eletiva”²⁵².

Na visão das autoras citadas anteriormente, “o conteúdo específico influencia as práticas instrucionais, e também a forma como os professores pensam sobre o Currículo, o aprendizado e o ensino”²⁵³ (STODOLKY; GROSSMAN, 1995, p.228). Em nossas observações, pudemos presenciar a ocorrência de algumas dessas situações. Como exemplo ilustramos um desses episódios de acordo com as anotações em diário de campo da pesquisadora.

Laura é sempre muito séria com seus alunos. Eles estão trabalhando com o caderninho e o tema é “Filmes”. Há a proposta de um exercício que pede que os alunos traduzam um tópico relacionado ao filme Crash. Pensei que ela fosse tentar explorar, tirar dos alunos o sentido impresso já pelo título, mas ela dá o termo traduzido como está no livro. Um aluno pergunta se pode ser de outra forma e ela diz que a melhor forma é a que está na apostila. Ela vai lendo a tradução proposta para que os alunos possam ir copiando. Imagino que ela conseguiria, com certeza, dar sua própria interpretação para o texto, mas por alguma razão ela decide ficar só com a proposta do Caderno do Professor e é assim que ela termina de corrigir todos os exercícios com eles.^{xxv}

Anotações do DC referente a observação de aula 3 – Profa Laura (2º ano A do Ensino Médio)

Na visão de Stodolsky e Grossman (1995), é bastante esperado que o trabalho com conteúdos específicos revele as expectativas individuais dos professores de diversas maneiras. Em especial aquela relacionada à forma como o Currículo é vivenciado na prática de sala de aula.

Para Cochran (1997) a integração entre o que os professores sabem sobre o ensino e o que eles sabem sobre aquilo que ensinam, neste caso os conteúdos específicos, é o que acaba por constituir o conhecimento do conteúdo pedagógico. Segundo a autora, esse tipo de conhecimento é único e exclusivo aos professores.

Além disso, faz-se importante retomar um conceito que já foi discutido neste estudo, que é o do “aprendizado da observação” (LORTIE, 1975). Especialmente por entendermos que muitos dos papéis dos MDs colaboram para enfatizá-los como instrumentos que contribuem para determinados estágios do aperfeiçoamento profissional dos professores.

Assim, parece compreensível que em algumas situações professores dependam da e confiem na exposição desses conteúdos específicos por meio da utilização dos MDs, já que

²⁵²Texto original: (...) teachers of more defined, more sequential, and possibly required subjects will experience less autonomy regarding curricular content than teachers whose subjects are less defined, less sequential, and elective.

²⁵³Texto original: (...) subject matter influences actual instructional practices, as well as how teachers think about curriculum, learning, and teaching.

como afirmado por Richards (2014, p.19), em alguns episódios e geralmente para professores menos experientes “a utilização dos LDs em conjunto com os manuais dos professores pode servir como uma fonte importante para a preparação do trabalho a ser desenvolvido”²⁵⁴.

Dessa forma, há casos em que muitos profissionais de ensino acabam memorizando exemplos ofertados pelos MDs disponíveis, sabendo de cor até mesmo as páginas em que as atividades estão disponibilizadas. À vista disso e após a discussão dos papéis dos MDs metaforicamente representados pela utilização do termo “cápsulas conteudistas”, apresentamos a metáfora da receita culinária.

3.5.3 RECEITA CULINÁRIA

McGrath (2002) faz uso da terminologia receita em seus estudos. Dessarte, estamos diante de uma metáfora já existente. Porém, gostaríamos de explicitá-la sob uma nova perspectiva, de acordo com nossa compreensão sobre alguns de seus possíveis sentidos com relação aos contextos observados.

Ao comparar um material didático a um instrumento musical, Graves (2000) utiliza o exemplo de um piano na tentativa de explicitar seu ponto de vista para entender o LD como uma ferramenta. A autora descreve tal comparação ao mencionar que:

O piano fornece a uma pessoa os meios para produzir música, mas o instrumento por si só não pode produzi-la. Essa é produzida apenas quando o músico a toca. Tocar requer prática e familiaridade com o instrumento. O quão mais habilidoso se é, mais bonita é a música. Assim como o piano não a produz, um livro não ensina uma língua. Ele é um estímulo ou um instrumento para o ensino e a aprendizagem. É evidente que a qualidade do instrumento também afeta a qualidade da música. Todavia, se afinado, até mesmo o mais simples piano pode produzir uma música bonita nas mãos de um músico habilidoso. (GRAVES, 2000, p.175)²⁵⁵.

Conforme aponta Graves (2000) a analogia do MD com o instrumento musical é limitada, já que envolve apenas um profissional. Todavia, nos contextos de ensino-

²⁵⁴Texto original: (...) a textbook together with the teacher’s manual may be an important source of training on the job.

²⁵⁵Texto original: “The piano provides you with the means for producing music, but it cannot produce music on its own. The music is produced only when you play it. Playing well requires practice and familiarity with the piece. The more skilled you are, the more beautiful the music. Just as a piano does not play music, a textbook does not teach language. The textbook is a stimulus or instrument for teaching and learning. Clearly, the quality of the instrument also affects the quality of the music. However, if it is in tune, even the most humble piano can produce beautiful music in the hands of a skilled musician”.

aprendizagem a utilização dos MDs é mais complexa, já que eles dependem dos aprendizes que o utilizam. Assim, “talvez os professores não representem apenas o músico, mas também o profissional que afina o piano, o compositor e o condutor” (GRAVES, 2000, p.176)²⁵⁶.

Embora a comparação possa parecer um pouco restrita, se pensarmos em todas as dinâmicas envolvidas nos contextos de ensino-aprendizagem de línguas, entendemos que a mesma é pertinente e apresenta muita sintonia com a metáfora proposta para esta seção, já que partimos dos mesmos princípios para explicitar os papéis dos MDs como receitas culinárias.

Uma pessoa talentosa, ainda que com o mais simples dos fogões, com as panelas menos luxuosas e uma quantidade limitada de ingredientes, pode produzir um prato saboroso. Em extremo oposto, um *chef* renomado, dentro de uma cozinha extremamente bem equipada, com os melhores utensílios disponíveis e praticamente com um supermercado à disposição pode não fazer jus a sua reputação se lhe faltarem, dentre outros aspectos, a habilidade para a criação de seus pratos.

Diante de tais exemplos, entendemos que o diferencial não está na diversidade dos instrumentos utilizados. Ele está nas habilidades e capacidades de cada um dos sujeitos envolvidos para executar a tarefa proposta, que é a de produzir a melhor opção possível mediante os recursos disponíveis. Nesse sentido, a realização do “prato” dar-se-á mesmo na ausência de seu ingrediente principal.

As “cozinhas” dos ambientes educacionais observados não pareciam estar equipadas com quantidade significativa de utensílios variados. Todavia, quando alguns dos PPs lançaram mão desses mínimos instrumentos, transformando-os à sua maneira, pudemos perceber a reinvenção de pratos presentes no “cardápio”. Reproduzimos na sequência parte de um excerto do DC da pesquisadora, na tentativa de exemplificar essa situação.

Essa sala do segundo ano, na minha opinião, é uma das melhores que Laura tem. Eles fazem parte do Integrado (são alunos que têm aulas na escola pública regular e também no Instituto Federal). Eles são curiosos. Tem um exercício no caderno dos alunos que pede para trabalhar com os comparativos. Laura solicita que a atividade seja feita como o material está pedindo. Os alunos não estão conseguindo entender as instruções dadas pelo material que eles têm. Laura percebe essa situação e ela comenta com os alunos que os exercícios que estão no material parecem o da apostila do 3º ano que fala de trabalho voluntário. (“Olha lá. Mais um tema que colocam que os alunos não sabem. Eu não posso fugir da apostila” – Laura comenta). Nesse momento Laura pede que os alunos abram o livro e ela tenta ver se encontra outros exemplos lá. Por fim Laura começa a dar exemplos e a pedir exemplos dos alunos. Exemplos fora do material. Exemplos do dia-a-dia deles. Laura usa até um exemplo de uma marca de produto de beleza que é conhecida pelos alunos – essa marca tem propaganda até na televisão. Quando Laura consegue fazer com que os alunos compreendam a questão

²⁵⁶Texto original: Perhaps as teachers, we are called on to be not only musicians, but also piano tuners, composers, and conductors.

dos comparativos ela retoma os exercícios da apostila. Percebo que agora os alunos estão conseguindo assimilar melhor a ideia dos comparativos.

Anotações do DC referente a observação de aula 7 – Profa Laura (2º ano B do Ensino Médio)

Em nossa compreensão, Laura fez uso da criatividade para modificar a receita original apresentada, arriscando outros “ingredientes” que pareceram ser mais favoráveis para que os aprendizes pudessem “saborear” o prato ofertado.

Nos contextos escolares, conforme pontuado por Richards (2013, p.2), a criatividade no ensino é importante pois ela pode contribuir para o sucesso acadêmico, sendo um elemento que “pode aumentar os níveis de motivação e autoestima dos aprendizes, preparando-os com habilidades flexíveis que eles precisam para o futuro”²⁵⁷.

Isso vai ao encontro do exemplo já mencionado neste trabalho com relação à estratégia utilizada por João para trabalhar a proposta da não violência ao invés de trabalhar a questão da violência *per se*, como o MD sugeria. A perspicácia do professor nessa tomada de decisão apontou que sua criatividade foi decisiva para que ele pudesse introduzir o tópico da aula, contando com a participação dos aprendizes para a construção conjunta do tema em questão.

Na visão de Fisher (2004) a criatividade pode reavivar o interesse dos aprendizes, muitas vezes desestimulados pelas próprias escolas. Tal efeito pode estender-se também aos professores, que em muitas situações não podem desempenhar suas práticas da maneira como gostariam, especialmente em contextos nos quais há opressão e controle, contribuindo assim para a diminuição de sua autonomia em sala de aula.

Nessa perspectiva, o trecho do DC da pesquisadora que descreve a maneira como Laura realiza a atividade com os aprendizes, suscita que ela é uma “pessoa talentosa”, já que mesmo não possuindo todos os ingredientes necessários, ainda assim ela arrisca ofertar outra alternativa alimentícia aos aprendizes. Nos materiais didáticos, essa conotação de “receita” apresentada assume um caráter positivo, já que ela não tem a obrigatoriedade de manter-se fixa aos padrões tradicionais para sua preparação.

Em nossa concepção, as receitas que são impostas de modo mais tradicional, parecem não dar tanto espaço para o vislumbamento de outros pratos. Desse modo, ao pensarmos no exemplo hipotético do *chef* renomado, talvez ele não conseguisse propor um *menu* alternativo para atender a sua clientela como Laura fez em sala de aula com o exercício proposto.

²⁵⁷Texto original: (...) is said to increase levels of motivation and self-esteem on the part of learners and to prepare them with the flexible skills they need for the future.

Provavelmente, esse *chef* optaria entre: a) não fazer a receita ou b) só fazê-la se ele dispusesse de todos os ingredientes que imagina serem necessários, já que é ele quem “avalia” as necessidades/interesses de seu público-alvo.

Durante as observações, vivenciamos episódios que sugerem a existência do *chef* renomado. Embora existisse uma receita culinária em seu “caderno”, ele optou por não fazê-la, já que em sua concepção ele não tinha todos os ingredientes necessários para realizá-la de maneira satisfatória.

Para exemplificar esse cenário, trazemos dois excertos de duas das práticas observadas durante o período de coleta de dados deste estudo.

Samanta pede que os alunos se comportem, porque tem uma colega deles fazendo a prova que ela perdeu. Após esse comentário, a professora apresenta o aluno novo para a classe. Samanta dá o visto no caderno dos alunos e avisa que vai corrigir os exercícios da página 31 até a página 35. Ela estipula um tempo para que os alunos façam essas atividades. Os exercícios são do livro. Ao começar a correção, Samanta pula a parte da atividade comunicativa. Um dos alunos pergunta se eles vão ouvir o áudio do exercício, já que tem o desenho de um CD do lado do texto. Samanta diz que não, porque não fez a reserva do aparelho. “Teria que ter o aparelho. Na verdade teria que ter uma sala própria” (Samanta argumenta meio que para si mesma). De repente ela olha para mim e diz: “Nossa, Patrícia, você lembra que nós comentamos de ter esse tipo de sala em um dos visionamentos e eu falei da internet? Tá aí”. (Samanta balança a cabeça e continua a correção dos exercícios).

Anotações do DC referente a observação de aula 8 – Profa Samanta (1º ano A do Ensino Médio)

Samanta divide os alunos em grupos e entrega o dicionário em cada uma das mesas. (São formados grupos de 4 alunos – tem uma caixa de dicionário de inglês, com cerca de 12 unidades, para todos os alunos da escola). Rapidamente Samanta faz a chamada, coloca os números dos ausentes na lousa. Samanta pergunta se eles lembraram de trazer o livro para a aula. (Como essa é a primeira vez que eu estou assistindo aula no ensino fundamental, eu não conhecia o livro. Pedi o exemplar de um aluno e percebi que um dos autores é bastante renomado na área de linguística aplicada. Comentei esse fato com Samanta e ela disse que o livro pode até ser bom, mas que ele é muito difícil para os alunos. Achei esse comentário interessante porque eu tenho uma amiga que leciona na escola pública, usando o mesmo livro e ela fez o mesmo comentário). “Bom, o tema de hoje é sobre Filmes”. A professora começa a trabalhar com os alunos e ela vai tentando tirar as informações que eles sabem sobre esse tema. Samanta levanta muitas questões e ela está, de fato, tentando envolver os alunos. Tem apenas um aluno que está perturbando muito. Samanta já o alertou de que ela vai colocá-lo para fora. (Eu não sei. Porque Samanta é muito paciente. Eu nunca presenciei uma cena em que ela gritou com os alunos). Samanta coloca o aluno pra fora da sala. A classe fica em pleno silêncio. Eu também fico muito surpresa. Samanta retoma o tópico da aula e comenta “Olha que atividade legal pra trabalhar em sala. Só que nós não podemos trabalhar, porque olha pra nossa sala. Não temos nada de recurso. Nada”. (Isso é verdade. De todas as escolas, a de Samanta e a de João são as que têm menos recursos). É uma atividade oral. Samanta comenta que pra trabalhar uma atividade oral você precisa ter acesso a Internet. Precisa ter a disponibilidade de buscar vídeos no youtube. Tem que ter uma tela maior e não essa TV pequena e trancada com cadeado que tem na sala. “Além do mais, tinha que ter menos pessoas pra dar certo. Assim é muito difícil. Vamos continuar a correção”. E Samanta continua trabalhando as atividades com os alunos. Hoje ela está dando um pouco mais de tempo pra eles. Mesmo “seguindo” o material ela está tentando esperar um pouco mais a resposta dos aprendizes.

Anotações do DC referente a observação de aula 10 -Profa Samanta (9º ano B do Ensino Fundamental)

Esses exemplos do diário de campo da pesquisadora sugerem a metáfora da receita pedagógica sob um viés negativo, já que na percepção da professora o conteúdo impresso nas páginas dos MDs não podem ser realizados porque ela não possui todos os ingredientes que precisa para trabalhar a oralidade em sala de aula.

Embora Samanta tenha afirmado em momento anterior nesta pesquisa que ela não vê possibilidades de trabalhar a escrita e a oralidade em sala de aula porque acredita que seus alunos não dão conta de realizar os exercícios, os excertos do diário de campo (DC) parecem evidenciar que as condições da escola também colaboram para que ela opte por não trabalhar essas habilidades em sala de aula.

Nos trechos apresentados, mediante registro no diário de campo da pesquisadora, a utilização do MD como uma “receita culinária” tem um sentido negativo, já que Samanta nem mesmo tenta uma alternativa diferenciada para (re)apresentar o “menu” a seus aprendizes em sala de aula.

Essa resistência é reforçada por um dos depoimentos de Samanta em uma das sessões de visionamento quando o tópico da infraestrutura da sala de aula foi apontado na conversa entre a professora e a pesquisadora. Os dizeres da professora enfatizam essa questão da inviabilidade do trabalho de determinadas atividades em sala de aula, principalmente pela questão da falta de recursos comumente utilizados nas aulas de LI.

Samanta	<p>(Pesquisadora) As salas de aula que você utiliza, de uma forma geral, não parecem apresentar recursos suficientes, os quais seriam muito importantes para as aulas de língua inglesa. O que você acredita que seria diferente nas relações entre ensinar e aprender uma língua estrangeira na escola pública se esses recursos estivessem presentes em sala de aula?</p> <p>Nooosaaa! A aula ia ser muitooo melhor!!! Principalmente se eu pudesse trabalhar com a internet. Né? Trabalhar algumas atividades, bem interativas, que há algumas atividades, que a gente adoraria trabalhar, né, alguns exercícios, de uma maneira assim, bem interativa na internet que é o que eles gostam. Eles amam né esse tipo de coisa. Eles querem tecnologia. E agora que está vindo o livro! Era na nossa época que era para ter tido esse recurso. Agora teria que ser possível utilizar um <i>tablet</i> na aula. Eles não podem usar nem o celular. Tá certo que eles ainda estão usando o celular de forma errada, mas se a gente pudesse ter essa tecnologia. Um data show, mesmo que não tivesse...a escola tem internet, mas não sei se está dando para pegar em todas as salas, porque daqui de cima eu sei que dá, as de baixo já não consegue. Então já pensou se pudesse, pegar um trecho de um filme e passar pra eles, pra eles fazerem a compreensão? Um filme que tá ai que eles adoram que é a Saga Crepúsculo. Ah se eu pudesse trabalhar! Agora, pense bem. Eu quero trabalhar o trecho de algum filme. Tenho que montar o data show. Só pra montar eu levo uns 15 minutos e mais uns 10 minutos pra sala se acalmar. Vai quase toda aula só pra isso. Se pudesse ter uma sala que a gente já tivesse tudo montadinho, pelo menos isso, a gente sabe que não é viável ter em todas as salas, mas se pudesse ter uma sala só, pra...né...que já tivesse o data show montadinho, tudo conectado, tudo certinho, só chegar e já poder acessar a internet, nossa, a aula ia ser bem diferente. Ia ser mais prazerosa</p>
----------------	---

pra eles. Mais criativa. Ai sim a gente estaria atingindo esse aluno, quase 100% porque agora se atinge é no máximo uns 50%. (SV2 – F1 – P4).

Durante as observações, pudemos perceber que Samanta apresenta qualidades desejáveis para o desenvolvimento das aulas de inglês como LE. Dentre eles podemos citar sua boa pronúncia em LI, quando da leitura dos exercícios propostos pelo LD. Nessa perspectiva, acreditamos que se a professora confiasse mais em sua intuição, para utilizar, por exemplo sua própria voz para ler o texto, propiciando assim oportunidades para que os aprendizes tivessem esse insumo em LI, talvez tivéssemos presenciado episódios de criatividade em sala de aula.

Todavia, para que o ensino alcance patamares diferenciados, desvincilhando-se de práticas que procuram prescrever as situações de aprendizagem, seria necessário correr riscos. Assim, é preciso que o professor esteja disposto a arriscar alternativas diferenciadas em sala de aula. Desse modo, concordamos com Sternberg (2006, p.97), quando o autor diz que “a criatividade é em grande parte uma decisão que qualquer um pode tomar, mas que poucos o fazem por entenderem que seu preço pode ser bastante alto”²⁵⁸.

Esse preço elevado a que o autor se refere faz alusão às cobranças externas de toda a sociedade, já que ela desempenha um papel fundamental com relação à criatividade. Ser criativo exige riscos, os quais podem resultar em recompensas ou punições pelos próprios ambientes de ensino. Em adição, fazer uso da criatividade pode ser arriscado, já que sua implementação não consegue se enquadrar em moldes fechados, para os quais existem respostas pré-estabelecidas.

Segundo Richards (2013), é bastante comum no início da carreira profissional a utilização de MDs como veículos para a transmissão de conhecimentos. Espera-se, todavia, que com as experiências vivenciadas em sala de aula, os professores possam desvincular-se dessa dependência.

Embora concordemos parcialmente com os dizeres do pesquisador, destacamos que essa forma de utilizar os MDs não parece estar diretamente condicionada ao tempo de experiência docente. Se isso fosse completamente verdade, Alice e João utilizariam os recursos didáticos de maneira prescritiva, enquanto Laura e Samanta fariam uso desses instrumentos de modo a atender e respeitar as expectativas de seu público-alvo.

Todavia, o que pudemos notar nas observações das práticas pedagógicas foram episódios em que justamente o contrário aconteceu. Ou seja, Alice e João utilizaram MDs por

²⁵⁸Texto original: (...) is that creativity is in large part a decision that anyone can make but that few people actually do make because they find the costs to be too high.

eles confeccionados, abandonando algumas das propostas impressas pelos recursos oficiais, enquanto Laura (na maioria das vezes) e Samanta (em todas as vezes) fizeram uso prescritivo das ferramentas pedagógicas impressas.

Tais situações, com base nos dados deste estudo, sugerem que o desenvolvimento das práticas observadas depende de dois fatores. O primeiro deles é representado pela maneira como a construção das identidades profissionais foi moldada, procurando-se observar quais os paradigmas vigentes quando da formação de cada um desses professores e qual o papel desempenhado por cada um desses paradigmas nas práticas de sala de aula.

O segundo fator faz alusão à liberdade de trabalho propiciada pelo contexto escolar ao qual o professor pertence. Mediante as observações das práticas de sala de aula, Alice é a única que trabalha com menos supervisão pedagógica. Dessa forma, ela tem mais autonomia²⁵⁹ para proceder com a realização das atividades, as quais ela avalia serem mais significativas para os aprendizes.

Ainda que Laura e João não tenham a mesma liberdade que Alice tem, eles ousam trabalhar propostas diferenciadas em sala de aula. Porém, grande parte das atuações de Laura e João fica à sombra de seus medos, conforme já enunciado²⁶⁰. Com relação à Samanta, seu atrevimento para fugir das propostas originais apresentadas pelos MDs é praticamente nulo, já que conforme ela mesma mencionou, o diretor de sua escola entende que a disciplina deve ser entendida de forma “militar”^{xxvi}.

Em nossa compreensão, mesmo que um professor saiba de cor as atividades presentes em seus MDs, ele deveria lembrar também que cada vez que as ensina elas se tornam diferentes nesses instrumentos pedagógicos. Assim, faz-se importante perceber que ensinar engloba a improvisação. E trabalhar com o improviso contribui significativamente na diferenciação dos professores quando comparados a quaisquer outros profissionais. Em adição, a tarefa de “improvisar” pode contribuir para o surgimento de elementos criativos no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Abordamos e discutimos na sequência a metáfora do *cupcake* artestrial.

²⁵⁹Autonomia aqui é utilizada como um sinônimo para independência.

²⁶⁰As visitas que Laura recebe da coordenadora para saber se o CP está sendo trabalhado em sala. E o alívio que João sentiu quando a coordenadora veio até sua sala e naquele dia “por sorte” ele estava trabalhado a apostila com os alunos. Esses são alguns dos exemplos que já foram apresentados de forma mais detalhada em momento anterior neste estudo.

3.5.4 CUPCAKE ARTESTRIAL

Quando pensamos em um *cupcake*, remetemos nosso pensamento àquele bolinho, originalmente criado na América do Norte e que se tornou famoso em muitas partes do mundo. A razão do sucesso para que tal sobremesa se tornasse a vedete das confeitarias foi sua maneira personalizada de atender aos interesses específicos de seus clientes.

No exemplo do *cupcake*, existem algumas condições básicas para que a sobremesa possa atingir determinado grau de customização. Dentre elas podemos elencar a qualidade dos ingredientes, a tendência do mercado consumidor e também a sensibilidade do confeiteiro para saber reconhecer as reais necessidades de seu público-alvo.

Assim, é possível dizer que há várias opções disponíveis desse minibolo. Tanto para os que não dispõem de recursos financeiros para consumi-lo em sua forma mais artesanal quanto para os que consideram que “é tudo a mesma coisa”, já que para estes uma confecção pormenorizada e quiçá exclusiva do doce não é tão importante. Dessa forma, muitas dessas padronizações encontram-se nas prateleiras de muitos estabelecimentos comerciais, sendo apresentadas ao público por meio de suas versões industrializadas.

Todavia, mesmo a versão mais industrializada do *cupcake* pode ser confeitada de forma mais elaborada, desde que alguns requisitos básicos sejam levados em consideração. Como exemplo, a compreensão de que nem sempre um único tipo de sobremesa é suficiente para satisfazer as vontades de clientes que possuem diferentes necessidades.

Em paralelismo, os MDs podem ser tanto *cupcakes* artesanais como industriais. Ou eles podem ser ainda, uma junção dessas duas versões, nomeando assim a metáfora que discutimos nesta seção, o *cupcake* artestrial. A decisão sobre qual versão será utilizada no desenvolvimento de práticas pedagógicas, depende em partes da atuação dos professores, já que eles desempenham papel central em sala de aula, ao atuarem como um dos grandes confeitores²⁶¹ do ensino.

Se considerarmos que o *cupcake* industrial é uma “base”, o mesmo pode modificar-se para uma versão mais artesanal, desde que seu confeiteiro se esforce para utilizar suas diversas habilidades para transformar o comum em exclusivo. O mesmo acontece com os MDs. Assim, quando os professores reconhecem que esses instrumentos são uma base para seu ensino, conforme discutido por O’Neill (1982), existem maiores possibilidades de que seus menus

²⁶¹O termo é utilizado para fazer alusão àquele que é dotado de talento especial para promover invenções interessantes por meio de suas experiências profissionais.

didáticos possam ofertar opções variadas da sobremesa, aproximando-a das necessidades de sua clientela.

Embora os participantes desta pesquisa reconheçam que seus aprendizes têm necessidades artesanais que não são contempladas nos MDs “industriais”, poucos foram os episódios em que pudemos perceber a customização de atividades para atender tais necessidades.

Assim, em muitos momentos das práticas observadas, o tratamento dado à maioria dos usos desses instrumentos didáticos vai ao encontro da metáfora que chamamos de “*cupcake* industrial”, já que a realidade desse público-alvo não pareceu estar plenamente representada durante o desenvolvimento dessas práticas pedagógicas.

Há ainda outro fator que colabora para essa perpetuação dos MDs como “*cupcakes* industriais”. Ele versa sobre as condições de distribuição dessas sobremesas, incentivando-se que a mesma seja feita da forma mais uniforme e industrializada possível, já que essa parece ser a mensagem enviada pela matriz alimentícia²⁶².

Nessa perspectiva, mesmo os MDs não conseguindo dar conta de representar tanto os interesses quanto as necessidades de seu público-alvo, notamos que o papel que lhes é atribuído busca padronizar a base daquilo que deve ser ensinado.

Não conseguimos perceber nas práticas observadas, formas de incentivo dadas aos professores para que eles utilizassem os MDs de forma mais artesanal. Ao contrário. Pudemos notar que há expectativas para que esses instrumentos sejam aplicados, de preferência em períodos pré-determinados e se possível com poucas alterações²⁶³. Desse modo, o objetivo é que seu consumo possa ser uniforme, já que em confeitarias que produzem suas sobremesas em larga escala a prática mais utilizada é a da reposição dos produtos que vão se esgotando.

Em nossa compreensão, tal aplicação vai ao encontro daquilo que Schön (1983) denominou de racionalidade técnica (RT), cujos princípios estão baseados numa ciência puramente positivista. Assim, quando os MDs são representados pelo modelo da RT, eles não conseguem dar conta de sensibilizar os professores, para que esses possam criar oportunidades diversificadas de aprendizado para diferentes aprendizes por meio da utilização desses

²⁶²Estamos nos referindo aqui, de forma metafórica, às propostas de ensino formuladas por meio de políticas educacionais.

²⁶³Em quase todos os contextos observados, desde nosso primeiro contato pudemos perceber que há cobrança da coordenação para que o professor trabalhe utilizando os MDs, em especial o CP, já que esse recurso é baseado no Currículo do Estado. Em 3 das 4 escolas fomos informadas de que poderíamos observar as aulas, desde que nossa presença não prejudicasse o desenvolvimento das atividades. Especialmente por conta da participação dos alunos em exames de rendimento, cujo intuito é avaliar o *ranking* das escolas.

instrumentos. Essa conduta contribui para afastar cada vez mais os profissionais de ensino de quaisquer processos reflexivos²⁶⁴.

Dessarte, quando os MDs são trabalhados com os aprendizes de forma “industrializada”, parece-nos que a RT torna-se responsável por guiar o desenvolvimento de práticas pedagógicas, não fomentando, portanto, quaisquer episódios de reflexão sobre o uso desses instrumentos didáticos. Dentre tais utilizações, podemos citar a compreensão sobre a importância e a necessidade da adaptação de MDs.

Zanella (2000) pontua que a racionalidade técnica é entendida como um conjunto de conhecimentos que são transmitidos, muitas vezes, pelos próprios programas de formação e que são tomados como verdadeiros, quase nunca levando-se em consideração os contextos educacionais de ensino.

Em adição, Pérez-Gómez (1992a, p.96) argumenta que “o trabalho pedagógico do professor, de acordo com a RT é instrumental e procura assim voltar-se para a solução de problemas, mediante a aplicação rigorosa de muitas teorias e técnicas científicas”. Para o autor supracitado, “essa aplicação” de conhecimento é problemática, pois a mesma contribui para que a prática seja entendida como um processo desvinculado da teoria, contribuindo assim para o impedimento da reflexão em sala de aula.

Em nossas observações, tivemos a impressão de que sempre que os MDs publicados (CP ou LD) são reproduzidos uniformemente para aprendizes com perfis completamente distintos, esses usos tornam-se prescritivos na prática.

Em situações nas quais os professores trabalham com a mesma série (por exemplo, 1º Ano), mas com diferentes turmas (1º Ano A x 1º Ano B), conseguimos perceber pouquíssimas alterações no desenvolvimento de suas práticas, especialmente pelo fato do MD escolhido para o trabalho de sala de aula ter sido reproduzido da mesma maneira.

Essa questão da replicação das atividades para grupos distintos foi observada no desenvolvimento da prática de Samanta. Em um dos dias de observação, tivemos a oportunidade de acompanhar as aulas da professora para alunos do 3º Ano A e do 3º Ano B. Mesmo sendo grupos com perfis distintos, ainda assim a professora manteve a mesma postura e estratégias para ensinar a esses aprendizes, deixando inclusive as duas salas equiparadas com relação às atividades dos MDs.

²⁶⁴As questões voltadas para a reflexão na formação de professores são abordadas na discussão da questão de pesquisa de número 3.

Apresentamos na sequência, trechos da observação de aula anotada no DC que descrevem o desenvolvimento da prática da professora.

A aula anterior que assisti de Samanta foi no 3º Ano A e agora estamos no 3º Ano B e observo que a professora está no mesmo ponto do material com as duas classes, mesmo sendo as mesmas muito diferentes. A professora usa uma postura mais autoritária com a sala do 3º Ano B. Essa é a diferença. Ela questiona os alunos sobre o trabalho realizado com o professor substituto e eles dizem que ele trabalhou uma atividade. Samanta pergunta se era do livro, mas os alunos não respondem. Ai ela pede para que eles abram o LD na página 18, para poder fazer o exercício. Um dos alunos se surpreende com o livro e diz que o mesmo vem com CD. A professora comenta que isso é uma pena, mas que esse é o futuro do Brasil. Samanta pede que os alunos se concentrem, pois tem que deixar as duas classes no mesmo ponto com relação ao MD.

Anotações do DC referente a observação de aula 3 – Profa Samanta (3º ano B do Ensino Médio)

Ao analisarmos a situação mencionada, parece que a maior preocupação de Samanta é deixar os dois grupos no mesmo ponto do material didático. Para Batista (2004), isso ocorre pelo fato dos professores assumirem papéis de “aplicadores” de saberes²⁶⁵ que são produzidos por outros pesquisadores ou mesmo outros professores, não parando para tentar refletir qual o verdadeiro sentido de sua própria prática pedagógica.

Scaramucci (2006, p.6) complementa que isso se deve “à longa tradição calcada na racionalidade técnica, com ênfase em conhecimentos sem reflexão e dissociados do contexto de atuação, deixando assim uma herança prescritiva difícil de se desvencilhar”. Nessa perspectiva, Gomes (1995) argumenta que a RT é incompleta, por não considerar os saberes implícitos dos professores.

Nessas situações muitos professores acabam por tornar-se reféns daquilo que vislumbram como práticas pedagógicas. O exemplo de Samanta mostra sua preocupação em estar em sintonia com as atividades dos materiais didáticos. De modo similar, muitos profissionais de ensino acabam por não entender que cada público-alvo requer um tratamento diferenciado. Dessarte, continuam a prescrever um ensino pautado na transmissão de conhecimentos.

Pensando-se na prática dos professores observados e na maneira como eles utilizaram os MDs, temos a impressão de que muitos dos papéis representados por esses instrumentos fazem alusão às suas próprias concepções sobre o que é e para que serve um recurso didático. Todavia, essa questão precisa ser analisada de forma mais pormenorizada e este estudo não dá conta de respondê-la.

²⁶⁵Para esta pesquisa podemos pensar nos saberes produzidos pelos autores de MDs.

Em casos nos quais há uma formação profissional deficitária, as possibilidades de entendimento acerca das propostas teórico metodológicas que sustentam os instrumentos didáticos acabam sendo reduzidas. Tais problemas, muitas vezes, iniciam-se desde o processo de escolha de um MD. Processo esse que muitas vezes não conta com a mínima participação dos professores, conforme discutimos neste trabalho.

A sensação de que um material é depositado ou mesmo despejado para o trabalho dos professores em sala de aula é bastante presente nos discursos de vários desses profissionais de ensino²⁶⁶. Em muitas situações, as implicações desses sentimentos podem revelar muitas das relações concernentes aos processos de ensino-aprendizagem, incluindo-se aqui os papéis ocupados pelos MDs no desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Portanto, é provável e também natural que os MDs se tornem os instrumentos responsáveis por ditar e prescrever determinadas práticas de ensino. Assim, eles acabam colaborando na construção da imagem que os professores fazem de si mesmos, ao atribuírem a esses recursos didáticos tamanha responsabilidade em sala de aula.

Nessa perspectiva, a metáfora do *cupcake* industrial é negativa, já que ela parece incentivar a reprodução de “técnicas” de ensino, as quais não ofertam espaço para quaisquer tipos de reflexão.

Por outro lado, nas situações nas quais práticas diferenciadas são propostas e os professores conseguem se desvencilhar do uso prescritivo dos MDs, há maiores possibilidades de encontrarmos *cupcakes* artesanais nos menus de ensino. Nesse sentido estamos diante de uma metáfora positiva, já que ela privilegia o uso de recursos didáticos para atender às demandas de seus “consumidores”. Desse modo, os interesses e as necessidades do “cliente” são considerados nesse processo.

Durante o período de observação das práticas pedagógicas, pudemos presenciar o quanto a criatividade pode ser benéfica para o ensino-aprendizagem de inglês como LE, fazendo-se assim com que haja envolvimento significativo por parte dos aprendizes. Nessa perspectiva, o distanciamento dos MDs oficiais (CP e LD) gerou insumo positivo que contribuiu na motivação dos alunos para aprender a língua inglesa no contexto público de ensino.

²⁶⁶Não apenas no discurso dos professores observados nesta pesquisa, incluindo-se Sofia que foi o piloto deste estudo. Tais dizeres estão presentes também nas vozes de outros profissionais de ensino da escola pública que tivemos o prazer de conhecer ao longo dos anos.

Um dos exemplos²⁶⁷ mais significativos, o qual reproduzimos na sequência, deu-se em período não oficial da coleta de dados.

Fui até a escola para entregar o DVD para Laura (o DVD com a gravação de duas de suas aulas na íntegra). A professora estava no salão nobre. A coordenação permitiu que eu subisse, pois eu mesma queria entregar o DVD. Quando cheguei até o local, Laura falou: “Que legal que você está aqui. Fica um pouco pra você assistir às apresentações dos alunos. É daquele trabalho de música que eu comentei com você”. Nesse momento confesso que pensei: Nossa, aquele trabalho com música que eu não boto fé. Na minha perspectiva eu não trabalharia uma atividade musical dessa forma – o clip da música era projetado no telão, em volume baixo. Os alunos tinham que cantar a música, cuja letra eles haviam previamente decorado (estudado). Mas como eu estava ali e tinha tempo pra ficar, resolvi sentar e acompanhar uma das apresentações. E foi uma das melhores coisas que fiz. Foi um dos melhores momentos que vivenciei na escola pública. Por inúmeras razões. Primeiro pela motivação dos alunos. Assisti a um grupo que cantou Oh, Happy Day. Uma das meninas que cantou, a Giuliana²⁶⁸, acho que todas as vezes em que eu for escutar essa música vou me lembrar dela. Nesse momento eu percebi como qualquer professor é capaz de desenvolver uma prática significativa e diferenciada com seus aprendizes. Para isso, basta que ele possa exteriorizar aquilo que ele acredita que seja benéfico para os alunos e que ele tenha também o apoio da direção e coordenação da escola. Talvez a atividade utilizando música que eu idealizei em minha mente não tivesse o mínimo de receptividade, pois Laura conhece seus aprendizes e sabe também como funciona seu ambiente educacional. Esse meu conhecimento é superficial e limitado. Pensei também na riqueza que seria a construção de MDs que contassem com a participação dos professores para sua composição. Creio que isso remodelaria o ensino que hoje é ofertado nas escolas da rede pública de ensino.

Memórias da PPE deste estudo

Em tal cenário, mesmo as condições estruturais não tendo sido as mais desejáveis (por exemplo a rede de *internet* que caiu duas vezes), o sucesso da atividade foi possível graças à criatividade (ou imaginação) que Laura teve para remodelar a proposta original presente no MD.

À vista disso, por tudo que presenciamos nessas observações, acreditamos que os professores têm condições de propor um ensino diferenciado no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, desde que eles entendam os pressupostos que sustentam suas escolhas informadas (AUGUSTO-NAVARRO; DE OLIVEIRA; ABREU-E-LIMA, 2014).

Alice parece ter boa intenção para trabalhar com um MD diferenciado em sala de aula. Porém, dos 50 minutos que ela tem, já foram utilizados 20 (para conseguir montar a aparelhagem). A professora começa a mencionar sobre um projeto chamado Digital Storytelling. É um trabalho em que os alunos têm que criar um vídeo para falar um pouco da própria vida. A professora sugere, dá

²⁶⁷O exemplo em questão é ofertado por meio da recuperação da memória da PPE deste estudo. Embora a memória possa suscitar dúvidas com relação à validade e também à confiabilidade, esclarecemos que a mesma é frequentemente utilizada nas pesquisas na área de formação de professores de línguas, especialmente por ser um instrumento que contribui para à revisitação da prática profissional, no intuito de entender como ela ocorre, conforme discutido por Telles (2002).

²⁶⁸Nome fictício.

exemplos, comenta sobre experiências anteriores e os alunos vão fazendo mais perguntas, as quais ela vai respondendo prontamente. Ela entrega um roteiro explicando como a atividade tem que ser feita. Alice mostra o programa que eles podem utilizar para montar o vídeo e diz para aqueles que não têm computador em casa, que eles podem vir fazer o trabalho na própria escola se quiserem. Os alunos estão muito curiosos com relação a essa atividade. Especialmente porque a professora menciona que terá prêmios para os primeiros lugares, já que ela irá fazer um campeonato na escola. Alice mostra muito conforto e desenvoltura para trabalhar com esse material em sala de aula.

Anotações do DC referente a observação de aula 6 – Profa Alice (2º ano C do Ensino Médio)

João diz que vai trabalhar a questão da violência. Confesso que fiquei meio tensa, pois não sabia como os alunos iriam receber essa temática. Para minha surpresa, eles se engajaram muito na realização da atividade. O professor usou Martir Luther King e Mahatma Gandhi como exemplos para falar sobre a não-violência – temática exatamente oposta a sugerida pelo material (que era a violência). Os alunos fizeram muitas perguntas ao professor, que foi respondendo a todas elas. João foi se empolgando com a participação dos aprendizes. Eu achei a abordagem utilizada bastante interessante, já que ele utilizou exemplos de pessoas que foram contra a violência. Percebi que o professor tentou seguir a proposta sugerida pelo CP, mas ele a apresentou de outra forma. Ele conseguiu se “localizar” de uma forma melhor com o material que ele mesmo preparou. Tenho a impressão de que ele conseguiu se ver ali. Ao terminar a aula, sai da sala com o professor. Ele comentou que não esperava tamanha receptividade dos alunos e disse que irá abordar temas semelhantes da mesma forma.

Anotações do DC referente a observação de aula 5 – Prof João (3º ano C do Ensino Médio)

Em ambos os excertos, pudemos presenciar situações em que os professores modificaram as propostas originais dos MDs. Assim, a confecção desses materiais de apoio pareceu fortalecer a utilização de exemplos baseados em suas próprias experiências docentes, conferindo-lhes assim uma postura diferenciada em sala de aula.

Se levarmos em consideração o engajamento dos aprendizes durante a realização das atividades propostas por meio dos materiais publicados e dos materiais confeccionados pelos próprios professores, podemos inferir que a participação dos alunos pareceu ter sido mais significativa durante o desenvolvimento das tarefas feitas sob medida. O entrosamento com o instrumento mais “caseiro” pareceu dar-se de forma mais natural quando comparado à realização das atividades propostas pelos MDs oficiais – sem qualquer alteração.

Em adição, tivemos a impressão de que tanto aprendizes quanto professores puderam dar suas contribuições para a construção do processo de ensino-aprendizagem, conforme evidenciamos durante o período de coleta de dados, sugerindo assim a potencialidade e a viabilidade da confecção de *cupcakes* artesanais no desenvolvimento das aulas de inglês como LE nas redes públicas de ensino.

Face à representação do MD como “*cupcake* artestrial”, discutimos na sequência a metáfora do farolete pedagógico.

3.5.5 FAROLETE PEDAGÓGICO

Em muitas das observações, os PPs comentaram sobre a importância de se ter MDs para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula. Como profissionais de ensino, eles enfatizaram a relevância de tais instrumentos, não apenas para eles mesmos, mas também para seus aprendizes.

De acordo com nossa visão e por meio das anotações em diário de campo, pudemos perceber que os professores depositam extrema confiança nos recursos didáticos, entendendo-os como um “Norte” (Laura, Alice e João) ou mesmo como uma “Iluminação Divina” (Samanta) para o cumprimento dos objetivos de ensino propostos pelo Currículo do Estado de São Paulo.

Se pensarmos que um MD, por exemplo, atua como um instrumento que “guia” o professor para o cumprimento de determinadas tarefas educacionais, parece razoável compará-lo a um farolete, já que essa espécie de lanterna é responsável por fornecer luz para iluminar caminhos obscuros.

Aliado a esse fator, nossas práticas observadas fortalecem alguns resultados de outros estudos pertencentes à área da Linguística Aplicada (LA), reforçando a ideia de que os MDs continuam a desempenhar papel significativo nos cenários voltados para o ensino-aprendizagem de Línguas (ALLWRIGHT, 1981; PESSOA, 2009; RICHARDS, 1993), especialmente por serem disponibilizados em versões “prontas para o uso” (HINKEL, 2015).

Nesse sentido, devido a tal importância, parece aceitável compará-los ao que metaforicamente chamamos de “farolete pedagógico”, por entendermos que esse instrumento pode iluminar o caminho dos professores mediante sua ativação, servindo para mostrar a estrada que está obscura e que necessita de luz para a visualização de possíveis rotas alternativas.

Na sequência, trazemos dois exemplos provenientes das anotações do diário de campo da pesquisadora, com relação às práticas observadas, no intuito de sustentar a escolha da metáfora em questão.

Essa sala do 1º Ano E é muito numerosa. Tem seguramente mais de 45 alunos. A professora faz um comentário de que nem todos eles queriam estar ali. Na sequência ela pede que eles façam os exercícios do caderninho das páginas 20, 22 e 23. Ela pula o da página 21, mas não comenta nada sobre esse fato. Eles começam a fazer os exercícios e ela vai traduzindo. Um aluno pergunta se pode ter outra tradução. Laura fala que até pode, mas pro exercício ela iria considerar a tradução proposta pelo caderninho, porque o material estava dando o correto naquele contexto.

Anotações do DC referente a observação de aula 2 – Profª Laura (1º ano E do Ensino Médio)

A professora fala que vai trabalhar com o caderninho, mas os alunos pedem pra continuar com o LD. Ela olha pra mim e diz: “Você tá vendo? Eles num querem”. Eu dou um sorriso, sem mostrar os dentes. Samanta parece ser uma professora bem carinhosa com seus alunos. Ela usa um tom de humor que considero interessante em sala de aula. Durante sua aula ocorrem inúmeras interrupções (coordenador, diretor, inspetor – pra pegar o número dos alunos que faltaram!!!). Não sei como eu lidaria com isso. Ela parece ter se acostumado. Um dos alunos comenta que não estava entendendo o exercício e Samanta diz que é isso que dá faltar. Ela diz ao aluno que depois ele pode olhar os exercícios no livro para se orientar, que lá está tudo bem explicadinho. Samanta começa a levantar algumas questões para os alunos sobre o uso da voz passiva. Ela está tentando tirar dos alunos, uns vão falando, outros não. Uma aluna pergunta algo. Samanta diz que depois iria pesquisar pra ver e pede que os alunos peguem o livro pra acompanhar os exemplos que estão sendo dados lá.

Anotações do DC referente a observação de aula 2 – Profa Samanta (3º ano A do Ensino Médio)

Mesmo portando as alternativas “corretas” de acordo com ambas as situações descritas, quando esses instrumentos são pensados sob a perspectiva exclusiva de um “guia”, isso pode contribuir para sua utilização inapropriada, favorecendo o engessamento e também o *de-skill*²⁶⁹ dos professores (GÜR, 2014), colaborando possivelmente para enfadar os aprendizes.

Conforme explicitado, cada um dos professores teve um total de 10 aulas observadas e os MDs (CP, LD ou MCs) foram utilizados no desenvolvimento de todas as práticas pedagógicas. Pudemos notar que esses recursos didáticos são bastante responsáveis por guiar a prática dos PPs, servindo assim como um farolete que encontra-se disponível para mostrar o caminho ao viajante desnortado.

De acordo com Alvermann (1987), os MDs representam um papel fundamental no desenvolvimento de práticas didáticas no que tange à tomada de decisões por parte dos profissionais de ensino. Todavia, quando existe muita dependência de recursos didáticos, as decisões podem transformarem-se em mera implementação e cumprimento de atividades “guiadas” em sala de aula.

Embora concordemos com O’Neill (1982) quando o autor argumenta que os MDs podem atuar como uma base para moldar as interações em sala de aula, representando também meios de orientação e estudo extraclasse para os aprendizes, soa-nos preocupante o espaço ocupado por tais instrumentos nas práticas dos professores. Durante as observações constatamos que grande parte da atuação pedagógica está atrelada ao cumprimento das atividades didáticas propostas por tais recursos.

Presenciamos ainda vários episódios, mesmo que em diferentes graus de intensidade, sobre a subordinação dos professores com relação a esses MDs. Baseando-nos em Shower

²⁶⁹Optamos por manter a terminologia original. Todavia, esclarecemos que entendemos esse termo como aquele responsável por contribuir para que o professor perca sua habilidade para lidar com determinados questionamentos em sala de aula.

(2010), poderíamos dizer que ao utilizarem tais ferramentas os PPs assemelham-se aos operadores do botão “liga/desliga” de um farolete, depositando confiança plena nas sugestões impressas nas páginas desses instrumentos. Assim, por diversas vezes, professores e alunos terminam por seguir a luz projetada por esse “aparelho”.

Acreditamos que tais dependências podem sugerir relações quanto à forma como os professores são preparados para entender e utilizar os MDs em sala de aula. Essa submissão aos instrumentos pode ser uma consequência no que tange à compreensão dos profissionais de ensino sobre as limitações representadas por tais recursos didáticos (ALLWRIGHT, 1981), já que em prática, os contextos escolares são complexos e nem sempre as ações a serem tomadas podem encontrar respaldo apenas nas sugestões ofertadas pelas obras publicadas.

Quando professores não conseguem trocar as lentes de concepções pré-estabelecidas, as mesmas podem contribuir para cegá-los. Se pensarmos, por exemplo, na colocação de MDs nos pedestais mais altos dos processos de ensino-aprendizagem de línguas, tais ferramentas tendem a emitir um feixe de luz linear, colaborando para ofuscar outras possibilidades de direção dessa luz.

Conforme argumenta Hutchinson (1996), quando os materiais didáticos são responsáveis por controlar tais processos, esses recursos acabam sendo “cegamente praticados” tanto pelos professores, quanto pelos aprendizes.

Assim como a receita culinária e o *cupcake* artesanal, a metáfora do farolete pedagógico também pode ter duas conotações; a positiva e a negativa. Tal metáfora é positiva quando o farolete é utilizado para dar direção ao professor. Assim, os materiais didáticos são responsáveis por sugerir um Norte ao docente, mas este tem voz para decidir em quais etapas do processo realmente precisa desse direcionamento.

Todavia, o farolete pedagógico pode se tornar negativo, na medida em que ele é tomado para iluminar as situações obscuras e para as quais os professores não conseguem encontrar outras possibilidades, valendo-se assim dos MDs como instrumentos para completar lacunas de situações voltadas para à aprendizagem ou mesmo para o preenchimento de “tempo” em sala de aula.

Dessa forma, após a discussão da metáfora do “farolete pedagógico”, damos início a discussão da última metáfora proposta para este estudo, representada pela “gangorra didática”.

3.5.6 GANGORRA DIDÁTICA

A gangorra, também conhecida por *balancé* constitui-se por um instrumento de lazer bastante utilizado por crianças. Há uma tábua, geralmente longa e estreita, que é afixada em um ponto central de forma a distribuir-se em porcentagens iguais. Seu princípio de funcionamento dá-se por meio do próprio impulso corporal. Existe um assento disponibilizado em cada uma das extremidades da tábua.

Para que a brincadeira da gangorra possa ser melhor aproveitada, pondera-se que duas pessoas, de pesos mais ou menos similares possam sentar-se nessas extremidades para que os indivíduos participantes da brincadeira possam alterar as posições, para cima e para baixo, de forma a melhor usufruir os benefícios proporcionados por ela.

Todavia, quando não há distribuição igualitária de peso, um dos indivíduos fica à mercê das decisões do outro sujeito, ficando o controle da brincadeira nas mãos de apenas um participante, representado geralmente por aquele que apresenta o maior peso corporal.

No caso desta pesquisa, julgamos ser interessante metaforizar os MDs como um dos elementos dessa gangorra que aqui chamamos de didática, justamente pelo fato de a mesma estar representando, de um lado os professores e de outro os materiais didáticos.

Embora a concepção de funcionamento da gangorra prime pelo equilíbrio, o que percebemos nas práticas observadas foi que a distribuição de “peso” entre os participantes não ocorre de forma igualitária. Assim, pudemos inferir que os materiais didáticos são mais “robustos” e, portanto, eles acabam por controlar a forma como a “brincadeira” da prática pedagógica é trabalhada em sala de aula.

Esse peso atribuído aos MDs reforça a ideia de que eles são mais importantes que o professor (SILVA, 1996), quando são utilizados em sala de aula. Desse modo, relatamos a seguir um exemplo voltado para a força exercida por tais instrumentos didáticos no desenvolvimento das práticas pedagógicas observadas.

Houve uma mudança no horário de aula de Samanta, mas a coordenação esqueceu de avisar aos alunos que eles teriam aula com ela. A professora pergunta se eles trouxeram o livro, mas os alunos respondem que não, pois não sabiam da troca de horário. Alguns deles reclamam sobre o ocorrido, lamentando-se que não teriam aula de Artes na semana. Ela diz que não ficou satisfeita também, porque nem esperava ter que dar aula pra eles naquele dia. A professora diz que já que ninguém trouxe o livro, ela irá passar o conteúdo na lousa, mas alerta seus alunos de que amanhã terá aula normal. Mesmo os alunos não tendo o recurso, pensei que ela pudesse dar algo diferente a eles, mas ela reproduziu o conteúdo do material na lousa. Os alunos copiaram e depois ela passou as respostas do livro na lousa.

Anotações do DC referente a observação de aula 5 – Profa Samanta (2º ano A do Ensino Médio)

Embora concordemos que o LD é um recurso relevante nas situações de ensino-aprendizagem de Línguas, não apenas para os profissionais, mas igualmente para os alunos, entendemos também que professores não deveriam depender totalmente desse instrumento didático, especialmente para não se tornarem “refêns” dessa gangorra didática que estamos discutindo nesta seção do trabalho.

Em adição, entendemos que talvez a estratégia de Samanta tenha sido a mais coerente para a situação vivenciada em sala de aula. Todavia, a professora acaba por valorizar o papel do material didático ao optar pelo “peso” da representação desse instrumento no momento de sua atuação pedagógica.

Conforme discutido por Xavier e Urio (2006), é importante ressaltar que as relações estabelecidas entre os docentes e os MDs estão sujeitas aos contextos de ensino. Com base em nossas observações, pudemos perceber que dentre os quatro ambientes educacionais observados, em três deles há maior pressão para que o professor cumpra os conteúdos apresentados, dando-se mais ênfase ao CP (Laura, Samanta e João).

Na visão dos autores citados anteriormente, o LD parece ser dentre vários outros recursos o material que mais influencia as decisões didático-pedagógicas dos profissionais de ensino, já que muitos deles o adotam para “facilitar e agilizar o processo de ensino e aprendizagem” (XAVIER; URIO, 2006, p.29).

Contudo, mesmo reconhecendo a importância desse recurso, compreendemos que o mesmo só ganha vida quando tem seus conteúdos didatizados pelo professor, já que essa é uma das tarefas profissionais do docente. Assim, aceitamos que os MDs não conseguem didatizar o ensino *per se*.

Dessa maneira, o cumprimento dos objetivos de ensino depende em grande parte das oportunidades propiciadas para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico significativo. Portanto, a utilização de MDs requer a compreensão do que seja ensinar e aprender uma LE de acordo com a visão dos professores, para que assim os papéis representados por esses instrumentos didáticos possam vincular-se a essas concepções de ensino.

Em nossas observações, pudemos notar que os professores trabalham com as atividades propostas pelos MDs quase que exatamente da maneira como elas foram sugeridas. Esses recursos não são, portanto, utilizados como materiais de apoio. Eles são entendidos como um “peso” que deve ser considerado no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Por terem mais “peso” do que o professor em sala de aula, esses materiais acabam por influenciar a participação dos profissionais de ensino nas tomadas de decisões, determinando até mesmo o grau de atuação profissional de acordo com o desenvolvimento das práticas

pedagógicas. Dessa forma, parece coerente utilizarmos a metáfora da brincadeira da gangorra para estabelecermos e explicarmos tal relação.

Diante de tal perspectiva, buscamos apoio em Soares (2002), quando a autora discorre sobre o papel ideal e real do LD:

O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele. Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apoia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino. (SOARES, 2002, p.3)

Dessarte, ao debruçar tamanha confiança nesses recursos didáticos os professores acabam por supervalorizar a importância desses instrumentos, atribuindo-lhes bastante “peso”, contribuindo assim para a sustentação dessa gangorra.

De acordo com nossa percepção, a ideia da gangorra poderia ser considerada como uma metáfora “ideal”, já que ela sugere a existência de um balanceamento entre os papéis dos materiais didáticos (composição e uso de tais instrumentos) e as atuações das práticas pedagógicas. Assim, ao equilibrar, essa metáfora é neutra.

Dessa forma, idealmente, esse equilíbrio ofertaria possibilidades para a articulação de práticas pedagógicas que vislumbram os materiais didáticos como recursos “balanceados” nos processos de ensino-aprendizagem de inglês como LE nos contextos em que há bastante dependência da utilização desses MDs.

Apresentamos na sequência uma tabela contendo os resumos das metáforas discutidas nesta seção, seguidas das conotações atribuídas a cada uma delas. Em adição, descrevemos as ações dos professores e também o papel desempenhado pelos aprendizes face ao processo de utilização dos MDs, de acordo com as práticas pedagógicas observadas neste estudo.

Tabela 15 - Papéis das metáforas e suas implicações de acordo com as práticas pedagógicas observadas

Metáfora	Resumo da Metáfora	Conotação	Ação do Professor	O papel do aprendiz é considerado durante o processo?
Objeto Sagrado	Materiais didáticos não podem ser modificados, pois são considerados objetos sacros. Devem, portanto, serem seguidos exatamente da maneira como foram propostos	Negativa	Segue as propostas dos MDs	Não
Cápsulas Conteudistas	Materiais didáticos são instrumentos portadores de conhecimentos específicos	Negativa	Transmite os conhecimentos específicos presentes nos MDs	Não
Receita Culinária	Uma receita só pode ser realizada se a “cozinha” estiver equipada com todos os ingredientes necessários para seu preparo Trabalha-se com a receita mesmo que a “cozinha” não tenha todos os utensílios necessários para prepará-la	Negativa Positiva	Ignora a proposta didática; não realiza a atividade Trabalha a proposta mesmo não tendo em mãos tudo o que acredita ser necessário para a realização das atividades naquele momento	Não Sim
<i>Cupcake</i> Artestrial (Industrial)	As atividades são trabalhadas da maneira como foram propostas, independentemente de seu público-alvo	Negativa	Utiliza os MDs de forma “industrial”, já que existe apenas uma alternativa para contemplar as necessidades/interesses do público-alvo	Não
<i>Cupcake</i> Artestrial (Artesanal)	Adaptam-se as propostas dos MDs, transformando-as em atividades mais significativas para os aprendizes	Positiva	Utilização “artesanal” – os MDs são pensados e confeccionados de modo a atender os interesses e as	Sim

			necessidades dos aprendizes	
Farolete Pedagógico	Materiais didáticos são entendidos como instrumentos que apontam as direções a serem seguidas durante as práticas pedagógicas	Negativa	MDs são utilizados para ditar as direções a serem seguidas, durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas de sala de aula	Não
	Materiais didáticos são entendidos como instrumentos que colaboram no desenvolvimento das práticas pedagógicas	Positiva	MDs são utilizados para iluminar as práticas pedagógicas de sala de aula	Sim
Gangorra Didática	Os MDs são instrumentos centrais do ensino	Negativa	Valoriza mais os MDs do que a própria prática pedagógica	Não
	O professor é um dos elementos centrais do ensino	Positiva	Dá menos destaque aos MDs em sala de aula	Sim

Fonte: Elaboração própria.

Ao retomarmos a segunda questão de pesquisa (Quais são os papéis representados pelos MDs durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas observadas?), analisada e discutida à luz das metáforas, concluímos que a conotação atribuída a cada uma delas é o que determina a relação entre o ação do professor e o papel do aprendiz em sala de aula.

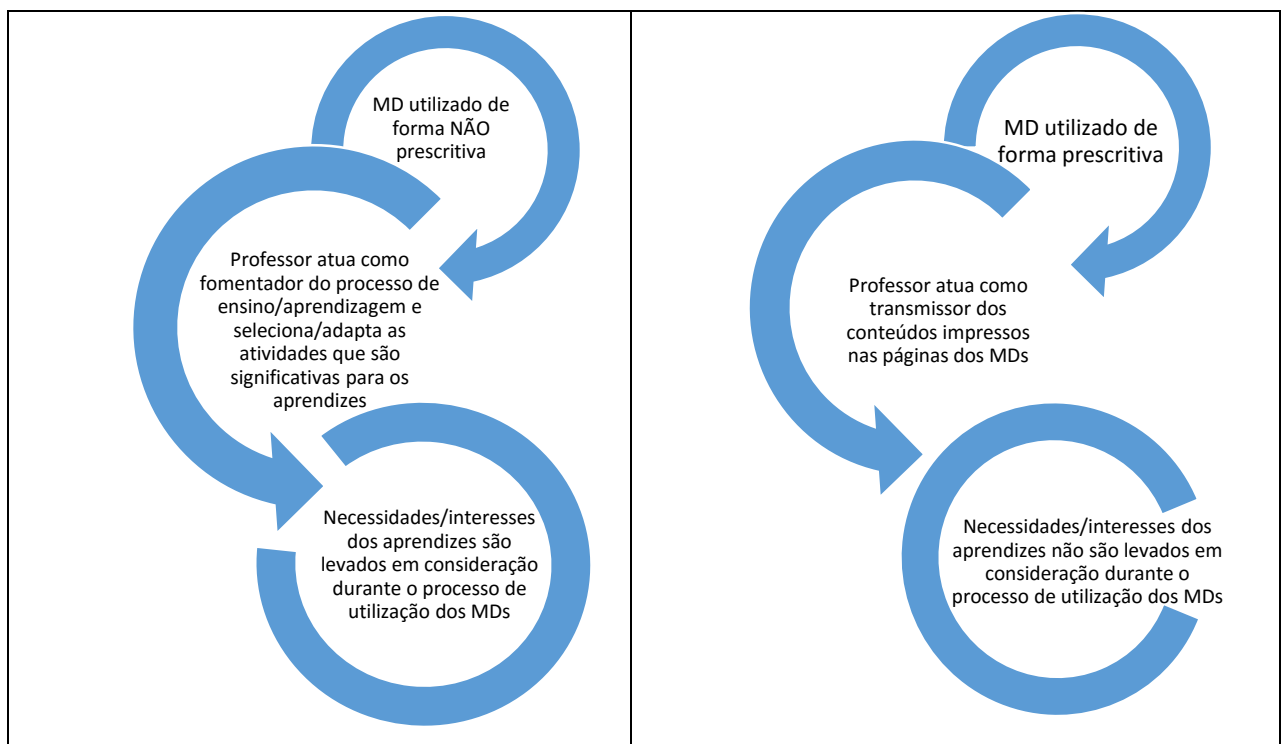
Inferimos que a conotação negativa contribui para que os professores façam uso dos MDs de forma prescritiva, enquanto a conotação positiva colobra para que os materiais sejam usados de forma mais autônoma durante a atuação pedagógica. Ao serem utilizados de forma prescritiva, percebemos que os MDs tendem a ser transmitidos aos aprendizes, quase não sofrendo alteração em sua proposta original. Enfatiza-se, assim, o ensino de MDs (EDGE; GARTON, 2009). Nessa perspectiva tanto aprendizes quanto professores tornam-se sujeitos passíveis do recebimento do conteúdo impresso nas páginas desses instrumentos didáticos.

Quando os materiais didáticos são utilizados de maneira menos prescritiva, eles sofrem mudanças em suas concepções originais. Nesse sentido, professores decidem quais são as atividades dos MDs que merecem ser trabalhadas em sala de aula, no intuito de contemplar as

necessidades e interesses de seus aprendizes. Assim, opta-se por selecionar ou mesmo adaptar as propostas que fazem sentido para determinado público-alvo. Sumarizamos na figura apresentada a seguir, as relações entre as utilizações dos MDs, as ações dos professores e os papéis dos aprendizes.

Para este estudo, ainda que tenhamos presenciado episódios em que os professores usam os MDs de forma menos prescritiva, afirmamos que, por diversas razões, tais como as condições de formação docente, iniciativas voltadas para a formação continuada e também as influências dos contextos de atuação pedagógica, dentre outras variáveis, a maioria dos usos dos materiais didáticos dá-se de forma prescritiva, contribuindo assim para que professores atuem como transmissores de conteúdos, fazendo uso dos MDs sem considerar o que é, de fato, significativo ou não para os aprendizes.

Figura 13 - Relações entre as utilizações dos MDs, ações dos professores e papéis dos aprendizes



Fonte: Elaboração própria.

Após essas discussões, analisamos os dados referentes à última questão de pesquisa.

3.6 AS IMPLICAÇÕES DAS SESSÕES DE VISIONAMENTO E ENTREVISTA REFLEXIVA NAS REVISITAÇÕES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Iniciamos a discussão dos dados referentes a esta seção reapresentando a última questão de pesquisa.

- 3) Quais as implicações das sessões de visionamento e da entrevista reflexiva no processo de revisitação à prática pedagógica pelos professores do grupo observado?

Ao coletarmos parte dos dados para este estudo quando da utilização das sessões de visionamento e da entrevista reflexiva, nosso objetivo era entender quais as implicações desses instrumentos no processo de revisitar o desenvolvimento das práticas pedagógicas de sala de aula, por parte dos professores participantes desta pesquisa.

As implicações evidenciadas pelos PPs foram bastante significativas e certamente contribuíram para que como pesquisadoras, pudéssemos repensar o que de fato tem sido feito nos programas de formação de professores e o que ainda precisa ser melhor compreendido. Desse modo, é necessário enfatizar a instauração de programas que consigam fomentar práticas mais engajadas, valorizando-se assim as experiências trazidas pelos próprios professores.

Conforme explicitado no capítulo de Metodologia, as sessões de visionamento e a entrevista reflexiva são dois instrumentos distintos, já que cada um deles produziu um determinado tipo de dado. Em adição, é importante enfatizar que a ER apresentou-se como uma ferramenta inédita e nunca antes explorada na perspectiva em que foi usada neste estudo, contribuindo assim para (re)pensarmos (novas) alternativas de trabalho na formação docente de (futuros) profissionais de ensino, para que assim possamos fomentar e valorizar, como educadores e formadores, práticas mais significativas não apenas para os professores, mas também e principalmente para os aprendizes.

Embora os dados provenientes desses dois instrumentos (SVs e ER) sejam os mais relevantes para esta seção do trabalho, informamos ao leitor que em alguns momentos trazemos também dados advindos de outras ferramentas, já que a triangulação entre eles foi importante para termos uma visão mais holística do processo representado neste estudo.

Assim, após essa breve introdução, iniciamos a discussão dessas implicações.

3.6.1 O TEMPO

Nas palavras de Feiman-Nemser e Buchmann (1985, p.7), “o maior desafio para o educador de futuros professores é ajudá-los a mudar suas concepções do senso comum do ensino para uma visão profissional do mesmo”²⁷⁰. Nessa perspectiva as autoras argumentam que embora o ensino seja de alguma forma uma atividade do dia-a-dia pensá-lo pedagogicamente não o é e “a transição para o pensamento profissional do ensino marca uma divisão – um movimento que futuros professores aprendem a observar para além de seus mundos familiares do ensino e aprendizado”²⁷¹ (FEIMAN-NEMSER; BUCHMANN, 1985, p.34).

No período de coleta de dados essa foi a postura que adotamos com os PPs, ao incentivá-los a revisitar suas práticas para além daquilo que eles já conheciam ou que eles acreditavam conhecer de acordo com suas atuações pedagógicas. Embora as pesquisadoras citadas façam alusão à formação inicial, entendemos que as mesmas preocupações face aos objetivos do ensino também fazem parte da formação continuada.

Desse modo, visualizamos similaridades entre essas duas formações profissionais, especialmente pelo elemento pedagógico que sustenta ambas as ações frente ao desenvolvimento prático de sala de aula.

Assim, compreendemos que o formador tem papel decisivo ao longo desse processo. Portanto, é necessário que professores já em exercício também possam ter a oportunidade de (re)pensar suas concepções de ensino com o passar do tempo, para que dessa maneira não corram o risco de se tornarem prisioneiros de suas próprias práticas pedagógicas.

Embora tivéssemos nossas próprias visões sobre a escola pública, procuramos pedir aos PPs que nos guiassem em seus contextos educacionais. Viajamos, portanto, com “pouca bagagem” (ORAN, 1998) e contamos com a experiência e ajuda dos professores para contarmos a estória dessa viagem. Nesse sentido, pedimos que os professores assumissem uma postura crítico-reflexiva com relação às suas próprias práticas, levando em consideração o contexto educacional no desenvolvimento de suas ações pedagógicas, para que assim promovam um ensino crítico a seus aprendizes, durante as tomadas de decisões em sala de aula.

²⁷⁰Texto original: A major challenge for teacher educators is to help prospective teachers make a complex conceptual shift from commonsense to professional views of teaching.

²⁷¹Texto original: The transition to professional thinking in teaching marks a divide--a move in which future teachers learn to look beyond the familiar worlds of teaching and learning.

Desse modo, ao trazermos a temática da reflexão a tona, perguntarmos aos PPs com que frequência eles se questionam com relação a suas práticas pedagógicas. A maioria respondeu que procura refletir ao final de cada aula, conforme observamos.

Laura	Ao final de cada aula. (QF – P1 – Parte 5).
Samanta	Ao final de cada aula. (QF – P1 – Parte 5).
Alice	Ao final de cada aula. A reflexão é constante. (QF – P1 – Parte 5).
João	Quando uma ideia pensada, planejada, não dá certo. (QF – P1 – Parte 5).

A reflexão ao final de cada prática pedagógica é um aspecto muito importante na profissão docente. Segundo Dewey (1933), o ponto de partida para um pensamento reflexivo pode iniciar-se por meio de ações rotineiras. Ao mencionar sobre o fator “constância” Alice propõe que a reflexão seja contínua. Isso vai ao encontro do que Perrenoud (2002) defende, ao dizer que refletir representar-se por meio de um ato de regularidade.

Na visão de João a reflexão se dá quando aquilo que é planejado não ocorre da maneira programada. Esse questionamento também é importante, pois embora todos nós possamos refletir (PERRENOUD, 2002) a verdadeira reflexão ocorre quando somos sensibilizados para entender as complexidades dos cenários que envolvem nossa própria prática pedagógica (LUCAS, 2008).

Para Perrenoud (2002) tornar-se consciente sobre as diversas ações que ocorrem em sala de aula constitui o início do processo reflexivo. Foi por meio da utilização tanto das sessões de visionamento quanto da entrevista reflexiva que os professores puderam revisitar suas atuações pedagógicas. Ao revisitarem-nas, os professores apontaram aspectos relevantes, os quais apresentamos e discutimos ao longo desta seção.

Um aspecto que pareceu ter surpreendido a maioria dos professores foi o tempo despendido para o trabalho das propostas de ensino. Esse fator foi melhor observado pelos professores durante a entrevista reflexiva, já que por meio desse instrumento eles puderam revisitar suas aulas na íntegra. Na sequência disponibilizamos alguns desses excertos.

Samanta	(Pesquisadora) Das aulas que lhe foram entregues em DVD para que você pudesse assistí-las na íntegra, qual a que você escolheu para a entrevista reflexiva? Olha, primeiro deixa eu contar o que eu senti de assistir na íntegra. O quanto a gente perde de tempo com chamada! Pra ver a atividade do aluno, um por um...nossa...eu fiquei...meu Deus! O que que eu fiz na aula naquele dia, por exemplo? Né, então eu me senti assim, até mal de assistir, porque a gente perde muito tempo, apesar que é necessário, né, é uma das maneiras
---------	--

	que eu consigo ter a nota, né, mas quando eu vi assim, assisti assim inteiro, nossaaa... (ER – F3 – P1).
Alice	(Pesquisadora) Em quais momentos você se sentiu: b) Insatisfeita com o desenvolvimento de sua prática durante sua aula. Insatisfeita? Acho que tempo, sabe? Não conseguir controlar o tempo, dividir o tempo. Às vezes a gente perde muito tempo com uma coisinha, às vezes a gente acaba engatando um assunto, e ai acaba passando. Tudo bem que aquela hora ali, que a gente ficou conversando no finalzinho, eles estavam fazendo a atividade, né, não tinha muito o que fazer, mas o tempo mesmo ali, controlar e dividir melhor o tempo. (ER – F3 – P5 – Parte b).
João	(Pesquisadora) Você poderia fazer uma apreciação geral dessa aula? (Fique à vontade para comentar sobre quaisquer aspectos). Bom, quando eu vi, rs, quando eu assisti a aula, eu percebi assim o momento, eu percebi assim que a gente perdeu muito tempo pra colocar em funcionamento aquilo que a gente desejava. Que o objetivo era passar o filme pra sala. A gente perdeu bastante tempo porque não tinha um...eu acho que foi falta de organização. A gente não tem uma sala própria pra gente chegar e fazer isso acontecer de maneira rápida. Mas o que mais me chamou atenção assim, na...quando eu estava assistindo, foi o tempo que eu levei, depois que o negócio estava pronto pra iniciar, o tempo que eu levei pra conseguir assim que os alunos...é...ficassem quietos é...prestassem atenção (...). (ER – F3 – P3).

As observações de Samanta e João parecem ser mais semelhantes com relação ao modo como ambos avaliam a empregabilidade do tempo em sala de aula. Na visão deles, perdeu-se muito tempo para que as práticas pedagógicas fossem trabalhadas.

Samanta faz menção à quantidade de tempo dispendida com sua rotina de dar o visto nas atividades feitas pelos alunos. João menciona sobre o tempo gasto com a montagem dos aparelhos em sala de aula, seguida da mobilização para que os aprendizes ficassem quietos para que ele pudesse iniciar o trabalho com o vídeo.

No que tange à observação de Samanta com relação à prática do visto em sala de aula, em outros momentos durante a entrevista reflexiva, ela volta a tocar nessa questão. Reproduzimos alguns desses dizeres, discutindo-os na sequência.

Samanta	(Pesquisadora) Em quais momentos você se sentiu: b) Insatisfeita com o desenvolvimento de sua prática durante sua aula. (...) eu queria tirar as dúvidas, é...corrigir a atividade que eles fizeram e não ficar só no visto, né, só no visto. Queria também dar a devolutiva. Coisa que eu não consegui, né. Da prova eu consegui, mas da atividade como eu queria não consegui. (ER – F3 – P5 – Parte b). (Pesquisadora) Nas sessões de visionamento da fase 2 deste estudo, conversamos por diversas vezes sobre o desenvolvimento de sua prática. Uma das perguntas que guiou esse processo foi sobre o que você gostaria de fazer diferente em sala de aula, se tivesse essa oportunidade.
---------	--

	<p>Agora, ao assistir essas aulas, nessa terceira fase, o que você acredita: d) Que não gostaria de mudar.</p> <p>Por enquanto, o que eu não gostaria de mudar, apesar de eu ver que perde muito tempo, é o visto na hora que eu vejo a atividade, que eu dou o ponto, que cada aula é um ponto positivo, pra quem participou daquela atividade. E isso, por enquanto não dá pra eu mudar, porque eles só fazem a atividade se for cobrada. Porque senão eles não participam. É um ou outro. (ER – F3 – P11 – Parte d).</p>
--	---

O que é informado por Samanta na quinta pergunta da ER faz referência a um aspecto de seu desenvolvimento pedagógico que a deixou insatisfeita. Ela aponta que gostaria de ter corrigido a atividade, tendo tirado as dúvidas dos alunos, mas acabou ficando “só no visto”. Porém, na pergunta 11, ao ser indagada sobre o que ela não gostaria de mudar em sua prática ela menciona a dinâmica desse visto no caderno dos aprendizes.

Assim, mesmo reconhecendo que tal procedimento leva muito tempo para ser trabalhado com os alunos e que o mesmo a impede de vislumbrar outras possibilidades de atuação pedagógica, ainda assim ela decide mantê-lo. Ela tem, portanto, consciência sobre as implicações dessa abordagem de ensino. No entanto, ela acredita que tal prática deve ser mantida.

Sua maior justificativa para continuar com essa estratégia reside em sua crença de que essa forma é a única que ela tem para verificar o rendimento de seus alunos, alegando que eles só fazem a atividade se souberem que serão recompensados por isso. Recompensa essa que chega a eles por meio desse visto.

Embora tenhamos observado algumas mudanças²⁷² com relação à prática de Samanta quando da observação das aulas na fase 6 deste estudo, a dinâmica do visto em sala de aula continuou presente em sua rotina de trabalho. Assim, a oportunidade de ver a si mesma em seu contexto de trabalho contribuiu para deixá-la consciente sobre o “que faz e porque faz da forma como faz” em sala de aula (SMYTH, 1992).

Brookfield (1995) faz observação importante com relação a determinados tipos de ensino, os quais ele caracteriza como “inocente”. Para o autor

Ensinar inocentemente significa pensar que sempre estamos entendendo exatamente o que estamos fazendo e quais os efeitos disso. Ensinar inocentemente significa assumir que os sentidos e os

²⁷²Embora ainda fizesse uso do MD de forma mais prescritiva, pudemos perceber o esforço de Samanta para fazer com que os aprendizes pudessem participar mais da atividade. A professora mostrou-se mais paciente no sentido de esperar pela produção dos aprendizes, no tempo deles.

significados que nós depositamos em nossas ações são os mesmos apreendidos pelos aprendizes²⁷³. (BROOKFIELD, 1995, p.1)

De certa forma parece que Samanta tem um pouco dessa inocência. Assim, mesmo sabendo das implicações de sua escolha ela parece estar presa a um círculo vicioso difícil de ser quebrado. Na visão do autor supracitado, uma das alternativas para seu rompimento seria o hábito da reflexão crítica, já que ela é crucial para a sobrevivência do professor (BROOKFIELD, 1995).

Aliado a isso, entendemos ser importante que a prática reflexiva conte com a ajuda de outras pessoas envolvidas nesse processo, já que às vezes os professores por estarem tão habituados às suas práticas não conseguem olhar para além delas, deixando, portanto, de buscar outras alternativas para o cumprimento dos objetivos de ensino.

Para Pérez-Gómez (1992b) a reflexão não deveria se caracterizar por um processo psicológico individual^{xxvii}. Ela requer a participação do sujeito em seu próprio contexto de trabalho, compreendendo que tal ambiente não deve ser visto como uma *tabula rasa*, já que o mesmo está cercado por muitos interesses (políticos, históricos e sociais). Dessa forma, espera-se que o professor seja valorizado como um sujeito participativo nas decisões que envolvem os processos de ensino-aprendizagem.

João aparenta trabalhar com dois tipos de tempo distintos. Um deles é o tempo físico (aquele marcado pelo relógio), necessário para realizar a montagem dos aparelhos tecnológicos. O outro é o psicológico, já que precisa dele para tentar convencer a seus alunos sobre a importância da realização da atividade.

Esse tempo que chamamos de “psicológico” e que requer toda uma mobilização dentro da sala de aula parece ser um dos componentes permanentes da prática pedagógica dos professores, especialmente nos contextos educacionais em que há mais de 30 alunos em cada classe.

Para Alice o não controle do tempo é o que a faz sentir-se insatisfeita com sua prática de sala de aula. Embora seu posicionamento seja um pouco diferente do de Samanta e João, em essência eles partilham algumas características, já que para Alice o tempo também parece estar ligado ao cumprimento das atividades.

Essa questão da má administração de tempo abordada por Alice realmente pôde ser evidenciada em sua prática. Em nossas observações, vários foram os momentos em que a

²⁷³Texto original: Teaching innocently means thinking that we're always understanding exactly what it is that we're doing and what effect we're having. Teaching innocently means assuming that the meanings and significance we place on our actions are the ones students take from them”.

professora precisou se organizar para dar início às atividades. Reproduzimos, na sequência, partes de uma das observações anotadas em DC da pesquisadora.

Alice menciona que há alunos que não fizeram a prova e que eles vão ter que fazer agora. A professora menciona que precisa de um tempo para organizar as médias dos alunos. (...) (cerca de 12 minutos depois). Alice entrega as provas. A prova fala sobre o turismo no Brasil. Ela traduz o texto para os alunos. A professora pede que eles copiem umas preposições no caderno. Alice termina a atividade e pede que os alunos tragam o caderno para que ela possa dar o visto. Na sequência, em voz alta, a professora passa a média de cada um dos alunos. (...) e assim a aula vai caminhando para o final.

Anotações do DC referente a observação de aula 8 – Profa Alice (1º ano B do Ensino Médio)

Ao rever sua prática, Alice percebe que às vezes o planejamento de tempo não caminha lado a lado do cumprimento das atividades, especialmente porque a maioria das situações de sala de aula é imprevisível. Ainda com relação ao tempo, durante uma das sessões de visionamento, Alice revela-se bastante surpresa com seu desenvolvimento pedagógico, conforme relatamos a seguir.

Alice	<p>Alice tece comentários antes de iniciarmos a sessão de visionamento.</p> <p>Nossa...olhando o visionamento...dá pra ver muita coisa...que às vezes ali na sala você não vê. Essa questão do tempo mesmo. A gente não fica medindo o quanto de tempo que usa.</p> <p>Com certeza.</p> <p>Mas, eu demorei 1 minuto e meio pra traduzir o título com eles!!! É bom fazer dessa forma, mas nem sempre dá! Por conta do tempo! Só que fazer isso com tudo, é muito difícil! É quase impossível! Não dá pra fazer isso com todas as turmas.</p> <p>Mas a abordagem que você utilizou foi bem interessante. Porque você envolveu os alunos e construiu com eles o assunto que você iria trabalhar em sala de aula (SV3 – F2 – Comentário inicial da pesquisadora antes do início das perguntas).</p>
-------	--

Embora entendamos que em situações como a descrita anteriormente o dispêndio do tempo é benéfico, já que o mesmo é utilizado não para o cumprimento das atividades, mas sim para a criação de oportunidades reais para a promoção de um aprendizado significativo, ainda assim essa questão é algo que incomoda alguns dos professores.

Em nossa compreensão, entendemos que esse questionamento sobre o tempo é fundamental, especialmente quando ele é utilizado como veículo para que o conteúdo seja passado e depositado aos aprendizes. Nessa perspectiva, acreditamos que seu emprego não é produtivo.

De acordo com as práticas observadas, inferimos que essa má distribuição quanto à empregabilidade do tempo pela maioria dos professores pode se dar por duas razões principais. A primeira delas seria pela simples falta de percepção com relação ao tempo físico, como acontece para Samanta e Alice. Ao assistirmos novamente tanto a SV de Alice quanto a ER de ambas, é possível percebermos o elemento surpresa face à quantidade de tempo utilizada pelas professoras.

Com relação a João, entendemos que ele tem noção sobre esse dispêndio de tempo. Todavia, por julgar a relevância da atividade ainda assim ele aposta nesse gasto, pois entende que esse recurso do vídeo em sala de aula é importante para que os aprendizes possam concluir todo o ciclo de atividades com relação às narrativas que ele iniciou.

Para a maioria deles, parece que a delonga no trabalho de apenas uma atividade compromete a realização de outras que também “precisam” ser desenvolvidas, especialmente pela “cobrança” que há nos próprios MDs e pela instituição escolar. De maneira intuitiva, acreditamos existir a preocupação entre qualidade *versus* quantidade frente ao cumprimento dos objetivos de ensino.

Porém, embora esse questionamento se fundamente por meio do que pudemos observar, infelizmente não podemos lançar conclusões mais assertivas com relação a ele, já que entendemos que existe a necessidade de mais investigação focada especificamente nessa questão do tempo, a qual é crucial na área de formação de professores que trabalham em contextos com características semelhantes.

Alice reconhece as vantagens desse tipo de prática, mas julga ser impossível trabalhar apenas dessa forma com os alunos. Em nossa percepção, acreditamos que a sessão de visionamento tenha sido vantajosa para que ela pudesse ver por si só o quanto um trabalho diferenciado pode representar oportunidades frutíferas para os aprendizes. Pudemos observar aspecto semelhante face a essa forma de empregar o tempo em sala de aula, durante as reflexões feitas pela professora Laura em uma das sessões de visionamento.

Laura	<p>(Pesquisadora) Em vários momentos você cria oportunidades para os alunos realizarem inferência lexical de alguns vocabulários apresentados pelo texto (por exemplo: <i>together</i>; <i>hate</i>). Em outros momentos, você traduz sem criar essa oportunidade. Existe algum critério para essa sua escolha? (Vocabulário mais difícil?)</p> <p>Não, não há. É que devido ao tempo, hora-aula, hora-relógio, então você tem que cumprir aquela atividade. Então eu acabo, em algumas palavras, já dando a tradução, porque senão eu não consigo caminhar com a atividade. Então não há assim uma palavra em específico. (SV1 – F2 – P6).</p>
-------	---

Assim como Alice, Laura também faz propostas mais interessantes do que aquelas que são sugeridas pelos MDs ao trabalhar com seus alunos em sala de aula da forma como acredita ser a mais adequada. Dessa maneira, parece que a atuação pedagógica das duas professoras conta com certa “intuição”. Nesse aspecto, conforme apontado por Kfoury-Kaneoya (2008) a reflexão não envolve apenas procedimentos. Ela abarca também a emoção e a compreensão do que significa ser professor, elementos que, em nossa compreensão, contribuem para a construção das ações intuitivas que são tomadas em sala de aula.

Dessarte, a reflexão deveria ser parte integrante da formação do professor ao longo de toda sua carreira. Há quase duas décadas Vieira-Abrahão (2002) vem apontando a necessidade da renovação da prática do professor por meio do processo reflexivo. Na visão da autora a reflexão representa a proposta que pode levar à consciência. E estar consciente é uma das etapas cruciais para que ocorra a mudança no engajamento do professor como profissional crítico e reflexivo.

Tal mudança depende bastante do papel do formador. Pepe (2003) aponta a importância desse profissional em criar contextos de aprendizagem para que os professores possam (re)pensar criticamente suas próprias atuações pedagógicas. Com base nos resultados desta pesquisa, reforçamos mais uma vez a necessidade do trabalho pedagógico de forma a suscitar tais aspectos reflexivos por meio das propostas trabalhadas pelas Diretorias de Ensino.

Da mesma maneira é preciso mostrar que a reflexão contínua e guiada em um primeiro momento pode representar uma boa alternativa para que professores sejam sensibilizados para a compreensão desse processo. Nos excertos mencionados, por exemplo, o papel do formador seria o de trabalhar as concepções dos professores, mostrando que a realização de apenas uma atividade didática, da forma como eles tentaram trabalhá-la pode gerar resultados mais duradouros e significativos do que o mero cumprimento “por tabela” de todos os exercícios propostos por meio de MDs, os quais muitas vezes não representam a realidade de seu público-alvo.

Com relação aos dizeres dos professores, seria importante que eles pudessem entender que a proposta de um trabalho diferenciado não deveria ser entendida como perda de tempo ou tarefa adicional a seu exercício docente. Ela deveria ser vislumbrada como um rico ganho educacional, já que a prática pedagógica construída nessa perspectiva pode apresentar melhor qualidade, podendo ainda contar com a participação de todos os sujeitos envolvidos nos cenários de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, entendemos que a formação e a reflexão deveriam ser estendidas também às coordenações e diretorias escolares.

Assim, entendemos que o formador pode contribuir de múltiplas maneiras para potencializar tais oportunidades. Em nossa compreensão, acreditamos que uma delas possa se dar por meio da utilização de instrumentos que propiciem condições para que professores entendam a si mesmos quando de suas atuações pedagógicas em sala de aula. Na sequência abordamos um exemplo trazido por Samanta com relação à avaliação que ela faz sobre uma das sessões de visionamento.

Samanta	<p>Como você avalia essa nossa sessão de visionamento na sua prática docente?</p> <p>É como eu falei. Faz a gente refletir, parar um pouquinho e “epa” não era bem assim que teria que ser, né? Preciso mudar uma coisinha aqui, uma coisinha ali, né, não dar tanta importância ao tempo, apesar de agora já ter esse baque²⁷⁴ porque eu cheguei, de segunda eu não tenho aula, a gente teve esse feriado, cheguei com esse baque, né. Que eles iam assistir às aulas.</p> <p>Mas eles vão assistir e filmar?</p> <p>Não, não. Mas o problema não é esse. O problema é que eu não comecei a bendita da dita cuja da apostila!</p> <p>E quem é que vai assistir? A coordenadora?</p> <p>É. A coordenadora. E não sei não se não vai ser o diretor. Eu não tenho medo que eles assistam a minha aula. Se não fosse eu não estar trabalhando o que eles querem. (SV4 – F2 – P3 - QC)</p>
----------------	---

De acordo com os dizeres de Samanta, o tempo ainda é importante para o desenvolvimento de sua prática. Todavia ele deve ser utilizado de forma a contribuir para que os aprendizes possam utilizá-lo para a realização das propostas pedagógicas. Assim o elemento se torna, conforme explicitado por Ellis (2005), essencial. Nessa perspectiva o fator tempo deixa de ser um elemento opressor para se tornar um coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem de Línguas.

Trazemos para esta seção mais um exemplo que toca nessa questão do tempo, representando o esforço da professora para entendê-lo de forma positiva no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Alice	<p>(Pesquisadora) De tudo que você viu nesse visionamento, teve algum momento de sua prática que a surpreendeu? (Teve algum episódio que você presenciou e que você ficou muito surpresa com o que viu?)</p> <p>Muito surpresa não. Uma coisa assim que eu tenha falado: “Nossa, eu fiz isso?”. Não. Mas eu acho que na forma de repreender alguns alunos eu acho que foi...tipo...poderia ter sido diferente. (...) Mas é na didática mesmo, na parte didática algumas coisas, mudar...e não jogar tanto as</p>
--------------	--

²⁷⁴O baque a que Samanta se refere faz alusão ao recado enviado pela direção a todos os professores sobre a verificação do trabalho com o CP. Os profissionais de ensino foram alertados de que suas práticas seriam observadas pela coordenadora pedagógica para comprovar a utilização desse MD em sala de aula.

traduções para os alunos, embora a gente não tenha tempo, mas enfim, tipo, tentar incentivá-los...é isso. (SV4 – F2 – P5 - QC)
--

Embora ainda dedilhe de forma implícita sobre o cumprimento das atividades ao suscitar que a tradução, mesmo sendo a forma de trabalho mais rápida, não deveria ser a opção mais utilizada em sala, Alice menciona que uma boa alternativa é a de procurar incentivar os aprendizes, por meio daquilo que considera serem propostas mais significativas para esse público-alvo.

Esses informes parecem apontar a existência de possíveis pressões exercidas pelos MDs no desenvolvimento de tais práticas. Assim, tais recursos didáticos, conforme já explicitado neste trabalho, enfatizam o fator “tempo” para o cumprimento das atividades propostas. Em nossa compreensão, acreditamos ainda que exista a pressão exercida pela direção e coordenação escolar para que os conteúdos trabalhados por meio dos MDs respeitem essa quantidade de tempo sugerida.

Assim, o cumprimento dos objetivos de ensino fica condicionado à quantidade de tempo disponível que os professores têm para trabalhar. Isso acaba por colaborar com um modelo de ensino prescritivo e conteudista, diminuindo possíveis chances de reflexão por parte dos professores. Dessa forma, os produtores de MDs poderiam observar mais cautelosamente essa questão do tempo proposto para a realização de atividades, entendendo o quanto sua prescrição pode interferir nas tomadas de decisões de sala de aula.

Tanto a entrevista reflexiva quanto as sessões de visionamento contribuíram para que os professores pudessem revisitar suas práticas pedagógicas. Uma das diferenças que poderíamos apontar é que a entrevista deu aos professores a oportunidade de observar de forma mais minuciosa e holística essa questão do tempo dispendido para o trabalho com as diversas atividades propostas pelos MDs. Já os visionamentos os auxiliaram a explicar de forma mais pontual suas atuações pedagógicas em momentos específicos de suas práticas.

No que tange ao processo da reflexão acreditamos que os dois instrumentos são importantes e que a união dos mesmos representa boas alternativas para o ponto de partida do processo reflexivo. Na sequência damos continuidade às outras implicações trazidas por essas ferramentas com relação à utilização dos MDs em sala de aula.

3.6.2 A POSTURA²⁷⁵ PROFISSIONAL EM SALA DE AULA

Durante a realização dos primeiros visionamentos, uma das maiores preocupações dos professores foi buscar justificativas para suas tomadas de decisão em sala de aula. Por diversas vezes enfatizamos que nosso papel não era o de criticar ou propor alternativas diferenciadas de trabalho. Nossa intenção era entender os desenvolvimentos de suas práticas pedagógicas, procurando compreender seus contextos educacionais por meio de suas próprias visões.

Com o passar do tempo e com a confiança que os professores foram depositando no trabalho que estávamos realizando, pudemos perceber a entrega e transparência de suas participações durante a construção de seus relatos, os quais voltaram-se para as observações de suas práticas de sala de aula. Assim, dedicamo-nos a uma “investigação cooperativa” (HERON, 1985).

Dessa forma, partilhamos da visão do autor supracitado quando ele propõe que todos nós participamos da pesquisa. Não há apenas os pesquisadores e os sujeitos investigados. É preciso que haja entrega de ambas as partes. Para Heron (1985, p. 128), “É apenas quando os sujeitos da pesquisa começam a participar desse pensamento que se gera, gerencia e se desenha as conclusões de uma pesquisa – isso é, quando eles se tornam co-pesquisadores (...)”²⁷⁶.

No processo de revisitar as práticas docentes, tanto por meio das sessões de visionamento quanto da entrevista reflexiva, alguns professores mencionaram que uma de suas maiores surpresas foi a forma como eles se posicionavam em sala de aula. Ou seja, a postura por eles adotada para trabalhar com os aprendizes. Na sequência observamos alguns desses excertos.

Laura	<p>Como você avalia essa sessão de visionamento para sua prática docente?</p> <p>Avalio de forma positiva, pra que eu possa continuar como você mesma disse, em relação ao tom de voz, em relação ao comportamento dos alunos...é...nunca tinha parado pra observar em relação ao meu comportamento se...é...se ele estava sendo de forma positiva para o aluno. (SV3 – F2 – P3 - QC).</p> <p>Eu estou avaliando como positiva...é...pelo fato não somente...é...de estar contribuindo para um trabalho, mas pelo fato de estar através das imagens que você gravou, estar observando a minha postura, o meu tom de voz, em que eu posso melhorar ainda. (SV4 – F2 – P3 - QC).</p>
-------	--

²⁷⁵Chegamos à conclusão de que esse termo em LI, com a interpretação e o sentido discutidos neste trabalho é representado pela terminologia *professional demeanor*.

²⁷⁶Texto original: It is only when the subjects of research start to participate in the thinking that generates, manages and draws conclusions from the research – that is, when they become co-researchers (...).

	<p>De tudo que você viu nesses visionamentos, teve algum momento de sua prática que a surpreendeu?</p> <p>Eu num...não tinha parado para observar o meu tom de voz. Eu sei que ele é um tom de voz alto, mas eu não tinha parado para observar que apesar de alto, é...eu não altero o tom de voz no momento de chamar a atenção de algum aluno. É...também...através do vídeo eu observo que eu posso melhorar...é...na correção dos exercícios estar mais presente...é...no quadro. Não somente é...muitas vezes com a apostila em si, pois o aluno é...eu digo que eles escutam com os olhos. Então eu observo assim que, caso eu venha colocar mais exercícios, mais exemplos no quadro, eu acredito que venha a facilitar mais. (SV4 – F2 – P5 - QC).</p> <p>Qual é a sensação de assistir a você mesma no desenvolvimento de sua prática?</p> <p>Foi ótimo. Porque eu vi vários pontos que eu posso melhorar em relação a postura, a entonação de voz...é...eu falar o tempo todo...é...dar mais espaço para que os alunos se coloquem mais, com as necessidades deles. Em 20 anos eu nunca tinha me visto dando aula. Então foi excelente. (ER – F3 – P12).</p>
Alice	<p>Existe algo que você gostaria de tentar fazer de forma diferente em sua prática a partir desse visionamento? (O que? Por quê?).</p> <p>(...). Gostaria de mudar um pouco o tom da minha voz. (SV1 – F2 – P6 - QC).</p> <p>É...talvez o fato de eu ter ficado muito tempo sentada (rs)...é...deixa eu ver o que mais...ah tem um...ah...a forma de chamar a atenção deles (...). (SV2 – F2 – P5 - QC).</p> <p>Qual é a sensação de assistir a você mesma no desenvolvimento de sua prática?</p> <p>(...) Começou a parte pedagógica, né? Rs, rs, rs. É complicado porque a gente analisa expressão né. Então às vezes o aluno vem e fala alguma coisa e a cara que a gente responde pra ele já fala muita coisa. Eu percebi que várias vezes eu nem respondo. Eu só olho assim e falo: “Cala a boca. Você entendeu”. Sempre precisa responder, né? Então isso aí a gente percebe assistindo, né, e...então assim essa forma com que se trata os alunos pode refletir também na parte de ensino dele mesmo, né? Acho que é mais isso. (ER – F3 – P12).</p>

Tanto Laura quanto Alice tocam em pontos que elas puderam revisitar com relação a seus próprios comportamentos junto a seus alunos. O aspecto similar e que mais lhes chama a atenção é a postura por elas adotada para o desenvolvimento de suas práticas de sala de aula, especialmente no que tange à utilização do tom de voz.

Existem grandes possibilidades de que o que é discutido pelas professoras faça parte de sua rotina de sala de aula há algum tempo²⁷⁷. Porém, nunca é tarde para que uma prática possa ser revisitada e quiçá reconstruída (LUCAS, 2008). Refletir é um exercício de equilíbrio, entre a prática e a teoria que o sustenta. Na visão de Dewey (1933) às vezes a falta de tempo que acomete a rotina dos professores não contribui para que eles possam refletir criticamente sobre

²⁷⁷Laura afirma que o visionamento foi excelente, pois faz 20 anos que leciona e ela nunca teve a oportunidade de assistir a si mesma em sala de aula. Ponderamos sobre o quanto seu percurso profissional poderia ter sido diferente caso ela tivesse tido essa chance quando do início de sua atuação profissional.

o que fazem em sala de aula. Assim, acabam por tomar decisões imediatas para lidar com os problemas iminentes.

Dessa forma, atitudes menos pensadas e mais impulsivas, como por exemplo o aumento do tom de voz ou o tolhimento brusco face a determinados comportamentos dos aprendizes considerados como indesejados pelos professores, parece ser uma das ferramentas que os professores fazem uso em determinados episódios de suas práticas. Trazemos na sequência duas situações vivenciadas na prática de Alice com relação ao uso de linguagem mais ríspida em sala de aula.

Alice fala para os alunos sobre a minha presença em sala de aula e ela explica sobre a pesquisa. Os alunos falam o que é um doutorado e a professora explica. (...) Alice pede que os alunos não falem na próxima aula porque ela vai passar as instruções do trabalho que eles têm que fazer. Alice diz que eles vão entregar o trabalho só depois das férias e que assim ninguém vem com nenhuma desculpinha de que não deu pra fazer. (...) Alice pede que os alunos peguem a apostila e um deles faz um comentário (que não foi possível escutar). A professora coloca as duas mãos no rosto e diz “Toda vez que eu venho dar aula aqui ele consegue fazer uma pergunta idiota”.

Anotações do DC referente a observação de aula 4 – Profa Alice (2º ano B do Ensino Médio)

Alice me apresenta aos alunos. Um deles diz que não é boa ideia que o amigo saia na câmera porque ele é muito feio e pode queimar o aparelho. Informo que o foco da gravação é apenas na professora e que eles não aparecem na filmagem. (...) Aos 6 minutos do início da aula, Alice começa a fazer a chamada. (...) “Turn the page, please. Page 12”. Alice explora o título com os alunos: Programa dos Jovens Embaixadores. Uma das alunas não tem essa apostila e a professora menciona: “Ela não vai ter mesmo, porque eles deram pra ela a apostila do ano passado. Um dos alunos está tentando argumentar a interpretação do texto e um outro colega de sala diz: Não discuta com a professora! Não seja inútil cara! (...) Ao continuar a explicação, Alice menciona sobre os requisitos exigidos para poder participar do programa: “Tem várias coisinhas. Mas não são impossíveis. Tem que ser aluno de escola pública. Tem que ter um inglês razoável. Temos o programa do CEL que oferece aula de inglês de graça. Mas ninguém faz. Tem outras duas coisas que são fatores importantes pra participar do programa. Primeiro você tem que ter um...um...trabalho voluntário. Pode ser na igreja, na escola ou em qualquer outro lugar. Mas tem que ter um trabalho voluntário. E não pode ter dinheiro. Quanto mais pobre for, melhor”. Os alunos começam a falar sobre atestado de pobreza e que a melhor opção pra poder concorrer é dizer que eles moram na rua. (Alice olha pra mim e sorri). (...) Alice percebe o sentido de seu comentário e reformula a informação apresentada”.

Anotações do DC referente a observação de aula 5 – Profa Alice (1º ano D do Ensino Médio)

Embora nos dois exemplos relacionados à prática de Alice tenhamos percebido que a professora buscou reformular o que ela, impulsivamente, disse aos alunos, ainda assim suas escolhas lexicais são bastante impactantes.

João também discorre sobre sua postura em sala de aula conforme reproduzimos a seguir.

João	<p>Existe algo que você gostaria de tentar fazer de forma diferente em sua prática a partir desse visionamento? (O que? Por quê?).</p> <p>Bom, o que eu pude perceber hoje, pela forma como eu estava trabalhando na sala (...) Repensar um pouco as atividades, buscar uma outra forma de fazer (...). Você tá em começo de carreira, é muita coisa pra você fazer. Não dava a impressão que era tanta coisa pra você fazer, mas você tem que pesquisar, você tem que montar, às vezes você tem que preparar material e os materiais não estão prontos pra você fazer. Apesar de que o diretor falou assim: “Olha, você tem aulas prontas”, mas não é a nossa realidade. Eu tenho aulas prontas na internet, mas não é a nossa realidade. Parece que tá muito distante do que a gente precisa fazer. Mas eu penso em fazer diferente. Não deu certo, eu repenso e faço tudo de novo. É tentar fazer com que o aluno goste da aula, não só goste do professor, mas que ele goste daquilo que está sendo ensinado. E dessa forma eu preciso aproximar o conteúdo, só que daí eu preciso fugir de tudo aquilo que é imposto pra você fazer, entendeu? Rs. Se você tem que seguir um negócio que te engessa, como é que você vai ter essa liberdade pra mudar, pra repensar, pra refazer?. (SV3 – F2 – P5 - QC).</p> <p>Qual é a sensação de assistir a você mesmo no desenvolvimento de sua prática?</p> <p>Rs. Isso é um pouco assim...você pode perceber, rs, que você...é...é frustrante às vezes, de certa forma. Você ver a forma, sua postura diante de uma situação como a que eu vivenciei em sala de aula, por exemplo, né. Eu não consegui...é...monopolizar a atenção da sala. No momento eu confesso pra você que eu pensei em levantar e dar uns berros, rs, gritar, pedir atenção. Então você assiste aquilo e diz: “Puxa vida, eu não acredito que eu me senti um idiota dentro dessa sala, né?”. Assim. Impotente. Sinceramente, eu olhava, eu olhava pro vídeo e me sentia, eu falei assim: “Eu não acredito que eu me sinto tão impotente diante disso. Diante de uma juventude que tem apenas 16 anos”. Né? E você não tem força pra...eu parece que eu me senti sem força de reação pra isso. Né? Eu tô vendo lá e fico tentando estudar um jeito de eu mudar essa situação. (ER – F3 – P12).</p>
------	---

Em seu primeiro dizer o professor parece ter captado a importância de se trabalhar aquilo que é significativo para os aprendizes, buscando contemplar aspectos que possam representar a realidade de seus alunos. Assim, ao revisitar sua prática João conscientiza-se da importância de trabalhar o ensino de forma a entender seu contexto educacional. Essa postura, para Zeichner e Liston (1996) faz também com que o profissional de ensino se socialize. E ao se tornarem reflexivos passam a posicionar-se de maneira ativa frente a determinadas questões educacionais.

Dessa forma, parece que João se questiona sobre quais são os valores e objetivos que norteiam seu trabalho em sala de aula, não aceitando aquilo que é pronto ou imposto e não temendo romper com aquilo que é pré-definido.

Em seu segundo excerto, mesmo mostrando certa impotencialidade em seu dizer face aquilo que vivencia, ainda assim ele termina seu relato com a possibilidade de vislumbrar outras alternativas. Ao assumir essa postura João torna-se parte fundamental da reconstrução de sua prática pedagógica.

Nessa perspectiva, na visão de Vieira-Abrahão (2012, p.461) a formação de professores de línguas sob um viés sociocultural²⁷⁸ contribui para a “transformação dessas práticas de acordo com as necessidades individuais e dos contextos de ensino particulares”, caracterizando assim a participação do lado humano do professor como fundamental para a implementação de propostas verdadeiramente reflexivas.

Kemmis (1985) argumenta que diferentemente da língua, que é um processo individual, a reflexão é um processo social, que serve aos interesses humanos, sendo portanto, política. Para o autor, “a reflexão é uma prática que expressa nosso poder para reconstruir a vida social pelo modo como participamos na comunicação, nas tomadas de decisão e na ação social”²⁷⁹ (KEMMIS, 1985, p.40).

Ainda com relação à importância da reflexão como um processo social, Zeichner (2008), argumenta que

Existe ainda muito pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro. Ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças. (ZEICHNER, 2008, p. 543)

Nessa perspectiva, a reflexão pelo viés social contribui para o fortalecimento de práticas mais significativas, oferecendo assim oportunidades para que o professor consiga entender e lidar com problemas que são, a princípio individuais, relacionando-os posteriormente a problemas que também são enfrentados por outros profissionais de ensino.

Assim, concordamos com Zeichner (2008) quando o autor pontua que

A formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria somente ser apoiada, em minha opinião, se ela estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo. (ZEICHNER, 2008, p. 545)

De qualquer forma, não estamos assumindo que a língua não faz parte do processo de reflexão, especialmente porque os questionamentos que professores fazem acerca de suas

²⁷⁸Fazemos alusão à terminologia utilizada pela pesquisadora, pois acreditamos que a citação é importante para o estudo em questão. Todavia, o foco desta pesquisa não é a discussão do processo reflexivo pelo viés da teoria sociocultural.

²⁷⁹Texto original: Reflection is a practice which expresses our power to reconstitute social life by the way we participate in communication, decision-making and social action.

próprias práticas necessita da língua para poder verbalizar-se. Assim, entendemos que a reflexão engloba esse elemento, mas para que ela possa constituir-se de forma significativa, ela precisa existir num contexto social.

Ao revisitar sua postura em sala de aula, Samanta menciona sobre sua dinâmica de dar respostas prontas para os alunos. Em seu dizer, a professora relata o embate que trava com o tempo e a cobrança dos materiais que precisa trabalhar em sala de aula.

Samanta	<p>Existe algo que você gostaria de tentar fazer de forma diferente em sua prática a partir desse visionamento? (O que? Por quê?)</p> <p>Olha...é...tentar ter mais paciência na hora de obter a resposta do aluno, coisa que eu não tenho. Né. Como a gente tá o tempo todo, né, pensando no que tem que fazer, e tem que cumprir (...) Então infelizmente não...é...o tempo que tá me deixando e às vezes também a indisciplina. Né? Por isso que também eu pulo algumas sessões do livro, né, que eu julgo até importante, mas às vezes eu preciso pular por causa disso, por causa do tempo. Trabalhar mais gramática e compreensão, né? (SV1 – F2 – P4 - QC).</p> <p>Vamos imaginar que você foi convidada para assistir a aula da profa. Samanta. Ao terminar de assistí-la, você vai ter a oportunidade de perguntar algo para a professora relacionado à prática dela em sala de aula. O que você perguntaria e por quê?</p> <p>(...) eu perguntaria se ela teria condições de mudar essa forma da aula dela pra não perder muito tempo, né, vendo atividade e...a...chamada. Eu iria fazer esses questionamentos. Mas eu sei que não depende só do professor, né?. Porque eu acho que a gente, eu tô, está se perdendo muito tempo.</p> <p>E por que você perguntaria isso?</p> <p>Porque é isso que tá me incomodando mais. É o que tá mais me incomodando, viu? O tempo que a gente perde, que podia ser mais produtivo, né, com a chamada, principalmente, né. (...) Mas primeiramente eu ia querer mudar, né, pelo menos essa parte da chamada que a gente perde muito tempo. (ER – F3 – P4).</p>
----------------	--

Ao ter a possibilidade de rever sua conduta em sala de aula, Samanta aborda dois aspectos distintos, porém conectados. Ela infere que sua prática deveria contar mais com a participação dos alunos em sala de aula, suscitando ainda a possibilidade de novas propostas de trabalho com relação à chamada e à dinâmica de dar o visto de acordo com as atividades sugeridas.

Na visão de Schön (1992), a confusão e o incômodo que acometem a prática do professor são caminhos que podem conduzir à reflexão. Quando esse profissional está confuso, ele também está mais propenso a entender que não existem respostas únicas para o desenvolvimento de sua prática. Assim essa desorganização em sua mente é importante, pois é a mesma que colabora para favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Samanta aponta alguns de seus desconfortos e o faz de maneira a considerar várias das influências que colaboram para esse mal estar. Dentre eles, a pressão que sofre pela parte administrativa de sua escola para o cumprimento dos MDs. Assim, por diversas vezes, ela acaba negligenciando, mesmo que conscientemente, oportunidades mais interessantes para seus aprendizes, devido aos diversos tipos de cobrança exercidas pelo seu contexto educacional.

A reflexão da professora vai ao encontro do que descreve Liberali (2012, p.25), ao propor que “refletir não seria um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências”. Em nossa compreensão o tipo de reflexão que Samanta parece indicar faz parte daquilo que Liberali (2012) caracteriza como “Reflexão Prática”.

Para a autora supracitada, “(...) a reflexão prática parte de uma tentativa de encontrar soluções para a prática²⁸⁰ na prática. Está relacionada aos problemas da ação que não são passíveis de serem resolvidos apenas de forma instrumental” (LIBERALI, 2012, pp.27-28). Nessa perspectiva da reflexão a docência parece ser compreendida pela experiência do próprio professor sobre seus conhecimentos pedagógicos frente a seu contexto de atuação.

No que tange à questão sobre a influência dos dois instrumentos com relação às implicações da revisitação à prática pedagógica no intuito de observar a postura profissional do professor em sala de aula, acreditamos que os dois instrumentos foram benéficos, já que contribuíram para que os PPs fizessem suas próprias autoavaliações com relação ao desenvolvimento de suas práticas.

Todavia, faz-se importante enfatizar que os dados fornecidos pelos mesmos foram diferentes. O visionamento conseguiu captar de forma mais pontual os aspectos que às vezes na visão do pesquisador são aqueles que mais precisam ser discutidos, especialmente quando ele é quem decide em qual ponto vai parar a filmagem. A entrevista reflexiva dá ao professor mais controle sobre aquilo que ele mesmo quer visitar, da maneira como lhe convém e por quantas vezes quiser. Ela dá uma perspectiva mais holística do contexto para o professor.

Assim, por trazerem dados relevantes, acreditamos que idealmente a associação desses instrumentos contribui para que professores possam rever suas atuações, buscando construir sentido para suas ações e tomadas de decisão em sala de aula. Discutimos na sequência outras implicações dessas revisitações.

²⁸⁰Leia-se “atuação pedagógica” como sinônimo para o primeiro uso do termo prática.

3.6.3 O RELACIONAMENTO COM OS APRENDIZES

Outro aspecto captado por meio dos instrumentos utilizados para a coleta de dados e que saltou aos olhos de alguns dos PPs foi a maneira como eles se relacionam com os aprendizes em sala de aula.

Conforme discutido por Stanley (1999, p.111), “(...) a reflexão é um processo afetivo e cognitivo complexo que requer tempo e prática para ser desenvolvida e para ser integrada na mente, coração e vida de uma pessoa”²⁸¹. Assim, a autora argumenta que as emoções desempenham um papel fundamental nesse processo e as mesmas podem ser tanto inibidoras quanto fomentadoras do processo reflexivo.

Nessa perspectiva, se pensarmos que o objetivo maior do ensino é criar oportunidades de aprendizagem para os alunos, faz-se crucial que consideremos as dimensões afetivas ao longo de todo esse processo. Dessa forma, as abordagens utilizadas por professores podem contribuir para a instauração das relações estabelecidas em sala de aula e suas consequentes implicações.

Neste estudo, por meio da proposta da reflexão voltada para à prática docente, os PPs puderam revisitar a forma como tratam a seus aprendizes no desenvolvimento de seu exercício pedagógico. As observações feitas foram bastante significativas e tivemos a oportunidade de presenciar, nas últimas observações, pequenas mudanças nas atitudes de alguns professores, durante o desenvolvimento de suas práticas de sala de aula.

Apresentamos e posteriormente discutimos alguns dos dizeres ofertados pelos PPs com relação à temática abordada nesta seção.

Laura	<p>(Pesquisadora) Você acredita que você é um(a) professor(a) diferente daquele(a) que eu conheci há alguns meses? (Em quais aspectos)?</p> <p>Olha...é difícil mudar. Mas assim, alguns detalhes...é...eu mesma já estou observando algumas diferenças em relação ao comportamento dos alunos, né?. “Ah, no começo você exigia isso, aquilo. Agora tá dessa forma, isso, aquilo”. Então, assim, pelo questionamento, pela conversa dos alunos, então eu acho que algumas coisas, POSITIVAS, eu acho que teve alteração porque é...eles comentaram também.</p> <p>O que eles comentaram?</p> <p>Por exemplo. É...em relação ao meu comportamento. Eu não tinha muito diálogo pessoal. Era entrar, expor o conteúdo, explicar, passar exercício, passar a tarefa de casa, corrigir e <i>bye, bye!</i> Na outra aula, <i>Good morning</i>, mesma coisa. Agora não. Já chego, pergunto como foi o final de semana, pergunto por que aquele tá emburrado, por que aquela tá chorando. Então, esse</p>
-------	---

²⁸¹Texto original: (...) reflection is a complex cognitive and affective process which takes time and practice to develop and integrate into one’s mind, heart and life.

	<p>contato assim eu digo assim, mais próximo, é...eu acho que tá favorecendo. Eu não acredito que assim, a proximidade assim...não colega, professor-aluno. Isso não, mas eu acho que assim, só de você fazer uma pergunta, “Ah, ah...te vi naquele supermercado. Você tá trabalhando ali?”, eu acho que assim, pelo menos assim...algumas questões assim parece que aproximou. Daí assim fica mais fácil de você trabalhar em sala de aula o que você quer daquele aluno, você consegue com mais facilidade. (EF – 22)</p>
<p>Samanta</p>	<p>(Pesquisadora) Em algumas situações, você usa um tom de humor bastante agradável com os alunos dessa turma e isso parece criar um bom entrosamento entre vocês. Como você avalia esse humor em sala de aula e com qual objetivo você faz uso dele em sua prática?</p> <p>Olha, pra mim eu acho que é fundamental ter esse entrosamento com o aluno, pra tornar mais fácil o nosso relacionamento, porque nós vamos ficar 1 ano inteiro e às vezes até os 3 anos, né? Então eu procuro...é...eu por mim eu sempre...é...faria um ambiente assim, bem <i>light</i>, bem gostoso, é...assim...brincando mesmo com eles porque eu gosto de brincar com os alunos! Às vezes tem sala que eu não posso fazer isso e eu sinto falta. Eu acho que o aluno acaba tendo uma receptividade melhor. (SV2 – F2 – P1).</p> <p>Durante a correção do exercício, um aluno, de forma bastante respeitosa e com demonstração de afeto a abraça. Em outros momentos você estabelece uma relação de humor (bastante harmoniosa) com os alunos (o aluno que estava comendo em sala de aula e você diz que o problema é que ele não ofereceu).</p> <p>Rs. Um dos, né?</p> <p>Como você estabelece o tipo de relação que tem com seus alunos e o que ela reflete em sua prática?</p> <p>Olha, é o que ainda me faz continuar. Porque a gente vê tanta assim...tanto despropósito, tanta desvalorização, a gente tem às vezes vontade de jogar tudo pro alto, né, mas são esses momentos que me fortalecem. Principalmente. Eu sou muito amorosa, eu adoro esse contato! Então se vier a classe toda me abraçar, eu abraço. (...) eu gosto porque eu acho que isso ajuda no aprendizado deles, eu acho que eles se interessam um pouquinho mais, né, pelo menos acabam tendo que ter respeito pela gente, né, porque a gente percebe quando são carentes de afeto, né? (SV4 – F2 – P7).</p> <p>(Pesquisadora) O que você percebeu sobre sua relação com os alunos nessa aula?</p> <p>Ai nessa aula eu acho que eu me dou muito bem com eles, viu? E eles me respeitam, porque depois que eu comecei a fazer a correção, eles pararam né, pra ouvir, participar da correção da prova. Então eu gosto muito disso nessa sala, porque eles PARTICIPAM. (...) Então eu me sinto muito bem com eles e eu também acho que eles se sentem muito bem comigo. (...) eu sinto que a recepção deles é agradável, né. Quando me cumprimentam, na despedida e também mesmo durante a aula, né. (ER – F3 – P9).</p> <p>(Pesquisadora) Você acredita que você é um(a) professor(a) diferente daquele(a) que eu conheci há alguns meses? (Em quais aspectos)?</p> <p>Olha, eu creio que sim. Pelo menos eu estou assim...propensa...a mudar. Coisa que antes não estava nem passando pela minha cabeça, né, mas agora eu já tô assim...hum...eu sei que vai ser aos poucos, assim como eu falei pra você. Tem muito assim, hábitos que estão assim...enraizados...que vão ser difíceis de eu lidar, mas com certeza eu vou mudar algumas coisas sim, já de imediato.</p>

	<p>O que você pensa assim, de mudar de imediato? Tem alguma coisa?</p> <p>Ahhh...deixar o aluno participar um pouco mais, né, que eu não dou esse tempo pro aluno, né, e isso eu sei que eu preciso. Tô...eu não sabia que eu tava tão tradicional assim. E isso fez eu ver que eu tô bem tradicional.</p> <p>“Isso” o que?</p> <p>Todo esse trabalho realizado²⁸². (EF – 22).</p>
Alice	<p>(Pesquisadora) Existe algo que você gostaria de tentar fazer de forma diferente em sua prática a partir desse visionamento? (Por quê?).</p> <p>Talvez a forma de falar com os alunos. Eu sei que eu sou meio rígida e ríspida. Acredito que eu seja assim por uma questão de autodefesa, porque se você se mostra assim muito boazinha, muito...eles não interagem tanto, porque eu conheço colegas que não conseguem ter um pleno...um pouco de domínio na sala, então é preciso que seja assim com eles, infelizmente. (...) Gostaria de mudar um pouco o tom da minha voz, e tal, mas talvez seja por isso, pelo receio. (SV1 – F2 – P6 - QC).</p> <p>(Pesquisadora) O que você percebeu sobre sua relação com os alunos nessa aula?</p> <p>Bom, o que eu senti com relação à minha expressão, é que às vezes eu sou meio fechada. Principalmente no 1º ano. Eu assisti a do 2º ano e lá já é um pouquinho mais tranquilo. No 1º ano eu sou um pouco mais fechada (...). (ER – F3 – P9).</p>
João	<p>(Pesquisadora) O que você percebeu sobre sua relação com os alunos nessa aula?</p> <p>Nessa sala assim, eu acredito que não existe especificamente esse relacionamento afetivo. Eu acredito que 10% da sala tem aquela, tem aquele respeito, uma certa afetividade. (...) eu fiz uma reclamação. (...) eu não sei exatamente qual é o cargo dela, daquela Sra que fica andando, eu acho que é a inspetora. E eu reclamei com ela que nessa classe eu não consigo dar aula do jeito que eu gostaria. Mesmo eu tentando fazer assim, é...passando a mão na cabeça, tentando trazer ele mais pra próximo, pelo aspecto afetivo, eu não consigo...é...realizar as coisas nessa sala. Não consigo mesmo. Pode ser até que eu não tenha muita empatia com a sala, né? Rs. Mas...é...ela disse assim pra mim: “João, você é o único professor que eles mais respeitam”. Então se eu sou o que eles mais respeitam, eu fico com pena dos outros.</p> <p>Eu mesma enquanto o espero na sala dos professores para o início de sua aula, já ouvi várias vezes muitos professores comentando sobre essa sala. Parece ser uma sala que nenhum professor gosta.</p> <p>É. Então ai você fica assim...nós que temos que mudar como professores, a postura (...) Eu acho assim que tem hora, por a gente não ter essa...essa...autoridade reconhecida dentro de sala de aula, às vezes a gente acaba sendo um pouco AUTORITÁRIO...sem ter autoridade. Entendeu? Então às vezes a gente usa alguns artifícios. Eu fui tentando assim. Por exemplo, quando eu não consegui, em outras aulas que não teve uma gravação, tal, não conseguia...é...atenção dos alunos, eu mudei. Cheguei, comecei a copiar, dar matéria na lousa. (...) Ai a sala fica quieta. Você entende? Não sei alcançar essa autoridade, o reconhecimento dessa autoridade, a gente precisa ainda saber como. Rs. (ER – F3 – P9).</p> <p>(Pesquisadora) Você acredita que você é um(a) professor(a) diferente daquele(a) que eu conheci há alguns meses? (Em quais aspectos)?</p>

²⁸²O estudo aqui proposto.

	<p>Num sei. Eu acho que...é...mais assim pro lado reflexivo mesmo (...) eu tomei mais gosto pelo que faço, porque mudei também a minha visão a respeito da...do espaço escolar, do público que eu atendo. É...de uma sala que eu até acho que eu comentei com você há um tempo atrás que era uma sala difícil de se trabalhar, mas esse segundo semestre eu comecei dar aula lá e sabe...eu mudei a minha postura de dar aula nessa sala e eu acho que eu tô mais alegre pra... fazer acontecer, entendeu? (EF – 22).</p>
--	---

Conforme foi possível perceber, todos os professores teceram, mesmo que em graus diferentes, observações quanto a seus relacionamentos com os aprendizes em sala de aula e o quanto a conduta por eles abordada influencia as questões voltadas para os processos de ensino-aprendizagem. Na sequência, apresentamos um excerto referente a aula de João que faz alusão ao que ele menciona nos dois primeiros informes.

O professor está tentando montar o equipamento para poder passar o filme para os alunos em sala de aula. (Ele inclusive pede minha ajuda, mas eu não consigo ajudar, porque eu não sei mexer no aparelho). (Já se passaram 15 minutos de uma aula de 45 e o filme não começou. Aos 20 minutos o professor consegue passar o filme aos alunos. Legenda e áudio estão em português. É o filme Argo. (Os alunos estão fazendo muito barulho). João eleva o tom da voz e pede que os alunos cooperem, dizendo que assim não dava pra ficar! O professor mencionou da dificuldade que foi pra montar. Falou ainda que se os alunos não ficassem quietos, ele trabalha só com a apostila. João fala que quer tentar diversificar a aula, pra ter um entrosamento melhor com os alunos, mas que com aquela bagunça toda não tem como. João fala que se a bagunça continuar ele não traz mais nada. Um bom tempo depois os alunos ficam mais quietos. Na sequência toca o sino, mas como a aula de João é dupla os alunos continuam em sala.

Anotações do DC referente a observação de aula 7 – Prof João (2º ano E do Ensino Médio)

Nas sessões de visionamento Laura pôde comentar sobre o emprego de seu tom de voz e o quanto essa sua maneira de agir frente a seus alunos parece colaborar para a diminuição da participação dos aprendizes em sala de aula. Durante a entrevista reflexiva ela relata os indícios que consegue perceber com relação a sua mudança de conduta. Na visão da professora, as reflexões feitas foram importantes para que ela pudesse dar mais espaço para as contribuições dos alunos. Assim, ela diz ter se tornado uma pessoa mais receptiva.

Essa mudança relatada por Laura, parece ter-se fortalecido ao longo de sua prática e entendemos que a professora a assimilou de forma benéfica. Na entrevista final, mesmo dizendo que não vê a relação professor-aluno como uma relação de amizade, ainda assim ela menciona sobre o lado humano que passou a dar importância no desenvolvimento de sua prática e o quanto isso colaborou para envolver mais os aprendizes com relação ao cumprimento das atividades propostas.

Nessa mesma perspectiva Samanta entende que é a proximidade com o aluno que faz com que ele se interesse mais por aquilo que o professor tem a intenção de ensinar em sala de

aula. Para ela, quando o profissional demonstra afeto por seus aprendizes, ele também consegue fazer com que eles tenham mais credibilidade e respeito pelo mestre.

Mesmo referindo-se especificamente sobre uma classe, em nossas observações pudemos notar essa relação carinhosa que Samanta estabelece com outros grupos também. Em sua compreensão, quando o aluno percebe e sente que o professor se importa com ele, existem maiores possibilidades de que sua participação se torne mais significativa em sala de aula.

Em nossa compreensão, todo esse cuidado de Samanta em confortar seus alunos a coloca, por diversas vezes, como uma professora bastante protetora. Assim, ela acaba dando poucas oportunidades para que aprendizes participem mais da aula. A própria PP discorre sobre esse fato por meio de seus dizeres na entrevista final, ao reconhecer que precisa deixar os alunos participarem um pouco mais, já que ela não dá tempo suficiente a eles.

Essa necessidade de participação dos aprendizes parece ser reforçada pela reflexão que Samanta faz sobre sua própria abordagem em sala de aula. Especificamente no momento em que percebe, por meio das sessões de visionamento e também da entrevista reflexiva, o quanto ela trabalha de forma tradicional em sala de aula.

A conduta de Alice com relação à forma como ela lida com seus aprendizes, no que tange à questão comportamental, parece estar condicionada ao nível escolar de seus aprendizes. E embora a professora atue de forma mais rígida, sendo mais ríspida em sala de aula por uma questão de autodefesa, ainda assim ela relata que gostaria de mudar seu tom de voz em sala de aula, já que essa conduta influencia a maneira como ela se projeta a seus alunos.

O professor João, a princípio, não acredita que a relação afetiva possa ser responsável por garantir a participação do aprendiz em sala. Embora mencione tentar agir dessa forma, ele reconhece que isso não o faz ter a atenção dos aprendizes no momento em que precisa que eles participem da aula. João pontua ainda sobre a questão do autoritário *versus* autoridade, dizendo que acaba por recorrer a outros tipos de artifício para que os alunos possam “participar” da aula.

Porém, após todo o processo reflexivo João aponta na última entrevista, que ele revisitou sua postura frente aos alunos desse 2º ano, procurando mudar sua visão sobre alguns aspectos de sua prática, repensando inclusive suas pré-concepções sobre seu público-alvo. Essa mudança o fez ter novas perspectivas para trabalhar com esses aprendizes em sala de aula.

Dessa forma, mesmo descrevendo situações diferentes, entendemos que existem bastante semelhanças nas visões dos professores com relação às reflexões por eles feitas no que tange à participação dos aprendizes como seres humanos nos processos de ensino-aprendizagem.

Assim, quando há oportunidades para que os professores possam repensar e rever algumas de suas condutas pedagógicas, eles podem estar mais propensos a entender que um ensino significativo não se constrói pela transmissão de conhecimento. Ao contrário. Sua construção se dá por meio de práticas colaborativas, com o envolvimento de todos os sujeitos pertencentes ao cenário educacional.

Nesse sentido, a escola precisaria ser vista como “o lugar onde aprendemos não apenas o conteúdo específico, mas também o lugar onde aprendemos sobre nós mesmos e a vida”²⁸³ (MOSKOWITZ, 1999, p.177). Desse modo, tudo aquilo que acontece no ambiente escolar pode afetar significativamente a vida dos aprendizes, tanto positiva quanto negativamente.

As sessões de visionamento assim como a entrevista reflexiva foram cruciais no processo de revisitação à prática docente. E embora tenhamos consciência sobre os diferentes impactos causados por tais instrumentos, tais como o consumo do tempo (PIÑEIRO, 1993), a possibilidade de registro em vídeo é mais efetiva, pois de acordo com a autora supracitada a gravação permite “a conscientização²⁸⁴ do professor sobre o desenvolvimento de suas próprias habilidades e estratégias para entender seu próprio ensino” (PIÑEIRO, 1993, p.121)²⁸⁵.

Assim, compreendemos que as diferentes formas de repensar essas dimensões afetivas foram benéficas e muito provavelmente serviram como engatilhadoras para o início do processo reflexivo ao qual os participantes deste estudo estiveram expostos. Após a discussão sobre essa temática apontada pelos professores como parte de suas reflexões no que tange ao ensino que ofertam a seus aprendizes, apresentamos e discutimos a última das implicações quando da revisitação a essas práticas pedagógicas.

3.6.4 OS USOS DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Os instrumentos de pesquisa, quando bem alinhados e com propósitos bem estabelecidos são importantes ferramentas colaborativas no processo de compreensão de diversas práticas de sala de aula. Para este estudo, procuramos subsídio tanto nos visionamentos quanto na entrevista reflexiva para poder entender, da forma mais detalhada possível, como os MDs são utilizados pelos PPs dos contextos observados, ao longo desse processo.

²⁸³Texto original: (...) a place where we learn not only subject matter; it is a place where we learn about ourselves and also life.

²⁸⁴No sentido de estar “consciente”, de ter noção sobre algo.

²⁸⁵Texto original: (...) more effective because they were conscious of developing their own skills and strategies for understanding their teaching.

Dessa forma, procuramos convidar os PPs a (re)pensar todo esse processo de construção de forma reflexiva. Embora tenhamos presenciado alguns indícios de mudança nas práticas observadas, especialmente em termos comportamentais (relação entre professor(a) – alunos), não podemos garantir sobre a permanência dessas mudanças.

Nesse sentido, partilhamos as angústias de Rodgers (2002), já que a autora pontua que não se pode garantir que o processo reflexivo permanece na prática dos professores uma vez que o formador não se faz mais presente. Embora saibamos sobre esse risco, acreditamos que uma vez que o professor se torna consciente de seu verdadeiro papel em sala de aula, ele dificilmente consegue ofertar um ensino limitado a seus aprendizes.

Contudo, mesmo que decida conduzir sua prática de forma prescritiva, ainda assim ele tem condições de explicar o que faz e porque faz o que faz em sala de aula (SMYTH, 1992). Ele sabe, portanto, justificar sua escolha.

Para Rodgers, assim como o artista, os professores também precisam enxergar mais de uma cor. Em outras palavras, precisam discernir sobre as complexas facetas do ensino-aprendizagem.

Para a autora

Os professores começam a “ver” de formas mais nuanceadas, eles começam a diferenciar o seu ensino da aprendizagem dos alunos. Uma vez que enxergam essa distinção eles se tornam mais sensíveis para o fato de que o bom ensino é a resposta para o aprendizado do aluno e não a causa da aprendizagem do aluno, tornando-se mais curiosos e conscientes de seu próprio ensino²⁸⁶. (RODGERS, 2002, p.250)

Assim, quando o professor é convidado a refletir sobre sua própria prática, os objetivos de ensino deixam de ser objetos monocromáticos para transformarem-se em aquarelas policromáticas. É com esse intuito que apresentamos os excertos a seguir, os quais se referem às possíveis implicações da utilização dos instrumentos reflexivos no processo de (re)pensar o uso dos MDs em sala de aula.

²⁸⁶Texto original: Teachers, too, need to see in more than just one color, in other words, to discern the complex shades of teaching and learning. When teachers start to “see” in more nuanced ways, they start to differentiate their learning from their students’ learning. Once they see this distinction they become more sensitive to the fact that good teaching is a response to students’ learning rather than the cause of students’ learning, becoming more curious about and aware of learning as they do so.

Laura	<p>(Pesquisadora) Nas sessões de visionamento da fase 2 deste estudo, conversamos por diversas vezes sobre o desenvolvimento de sua prática. Uma das perguntas que guiou esse processo foi sobre o que você gostaria de fazer diferente em sala de aula, se tivesse essa oportunidade. Agora, ao assistir essas aulas, nessa terceira fase, o que você acredita: a) Que mudou em sua aula e que está diferente do que era antes; b) Que não mudou. Ou seja, que permaneceu igual, em quaisquer mudanças.</p> <p>O que mudou foi a minha receptividade com os alunos...é...pelo fato de ouvi-los mais. (ER – F3 – P11a)</p> <p>É...trabalhar o conteúdo através do volume, é...cumprir...é...não é um receio, mas eu tenho uma certa cautela de sair do conteúdo que é proposto e de repente esse aluno é, vem a mudar de escola ou como eu recebo vários alunos de outra escola e o conteúdo não seja o mesmo que esteja sendo trabalhado. (ER – F3 – P11b)</p>
Samanta	<p>(Pesquisadora) Nas sessões de visionamento da fase 2 deste estudo, conversamos por diversas vezes sobre o desenvolvimento de sua prática. Uma das perguntas que guiou esse processo foi sobre o que você gostaria de fazer diferente em sala de aula, se tivesse essa oportunidade. Agora, ao assistir essas aulas, nessa terceira fase, o que você acredita: a) Que mudou em sua aula e que está diferente do que era antes; b) Que não mudou. Ou seja, que permaneceu igual, em quaisquer mudanças.</p> <p>Olha, eu tô tendo mais paciência pra esperar a resposta deles, coisa que eu não tinha por causa do tempo, do bedito do tempo!. Então agora eu estou esperando um pouco mais, porque eu quero que eles participem. Então, como que eu vou deixá-los participar se eu dou a resposta, né? Então eu tô tentando me policiar nesse sentido. (ER – F3 – P11a)</p> <p>Ah, é o mesmo de sempre. Eu chego, começo a chamada, que demora um ano, né, ai eu vejo se tem atividade (...), se der tempo eu corrijo (...) que mudou é que eu faço uma pergunta e agora eu tento me segurar um pouco mais...pegar a resposta deles... (ER – F3 – P11b)</p>
Alice	<p>(Pesquisadora) Nas sessões de visionamento da fase 2 deste estudo, conversamos por diversas vezes sobre o desenvolvimento de sua prática. Uma das perguntas que guiou esse processo foi sobre o que você gostaria de fazer diferente em sala de aula, se tivesse essa oportunidade. Agora, ao assistir essas aulas, nessa terceira fase, o que você acredita: a) Que mudou em sua aula e que está diferente do que era antes; b) Que não mudou. Ou seja, que permaneceu igual, em quaisquer mudanças.</p> <p>Bom, essa última aula aqui que eu assisti que eu escolhi, não foi uma aula muito regular, ela foi mais...é...voltada para outro assunto. Mas eu acredito que eu tenha me policiado mais. O que eu percebi assim que me chamou MUITO a atenção que eu fiquei mais chocada foi com relação ao tempo, de aproveitar melhor o tempo, que eu gostaria de aproveitar melhor...é...com relação a isso. E também com relação ao meu tratamento com os alunos, às vezes eu percebo que eu poderia ser um pouco mais maleável, não sei, né, tipo, alguma coisa assim. (ER – F3 – P11a)</p> <p>(...) Que não mudou? (...). Bom o sistema que eu continuo dando aula ele não mudou assim, entendeu? O conteúdo não mudou. Agora a forma com que eu vou passar ele, talvez eu reflita um pouco mais. Com relação aos textos...é...não passar diretamente o vocabulário pra eles, a tradução, fazer antes com que eles reflitam mais sobre as possibilidades de entendimento, tipo, isso daí mudou. (ER – F3 – P11b)</p>

João	<p>(Pesquisadora) Nas sessões de visionamento da fase 2 deste estudo, conversamos por diversas vezes sobre o desenvolvimento de sua prática. Uma das perguntas que guiou esse processo foi sobre o que você gostaria de fazer diferente em sala de aula, se tivesse essa oportunidade. Agora, ao assistir essas aulas, nessa terceira fase, o que você acredita: a) Que mudou em sua aula e que está diferente do que era antes; b) Que não mudou. Ou seja, que permaneceu igual, em quaisquer mudanças.</p> <p>Bom, analisando as outras aulas com relação a essa, é...eu acho que a minha postura assim como tendo empatia pela sala, gosto por ensinar o conteúdo, ou passar, nessa aula especificamente eu estava completamente assim...rs...sem desejo de que a coisa acontecesse. (...) vamos dar um filme porque não tem outra coisa para fazer. (ER – F3 – P11a)</p> <p>Bom, TODO o meu empenho pra poder realizar. Né? Pra fazer, preparar, eu vim motivado pra fazer... eu queria que houvesse um resultado. Eu tinha um objetivo. (...) ...a gente sempre está acreditando que vai conseguir mudar, que vai conseguir por em prática aquilo que você quer. (...) eu acho que mudou a...esperança. (ER – F3 – P11b)</p>
------	---

Laura traz em seu dizer dois pontos importantes e que pudemos de fato perceber durante as duas últimas observações. A professora sorriu em sala de aula e por alguns instantes conseguiu explorar um pouco da criatividade de seus alunos sem prender-se tanto ao conteúdo.

Porém, sua entrega não foi total. Laura ainda se preocupa com a cobrança de seus superiores e também com a autocobrança com relação ao cumprimento do MD que utiliza em sala de aula. Essa sua característica de seguir à risca o recurso pedagógico é reforçada por sua visão de que todos os professores, por terem os mesmos MDs, devem cumprir os mesmos conteúdos de acordo com um planejamento pré-estabelecido.

Desse modo, no que concerne ao processo reflexivo, entendemos que ele contribuiu para que Laura pudesse repensar, conforme discutimos na seção 3.6.2, sua postura, especialmente em termos comportamentais com relação a seus aprendizes. Todavia, a utilização dos MDs em sua prática sofreu pouquíssimas alterações. Assim, o papel do instrumento pedagógico como o recurso mais importante em seu contexto educacional ainda está presente em sua prática.

Talvez, com o tempo, Laura possa ir atribuindo papéis secundários aos materiais de ensino, já que o atendimento das necessidades de seus alunos pode vir a ocupar papel central em sua prática de ensino.

Para isso precisamos enfatizar uma formação docente crítica que resgate o valor profissional do professor. Nessa perspectiva, entendemos que as pesquisas que convidam os professores a serem participantes de suas próprias práticas são fundamentais para o processo reflexivo. Assim, concordamos com Muñoz (2013, p.501), quando o autor diz que

A pesquisa com os professores oferece a possibilidade de comprometer e transformar o conhecimento que os professores-pesquisadores têm a respeito de si próprios, levando-os a reconstruir e transformar sua prática cotidiana e, além disso, a teorizar e revisar continuamente seus processos educacionais. Ela possibilita, dentro do marco de uma prática de colaboração, o desenvolvimento dos professores, que eles aprendam novas habilidades, métodos e potencialidades analíticas e que se motivem e aprofundem em sua consciência profissional, assumindo alternativas adicionais de inovação e comunicação.

Dessa forma, essa transformação que leva ao conhecimento de si mesmo pode contribuir para que professores repensem não apenas seus papéis em sala de aula, mas também seu compromisso quanto ao estabelecimento dos objetivos de ensino propostos pelo Currículo e o quanto tais objetivos representam, de fato, os interesses e as necessidades dos aprendizes.

Com relação às contribuições trazidas pelos instrumentos (sessões de visionamento e entrevista reflexiva), acreditamos que Samanta tenha se beneficiado muito dos mesmos em seu processo de repensar a utilização do livro didático em sala de aula.

Embora o adjetivo paciente possa ser utilizado para descrever a professora, em determinado momento de sua prática ela o utilizou para favorecer seus alunos em sala de aula, demonstrando ter mesmo paciência para aguardar a contribuição dos aprendizes. Contribuição essa que é fundamental para a construção do conhecimento.

Acreditamos que a afetividade que Samanta tem por seus alunos aliada a possibilidade que teve para rever sua prática por meio das ferramentas citadas a fez recuperar a importância que seus aprendizes desempenham em seu contexto educacional. Ao rever sua conduta, ela pôde ver por si mesma que a proteção, característica de quem quer bem, quando em demasia pode não ofertar resultados tão frutíferos.

Nas observações finais, pudemos presenciar aulas de uma professora menos preocupada com o tempo no sentido de utilizá-lo para cumprir determinada tarefa. Assim, Samanta parece ter feito uso desse componente da forma como propõe Ellis (2005), entendendo-o com o elemento que dá aos aprendizes a oportunidade de estarem preparados para a realização das atividades propostas. Dessa forma, houve uma mudança no foco de direcionamento de sua aula.

(...) Samanta diz que não vai dar a resposta direta para os alunos. “Vocês precisam pensar um pouquinho”. E ela vai tentando envolver os alunos e não dá mesmo a resposta para eles. Dessa vez ela não dá. (Fico pensando se ela acha que está perdendo muito tempo, mas na verdade ela está criando uma oportunidade tão interessante para eles. Ainda mais que na sequência ela vai falar sobre filmes). (...) Samanta começa a correção e ela diz: “Viu só como vocês conseguem? É só ter um pouquinho de

paciência”. (...) continuando (...). (Pela primeira vez vi Samanta mais preocupada com a interação dos alunos para realizar a atividade do que com a necessidade de cumprir o que estava sendo pedido no livro).

Anotações do DC referente a observação de aula 9 – Profa Samanta (9º ano B do Ensino Fundamental)

Ao final das observações da prática de Alice pudemos perceber seu esforço com relação a criar mais oportunidades para que seus alunos participem da aula. Todavia, tal enriquecimento vem permeado por um comportamento mais autoritário de sua parte, já que ela mesma aponta que poderia ser mais maleável com eles.

Alice ainda se preocupa muito com a questão do tempo. E às vezes é esse aspecto que dita sua prática, especialmente quando ela afirma que seu sistema de dar aulas não mudou, já que ainda existe a preocupação com o trabalho do conteúdo.

Há porém informação relevante. Embora mantenha em seu discurso uma terminologia prescritiva, representada pelo verbo “passar”, a professora diz que talvez reflita sobre outras alternativas para trabalhar o desenvolvimento do conhecimento. Ela avança a possibilidade de convidar aos alunos também para que eles reflitam sobre as atividades propostas. Nesse sentido, inferimos possíveis indícios de uma prática colaborativa em seu dizer.

Talvez esse pequeno indício na prática de Alice esteja apontando para uma mudança de foco em sua prática. Dessa forma, o ensino pode deixar de ser concebido como transmissão de conhecimento para transformar-se em uma “produção de mudanças conceituais” (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p.69).

Para o autor, quando aceitamos que o ensino resume-se em uma “transmissão cultural”, acreditamos que

(...) o homem, ao longo da história, foi produzindo conhecimento eficaz, e que esse conhecimento pode se conservar e acumular, transmitindo-o às novas gerações. (...) Desta perspectiva, a função da escola e da prática docente é transmitir as novas gerações os corpos de conhecimento disciplinar que constituem nossa cultura. (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, pp.67-68).

Em perspectiva contrária, quando consideramos a participação dos aprendizes no ensino, passamos a entendê-la como um construto produzido por meio das muitas influências que desenham os inúmeros contextos de atuação profissional.

O ensino como um produto de mudanças caminha em sentido contrário à acumulação de conteúdos. Segundo (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p.69), tanto alunos quanto professores assumem papéis importantes em sala de aula. O autor aponta que “o aluno/a é um ativo

processador da informação que assimila, e o professor/a, um mero instigador deste processo dialético por meio do qual se transformam os pensamentos e as crenças do estudante”.

O autor afirma que nessa perspectiva a importância está “na capacidade e no interesse do aprendiz e não na estrutura das disciplinas científicas” (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p.69). Todavia, para que as mudanças nesse sentido possam ocupar lugar nas práticas pedagógicas, é necessário o conhecimento minucioso do professor sobre seu contexto profissional de atuação.

Em resumo, acreditamos que Alice tenha apresentado momentos em que concebeu seu ensino de forma a enfatizar menos a transmissão de conhecimento e mais a produção de mudanças. Porém, é o papel atribuído ao MD que colabora em sua escolha para determinar qual dos processos orienta sua atuação pedagógica.

Nas observações das práticas de João o que pudemos perceber foi que seu ensino depende fortemente da relação de empatia que ele consegue estabelecer com seus aprendizes. Embora o próprio professor tenha mencionado que sentiu algumas diferenças em suas aulas quando levou o aspecto humano de seus alunos em consideração, João ainda apresentou episódios letárgicos no tratamento da utilização de MDs com seus alunos.

Tal indiferença pôde ser melhor observada nas situações em que houve mera aplicação das atividades propostas pelos MDs publicados. Nos episódios em que João utilizou os MDs por ele desenvolvidos, a maior preocupação evidenciada foi com relação a sua assertividade e necessidade de demonstrar seu conhecimento com relação a esses recursos didáticos.

Tivemos a impressão de que nossa presença em sala de aula nas duas últimas observações incomodou um pouco o professor, já que ele procurou muitas justificativas para explicar o porquê de não ter desenvolvido material para aquela aula. Nossa intuição inicial foi confirmada, quando João teceu comentários sobre esse aspecto^{xxviii}.

Assim, por meio das observações mencionadas pelo próprio professor, entendemos que sua relação com a utilização dos MDs ainda foi feita de forma prescritiva. João atuou, portanto, como um implementador do recurso pedagógico por ele utilizado

Na sequência apresentamos uma tabela sintetizada sobre as particularidades dos instrumentos²⁸⁷ utilizados neste estudo, a saber a sessão de visionamento e a entrevista reflexiva.

²⁸⁷Embora as perguntas utilizadas nas sessões de visionamento e também na entrevista reflexiva possam ter contribuído diretamente nas discussões das questões de pesquisa deste estudo, ainda assim acreditamos que a abordagem utilizada para o desenvolvimento dessas perguntas conseguiria fornecer subsídios para que o formador suscitasse o processo reflexivo, desde que o foco fosse a compreensão das práticas pedagógicas por meio das visões e das vozes desses próprios profissionais de ensino.

Tabela 16 - Sessão de visionamento x entrevista reflexiva: contribuições dos instrumentos face à revisitação das práticas pedagógicas

Sessões de visionamento	Entrevista reflexiva
As perguntas são mais pontuais. A intenção é captar, precisamente, determinados momentos das práticas pedagógicas	As perguntas são mais abertas. A intenção é dar a oportunidade para que o professor fale sobre os pontos que ele dá mais importância de acordo com sua prática pedagógica
Há preocupação em responder aquilo que foi perguntado, fazendo-se assim com que o processo seja mais objetivo. As relações de sala de aula podem não ser o foco de investigação	A sala de aula pode ser observada de forma holística e sob diversas perspectivas. As relações estabelecidas nesse contexto tornam-se a parte central da investigação. É um processo mais subjetivo
Geralmente o pesquisador orienta (guia) os questionamentos no intuito de verificar aquilo que ele está investigando	O pesquisador sugere que os professores revisitem suas próprias práticas de sala de aula. Busca-se entender quais são os questionamentos levantados pelos próprios docentes, de acordo com suas visões e perspectivas sobre o ensino que ofertam em sala de aula
Por serem mais pontuais, as sessões de visionamento podem deixar de observar algumas características importantes e que possivelmente contribuiriam, por exemplo, para (re)pensar o uso dos materiais didáticos em sala de aula. Em adição, o pesquisador é, na maioria das vezes, responsável por eleger as pausas nos vídeos, especialmente quando os professores não tem familiaridade com o instrumento	A entrevista reflexiva pode criar possibilidades mais frutíferas para que professores explorem assuntos que às vezes não são eleitos pelo pesquisador. Não existe preocupação com relação às pausas na gravação, já que o conteúdo registrado é entregue na íntegra aos professores. Desse modo, não há interrupções nesse processo e existe a probabilidade de que os professores apresentem menos resistência ao discutirem os temas abordados, já que os mesmos são escolhidos por eles próprios

Fonte: Elaboração própria.

Embora entendamos que são instrumentos diferentes e que os dados trazidos por cada um deles também focam aspectos distintos, acreditamos que eles se complementam. Em termos práticos, se pensarmos no questionamento sobre o “tempo” levantado pelos professores, acreditamos que poderíamos ter explorado esse aspecto de forma mais minuciosa nas sessões de visionamento, procurando relacioná-lo a maneira como os MDs são utilizados em sala de aula.

Contrastamos na sequência esses dois instrumentos, apontando a maior potencialidade e o aspecto mais conflituoso de acordo com suas utilizações nesta pesquisa.

Tabela 17 - Potencialidades e aspectos conflituosos dos instrumentos sessão de visionamento e entrevista reflexiva nas práticas observadas

Sessão de Visionamento		Entrevista Reflexiva	
Potencialidade	Aspecto Conflituoso	Potencialidade	Aspecto Conflituoso
Existem maiores probabilidades de capturar o “pensamento” em momentos precisos das práticas observadas	Tempo (para preparação do roteiro de perguntas) Intervalo de tempo (entre as gravações das aulas e a realização das sessões de visionamento)	Existem maiores chances dos professores terem mais benefícios nesse processo, já que eles podem revisitar suas atuações pedagógicas de forma individual, completa e sem interrupções	Fator emocional (questionamentos dos professores com relação às suas próprias práticas pedagógicas observadas)

Fonte: Elaboração própria.

Com relação ao aspecto “tempo”, enfatizamos que ele versa sobre a preparação do instrumento por parte do pesquisador. Como cada aula é única, ao realizar as sessões de visionamento, pesquisadores precisam assistir novamente a todas as práticas observadas, elegendo assim os pontos principais a serem retomados, marcando o tempo preciso da ação a ser investigada e realizando anotações em seu diário de campo, para conduzir as SVs.

Em adição, há ainda o intervalo de tempo entre a gravação das aulas observadas e a realização das sessões de visionamento, já que conforme pontuado por Bloom (1954), esse período não deveria ser superior a 48 horas, para que as chances de acuidade na reconstrução do cenário a ser revisitado sejam as mais próximas possíveis da situação real vivenciada em determinados momentos da prática.

É esperado que na sessão de visionamento o pesquisador desenvolva um roteiro específico para cada uma das aulas observadas, levantando questões pontuais daquilo que ele busca investigar/compreender. Com relação às SVs, fizemos uso de 24 roteiros personalizados (6 para cada professor) e cada visionamento teve em média cerca de 16 questões.

Embora o procedimento da gravação também seja adotado na entrevista reflexiva, a diferença é que na entrevista o pesquisador prepara o mesmo roteiro de perguntas para todos os professores. O roteiro é, portanto, utilizado como recurso complementar para a discussão dos questionamentos levantados.

Assim, ainda que o pesquisador revise as aulas observadas, ele não tece anotações sobre as mesmas, já que os professores tornam-se responsáveis por eleger os aspectos por eles observados, os quais tornam-se foco da investigação durante a ER. Para a ER utilizada neste estudo, desenvolvemos um roteiro com 12 questões, além de uma pergunta adicional voltada

para o informe de quaisquer comentários adicionais, os quais pudessem ser julgados como pertinentes/relevantes pelos PPs.

Ao rerepresentarmos a terceira questão de pesquisa (Quais as implicações das sessões de visionamento e da entrevista reflexiva no processo de revisitação à prática pedagógica pelos professores do grupo observado?), concluímos que face a esse processo de revisitação, ambos os instrumentos revelaram-se como impactantes para os professores, contribuindo assim para o levantamento de quatro aspectos, os quais foram discutidos anteriormente neste estudo.

Dessa forma, pensando-se na formação de professores, entendemos que esses instrumentos podem ser melhor potencializados quando utilizados de maneira concomitante face às investigações voltadas para a compreensão das práticas de sala de aula.

Nessa perspectiva, acreditamos ser benéfico iniciar os processos de investigação de práticas pedagógicas pelo uso das ERs, para que assim esses instrumentos possam informar os pesquisadores sobre aspectos pontuais que podem ser recuperados e aprofundados, em momento posterior, durante a realização das sessões de visionamento. Há que se pensar, contudo, em como administrar a questão do tempo para a realização de tais procedimentos, de forma que os mesmos possam ofertar resultados satisfatórios.

Com relação aos quatro aspectos abordados e discutidos face às revisitações às práticas pedagógicas (tempo, postura profissional em sala de aula, o relacionamento com os aprendizes e o uso dos MDs) é possível afirmar que a ER possibilitou a verbalização de dois desses aspectos (postura profissional em sala de aula e o uso dos MDs) por todos os professores deste estudo.

No que concerne ao aspecto tempo, quase todos os PPs reportaram suas frustrações com relação ao mau gerenciamento desse fator durante o desenvolvimento de suas práticas de sala de aula. Essa percepção se dá por meio da ER para Samanta, Alice e João e por intermédio da SV para Laura.

De acordo com o aspecto voltado para o relacionamento com os aprendizes, Samanta e Alice tecem comentários tanto por meio da ER quanto da SV. João reporta sua falta de “empatia” com a turma apenas na ER, suscitando que sua atitude contribui para determinar suas ações em sala de aula, influenciando assim a maneira como ele procede para trabalhar com os MDs.

Embora Laura comente, detalhadamente, sobre essa mesma temática (o relacionamento com os aprendizes), reportando as mudanças que vem tentando realizar em sala de aula após a realização das SVs e da ER e o quanto as mesmas têm sido notadas pelos aprendizes, a

professora não verbaliza tais dizeres por meio de nenhum desses instrumentos. Ela o faz utilizando a entrevista final (EF).

Porém, é interessante perceber que os dados advindos de diferentes instrumentos contribuíram para que pudéssemos observar o cenário de maneira mais holística e com menos interferências de pré-concepções que às vezes estabelecemos como pesquisadores.

Nesse sentido, um dos aspectos mais positivos das implicações dos usos desses instrumentos foi a percepção dos professores sobre o reconhecimento da centralidade dos aprendizes no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, verbalizando assim suas (re)descobertas sobre a importância: da receptividade para com os aprendizes (Laura); de se dar mais tempo para que os alunos possam pensar suas próprias respostas (Samanta); de não se dar tanta ênfase à tradução em sala de aula (Alice); de procurar ter mais empatia com os alunos (João).

Isso posto, apresentamos na sequência uma tabela que resume esses aspectos e os instrumentos que contribuíram para evidenciá-los, de acordo com a visão de cada um dos PPs.

Tabela 18 - Aspectos evidenciados de acordo com as práticas pedagógicas observadas em relação à utilização dos instrumentos SV e ER

	Tempo	Postura Profissional em Sala de Aula	O Relacionamento com os Aprendizes	O uso dos MDs
Laura	SV	ER / SV	Entrevista Final ²⁸⁸	ER
Samanta	ER	ER / SV	ER / SV	ER
Alice	ER	ER / SV	ER / SV	ER
João	ER	ER / SV	ER	ER

Fonte: Elaboração própria.

Após a discussão dos dados e análise dos resultados, tecemos as considerações finais deste estudo.

²⁸⁸Exceção feita aqui para a entrevista final, já que Laura explicita por meio desse instrumento, sobre sua relação com os aprendizes em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa teve como foco principal a compreensão de como os MDs são caracterizados e também utilizados pelos professores de inglês como LE da rede pública de ensino, de acordo com suas práticas observadas. No intuito de alcançarmos tais objetivos, demos vozes a quatro profissionais de ensino, em seus próprios contextos de atuação (PALEY, 1990).

Embora existam inúmeras contribuições de importantes estudos sobre MDs, (ALLWRIGHT, 1981; SILVA, 1996; TOMLINSON, 2013, entre outros) e também sobre a temática da reflexão (RODGERS, 2002; SCHÖN, 1983; ZEICHNER, 1993; para citar alguns), pouquíssimos são os trabalhos que entrelaçam essas duas áreas de pesquisa (GARTON; GRAVES, 2014).

Nesse sentido, ainda que não tenhamos apresentado um estudo inédito em sua essência, entendemos que este trabalho é relevante, pois contribui para a diminuição da escassez de estudos apontada por Harwood (2014), ao interligar as pesquisas das áreas mencionadas anteriormente, sob a ótica de um de seus usuários, nesse caso, os professores.

Os dados revelaram que as caracterizações dos MDs, feitas pelos professores participantes apresentam forte caráter intuitivo e pouco embasamento teórico. Nesse sentido, tanto a formação teórica informada pela prática (AUGUSTO NAVARRO; DE OLIVEIRA; ABREU-E-LIMA, 2014) quanto as compreensões teóricas sobre as bases que fundamentam os MDs, parecem não estar claramente presentes nos discursos verbalizados dos PPs.

Diante de tal cenário, há que se debruçar esforços conjuntos, por meio de trabalhos colaborativos entre os diversos membros das comunidades da prática (WENGER, 2008) para que os programas de formação, quer sejam eles pré ou em serviço, propiciem oportunidades para que seus (futuros) professores possam ser educados para aprender sobre a importância de se teorizar a partir da própria experiência (SCARAMUCCI, 2006). Nessa perspectiva, é crucial entender os dizeres e os fazeres docentes como os dois lados de uma mesma moeda (WIDDOWSON, 2012).

Embora a diretoria de ensino (DE) ofereça encontros voltados para a formação continuada, fomos informadas pela maioria dos professores, em especial por Laura e Alice, sobre a política de seleção para que os profissionais de ensino possam participar dessas oficinas. A sistemática de participação ofertada pela DE não consegue atender e dar a mesma oportunidade a todos os professores, já que há um número limitado de participantes. Em adição,

há escolas que optam por não liberar nenhum profissional de ensino para o atendimento dessas oficinas pedagógicas, conforme mencionado por Samanta.

Para este estudo, embora o *blog online* teórico-prático não tenha ofertado os resultados esperados, ainda assim acreditamos em sua potencialidade na área de formação de professores, inclusive como uma alternativa para lidar com a situação reportada anteriormente.

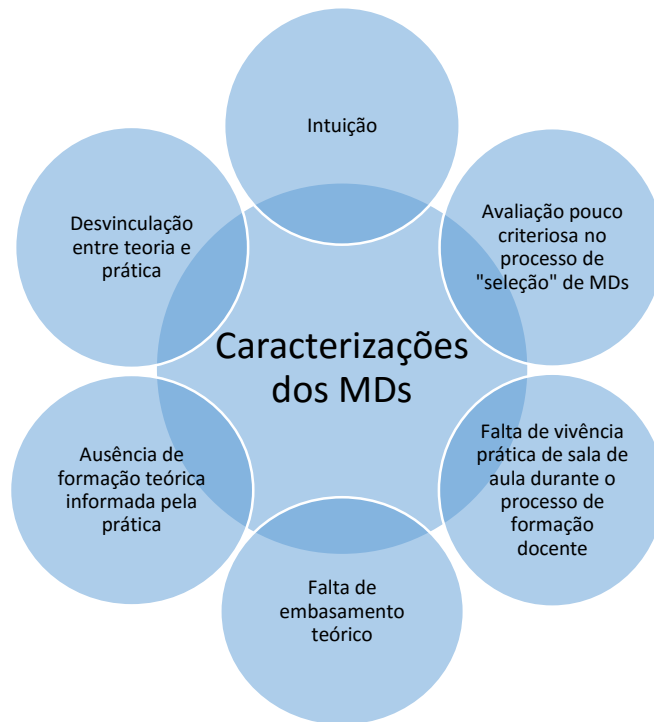
O *blog* é um instrumento que tem a capacidade de atingir a um número elevado de pessoas, com a particularidade de estar disponível em plataforma virtual, permitindo assim aos profissionais de ensino que acessem a esse recurso, de acordo com sua disponibilidade de tempo e agenda.

Conforme apontado neste trabalho, há ainda o desconhecimento dos professores sobre a origem dos livros didáticos (LDs) que são ofertados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Em adição, os dados desta pesquisa revelaram que nem todos os professores participaram do processo de seleção dos LDs. Esses resultados corroboram os estudos de Silva e Sarmiento (2015), em que as autoras discorrem sobre a problemática evidenciada na prática face ao processo de seleção dos MDs, os quais acabam sendo escolhidos por meio de avaliações pouco criteriosas.

A possibilidade de relacionar teoria e prática também é desejável na instauração do processo reflexivo, já que valoriza-se a teorização a partir da experiência. Dessa forma, acreditamos ser importante a (futuros) professores a vivência em contextos reais de sala de aula em diversos ambientes de ensino, ainda durante seu processo de preparação profissional, para que assim não sejam surpreendidos pelos desafios impostos por esses ambientes escolares, conforme relatado por João, ao mencionar que na prática a teoria aprendida nos programas de formação nem sempre faz sentido com as necessidades/interesses dos aprendizes.

Na figura apresentada a seguir, esboçamos nossa compreensão sobre os fatores que podem contribuir para influenciar as caracterizações dos MDs, de acordo com o desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Figura 14 - Fatores presentes no processo de caracterização dos MDs



Fonte: elaboração própria.

Com relação às utilizações dos MDs, embora tenhamos presenciado episódios em que esses recursos didáticos foram utilizados mais livremente por alguns dos PPs (Laura – atividade musical; Alice – trabalho com *digital storytelling* e João – proposta de atividade voltada para a não violência), ainda assim a maioria dos usos reportados e observados parece revelar uma utilização mais prescritiva por parte dos PPs.

Em nossa compreensão, acreditamos que existam alguns fatores que contribuem para o fomento dessa ação. Dentre eles podemos citar as condições em que os professores são preparados profissionalmente, sendo algumas delas bastante precárias (MAJTHOOB, 2014). Além disso, como ocorre no processo de caracterização dos MDs, a desvinculação entre teoria e prática no desenvolvimento das atuações profissionais também contribui para agravar esse cenário.

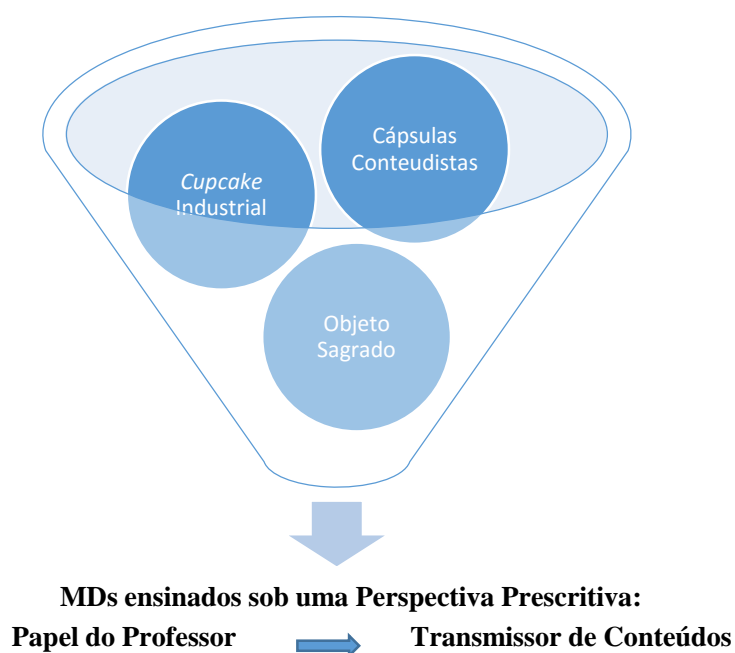
A falta de apoio pedagógico aliada às condições em que os professores desta pesquisa se tornaram profissionais de ensino, foram evidenciadas nos discursos dos PPs, mediante as observações de suas práticas. Face aos usos dos MDs, percebemos que o processo de adaptação desses recursos didáticos, tão importante para a prática de sala de aula (BOSOMPEM 2014;

GRAVES, 1996, 2000,) e para a compreensão sobre os materiais didáticos não é totalmente compreendido pelos PPs.

Dessarte, esses fatores resultam em perspectivas de uso dos materiais didáticos sob um viés mais prescritivo, contribuindo assim para que as necessidades dos aprendizes não sejam levadas em consideração durante o processo de ensino-aprendizagem. Como exemplo, podemos citar os informes de Samanta e Alice com relação a não contemplação das habilidades orais e escritas em sala de aula, mesmo sendo a habilidade oral uma das mais desejadas pelos aprendizes (ELLIS, 1990).

Nesse sentido, reforçam-se as conotações negativas dos MDs, tais como objeto sagrado, cápsulas conteudistas e *cupcake* industrial, restando aos professores a tarefa de transmitir os conteúdos impressos nas páginas desses recursos didáticos. Enfatiza-se, portanto, o material didático como o mestre do professor (WALSH, 1958), colaborando para a perpetuação do ensino do MD e não do aprendiz (EDGE; GARTON, 2009), conforme sugere a figura apresentada na sequência.

Figura 15 - MDs sob uma Perspectiva Prescritiva x Papel do Professor



Fonte: Elaboração própria.

Todavia, acreditamos que tal cenário possa ser vislumbrado sob uma perspectiva diferente. Para isso, reafirmamos nossa convicção de que é preciso depositar mais esforços nas

políticas de formação continuada. Tais iniciativas contribuiriam para que os MDs pudessem ser utilizados de formas menos prescritivas, colaborando assim com o trabalho docente, para que professores pudessem refletir sobre suas próprias práticas, explicando as razões de suas escolhas com *plausibilidade* (PRABHU, 1990).

Em nossa compreensão, quando os professores se tornam mais conscientes sobre seu fazer pedagógico, sabendo justificar as razões de suas escolhas (SMYTH, 1992), eles acabam por cooperar com outros sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Dentre eles podemos citar os autores de MDs e também as editoras que comercializam esses materiais didáticos, que passariam a ofertar materiais que pudessem representar mais significativamente a realidade do público-alvo para o qual esses recursos didáticos são escritos.

Para tanto, acreditamos ser fundamental a professores a oportunidade de (re)visitar suas atuações pedagógicas, por meio da utilização de instrumentos que têm a capacidade de registrar tais práticas, as quais podem ser recuperadas e observadas longe do calor da ação (PERRENOUD, 2002).

Neste estudo, essa ação foi central e acreditamos que a utilização dos instrumentos sessão de visionamento e em especial a entrevista reflexiva, tenha sido crucial para que pudséssemos compreender como os PPs caracterizam e utilizam os MDs durante suas práticas de sala de aula.

A entrevista reflexiva foi um dos instrumentos que mais possibilitou nosso entendimento sobre as vozes dos professores participantes face às caracterizações e utilizações dos materiais didáticos em sala de aula, pois foi por meio da ER que pudemos ouvir a estória que esses profissionais de ensino queriam nos contar e não necessariamente a estória que esperávamos ouvir.

Com relação às aulas observadas, acreditamos que a contribuição da SV e também da ER tenha sido maior nas práticas de Laura e Samanta, do que nas de Alice e João. Em nosso entendimento, o tempo de experiência docente²⁸⁹ das duas professoras foi um dos fatores que colaborou para este resultado.

Laura mostrou-se mais receptiva, aproximando-se com menos resistência de seus aprendizes em sala de aula. Com relação à prática de Samanta percebemos que embora a atividade do LD tenha sido trabalhada sem quaisquer adaptações, a professora optou por não

²⁸⁹Na época em que os dados foram coletados, Laura e Samanta reportaram trabalhar na escola pública há pouco mais de 20 anos. Enquanto Alice e João lecionavam, nesse mesmo contexto de ensino, há menos de 5 e 2 anos, respectivamente.

transmitir exclusivamente os conteúdos do LD para dar lugar à construção do conhecimento junto a seus aprendizes.

Acreditamos que essas mudanças comportamentais, as quais não podemos asseverar que continuaram após o período em que estivemos na escola pública, foi ocasionada, em grande parte, pelo fato de as professoras terem revisitado suas atuações pedagógicas por si mesmas, revendo assim a maneira como elas conduzem suas práticas de sala de aula e como elas se relacionam com seus aprendizes.

Desse modo, esperamos ter contribuído mesmo que minimamente para as áreas de pesquisa de formação de professores e materiais didáticos. Durante este estudo, procuramos refletir sobre as possibilidades de integrar tais teorias, fomentando assim a importância do trabalho de ambas as temáticas nos cursos de preparação de professores de LEs.

Além disso, esperamos que os relatos reportados por Laura, Samanta, Alice e João possam servir como exemplo para nossas próprias reflexões como profissionais de ensino. Esclarecemos ainda aos leitores que os dados desta pesquisa serão compartilhados com os PPs, especialmente pelo compromisso que firmamos ao iniciarmos este trabalho.

Defendemos, portanto, a necessidade de mais pesquisas voltadas para essas temáticas, para que como formadores, possamos compreender melhor tais relações, repensando assim o ensino que temos ofertado aos (futuros) professores. Com isso, esperamos fortalecer as propostas voltadas para os processos de ensino-aprendizagem, reacendendo assim a esperança e a convicção de que é possível aprender, com qualidade, uma língua estrangeira na escola pública.

Na sequência, finalizamos este estudo apontando algumas possibilidades de pesquisas futuras.

POSSIBILIDADES DE PESQUISAS FUTURAS

Na pesquisa em questão, acompanhamos por alguns meses as práticas de sala de aula de quatro professores que lecionam a disciplina de inglês como LE em escolas públicas, procurando compreender por meio de seus próprios pensamentos (FREEMAN, 1999, 2002) a maneira como os MDs são caracterizados e utilizados em sala de aula.

Embora saibamos que são muitas as dificuldades encontradas nas redes públicas de ensino, não apenas de infraestrutura mas também de formação profissional, ainda assim encorajamos futuros pesquisadores a realizar estudos nesses ambientes educacionais, especialmente por acreditarmos que são contextos que contribuem significativamente tanto para o crescimento acadêmico quanto pessoal do pesquisador.

Pensamos ser comum aos estudiosos vislumbrar pesquisas a partir de um trabalho em andamento. Dessarte, é nossa intenção darmos continuidade ao estudo iniciado nesta tese, tendo como uma das propostas o aprofundamento de pesquisas sobre as metáforas face à utilização de materiais didáticos de acordo com o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, gostaríamos de investigar estudos sobre formação docente e MDs, enfatizando a compreensão dessa relação por meio das vozes dos próprios professores e também dos aprendizes.

Dessa maneira, faríamos uso das entrevistas reflexivas, que tão ricamente contribuíram para esta pesquisa, para que profissionais de ensino pudessem revisitar suas práticas de sala de aula, buscando relacionar seu dizer e seu fazer quando da utilização de materiais didáticos durante suas atuações pedagógicas.

Assim, criar condições para que professores possam construir suas competências prático-teóricas para entender, de fato, o que é e quais são as implicações, por exemplo, do processo de adaptação de MDs na prática docente (BOSOMPEM, 2014), ainda é uma lacuna de pesquisa importante a ser compreendida nos processos de ensino-aprendizagem de LEs.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que toda essa jornada foi bastante frutífera para nosso aprendizado não apenas como pesquisadoras, mas também como professoras. Especialmente porque que a sala de aula é um contexto familiar de nossa prática de ensino. Se tivéssemos que recomençar esta pesquisa, certamente manteríamos o cenário educacional da escola pública como o contexto eleito para o desenvolvimento do estudo em questão, já que acreditamos que nenhum outro ambiente teria possibilitado a experiência que vivenciamos com os professores participantes.

Isso posto, ensejamos que a trajetória vivenciada no decorrer deste trabalho tenha encorajado o desenvolvimento de estudos futuros, especialmente por acreditarmos que ainda há muito trabalho a ser feito nessas áreas de pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKBARI, R. Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. **System.**, v.35, pp. 192–207, 2007.

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. Editora Cortez, São Paulo. Brasil, 8ª ed, 2011, 112p.

AL-BUSAIDI, S.; TINDLE, K. Evaluating the Impact of In-house Materials on Language Learning. In: TOMLINSON, B; MASUHARA, H. **Research for Materials Development in Language Learning. Evidence for best practice**. Continuum International Publishing Group, London, 2010, pp. 137-149.

ALLWRIGHT, R. L. What do we want teaching materials for? **ELT Journal.**, v.36; 1, October, pp. 5-17, 1981.

ALVERMANN, D. The Role of Textbooks in Teachers' Interactive Decision Making. **Reading Research and Instruction.**, v.26, n.2, pp. 115-127, 1987.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995, 114p.

ANDRÉ, M.E.D.A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001, 99p.

ANJOS-SANTOS, L. M. D; CRISTÓVÃO, V. L. L. A produção de blogs profissionais como ferramentas reflexivas na educação inicial de professores de língua inglesa. **Ilha do desterro.**, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2015v68n1p33/29553> Acesso em: out. 2015.

APPLE, M. The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense? **Teachers College, Columbia University.**, v.95, n.2, winter, 1993.

ARIEW, R. **Curriculum, competence, and the foreign language teacher**. National Textbook Co (S.I.:s.n.), 1982, 145p.

AUGUSTO-NAVARO, E.H. The Design of Teaching Materials as a Tool in EFL Teacher Education: Experiences of a Brazilian Teacher Education Program. **Ilha do Desterro.**, v.68, n. 1, pp. 121-137, Florianópolis, jan/abr, 2015.

AUGUSTO-NAVARRO, E.H; DE OLIVEIRA, L; ABREU-E-LIMA, D. M. Teaching Pre-Service EFL Teachers to Analyze and Adapt Published Materials: an Experience from Brazil. In: GARTON, S; GRAVES, K. **International Perspectives on Materials in ELT**. Palgrave Macmillan, 2014, pp. 237-252.

BAILEY, K. M. et al.; The language learner's autobiography: Examining the "apprenticeship of observation". In: FREEMAN, D; RICHARDS, J. **Teacher Learning in Language Teaching**. Cambridge Language Teaching Library, 1996, pp. 11-29.

BALL, D. L; MCDIARMID, W. (1989). The subject matter preparation of teachers. **National Center for Research on Teacher Education**. East Lansing, MI, v.89, n.4. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED310084.pdf> Acesso em: abr. 2015.

BARLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J. C; NUNAN, D. **Second language teacher education**. Cambridge University Press, 1990, p. 202-214.

- BATISTA, L. O. **Processo de reflexão sobre avaliação em língua estrangeira (Inglês) por professores recém-formados**. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- BELENKY, M. F. et al.;. **Women's ways of knowing**. The development of self, voice, and mind. Basic Books, Inc. New York, 1986, 288p.
- BLOOM, B. The thought processes of students in discussion.. In: S. J. French. **Accent on teaching: Experiments in general education**. New York: Harper, 1954. pp.23-46.
- BORG, S. **Teacher cognition and language education: research and practice**. London: Continuum, 2006, 322p.
- BORGES, R. C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de interrelação da leitura-escritura. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005, pp.111-128.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008. 136p.
- BOSOMPEM, E. G. Materials Adaptation in Ghana: Teacher's Attitudes and Practices. In: GARTON, S; GRAVES, K. **International Perspectives on Materials in ELT**. Palgrave Macmillan, 2014, pp. 104-120.
- BOTON, J. M. **O processo de escolha do livro didático por professores: a evolução do PNLD e seus efeitos no ensino de ciências**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Centro de Educação em Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil, 2014.
- BROOKFIELD, S. D. **Becoming a Critically Reflective Teacher**. The Jossey-Bass. Higher and Adult Education Series, San Francisco California, 1995, 320p.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.
- CALDERHEAD, J. **Exploring teachers' thinking**. London: Cassell, 1987, 244p.
- _____. Stimulated recall: A method for research on teaching. **British Journal of Educational Psychology**, v.51, pp. 211-217, 1981.
- CALDERHEAD, J; GATES, P. **Conceptualizing Reflection in Teacher Development**. The Falmer Press. London, 1993, 172.
- CARMAGNANI, A. M. A concepção de Professor e de aluno no livro didático e o Ensino de Redação em LM e LE. In: Coracini, M. **Interpretação, autoria e legitimação do Livro Didático**. Campinas, SP: Ed. Pontes, 1999, 176p.
- CARTER, K. The Place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education. **Educational Researcher**, v. 22, n.1, pp. 5-12, 1993.
- CASSAB, M.; MARTINS, I. Significações de professores de ciências a respeito do livro didático. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v.10, n.1, pp.1-28, 2008.
- CELANI, M. A. A. Culturas de Aprendizagem: Risco, Incerteza e Educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. **A Formação do Professor como um Profissional Crítico**, 2004, 200p.
- CLARK, C. M; PETERSON, P. L. Teachers' thought processes. In: **WITTROCK, M. C. Handbook of Research on Teaching**, New York: Macmillan, 3 ed., 1986, pp. 255-296.

COCHRAN, K. F. Pedagogical Content Knowledge: Teachers' Integration of Subject Matter, Pedagogy, Students, and Learning Environments. **Research Matters – to the Science Teacher**. No 9702, Jan, 1997. Disponível em: <https://www.narst.org/publications/research/pck.cfm> Acesso em: abr. 2015.

COHEN, L; MANION, L. **Research Methods in Education**. Croom Helm. Great Britain. Second Edition, 1985.

CONNELLY, M; CLANDININ, J. Stories of Experience and Narrative Inquiry. Content areas: Improving classroom instruction. **Educational Researcher**, v. 19, n. 5. (Jun. - Jul), pp. 2-14, 1990.

_____. Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning. In: EISNER; E. I. **Learning and teaching the ways of knowing**. Chicago: University of Chicago Press. 84th year-book of the National Society for the Study of Education, pp. 174-198, 1985.

CUNNINGSWORTH, A. **Choosing your textbook**. Oxford: Heinemann, 1995, 153p.

_____. **Evaluating and selecting EFL teaching materials**. Heinemann Educational Books, London, 1984, 104p.

DA SILVA, L. G; SARMENTO, S. (2015). A escolha do livro didático de língua estrangeira do Programa Nacional do Livro Didático. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v.14, n.1, pp. 173-214, 2015.

DAT, B. ELT materials used in Southeast Asia. In: TOMLINSON, B. **English Language Learning Materials: A Critical Review**, 2008. pp. 268-280.

DENZIN, N. K. **Sociological Methods: A Source Book**. New York. McGraw-Hill. 2 ed. 1978.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 3. ed. Thousand Oaks, London, New Delhi. 2005.

DEWEY, J. How we think. Lexington: D. C. Health and Company, 1933.

_____. **Democracy and Education**. New York. The Macmillan Company, 1916.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo de ensino fundamental. In: DIAS, R; CRISTOVAO, V. L. L. **O livro didático de Língua Estrangeira. Múltiplas Perspectivas**. Mercado de Letras, Campinas, 2009.

DIAS, R; CRISTOVAO, V. L. L. **O livro didático de Língua Estrangeira. Múltiplas Perspectivas**. Mercado de Letras, Campinas, 2009, 344p.

DÖRNEY, Z; TAGUCHI, T. **Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing**. Second Language Acquisition Research Series. 2 ed. Routledge, New York, 2009, 200p.

DUCATTI, A. L. F. **A interação verbal na língua-alvo e a proficiência oral na prática de sala de aula: (re) definindo o perfil de uma professora de língua inglesa da escola pública**. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2010.

DUDLEY-EVANS, T; ST JOHN, M. J. **Developments in ESP: a multi-disciplinary approach**. Cambridge Language Teaching Library, 2005, 320p.

EDGE, J. **The Reflexive Teacher Educator in TESOL**. Routledge, New York, NY, 2011, 208p.

EDGE, J; GARTON, S. **From Knowledge to Experience in ELT**. Oxford University Press, 2009, 224p.

ELBAZ, F. Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse. **Journal of Curriculum Studies**, v.23, pp. 1-19, 1991.

_____. **Teacher thinking**: A study of practical knowledge. New York: Nicols, 1983, 251p.

ELLIS, R. (2005). Planning and task-based performance: Theory and research. In: _____. **Planning and Task Performance in a Second Language**. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company: 2005, pp. 3-34.

_____. **Instructed Second Language Acquisition**. Oxford: Basil Blackwell, 1990.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: **WITTROCK, M. C. Handbook of Research on Teaching**, New York: Macmillan, 3 ed. 1986, 1037p.

FARRELL, T. S. C. **Promoting Teacher Reflection in Second Language Education**. A Framework for TESOL Professionals. Routledge. Taylor & Francis Group. New York, 2015, 154p.

_____. **Reflective Language Teaching**. From Research to Practice. Continuum. The Tower Building, 2007, 216p.

FEIMAN-NEMSER, S; BUCHMANN, M. First Year of Teaching Preparation: Transition to Pedagogical Thinking. **Research Series**, n. 156. Institute for Research on Teaching. College of Education. Michigan State University, 1985.

FISHER, R. What is creativity? In: FISHER, R; WILLIAMS, M. **Unlocking Creativity**: Teaching Across the Curriculum, New York: Routledge, 2004, pp. 6–20.

FOGAÇA, F. C. Uma tarde reflexiva com bolinhos de chuva. In. CALVO, L. C. S. et al.;. **Reflexões sobre Ensino de Línguas e Formação de Professores no Brasil**. Uma Homenagem à Professora Telma Gimenez. Pontes Editores. Coleção Educação e Linguagem, v5, 2013.

FREEMAN, D. The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. **Language Teaching**, v.35, n.1, 2002, pp. 1–14.

_____. **Doing Teacher Research. From Inquiry to Understanding**. Heinle & Heinle Publishers, Canada, 1998, 258p.

_____. The Use of Language Data in the Study of Teachers' Knowledge. In. CARLGREEN, I; HANDAL, G; VAAGE, S. **Teachers' Minds and Actions**. Research on Teachers' Thinking and Practice. The Falmer Press, London, 1994, pp.79-94.

_____. (1992). Language teacher education, emerging discourse, and change in classroom practice. FLOWERDEW, M; B; HSIA, S. **Perspectives on Language Teacher Education**, Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong, 1992. pp. 1-21.

FREEMAN, D. E; FREEMAN, Y. S. **English Language Learners**: The Essential Guide. New York, NY: Scholastic, 2007, 160p.

GARTON, S; GRAVES, K. **International Perspectives on Materials in ELT**. Palgrave Macmillan, 2014, 292p.

GASS, S. M; MACKEY, A. **Stimulated Recall Methodology in Second Language Research**. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, New Jersey, 2000, 192p.

GESUELI, Z. M; DE MOURA, L. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.110-122, 2006.

GHORBANI, M. R. ELT in Iranian high schools in Iran, Malaysia and Japan: Reflections on how tests influence use of prescribed textbooks. **Reflections on English Language Teaching**, v. 8, n. 2, pp. 131–139, 2009.

GIMENEZ, T. Pesquisa Participativa na Linguística Aplicada: Construindo Sentidos Compartilhados na Escola Pública. In: LUCAS, P. D. O; FERRARETO, R. R. L. **Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada):** Questões empíricas, éticas e práticas. Pontes Editores, Campinas, 2015, pp.135-164.

GIROUX, H. A. **Teachers as Intellectuals**. Toward a Critical Pedagogy of Learning. Critical Studies in Education Series, 1988, 285p.

GLOWACKI-DUDKA, M; BARNETT, N. Connecting Critical Reflection and Group Development in Online Adult Education Classrooms. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, v.19, n.1, pp. 43-52, 2007.

GOMES, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GRAVES, K. Syllabus and Curriculum Design for Second Language Teaching. In: CELCE-MURCIA, M; BRINTON, D; ANN SNOW, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**, 2014, pp.46-62.

_____. State-of-the-Art Article. The Language Curriculum: A Social Contextual Perspective. **Language Teaching**, vol. 41:2, pp. 149-183, 2008.

_____. **Designing Language Courses**. A Guide for Teachers. In: FREEMAN, D. Series Editor. Heinle & Heinle, Thomson Learning, 2000, 308p.

_____. **Teachers as Course Developers**. In: RICHARDS, J. Series Editor. Cambridge Language Education, Melbourne, Australia, 1996, 224p.

GRAY, J. (2002). The Global Coursebook in English Language Teaching. In: BLOCK, D; CAMERON, D. **Globalization and language teaching**. London: Routledge, 2002, pp.151-167.

GÜR, B.S. Deskillling of Teachers: The Case of Turkey. **Educational Sciences: Theory & Practice**. Educational Consultancy and Research Center, v.14, n.3, pp.887-904, 2014.

HADLEY, G. Global Textbooks in Local Contexts: An Empirical Investigation of Effectiveness. In: HARWOOD, N. (Ed). **English Language Teaching Textbooks**. Content, Consumption, Production. Palgrave Macmillan, 2014, pp. 205-238.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography**. Principles in Practice. Routledge. London. 2 ed, 1995.

HARWOOD, N. **English Language Teaching Textbooks**. Content, Consumption, Production. Palgrave Macmillan, 2014, 373p.

_____. **English Language Teaching Materials: Theory & Practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 2010, 436 p.

HERON, J. The Role of Reflection in a Co-operative Inquiry. In: BOUD, D; KEOGH, R; WALKER, D. **Reflection: Turning Experience into Learning**. Kogan Page Publishing, 1985, pp.128-138.

HINCHMAN, K. A. The textbook and three content-area teachers. **Reading Research and Instruction**, v.26, pp. 247-263, 1987.

HINKEL, E. **Effective Curriculum for Teaching L2 Writing: Principles and Techniques**. ESL & Applied Linguistics Professional Series, 2015, 314p.

HUBBALL, H; COLLINS, J; PRATT, D. Enhancing Reflective Teaching Practices: Implications for Faculty Development Programs. **The Canadian Journal of Higher Education. La revue canadienne d'enseignement superieur**. Volume XXXV, n. 3, pp. 57 – 81, 2005.

HUE, N. M. Encouraging Reluctant ESL/EFL Learners to Speak in the Classroom. **The Internet TESL Journal**, Vol. XVI, n. 3, March, 2010.

HUTCHINSON, E. G. **What do teachers and learners actually do with textbooks?** Teacher and learner use of a fisheries-based ELT textbook in the Philippines. Thesis. The Department of Linguistics and Modern English Language Lancaster University, United Kingdom, 1996.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, 192p.

IGIELSKI, J. G. (2014). Designing Effective, Culturally, and Linguistically Responsive Pedagogy. In: GARTON, S; GRAVES, K. **International Perspectives on Materials in ELT**. Palgrave Macmillan, 2014, pp. 141-156.

JERSILD, A. T. **When teachers face themselves**. Teachers College, Columbia University, 1955, 169p.

JOHNSON, K. E. **Second Language Teacher Education**. A Sociocultural Perspective. ESL & Applied Linguistics Professional Series. Routledge, 2009, 160p.

_____. **Understanding Language Teaching: Reasoning in Action**. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1999, 149p.

JOHNSON, K. E; GOLOMBEK, P. R. A Sociocultural Theoretical Perspective on Teacher Professional Development. In: OHNSON, K. E; GOLOMBEK, P. **Research on Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Professional Development**. Routledge. Library of Congress Cataloging in Publication Data, 2011, 304p.

_____. **Teacher's Narrative Inquiry as Professional Development**. Cambridge Language Education, 2002, 226p.

JOLLY, D; BOLITHO, R. A framework materials for writing. In: TOMLINSON, B. **Materials Development in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, pp. 90-115.

KEMMIS, S. Action Research and the Politics of Reflection. In: BOUD, D; KEOGH, R; WALKER, D. **Reflection: Turning Experience into Learning**. Kogan Page Publishing, 1985, pp.139-164.

KENNEDY, M. **Policy Issues in Teacher Education**. East Lansing, Michigan: National Center for Research on Teacher Learning, 1990.

KFOURI-KANEOYA, M. L. C. A formação reflexiva de professores de línguas: conceitos e tarefas de significação social. **Contexturas, Ensino Crítico de Língua Inglesa**, v. 13, pp.67-78, 2008.

KILPATRICK, C. et al.;. Reflective Teaching Practice by University Faculty: Rationale and Case Study in Computer Science. In: Frontiers in Education Conference. 27th Annual Conference. **Teaching and Learning in an Era of Change**, v.3, pp. 1226-1230, 1997.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982, 212p.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of the visual design**. Routledge: London, 1996.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. **Metaphors We Live By**. Chicago, IL, University of Chicago Press, 1980, 256p.

LAMPERT, M. How do Teachers Manage to Teach? Perspectives on Problems in Practice. **Harvard Educational Review**, v. 55, n.2, May, 1985.

LARSEN-FREEMAN, D. Teaching Grammar. In: CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 3 ed. Heinle & Heinle, 2001, 584p.

LARSEN-FREEMAN, D; FREEMAN, D. Language moves: The Place of “Foreign” Languages in Classroom Teaching and Learning. **Review of Research in Education**. February, v. 32, pp. 147–186, 2008.

LEFFA, V. J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no **VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf Acesso em: jan. 2015.

LIBÂNEO, J. C. Reflexibilidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? (2005). In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005, pp.53-80.

LIBERALI, F. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais. **Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada**, v.8. Pontes Editores, 2012, 97p.

_____. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico**. v. 8. Campinas: Mercado de Letras, pp. 87-117, 2004.

LIMA, M. E. C. de C; SILVA, P. S. Critérios que professores de química apontam como orientadores da escolha do livro didático. **Ensaio**, Belo Horizonte, v.12, n.2, pp.121-136, 2010.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata, 1993, 280p.

LÓPEZ-BARRIOS, M; VILLANUEVA DE DEBAT, E. (2014). In: GARTON, S; GRAVES, K. **International Perspectives on Materials in ELT**. Palgrave Macmillan, 2014, pp. 37-52.

LÓPEZ-BARRIOS, M; VILLANUEVA DE DEBAT, E; E TAVELLA, G. Materials in use in Argentina and the Southern Cone. In TOMLINSON, B. **English Language Teaching Materials**. A Critical Review, 2008, pp. 300-316.

LOPRIORE, L. À la recherche de la traduction perdue: la traduction dans la didactique des langues. **Éla. Études de linguistique appliquée**, v.141, n.1, pp. 85-94, 2006.

LORTIE, D. **Schoolteacher: a Sociological study**. The University of Chicago Press. United States of America, 1975, 308p.

LUCAS, P. O. Os Interesses/Necessidades (NÃO) revelados no material didático de ensino: reconhecer ou não as fantasias dos aprendizes de Inglês como LE no planejamento de um curso de Línguas?. **Versão Beta: sob o signo da palavra (UFSCar)**, v. 68, 2012.

_____. **A trajetória de uma professora de leitura em LE (inglês) repensando sua prática de ensino: contribuições para a formação do profissional reflexivo.** 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

LYLE, J. Stimulated Recall: A Report on Its Use in Naturalistic Research. **British Educational Research Journal**, v. 29, n. 6, pp. 861-878, 2003.

MAGNO E SILVA, W. (2009). Livros Didáticos: Fomentadores ou Inibidores da Autonomização? In: DIAS, R; CRISTOVAO, V. L. L. **O livro didático de Língua Estrangeira. Múltiplas Perspectivas.** Mercado de Letras, Campinas.

MAJTHOOB, S. A. (2014). Adapting Materials to Meet the Literacy Needs of Young Bahraini Learners. In: GARTON, S; GRAVES, K. **International Perspectives on Materials in ELT.** Palgrave Macmillan, 2014, pp. 53-68.

MALEY, A. Squaring the circle – reconciling materials as constraints with materials as empowerment. In: TOMLINSON, B. (Ed). **Materials Development in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998, pp. 279-294.

MARTINS, R. L. Navegando por diários: uma professora a bordo de uma re(formação). **The ESPECIALIST**, São Paulo, SP, v. 25, número especial, 2004.

MASSON, J. **Qualitative Researching.** London, England: SAGE Publications, 1998.

MASUHARA, H. What do teachers really want from course books: In: TOMLINSON, B. **Materials Development in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998, pp. 239-260.

MCDONOUGH, J; SHAW, C. **Materials and Methods in ELT: a Teacher's Guide,** 2 ed. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2003.

MCGRATH, I. **Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL Teachers.** Practice and Theory. Bloomsbury Academic Publishing, London, 2013, 256p.

_____. Teachers' and learners' images for coursebooks. **ELT Journal**, v.60/2 April, pp. 171-180, 2006.

_____. **Materials Evaluation and Design for Language Teaching.** Edinburgh: Edinburgh University Press, 2002, 328p.

MEDDINGS, L; THORNBURY, S. **Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching.** Peaslake: Delta Publishing, 2009, 250p.

MEHLINGER, H. American Textbook Reform: What Can We Learn From the Soviet Experience? In: ALTBACH, P. G. et al.; **Textbooks in American Society: Politics, Policy, and Pedagogy.** Suny Series, Frontiers in Education, 1991, 278p.

MELLATI, M; KHADEMI, M. Elt learners' preferences and teachers' attitudes: Determinant factors in curriculum design. **International journal of language learning and applied linguistics world.** March, v.5, n.3, pp.258-273, 2014.

MENEZES DE OLIVEIRA E PAIVA. História do Material Didático. In: DIAS, R; CRISTOVAO, V. L. L. **O livro didático de Língua Estrangeira. Múltiplas Perspectivas.** Mercado de Letras, Campinas, 2009.

MEZIRROW, J. **Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning.** San Francisco: Jossey-Bass, 1990, 416p.

- MILES, M. B; HUBERMAN, A. M. **Qualitative Data Analyses: An Expanded Sourcebook**. SAGE Publications. California. USA, 2 ed, 1994, 352p.
- MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996, 190p.
- MOL, H.; TIN, T. B. EAP Materials in Australia and New Zealand. In: TOMLINSON, B. **English Language Learning Materials. A Critical Review**, 2008, pp. 74-99.
- MORAES BEZERRA, I. C. R. Prática de Ensino de Inglês: quando a teoria e a prática buscam o diálogo. In: I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas. UFSC: Florianópolis. **Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas**, 2007, pp. 729-741.
- MOSKOWITZ, G. (1999). Enhancing personal development: Humanistic activities at work. In: ARNOLD, J. **Affect in Language Learning**. Cambridge Language Teaching Library, 1999, pp. 177-193.
- MUNBY, H. Metaphor in the thinking of teachers: an exploratory study. **Journal of Curriculum Studies**, v.18, n.2, pp. 197-201, 1986.
- MUÑOZ, F. I. A Formação dos Professores e o Desenvolvimento do Currículo. In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Penso Editora. Porto Alegre, RS, 2013.
- NATION, P; MACALISTER, J. (2011). **Introduction**. In: MACALISTER, J ; NATION, P. Case Studies in Language Curriculum Design. Concepts and Approaches in Action Around the World, 2011, pp. 1-7.
- NULL, W. **Curriculum**. From Theory to Practice. Rowman & Littlefield Publishers, INC. United Kingdom, 2011, 344p.
- O'NEILL. R. Why use textbooks? **ELT Journal**, v.36, n.2, January, pp.104 – 111, 1982.
- OLIVEIRA, S. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v.47, n.1, pp. 91-117, Jan./Jun, 2008.
- ORAN, S, M. Traveling Light: A Student's Guide to Packing for Qualitative Research. In: DEMARRAIS, K, B. **Inside Stories**. Qualitative Research Reflections. LEA, Publishers, 1998, pp. 23-34.
- ORÍO, S. F. (2014). Vocabulary knowledge dimensions in EFL textbooks. *Encuentro* 23, ISSN 1989-0796, pp. 30-37. Disponível em: <http://www.encuentrojournal.org/english/textcit.php?textdisplay=467> **Em Aberto** 69.pdf>. Acesso em: mar. 2015.
- PAGLIARINI COX, M. I; ASSIS-PETERSON, A. A. O Professor de Inglês. Entre a Alienação e a Emancipação. **Linguagem & Ensino**, v.4, n. 1, pp.11-36, 2001.
- PALEY, V. G. **The boy who would be a helicopter**: The uses of storytelling in the classroom. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990, 163p.
- PEPE, R. M. **O papel do formador em sessões reflexivas**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. I. Ensino para a Compreensão. In: SACRISTÁN, J. G; PÉREZ-GÓMEZ, A.I. **Comprender e Transformar o Ensino**. Artmed Editora: Porto Alegre, RS, 1998.
- _____. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a.

_____. Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZGÓMEZ, A. **Comprender y transformar la escuela**. Madrid: Morata, 1992b.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002, 232p.

PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.48, n.1, pp. 53-69, Jan./Jun, 2009.

PETERSON, P; CLARK, C. Teachers' reports of their cognitive processes during teaching. **American Educational Research Journal**, v.15, pp. 555-565, 1978.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005, 226p.

PIÑEIRO, C. H. Video: A tool for Reflection. In: FREEMAN, D; CORNELL, S. **New Ways in Teacher Education**. TESOL Series. Innovative Classroom Techniques, 1993.

PLAUT, S. I just don't get it: Teachers' and students' conceptions of confusion and implications for teaching and learning in the high school English classroom. **Curriculum Inquiry**, v.36, n.4, pp. 391-421, 2006.

PRABHU, N. S. (1990). There is no best method – Why? **Tesol Quarterly**, v. 24, n. 2, pp. 161-176, 1990.

RANGEL, E; D, O. Avaliar para melhor usar – avaliação e seleção de materiais e livros didáticos. Material adequado, escolha qualificada, uso crítico. **Um Salto para O Futuro**. Ministério da Educação (MEC). Boletim 14, pp. 25-34, 2005.

RIBEIRO, L. A. M. A ausência do ensino da oralidade na aula de língua inglesa. **Revista Desempenho**, v. 9, n.1, Jun, 2008.

RICHARDS, J. C. (2014). The ELT Textbook. In: GARTON, S; GRAVES, K. **International Perspectives on Materials in ELT**. Palgrave Macmillan, 2014, pp. 19-36.

_____. Creativity in Language Teaching. **Conference: Summer Institute for English Teacher of Creativity and Discovery in Teaching University Writing**, City University of Hong Kong, 5th June, 2013. Disponível em: <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Creativity-in-Language-Teaching.pdf> Acesso em: abr. 2015.

_____. **Curriculum Development in Language Teaching**. Cambridge University Press, 2001, 336p.

_____. **Beyond training: Perspectives on Language Teacher Education**. Cambridge University Press, 1998, 228p.

_____. **Beyond the text book: The role of commercial materials in language teaching**. RELC Journal, v.24, n.1, June, pp. 1-14, 1993.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. Cambridge University Press, 2011, 218p.

RODGERS, C. Voices inside schools. Seeing students learning: Teacher change and the Role of Reflection. Research Library. **Harvard Educational Review**, Summer, v.72, n.2, pp. 230 – 253, 2002.

ROJO, R. Materiais Didáticos: Escolha e Uso. **Um Salto para O Futuro**. Ministério da Educação (MEC). Boletim 14, pp. 3-11, 2005.

ROULSTON, K. **Reflective Interviewing**. A Guide to Theory & Practice. SAGE Publications. London, 2010, 216p.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Penso Editora. Porto Alegre, 2013, 542p.

_____. **El currículo, una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Morata, 1989, 424p.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L. **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Editora da UNIJUI, v.1, 2006, pp.49-64.

_____. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo**. 1995. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1995.

SCHACHTER, R. E; FREEMAN, D. Using Stimulated Recall Interviews to Study Teachers and Teaching: A Brief Introduction to the Research Procedure. In: LUCAS, P. D. O; FERRARETO, R. R. L. **Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada):** Questões empíricas, éticas e práticas. Pontes Editores, Campinas, 2015, pp. 223-244.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983, 384p.

SCHWANDT, T. A. **Dictionary of Qualitative Inquiry**. SAGE Publications. California. USA. 2 ed, 1997.

SHAWER, S. F. Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. **Teaching and Teacher Education**, v.26, pp. 173–184, 2010.

SILVA, E. T. da. Livros didáticos: do ritual de passagem a ultrapassagem. **Em Aberto**, Brasília, v.16, n.69, pp. 11-15, 1996.

SKELDON, P. Materials for English for Science and Technology. In: TOMLINSON, B. **English Language Learning Materials**. A Critical Review, 2008, pp. 59-73.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. **American Education Research Journal**, v. 29, n. 2, 1992.

SOARES, M. O livro didático e a escolarização da leitura. **Entrevista** concedida em 07 de outubro de 2002. Disponível em: <http://entrevistasbrasil.blogspot.com/2008/10/magda-soares-o-livro-didatico-e.html> Acesso em: abr. 2015.

SOARES, M. F. Diários escolares reflexivos como narrativas de experiência de aprendizagem. **Contexturas, Ensino Crítico de Língua Inglesa**, n.8, pp. 79-90, 2005.

STANLEY, C. Learning to think, feel and teach reflectively. In: ARNOLD, J. **Affect in Language Learning**. Cambridge Language Teaching Library, 1999, pp. 109-124.

STERNBERG, R. J. The nature of creativity. **Creativity Research Journal**, v.18, n.1, pp.87-98, 2006.

STODOLSKY, S. S; GROSSMAN, P. L. The Impact of Subject Matter on Curricular Activity: An Analysis of Five Academic Subjects. **American Educational Research Journal**, v.32, n.2 (Summer), 1995, pp. 227-249.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora: UEL, 2002.

TEZZA, C. Material Didático – Um Depoimento. Editora UFPR. Curitiba, Paraná. **Educar em Revista**, v.20, jul/dez, 2002, pp.35-42.

THORNBURY, S. Metaphors we work by: EFL and its metaphors. Oxford University Press. **ELT Journal**, v.45, n. 3, July, 1991, pp. 193-200.

TOLENTINO NETO, L. C. B. de. 2003. **O Processo de Escolha do Livro Didático de Ciências por Professores de 1ª a 4ª séries**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003.

TOMLINSON, B. **Applied Linguistics and Materials Development**. Bloomsbury Academic, 2013, 272p.

_____. State-of-the-Art Article. Materials development for language learning and teaching. Cambridge University Press. **Language Teaching**, v.45, n.2, 2012, pp.143–179.

_____. **English Language Learning Materials**. A Critical Review. London and New York. Continuum, 2008, 344p.

_____. **Developing Materials for Language Teaching**. London and New York. Continuum, 2003, 544p.

_____. Humanasing the Coursebook. Humanasing **Language Teaching**, v.3, n.5, 20. Pilgrims: Disponível em: <http://www.hltag.co.uk/apr08/sart01.htm>. Acesso: jan. 2015.

_____. **Materials development in language teaching**. Cambridge University Press, 1998, 472p.

_____. Managing Changes in Indonesian High schools. Oxford University Press. **ELT Journal**, v.44, n.1., pp. 25-37, 1990.

TOMLINSON, B; MASUHARA, H. **Research for Materials Development in Language Learning**. Evidence for best practice. Continuum International Publishing Group. London, 2010, 448p.

UR, P. **A Course in Language Teaching: Practice and Theory**. Foreign Language Teaching and Research Press, 1999, 336p.

VAN MAANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. **Curriculum Inquiry**, v.6, n.3, pp. 205-228, 1977.

VIANA, N. (1997). Planejamento de Cursos de línguas - Pressupostos e Percurso. In: José Carlos Paes de Almeida Filho. **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas - SP: Pontes, pp. 29-48, 1997.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, v.15, n.2, dez, pp. 457-480, 2012.

_____. Metodologia na Investigação das Crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **Crenças e Ensino de Línguas. Foco no Professor, no Aluno e na Formação de Professores**. Pontes Editores. Campinas, 2006, pp. 219-230.

_____. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: _____. **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes, 2004, 192p.

_____. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: _____. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002, 186p.

WALSH, D. D. The Textbook: Aid or Hindrance to Modern Language Teaching? **The Modern Language Journal**, v.42, n.2, Feb, pp. 59-64, 1958.

WENGER, E. **Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity**. Cambridge University Press, 2008, 336p.

WIDDOWSON, H. G. Closing the Gap, Changing the Subject. In: HÜTTNER, J. et al.; **Theory and Practice in EFL Teacher Education**. Bridging the Gap. New Perspectives on Language Education. Multilingual Matters. United Kingdom, 2012, 280p.

WOODS, D. **Teacher cognition and language teaching: Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice** (Cambridge Applied Linguistics). New York: Cambridge University Press, 1996, 324p.

XAVIER, R. P; URIO, E. D. W. O professor de Inglês e o Livro Didático: Que relação é essa? **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, Jan/Jun, v.45, n.1, pp. 29-54, 2006.

ZANELLA, J. L. (2000). Dilemas de um professor em sala de aula na busca de um ensino reflexivo. **Palestra** ministrada no Congresso Internacional Educador. Disponível em: <http://edutec.net/Textos/Alia/MISC/jlzanela.htm>. Acesso em abr. 2015.

ZEICHNER, K. Uma Análise Crítica Sobre A “Reflexão” Como Conceito Estruturante Na Formação Docente. **Educação e Sociedade**: Campinas, maio/ago, v.29, n.103, pp. 535-554, 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: mar. 2016.

_____. Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. In: CARLGREN, I. HANDAL, G; VAAGE, S. **Teacher’s Minds and Actions. Research on Teachers’ Thinking and Practice**, 1993, pp. 9-28.

_____. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M; LISTON, D. P. **Reflective teaching: an introduction**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996, 112p.

_____. Teaching student teachers to reflect. **Harvard Educational Review**, v.56, n.1, 1987, pp. 23-48.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O Planejamento de um Curso de Línguas: A Harmonia do material-Insumo com os Processos de Aprender Ensinar**, Universidade de Brasília (UNB), 2007.

APPEL, J. Moments of Practice: Teachers' Knowledge and Interaction in the Language Classroom. In: HÜTTNER, J. Et al.; **Theory and Practice in EFL Teacher Education**. Bridging the Gap. New Perspectives on Language Education, Multilingual Matters, United Kingdom, 2012.

ASSIS-PETERSON, A. A; DA SILVA, E. M. N. (2011). Os primeiros anos de uma professora de inglês na escola pública: tarefa nada fácil. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, jul./dez, v.14, n.2, pp.357-394, 2011.

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas: uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999, pp. 63-81.

BORG, S. Current Approaches to Language Teacher Cognition Research: A Methodological Analysis. In: BARNARD, R; BURNS, A. **Research Language Teacher Cognition and Practice**. International Case Studies. New Perspectives on Language Education. Multilingual Matters, 2012, pp. 11-29.

BREEN, M. P; CANDLIN, C. The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. **Applied Linguistics**, v. I, n.2, 1972.

BRUNER, J. **Acts of meaning**. Four Lectures on Mind and Culture. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990, 208p.

DUFVA, H. (2003). Beliefs in dialogue: A bakhtinian view. In: KALAJA, P; BARCELOS, A. M. F. **Researching Beliefs about SLA: new research approaches**, 2003, pp. 131-151.

FREEMAN, D. **Educating second language teachers: The same things done differently**. Oxford: Oxford University Press, 2016, 312p.

GALL, M, D. **Handbook for Evaluating and Selecting Curriculum Materials**. Library of Congress in Publication Data. United States of America, 1942, 127p.

GOODMAN, J. Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspective. **Teaching & Teacher Education**, v.4, pp. 121-137, 1988.

GRAMMATOSI, F; HARWOOD, N . An experienced Teacher's Use of the Textbook on an Academic English Course: A Case Study. In: HARWOOD, N. **English Language Teaching Textbooks**. Content, Consumption, Production. Palgrave Macmillan, 2014, pp. 178-204.

GROSSMAN, P. **The Making of a Teacher**. Teacher Knowledge and Teacher Education. Professional Development & Practice Series. Teachers College Press, 1990, 185p.

JANESICK, V. **An ethnographic study of a teacher's classroom perspective**. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, East Lansing, 1977.

JOHNSON, K. E. The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. **Journal of Reading Behavior**, vol. XXIV, n. 1, 1992.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v.69, n.16, jan./mar, 1996. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935>
Acesso em: dez.2015.

LANTOLF, J.P; JOHNSON, K. E. Extending Firth & Wagner's Ontological Perspective to L2 Classroom Praxis and Teacher Education. **The Modern Language Journal**, v.91, pp. 875-890, 2007.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. **Review of Educational Research**. Fall, v. 62, n.3, pp. 307-332, 1992.

RICHARDS, J. C; RODGERS, T.S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge University Express, New York, 2001, 278p.

ROMERO, T. R. S. 1998. **A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

SCHWANDT, T. A. Studying ESL teachers' decision-making: rationale, methodological issues and initial results. **Carleton Papers in Applied Language Studies** v.6, pp. 107-123, 1989.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v.57, pp. 1-22, 1987.

SILVA, A; DUQUE, L. V; SILVA, S. P. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, v.2, 2012.

SNOEYINK, R, ERTMER, P. Thrust into technology: how veteran teachers respond. **Journal of Educational Technology Systems**, v.30, n.1, pp.85-111, 2001.

STEIN, D. Teaching critical reflection. Disponível em: <http://www.calpro-online.org/eric/docs/mr00024.pdf> **Myth and Realities**, 2000. Acesso em: mar. 2016.

SWAIN; M; KINNEAR; P; STEINMAN, L. **Sociocultural Theory in Second Language Education**. An Introduction through Narratives. Multilingual Matters. United Kingdom, 2010, 192p.

TSUI, A. B. M. The Dialectics of Theory and Practice in Teacher Knowledge Development. In: HÜTTNER, J. et al.; **Theory and Practice in EFL Teacher Education**. Bridging the Gap. New Perspectives on Language Education. Multilingual Matters. United Kingdom, 2012.

WALLACE, M. **Training Foreign Language Teachers: A reflective approach**. Cambridge University Press, 1991, 180p.

WANG, Q; ZHANG, N. (2011). Teaching Large Classes in China – English as a Foreign Language. Beijing Normal University, China. **Notes**. Disponível em: http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/groups/llta/resources/telc/5_wang_qiang_overviewof_china_research_0.pdf Acesso em: jan. 2015.

APÊNDICES

Apêndice 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “*A representação do Livro Didático na Prática de Professores de Inglês como Língua Estrangeira (LE) da Escola Pública: Um Convite à Formação Reflexiva ou à Perpetuação do Ensino Prescritivo?*” (Título provisório) realizada pela pesquisadora Patrícia de Oliveira Lucas sob orientação da Profa Dra Eliane Hércules Augusto Navarro pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a universidade.

O objetivo deste estudo é conhecer como você, professor em serviço, desenvolve sua prática pedagógica com o auxílio de materiais didático nas aulas de Inglês como Língua Estrangeira (LE).

Sua participação nesta pesquisa consistirá em autorizar a gravação das aulas em áudio e vídeo; em analisar as respostas dos questionários, das entrevistas e também das sessões reflexivas de visionamento, baseadas nestas gravações.

Mais uma vez, asseguramos que sua autorização para a análise dos dados não lhe acarretará nenhum tipo de prejuízo em seu exercício docente.

A sua participação ajudará a pesquisadora a investigar a importância da formação continuada no exercício docente, contribuindo para as políticas de formação de professores e também para o planejamento de cursos de línguas, por meio do processo de reflexão sobre a própria prática.

As informações obtidas por meio desta pesquisa são confidenciais e asseguramos o sigilo absoluto sobre sua participação. Por isso, seu nome será modificado na íntegra de maneira que a sua identidade seja totalmente preservada. As únicas pessoas que terão acesso a esses dados são a pesquisadora e a orientadora do estudo em questão.

Você receberá uma cópia deste termo, no qual constam telefone e e-mail das pesquisadoras, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, a qualquer momento.

Patrícia de Oliveira Lucas

Eliane Hércules Augusto-Navarro

Tel: (xx) x xxxx - xxxx

Tel: (xx) x xxxx - xxxx

E-mail:

E-mail:

Declaro que entendi os objetivos, condições e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, _____ de _____ de 2013.

Nome completo:

E-mail:

Assinatura: _____

- Name: _____ Number: _____ Grade: 1ª
- Present Continuous I. Assinale a alternativa correta:
1. The children ---- in the lake. a) are swimming b) are eating c) is studying d) is speaking
 2. Who ---- that noise? a) are running b) is making c) are driving d) is buying
 3. Grandma ---- a new pullover. a) is dancing b) is leaving c) is knitting d) are being
 4. Ted and I ---- new clothes. a) are speaking b) are buying c) is fishing d) are writing
 5. The boy ---- many letters. a) is buying b) is raining c) is reading d) is riding
 6. You ---- in the park. a) are washing b) are walking c) is singing d) is running
 7. You ---- on the sofa. a) are singing b) are sleeping c) are driving d) are making
 8. It ----? a) is making b) is doing c) is writing d) is raining
 9. We ---- on the new project. a) are drinking b) are dancing c) are working d) is being
 10. The secretary ---- popcorn. a) is reading b) is walking c) is buying d) is drinking
 11. The cat ---- around the table. a) are running b) is running c) are going d) is doing
 12. The teacher ---- an old book. a) is leaving b) is reading c) is crying d) is waiting
 13. The men ---- their horses. a) are putting b) are doing c) are riding d) are being
 14. It ---- to rain. a) is becoming b) is walking c) is beginning d) is talking
 15. I ---- the silver ring to you. a) am sleeping b) are writing c) am buying d) are playing
 16. You ---- the window. a) am opening b) are opening c) are opening d) is opening
 17. I and you ---- her room. a) am wearing b) are correcting c) are cleaning d) are trying
 18. My mother ---- black clothes. a) are wearing b) is wearing c) is talking d) are going
 19. I ---- happy with you. a) is being b) am teaching c) are looking d) am being
 20. I ---- English. a) am building b) am cooking c) am studying d) am going

Exemplo de atividade complementar trabalhada pela professora Laura

Name: _____

Date: _____ Série: _____

Read the text and do the activity

The Elements			
Plot			
Setting			
Characters			
Conflict			
Theme			

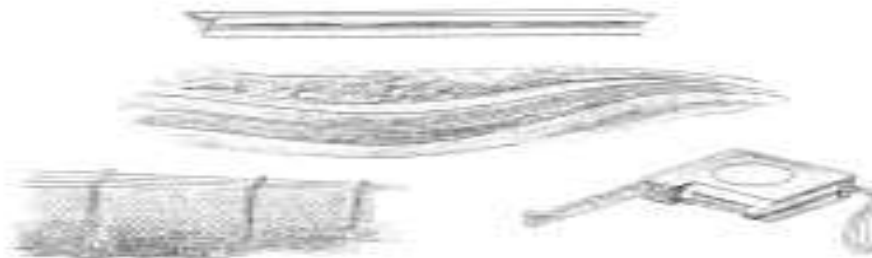
Exemplo de atividade complementar trabalhada pela professor João

Weights and measures



Units of weight

- 1 ounce (oz) = 1 onça = 28,35 grammas
- 1 pound (lb) = 1 libra = 454 grammas
- 1 quarter (qt) = 1 quarto = 12,7 quilos
- 1 ton = 1 tonelada = 1.016 quilos



- 1 inch (in) = 1 polegada = 2,54 centímetros
- 1 foot (ft) = 1 pé = 30,48 centímetros
- 1 yard (yd) = 1 jarda = 91 centímetros
- 1 mile = 1 milha = 1.609 metros
- 1 league = 1 légua = 4.828 metros

Liquid measure of capacity



No Grã-Bretanha

- 1 pint (pt) = 568 ml
- 1 quart (qt) = 1.136 l
- 1 gallon (gall) = 4.546 l

No E.U.A.

- 1 pint (pt) = 473 ml
- 1 quart (qt) = 946 ml
- 1 gallon (gall) = 3.785 l

Exemplo de atividade complementar (1) trabalhada pela professora Alice



Company Information

Facebook, Inc. (Facebook) is engaged in building products to create utility for users, developers, and advertisers. People use Facebook to stay connected with their friends and family, to discover what is going on in the world around them, and to share and express what matters to them to the people they care about. Developers can use the Facebook Platform to build applications and Websites that integrate with Facebook to reach its global network of users and to build personalized and social products. Advertisers can engage with more than 900 million monthly active users (MAUs) on Facebook or subsets of its users based on information they have chosen to share with the Company, such as their age, location, gender, or interests. It offers advertisers a combination of reach, relevance, social context and engagement. Effective March 11, 2013, Facebook Inc. acquired Mxient Inc.

https://topics.nytimes.com/topics/news/business/companies/facebook_inc/index.html

English Test

- 1- Encontre no texto 10 palavras cognatas.
- 2- Transcreva a frase "Facebook is engaged in building products".
- 3- Em qual tempo verbal o texto está escrito?
- 4- Analisando o texto com as técnicas de leitura, responda:
 - a- Quem usa o Facebook?
 - b- Por que as pessoas usam o Facebook?
 - c- A que se refere o número de 900 milhões no texto?
 - d- O que significa "Advertisers"?

Transcreva as frases mudando para:

- 1- I Love my new car. (negativa) _____
- 2- She likes to learn English. (interrogativa) _____
- 3- It isn't raining today. (afirmativa) _____
- 4- Lucas and Paul play volleyball every afternoon. (negativa) _____
- 5- She doesn't drink soda. (afirmativa) _____
- 6- I will be coming soon. (negativa) _____

Exemplo de atividade complementar (2) trabalhada pela professora Alice

DIGITAL STORYTELLING - DST
Guide

Steps of DST

- Pre-writing
- Drafting
- Revising
- Editing
- Publishing

Storyboarding

- Layout of images in sequences
- Description
- Comments
- info on transitions
- Timing / length

DST ó software

- Windows Movie Maker

PERSONAL NARRATIVE

NAME*

- ==> Age*
- ==> Family
- ==> House
- ==> Room
- ==> City*
- ==> neighborhood / street*
- ==> Hobby*
- ==> Friends
- ==> Boyfriends/girlfriends
- ==> Pets
- ==> School
- ==> Trips
- ==> The happiest Day of my life
- ==> Happy and sad things
- ==> Thoughts
- Questions
- ==> Where do you like to go on your free hours?*
- ==> Where do you like to go on weekends?*
- ==> What do you want to be? (occupation)*
- Dreams:
- ==> Where would you like to go in Brazil? (place)*
- ==> Where would you like to go in the world? (place)*
- ==> What would you like to have? (object)*
- ==> What do you think about something? (life, feelings, politics, health, a

Tips and recommendations

- A picture is worth a thousand words
- Be creative!
- Use special effects
- Remember: somebody will see your movie.

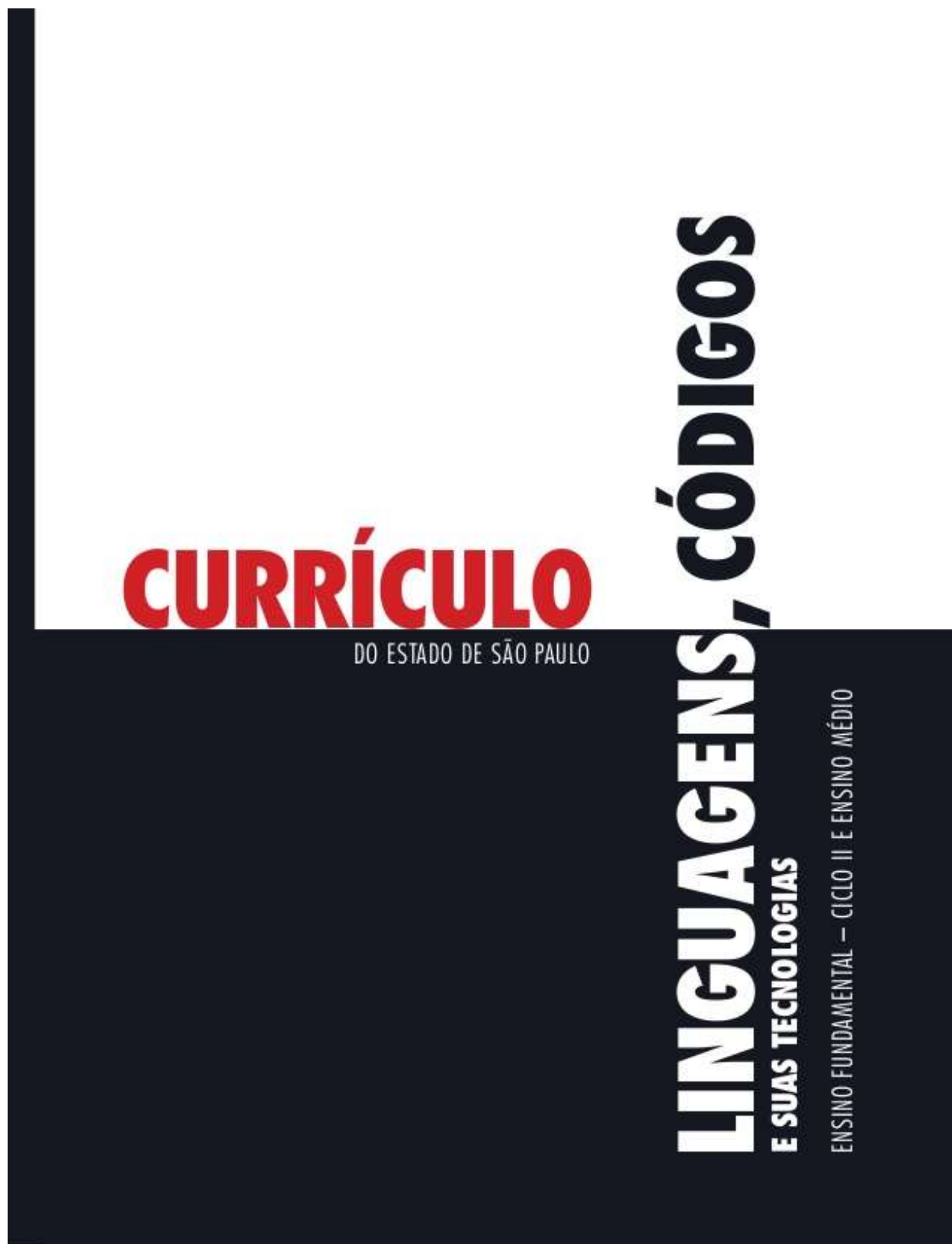
You should:

- ==> Use English language
- ==> Pictures (your own or from somewhere óinternetó)
- ==> Songs
- ==> The movie has to be between 2 to 3 minutes

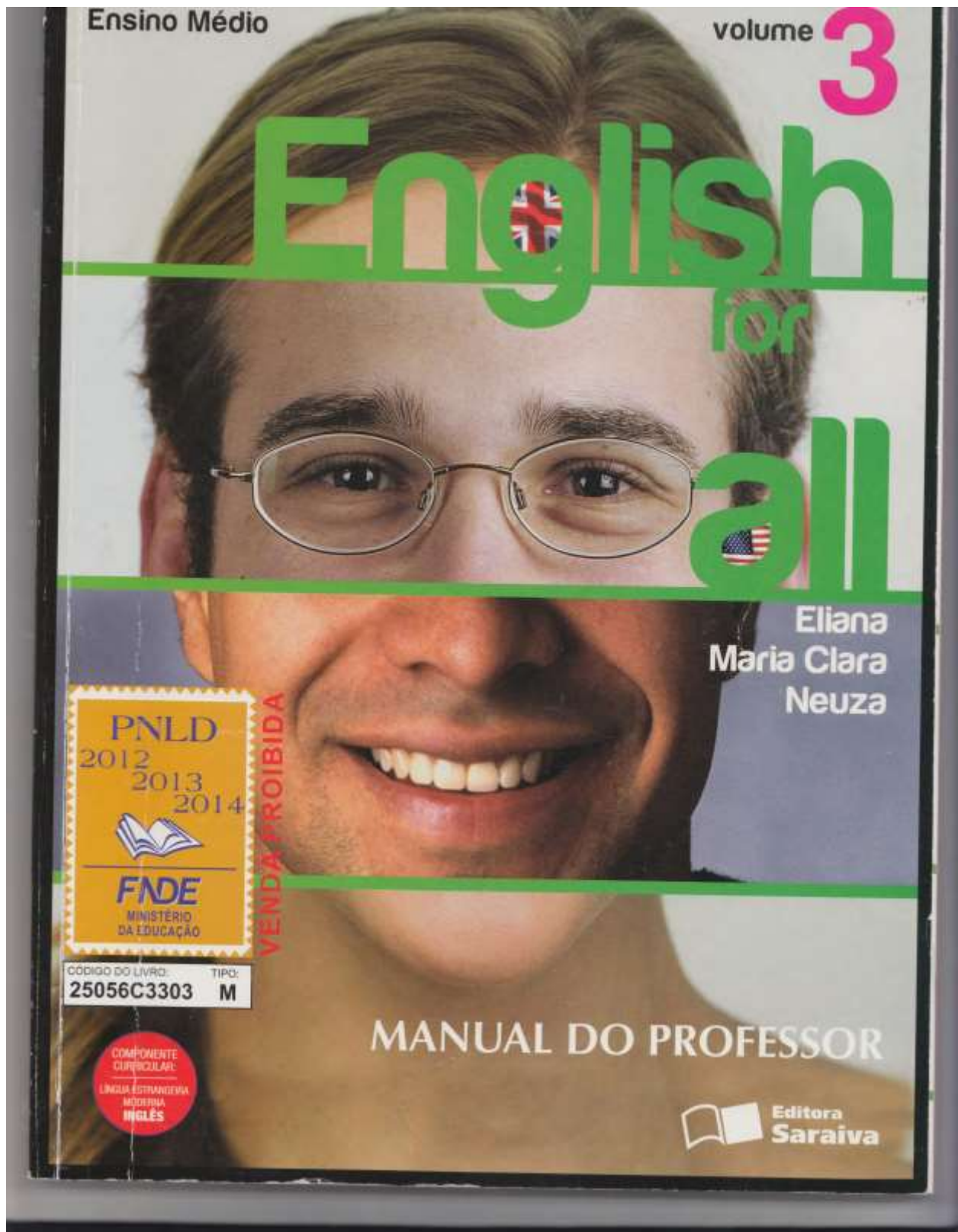
You can:

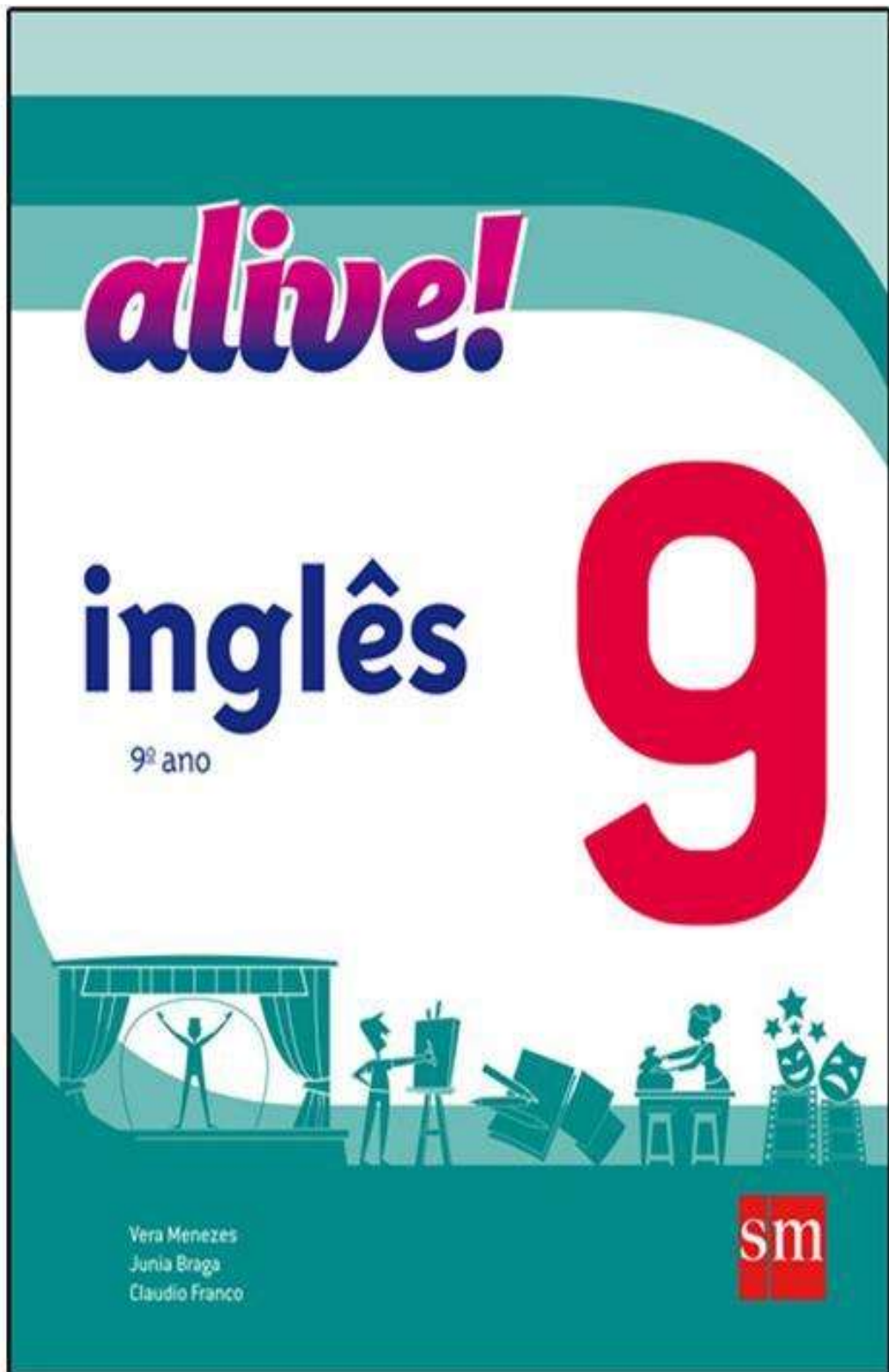
- ==> Use movies
- ==> Voice

Exemplo de atividade complementar (3) trabalhada pela professora Alice









ENDNOTES

2.2 OS MATERIAIS DIDÁTICOS NO CONTEXTO PÚBLICO DE ENSINO

ⁱ Como exemplo para explicar esse tipo de material, trazemos o livro *Interchange*, recurso bastante utilizado no contexto brasileiro, especialmente em institutos particulares de idiomas. Ele é, em sua essência, um material global, já que o mesmo instrumento é produzido para ser utilizado por aprendizes em qualquer parte do mundo. Todavia, hipoteticamente, se pensarmos na produção de um LD *Interchange for Brazilians*, temos o exemplo de um material localizado, o qual foi redesenhado ou readaptado, a partir de um instrumento já existente. Assim, *Interchange for Brazilians*, contemplaria situações, locais e também personagens da cultura brasileira em sua produção, procurando atender às necessidades e os interesses de um público específico. No caso do exemplo utilizado, alunos do contexto brasileiro aprendendo uma LE.

ⁱⁱ Em conversa informal com uma professora da escola pública que leciona a disciplina de LI para alunos do ensino fundamental, tivemos acesso a uma informação bastante interessante. Ao começar a trabalhar uma unidade do LD em sala de aula, um dos alunos perguntou porque a estátua da Plaxan estava no livro dele. A professora relembra que por um instante tudo ficou em silêncio. Então perguntamos como ela avaliava isso no MD. “Bom, certamente quem fez um material assim não consegue entender que para muitos alunos das escolas públicas uma estátua verde e grande desse jeito só pode ser encontrada numa loja de departamento como a Plaxan. Isso se tiver Plaxan na cidade deles. Nem todos os alunos sabem onde fica Nova York. A maioria não sabe. Ai pra continuar o trabalho com o livro, eu usei as informações que os alunos tinham mais o que o texto trouxe e fui construindo minha aula. Mas, confesso que isso me incomodou muito no material. Ai comecei a perceber muitas outras coisas que são bem problemáticas também, como por exemplo, o ensino das horas. E ai você vê o quanto o pessoal que tem “condições” de escrever um MD não conhece sobre a escola pública, mas são eles que escrevem, por várias razões que às vezes a gente nem sabe”. (Reprodução autorizada pela professora que relatou o episódio. Seu nome foi mantido em sigilo, por questões éticas. Informamos ainda que o nome utilizado para definir o estabelecimento comercial é fictício).

3.2.1 (DES)CONHECENDO A ORIGEM DO LD E A “PARTICIPAÇÃO” DOCENTE NO PROCESSO DE ESCOLHA DESSE RECURSO PEDAGÓGICO

ⁱⁱⁱ Acreditamos ser importante considerar as mudanças de paradigmas ocorridas nas décadas de 1970; 1980 e 1990 e o quanto elas guiaram o processo de ensinar e aprender LEs. Para a década de 1970 o foco das pesquisas era entender a forma pela qual uma LE era aprendida. Já em 1980, a importância dos métodos passou para segundo plano e o aprendiz tornou-se o centro das investigações. A década de 1990 configurou-se como o ponto de partida para que se pudesse entender como os professores desenvolvem suas práticas em sala de aula.

3.2.2 MATERIAIS PUBLICADOS VERSUS MATERIAIS PRODUZIDOS SOB MEDIDA: VANTAGENS E DESVANTAGENS

^{iv} Se pensarmos sobre o contexto deste estudo, levando-se em consideração que os professores têm dois materiais distintos para o trabalho de sala de aula e que em alguns casos espera-se que eles consigam cumprir pelo menos um deles em sua totalidade, acreditamos que a observação sobre a questão do tempo torna-se fundamental no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

^v A autora enfatiza que a criação de MDs demanda muito esforço por parte de quem os produz. Geralmente há uma equipe e as tarefas são distribuídas entre os indivíduos que participam desse processo. Todavia, há que se reconhecer que por melhor que um MD possa ser, ele nunca estará completo. Desse modo, é importante entender que o manuseio de tais materiais por parte de quem os utiliza, coloca tais recursos como alvo de diversas interpretações e julgamentos, que versam principalmente sobre a questionabilidade de sua qualidade, face a eficácia desse material no ensino de uma LE.

^{vi} Embora a questão financeira não apresente relação direta com as caracterizações dos MDs, tal temática é abordada pelos PPs deste estudo. Como exemplo, temos a questão salarial dos professores que é alvo constante nas mídias de nosso país. Informações sobre a remuneração do magistério no Estado de São Paulo podem ser

encontrados em: <http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/valorizacao.pdf> (Atualizado em 20 de janeiro de 2015).

vii Em outra situação Samanta retoma a questão financeira, relacionando-a ao desenvolvimento de sua prática de sala de aula (*Muitas vezes eu deixei de comprar muita coisa pra mim, pra poder dar a aula, sabe?*) (EI – P12). Em momento posterior, ela menciona sobre o que a faria se sentir mais valorizada em sua profissão, e novamente o aspecto financeiro está presente em seu discurso. (*Ah, em primeiro lugar o salário, né? Que fosse condizente com o que o (professor) faz. Porque o professor, ele trabalha o tempo todo. Ele sai da escola e não deixa o trabalho lá como alguém que sai de um escritório e deixa tudo lá.*) (EF – P23). Alguns dos outros PPs também tocam nessa mesma temática. Alice discorre sobre esse tópico, apontando a desvalorização salarial da profissão docente (*a grande defasagem hoje é o salário (...) além de estar muito defasado, eu acho que a sociedade já não vê mais o professor como uma profissão bonita, uma profissão importante.*) (EF – P23). Por fim, João aborda essa questão ao comparar o professor a um engenheiro recém formado (*Um professor hoje (...) ele ganha menos que um engenheiro que sai da faculdade pra atuar como um... trainee.*) (EF – P23).

viii Embora seja consenso que os cursos de licenciatura preparam professores para a sala de aula, nem sempre aquilo que é trabalhado por meio de conceitos teóricos consegue dar conta das situações que são vivenciadas no dia-a-dia dos contextos de ensino. Assim, há que se prepará-los também para possíveis frustrações diante desses cenários educacionais. Tal preparação pode contribuir para minimizar algumas das “surpresas” que se tornam parte da vida desses profissionais. Como exemplo dessa situação, trazemos os dizeres de João quando ele pede para comentar sobre algo que não havíamos perguntado na entrevista final, na seção destinada aos comentários adicionais.

É...por exemplo...uma pergunta que deveria ser feita, é que quando a gente senta lá numa cadeira na universidade, pra...a gente aprende muita coisa, aspectos linguísticos, didáticos, como você vai dar aula, mas a realidade presente mesmo, quando eu cheguei pra dar aula mesmo foi um choque. Tremendo. Você entendeu? Primeiro porque eu não conseguia dar aula. Eu fiquei totalmente perdido dentro da sala de aula. Né? Porque a realidade que a gente vê na universidade, é uma coisa. No seu curso, na sua formação, é uma coisa. Mas, quando você vai a campo, não é aquilo que você vê. Um professor de Inglês não consegue dar aula de Inglês na escola pública hoje. Hoje eu acredito que é uma utopia.

(Entrevistadora): *Você parece estar com aquela sensação de que na universidade você se preparou para uma determinada situação e quando você chegou em seu contexto de trabalho, viu que a realidade era bem diferente daquilo que você esperava.*

Isso. Isso mesmo. Exatamente. Se bem que a Marcela, a minha amada Marcela (ex-professora da universidade em que estudei), ela dizia assim, que ela conhecia essa realidade da escola pública, né? Ela falava. Vocês têm que estar preparados. Só que na universidade você é preparado para ser um professor de Inglês (...).

Há um exemplo abordado na obra de Johnson (1999) em que um professor relata sua experiência durante seu primeiro dia de trabalho. Em sua narrativa, pudemos perceber algumas das mesmas incertezas vivenciadas por João. O narrador apresenta sua frustração em não conseguir trabalhar em sala de aula toda a teoria por ele aprendida durante seu processo de formação. A leitura sugerida pode ser encontrada nas páginas 16 e 17 do capítulo 2 do livro *“Understanding Language Teaching. Reasoning in Action”*. (JOHNSON, 1999). Primeira edição.

Sugerimos também a leitura do texto de Assis-Peterson e da Silva (2011) - (referência: bibliografia consultada desta tese), em que as autoras retomam a história de uma professora de inglês iniciante, dando ênfase aos temas que permeiam a construção de sua identidade profissional.

ix Lampert (1985) oferta contribuição significativa face a essa temática, ao descrever como alguns professores lidam com a questão do “solucionar problemas” em suas práticas pedagógicas. Esses profissionais de ensino tentam compreender como a teoria e a prática podem atuar de forma conjunta. Desse modo, tal perspectiva procura fornecer suporte para que professores possam lidar com os dilemas que emergem em seus contextos de trabalho.

x Em 2005, as pesquisadoras deste trabalho desenvolveram, com o auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), um estudo junto a diversos membros da escola pública, dentre eles, aprendizes, pais, professores, inspetores, diretores e coordenadores. No total, 184 sujeitos foram entrevistados e o intuito da pesquisa foi entender quais eram as crenças desses indivíduos no processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Os resultados mostraram que as crenças são objetos importantes de estudo e merecem ser pesquisadas, já que é a partir delas que podemos propor (re)direcionamentos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula, especialmente nos programas de formação de professores.

3.2.3 A “REPRESENTAÇÃO” DOS APRENDIZES NOS MDS

^{xi} Graves (1996) faz observação importante com relação a empregabilidade dos termos *needs analysis* e *needs assessment*, ao mencionar que: “*The terms needs analysis and needs assessment are often used interchangeably. But as Susan Pomeroy once suggested to me, they refer to separate processes: Assessment involves obtaining data, whereas analysis involves assigning value to those data*”. (GRAVES, 1996, p.12).

^{xii} Os professores deste estudo teceram observações quanto a necessidade da teoria e da prática serem consideradas conjuntamente para a produção de MDs, conforme observamos em alguns exemplos: *Porque esse caderninho, ele tem alguns anos e pela prática eu já memorizei todos os exercícios. Só que, por exemplo, você tendo a teoria você acrescenta dados a mais que não estão no caderninho. Pra que você não caia nesse achismo. “Professor fulano fez, então eu farei também”.* (Laura – EI – P16). (...) *a prática ela ajuda o professor a julgar o que é melhor para o aluno (...) mas eu acho que tem que ter o conhecimento também pra saber o que você está fazendo.* (Samanta – EI – P – 16).

^{xiii} A motivação poderia ser, por exemplo, uma justificativa dos professores. “*Utilizo músicas, pois meus alunos ficam motivados. Eles gostam de cantar*”. Mas, para que suas escolhas pudessem ser informadas, eles deveriam dispor de elementos consistentes que contribuíssem para explicar plausivamente essas razões.

3.3 REPORTANDO OS USOS DOS MATERIAIS DIDÁTICOS NOS CONTEXTOS OBSERVADOS

3.3.1 A FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

^{xiv} A tabela a seguir apresenta nossos registros de observação com relação a porcentagem de utilização de cada um dos materiais didáticos (CP, LD e material complementar). Conforme observamos, os dados ofertados são bastante semelhantes aqueles ofertados pelos próprios PPs.

40 Aulas Observadas 10 Aulas de cada Professor – Porcentagem dos MDs utilizados			
	Utilização do CP	Utilização do LD	Utilização de Materiais Complementares
Laura	8 observações (80%)	1 observação (10%)	1 observação (10%)
Samanta	0 observação (0%)	10 observações (100%)	0 observação (0%)
Alice	6 observações (60%)	0 observação (0%)	4 observações (40%)
João	2 observações (20%)	0 observação (0%)	8 observações (80%)

^{xv} Esse é outro exemplo de atividade complementar e diferenciada trabalhada pela professora Alice. A explicação e apresentação de exemplos voltados para a forma como as atividades deveriam ser preparadas também ocorreu em um dos dias de observação das aulas, durante a fase de coleta de dados. Alice informou ainda, em momento não “oficial” de coleta, que ela mesma compartilhou esse projeto com outros professores por solicitação de sua DE. Na sequência, reproduzimos seus dizeres com relação a avaliação que ela faz sobre o trabalho utilizando *Digital Storytelling* com seus alunos.

Ah...eu trabalho com...esse ano, nos 2ºos anos eu estou trabalhando com Digital Storytelling, que é o projeto, né. Eu costumo trabalhar com os 2ºos anos com relação às profissões, né, que é a matéria em primeiro emprego, então eu trabalho bastante com relação a isso, todos envolvendo um projeto de feira das profissões com eles, baseada no conteúdo que a gente tem aprendido, tô procurando palestrantes pra vir falar com eles. No ano passado, eu já fiz isso na outra escola e foi bem significativo assim. Os alunos gostaram bastante. Pra conscientizá-los e ajudá-

los a escolher a carreira, né. Então no terceiro ano eu tô fazendo esse projeto que é bem legal também. Alice. (EF – P5).

^{xvi} Reproduzimos na sequência as observações feitas por Alice e João sobre a ausência de uma sala mais apropriada para o desenvolvimento de práticas diferenciadas na disciplina de LI.

(Entrevistadora). É. Eu nem tenho essa pergunta aqui no roteiro que desenvolvi (de acordo com a aula que eu assisti), mas você menciona algo, então eu quero perguntar. Há algum tempo, especialmente nas escolas públicas, muito se falava da tal sala ambiente. Que seria uma sala, já toda equipada para quando o professor quisesse utilizar recursos como DVD, projetor, dentre outros. Eu até acredito que exista uma sala assim em algumas escolas. Assim, vamos supor que existisse tal sala ambiente aqui e que ela fosse exclusiva aos professores de inglês, que precisam utilizar recursos variados em sala de aula. Você acredita que isso geraria um problema entre os outros professores?

Com certeza! Rs. Todo professor quer sala ambiente. Hoje mesmo eu tava dando aula num terceiro e eu tava pensando: “Ai que bonito um mapa...um...sabe?”. Ter cor, sabe? Seria muito legal! Mas não é possível porque é muito. São muitos alunos, muitos professores, e tipo...os horários, né? A sala ambiente o problema é o horário. Porque assim. Aqui, tem 14 salas, são 11 disciplinas. Né? Então, pra conseguir juntar os horários que eu acho que seria o mais complicado. Acho que seria ótimo e importantíssimo. Tem algumas escolas que têm disponibilidade de sala de vídeo. Já facilita um pouco o trabalho, mas daí tem a locomoção e daí também vai perder tempo. Então, tipo, fico assim...né...mas, por exemplo, tem uma outra escola que eu dou aula e que eles têm um salão nobre, com data show instalado, tudo bonitinho. Entendeu? Som. Então tá prontinho! Você só chega lá e põe o CD, põe o que você quer e acabou. No salão nobre dessa escola eu passei filme para os alunos, coloquei o CD no computador e pronto. Tipo. É uma tela enorme. É um som muito bom.

Mas isso é no CEL (Centro de Estudos de Línguas), não?

É, mas é dentro de uma escola. Ou seja, os alunos de lá, independentemente de serem do CEL ou não eles têm acesso. É só o professor reservar. Entendeu? Aqui já não tem espaço disponível. Alice. (SV1 – F1 – P1).

A gente não tem uma sala própria pra gente chegar e fazer isso acontecer de maneira rápida. João. (ER – F2 – P3).

^{xvii} Reproduzimos, na sequência, um dos informes de Alice com relação ao grau de importância que o Currículo tem, de acordo com sua visão.

Hoje em dia, como o Estado de São Paulo é muito forte, está inclusive com esse Currículo. Alice. (EI – P16).

^{xviii} Durante o período de coleta de dados, enfrentamos um episódio com a coordenadora pedagógica da escola do professor João. Desde a nossa chegada no início do período de observação até o final do trabalho, pudemos perceber que nossa presença não era bem “vista” ali na escola por essa coordenadora. Em um dos dias que chegamos até lá, depois de termos viajado quase 200km para fazermos um dos visionamentos com o professor, encontramos a coordenadora no corredor. Quando ela nos viu, perguntou o que estávamos fazendo e nós a informamos. A resposta que tivemos foi para irmos embora, pois o professor estava em horário de ATPC (aula de trabalho pedagógico coletivo) e que aquilo era muito mais importante do que a pesquisa em curso. Ela mencionou que o estudo em questão só importava a nós mesmas. Tentamos argumentar no começo, mas não tivemos qualquer espaço. Ela finalizou dizendo que os professores são obrigados a participar da reunião, pois ela precisava averiguar o andamento do trabalho com o CP. Os outros professores na sala ficaram nos olhando, conforme fomos saindo. Estávamos bastante envergonhadas. Muitos deles estavam segurando o CP de suas disciplinas específicas. A coordenadora falou: “Outra hora vocês retornam pra fazer ai esse trabalho”. O professor João acabou nos acompanhando até a saída e disse: “Esse é o incentivo e o respeito que temos”.

^{xix} Apresentamos na sequência a descrição detalhada feita por João com relação a forma como ele utilizou o material por ele desenvolvido em sala de aula. Vou falar então lá da primeira atividade, do *Movies*, do 2º ano, do caderninho. O *Movies* ele tá trabalhando cinema, TV, então eu fiz o que? Fui buscar um texto que fala sobre a produção de filme, em português, pesquisei um texto, um material da revista *Veja Escola* e tem lá como se faz a produção de um filme. Todas as pessoas que trabalham pra fazer isso, quanto custa fazer um filme e fiz a leitura desse texto com os alunos, né, dentro da sala de aula. Ai, depois que a gente fez essa leitura, eu pedi pra eles: “Ah, então, agora vocês vão pegar a atividade da página 05 do caderninho do aluno, né, e ai vocês vão ter é...o que é drama vai estar ali em inglês. Ai vocês vão pegar um dicionário e traduzir e responder aquela atividade. Então eu

trabalhei primeiro um texto com eles, né, em Português, daquele assunto. E também, fiz um texto em Inglês, é...falando sobre *Movies*. Fiz, criei uns personagens, né, duas personagens, *Chat* e *Kat* e fiz uma conversação entre elas, falando que elas foram assistir um filme. E no filme, falava de um garoto pobre, que vivia num subúrbio, jogava basquete, e ele conhece um professor que vivia isolado num apartamento, que é um filme também de referência, né...e que ajuda ele a...melhorar a leitura e a escrita dele. E aí eu brinquei assim com o texto que eu mesmo criei e trabalhei com eles em sala de aula. Só pra ir trabalhando o *Simple Present*. (EI – P28).

^{xx} O conceito de “*Personal Practical Knowledge*” foi discutido pioneiramente por Elbaz em 1983. A autora estudou o desenvolvimento da prática de Sarah, uma professora do ensino médio (*High School*) com considerável experiência docente. Nesse trabalho Elbaz pôde perceber que os professores apresentam um tipo de “conhecimento” bastante especial, sendo ele representado de várias formas. Para o aprofundamento da questão, sugerimos a leitura a seguir: (ELBAZ, 1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nicols).

3.3.2 O USO DOS MDS FACE AOS OBJETIVOS DO CURRÍCULO

^{xxi} Há, na própria página da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, informações que corroboram os dizeres de Alice, conforme observamos na sequência.

Currículo do Estado de São Paulo constitui orientação básica para o trabalho do professor em sala de aula

Para apoiar o trabalho realizado nas cinco mil escolas estaduais, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo desenvolveu, em 2008, por meio da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, um currículo base para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com a medida, a Educação pretende fornecer uma base comum de conhecimentos e competências que, utilizada por professores e gestores das mais de cinco mil escolas estaduais paulistas, permita que essas unidades funcionem, de fato, como uma rede articulada e pautada pelos mesmos objetivos. Além desses documentos, o Currículo do Estado de São Paulo se completa com um conjunto de materiais dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os Cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina, de acordo com a série, ano e bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos.

Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo> Acesso em: 12 de março de 2015.

3.3.3 ADAPTANDO MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE INGLÊS COMO LE

^{xxii} Nesse aspecto, gostaríamos de compartilhar um episódio vivenciado durante uma das observações de aula do professor João. O professor dá aulas para os alunos do período noturno. Ao abordar questões referentes à violência, trazendo a imagem de Martir Luther King para seu contexto, João consegue ganhar a atenção da maioria dos alunos. Ao término da aula, João teceu o seguinte comentário: “Você viu aquilo na sala de aula? Você viu a motivação dos alunos? Eu não espera por isso. Talvez seja esse o caminho”. Nessa situação específica, grande parte da motivação dos alunos pôde ser propiciada por conta da utilização do material que o professor preparou para trazer em sala de aula. Assim, ressaltamos a importância de tal procedimento na prática do profissional de ensino, face as inúmeras contribuições que tal processo pode desempenhar no desenvolver de suas práticas pedagógicas. Reproduzimos alguns excertos referentes aos comentários do professor durante uma de nossas sessões de visionamento.

Quando a aula está perto do fim, você diz para os alunos que trará um texto de Gandhi. Os alunos questionam quem é essa pessoa. Você brevemente explica e diz que retoma na próxima aula. Por que você escolhe Gandhi?

Porque quando eu bolei o material, é...o Gandhi era a minha inspiração para fazer o trabalho. É...na verdade eu ia começar com uma frase do Gandhi, falando sobre violência e tal. Então primeiro eu falei assim, eu vou introduzir, fazer eles conhecerem quem é a pessoa, pra depois falar mais sobre ele. Eu queria falar sobre Gandhi, porque Martin Luther King é...vem depois dele. E seguiu os conceitos filosóficos do Gandhi. É por isso que eu queria trabalhar essa questão.

E você acredita que poderia existir alguém que fosse mais conhecido por parte dos alunos?

Poderia, mas ai eu teria que saber o que é que eles conhecem de...desse autor.

E você acredita que a familiaridade faria com que alguma etapa do processo de ensino-aprendizagem fosse facilitada de alguma forma para o aluno (se ele conhecesse, por exemplo, alguma das personalidades trabalhadas por você em sala de aula)?

Não necessariamente, porque primeiro houve interesse. Né? Em querer saber, porque a aula na verdade, a gente tem que tentar instigar o aluno a querer conhecer, buscar o conhecimento, então eu acredito que foi uma coisa boa, sim, porque eles disseram: “Quem é esse?”. Você põe uma foto lá e não saber quem é e instiga ele a querer conhecer. De repente você vai fazer com que algum aluno vá pesquisar. Tem alunos que foram pesquisar, né, rs, quem era o Gandhi ou o significado daquele revólver, o nó, tem alguns alunos que foram pesquisar. (João). (SV2 – F1 – P8).

Ainda a respeito do que você trabalharia na aula seguinte com os alunos (texto sobre Gandhi), você acredita que solicitar uma atividade extraclasse em que eles mesmos tivessem que realizar pesquisas sobre Gandhi, faria com que eles apresentassem interesse?

Sim. Também.

De que forma essa atividade poderia ser proposta?

Ah, eu poderia pedir pra ELES pesquisarem. Só que o texto, que seria a aula que eu já trouxe o texto, eu fui lendo com eles o texto, em Inglês, né. Primeiro pedi pra eles lerem o texto, e falei assim: “Vou fazer algumas perguntas pra vocês”. Por exemplo, em que ano que o Gandhi nasceu? Vocês conseguem encontrar isso? Em qual linha? Pra ver se eles conseguiam assim, ter alguma estratégia de leitura. Então é...a maioria da classe que participou, pra responder, eles responderam de forma coerente, as perguntas que eu fui fazendo. E ai eles foram tendo estratégias. Onde é que você vê ai que ele estudou direito, pra onde ele foi, em que linha que está, o que eles poderiam trazer de interessante pra mim. (João). (SV2 – F1 – P8).

O que você acredita ter ensinado a seus alunos na aula de hoje?

Bom, primeiro alguma coisa sobre Gandhi, sobre Martin Luther King. Né? Mas o objetivo mesmo era fazer com que num mundo de violência como o que a gente vive, né, a forma como tudo é tratado, a impunidade que existe, fazer com que eles pensem, como é que a gente consegue resolver essa questão. Né? Se você se lembra da aula, teve aquele aluno que disse: “Eu corto a mão, porque em tal país é assim que se faz”. Mas ai eu questioneei se dessa forma a gente não estaria produzindo a mesma forma de violência, da mesma forma que eles fazem. Ai os alunos disseram que não tem solução, mas eu falei: “Será”? Será que não tem mesmo como resolver essa questão? Vocês acham que tá certo o governo reduzir a pena nas...reduzir a idade ne...é...e fazer com que eles fossem pensando sobre essas questões. Esse era o objetivo. Pensar como é que a gente resolve esse problema social. (João). (SV2 – F1 – Pc1).

xxiii

Síntese das adaptações utilizadas pelos PPs de acordo com as classificações propostas por pesquisadores lidos para esta tese e que estudam o tema em questão

	Laura	Samanta	Alice	João
Modificação: Reescrita e Reestruturação. (MCDONOUGH E SHAW, 2003)	Uso voltado para auxiliar o aluno frente a possíveis dificuldades linguísticas. (Reescrita)		Alteração da proposta original presente no MD com relação à forma, uso ou ordem. (Reestruturação)	
Modificação (MCGRATH, 2013)	Reoferta da atividade por meio da proposta de utilização de outro conteúdo.			

Deleção (BOSOMPEM, 2014; MCDONOUGH E SHAW, 2003)		Problemas relacionados ao tempo para execução da proposta. Em adição, a atividade não reflete os objetivos de ensino a serem alcançados.		
Substituição (BOSOMPEM, 2014; GRAVES, 2000; MALEY, 1998)			Substituição dos tipos de pergunta previamente sugeridas por meio da utilização de texto escrito em LI.	
Adição: Suplementação (BOSOMPEM, 2014; MALEY, 1998)				Suplementação de atividades face às propostas presentes nos MDs.

3.4 MATERIAIS DIDÁTICOS: PAPÉIS OCUPADOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS OBSERVADAS

^{xxiv}Apresentamos na sequência um relato em que João assume ter modificado sua prática por conta da presença da pesquisadora em sala de aula.

(Pesquisadora) Ao ter a pesquisadora em sala de aula, acompanhando sua rotina de trabalho, você acredita que mudou algo no desenvolvimento de sua prática por conta da presença dela em sala de aula? (Por que? Preparação de material, postura em sala de aula, relacionamento com os alunos ou quaisquer outras justificativas).

Sim, sim. Eu afirmo que sim.

Por quê?

É...é como se você...não que você estivesse sendo vigiado, mas você parece que precisa é...desenvolver algo melhor, né. Apresentar algo melhor, mas não só por causa da presença dela, mas você percebe que a sua aula para aquele aluno, tem que ser melhor, tem que mudar alguns aspectos e você precisa talvez ter um conhecimento, um certo domínio de como você faz a coisa. (João). (EF – P15).

3.5 UTILIZANDO METÁFORAS PARA REPRESENTAR OS PAPÉIS DOS MDS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS OBSERVADAS

3.5.2 CÁPSULAS CONTEUDISTAS

^{xxv} Antes de dar minha primeira aula, ainda em minha graduação, me recordo claramente de ter ido assistir a aula de outra colega que daria o mesmo conteúdo para outro grupo de alunos. Eu anotei tudo que ela passou pra eles. Eu tinha o desejo de que minha aula fosse igual a dela. Tomei nota inclusive das perguntas dos alunos. Nas reuniões pedagógicas nos projetos de extensão, eu sempre anotei todas as explicações e exemplos que as coordenadoras utilizavam. Eu também buscava exemplos presentes em alguns LDs, principalmente exemplos de explicação gramatical. Assim, por muito tempo em minha prática, eu depus total confiança nos conteúdos

específicos apresentados pelos MDs publicados. Confiei também nos exemplos vindos das experiências de outras pessoas. Com o passar dos anos e com o meu próprio conhecimento que foi sendo construído para elaborar MDs, passei a ter mais confiança na maneira como eu construiria tais conteúdos específicos com meus alunos, observando aqueles que mais fariam sentido para as situações de ensino-aprendizagem de nossos contextos. Obviamente meu programa de formação teve um papel fundamental nesse processo, em especial os projetos de extensão que participei. Essa minha experiência me fez entender que nem sempre existem alternativas para que os professores possam pensar o ensino de formas diferenciadas. E, em muitas vezes, eles acabam por utilizar os materiais didáticos como fonte de consulta desse conhecimento.

3.5.3 RECEITA CULINÁRIA

^{xxvi} Nosso primeiro contato com o diretor da escola de Samanta foi bastante impactante. Ele nos recebeu de maneira cordial e perguntou o porquê da pesquisa. Explicamos, com todos os detalhes possíveis. Ao terminarmos ele disse que poderíamos coletar os dados em sua escola, desde que a professora concordasse em participar. Porém, antes de sairmos da sala ele começou a falar sobre seu ponto de vista com relação à disciplina de LI. Em sua visão as escolas deveriam abandonar algumas disciplinas, dentre elas a LI e Artes. Ele adicionou que deveriam colocar mais Matemática e Português no lugar, já que de acordo com seu discurso, os alunos saem da escola sem saber ler, escrever e fazer operações básicas. Por fim, ele acrescentou que os “pesquisadores” só ficam com os resultados pra eles, não compartilhando nada com a escola depois. Ficamos caladas e não contestamos nenhuma das informações, exclusivamente por receio de perdermos o contexto que nos serviria de coleta de dados. Em adição, apenas a título de informação, Laura menciona em um de nossos encontros que há diretores que encaram a disciplina de LI como “perfumaria”. Esse diretor é um dos exemplos. Laura o conhece, pois já lecionou sob sua direção em outra escola da mesma cidade na rede pública de ensino.

3.6 AS IMPLICAÇÕES DAS SESSÕES DE VISIONAMENTO E ENTREVISTA REFLEXIVA NAS REVISITAÇÕES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

3.6.1 O TEMPO

^{xxvii} Ao pensarmos nos aspectos coletivos e voltados para os contextos de atuação dos professores estamos pensando nas contribuições de uma prática pedagógica colaborativa. A questão do visto trazida por Samanta também é reportada por Alice. Ao rever sua prática perguntamos para a professora o que ela gostaria de perguntar à “Alice” se ela tivesse essa oportunidade. Ela informou algo pontual sobre a questão do visto. (Por que a Alice dá o visto em sala de aula?). Assim, existem possibilidades de que tais aspectos possam também estar presentes na prática de outros professores. Nessa perspectiva, reforçamos e reiteramos a importância de propostas diferenciadas na formação continuada de professores por meio do trabalho ofertado pelas Diretorias de Ensino.

3.6.4 OS USOS DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

^{xxviii} Ao ter a pesquisadora em sala de aula, acompanhando sua rotina de trabalho, você acredita que mudou algo no desenvolvimento de sua prática por conta da presença dela em sala de aula? Por quê? (Preparação de material, postura em sala de aula, relacionamento com os alunos ou quaisquer outras justificativas).

Sim, sim. Eu afirmo que sim.

Por quê?

É...é como se você...não que você estivesse sendo vigiado, mas você parece que precisa é...desenvolver algo melhor, né. Apresentar algo melhor, mas não só por causa da presença dela (...) você precisa talvez ter um conhecimento, um certo domínio de como você faz a coisa. (EF – P15).