



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM  
FORMAÇÃO: MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS EM PRÁTICAS DE ENSINO**

**Rafaela Silva de Souza**

**SÃO CARLOS  
2018**



**Universidade Federal de São Carlos**

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

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM  
FORMAÇÃO: MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS EM PRÁTICAS DE ENSINO**

RAFAELA SILVA DE SOUZA  
Universidade Federal de São Carlos

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

Área de concentração: Ensino-aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Yokota

São Carlos - São Paulo - Brasil

2018

Souza, Rafaela Silva de

Representações de professores de Línguas Estrangeiras em formação:  
materiais didáticos utilizados em práticas de ensino / Rafaela Silva de Souza.  
-- 2018.

117 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São  
Carlos, São Carlos

Orientador: Rosa Yokota

Banca examinadora: Nelson Viana, Patrícia de Oliveira Lucas

Bibliografia

1. Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras. 2. Representações de  
professores em formação . 3. Materiais didáticos . I. Orientador. II.  
Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



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 Dissertação de Mestrado da candidata Rafaela Silva de Souza, realizada em 28/02/2018:

---

Profa. Dra. Rosa Yokota  
UFSCar

---

Prof. Dr. Nelson Viana  
UFSCar

---

Profa. Dra. Patrícia de Oliveira Lucas  
UFPI

## AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos pais Lourival e Neuza, que estiveram sempre ao meu lado me amando incondicionalmente todos os dias de minha vida.

Aos meus irmãos Camila, Vanessa, Vamberg e Valdinei que amo e admiro e, apesar das brigas e discussões, não saberia viver sem.

À minha cunhada Michele que me deu a minha mais que especial sobrinha Isabela por quem nutro um amor que ainda não havia conhecido.

Às amigas Roana Rodrigues e Paula Pacheco que foram fonte incessante de amor e inspirações durante todos os anos de amizade.

À Ana Paula Felizatti e Gabrielle Lourenço, à tríade que soubemos cultivar com amor, respeito e companheirismo.

À Amanda Francatto, Melissa Guermandi e Miriam Emi que sempre se dedicaram para que nossos laços não se desmanchassem.

Aos amigos-irmãos Gustavo Primo e Vinícius Andrade.

Ao meu querido namorado Yuri que é namorado, amigo e revisor.

Às minhas companheiras de orientação, em especial à Mariana Belline e Izabel Caliri, foi mais que importante poder estar com vocês durante esses anos.

Aos alunos que me fazem amar a minha profissão e que estiveram ao meu lado torcendo por mim.

Aos professores do ensino infantil, fundamental, médio e superior que reforçaram minha representação de que a educação é o caminho, e que vale a pena ser professor.

À Prof. Dra. Isadora Gregolin que foi grande colaboradora na organização das ideias para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Antón Miguez e à Prof. Dra. Viviani Stefani que cruzaram meu caminho em um momento importante e contribuíram de forma significativa com este trabalho.

Aos amigos e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar.

E a todos os meus amigos de Leme e São Carlos que de alguma forma estiveram presentes durante o meu percurso acadêmico.

Em especial:

À prof. Dra. Rosa Yokota pela orientação, ensinamentos, carinho, paciência, puxões de orelha e críticas. Aprendi muito nesses últimos 5 anos de trabalho conjunto e sou muito grata por isso.

Ao Prof. Dr. Nelson Viana e à Prof. Dra. Patricia Lucas que se dedicaram a ler meu trabalho e fazer contribuições preciosas. Sou muito grata por tê-los em minha banca.

Aos participantes desta pesquisa, que possibilitaram a materialização deste trabalho.

E por último, porém não menos importante, a Deus que me deu forças para chegar até aqui e iluminou meu caminho com pessoas queridas e amorosas.

*À minha amorosa e dedicada mãe que soube sempre ser luz.*

## RESUMO

Tendo em vista que grande parte das pesquisas voltadas para discussão sobre materiais didáticos está prioritariamente focada na análise e avaliação de livros didáticos (TOMLINSON, 2011; VILAÇA, 2012) propomos – considerando materiais didáticos tudo aquilo que possa servir de instrumento pedagógico para o ensino e a aprendizagem de Línguas – identificar as representações (MOSCOVICI, 2015) de estudantes dos últimos anos de um curso de Letras quanto à concepção de materiais didáticos para aulas de Língua Estrangeira (LE), bem como de que maneira esses estudantes estabelecem relações entre a teoria e a prática docente, ou seja, como justificam suas ações pedagógicas em sala de aula. Para tanto nos baseamos na teoria de Operação Global do Ensino de Línguas, de Almeida Filho (2012), assim como nos conceitos de abordagens e métodos propostos por ANTHONY (1963), na história do ensino de Línguas Estrangeiras (RICHARDS; RODGERS, 1998; VIEIRA-ABRAHÃO, 2009; KUMARAVADIVELU, 2001), na teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2015) e em discussões sobre a concepção de materiais didáticos (VILAÇA, 2009, 2012; TOMLINSON, 2011). Nosso trabalho é caracterizado como pesquisa de base qualitativa-interpretativista (HOLMES, 1992; MOITA LOPES, 1994; OLIVEIRA, 1998; CHIZZOTTI, 2010), posto que não intencionamos estabelecer uma relação de causa e consequência entre os dados coletados, mas interpretá-los e entendê-los. Esperamos por esse caminho (re) pensar os contornos formativos de professores em pré-serviço dos últimos anos de um curso de Licenciatura em Letras que tenham realizado o estágio supervisionado e/ou ministrado aulas em projetos de extensão vinculados a práticas de ensino de línguas estrangeiras, assim como contribuir para o avanço de discussões sobre materiais didáticos, tanto no contexto geral de pesquisas sobre o tema, quanto no contexto específico em que a coleta foi realizada.

**Palavras-chave:** professores em pré-serviço; línguas estrangeiras; representações; materiais didáticos.

## ABSTRACT

Considering the fact that the majority of the research on teaching materials focus on analysis and evaluation of textbooks (TOMLINSON, 2011; VILAÇA, 2012) and by understanding teaching materials as everything that is used as a pedagogical tool for teaching and learning languages, this work aims to identify representations (MOSCOVICI, 2015) of teacher to be from the Bachelor's Degree in Languages and Literature on two aspects: how these students establish relations between theory and practice, i.e., how they justify their professional actions in class and how they portray their conception of foreign language textbooks. To this end, we rely on the Global Teaching of Languages theory by Almeida Filho (2012), in the concepts of methods and approaches proposed by Anthony (1963) throughout the development of Teaching of Foreign Languages (RICHARDS; RODGERS, 1998; VIEIRA-ABRAHÃO, 2009; KUMARAVADIVELU, 2001) as well as in discussions about conceptions on teaching materials (VILAÇA, 2009, 2012; TOMLINSON, 2011). This work is characterized as a qualitative-interpretative research (HOLMES, 1992; MOITA LOPES, 1994; OLIVEIRA, 1998; CHIZZOTTI, 2010) since we do not intend to establish a relation between cause and consequence among the collected data. Instead, its goals are to analyses and discuss them. We hope this way we (re)think the formative contours of teachers in supervised internships and / or when teaching classes in extension projects and finally to contribute to the improvement of discussions on teaching materials.

**Keywords:** teacher

training; foreign languages; representations; teaching materials.

## RESUMEN

Teniendo en cuenta que gran parte de las investigaciones dedicadas a la discusión sobre materiales didácticos están prioritariamente dirigidas al análisis y evaluación de libros didácticos (TOMLINSON, 2011; VILAÇA, 2012) proponemos – considerando materiales didácticos todo lo que pueda servir de instrumento pedagógico para la enseñanza y el aprendizaje de Lenguas – identificar las representaciones (MOSCOVICI, 2015) de estudiantes de los últimos años del curso de Letras sobre la concepción de materiales didácticos para clases de Lenguas Extranjeras, así como de qué manera establecen relaciones entre la teoría y la práctica docente, o sea, como justifican sus acciones pedagógicas en clase. Para tal nos basamos en la teoría de la Operación Global de la Enseñanza de Lenguas, de Almeida Filho (2012), así como en los conceptos de enfoque y métodos propuestos por Anthony (1963), en la historia de la enseñanza de Lenguas Extranjeras (RICHARDS; RODGERS, 1998; VIEIRA-ABRAHÃO, 2009; KUMARAVADIVELU, 2001), en la teoría de las representaciones sociales (MOSCOVICI, 2015) y en las discusiones sobre la concepción de materiales didácticos (VILAÇA, 2009, 2012; TOMLINSON, 2011). Nuestro trabajo es una investigación de base cualitativa-interpretativista (HOLMES, 1992; MOITA LOPES, 1994; OLIVEIRA, 1998; CHIZZOTTI, 2010), puesto que no buscamos establecer una relación de causa y consecuencia entre los datos recolectados, sino interpretarlos y entenderlos. De ese modo, esperamos (re)pensar los contornos formativos de los estudiantes de los últimos años del curso de Profesorado en Letras que hayan realizado la pasantía exigida en el currículo del curso y/o impartido clases en proyectos de extensión vinculados a las prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras, así como contribuir para el avance de discusiones sobre materiales didácticos, tanto en el contexto general de investigaciones sobre el tema, como en el contexto específico en el que la recolección de datos fue realizada.

**Palabras-clave:** profesores en formación; lenguas extranjeras; representaciones; materiales didácticos.

## LISTA DE ABREVIATURAS

ELE	Espanhol Língua Estrangeira
ILE	Inglês Língua Estrangeira
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
MD	Material Didático
P 1	Participante 1
P2	Participante 2
P3	Participante 3
P4	Participante 4
P5	Participante 5
P6	Participante 6
PLE	Português Língua Estrangeira

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Divisão da grade do curso de Letras (2008).....	8
Quadro 2 Perfil acadêmico dos participantes .....	10
Quadro 3 Relação entre metodologias de ensino e materiais didáticos utilizados ao longo da história do ensino-aprendizagem de línguas .....	25
Quadro 4 Resumo das definições e exemplos voltados para os materiais globais, localizados e locais (LUCAS, 2016, p. 88).....	34
Quadro 5 Resumo dos mecanismos de análise da teoria da representação social.....	52
Quadro 6 Concepção de materiais didáticos apresentada por meio do questionário.....	54
Quadro 7 Materiais mencionados no questionário (Q) e/ou entrevista (E) (autoria própria).....	71
Quadro 8 Objetivação de materiais didáticos nas atividades disponibilizadas .....	72
Quadro 9 A orientação teórica de professores em pré-serviço .....	81

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Materiais didáticos, suportes e recursos.....	38
Figura 2 Tríade reflexiva sobre as concepções dos MDs nas práticas de ensino. ....	44
Figura 3 Atividade disponibilizada pelo participante 1 – diminutivo e aumentativo.....	58
Figura 4 Atividade disponibilizada pelo participante 2 – cena do filme “A nova Cinderela”.....	60
Figura 5 Atividade disponibilizada pelo participante 2 – imagem da Branca de Neve e lista de cores. .....	60
Figura 6 Atividade disponibilizada pelo participante 4 – Jogo de bingo .....	65
Figura 7 Atividade disponibilizada pelo participante 5 – os sentidos produzidos pela colocação da vírgula. ....	66
Figura 8 Atividade disponibilizada pelo participante 5 – sistematização das regras de pontuação.....	67
Figura 9 Atividade disponibilizada pelo participante 6 – Letra de música que aborda as características das escolas de Hogwarts (Harry Potter) .....	68
Figura 10 Atividade disponibilizada pelo participante 6 – questões relacionadas à letra de música (Harry Potter).68	
Figura 11 Atividade disponibilizada pelo participante 6 – quiz relacionado às histórias de Harry Potter. 68.	

## SUMÁRIO

1. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	4
1.1 NATUREZA DA PESQUISA .....	4
1.2 CONTEXTO DE COLETA.....	7
1.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	9
1.4 INSTRUMENTOS DE COLETA .....	10
1.4.1 Questionário .....	11
1.4.2 Entrevista.....	12
1.5 SISTEMATIZAÇÃO E PROCEDIMENTO DE ANÁLISE.....	14
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
2.1 REVISITANDO A HISTÓRIA DOS MÉTODOS E ABORDAGENS: A INFLUÊNCIA DOS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS NO DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS .....	16
2.1.1 O conceito de abordagem, métodos e técnicas.....	16
2.1.2 Um percurso pelo ensino de línguas antes da perspectiva do pós-método.....	17
2.1.3 Materiais didáticos empregados no ensino de línguas estrangeiras: uma relação entre as propostas metodológicas e as possibilidades da época.....	24
2.1.4 A Era pós-método.....	30
2.1.5 A Concepção de materiais didáticos adotada nesta pesquisa .....	35
2.2 A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO NA RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA DOCENTE.....	40
2.3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....	45
2.3.1 Origem e pressupostos: a relação entre Durkheim e Moscovici .....	45
2.3.2 As faces da representação social e os mecanismos que a origina .....	49
3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	53
3.1 A CONCEPÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS SEGUNDO PROFESSORES EM PRÉ-SERVIÇO.....	53
3.2 AS REPRESENTAÇÕES PREDOMINANTES DE PROFESSORES EM PRÉ-SERVIÇO NO QUE DIZ RESPEITO A MATERIAIS DIDÁTICOS: O QUE INDICAM OS DADOS? .....	70
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	87
REFERÊNCIAS .....	90
APÊNDICES.....	94
APÊNDICE A - TCLE .....	94

APÊNDICE B - Questionário .....	97
ANEXOS.....	101

## INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O tema central discutido nesta pesquisa não foi a primeira motivação para a escrita de um projeto de mestrado, o que sim havíamos pensado desde o início era investigar as ações de professores em pré-serviço no que diz respeito a suas ações em sala de aula, mas ainda não havíamos considerado que poderíamos fazê-lo a partir de considerações sobre materiais didáticos (MDs).

Após leituras e discussões com colegas e professores, fomos materializando a ideia e escrevendo o projeto até chegarmos a um objeto de estudo palpável sem perder de vista a nossa real motivação inicial. Assim, além de refletir sobre as ações de professores em práticas de ensino decidimos nos dedicar também à reflexão acerca de suas representações sobre materiais didáticos. A escolha por MDs deveu-se a uma hipótese que surgiu depois de realizarmos algumas leituras. Parecia-nos que se falava muito sobre livros didáticos e pouco sobre outros possíveis MDs de modo que decidimos investigar tal hipótese e buscar entender, por meio de suas declarações, o que professores em pré-serviço consideram materiais didáticos e o que utilizam em suas práticas de ensino. Como já havíamos trabalhado com o conceito de representações em outros projetos optamos por utilizá-lo como guia teórico desta investigação.

Tomadas essas decisões centrais, a saber, tema, participantes de pesquisa, objeto de estudo e arcabouço teórico norteador, optamos por não entrarmos em sala de aula; não foi exatamente uma escolha, mas uma opção, digamos, sensata, ao considerar a relação prazos-tempo. Além disso, de qualquer forma, mesmo não entrando fisicamente em sala de aula e observando as ações de professores em pré-serviço, tivemos acesso a algumas informações concernentes a esse espaço a partir das declarações dos participantes da pesquisa, não tivemos os mesmos resultados, pois o espaço de ensinar e aprender não foi visto pela perspectiva do pesquisador, mas dos participantes da pesquisa. Porém as mudanças que surgiram no decorrer do processo resultaram bastante significativas.

Posto isso, reforçamos que pretendemos, por meio da presente pesquisa, refletir sobre as representações (AMOSSY; PIERROT, 2001; MOSCOVICI, 2015) de graduandos dos últimos anos do curso de Licenciatura em Letras quanto à concepção que eles têm de materiais didáticos para aulas de Língua Estrangeira, considerando como MDs não apenas livros didáticos, mas tudo aquilo que possa servir de instrumento pedagógico para contribuir

de forma significativa com o processo de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras, uma vez que, segundo Vilaça (2011, p. 1020 apud VILAÇA, 2012, p. 52):

Em termos gerais, qualquer material que seja usado para fins didáticos pode ser considerado um material didático, mesmo que a sua produção inicial não tenha sido orientada ou voltada para o seu uso educacional. Poemas, letras de músicas, filmes, jornais, por exemplo, não são produzidos para fins pedagógicos, mas são usados por professores de línguas (maternas e estrangeiras) com certa frequência...

Nesse sentido, nosso intuito é discutir, no campo do ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras, o que graduandos dos últimos anos do curso de Letras consideram materiais didáticos, como declaram trabalhar esses materiais em atividades de práticas de ensino e como teorizam suas escolhas.

Por esse caminho, pretendemos, por meio de diálogos estabelecidos com os participantes da pesquisa, ampliar a discussão sobre a seleção de materiais didáticos para aulas de Língua Estrangeira, posto que “a maioria das publicações que tratam de materiais didáticos estão prioritariamente focadas na análise e na avaliação de livros didáticos” (VILAÇA, 2012, p. 51). Além disso, pretendemos refletir sobre a competência teórica (ALMEIDA FILHO, 2012) desses estudantes, uma vez que de acordo com autores como Vieira-Abrahão (2002) e Almeida Filho (2012) a competência implícita, apesar de fazer parte do processo, não é suficiente para o ensino de Línguas Estrangeiras. Segundo os autores, é necessário trazer à consciência, por meio de reflexões, tanto questões teóricas quanto práticas a fim de que nos tornemos profissionais reflexivos e críticos de nossas ações pedagógicas.

Para Almeida Filho (2012), é de suma importância que no processo de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras “os agentes reconheçam com realismo seus contornos formativos” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 14). Faz-se necessário aclarar que para o autor “os agentes” referem-se não apenas aos professores, ou professores em pré-serviço, mas estendem-se aos alunos e a todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender Línguas. Contudo, devido à necessária delimitação do trabalho, nossa discussão focaliza especificamente os agentes graduandos de Letras dos últimos anos, ou como os chamamos aqui, professores em pré-serviço, termo utilizado no campo da Linguística Aplicada por autores como Vieira-Abrahão (2002), Szundy e Cristovão (2008), Reis, Gimenez, Ortenzi,

Mateus (2008), para referir-se àqueles que em determinado momento – em práticas de ensino diversas – ocupam o papel de professor ainda sem o título de licenciado.

Nossa discussão avança na medida em que nos inquieta a relação, muitas vezes tácita, entre a competência teórica e a competência aplicada de professores de Línguas, que no modelo de Operação Global do Ensino de Línguas, de Almeida Filho (2012), ocupam lugar de destaque juntamente com o que ele denomina competência profissional que prevê o reconhecimento valorativo do professor de Línguas e segue “oferecendo momentos de reflexão e análise que fazem avançar a atuação geral do ensinante” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 16).

Desse modo, a fim de entender os aspectos relacionados às materialidades de ensinar, principalmente no que concerne à concepção de materiais didáticos, bem como os contornos formativos dos participantes da pesquisa, propomo-nos, ao longo desta investigação, discutir as seguintes questões de pesquisa:

- 1) Que representações estudantes dos últimos anos de um curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Estrangeira têm sobre materiais didáticos?
- 2) Que relação pode ser estabelecida entre essas representações e as justificativas teóricas dos participantes para a seleção e/ou produção dos materiais didáticos apresentados para análise?

Para tanto, organizamos esta dissertação em três capítulos, o primeiro, no qual dedicamo-nos a apresentar a metodologia que direciona a investigação que realizamos, cuja base principal é a abordagem qualitativa de cunho interpretativista conforme Holmes (1992), Moita Lopes (1994), Oliveira (1998), Chizzotti (2010); o segundo, no qual apresentamos a base teórica desta pesquisa: Richards e Rodgers (1998), Coracini (1999), Kumaravadivelu (2001), Leffa (2008), Vilaça (2011 apud VILAÇA, 2012), Moscovici (2015), Lucas (2016) e outros autores; e, por fim, o terceiro, no qual realizamos a apresentação, discussão e análise dos dados coletados a partir da proposta metodológica e teórica que norteia este trabalho. Passemos ao primeiro capítulo.

# 1. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, são apresentadas as orientações metodológicas nas quais esta dissertação está baseada, o contexto na qual a pesquisa foi realizada, os participantes que dela aceitaram fazer parte e ainda os instrumentos e os procedimentos que viabilizaram a investigação.

Esta pesquisa tem a aprovação do comitê de Ética<sup>1</sup> da Universidade Federal de São Carlos, aprovado em março de 2016.

## 1.1 NATUREZA DA PESQUISA

Enquadramos esta pesquisa na área de Ciências Humanas vinculada à Linguística Aplicada. Interessa-nos refletir sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras a partir das representações de professores em pré-serviço no que diz respeito a materiais didáticos.

A relação com a Linguística Aplicada deve-se ao fato de que os estudos realizados nessa área têm demonstrado grande preocupação com uma produção de conhecimento que considere a complexidade dos seres humanos e suas ações sociais, o que, de acordo com Oliveira (2009, p. 35) sempre esteve “à margem do cânone, do estabelecido”, ou seja, do positivismo que marcou e delimitou, por anos, o *status* de ciências. A ciência com a qual trabalhamos é aquela que não se pode mensurar, que não está pronta, mas em processo, é uma ciência na qual os aspectos objetivos são importantes, mas na qual não se despreza a subjetividade. A pesquisa que realizamos é qualitativa e interpretativista.

Em uma discussão sobre a importância do(s) método(s) de pesquisa, Oliveira (1998) postula que um bom começo para reflexão sobre o tema é buscar suas acepções dicionarizadas. Assim, apresenta como Lalande conceitua método:

Esforço para atingir um fim, investigação, estudo, caminho pelo qual se chega a um determinado resultado; programa que regula antecipadamente uma sequência de operações a executar, assinalando certos erros a evitar (LALANDE<sup>2</sup>, apud OLIVEIRA, 1998, p. 17).

---

<sup>1</sup> Certificado de Apreciação Ética 54485316.8.0000.5504.

<sup>2</sup> O texto de Oliveira (1998) não traz página e ano da citação.

Posto isso a autora conclui que “o método indica, portanto, estrada, via de acesso e, simultaneamente, rumo, discernimento de direção” (OLIVEIRA, 1998, p. 17).

Assim, espera-se do pesquisador planejamento e consciência sobre o percurso escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, em nosso caso não mais a fim de estabelecer uma relação de causa e consequência entre os fenômenos estudados, mas intencionando interpretá-los sem desconsiderar quão complexos são. Nesse sentido, Chizzotti (2010) afirma que “a adoção de modelos estritamente experimentais conduz a generalizações errôneas em ciências humanas” (CHIZZOTTI, 2010, p. 79), pois, se, por um lado, nas pesquisas experimentais, pressupõe-se que:

Os fatos ou os dados são frutos da observação, da experiência e da constatação, e devem ser transformados em quantidades, reproduzidos e reiterados em condições de controle, para serem analisados de modo neutro e objetivo a fim de se formular leis e teorias explicativas dos fatos observados (CHIZZOTTI, 2010, p. 29).

Por outro, na abordagem qualitativa:

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2010, p. 79).

É nesse sentido – considerando a complexidade dos fenômenos do campo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como das representações sociais – que enquadraremos nossa pesquisa no paradigma qualitativo de base interpretativista conforme discussão apresentada por Holmes (1992) e Moita Lopes (1994).

Para Moita Lopes (1994, p. 331) “a investigação nas Ciências Sociais tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade”. Dessa maneira, nas Ciências Sociais e Humanas, os objetos de estudo não são passíveis de análises que escapem totalmente à subjetividade, já que passam pelas lentes do pesquisador que os interpreta em contextos específicos sem desconsiderar as particularidades dos sujeitos participantes, e “o

foco é, então, colocado em aspectos processuais do mundo social em vez do foco em um produto padronizado” (MOITA LOPES, 1994, p. 332).

Assim, nesta pesquisa, interessa-nos, conhecer a ação pedagógica dos participantes (licenciandos em Letras que serão apresentados mais adiante), dando-lhes voz para que exponham e reflitam sobre processos inerentes à sala de aula e à prática docente, principalmente no que diz respeito às materialidades do ensinar e ainda mais especificamente no que concerne à seleção e/ou à produção de materiais didáticos para aulas de língua estrangeira. Trata-se de um diálogo de reflexão entre pesquisadora e participantes cuja intenção é muito menos quantificar e generalizar e muito mais entender os contornos formativos de nossos participantes de pesquisa.

Alinhamo-nos, portanto, ao campo da abordagem qualitativa interpretativista uma vez que não intencionamos “medir fenômenos, mas ser capaz de descrevê-los, entendê-los e interpretá-los” (HOLMES, 1992, p. 41, tradução nossa)<sup>3</sup>.

Parece-nos ainda importante pontuar que os aspectos metodológicos apresentados correspondem tanto aos estudos em Linguística Aplicada e ao ensino de línguas estrangeiras, quanto ao que se espera de uma pesquisa no campo das representações sociais, teoria que embasa o estudo que desenvolvemos, pois, de acordo com Silva (2016, p. 89) “as representações são de cunho processual e, por isso, os métodos tanto de produção dos dados quanto de análise devem seguir o paradigma qualitativo”.

[A] abordagem qualitativa de pesquisa tem a finalidade de compreender um fenômeno e, para isso, é necessário o uso de metodologias que abram espaço à interpretação e que possibilitem a “emergência dos significados, da esfera simbólica, do desvelamento das intencionalidades”.

Essas características são aspectos que procuramos não perder de vista, posto que uma interpretação cuidadosa dos dados coletados pode possibilitar a emergência de significados que colaboram com os estudos sobre materiais didáticos no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras auxiliado pela teoria das representações, que, segundo Jodelet (2002,

---

<sup>3</sup> Interpretivism also focuses on qualitative data, so that the aim is not so much to be able to measure phenomena but to be able to describe them and then understand them or interpret them.

p. 71 apud SILVA, 2016, p. 89), são “definições partilhadas” nos processos e produtos simbólicos dos sujeitos, construídas como uma “visão consensual da realidade”.

Dessa forma, as escolhas metodológicas por meio das quais guiamo-nos neste trabalho se devem tanto por tratar-se de uma pesquisa na área da Linguística Aplicada, mais precisamente sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, quanto pelo embasamento teórico ao qual nos vinculamos, as representações sociais.

Vê-se, pelo exposto, que esses campos de estudos se complementam e contribuem para uma pesquisa equilibrada cujo foco não se restringe a apresentar informações exatas, mas indícios que apontem direções que possibilitem aos participantes desta pesquisa, e a outros possíveis leitores, ações pedagógicas informadas, principalmente no que diz respeito à discussão sobre materiais didáticos.

## 1.2 CONTEXTO DE COLETA

A coleta de dados foi realizada com estudantes dos últimos anos do curso de Licenciatura em Letras <sup>4</sup> – com habilitação em Português/Inglês ou Português/Espanhol – da Universidade Federal de São Carlos<sup>5</sup>, durante o 1º e 2º semestres de 2016.

Na época da pesquisa, a grade curricular do curso estava dividida em três eixos: núcleo comum, parte diversificada e parte pedagógica, organizadas de acordo com o quadro que segue:

---

<sup>4</sup> O curso de Licenciatura Plena em Letras foi autorizado pelo Conselho Universitário da UFSCar em junho de 1995 e foi implementado no 1º semestre de 1996, com habilitações em Língua Inglesa e Espanhola, no período noturno, com 40 vagas e duração de 5 anos. Disponível em: <<http://www.lettras.ufscar.br/lettras.pdf>>. Acesso em: jan. 2016.

<sup>5</sup> Optamos por explicitar o nome da instituição onde a coleta de dados foi realizada uma vez que esse aparece tanto na documentação do comitê de ética e no nome de projetos de extensão, quanto nos links disponibilizados para consulta de informações sobre a grade curricular do curso de Letras.

**Quadro 1 Divisão da grade do curso de Letras (2008)**

<b>Núcleo comum</b>	<b>Parte diversificada</b>	<b>Parte pedagógica</b>
Linguística e Língua Portuguesa	Língua Inglesa e suas Literaturas	Educação
Literaturas de Língua Portuguesa	Língua Espanhola e suas literaturas	Metodologia de Ensino
Estudos Clássicos		Psicologia

Disponível em: < <http://www.lettras.ufscar.br/lettras.pdf>>.

Interessam-nos, em particular, as disciplinas e projetos vinculados ao curso de Letras que visam contribuir para a prática docente de professores em pré-serviço, não apenas no que diz respeito à face teórica do processo de ensino-aprendizagem de Línguas, mas também no que se refere à ação em sala de aula. Assim, destacamos como contexto de pesquisa: o Estágio Supervisionado e orientação para a prática profissional em Língua Inglesa e o Estágio Supervisionado e orientação para a prática profissional em Língua Espanhola, que, apesar de serem disciplinas ofertadas pelo Departamento de Metodologia de Ensino, são obrigatórias na grade do curso de Licenciatura em Letras. Interessa-nos também a disciplina optativa Ensino de Português para Estrangeiros: contextos e práticas, que possibilita, assim como os estágios supervisionados, que os alunos conheçam as duas faces do processo de ensinar – teórica e prática – e tenham a oportunidade de estabelecer uma ponte entre elas.

Além das disciplinas citadas, julgamos conveniente convidar participantes que tenham ministrado aulas em projetos de extensão<sup>6</sup> que também têm como objetivo promover ações reflexivas por parte de professores em pré-serviço e, nesse caso, destacamos os projetos de extensão Español en la UFSCar, Inglês para a comunidade UFSCar e Linguística Aplicada: Português para Estrangeiros.

---

<sup>6</sup> A política de extensão adotada nos últimos anos na UFSCar está comprometida com o fortalecimento da função da Universidade, isto é, produzir, sistematizar e difundir conhecimento, desenvolvendo suas atividades de pesquisa e ensino interligadas com as demandas dos setores externos (vários segmentos da população) por meio de ações de extensão. O princípio de indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão foi concretizado através dos Programas de Extensão, que estimulam e integram alunos, professores, e servidores técnico-administrativos de diferentes áreas de conhecimento no desenvolvimento de projetos institucionais multi e interdisciplinares, o que propicia uma relação mais orgânica com a sociedade e uma maior visibilidade do potencial extensionista da UFSCar. Disponível em: <[http://www2.ufscar.br/interface\\_frames/index.php?link=http://www.proex.ufscar.br](http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.proex.ufscar.br)>. Acesso em: jan. 2016.

Como nossa intenção está voltada aos contornos formativos dos participantes desta pesquisa em relação à seleção e/ou à produção de materiais didáticos, bem como devido ao tempo hábil que temos para a coleta e análise dos dados, optamos por não ir a campo, mas solicitar que os participantes tenham frequentado tais contextos de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras a fim de que as propostas de atividades disponibilizadas para esta pesquisa fossem advindas de ações reais em sala de aula.

### 1.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram convidados a participar da pesquisa estudantes dos últimos anos do curso de Licenciatura Plena em Letras, com habilitações em Português/Espanhol e em Português/Inglês, que já tivessem ministrado aulas de língua estrangeira – espanhol, inglês ou português como língua não materna – tanto no estágio supervisionado, quanto em projetos de extensão vinculados ao curso de Letras. A princípio, havíamos convidado aproximadamente 15 participantes para que fizessem parte da investigação, mas devido a fatores de diferentes ordens – como a falta de disponibilidade dos participantes em estar presente em todas as etapas da pesquisa, a negativa para disponibilizar algumas informações, ou ainda o tempo hábil para analisar todas as informações coletadas – fomos levados a selecionar apenas 6 participantes, 2 de cada língua estrangeira mencionada anteriormente, que tivessem participado de todas as etapas, bem como estivessem de acordo com a divulgação do material disponibilizado para a pesquisa. Esse número foi considerado significativo e suficiente para o trabalho.

A seguir, apresentamos um quadro com o perfil acadêmico dos participantes<sup>7</sup> da pesquisa sem, contudo, deixar de preservar o anonimato que lhes é assegurado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos, anexado como apêndice A.

---

<sup>7</sup> A escolha pelo termo “participante” deve-se a intenção de preservar o anonimato do participante.

**Quadro 2 Perfil acadêmico dos participantes**

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>ANO DE INGRESSO</b>	<b>SEMESTRE ATUAL</b>	<b>LÍNGUA ESTRANGEIRA QUE ENSINA</b>	<b>CONTEXTO DE PRÁTICA</b>
PARTICIPANTE 1	2012	9º período	PLE	Projeto de extensão
PARTICIPANTE 2	2011	Sem perfil <sup>8</sup>	INGLÊS	Estágio
PARTICIPANTE 3	2012	Sem perfil	ESPAÑHOL	Estágio
PARTICIPANTE 4	2012	9º período	ESPAÑHOL	Projeto de extensão
PARTICIPANTE 5	2011	Sem perfil	PLE	Projeto de extensão
PARTICIPANTE 6	2012	9º período	INGLÊS	Estágio

#### 1.4 INSTRUMENTOS DE COLETA

A escolha de instrumentos para a coleta de dados é de grande importância e relevância para a pesquisa, posto que uma escolha equivocada pode prejudicar a análise dos dados coletados bem como toda a investigação. Dessa forma, a escolha dos instrumentos de coleta deve estar alinhada à abordagem, à metodologia e às questões de pesquisa visando alcançar, de forma clara e precisa, as informações que nos propomos a compreender, interpretar e explicar.

Nesse sentido, cada pesquisador deve perguntar-se e responde qual o seu intuito com a coleta de dados, o que quer compreender e quais instrumentos de coleta melhor lhe proporcionam essas informações e facilitam a compreensão de seus leitores.

Em nosso caso, fizemos uso de questionário e entrevista posto que são instrumentos bastante usados em pesquisas em educação e permitem captar representações, crenças e opiniões de estudantes e professores.

De acordo com Spink (2013 apud SILVA, 2016) usar diferentes instrumentos de coleta proporciona visualizar um fenômeno de diferentes pontos de vista, o que conseqüentemente nos dá acesso a maior número de informações. Baseando-se em Spink (1995), Silva (2016, p. 89-90) aponta que

---

<sup>8</sup> Sem perfil é o termo técnico usado para caracterizar aquele que, por quaisquer motivos, não cursou as disciplinas de forma linear e por isso não se enquadra perfeitamente em nenhum semestre acadêmico.

O pesquisador deve acessar os diálogos – internos ou externos – que permeiam as representações sociais, e o uso de material espontâneo se apresenta como um dos métodos mais eficazes para essa finalidade. Segundo a autora, o material espontâneo pode ser induzido por entrevistas com roteiro semi-estruturado, por meio de questionários ou podem ser encontrados já cristalizados em livros, documentos, memórias, material iconográfico ou matérias de jornais e revistas.

Assim, apresentamos a seguir, mais detalhadamente, os instrumentos utilizados nesta pesquisa: questionário e entrevista, que, de acordo com Spink (1995 apud SILVA, 2016), devem complementar-se.

#### 1.4.1 Questionário

Segundo Vieira-Abrahão (2006), o questionário de itens fechados cujas respostas são geralmente *sim ou não, concordo ou discordo* é usado quando o intuito do pesquisador é trabalhar com dados tabuláveis, possíveis de serem estatisticamente apresentados e geralmente relacionados à abordagem quantitativa, mas nada impede que o usemos em pesquisas de abordagem qualitativa. Por sua vez, os itens em escala, que também são mensuráveis e se alinham à abordagem quantitativa, são utilizados, de acordo com a autora, para levantamentos de “opiniões e perspectivas” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 221). Contudo, essas se restringem basicamente às opções dadas pelo pesquisador, que nem sempre consegue apresentar opções que correspondam àquilo que o participante gostaria de expressar, problema minimizado quando oferecida ao participante a opção “outros” em que pode apresentar uma alternativa não contemplada pela pesquisa.

Por outro lado, questionários com itens abertos, ainda de acordo com Vieira-Abrahão (2006), “têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 222) de forma a obter informações mais detalhadas. Os questionários abertos distanciam-se, de certo modo, da abordagem quantitativa, posto que se faz difícil, se não impossível, medir as respostas dos participantes e, dessa forma, entendemos que se alinham melhor à abordagem qualitativa de cunho interpretativista.

Como intencionamos justamente lidar com as representações dos participantes da pesquisa optamos por priorizar as perguntas de itens abertos – as quais dão mais liberdade aos participantes para que exponham suas opiniões sobre o tema tratado – combinadas às

perguntas com itens em escala que possibilitam o tratamento estatístico sobre aspectos que julgamos importante conhecer mais pontualmente, não excluindo, contudo, a base interpretativa da pesquisa.

Destacamos que as perguntas de itens abertos tratam de aspectos concernentes às ações prático-teóricas dos participantes desta pesquisa na condição de professores em pré-serviço – considera-se nesse momento a reflexão do professor sobre sua própria prática em sala de aula – ao passo que as perguntas de itens em escala buscam identificar o que os participantes da pesquisa julgam muito importante, importante, indiferente ou irrelevante para considerar o profissional um bom professor de língua estrangeira – nesse caso considerando não apenas seu eu-professor, mas a categoria de professores de línguas estrangeiras em geral.

O questionário foi entregue aos participantes via e-mail em junho de 2016 e eles tiveram aproximadamente 2 semanas para respondê-lo por escrito/digitado e devolvê-lo à pesquisadora. Para conhecê-lo, segue como apêndice B. A partir desse instrumento visávamos conhecer as representações gerais dos participantes desta pesquisa, ou seja, não esperávamos que as representações apresentadas no questionário estivessem vinculadas a práticas pedagógicas específicas dos participantes, mas apenas a seu conhecimento de mundo sobre a concepção/seleção/produção de matérias didáticos para aulas de línguas estrangeiras.

A fim de minimizar possíveis problemas relacionados tanto às interpretações por parte dos participantes quanto às informações que gostaríamos de obter com as perguntas do questionário, realizamos uma pilotagem desse instrumento de coleta com colegas do programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar – foram pilotados aproximadamente 10 questionários. Por tratar-se de colegas que também estavam desenvolvendo pesquisas, ou seja, também em fase de entender melhor o processo metodológico que orienta uma investigação, foi possível expor dúvidas e sugerir mudanças que contribuíram para melhoria do questionário em sua versão final.

#### 1.4.2 Entrevista

No que diz respeito às entrevistas, de acordo com Vieira-Abrahão, elas “são constituídas de perguntas que são realizadas na modalidade face a face” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 222-223) e podem ser classificadas em: estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas ou livres.

Para Vieira-Abrahão, “as entrevistas estruturadas aproximam-se dos questionários abertos tanto em relação ao formato quanto aos pressupostos” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 223). Elas são constituídas de perguntas pré-formuladas e com alternativas fixas que têm o momento certo para serem perguntadas e respondidas em uma ordem invariável.

Já as entrevistas semiestruturadas permitem maior flexibilidade e, nesse caso, “o pesquisador prepara algumas perguntas orientadoras” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 223), mas não se preocupa em estabelecer uma ordem fixa para que sejam feitas a seus participantes. É possível que em entrevistas semiestruturadas apareçam temas e discussões não previstos.

Por fim, as entrevistas não estruturadas, ou livres, são aquelas nas quais pesquisadores e participantes travam uma conversa com base em tópicos que orientam a pesquisa. Nesse caso, espera-se apenas que o pesquisador mantenha a discussão sem esquecer completamente o foco da pesquisa.

No que concerne à entrevista, optamos pela semiestruturada posto que, apesar da necessidade de perguntas preparadas anteriormente, baseadas no questionário e nas atividades disponibilizadas pelos participantes, não vemos problemas em não respeitar uma sequência pré-estabelecida ou passar por tópicos não anteriormente previstos.

Diferentemente do questionário, que foi respondido com registros das representações mais gerais dos participantes, por meio da entrevista esperava-se a confirmação, ou não, de respostas anteriormente apresentadas no questionário e informações condizentes, em alguma medida, a aspectos concernentes às atividades disponibilizadas.

Para realização da entrevista fizemos apenas três pilotagens com três colegas que já haviam participado da pilotagem do questionário. Nosso intuito, no entanto, não foi reproduzir e obter exatamente as informações que esperávamos na versão final da entrevista, pois seria necessário que os participantes da pilotagem também apresentassem um material didático e nem todos davam aula. Focalizamos, então, a objetividade e clareza das perguntas. Além disso, apenas uma dessas entrevistas foi transcrita e analisada para que pudessemos chegar a uma versão final da entrevista a ser realizada com os participantes da pesquisa.

Dito isso, esclarecemos que as entrevistas finais constituíram a terceira etapa da pesquisa, foram realizadas presencialmente com cada participante, contendo perguntas especificamente relacionadas ao questionário e à atividade disponibilizada e tiveram duração de 15 a 30 minutos a depender das intervenções da pesquisadora e interação dos participantes.

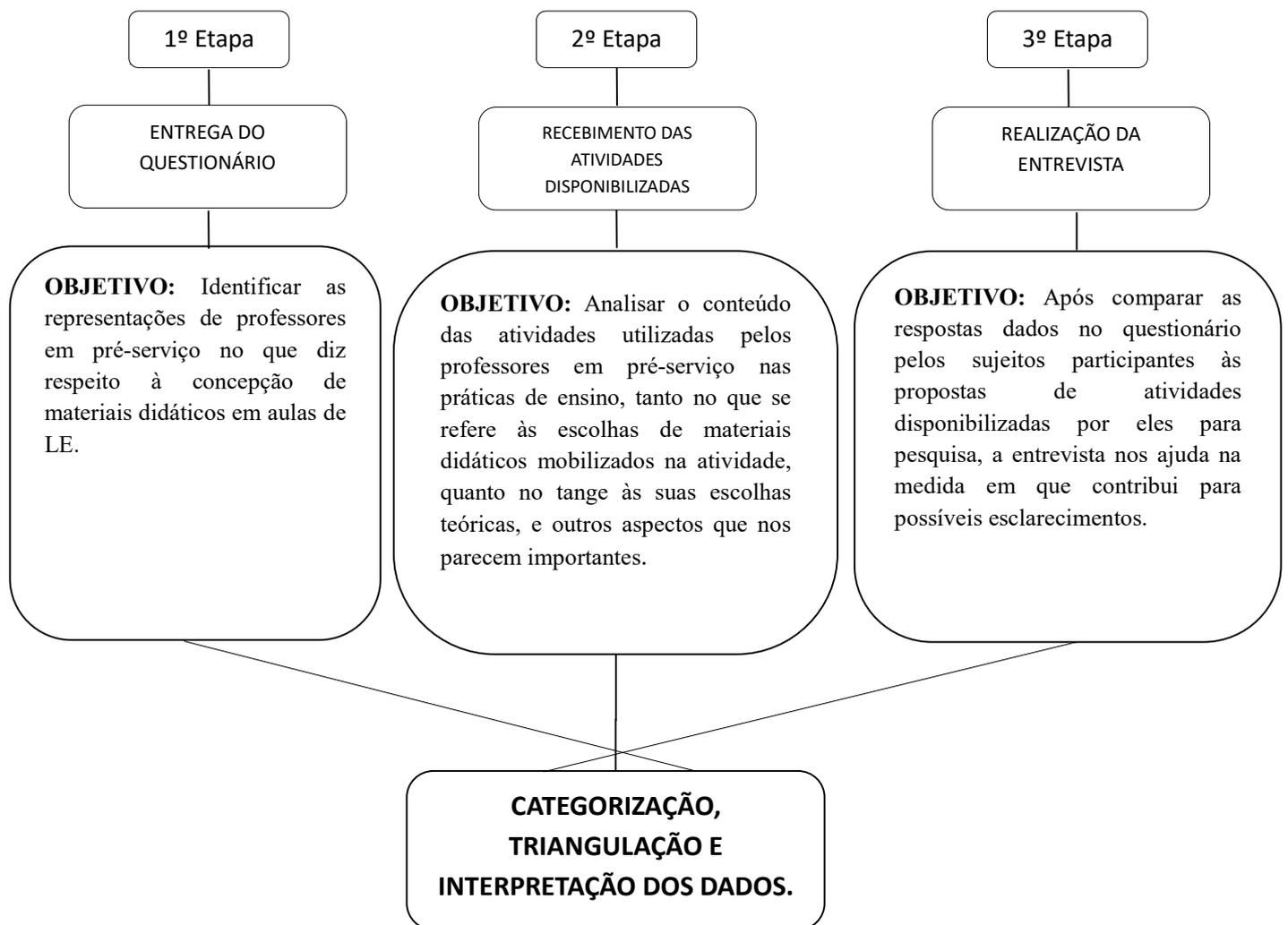
O acesso às informações coletadas por meio de questionário e entrevista realizados respectivamente no segundo semestre de 2016 e primeiro semestre de 2017 está disponível no capítulo de análise de dados. Devido ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido não podemos divulgar as informações obtidas na íntegra, a fim de preservar a identidade dos participantes.

## 1.5 SISTEMATIZAÇÃO E PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

Como demonstramos no esquema a seguir, a presente pesquisa está organizada em três etapas: (i) entrega de questionário, por meio do qual visamos captar as informações mais gerais dos participantes no que diz respeito à concepção de materiais didáticos; (ii) o recebimento de atividades que os participantes utilizaram em práticas do estágio supervisionado e em projetos de extensão e (iii) a realização das entrevistas, por meio das quais pretendemos confirmar, ou não, informações disponibilizadas pelas participantes nas etapas anteriores.

A fim de organizar e sistematizar as informações obtidas em cada uma das etapas mencionadas, fizemos, primeiramente, uma leitura integral dos dados de cada um dos instrumentos de coleta, destacando tantos as informações que pretendíamos discutir inicialmente, orientados pelas perguntas de pesquisa, quanto informações que não haviam sido previstas, mas que podiam auxiliar-nos na discussão e análise dos dados.

Depois de realizarmos a leitura integral das informações que eram significativas e relevantes para o estudo, avaliamos como analisá-las. Então, selecionamos um item do questionário que seria o ponto inicial para começarmos a discussão sobre concepção de materiais didáticos, listamos quais materiais didáticos haviam sido objetivados em sala de aula pelos professores, a partir da atividade disponibilizada, e, por fim, criamos algumas categorias para a análise da entrevista, posto que nesse instrumento está condensado o maior número de informações que almejamos analisar, já que essas informações estabelecem relação direta com a atividade utilizada pelos professores em aula e apresentada para esta pesquisa.



Por meio da categorização, triangulação e interpretação dos dados almejamos responder as perguntas de pesquisa que orientam esta investigação, sendo elas:

- 1) Que representações estudantes dos últimos anos de um curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Estrangeira têm sobre materiais didáticos?
- 2) Que relação pode ser estabelecida entre essas representações e as justificativas teóricas dos participantes para a seleção e/ou produção dos materiais didáticos apresentados para análise?

Apresentada a metodologia que norteia esta pesquisa, expomos a seguir o arcabouço teórico que embasa a discussão das informações coletas junto aos participantes dos últimos anos do curso de Licenciatura Plena em Letras.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo nos dedicamos à fundamentação teórica que alicerça nossa pesquisa. A escolha organizacional foi realizada, por um lado, motivada pelas perguntas que guiam esta pesquisa e, por outro, a partir de leituras que a discussão dos dados nos exigiu.

### 2.1 REVISITANDO A HISTÓRIA DOS MÉTODOS E ABORDAGENS: A INFLUÊNCIA DOS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS NO DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Nesta seção objetivamos fazer um breve percurso pela história da metodologia do ensino de línguas estrangeiras. Destacamos, contudo, que nosso foco não é explicar e distinguir cada corrente teórica que surgiu ao longo dos séculos, mas fazer referência a algumas delas e refletir sobre como está o ensino de línguas atualmente, principalmente no que se refere ao uso de materiais didáticos em aulas de Língua Estrangeiras.

#### 2.1.1 O conceito de abordagem, métodos e técnicas

Segundo Anthony (1963, s/p), existe uma hierarquia quando pensamos em abordagem, métodos e técnicas. Para o autor a abordagem é:

Um conjunto de pressupostos correlacionados tratando da natureza da língua e da natureza do ensino e do aprendizado de línguas. Tal abordagem é axiomática e descreve a natureza do assunto a ser ensinado. Ela afirma um ponto de vista, uma filosofia, uma fé – algo no qual alguém acredita, mas que não necessariamente pode provar.

Ao passo que *método*, ainda conforme Anthony (1963, s/p), é “um plano global para a apresentação ordenada do material de linguagem”. Dessa forma, de acordo com Anthony (1963), se, por um lado, a abordagem é axiomática, por outro o método é considerado procedimental. Sobre as técnicas o autor afirma: “é aquilo que de fato acontece na sala de aula. É um truque específico, um estratagema ou um artifício utilizado para se atingir um objetivo imediato” (ANTHONY, 1963, s/p).

Apesar da tentativa de Anthony (1963) de sistematizar tais conceitos, não foi/é possível fazê-lo com toda precisão, uma vez que há autores que seguem suas proposições e autores que não as seguem, como veremos nas próximas seções. É preciso assumir, no entanto, que de uma forma ou de outra eles foram fundamentais para o desenvolvimento das teorias de ensino-aprendizagem de línguas.

### 2.1.2 Um percurso pelo ensino de línguas antes da perspectiva do pós-método

Dentre muitos autores que abordam a história dos métodos e das abordagens de ensino-aprendizagem de línguas, escolhemos nos pautar, ao menos nesta seção, nas discussões apresentadas por Richards e Rodgers (1998), por um lado, pela dedicação dos autores a praticamente desenharem, como o fizeram, um trajeto amplo e detalhado do percurso dos métodos e abordagens ao longo dos séculos e, por outro, por serem especialistas no assunto. Almejamos, a partir da resenha que fazemos do estudo desses autores, propor um quadro esquemático no qual damos ênfase aos materiais didáticos utilizados em cada um dos métodos apresentados.

Logo nas primeiras páginas do livro *Enfoque y métodos en la enseñanza de idiomas*, tanto na edição de 1998 quanto na edição de 2003, Richards e Rodgers colocam o ensino-aprendizagem de línguas como elemento de interesse da sociedade e, assim, afirmam:

Parece justo dizer que através da história o aprendizado de uma língua estrangeira sempre foi uma preocupação prática importante. Enquanto hoje o inglês é a língua estrangeira mais amplamente estudada no mundo, faz quinhentos anos o latim era a língua dominante na educação, no comércio, na religião e no governo no mundo ocidental. No século XVI, no entanto, o francês, o italiano e o inglês ganharam importância como consequência das mudanças políticas na Europa e o latim foi gradualmente deslocado como língua de comunicação oral e escrita (RICHARDS; RODGERS, 1998, p. 9, tradução nossa<sup>9</sup>).

---

<sup>9</sup> Parece justo decir que a través de la historia el aprendizaje de una lengua extranjera siempre ha sido una preocupación práctica importante. Mientras que hoy el inglés es la lengua más extranjera más ampliamente estudiada en el mundo, hace quinientos años el latín era la lengua dominante en la educación, el comercio, la religión y el gobierno en el mundo occidental. En el siglo XVI, sin embargo, el francés, el italiano y el inglés ganaron importancia como consecuencia de los cambios políticos en Europa, y el latín fue gradualmente desplazado como lengua de comunicación oral y escrita.

Essas mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais foram se tornando mais recorrentes e a necessidade de aprender uma língua estrangeira para se comunicar se fez efetivamente necessária, principalmente ao longo do século XIX, com a revolução industrial e a produção tecnológica que impactaram os meios de comunicação. Porém, é preciso considerar que ao longo dos séculos anteriores muito já havia sucedido no campo do ensino-aprendizagem de línguas.

Nos séculos XVI e XVII o latim não era considerado uma língua viva, senão uma matéria curricular das escolas, orientada às análises gramaticais e retóricas do latim por meio dos autores literários clássicos. Quando o ensino de línguas estrangeiras modernas passou a fazer parte do currículo escolar, no século XVIII, houve uma transposição do método utilizado para aprender/ensinar latim para o ensino e aprendizagem das línguas modernas, ou seja, o foco permanecia na tradução de orações a partir de listas de palavras, não havia ênfase na oralidade.

Dividia cuidadosamente o texto em duas partes, em uma das quais se davam as regras e os paradigmas necessários, enquanto na outra se dava orações em francês para traduzir ao alemão e orações em alemão para se traduzir ao francês (TITONE, 1998, p. 27 apud RICHARDS; RODGERS, 1998, p. 11, tradução nossa<sup>10</sup>).

A isso se denominou método de Gramática-Tradução que surgiu na Alemanha por volta dos anos 1840. O mais importante desse método é a compreensão dos textos clássicos, não há ênfase na fala e a língua do falante é o meio para explicar e comparar a língua estrangeira.

A base do método de Gramática-Tradução é a tradução de textos clássicos com o auxílio de listas de palavras bilíngues e regras gramaticais que são ensinadas dedutivamente. Intenciona-se com esse método que os alunos consigam ler a literatura clássica e alcancem um alto grau de correção nas traduções.

Nesse método o professor é considerado o protagonista do ensino-aprendizagem, é ele quem apresenta o conhecimento linguístico aos alunos e corrige seus erros, enquanto o aluno tem uma participação passiva se limitando a ler, memorizar regras gramaticais e aplicá-las em exercícios de tradução, com “o empenho de produzir traduções perfeitas de uma prosa

---

<sup>10</sup> Dividía el texto cuidadosamente en dos partes, en una de las cuales se daban las reglas y los paradigmas necesarios, mientras que en la otra se daban oraciones en francés para traducir al alemán y oraciones en alemán para traducir al francés.

literária e arcaica” (RICHARDS; RODGERS, 1998, p. 12, tradução nossa<sup>11</sup>). Nesse cenário os materiais didáticos utilizados pelo professor eram os textos de literatura clássica, as gramáticas, listas de palavras e dicionários.

Muitas foram as críticas a esse método que não era baseado em nenhuma teoria científica. Além disso, a demanda por comunicação na Europa no final do século XIX era cada vez maior. Foi assim que surgiu o movimento reformista vinculado principalmente a três nomes: Wilhelm Vierter, na Alemanha; Paul Passy, na França; e Henry Sweet, na Inglaterra. Nesse movimento propunha-se uma mudança de paradigmas no ensino de línguas estrangeiras; começava-se a pensar na necessidade não só de escrever, ler e saber as regras de uma língua, mas de falá-la.

No século XIX, Gouin começa a pensar em uma metodologia baseada na observação da aprendizagem das crianças, o que produziu em aula uma forte utilização da língua alvo, como foi o caso de L. Sauveur que abriu escolas em Boston nas quais utilizava intensamente esse método que ficou conhecido como método natural.

Como já haviam proposto os reformistas e postulava Franke “uma língua se podia ensinar melhor usando-a ativamente em aula” (RICHARDS; RODGERS, 1998, p. 17, tradução nossa<sup>12</sup>). Nesse momento se julgava desnecessário que o aluno se pusesse diante de uma gramática, a ideia era que o professor estimulasse o aluno a falar dando atenção à pronúncia. O livro era utilizado apenas depois das primeiras lições; antes disso a aula se convertia em um espaço para “ocupar os ouvidos”, era permitido também o uso de mímicas, desenhos para contribuir com o aprendizado do novo vocabulário.

Essas novas maneiras de pensar a importância da oralidade, assim como a decadência do método Gramática-Tradução, impulsionaram o surgimento do Método Direto, por meio do qual propunha-se que as aulas fossem dadas essencialmente na língua alvo, que houvesse uma gradação progressiva das habilidades de comunicação oral, que a gramática fosse ensinada indutivamente, que se utilizassem palavras contextualizadas e que o professor sempre se baseasse no ritmo do aluno. Esse método obteve grande êxito nas escolas privadas, mas não nas escolas públicas. No que diz respeito ao material, o livro perde seu espaço e cabe ao professor fazer mímicas, desenhos, demonstrações e/ou usar quaisquer objetos que pudessem

---

<sup>11</sup> El empeño de producir traducciones perfectas de una prosa literaria arcaica.

<sup>12</sup> Una lengua podía enseñarse mejor usándola activamente en el aula.

contribuir para que o aluno compreendesse a pergunta feita pelo professor e pudesse respondê-la na língua alvo.

Mesmo o método Direto apresentando muitas relações com o que haviam proposto os reformistas, eles o criticaram por se tratar de um método que, assim como método de Gramática-Tradução, não se baseava em uma teoria linguística. No século XX, o Método Direto já começava a perder espaço e outras versões – atualizações – foram surgindo na Alemanha e na França mesclando-o com alguns exercícios gramaticais.

Depois de todas essas mudanças e tentativas para melhorar o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, e a partir do desenvolvimento das ciências entre o final do século XIX e o começo do século XX, surgiu a necessidade de que as teorias linguísticas fossem bases rigorosas e sistemáticas para a elaboração de métodos de ensino. Segundo Richards e Rodgers (1998, p. 23, tradução nossa<sup>13</sup>), podemos citar “pelo menos três teorias distintas sobre a língua e a natureza do conhecimento linguístico que inspiram de maneira implícita ou explícita as abordagens e os métodos no ensino de línguas”, são elas: teoria estrutural, funcional e interativa.

A primeira, teoria estrutural, segundo Richards e Rodgers (1998), apresenta a língua como:

O conhecimento dos elementos do sistema, que geralmente se define como unidades fonológicas (ou seja, fonemas), unidades gramaticais (cláusulas, frases e orações), operações gramaticais (adicionar, alterar, unir, ou transformar elementos) (RICHARDS; RODGERS, 1998, p. 23-24, tradução nossa<sup>14</sup>).

Essa é a base, por exemplo, do método audiolingual.

Em contraposição, a segunda, teoria funcional, que embasa o movimento comunicativo, de acordo com Richards e Rodgers:

Considera a língua como um veículo para a expressão de um significado funcional... Essa teoria insiste mais na dimensão semântica e comunicativa que nas características gramaticais da língua, e se centra na especificidade e organização dos conteúdos de ensino mediante a categorias de significado e

---

<sup>13</sup> Por lo menos un mínimo de tres teorías distintas sobre la lengua y la naturaleza del conocimiento lingüístico inspiran de manera implícita o explícita los enfoques y los métodos actuales de enseñanza de idiomas.

<sup>14</sup> El conocimiento de los elementos del sistema, que generalmente se definen como unidades fonológicas (es decir fonemas), unidades gramaticales (cláusulas, frases y oraciones), operaciones gramaticales (añadir. Cambiar, unir o transformar elementos).

função, mais que mediante elementos estruturais e gramaticais (RICHARDS; RODGERS, 1998, p. 24, tradução nossa<sup>15</sup>).

E, por fim, de acordo com Richards e Rodgers (1998), na teoria interativa pensa-se na análise da interação e da comunicação relacionada ao social.

As teorias interativas se centram na análise da estrutura dos modelos dos movimentos, os atos, a negociação e a interação que se encontram nos intercâmbios conversacionais. O conteúdo do ensino, de acordo com essa teoria, pode ser especificado e organizado a partir de modelos de intercâmbio e interação, ou pode se deixar sem especificar, de maneira que possam ser complementados, a partir das indicações dos próprios alunos como participantes da interação (RICHARDS; RODGERS, 1998, p. 24, tradução nossa<sup>16</sup>).

Nos anos 50, a teoria estruturalista foi a base de três importantes métodos de ensino de línguas estrangeiras: método audiolingual, situacional e audiovisual. Os três métodos partem do mesmo princípio de que “a língua é fala e não escrita”, ou seja, o aluno não deve aprender a língua através de textos literários ou listas de vocabulário, mas pelo contato com a língua alvo que deve ser apresentada como um conjunto de hábitos, visto que se baseia nos pressupostos da teoria behaviorista da aprendizagem (estímulo, resposta e reforço). Assim, o processo de ensino-aprendizagem da língua ocorreria por meio de exercícios mecânicos de repetição e memorização, sempre estimulados pelo professor que deveria estar pronto para fazer as correções e evitar que os alunos cometessem e repetissem erros de estrutura e/ou pronúncia.

Partindo do pressuposto de que os três métodos mencionados estão vinculados à mesma teoria e apresentam mais semelhanças que distinções, vamos nos deter, a título de exemplo, no método audiolingual e em seu desenvolvimento. Para tal método,

---

<sup>15</sup> Considera a la lengua como un vehículo para expresión de un significado funcional... Esta teoría hace mayor hincapié en la dimensión semántica y comunicativa que en las características gramaticales de la lengua, y se centra en la especificación y la organización de los contenidos de la enseñanza mediante categorías de significados y función, más que mediante elementos estructurales y gramaticales.

<sup>16</sup> Las teorías interactivas se centran en el análisis de la estructura de los modelos de los movimientos, los actos, la negociación y la interacción que se encuentra en los intercambios conversacionales. El contenido de la enseñanza, de acuerdo con esa teoría, puede especificarse y organizarse a partir de modelos de intercambio e interacción, o bien puede dejarse sin especificar, de manera que puedan ser completados a partir de las indicaciones de los propios alumnos como participantes de la interacción.

O aprendizado de uma língua estrangeira é fundamentalmente um processo de formação mecânica de hábitos. Os bons hábitos se formam dando respostas corretas e não cometendo erros. Com a memorização de diálogos e a realização de exercícios mecânicos de estruturas, as possibilidades de erro são mínimas. A língua é comportamento verbal – isso é, produção automática e compreensão de enunciados – e se pode aprender incitando os alunos a realizar determinadas atividades. (RICHARDS; RODGERS, 1998, p. 56, tradução nossa<sup>17</sup>).

As atividades propostas nesse método são centradas em diálogos e repetições de construções de estruturas que vão se ampliando e a gramática é explicada somente depois que o aluno tenha passado por uma quantidade de contextos de comunicação e estruturas. O professor é sumamente importante, é ele quem conduz cada atividade “o professor modela a língua alvo, controla a direção e o ritmo do aprendizado, e comprova e corrige a atuação dos alunos” (RICHARDS; RODGERS, 1998, p. 61, tradução nossa<sup>18</sup>). Por sua vez, “considera-se que os alunos são organismos que podem ser dirigidos mediante técnicas de formulação adequadas para produzir respostas corretas” (RICHARDS; RODGERS, 1998, p. 61, tradução nossa<sup>19</sup>).

A princípio apenas o professor vai receber um livro, pois acredita-se que ver as palavras escritas pode causar problemas de pronúncia. No primeiro momento o aluno terá acesso apenas às gravações e ao equipamento audiovisual. Passando essa fase, ele receberá um livro com diálogos escritos e alguns aspectos gramaticais sempre se pautando na prática da repetição. Além disso, o aluno poderia contar com o auxílio de laboratórios de idiomas, que eram um meio de auxiliar o trabalho do professor já que proporcionavam o contato com estruturas da língua estrangeira aos alunos, que podiam escutar e corrigir a própria pronúncia.

Assim como os métodos baseados na teoria estruturalista, os métodos baseados na teoria funcionalista também tiveram ramificações. Nesta parte do trabalho nos dedicamos a apresentar a abordagem comunicativa cuja proposta é “centrar-se mais na competência

---

<sup>17</sup> El aprendizaje de una lengua es fundamentalmente un proceso de formación mecánica de hábitos. Los buenos hábitos se forman dando respuestas correctas y no cometiendo errores. Con la memorización de diálogos y la realización de ejercicios mecánicos de estructuras, las posibilidades de error son mínimas. La lengua es conducta verbal – es decir, producción automática y comprensión de enunciados – y puede aprenderse incitando a los alumnos a llevar a cabo dichas actividades.

<sup>18</sup> El profesor modela la lengua objeto, controla la dirección y el ritmo de aprendizaje y comprueba y corrige la actuación de los alumnos.

<sup>19</sup> Se considera que los alumnos son organismos que pueden ser dirigidos mediante técnicas de formación adecuadas para producir respuestas correctas.

comunicativa que no simples conhecimento das estruturas” (RICHARDS; RODGERS, 1998, p. 67, tradução nossa<sup>20</sup>).

Com a crescente relação entre os países Europeus surgiu a necessidade de ensinar aos adultos as principais línguas do Mercado Comum Europeu. Enquanto nos Estados Unidos ainda era privilegiado o código da língua, na Europa os estudiosos centravam-se em buscar novos métodos para se comunicar.

Hallyday, por exemplo, defendia que a abordagem comunicativa era funcional:

A linguística estuda a descrição dos atos de fala ou dos textos, posto que somente através do estudo de uma língua se manifestam todas as funções da linguagem e os componentes do significado (HALLIDAY, 1970, p. 145 apud RICHARDS; RODGERS, 1998, p. 73<sup>21</sup>).

Ainda que explicada por diferentes teorias de ensino-aprendizagem, pode-se destacar como principal característica da abordagem comunicativa: a língua como expressão de significados cuja função está intrinsecamente relacionada aos processos de interação e comunicação. O que está em voga é a função da língua e o distanciamento da ideia de que a língua seja somente os elementos gramaticais e estruturais. No que se refere à teoria da aprendizagem, afirma-se que a comunicação deve ser real e significativa para o aluno, de modo que o aprendizado seja promovido.

Por meio da abordagem comunicativa pretende-se organizar e facilitar o processo de aprendizagem do aluno. O professor auxilia o processo de aprendizagem e busca motivar o aluno que, por sua vez, deve envolver-se na aula e relacionar-se com os companheiros.

No que se refere aos materiais didáticos utilizados em aulas, baseados na abordagem comunicativa, Richard e Rodgers (1998) apresentam três tipos: materiais centrados no texto, materiais centrados na tarefa e materiais autênticos.

O primeiro tipo pode ser encontrado em diferentes formatos. Um desses formatos é aquele em que se apresenta uma proposta baseada na “abordagem comunicativa” feita a partir da reestruturação/modificação de livros didáticos de cunho gramatical – não é raro ver esse tipo de material no mercado. Há, por outro lado, os que buscam inovar em relação aos livros tradicionais e propõem, por exemplo, uma discussão baseada em temas ou uma análise da

---

<sup>20</sup> Centrarse más en la competencia comunicativa que en el simple conocimiento de las estructuras.

<sup>21</sup> La lingüística estudia la descripción de los actos del habla o de los textos, puesto que solamente a través del estudio de la lengua se manifiestan todas las funciones del lenguaje y los componentes del significado.

tarefa para entender a mensagem da discussão e formas para organizar as informações a fim de esclarecê-las.

O segundo tipo é apresentado aos alunos por meio de jogos, simulações e atividades comunicativas que possam ser desenvolvidas em duplas. Cada membro da dupla recebe uma parte da informação, pode se tratar de informações complementares ou de uma tomada de papel social que os alunos devem interpretar, por exemplo, entrevistador e entrevistado, o cliente e o agente de viagens etc.

O terceiro tipo apresenta como materiais didáticos revistas, anúncios, livros, jornais, mapas etc. que passam a ser considerados materiais autênticos, ou seja, que foram emprestados da vida “real” cotidiana e não simplesmente inventados para que fossem trabalhados em sala de aula.

Durante certo período, nas décadas de 60/70, houve uma convivência entre diferentes propostas de ensino de línguas. Porém nos anos 80 a abordagem comunicativa ocupou um lugar de destaque quando comparada a outros métodos vigentes na época. No entanto, já na década de 90, começou-se a pensar na convivência da teoria funcional e estrutural, uma vez que a língua é estrutura e função e esses dois aspectos são complementares e não excludentes.

Na próxima seção, a partir do exposto, propomos um quadro no qual damos ênfase aos materiais didáticos empregados no percurso da história do ensino-aprendizagem de línguas, desde os métodos tradicionais até a abordagem comunicativa, a fim de que possamos melhor visualizá-los.

### 2.1.3 Materiais didáticos empregados no ensino de línguas estrangeiras: uma relação entre as propostas metodológicas e as possibilidades da época

Esta seção surge a partir tanto da discussão com a orientadora desta pesquisa, quanto das sugestões da banca de qualificação<sup>22</sup>. Faltava no trabalho um espaço sistemático para a apresentação dos materiais didáticos utilizados ao longo da história do ensino-aprendizagem de línguas e pensamos que, de acordo com a proposta organizacional, esta seção seja o melhor lugar. Pretendemos, considerando o trajeto que percorremos na seção anterior, retratar os materiais didáticos mais comumente utilizados no Método de Gramática-tradução, Método

---

<sup>22</sup> Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCar) e Prof. Dra. Patrícia De Oliveira Lucas (UFPI).

Direto, Método Audiolingual, Método Audiovisual e na abordagem comunicativa. A escolha pela apresentação desses métodos deve-se ao destaque que recebem na literatura. Para tanto, pautamo-nos em trabalhos realizados por Richards e Rodgers (1998), Paiva (2009) e Martinez (2009), que se bem discutem aspectos concernentes à história do ensino de línguas por diferentes perspectivas, não deixam de fazê-lo com clareza dando visibilidade a informações que nos parecem importante recuperar.

O quadro apresentado a seguir é constituído por (i) metodologia de ensino, (ii) materiais didáticos e (iii) recursos. Por meio do primeiro e segundo itens visamos estabelecer uma relação entre as metodologias de ensino apresentadas na seção anterior e os materiais didáticos utilizados nessas metodologias de ensino, e no terceiro item pretendemos mostrar os recursos tecnológicos que possibilitaram e possibilitam o acesso aos materiais didáticos apresentados no segundo item.

**Quadro 3 Relação entre metodologias de ensino e materiais didáticos utilizados ao longo da história do ensino-aprendizagem de línguas**

<b>METODOLOGIA DE ENSINO</b>	<b>MATERIAIS DIDÁTICOS</b>	<b>RECURSOS</b>
Método de Gramática-Tradução	Manuais e ou antologia de textos (inclusive obras na íntegra), a gramática e o dicionário bilíngue.	----- ----- ----- -----
Método direto	Livro didático, mímica, desenho e quaisquer objetos que possam contribuir para a compreensão do aluno.	----- ----- ----- -----
Método audiolingual	Gravações, elementos visuais e livros didáticos.	Gravador, computador, projetor de slides, laboratório de idiomas, televisão etc.
Método audiovisual	Livro didático, imagens, mapas, filmes, história em quadrinho etc.	Gravador, computador, projetor de slides, laboratório de idiomas, televisão etc.
Abordagem comunicativa	Livros, jornais, revistas, textos literários, jogos, anúncios, mapas etc.	Computador, celular, televisão, projetor etc.

Ao observar o quadro apresentado tem-se a impressão de que se trata de eventos descontínuos. Porém, é preciso considerar que, ao longo da história do ensino-aprendizagem de línguas, assim como os métodos e abordagens, os materiais didáticos também passaram por um processo de retomada e repaginação. Além disso, quando mencionamos, por exemplo, o livro, não podemos supor que ele tenha sido sempre o mesmo ou que tenha cumprido em sala de aula sempre a mesma função.

Nesse sentido, Paiva (2009) aponta que até o final do século XVIII existia grande dificuldade de encontrar livros didáticos. Segundo a autora, nessa época, era comum que os alunos possuísem livros diferentes em uma sala de aula. Além disso, ter livros custava muito caro. Por outro lado, Kelly (1969, p. 260 apud PAIVA, 2009, p. 2) afirma que “o método de tradução só se tornou popular com a popularização do livro”. A mudança no material didático significou, nesse momento, a intenção de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, posto que os textos clássicos foram substituídos, no livro, por frases-exemplos, por meio das quais pretendia-se explicar a gramática “de forma clara e em um nível de dificuldade sequenciado” (PAIVA, 2009, p. 4).

Se no método de gramática e tradução o livro, a gramática e os dicionários foram tidos como materiais didáticos indispensáveis para o processo de ensino-aprendizagem, o mesmo não aconteceu no método direto.

Um dos principais lemas do método direto era “fazer falar a língua e não falar da língua” (MARTINEZ, 2009, p. 51). O livro acaba perdendo sua centralidade e passa a ser utilizado pelo aluno em casa, como um apoio ao conteúdo aprendido em sala de aula. Dessa forma, os materiais didáticos utilizados em aula, considerando material didático um dos pontos de contato mais explícitos entre professores e alunos, eram as verbalizações do professor, sua gestualidade e quaisquer objetos que estivessem ao seu alcance para contribuir com a compreensão do aluno. Vê-se, assim, que no método direto o material didático poderia ser ou não tangível, o que converge para a afirmação de Almeida Filho (2009, p. 14):

A verdade é que podemos não apenas escrever, mas dizer oralmente certos materiais em sala de aula que vão servir como deflagradores de interação motivada e relevante na língua-alvo, o que, por sua vez, pode virar insumo de boa qualidade, com chances de se transformar em competência comunicativa adquirida, ou conhecimento aprendido com atenção à regra. Materiais orais podem estar previstos pelo autor ou autora nos manuais impressos ou podem ser inventados ou improvisados pelos professores em sala de aula.

Essa afirmação é posterior ao método direto, mas ajudou-nos a repensar a classificação de “mímica”, posto que a princípio não conseguíamos categorizá-la como um material didático ou um procedimento. A escolha por apresentá-la, então, como um material didático deve-se ao lugar que ocupa em sala de aula. Se os desenhos e quaisquer objetos utilizados pelo professor são considerados materiais didáticos, mímicas também deveriam ser já que cumprem a mesma função desses outros materiais mencionados, no caso, ajudar que o aluno compreenda determinado vocabulário ou situação.

Outra informação que nos parece importante é que as práticas orais estavam sob controle direto do professor, diferentemente do que acontece no método audiolingual no qual o professor tem o auxílio de gravações de falantes nativos da língua que ensina – que também compõem o quadro de materiais didáticos.

No método audiolingual o livro recupera o seu lugar de destaque. Porém, a princípio, é utilizado apenas pelo professor que o tem literalmente como um guia, devendo segui-lo passo a passo a fim de garantir o sucesso do aluno. Depois que o aluno já tenha sido exposto a diferentes estruturas e simulações contextuais por meio das perguntas do professor e das gravações em áudio – sempre na língua alvo – o aluno também recebe um livro com a parte escrita, uma vez que se pressupõe nessa metodologia que o contato com a parte escrita no início do curso pode prejudicar a pronúncia do aluno.

Além do livro e das gravações, outros materiais didáticos podem ser utilizados pelo professor, como as imagens que cumprem a mesma função que cumpriam no método direto: contribuir com a compreensão do aluno sem que ele recorra a sua língua materna.

No quadro apresentado aparecem como recursos utilizados no método audiolingual gravador, computador, projetor de slides, televisão etc. Contudo, é preciso esclarecer que quando o método audiolingual surgiu não havia tantos recursos que pudessem ser utilizados em aula devido à tecnologia da época e assim, utilizava-se, primordialmente, naquele período, os gravadores. Só posteriormente, de acordo com Paiva (2009), outros recursos e suportes foram sendo empregados.

Nesta seção, apesar de inicialmente não estar previsto, também nos dedicaremos a discutir os materiais didáticos utilizados no método audiovisual, mesmo tendo-o considerado, na seção anterior, bastante próximo do método audiolingual. Interessa-nos nesse método principalmente a inauguração de diferentes materiais didáticos, alguns, inclusive, que

antecipam tendências que são exploradas posteriormente na abordagem comunicativa. Isso porque,

No plano científico, o terreno agora está muito mais bem preparado para uma evolução das práticas de ensino. Aliás, as tecnologias de reprodução da imagem e do som (gravador, filme e cor...) chegaram a um nível de confiabilidade e de custo que permite analisar a possibilidade de sua entrada em sala de aula (MARTINEZ, 2009, p. 57).

De acordo com Martinez (2009), o método audiovisual não recebe esse nome apenas pela associação estabelecida entre som e imagem. Nesse sentido, o autor aponta:

Muitas das ferramentas como o esquema, o mapa, a tabela, a vinheta... poderiam ser repertórios há muito tempo... Será qualificado como método audiovisual aquele que, não se limitando apenas a associar a imagem e o som para fins didáticos, una-os estreitamente, de modo que é em torno dessa associação que se constroem as atividades (MARTINEZ, 2009, p. 57).

Assim, o mesmo autor afirma:

[As] situações giram em torno de um tema e, em geral, em torno de uma historieta, fixada em um filme ou em uma história em quadrinhos, associada a uma gravação: “É esse o trem para Orléans, não é? A que horas ele parte?” Os contextos dessa situação visualizada são tidos como suficientemente motivadores para facilitar as diferentes operações propostas ao aprendiz.

Faz-se importante mencionar que, ainda que houvesse novos materiais didáticos sendo explorados no método audiovisual e isso já significasse um avanço em direção às novas possibilidades de ensinar línguas a partir de diferentes materiais e materiais autênticos, o emprego desses materiais ainda estava muito vinculado à repetição para fixação das estruturas relacionadas a determinadas situações.

O cenário, no que diz respeito à exploração de diferentes materiais didáticos e materiais didáticos autênticos, é modificado com o surgimento da abordagem comunicativa que, ao contrário do método audiolingual e audiovisual, estava vinculada à teoria funcionalista. Assim, perde-se de vista o foco na estrutura e passa-se a dar ênfase na comunicação como forma de agir no mundo<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Expressão usada por José Carlos Paes de Almeida Filho.

Na abordagem comunicativa, ainda que houvesse interesse em mudar o paradigma teórico do ensino-aprendizagem de línguas, permaneceu por certo tempo uma produção de materiais didáticos, mais precisamente de livros, cuja orientação era realizada a partir de um sequenciamento estruturalista, tempos verbais, por exemplo, camuflados por propostas temáticas, trabalhos com gêneros textuais e jogos para praticar determinadas estruturas. Por outro lado, é também na proposta da abordagem comunicativa que se passa a empregar materiais autênticos em sala de aula como jornais, panfletos de supermercado, filmes, textos literários etc., com o intuito de aproximar as aulas de língua estrangeira da vida real-cotidiana do aluno.

Dessa forma, nota-se que não é na abordagem comunicativa que se inaugura o uso de materiais didáticos autênticos, aqueles que não foram necessariamente desenvolvidos para a sala de aula. Na abordagem comunicativa o uso desses materiais ultrapassa o interesse apenas pelo sistema linguístico. Passa-se a trabalhar diferentes materiais didáticos, para além dos livros didáticos, a fim de extrair seus diferentes significados conforme as práticas sociais nas quais os envolvidos estão inscritos. Assim, de acordo com Bérnard (1991 apud MARTINEZ, 2009, p. 71):

Esses documentos, artigos de jornais, esquemas, fotos de publicidade, histórias em quadrinho etc. [que já apareceram no método audiovisual, por exemplo] são frequentemente percebidos como mais motivadores, mais capazes de fazer nascer a expressão pessoal e a autonomia. Eles também estão mais próximos do uso linguístico real, sendo, portanto, capazes de suscitar conhecimentos e reflexão no aprendiz sobre as condições sociais e culturais de sua produção.

Além disso, os materiais autênticos passam a ser incorporados aos livros didáticos de abordagem comunicativa.

A partir do exposto vemos que “cada metodologia é um produto não biodegradável que sempre deixa suas marcas” (GALISSON, 1980 apud MARTINEZ, 2009, p. 64). Isso cabe também quando o assunto é a produção, adaptação ou seleção de materiais didáticos e se encaixa em quaisquer etapas da organização de um curso de línguas. Ao empregar em sala de aula determinadas posturas, a partir de determinadas escolhas teóricas, contextos de ensino-

aprendizagem, público alvo, parece que sempre haverá marcas de algo que passou imbricadas no que se faz no momento presente.

Considerando essa colocação, propomos apresentar na próxima seção uma discussão sobre o pós-método, uma vez que se trata de uma orientação pedagógica que parece deixar transparecer a importância de não apagar as marcas do passado, mas refletir sobre elas, bem como sobre o que se propõe no momento presente de forma a encontrar um equilíbrio que resulte na qualidade da aula para professores e aprendizes sem desconsiderar suas particularidades. Ao final da seção também discutiremos mais especificamente aspectos concernentes ao emprego de materiais didáticos nas aulas de língua estrangeira a partir da perspectiva pós-método.

#### 2.1.4 A Era pós-método

Entende-se, no momento histórico em que estamos inscritos, que a busca pelo melhor método pode ser vã e que ensinar e aprender línguas exige reflexão e ação por parte dos envolvidos no processo. Assim, de acordo Richards e Rodgers (1998), a escolha pelo método e/ou abordagem não pode ser isolada de fatores como contexto cultural, social, político, institucional ou ainda pelo contexto formado por professores e alunos em sala de aula.

Tal colocação não aponta, contudo, para a abolição total de abordagens e métodos de ensino, pois assim como Richards e Rodgers (1998, p. 245, tradução nossa) acreditamos que “as abordagens e os métodos do sistema dominante se baseiam em uma extensa experiência e prática coletiva com a qual se pode aprender muito”.

Nesse sentido, os autores propõem uma lista de 5 itens, apresentados a seguir, que justificam por que os professores devem dominar seletivamente diferentes métodos e abordagens.

- Aprender como utilizar diferentes abordagens e métodos, e entender quando poderiam ser úteis.
- Entender alguns dos problemas e controvérsias que caracterizam a história do ensino de línguas.
- Tomar parte em experiências de aprendizagem de idiomas baseadas em diferentes abordagens e métodos como fundamento para a reflexão e a comparação.
- Conhecer a abundância de recursos em relação às atividades que um professor imaginativo tem a sua disposição.

-Apreciar como é possível unir teoria e prática a partir de distintos pontos de vista (RICHARDS; RODGERS, 1998, p. 245, tradução nossa<sup>24</sup>).

As colocações feitas por Richards e Rodgers (1998) não são as únicas no cenário do ensino de línguas que sugerem uma mudança de paradigma na história dos métodos, uma vez que autores como Kumaravadivelu (2001) também explanam o que a literatura especializada tem chamando de pós-método.

De acordo com Kumaravadivelu (2001, p. 557, tradução nossa<sup>25</sup>)

O grande desafio que a emergente pedagogia pós-método impõe hoje à comunidade profissional é o de repensar e o de reformular o princípio organizador do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, de acordo com o autor, um dos caminhos para encarar esse desafio é a partir de uma orientação pedagogia que consiste em três parâmetros: (1) particularidade, (2) praticidade e (3) possibilidade.

De acordo com o primeiro parâmetro, particularidade, qualquer pedagogia deve ser sensível às particularidades dos professores e alunos, bem como aos objetivos que se pretende alcançar, sem desconsiderar as particularidades de cada contexto. Há uma percepção metafórica bastante emblemática utilizada por Becker (1986, p. 29 apud KUMARAVADIVELU, 2001, tradução nossa<sup>26</sup>) que nos ajuda a compreender melhor o parâmetro da particularidade:

Particularidade é algo que aprendemos. Não se distingue aves até que aprendamos seus nomes e ouçamos suas músicas. Até o momento, ouvimos “pássaros” ao nosso redor e então começamos a retomar a sua particularidade junto com a língua [sons]. Particularidade é algo que conseguimos [alcançamos].

---

<sup>24</sup> - Aprender cómo utilizar diferentes enfoques y métodos, y entender cuándo podrían ser útiles

- Entender algunos de los problemas y controversias que caracterizan la historia de la enseñanza de idiomas

-Tomar parte en experiencias de aprendizaje de idiomas basadas en distintos enfoques y métodos como fundamento para la reflexión y la comparación

- Conocer la abundancia de recursos en cuanto a actividades que un profesor imaginativo tiene a su disposición

- Aprender cómo se pueden unir la teoría y la práctica desde distintos puntos de vista

<sup>25</sup> The greatest challenge the emerging postmethod pedagogy imposes on the professional community today is to rethink and recast its choice of the organizing principle for language learning.

<sup>26</sup> Particularity is something we learn. We don't distinguish birds until we learn their names and hear their songs. Up to that point we hear "bird" around us and then we begin to pick up their particularity along with the language. Particularity is something we achieve.

A partir da perspectiva metafórica de Becker, Kumaravadivelu (2001) sugere que é a experiência em sala de aula que contribui para que professores distingam um pássaro do outro, ou no caso, um aluno do outro. Assim, percebe-se desde o início que não é possível fazer uma previsão do melhor caminho para se ensinar uma língua sem conhecer os envolvidos no processo e conseqüentemente as especificidades de cada contexto.

No que diz respeito ao segundo parâmetro, praticidade, entende-se que o exercício de teorizar a partir da própria prática é de suma importância e contribui com todo o processo de ensino-aprendizagem, desde o embasamento teórico, ou aquilo que está no campo do abstrato, até os resultados mais concretos, o que proporciona uma análise – e reanálise – crítica das situações em sala de aula. Busca-se, por meio do parâmetro da praticidade, que a pesquisa não faça parte apenas do ambiente acadêmico fora da sala de aula, mas que exista pesquisa e ação de professores junto a seus alunos a fim de proporcionar um processo contínuo de reflexão e ação sobre a prática informada. Nesse sentido, Kumaravadivelu (2001, p. 541) afirma: “nenhuma teoria sobre a prática pode ser útil e utilizável a menos que seja gerada a partir da própria prática”.

Esclarecemos que não se pretende excluir professores educadores da investigação em/para/sobre a sala de aula, mas colocá-los como colaboradores integrantes da pesquisa que professores e alunos podem e devem realizar sobre seus diferentes contextos de ensino e aprendizagem.

Por fim, o terceiro parâmetro, possibilidade, considera que qualquer pedagogia está envolvida em relações de poder e de domínio. Assim, é preciso considerar as posições de professores e alunos em relação a raça, gênero, classe social etc., a fim de contribuir para a transformação social.

As experiências que os participantes trazem para o cenário pedagógico são moldadas não apenas pelos episódios de ensino-aprendizagem [formal] que encontraram no passado, mas também pelos mais diversos ambientes sociais, econômicos e políticos em que eles cresceram (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 543, tradução nossa<sup>27</sup>).

---

<sup>27</sup> The experiences participants bring to the pedagogical setting are shaped not just by the learning/teaching episodes they have encountered in the past but also by the broader social, economic, and political environment in which they have grown up.

Negar ou ignorar essa realidade apenas coopera para fortalecer mecanismos de repressão que fazem parte da atmosfera escolar, seja explícita ou implicitamente, em menor ou maior grau.

Em suma, nota-se que a pedagogia pós-método<sup>28</sup> apresentada por Kumaravadivelu (2001) estabelece estreita relação com o que foi citado de Richards e Rodgers (1998) no início desta seção, pois preza por uma sensibilidade concernente ao contexto de ensino-aprendizagem, rejeita a dicotomia entre teoria e prática e valoriza os aspectos socioculturais dos membros da sala de aula.

Desse modo, inferimos que não há, a partir dessa perspectiva, espaço para atribuir exclusivamente ao método a solução dos problemas de aprendizagem. A partir do que se propõe na pedagogia pós-método, o professor deve mapear o caminho que pretende percorrer em um curso de línguas, mas não mais partindo de uma organização hierárquica insensível aos aprendizes e suas histórias de vida. É necessário que os tripulantes também conheçam o caminho a percorrer e possam, com responsabilidade e liberdade, escolher as rotas que lhes convêm.

No que se refere ao material didático, objeto deste estudo, fica claro que na proposta pós-método não há um material perfeito e que esteja pronto para atender a todas e quaisquer necessidades de alunos e professores, a orientação inferida a esse respeito coloca-nos à disposição toda a gama daquilo que é e pode vir a ser um material didático, desde que as escolhas desses sejam apoiadas em decisões conscientes, informadas e sensíveis ao contexto de sala de aula e às histórias de vidas, que, em geral, ficam, mas não deveriam ficar, fora dela.

A partir da discussão realizada na seção anterior, do quadro que nela foi apresentado e do que expomos nesta seção, cabe-nos ainda fazer mais um levantamento importante no que diz respeito ao uso de diferentes materiais didáticos ao longo da história do ensino de línguas.

Em sua tese intitulada *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?*, Lucas (2016), baseando-se em autores como Lopriore (2006), Lopez-Barrios, Villanueva de Debat (2008, 2014), Tomlinson (1998) e Hadley (2014),

---

<sup>28</sup> O termo “pedagogia pós-método” empregado nesta pesquisa, advém da forma como Kumaravadivelu o utiliza em seu texto *Towards: postmethod pedagogy* (2001).

dentre outros, propõe um quadro no qual expõe a diferença entre materiais didáticos globais, localizados e locais.

De acordo com a autora, materiais didáticos globais são aqueles que servem para quaisquer aprendizes do mundo, enquanto os localizados são aqueles que foram produzidos a larga escala, mas adaptados para a realidade de um determinado país ou grupo de aprendizes, e o local seriam aqueles materiais, geralmente preparados pelos próprios professores, desenvolvidos para um aprendiz ou grupo específico segundo a necessidade desse aprendiz/grupo. Vejamos o quadro esquemático proposto por Lucas (2016, p. 88).

**Quadro 4** Resumo das definições e exemplos voltados para os materiais globais, localizados e locais (LUCAS, 2016, p. 88)

<b>Materiais Globais; Localizados e Locais</b>		
<b>Definições e Exemplos</b>		
<b>Materiais Globais</b> <b>Definição</b>	<b>Materiais Localizados</b> <b>Definição</b>	<b>Materiais Locais</b> <b>Definição</b>
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.
<b>Exemplos</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Exemplos</b>
<i>American Headway Interchange</i>	<i>American Headway for Italians Interchange for Brazilians</i> <sup>110</sup>	Caderno do Professor <i>English for All</i> <sup>111</sup>

Ao olharmos para as propostas metodológicas apresentadas neste trabalho e consequentemente para a proposta de materiais didáticos que estiveram vinculados a elas, notamos que desde o método de Gramática-Tradução até o método audiovisual os materiais didáticos eram preparados para grupos genéricos de aprendizes, sem considerar suas particularidades. É apenas na abordagem comunicativa e posteriormente na pedagogia pós-método que parece haver uma consciência da possível necessidade de se considerar as reais necessidades dos grupos de aprendizes. Isso não quer dizer que atualmente não se produzam materiais globais, pois como buscamos reforçar no decorrer de toda a discussão sobre a

história do ensino de línguas, o fato de dar-se início a uma nova prática – no caso, considerar as especificidades de diferentes aprendizes – não extingue práticas passadas, muitas vezes elas se sobrepõem ou caminham lado a lado, mas dificilmente uma exclui a outra.

É válido reforçar ainda que no campo mercadológico do ensino de idiomas, a propaganda de materiais didáticos localizados e ou locais que atendam especificamente às necessidades de cada aluno serve como uma “carta na manga”, vende-se ao aluno a ideia de que o material didático a ser utilizado nas aulas possibilitará uma aprendizagem eficaz e que considera suas necessidades, embora nem sempre isso seja uma verdade.

A situação pode também ser inversa já que ao realmente apresentar aos alunos materiais didáticos locais e ou localizados ele pode recusar o curso, caso suas representações indiquem que em um bom curso de línguas são utilizados materiais didáticos importados, devido ao papel de “autoridade” que um livro didático conhecido pode ter no imaginário do aprendiz.

Dito isso, considerando a trajetória da história dos métodos no ensino-aprendizagem de línguas, propomos na seção posterior uma discussão na qual apresentamos o que, nesta pesquisa, estamos considerando materiais didáticos. A seção a ser apresentada cumpre função importante posto que nos ajuda a compreender termos como: materiais, suportes e recursos didáticos e a diferença entre eles.

#### 2.1.5 A Concepção de materiais didáticos adotada nesta pesquisa

Um dos tripés de nosso trabalho passa pelas considerações teóricas sobre materiais didáticos. Logo na introdução de seu livro *Materials Development in Language Teaching*, Tomlinson apresenta alguns critérios que devem fazer parte do desenvolvimento de materiais didáticos. Interessa-nos, em especial, o primeiro item da lista: “esclarecer os termos e conceitos comumente usados na discussão sobre o desenvolvimento de materiais” (TOMLINSON, 2011, p. 1, tradução nossa<sup>29</sup>).

De acordo com Tomlinson (2011, p. 2, tradução nossa<sup>30</sup>)

---

<sup>29</sup> Clarify the terms and concepts commonly used in discussing materials development.

<sup>30</sup> Most people associate the term ‘language-learning materials’ with coursebooks because that has been their main experience of using materials. However, in this book the term is used to refer to anything which is used by teachers or learners to facilitate the learning of a language.

A maioria das pessoas associa o termo "materiais de aprendizagem" a livros didáticos porque essa tem sido sua principal experiência no uso de materiais. No entanto, neste livro o termo é usado para se referir a qualquer coisa que seja usada por professores ou alunos para facilitar a aprendizagem de uma língua.

No mesmo caminho, Vilaça (2011, p. 1020 apud VILAÇA, 2012, p. 52) afirma:

Em termos gerais, qualquer material que seja usado para fins didáticos pode ser considerado um material didático, mesmo que a sua produção inicial não tenha sido orientada ou voltada para o seu uso educacional. Poemas, letras de músicas, filmes, jornais, por exemplo, não são produzidos para fins pedagógicos, mas são usados por professores de línguas (maternas e estrangeiras) com certa frequência.

Outros autores, ainda que não deem ênfase à terminologia, demonstram compartilhar a concepção de materiais sugerida por Tomlinson (2011) e Villaça (2012). É o caso, por exemplo, de Parcerisa (2007), Almeida Filho (2009, 2012) e Barros e Costa (2010).

Apesar de reconhecermos a existência de outros termos utilizados para definir as materialidades do ensinar, tais como materiais paradidáticos, recursos didáticos, dentre outros, optamos pelo uso do termo materiais didáticos uma vez que ele parece evitar uma possível hierarquização em relação, por exemplo, ao livro didático, como muitas vezes acontece, ou ainda de propiciar confusão entre termos que não necessariamente são sinônimos. De acordo com Barros e Costa (2010, p. 88), como já exposto por Tomlinson (2011, s/p),

Quando se fala em materiais didáticos, geralmente pensa-se em primeiro lugar nos livros que costumam ser adotados como principal fonte de conteúdo e exercícios na implementação de uma disciplina.

Talvez isso se deva à tradição histórica do livro didático, posto que, após a invenção do papel e, mais precisamente, após a invenção da imprensa por Gutenberg no século 15, “a produção de livros se estabeleceu criando uma nova dimensão para humanidade” (PAIVA, 2009, p. 16).

Porém, como aponta Almeida Filho (2009, p.15),

Materiais [livros] exaustivos, completos, cuidadosamente sequenciados e resolvidos para os professores não mais correspondem ao ideal profissional contemporâneo de ensino de idiomas... a não ser no caso de sistemas franqueados ou em escolas com método fixo nas quais os livros didáticos são ilusoriamente feitos à prova dos professores e alunos.

Ao que tudo indica, ainda que o livro seja uma das fontes de informação de professores, ele não é mais o único material utilizado em sala de aula no ensino de línguas, mas aparece ao lado de tantos outros materiais didáticos, como: vídeos, músicas, jogos, filmes, dentre outros. Com base na história do livro (PAIVA, 2009), bem como em outros textos que tratam da tecnologia no ensino de línguas (GALLI, 2002), podemos afirmar que o emprego de tais materiais acompanha as constantes atualizações tecnológicas. De acordo com Galli<sup>31</sup> (2002, p. 2):

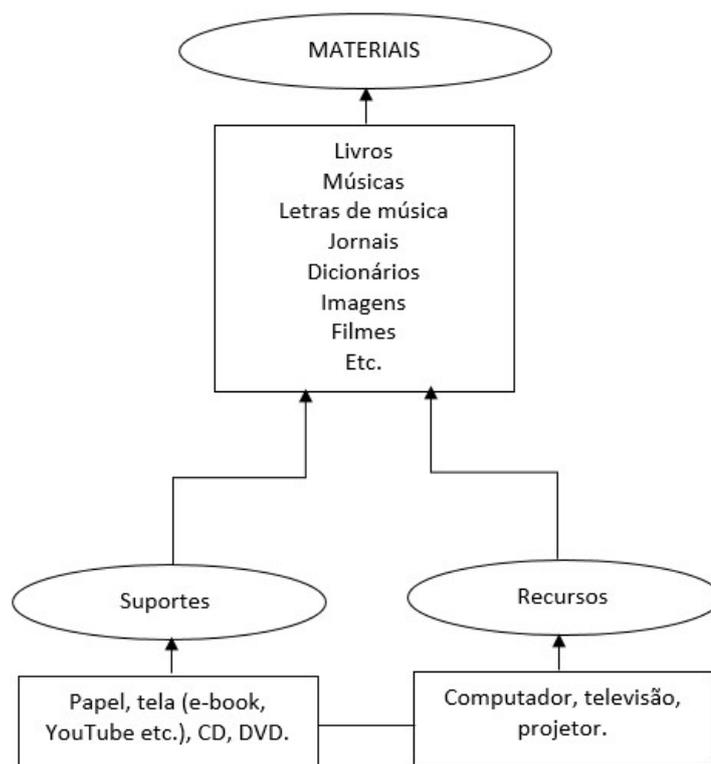
Uma das marcas da globalização é a velocidade com que evolui a tecnologia. Desde o seu advento, no final da década de 80, hoje, ainda com mais intensidade, a informática, responsável pelo avanço da tecnologia, tem contribuído para a melhoria da qualidade dos serviços, em todas as áreas de conhecimento.

Nesse sentido, podemos pensar que, assim como o livro nos proporcionou, de forma emblemática, o acesso ao ensino de línguas por anos a fio, e ainda o faz, os filmes, uma sequência de slides, uma letra de música, ou um vídeo no YouTube também podem contribuir para eficácia do ensino de línguas, considerando que isso só pode ser pensado hoje devido ao avanço tecnológico e ao momento histórico no qual estamos inscritos. Cabe ainda enfatizar que todos esses materiais podem fazer parte de um livro didático, porém não necessitam dele para existirem e coexistirem em sala aula como materiais didáticos.

A fim de tentarmos desfazer algumas confusões terminológicas, propomos um esquema que resume nossa compreensão sobre materiais didáticos. Enfatizamos, contudo, que não intencionamos apresentar uma lista completa dos materiais didáticos que podem ser utilizados em aula, mas apenas demonstrar alguns deles e diferenciá-los de termos como recursos e suportes didáticos – que, a princípio, não entendemos como materiais didáticos.

---

<sup>31</sup> O referido trabalho é parte das reflexões desenvolvidas na dissertação de mestrado “INTERNET – A linguagem da globalização”, que, sob a orientação da Doutora Antonieta Laface, foi apresentada ao programa de Pós-Graduação em Filologia e Linguística Portuguesa na F.C.L. - UNESP/Assis – CNPq, em dezembro de 2002 (LAFACE, s/d).



**Figura 1** Materiais didáticos, suportes e recursos. (autoria própria)

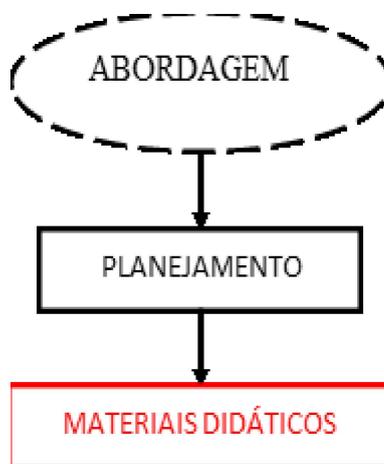
De acordo com a concepção de material didático adotada nesta pesquisa, há uma diferença entre materiais didáticos, recursos e suportes, como tentamos demonstrar no esquema apresentado (Figura 1). Assim, materiais didáticos seriam o ponto de contato mais próximo entre professores e alunos e, além disso, seriam a materialização daquilo que se quer ensinar, por exemplo, uma letra de música. Por sua vez, o suporte seria a base, o apoio ou a sustentação do material didático. Se continuamos pensando na letra de música poderíamos considerar que seu suporte pode ser uma folha de papel ou o YouTube. Por fim, o recurso seria o meio pelo qual se consegue acessar determinados suportes e, conseqüentemente, o material didático, no caso da letra de música vista no YouTube o recurso seria o computador. Se a letra de música fosse projetada na parede para que todos em aula pudessem vê-la ampliada, poderíamos dizer que utilizamos como recurso o projetor, como suporte a parede e como material didático a letra de música.

Materiais didáticos podem ainda ser diferenciados de suporte e recurso uma vez que, como afirmam Barros e Costa (2010, p. 89),

[...] São construídos a partir de concepções metodológicas e, embora nem sempre estas sejam explicitadas, acabam transparecendo de alguma forma, tornando evidentes os conceitos que estão em sua base: o que se entende por língua, ensino e aprendizagem; percepções dos papéis de professores e alunos; uma determinada visão da dinâmica que deve propiciar a aquisição de conhecimentos. Essas concepções se revelam no fio condutor das unidades (temas, conteúdos gramaticais, funções, tarefas), na organização dos conteúdos, nos textos usados como amostras de uso e funcionamento da língua, no tipo de exercícios propostos etc., e, via de regra, determinam e condicionam o processo de ensino/aprendizagem que será posto em prática na sala de aula.

Apesar da separação conceitual proposta, entendemos que, em contextos específicos, tanto o que denominamos suporte quanto o que denominamos recurso podem ser considerados material didático. Assim, se o professor ao ensinar formas geométricas utiliza o computador para exemplificar um cubo ou um quadrado, o objeto, que comumente é considerado um recurso, passa a fazer parte da aula como um material didático.

Na Teoria de Operação Global do Ensino de Línguas proposta por Almeida Filho (2012), os materiais didáticos fazem parte das materialidades do ensinar, baseados em um planejamento e orientado por uma abordagem, como resumimos no esquema a seguir.



De acordo com o autor, professores e alunos carregam consigo uma concepção sobre o que é ensinar e aprender, além de representações de como esse processo deve ser desenvolvido em sala de aula, ainda que também reconheça que muitas vezes essa abordagem seja implícita. Como vimos anteriormente nas seções sobre abordagens e métodos de ensino, a abordagem é uma força abstrata que está no plano das ideias e orienta todo o processo de ensinar e aprender línguas.

O planejamento, por sua vez, faz parte das concretudes do ensinar, é uma forma de prever e organizar o que se pretende trabalhar em sala de aula. Almeida Filho (2012, p. 31), ao explicar o que é planejamento, utiliza-se de uma metáfora que explica o que estamos querendo apontar sobre o ato de planejar: para o autor, o planejamento é “um mapa com indicações dos lugares, dos caminhos e de como viajar para se chegar a um dado lugar” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 31).

Nesse percurso, os materiais didáticos seriam uma forma de colocar em prática o que foi previsto no planejamento. Eles são, como afirma Almeida Filho (2009), um dos meios que possuem mais força de presença quando pensamos no processo de ensinar e aprender línguas, pois na maioria das vezes são utilizados de forma explícita por professores e alunos; eles seriam, então, o ponto de contato – e muitas vezes de embate – entre a abordagem de professores e alunos, bem como um dos pontos-chave para reavaliação do planejamento preparado pelo professor. Ainda que, como afirma Barros e Costa (2010, p. 89),

Em muitos casos, os professores selecionam, adaptam ou elaboram materiais sem levar em consideração os aspectos mencionados e se guiam mais pela intuição do que propriamente por reflexões baseadas em princípios teórico-metodológicos e critérios objetivos e coerentes.

A afirmação da autora faz referência a um problema que persiste como parte da sala de aula, a dicotomia entre teoria e prática, que influencia a ação de professores desde as etapas mais abstratas do processo de ensinar línguas até suas concretudes.

Embora essa discussão já tenha sido abordada timidamente na seção sobre o pós-método, especificamente quando discutimos o parâmetro da praticidade apresentado por Kumaravadivelu (2001), dedicaremos a seguir uma seção exclusiva que retoma essa dicotomia e enfatiza suas consequências.

## 2.2 A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO NA RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA DOCENTE

Ciente de que “a tentativa de fazer Linguistas Aplicados e professores trabalharem juntos é tão antiga como a própria Linguística Aplicada” (LEFFA, 2008, p. 157), não nos propomos a solucionar as lacunas que existem entre as proposições teóricas e a prática em sala de aula, uma vez que compreendemos sua complexidade, mas temos a intenção de

apontá-la como um fenômeno que influencia diretamente nas representações dos professores em pré-serviço participantes desta pesquisa, no que diz respeito à seleção e à forma de trabalhar diferentes materiais didáticos em sala de aula.

Outros autores abordam tal questão, como é o caso de Coracini (1999) e Leffa (2008). Enquanto Leffa (2008) pensava no hiato entre a teoria e a prática a partir de exercícios de *drills*, Coracini (1999) o fez considerando aspectos vinculados aos livros didáticos. De nossa parte, interessa-nos essa discussão considerando o objeto de estudo desta pesquisa, materiais didáticos disponibilizados pelos participantes.

De acordo com Coracini (1999, p. 20):

A Linguística Aplicada tem se preocupado muito mais em construir propostas acreditando que são inovadoras e mais adequadas ao público, sem se questionar se elas são – e como são – apreendidas seja pelos livros didáticos, seja pela escola e, mais particularmente, por professores e alunos.

No mesmo sentido, Leffa (2008, p.141) afirma:

Historicamente parece haver uma divisão de tarefas entre quem usa o pensamento teórico e quem usa o pensamento prático. Quem usa o pensamento teórico trabalha com a mente e ocupa o topo da pirâmide trabalhista, exercendo cargos gerenciais ou de chefia; no mundo da educação, o exemplo típico é o do pesquisador. Já quem usa o pensamento prático está na base da pirâmide trabalhista; seja o marceneiro na sua bancada de trabalho, o soldado na trincheira e, na área da educação, o professor.

Ainda que a primeira afirmação date de 1999 e a segunda de 2008, o hiato entre a teoria e a prática permanece e o vemos exatamente como apontou Leffa (2008).

Esses dois lugares que não se cruzam parecem reproduzir um contínuo que vai sendo, de certa forma, ignorado, como se, sempre, estivessem em constante diálogo e em plena harmonia.

Para Coracini (1999, p. 25):

O Linguista Aplicado tem a ilusão de que o professor assimila o que ele acredita serem “novas” formas de ensinar e o professor tem a ilusão de que realmente está mudado: suas aulas são diferentes, comunicativas motivadoras etc.... e que o aluno aprende tudo o que ele ensina (se isso não acontece é por falta de interesse individual).

O que aponta a autora é o que comumente vemos na sala de aula. Apesar da suposta relação de diálogo entre linguistas aplicados e professores, a comunicação entre ambos não se configura como um quadro tão objetivo como faz-se supor.

A fim de ilustrar o que afirmamos, recuperamos um exemplo trazido por Leffa (2008) no que se refere aos diferentes lugares ocupados pelo Linguista Aplicado e pelo professor. Em uma de suas leituras ele identifica que:

Um exame atento do artigo de Wong e VanPatten mostra que há nele um paradoxo entre a teoria e a prática. Na teoria, defendem a idéia de que se aprende a L2, não pela prática do exercício (“drills are out”), mas pela exposição ao input, partindo da teoria de Krashen (1985). Na prática, porém, o que propõem é justamente o uso do exercício com frases que nem chegam a ser contextualizadas, contrariando, inclusive, o que defende Krashen, que tem valorizado a importância do contexto na aquisição da L2 (KRASHEN, 1981; KRASHEN, 2004 *apud* LEFFA, 2008, p. 150).

Supomos que o exemplo trazido por Leffa (2008) seja apenas mais um dentre tantos que poderíamos encontrar no discurso de pesquisadores e professores, pois segundo o autor “o lugar de onde se fala afeta o que se diz” (LEFFA, 2008, p. 150) e, não raramente, de forma contraditória.

Ainda que não tenhamos uma solução para o problema, entendemos que é necessário considerar, sempre, o lugar de onde se fala, ou seja, por um lado, como professores, é necessário conhecermos o contexto de ensino e as necessidades de nossos alunos, bem como seus anseios e motivações, mas sem deixar de reconhecer que, para que façamos um bom trabalho nesse sentido, o conhecimento teórico é essencial e alicerça nossas escolhas práticas. Por outro lado, como especialistas e pesquisadores, devemos entender que as escolhas teóricas devem ser feitas não apenas a partir das afinidades do professor com determinada abordagem ou método, mas, como já dito, a partir do contexto e das necessidades dos alunos – foco do processo de ensino-aprendizagem –, já que, assim como Almeida Filho (2012), entendemos que existem tantas diferentes maneiras de aprender como de ensinar e o que serve para um não é o que serve para outro. Esses papéis devem funcionar, no entanto, como faces de uma mesma moeda.

Assim, parece-nos sensato, como já aponta a pedagogia pós-método, que os professores tenham a possibilidade de construir suas abordagens a partir do contexto em que estão inseridos, o que, sob nossa perspectiva, torna o processo de ensino-aprendizagem mais

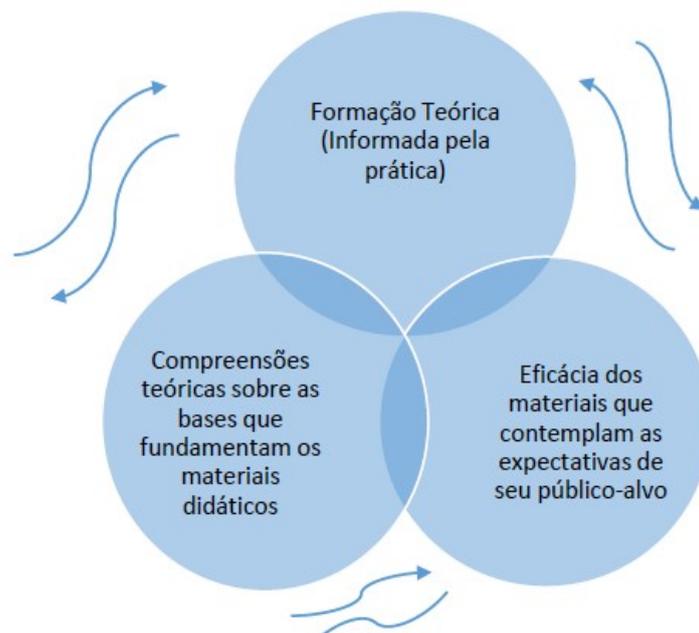
significativo para professores e alunos. O que defendemos, contudo, é que essas escolhas sejam informadas e fruto de um processo de reflexão contínua.

Nesse sentido, acreditamos que, independentemente da teoria escolhida para alicerçar o trabalho em sala de aula, as competências do professor de línguas, como as propostas por Almeida Filho (2012), devem ser mobilizadas, pois são um dos caminhos para o exercício crítico-reflexivo que deve fazer parte das ações dos professores.

Para Almeida Filho (2012) há 5 competências básicas para um professor de línguas: (1) competência implícita, que faz parte das experiências vividas por cada indivíduo, seja na instituição familiar, escolar ou em outros espaços do convívio social; (2) competência linguístico-comunicativa, que consiste não apenas em conhecer a língua alvo, mas saber falar sobre a língua-alvo; (3) competência teórica, que é adquirida em contextos formais de ensino como a universidade e, geralmente, se desenvolve por meio do estudo de diferentes autores e professores formadores ao longo do processo de formação; (4) competência aplicada, que é caracterizada pela habilidade da ação prática em sala de aula, a partir tanto da teoria aprendida e apreendida ao longo de estudos formais, quanto dos saberes informais como as intuições e as crenças e, por fim, (5) competência profissional, que é quando o professor se percebe como tal e tem consciência de seus direitos e deveres diante das diferentes instituições das quais faz parte, de seus colegas de trabalho e de seus alunos, considerando sempre a importância das competências anteriores que devem fazer parte de seu trabalho de forma equilibrada.

De acordo com Kumaravadivelu (2001), um dos caminhos para que haja coerência entre a teoria e a prática docente é a partir do parâmetro da praticidade que justamente prevê o envolvimento dos professores em pesquisas sobre o seu contexto de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, a pesquisa não pode ser produzida do lado de fora da sala de aula e transposta para dentro dela. Deve-se fazer pesquisas que partam das experiências do ambiente escolar, sem nunca desconsiderar outras questões como o ambiente sociocultural do qual os envolvidos na pesquisa provêm.

Para aproximar essas colocações, utilizamos uma figura proposta por Lucas (2016, p. 91) que contribui para melhor entendermos a importância da reflexão no processo de ensino-aprendizagem. A figura de Lucas (2016) interessa-nos, em especial, pelo fato de a autora relacionar ao processo reflexivo de professores suas concepções sobre materiais didáticos.



**Figura 2** Tríade reflexiva sobre as concepções dos MDs nas práticas de ensino (LUCAS, 2016, p. 91).

Segundo a autora:

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 consequentemente 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 (LUCAS, 2016, p. 91-92).

Apostamos na contribuição da autora com a proposta da figura apresentada como um elemento visual que resume e ao mesmo amplia o que foi discutido nesta seção, uma vez que retoma a relação teoria-prática dando visibilidade aos materiais didáticos.

Finalmente, o que esperamos com esta seção é chamar a atenção para o hiato existente entre a teoria e a prática de professores em pré-serviço uma vez que esse ainda é um problema que paira sobre a sala de aula, mas que pode ser minimizado por meio de ação e reflexão que abranjam toda a operação de ensinar línguas. É preciso que professores educadores incentivem seus alunos no exercício da reflexão a fim de que eles se preparem e se sintam preparados para investigar suas ações em sala de aula e possam, sem medo, agir sobre elas.

Na próxima seção passamos a discutir o conceito de representações sociais que compõe o arcabouço teórico desta pesquisa, uma vez que ele nos ajuda a identificar as

concepções de professores em pré-serviço no que diz respeito ao uso de materiais didáticos em aulas de língua estrangeira.

## 2.3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Nesta seção, discutimos a teoria das representações sociais a partir de, principalmente, Serge Moscovici (2015). Em um primeiro momento tentamos contextualizar a origem e os pressupostos da teoria da representação social e justificar a escolha do termo “representação social” em detrimento de outros termos como crença e estereótipo. Em seguida, apresentamos os mecanismos de análise que são propostos na teoria da representação social e que contribuem para a análise dos dados coletados, e, por último, apresentamos um quadro por meio do qual pretendemos retomar e resumir os mecanismos de análise apresentados, intencionando, dessa forma, facilitar o acesso do leitor a essas informações.

### 2.3.1 Origem e pressupostos: a relação entre Durkheim e Moscovici

Apesar de a discussão sobre as representações sociais ser bastante complexa, principalmente por ter suas raízes na psicologia e na sociologia – Durkheim –, ou mais recentemente por fazer parte da Psicologia Social – Moscovici –, buscamos destacar seu caráter interdisciplinar, como pretendido pelo próprio Moscovici, que se recusou a prescrever a evolução de tal campo de estudo, deixando-o evoluir para muitos e diferentes caminhos.

Contudo, antes de prosseguirmos com a teoria das representações sociais proposta por Moscovici, faz-se importante lembrar da contribuição de Durkheim para o estudo das representações, ainda que o autor, na tentativa de fazer da sociologia uma ciência autônoma, tenha separado radicalmente as representações coletivas das representações individuais, mais ou menos como fez Saussure em relação à *langue* e a *parole*. Contra isso Moscovici afirma: “Elas [as representações] sempre possuem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel...” (MOSCOVICI, 2015, p. 46).

De acordo com Silva (2016, p. 61):

Moscovici considera que o sujeito também é parte do processo de gênese, manutenção e transformação das representações, não sendo somente o

componente coletivo o responsável por esse processo, ao contrário do que acreditava Durkheim.

Além disso, para Durkheim o fenômeno das representações era algo estático, enquanto Moscovici via tal fenômeno como algo dinâmico.

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem (MOSCOVICI, 2015, p. 41).

Assim, vê-se que apesar de ter bebido da fonte de Durkheim, Moscovici afasta-se dessa propondo uma ciência mista que considere tanto aspectos psicológicos – individuais – quanto sociais implicando-se mutuamente, inaugurando um novo campo de estudos, a Psicologia Social<sup>32</sup>.

Como apontado anteriormente, preocupado em consolidar esse novo campo de pesquisa, Moscovici não se dedicou a prescrever, descrever ou definir o fenômeno das representações sociais, o que por vezes fez com que sua teoria fosse alvo de críticas, sendo considerada vaga, fazendo com que o autor se questionasse: “de que maneira vago é ‘vago’? Se alguém o compara com conceitos formais da matemática, então isso certamente é verdade. Se alguém quer dizer que ele é muito complexo, isso é verdade também” (MOSCOVICI, 2015, p. 307), e ratifica ter sido essa uma escolha consciente e que também faz parte de outras teorias apresentadas por ele, como a teoria da influência.

Parece-nos, assim, que isso se deve à insistência de Moscovici de não fazer da teoria das representações sociais um simples conceito, levando-o ainda a um questionamento mais: “deveriam elas ser reduzidas a simples proposições, como o são muitas vezes?” A resposta é não. Isso não quer dizer que as representações sociais não devam ser definidas, que elas não possam ser caracterizadas por possuir determinados aspectos e não outros, mas que não caberiam em caixas rasas, que a definição não seria suficiente para explicar a teoria das representações em toda sua complexidade e que outros mecanismos de análise deveriam ser levados em consideração ao refletir sobre tal fenômeno.

---

<sup>32</sup> Faz-se importante destacar que essa é uma colocação do próprio autor.

Isso não impediu que outros autores buscassem materializar a reflexão de Moscovici, definindo-a e redefinindo-a. É o caso de Jodelet (1990), uma grande contribuinte das ideias do autor, para quem uma das definições plausíveis para pensar em representações sociais é considerando-a:

[...] uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma forma mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social (JODELET, 1990 apud ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 27).

Outra definição é a proposta por Sêga (2000, p. 128):

As representações sociais se apresentam como uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos, e comunicações que lhes concernem. O social intervém de várias formas: pelo contexto concreto no qual se situam grupos e pessoas, pela comunicação que se estabelece entre eles, pelo quadro de apreensão que fornece sua bagagem cultural, pelos códigos, símbolos, valores e ideologias ligados às posições e vinculações sociais específicas.

Nesse sentido, a escolha do termo **representação social** empregado neste trabalho explica-se por tratar-se de um fenômeno por meio do qual podemos repensar o lugar do senso comum e estudar o imaginário social como fonte importante de informações que podem e devem ser consideradas relevantes, uma vez que influenciam tanto aspectos sociais quanto psicológicos. Cabe discutir esse termo no âmbito da Linguística Aplicada e, mais precisamente, no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que tanto alunos quanto professores carregam consigo representações sobre o aprender/ensinar uma língua estrangeira, seja em maior ou menor grau<sup>33</sup>.

Por fim, ainda que não se trate de um termo exclusivo da psicologia social, da sociologia, ou da psicologia, pois vemos, por exemplo, trabalhos na área de saúde e educação que se amparam em conceitos abordados por Moscovici, discutir representações no campo da linguística aplicada é algo ainda recente.

---

<sup>33</sup> Essa colocação advém de uma memória de leitura do texto “Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía”, de Maria Zulma Moriondo Kulikowski y Neide T. Maia González (1999).

Em uma investigação realizada por Bastos (2017)<sup>34</sup>, por meio da qual a autora visava equacionar o uso da teoria da representação mais ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, percebeu-se que a primeira pesquisa encontrada que contempla a equação proposta pela autora data do ano 2000 e foi publicada em forma de artigo, enquanto a primeira dissertação foi publicada apenas em 2004 e a primeira tese em 2007 – mais recentemente temos também a tese de Silva (2016). Essas informações foram encontradas por Bastos (2017)<sup>35</sup> em um levantamento quantitativo no banco de dados da CAPES e posteriormente no banco de dados do Google Acadêmico. Outra informação importante apresentada pela autora em seu artigo é que dos 28.200 resultados para a busca das palavras-chave “Representações e o ensino de Línguas Estrangeiras” somente 50 contemplavam a equação proposta.

Essa situação deve-se, talvez, à existência de outros termos que buscam tratar dos mesmos fenômenos do campo das representações como é o caso de crenças (BARCELOS, 2006) e estereótipos (AMOSSY; PIERROT, 2001).

Segundo Barcelos (2006, p. 18):

Crenças são uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Baseadas nas ideias de Walter Lippmann, Amossy e Pierrot (2001, p. 31) referem-se a estereótipo como:

[...] Imagens de nossa mente que modalizam nossa relação com o real. Trata-se de representações cristalizadas, esquemas culturais preexistentes, através dos quais cada um filtra a realidade que o cerca.

As definições de representações e crenças, por exemplo, dialogam praticamente em todos os pontos mencionados em uma e outra, como se fossem equivalentes e pudessem ser intercambiadas sem perdas significativas. Talvez isso até seja verdade, mas optamos, porém por permanecer com as ideias desenvolvidas por Moscovici (2015) sobre representações

---

<sup>34</sup> Disponível em: < [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23972\\_12749.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23972_12749.pdf)>.

<sup>35</sup> Disponível em: < [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23972\\_12749.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23972_12749.pdf)>.

sociais, posto que nos parece ser uma teoria bem fundamenta e que provê suporte de análise suficiente para a investigação que pretendemos realizar

Dito isso, passemos para próxima seção, na qual apresentamos os mecanismos utilizados na análise e interpretação dos dados nesta pesquisa.

### 2.3.2 As faces da representação social e os mecanismos que a origina

Como apontado na seção anterior, as representações podem ser consideradas um saber do senso comum manipuladas tanto individual quanto socialmente. De acordo com Moscovici (2015):

Quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais fossilizada ela se torna [a representação]. O que é ideal, gradualmente torna-se materializado. Cessa de ser efêmero, mutável e mortal e torna-se, em vez disso, duradouro, permanente, quase imortal (MOSCOVICI, 2015, p. 41).

Isso faz com que a representação deixe de ser vista como uma ideia de senso comum e passe a figurar como verdade pertencente ao objeto, quando, na realidade, trata-se antes de uma representação cristalizada, aceita e pouco questionada.

Posto isso, Moscovici afirma que as representações sociais possuem duas naturezas, uma convencional e outra prescritiva.

Como o próprio nome diz, a **função convencional da representação** é de

[Convencionar] objetos, pessoas, ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas (MOSCOVICI, 2015, p. 35).

#### Já a **função prescritiva da representação**

Se impõe sobre nós com uma forma irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado.

Em outras palavras, as representações podem, ao mesmo tempo, convencionar objetos para que sejam tomados como verdades no sentido de que “a realidade é, para as pessoas, em grande parte, determinada por aquilo que é socialmente aceito como realidade” (LEWIN,

1998, p. 57 apud MOSCOVICI, 2015, p. 36) assim como prescrever regras “como se fossem verdade inquestionáveis” (MOSCOVICI, 2015, p. 40).

Segundo observação feita pelo filósofo francês Bachelard: “o mundo em que nós vivemos e o mundo do pensamento não são um só e o mesmo mundo” (MOSCOVICI, 2015, p. 60). Parece-nos, assim, que nada mais fazemos senão projetar a realidade a partir de nossas representações que, quanto mais aceita por um número de pessoas, mais convencional se torna, ou seja, seu valor de verdade é aumentado e proporcionalmente os questionamentos sobre ela diminuem.

Cabe-nos, então, movimentar as peças desse quebra-cabeça para transformar o familiar em não familiar, ou ao menos questionar as verdades absolutas por meio de um processo de reflexão e ação. Porém, de acordo com Baudelaire<sup>36</sup> (apud MOSCOVICI, 2015, p. 60) “não é fácil transformar palavras não familiares, ideias, ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais”. Para o autor, assim como para Moscovici, para que tal fenômeno ocorra é necessário colocar dois mecanismos em funcionamento, o **mecanismo de ancoragem** e o de **objetivação** sobre os quais tratamos a seguir.

De acordo com Moscovici (2015, p. 62), “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas”. Dessa maneira poderíamos dizer que neste trabalho estamos ancorando textos jornalísticos, letras de música, poesia, filmes e imagens como materiais didáticos, e ainda que essa classificação está pressuposta por uma teoria, no caso, pelo estudo de VILAÇA (2012, p. 12), que afirma: “[...] qualquer material que seja usado para fins didáticos pode ser considerado um material didático”, o que justifica a colocação de Rosch (1997 apud MOSCOVICI, 2015, p. 62) quando reitera que:

[...] Todo sistema de categorias pressupõe uma teoria que o defina e o especifique e especifique seu uso. Quando tal sistema desaparece, nós podemos presumir que a teoria também desapareceu.

Além disso, o processo de classificação e nomeação, ou seja, o processo de ancoragem, tem um resultado tríplice:

---

<sup>36</sup> Não há referência exata da citação como ano e página.

a) uma vez nomeada, a pessoa ou a coisa pode ser descrita e adquire certas características, tendências etc.; b) a pessoa, ou coisa, torna-se distinta de outras pessoas ou objetos, através dessas características e tendências; c) a pessoa, ou coisa, torna-se o objeto de uma convenção entre os que adotam e partilham a mesma convenção.

Não se trata, contudo, de um processo que se encerra em si mesmo,

Seu principal objetivo é facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões... Pois não podemos esquecer que interpretar uma ideia ou um ser não familiar sempre requer categorias, nomes, referências, de tal modo que a entidade nomeada possa ser integrada na “sociedade dos conceitos” (MOSCOVICI, 2015, p. 70).

No que diz respeito ao mecanismo de objetivação podemos encará-lo como uma maneira de “[...] transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (MOSCOVICI, 2015, p. 61). É uma tentativa de transformar conceitos em imagens palpáveis e reconhecíveis. Assim, após classificar e nomear alguns materiais didáticos, podemos materializar essa ideia em imagens concretas pertencentes à realidade. É a possibilidade de acessá-las no mundo físico, ou ao menos de poder descrevê-las. Jornais, filmes e músicas são agora acessados não mais como quaisquer objetos soltos no mundo físico, mas são, respaldados por uma teoria, objetivados como materiais didáticos, objetos que podem e devem ser usados em sala de aula. Nesse sentido, de acordo com Moscovici (2015, p. 78): “cada caso implica uma representação social que transforma palavras em carne, ideias em poderes naturais, nações ou linguagens humanas em uma linguagem de coisas”.

Concluimos, então, que o objetivo desses dois mecanismos é:

Transformar o não familiar em familiar, primeiramente transferindo-o à nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente controlar (MOSCOVICI, 2015, p. 61).

Trata-se, pois, de uma estrada de dois caminhos. Enquanto, por um lado, tentamos questionar o convencional e as representações cristalizadas, por outro, buscamos inserir novas representações na realidade que nos cerca por meio dos mecanismos de ancoragem e objetivação.

Na próxima seção, por meio da teoria das representações, pretendemos analisar as representações de professores em pré-serviço no que concerne às concepções sobre materiais didáticos, bem como as bases teóricas que subjazem a seleção desses materiais. Antes, contudo, a fim de facilitar a retomada do leitor em relação aos mecanismos de análise propostos na teoria da representação apresentamos um quadro-resumo que fecha esta seção.

**Quadro 5** Resumo dos mecanismos de análise da teoria da representação social

<b>MECANISMOS DE ANÁLISE PROPOSTOS NA TEORIA DA REPRESENTAÇÃO</b>		
<b>MECANISMO</b>	<b>EXPLICAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>EXPLICAÇÃO-EXEMPLO</b>
<b>ANCORAGEM</b>	É o processo por meio do qual se busca dar nome ao que ainda não tem nome, categorizar o que ainda não está categorizado. Em resumo trata-se de uma tentativa de transformar o não familiar em familiar.	Para dar um exemplo apresentado na seção sobre materiais didáticos (Figura 1): Ancoramos, nesta pesquisa, computador como recurso didático, a folha de papel como um suporte e letras de música como materiais didáticos. É preciso esclarecer que um mesmo objeto pode ser ancorado em diferentes categorias e em cada uma delas cumprir determinada função social.
<b>OBJETIVAÇÃO</b>	É o processo de materializar os objetos, transpô-los do mundo das ideias para o mundo físico segundo a categoria e consequentemente a função que lhes cabe.	Se consideramos o que apresentamos na seção sobre materiais didáticos, a objetivação seria o uso dos materiais didáticos ancorados como tal em sala de aula, pois se ancoramos notícias e letras de música como materiais didáticos, mas não utilizamos esses objetos em aula, eles não se tornam familiares segundo a categoria proposta e deixam de fazer parte dela.
<b>OBSERVAÇÕES</b>	Ambos mecanismos influenciam na face convencional e prescritiva das representações já categorizadas, posto que, ao apresentar novos sistemas de ancoragem e objetivação, os já convencionais e prescritos podem ser movimentados, substituídos e ou complementados.	

### 3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira seção são apresentadas algumas informações extraídas da coleta de dados – damos ênfase tanto aos sistemas de ancoragem (MOSCOVICI, 2015) apresentados por cada um dos participantes no questionário e na entrevista quanto à objetivação (MOSCOVICI, 2015), ou não, desses sistemas, o que será averiguado por meio das atividades disponibilizadas.

Na segunda seção analisamos de forma conjunta as informações obtidas na seção anterior, propomos um sistema de ancoragem, considerando os dados de todos os participantes, verificamos os elementos mais recorrentes desse sistema, comparamos com esses elementos às atividades disponibilizadas e buscamos reconhecer as faces predominantes das representações (MOSCOVICI, 2015) dos participantes no que se refere à concepção de materiais didáticos.

Na terceira e última seção deste capítulo desenvolvemos considerações sobre as escolhas teóricas dos participantes desta pesquisa em relação aos materiais disponibilizados para análise.

#### 3.1 A CONCEPÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS SEGUNDO PROFESSORES EM PRÉ-SERVIÇO

Nesta seção, buscamos, em primeiro lugar, a partir de informações apresentadas no questionário, identificar o que professores em pré-serviço consideram materiais didáticos e, em seguida, discutir essas concepções considerando tanto as atividades disponibilizadas pelos participantes quanto as entrevistas concedidas por eles.

A fim de apresentar essas informações de forma clara, propomos um roteiro organizacional dividido em dois itens: (1) **A concepção de material didático apresentada no questionário** e (2) **A objetivação de materiais didáticos empregados em aulas pelos professores em pré-serviço e seu reconhecimento em entrevista.**

### (1) A concepção de material didático apresentada no questionário

No quadro a seguir apresentamos as concepções sobre materiais didáticos obtidas a partir do primeiro instrumento de coleta apresentado aos participantes, o questionário, que constituiu a primeira etapa da pesquisa, por meio do qual almejávamos entender o que professores em pré-serviço dos últimos anos do curso de Licenciatura em Letras compreendem como material didático.

As informações apresentadas no quadro 6 foram respostas à questão: “Faz parte do processo de ensinar a seleção e/ou preparação de materiais didáticos. Defina com suas palavras o que entende por *materiais didáticos*”, item 3 do questionário.

**Quadro 6 Concepção de materiais didáticos apresentada por meio do questionário**

<b>Concepção de material didático no questionário</b>	
<b>P1</b>	Materiais didáticos para mim seriam todos os materiais que são selecionados pelo professor para melhor realização da aula e transmissão do conteúdo aos alunos, seja algo enviado previamente e previsto pelo cronograma ou materiais adicionados no decorrer das aulas. Está incluso nisso, portanto, textos, áudios, vídeos, apostilas, unidades, livros didáticos e qualquer outro material que contribua para a aprendizagem.
<b>P2</b>	Entendo por material didático tudo aquilo que pode ser usado em sala de aula ou fora dela com o propósito de se aprender/adquirir uma língua. Considero que um texto pode ser material didático, assim como um vídeo, uma palestra e também o livro didático que pra mim é um conjunto de recursos didáticos.
<b>P3</b>	Depende do contexto, mas, além do livro didático, músicas e curtas são sempre utilizados com o objetivo de dinamizar a aula e promover uma aprendizagem mais eficaz.
<b>P4</b>	Material didático não seria apenas o livro didático, mas todo o material utilizado no decorrer da aula com o propósito de promover a aprendizagem da língua estrangeira, por exemplo: vídeos, textos à parte do livro didático seguido, fichas de exercícios etc
<b>P5</b>	Entendo como material didático tudo o que o professor utiliza para o ensino da língua estrangeira. Isso inclui livros, apostilas, atividades de interação em sala, jogos objetivos, atividades sobre filmes, músicas ou qualquer elemento multimídia.
<b>P6</b>	São materiais (apostilas, livros, cadernos) desenvolvidos por professores, com conteúdos autênticos ou não, que servem de apoio ao professor e ao aluno durante o processo de aprendizagem.

A partir das respostas dos participantes apresentadas no Quadro 6, nota-se que é unânime a ideia de que o livro não é o único material didático que pode ser utilizado em sala

de aula. Assim, aparecem ancorados como materiais didáticos: textos, áudios, vídeos, apostilas, fichas de exercícios, jogos, músicas, filmes e o livro didático.

Observa-se nas respostas apresentadas pelos participantes que prevalece a ideia de que “todo e quaisquer materiais utilizados em sala de aula podem ser considerados materiais didáticos”, ou seja, os participantes se alinham à concepção de materiais didáticos proposta por autores como Vilaça (2011 apud VILAÇA, 2012) e Tomlinson (2011) e adotada nesta pesquisa.

Essa afirmação pode ser ratificada se retomamos a citação de Vilaça:

Em termos gerais, qualquer material que seja usado para fins didáticos pode ser considerado um material didático, mesmo que a sua produção inicial não tenha sido orientada ou voltada para o seu uso educacional. Poemas, letras de músicas, filmes, jornais, por exemplo, não são produzidos para fins pedagógicos, mas são usados por professores de línguas (maternas e estrangeiras) com certa frequência (VILAÇA, 2011, p. 1020 apud VILAÇA, 2012, p. 52).

Apesar dessa aparente uniformidade nas respostas apresentadas, nota-se também algumas especificidades decorrentes das formas de dizer dos participantes. Ao retomar, por exemplo, as respostas de P3 e P4 tem-se a impressão de que valorizam mais o livro didático que os outros materiais didáticos citados. Essa impressão é causada provavelmente devido ao emprego dos conectores “mas, além do...” e “apenas...”, como destacamos na sequência.

<b>P3</b>	Depende do contexto, <b><u>mas, além do livro didático</u></b> , músicas e curtas são sempre utilizados com o objetivo de dinamizar a aula e promover uma aprendizagem mais eficaz.
<b>P4</b>	Material didático não seria <b><u>apenas o livro didático</u></b> , mas todo o material utilizado no decorrer da aula com o propósito de promover a aprendizagem da língua estrangeira, por exemplo: vídeos, textos à parte do livro didático seguido, fichas de exercícios etc

É como se houvesse uma hierarquia entre o *material didático livro* e o *material didático outros*, o que possivelmente deve-se à face convencional desse material didático frente aos outros.

Outra particularidade é encontrada na resposta de P2, pois, apesar de apresentar, em linhas gerais, uma resposta que se alinha à concepção de materiais didáticos adotada nesta

pesquisa, afasta-se no plano mais particular ao mencionar como materiais didáticos *palestra* que poderia ser considerada um material didático apenas se tivesse um fim pedagógico, não no que diz respeito ao tema discutido, mas no que se refere à função didática proposta. Assim, se fosse solicitado aos aprendizes que assistissem à determinada palestra e posteriormente fizessem uma resenha sobre o tema tratado ou algo nesse sentido, poderíamos considerá-la um material didático. Porém se o fim último dessa palestra fosse apenas assisti-la sem orientação didática explícita, então ela não figuraria como material didático. Essa colocação do participante aparece também na entrevista, como veremos no item (2).

Além disso, a resposta dada pelo participante 2 chama-nos à atenção por considerar que o livro didático é um conjunto de “recursos didáticos”. De certa forma, ele reconhece que o livro didático está composto, atualmente, de vários materiais didáticos, de diferentes tipos, gêneros e autores, ou seja, que vídeos, canções, textos jornalísticos, etc. estão no livro didático. O participante, assim, ancora LD como um conjunto de vários materiais didáticos reunidos e organizados sob um planejamento de curso do autor do livro didático.

No item (2), apresentado a seguir, destacam-se os materiais didáticos que foram objetivados pelos participantes em sala de aula e o que, posteriormente, em entrevista, eles afirmam ter utilizado.

## **(2) A objetivação de materiais didáticos empregados em aulas pelos professores em pré-serviço e seu reconhecimento em entrevista**

A segunda etapa da pesquisa consistiu na coleta de atividades utilizadas pelos participantes em práticas de ensino vinculadas ao estágio supervisionado ou projetos de extensão. A partir dessas atividades pretendíamos conhecer o que professores em pré-serviço têm utilizado em sala de aula como materiais didáticos, bem como em que medida reconhecem esses materiais como materiais didáticos.

Nesse sentido, apresentamos a seguir a triangulação dessas informações com ilustração das atividades disponibilizadas e fragmentos transcritos da entrevista.

Por meio da atividade cedida para esta pesquisa, direcionada a alunos do *Projeto de Extensão Português para Estrangeiros* (Figura 2), P1 objetivava trabalhar aspectos relacionados ao uso de diminutivo e aumentativo, principalmente considerando a nasalização, como nota-se no fragmento da entrevista transcrito a seguir.

**Pesquisadora:** entendi (risos)... ótimo... é: e qual era o **objetivo da atividade** que você disponibilizou?

**Participante 1:** era **trabalhar diminutivo e aumentativo...**

**Pesquisadora:** uhum

**Participante 1:** **e: principalmente o/ a nasalização...** que o/ é são alunos na verdade colombianos os dois eram colombianos eles tinham muita dificuldade com a nasalização... das vogais e já tava previsto no cronograma... então como o **aumentativo diminutivo já usa muito a nasalização... aí juntamos tudo**

**Pesquisadora:** entendi... e você conseguiu alcançar o objetivo inicial? da atividade?

**Participante 1:** sim... sim foi muito bom na verdade eu escolhi essa atividade porque ela deu muito certo (risos)... eles conseguiram entender realmente o que... os vídeos as diferenças de utilização de aumentativo diminutivo... é claro a nasalização é uma coisa mais complicada que... ainda precisa ser trabalhada (risos)... mas é muito difícil né tanto quanto pra quem tá aprendendo espanhol e fala português também... então... mas conseguimos sim

Observa-se na Figura 2 que os materiais utilizados na atividade disponibilizada foram vídeo e exercícios gramaticais. O primeiro, a fim de que os alunos compreendessem alguns sentidos que o uso do diminutivo ou aumentativo pode produzir, bem como de que maneira os sons nasalizados são produzidos. O segundo, com o propósito de sistematizar a estrutura do diminutivo e aumentativo.

**ASSISTA AO VÍDEO DE UM COMERCIAL A SEGUIR E RESPONDA AS PERGUNTAS:**



<https://www.youtube.com/watch?v=XQ6dlp9zma0>

**1) Para você, por que há diferença entre as palavras “cervejinha” e “cervejão”, sendo que ambas se referem ao mesmo objeto (cerveja)?**

**2) Complete a tabela de acordo com o modelo e com o comercial assistido.**

*Cerveja – Cervejinha – Cervejão*

Mulher – \_\_\_\_\_ – *Mulherão*

Jogo – *Joquinho* – \_\_\_\_\_

Carro – \_\_\_\_\_ – \_\_\_\_\_

Carla – \_\_\_\_\_ – \_\_\_\_\_

**Figura 3 Atividade disponibilizada pelo participante 1 – diminutivo e aumentativo.**

Na entrevista, ao ser indagado sobre quais materiais didáticos havia utilizado para o desenvolvimento da atividade apresentada P1 respondeu, primeiramente, “vídeo e gramática”, que correspondem exatamente à atividade disponibilizada, e, posteriormente, acrescentou “experiências” que nesta pesquisa não consideramos materiais didáticos, mas uma das competências do professor de línguas, a implícita, conforme a nomenclatura proposta por Almeida Filho (2012).

Sobre essas informações há três pontos importantes para destacar:

(1) A gramática mencionada pela participante é equiparada a exercícios gramaticais, sistematização do uso da língua e não necessariamente a um livro de gramática ou à gramática no nível abstrato da língua, como uma filosofia.

(2) Nota-se que P1 ancora o vídeo como material didático; porém, não considera que a folha de atividades que ele organizou é um material didático que tem conteúdos linguísticos a serem sistematizados. Os procedimentos para o desenvolvimento da aula foram obtidos

graças à sua experiência como professora. Assim, a partir da entrevista com a pesquisadora, percebe-se que P1 pode explicitar que sabe elaborar uma sequência didática incorporando conteúdos linguístico-gramaticais e didatizando um material autêntico, o vídeo, que passa a ser objetivado como material didático. Porém, não o faz, não explicita que criou um material didático, mas sim que usou material didático (vídeo, gramática, experiência). P1 não se vê como autor, somente com usuário de materiais didáticos.

(3) Ao referir-se, em um segundo momento, a experiências como materiais didáticos, notou-se, pela entonação e modo de falar do participante, que ele não colocava “experiências” como um material didático. É como se houvesse apenas querido completar um pequeno silêncio entre uma pergunta e outra.

No que diz respeito a P2, as informações disponibilizadas para esta pesquisa partiram de uma atividade realizada com alunos de uma escola regular vinculada às práticas de estágio supervisionado de língua inglesa. Por meio da atividade pretendia-se que os alunos produzissem um conto de fadas, ou ainda criassem um personagem de conto de fadas moderno, como verifica-se no trecho de entrevista transcrito na sequência.

**Pesquisadora:** e: qual era o objetivo final? na verdade você já/ já deu uma prévia né... é:...

**Participante 2:** é a intenção ORIGINAL a PRIMEIRA era que os alunos compreendessem um gênero contos de fadas

**Pesquisadora:** entendi

**Participante 2:** eu acho que eu consegui isso o objetivo final de eles compreenderem o que que é um gênero conto de fadas... até porque eles tem contato com isso em português também... então eu trouxe/ trazer mais inglês pra vida deles... expressões: palavras: cores: é... características... e que eles pudessem entender a minha/ o meu tema que era inglês é/ que era contos de fadas modernos... e também acho que **eu consegui isso no final... que eles fizeram um conto de fadas moderno... só que também alguns alunos fizeram PERSONAGENS modernos...** então eles fizeram... sei lá eles faziam super herói mais moderno... e pra mim o super herói já é moderno... mas isso também foi questão de gosto deles eu deixei assim.

**Pesquisadora:** entendi

**Participante 2:** e eu sou muito otimista também né (risos)... eu não sou assim aquela de que tipo... nossa eu queria que eles entendessem o que era um conto de fadas e escrevesse um conto de fadas certinho gramaticalmente com a... once upon a time e happily ever after... e... não eu já acho assim se o aluno conseguiu colocar... que a personagem dele era beautiful... nice... cool... já/ pra mim já é um ganho entendeu

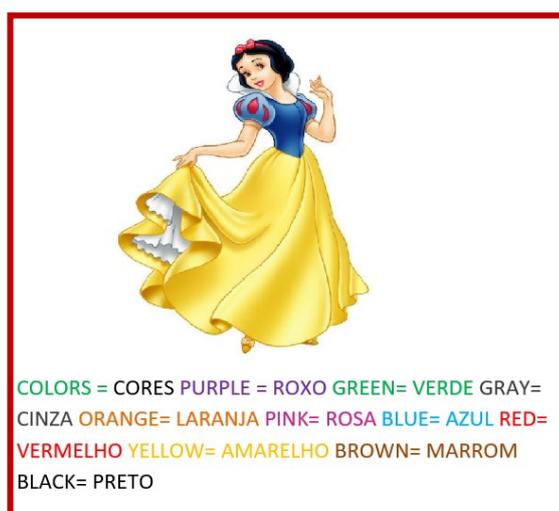
**Pesquisadora:** entendi

**Participante 2:** então eu...não sou tão crítica quanto aos meus objetivos assim.

A fim de aproximar os alunos da ideia de como um conto de fadas moderno pode ser contado, de que lugar parte, quais elementos mudam, o que permanece etc., o participante 2 utilizou o filme “A nova Cinderela” (Figura 3), que justamente reconta a história da Cinderela transpondo-a para uma realidade mais atual, por exemplo, em vez de trabalhar limpando a casa da madrasta ela trabalha na lanchonete do pai já falecido. Além disso, seu esforço não se restringe apenas ao trabalho, ela também estuda para conseguir ingressar em uma boa universidade. Porém, ainda há um príncipe por quem ela se apaixona, assim como os inúmeros problemas que ela enfrenta para ficar com esse príncipe, que, aliás, é cobiçado por todas as meninas do reino, ou melhor, do bairro. Além do filme que serviu como input para os alunos, P2 se valeu também de imagens e listas de palavras (Figura 4) para que posteriormente os alunos pudessem descrever seu próprio personagem.



**Figura 4** Atividade disponibilizada pelo participante 2 cena do filme “A nova Cinderela”.



**Figura 5** Atividade disponibilizada pelo participante 2 imagem da Branca de Neve e lista de cores.

Em entrevista, ao perguntarmos quais foram os materiais didáticos utilizados na atividade apresentada, o participante 2 ancorou “imagens, vídeos, filmes, produção deles [dos alunos] e listas de palavras” que estão objetivados na atividade disponibilizada. Porém, aparece dentre os elementos citados pelo participante um que não consideramos material didático: produção dos alunos.

Assim como palestra, citada como um material didático pelo participante 2 no questionário, não consideramos a produção dos alunos um material didático, mas um “produto” do processo de aprendizagem, exceto se essas produções fossem reutilizadas em sala de aula para uma atividade de leitura coletiva, ou correção textual entre os colegas. De outra forma, não agregaríamos as produções dos alunos ao sistema de ancoragem de materiais didáticos, pois fazem parte de outra categoria das materialidades do ensinar.

No entanto, diferente do que demonstrou P1 em entrevista quando cita “experiências” como um material didático, P2 parecia estar convicto de que tanto palestra quanto a produção dos alunos e até mesmo o computador deveriam figurar no sistema de ancoragem dos materiais didáticos. Essa percepção nos leva a interpretar que isso se deva à falta de organização de determinados sistemas de ancoragem relacionados ao campo de estudo sobre materiais didáticos. Devido a essa ausência, aponta-se tudo como material didático sem considerar o que particulariza esse sistema. Em uma discussão levantada por Barros e Costa (2010, p. 89), as autoras afirmam que

[Materiais didáticos] São construídos a partir de concepções metodológicas e, embora nem sempre estas sejam explicitadas, acabam transparecendo de alguma forma, tornando evidentes os conceitos que estão em sua base: o que se entende por língua, ensino e aprendizagem; percepções dos papéis de professores e alunos; uma determinada visão da dinâmica que deve propiciar a aquisição de conhecimentos. Essas concepções se revelam no fio condutor das unidades (temas, conteúdos gramaticais, funções, tarefas), na organização dos conteúdos, nos textos usados como amostras de uso e funcionamento da língua, no tipo de exercícios propostos etc., e, via de regra, determinam e condicionam o processo de ensino/aprendizagem que será posto em prática na sala de aula.

A partir do posicionamento teórico apresentado pelas autoras, é possível avaliar que um computador, a depender de sua função em sala de aula, não faz parte do sistema de ancoragem *material didático*, pois é, na maioria das vezes, utilizado como um recurso, um

meio de reproduzir determinados suportes, que, por sua vez, são meios de reprodução de materiais didáticos, ou seja, não apresenta a priori concepções metodológicas.

Faz-se importante apontar também que, diferentemente de P1, P2 usou os materiais didáticos, vídeos, imagem e lista de palavras em sua aula sem organizá-los em um material didático próprio, ou seja, em uma sequência didática, uma unidade da qual outros materiais fizessem parte. Assim, nota-se que P2 ancorou e objetivou materiais didáticos, mas não chegou a criar de forma organizada seu material didático. Mesmo assim, explicitou ter claro o planejamento da aula, o conteúdo linguístico que pretendia desenvolver e a avaliação dos alunos.

De acordo com a entrevista realizada com P3, seu objetivo era trabalhar, junto a alunos de uma escola regular na qual cumpria o estágio supervisionado de língua espanhola, a rotina de intelectuais e a estrutura do presente do indicativo, como indica o trecho transcrito a seguir.

**Pesquisadora:** uhum... entendi... e: qual era o objetivo assim da atividade que você: desenvolveu?

**Participante 3:** era eles... é: perceberem que a to/ que a rotina mesmo... todo dia o... [fulano fazia tal coisa... =

**Pesquisadora:** [uhum

**Participante 3:** = pra perceber a estrutura também... da língua

**Pesquisadora:** e quais estruturas... é:...

**Participante 3:** a... era se eu não me engano era o...? presente? todo dia ele faz é... o presente... é o presente

**Pesquisadora:** uhum ok... e você conseguiu alcançar: o objetivo inicial da atividade?

**Participante 3:** sim... acho que sim

**Pesquisadora:** como que você chegou a essa conclusão?

**Participante 3:** a essa conclusão?... pelo resultado... pelas apresentações deles... assim... eles já tinham estudado a rotina antes: e daí foi uma forma assim de... praticar um pouquinho mais e: acho que no final... de certa forma as respostas eram corretas.... vamos dizer assim... a forma/ é: o texto estava escrito... bem...escrito

Para a objetivação da atividade disponibilizada, o participante 3 utilizou um texto retirado da internet, com a finalidade de que os alunos recontassem a rotina dos intelectuais organizando o texto apresentado e conjugando corretamente os verbos relacionados à rotina, no presente do indicativo.

## LOS GENIOS. ¿QUÉ TIENEN EN COMÚN?

¿Se levantan muy temprano? ¿Comen muchas veces durante el día? ¿Toman mucho café? ¿Hacen mucho ejercicio? ¿Cuántas horas duermen? ¿Duermen por la noche o durante el día? ¿Trabajan mucho? ¿Beben alcohol? ¿Toman drogas?

El escritor Mason Currey reúne las costumbres de la vida cotidiana de más de 160 famosos creativos. ¿Qué pensáis que tienen en común los genios? ¿Cómo son sus rutinas?

A) Elige un genio y explícale a tus compañeros qué hace en un día normal:

FRANK KAFKA Escritor

6 - 8.30am Intentar dormir y dormir un poco 6.30 - 9 Desayunar con su mujer 8.30 - 14.30 Trabajar en una compañía de seguros 3 - 16h Comer De 4 a 20h Dormir, recuperar horas de sueño 19.30 - 21 Hacer ejercicio al lado de la ventana y salir a pasear 21 - 23h Cenar con la familia 23 - 6h Escribir

Quando perguntamos ao participante 3 sobre os materiais didáticos utilizados na atividade disponibilizada ele respondeu que havia utilizado “apenas o livro didático”. Contudo isso não é explicitamente o que se verifica, ou seja, não há correspondência entre o material didático utilizado pelo participante em sala de aula e o que ele afirma ter utilizado. O que podemos supor, a partir dessa declaração, é que P3 pode ter se baseado em uma proposta do livro didático, por exemplo, trabalhar o presente do indicativo, para buscar a atividade apresentada, mas não necessariamente utilizado o livro para desenvolvê-la.

Faz-se importante destacar que o participante 3, tanto no questionário como em entrevista, parece dar mais visibilidade ao livro didático que a outros materiais, talvez não intencionalmente, mas devido à face prescritiva do livro como material didático. Essa posição hierárquica na qual o livro é colocado em destaque pode ter relação direta com o lugar que ocupou ao longo da história do ensino de línguas, primeiramente por ter sido uma revolução após a invenção da imprensa, e em segundo lugar por muitas vezes e em diferentes metodologias de ensino terem o convertido na própria abordagem ou no próprio método que orientava o ensino de línguas em sala de aula.

A partir da atividade que cedeu para esta pesquisa, P4 pretendia oferecer aos alunos do *Projeto de Extensão Español en la UFSCar* um momento de descontração em sala de aula,

uma vez que, por ser um curso oferecido no horário do almoço, às vezes os alunos deixavam transparecer um pouco de cansaço, como afirmado em entrevista no fragmento transcrito a seguir.

**Pesquisadora:** entendi... e qual era o objetivo da atividade?

**Participante 4:** era fazer eles identificarem... por exemplo se a gente falava assim ayer era... fazer eles perceberem que aquilo não podia ser um j né... aí se a gente falava jugo aquilo não podia ser um r... porque aí por exemplo a gente falava jugo e ratón... o ratón claramente é um r... o jugo... não é tão claro porque tem a interferência do português né... mas aí sim eles associaram a se ela falou ratón e é r o jugo não vai ser r porque o r nessa posição não tem esse som né que que é é o j... e aí a gente fez assim várias vezes porque a primeira vez eles erraram bastante: mas aí na segunda vez é: eles já começaram a: pegar: o jeito: assim:... e: era fazer isso e tipo tanto que as cartelinhas né por exemplo a gente colocou ll e o rr também né... o ll e o y tem o mesmo som né...a gente falava igual tipo llama... é: ayer... mesmo som... aí tanto que assim o intuito não é fazer eles decorarem aí a gente fez por exemplo ll a gente colocava dois espacinhos pra eles verem que eram duas letras e o y só um espacinho pra ver que era uma letra só... pra nem tem essa confusão... de falar assim nossa mas é: eu coloquei y mas era ll mas é igual... pra nem ter isso pra realmente ser só sobre eles identificarem os sons e relacionarem as letras assim.

Tendo em vista essa preocupação, o participante 4 propôs um jogo (Figura 6) no qual os alunos tinham que escutar algumas palavras, identificar os sons de determinadas letras produzidas pelo professor e completar os espaços em branco.

__ANA	DESA__UNO	__ERNO
PASA__ERO	__ÍO	ANI__O
GA__INA	__ABÓN	__O__A
HIE__O	__ICO	DESA__UNO
__EMA	BRU__A	__A__UELA
GA__ETA	GRAN__A	SI__A

**Figura 6** Atividade disponibilizada pelo participante 4 jogo de bingo.

Chamou-nos à atenção a entrevista do participante 4, posto que, ao perguntarmos quais materiais didáticos havia mobilizado para a realização da atividade apresentada ele nos

respondeu “nenhum”, o que não corresponde à atividade objetivada e apresentada, para esta pesquisa e tampouco corresponde integralmente a sua afirmação inicial apresentada no questionário, mas pelo contrário, em partes, a contradiz, pois, se qualquer “material utilizado no decorrer da aula com o propósito de promover a aprendizagem da língua estrangeira” pode ser considerado um material didático, o jogo apresentado também poderia.

A ressalva sobre ser contraditória em partes deve-se à relação de superioridade de alguns materiais didáticos, em detrimento de outros, apresentada por P4 também no questionário. Essa contradição pode ser um indício da pouca força que alguns materiais têm no sistema de ancoragem de materiais didáticos, pois mesmo tendo disponibilizado o jogo como um material didático, posteriormente não o reconheceu como um.

Isso demonstra que, mesmo tentando explicitar que acreditam em uma relação horizontal entre diferentes materiais didáticos, P3 e P4 reforçam a face prescritiva e convencional do livro didático frente a outros materiais. Isso também ficará claro na entrevista do participante 5.

Segundo a declaração dada em entrevista, a partir da atividade disponibilizada para esta pesquisa o participante 5 almejava enfatizar a importância da pontuação na produção escrita, como verificamos no fragmento de entrevista transcrito a seguir.

**Pesquisadora:** E qual era o objetivo da atividade que você disponibilizou? como você diria? qual era o seu objetivo digamos final daquela atividade daquela proposta?

**Participante 5:** da unidade?

**Pesquisadora:** é dessa unidade que você disponibilizou

**Participante 5:** [era trabalhar pontuação

**Pesquisadora:** ah ok [você pensou nessa atividade pra isso?

**Participante 5:** [porque é diferente a pontuação do português por exemplo pro inglês então a vírgula é usada muito diferente do inglês então eles se confundiam bastante com isso... então foi mais pra eles estudarem a pontuação mesmo

Para que pudesse convencer seus alunos dessa importância, P5 baseou-se em um vídeo da série Sexo Frágil transmitida pela emissora Globo e disponível no YouTube, bilhetes extraídos (transcritos) do vídeo (Figura 7) e exercícios gramaticais (Figura 8). A atividade

consistia em mostrar para os alunos a confusão que uma falta de vírgula pode gerar, como acontece na situação retratada no vídeo.

Vai uma vírgula aí?

1. Vamos assistir ao episódio *Como dar o fora*, da série *Sexo Frágil* exibida pela Rede Globo. Porém, antes, discuta as perguntas abaixo com os companheiros.

- Como vocês dariam um fora? Como recusam um convite?
- Já precisaram recusar um convite no Brasil? Como fizeram?
- Alguém já recusou um convite seu? Como foi?

2. Agora que você já viu o vídeo, responda as questões abaixo:

- Qual o problema com o bilhete?
- Por que Edu acredita que vai viajar com Fred?
- Por que Edu e Priscila não se entendem?
- Quais sugestões aparecem no vídeo para dar um fora? Qual o melhor lugar?

3. Como ficaria as duas pontuações possíveis para o bilhete de Fred?

*Edu*  
*Vamos para o Pantanal*  
*Eu e minha estagiária gostosa e*  
*você*  
*fica melhor assim*

*Fred*

*Edu*  
*Vamos para o Pantanal*  
*eu e minha estagiária gostosa e*  
*você*  
*fica melhor assim*

*Fred*



Figura 7 Atividade disponibilizada pelo participante 5 os sentidos produzidos pela colocação da vírgula.



**#FicaADica**

**Vírgula:** a vírgula é um sinal gráfico utilizado para dar sentido ao texto. Veja alguns exemplos:

Na frase “SE O HOMEM SOUBESSE O VALOR QUE TEM A MULHER ANDARIA DE QUATRO À SUA PROCURA.”, podemos ter dois sentidos com apenas uma vírgula:

**1º sentido:** “SE O HOMEM SOUBESSE O VALOR QUE TEM, A MULHER ANDARIA DE QUATRO À SUA PROCURA.”

**2º sentido:** “SE O HOMEM SOUBESSE O VALOR QUE TEM A MULHER, ANDARIA DE QUATRO À SUA PROCURA.”

**Não podemos usar a vírgula:**

- separando termos que, do ponto de vista sintático, ligam-se diretamente entre si:
  - a. entre sujeito e predicado.
  - b. entre o verbo e seus objetos.
  - c. entre nome e complemento nominal; entre nome e adjunto adnominal.

**Podemos usar a vírgula:**

**1. Enumeração de mais de dois elementos:**

Ex.: O processo seletivo é composto por (1) teste online, dinâmica de grupo (2) e entrevista (3).

**2. Para isolar o aposto explicativo (usar duas vírgulas):**

Ex.: O treinamento, fundamental para a capacitação dos profissionais, tem ganhado cada vez mais importância nas empresas. (aposto: fundamental para a capacitação dos profissionais)

**Figura 8 Atividade disponibilizada pelo participante 5 sistematização das regras de pontuação**

Assim como as respostas de P3 e P4, chamaram-nos à atenção as declarações de P5 em entrevista, quando ao ser indagado sobre quais materiais didáticos havia utilizado na atividade disponibilizada, busca extrair da pesquisadora o que seriam materiais didáticos respondendo com outra indagação “livros?”. A pesquisadora, por sua vez, devolve a pergunta para P5, “o que você considera materiais didáticos?” e o participante responde “livros? Não, não usei... eu peguei vídeos no YouTube é... é tinha assim uma explicação bem rápida do/ sobre vírgulas... que eu peguei... de onde? acho que eu peguei aquele site só português”.

Parece-nos dessa forma que, semelhantemente a P3 e P4 em seus questionários, P5, em entrevista, concebe o livro didático como hierarquicamente superior a outros materiais.

Nota-se então que as declarações de P5 em entrevista não só não correspondem à objetivação da atividade em sala de aula, mas também contradizem o que havia afirmado inicialmente no questionário, uma vez que nesse instrumento de coleta não manifesta a concepção de que o livro possa ser mais importante que outros materiais didáticos, mas que ocupariam o mesmo lugar de importância dentre as opções do professor.

Por fim, por meio da atividade fornecida (figuras 9, 10 e 11), P6 pretendia estabelecer o contato dos alunos com a língua inglesa utilizando-se de uma atividade lúdica relacionada ao universo mágico de Harry Potter. É relevante pontuar que a atividade disponibilizada era

uma dentre outras sequências didáticas trabalhadas por P6 em sua prática de Estágio Supervisionado de língua inglesa junto a estudantes de uma escola regular.

**Pesquisadora:** entendi... e qual era o objetivo da atividade que você disponibilizou?

**Participante 6:** nessa daí era mais uma questão lúdica... pra eles começarem a lembrar do/ do Harry Potter pra ver que a gente ia usar textos depois então a gente fez perguntas um pouco mais simples pra também colocar um pouquinho de vocabulário... foi mais lúdico do que qualquer outra coisa

Para colocar em prática suas ideias, P6 utilizou uma música (Figura 9), que serviu de fio condutor às outras atividades – as questões interpretativas (Figura 10) e o quiz preparado para para saber a preferência dos alunos em relação ao universo de Harry Potter.

## Sorting Hat Song

Oh you may not think I'm pretty,  
But don't judge on what you see,  
I'll eat myself if you can find  
A smarter hat than me.  
You can keep your bowlers black,  
Your top hats sleek and tall,  
For I'm the Hogwarts Sorting Hat  
And I can cap them all.  
There's nothing hidden in your head  
The Sorting Hat can't see,  
So try me on and I will tell you  
Where you ought to be.

You might belong in Gryffindor,  
Where dwell the brave at heart,  
Their daring, nerve, and chivalry  
Set Gryffindor apart;

You might belong in Hufflepuff,  
Where they are just and loyal,  
Those patient Hufflepuffs are true  
And unafraid of toil;

Or yet in wise old Ravenclaw,  
if you've a ready mind,  
Where those of wit and learning,  
Will always find their kind;

Or perhaps in Slytherin  
You'll make your real friends,  
Those cunning folks use any means  
To achieve their ends.

So put me on! Don't be afraid!  
And don't get in a flap!  
You're in safe hands (though I have none)  
For I'm a Thinking Cap!

Figura 9 Atividade disponibilizada pelo participante 6 Letra de música que aborda as características das escolas de Hogwarts (Harry Potter).

Read the 'Sorting Hat' song. Underline all of the words that rhyme. Can you work out a pattern for the rhyming words?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Add four lines to the song about a new house using the same rhyming pattern.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Figura 10 Atividade disponibilizada pelo participante 6 questões relacionadas à letra de música.

## Sorting Hat Quiz!

The four houses are called  
Gryffindor, Hufflepuff, Ravenclaw and  
Slytherin

1. Which class would you like the most?

- Potions
- Herbology (study of magical plants)
- Charms
- Defense Against the Dark Arts

2. Which ability would you like to have?

- Mind control
- Super Strength
- Extreme Intelligence
- Fly

Figura 11 Atividade disponibilizada pelo participante 6 quiz relacionado às histórias de Harry Potter.

Da mesma forma que o participante 4, ao responder quais materiais didáticos foram utilizados em sala de aula, P6 responde “nenhum, apenas a teoria”, o que não corresponde à objetivação da atividade disponibilizada para a pesquisa, nem tampouco a sua declaração inicial apresentada no questionário.

Além disso, nesta pesquisa, não consideramos teoria um material didático, exceto se, de alguma maneira, como no caso de palestra e produção dos alunos – mencionados pelo participante 2 – a teoria fosse utilizada em sala de aula com um fim pedagógico. Ainda assim não se trataria exatamente da teoria – abstrata – mas de um texto orientador, ou algo nesse sentido.

Destacamos, antes de algumas considerações mais gerais sobre os dados apresentados nesta seção, que, coincidência ou não, justamente os participantes 4 e 6 que propuseram atividades mais lúdicas, ou ao menos assim declararam, afirmam não terem usado nenhum material didático, isso reforça a representação de que o lúdico em sala de aula é apenas para divertir e não para aprender/ensinar, o que possivelmente faz com que os participantes o excluam do sistema de ancoragem *materiais didáticos*.

A partir das informações expostas, nota-se que a concepção de materiais didáticos apresentadas pelos participantes desta pesquisa são ainda instáveis, como pode ser percebido se direcionamos o olhar para a correspondência entre o possível sistema de ancoragem que poderíamos formar a partir das atividades disponibilizadas e utilizadas em sala de aula e os sistemas de ancoragem apresentados pelos participantes em entrevista. Apenas P1 e P2 demonstram uma relação mais direta entre a atividade disponibilizada, o sistema de ancoragem proposto em entrevista e a concepção inicial apresentada por meio do questionário enquanto P4 e P6 negam o uso dos materiais utilizados e P3 e P5 mencionam materiais que não necessariamente utilizaram, ou seja, desvinculados da atividade objetivada em sala de aula.

Quanto à LE a qual se dedicavam os participantes, aqueles que apresentaram atividades de PLE mostraram materiais didáticos de autoria própria que incorporavam outro material didático (vídeo). Os participantes que apresentaram atividades de ILE expuseram toda uma sequência didática em que utilizaram materiais diversos, porém sem organizá-los em uma unidade. No caso dos participantes que se dedicavam ao ELE, houve o atendimento à solicitação da pesquisadora: apresentaram uma atividade, ao passo que os demais participantes apresentaram muito mais do que foi solicitado.

Nota-se que todos apresentaram materiais didáticos à pesquisadora, apesar de P3, P4 e P6 não identificarem exatamente o que apresentavam, ou seja, não ancorarem o que utilizaram na aula como *material didático*.

A autoria do material didático é algo que se destacou nesta parte da análise, pois, apesar da atividade apresentada por P3 não deixar claro aspectos autorais, P1, P2, P4, P5 e P6 parecem ser os autores dos materiais apresentados, ainda que não explicitem estarem conscientes disso.

Posto isso, passemos a próxima seção, por meio da qual almejamos apresentar os sistemas de ancoragem de materiais didáticos apresentados pelos participantes, bem como compará-los entre si a fim de que seja possível extrairmos informações mais sistemáticas desses sistemas e analisá-las a partir do paradigma qualitativo-interpretativista que orienta esta pesquisa.

### 3.2 AS REPRESENTAÇÕES PREDOMINANTES DE PROFESSORES EM PRÉ-SERVIÇO NO QUE DIZ RESPEITO A MATERIAIS DIDÁTICOS: O QUE INDICAM OS DADOS?

Como dito na seção anterior, de modo geral, nota-se, por um lado, que a concepção de materiais didáticos apresentada pelos participantes da pesquisa no questionário alinha-se com a concepção de material didático adotada nesta pesquisa, amparada pelas considerações de Vilaça (2011, p. 1020 apud VILAÇA, 2012, p. 52), que pontua

[...] qualquer material que seja usado para fins didáticos pode ser considerado um material didático, mesmo que a sua produção inicial não tenha sido orientada ou voltada para o seu uso educacional. Poemas, letras de músicas, filmes, jornais, por exemplo, não são produzidos para fins pedagógicos, mas são usados por professores de línguas (maternas e estrangeiras) com certa frequência...

Por outro lado, quando os participantes foram indagados na entrevista, nem sempre depreendemos tal resposta, talvez devido às particularidades inerentes a esse instrumento de coleta que, de certa forma, proporciona menos tempo para formulação de respostas, se comparado ao questionário.

A fim de que possamos visualizar integralmente o sistema de ancoragem proposto pelos participantes da pesquisa, considerando apenas as respostas dadas no questionário e na entrevista, apresentamos o Quadro 7. Nele será possível verificar quais materiais didáticos foram ancorados pelos participantes assim como em que instrumento de coletas foram citados e o que, nesta pesquisa, ancoramos, ou não, como materiais didáticos.

**Quadro 7 Materiais mencionados no questionário (Q) e/ou entrevista (E) (autoria própria)**

<b>MATERIAIS DIDÁTICOS</b>	<b>P 1</b>	<b>P 2</b>	<b>P 3</b>	<b>P 4</b>	<b>P 5</b>	<b>P 6</b>
<b>Apostila</b>	Q				Q	Q
<b>Áudios</b>	Q					
<b>Cadernos (do Estado)</b>						Q
<b>Computador</b>		E				
<b>Curtas</b>			Q			
<b>Experiências</b>	E					
<b>Fichas de exercícios</b>				Q		
<b>Filmes</b>		E			Q	
<b>Gramática</b>	E					
<b>Imagens</b>		E				
<b>Jogos</b>					Q	
<b>Listas de palavras</b>		E				
<b>Livros didáticos</b>	Q	Q	Q/E	Q	Q/E	Q
<b>Músicas</b>			Q		Q	
<b>Palestra</b>		Q				
<b>Produção (dos alunos)</b>		E				
<b>Teoria</b>						E
<b>Textos</b>	Q	Q		Q		
<b>Vídeos</b>	Q/E	Q/E		Q		

A partir do quadro apresentado, pode-se averiguar dois pontos importantes:

(1) Com exceção de palestra, todos os elementos ancorados pelos participantes como materiais didáticos e que não fazem parte do sistema de ancoragem proposto nesta pesquisa foram mencionados na entrevista, que, como apontamos, proporcionava menos tempo para que os participantes acionassem suas informações, diferentemente do questionário.

(2) O único material citado por todos as participantes foi o livro didático, às vezes citado mais de uma vez por cada participante. Esse dado será discutido mais adiante.

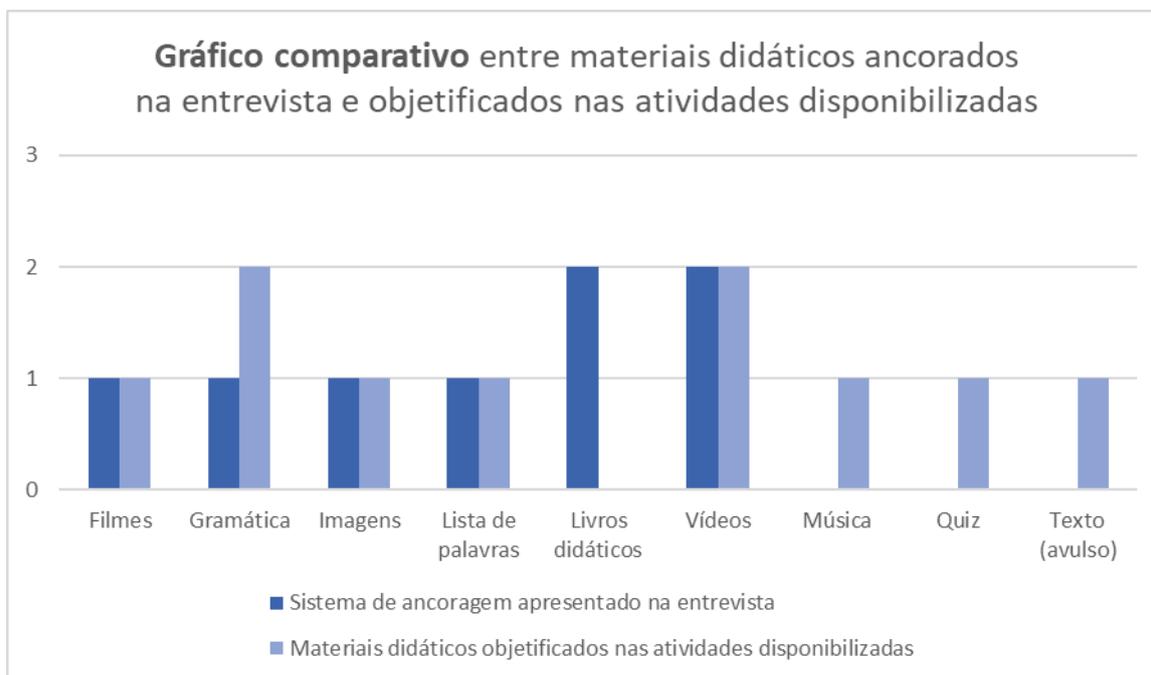
Lembremos ainda que essas informações referem-se ao sistema de ancoragem apresentado discursivamente pelos participantes no questionário e na entrevista. Vejamos como ficaria, então, um possível sistema de ancoragem realizado a partir somente da objetivação de materiais didáticos utilizados nas atividades disponibilizadas para esta pesquisa.

**Quadro 8 Objetivação de materiais didáticos nas atividades disponibilizadas**

<b>MATERIAIS DIDÁTICOS</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>
<b>Exercícios gramaticais (Gramática)</b>	X				X	
<b>Filme</b>		X				
<b>Imagens</b>		X				
<b>Jogos</b>				X		
<b>Lista de palavras</b>		X				
<b>Músicas</b>						X
<b>Quis</b>						X
<b>Textos</b>			X			
<b>Vídeos</b>	X				X	

Devemos considerar, contudo, que no Quadro 7 constam tanto as concepções mais gerais sobre materiais didáticos, apresentadas por meio de questionário, ou seja, aquelas derivadas de seu conhecimento de mundo, quanto as concepções mais específicas, apresentadas na entrevista e diretamente vinculadas às atividades disponibilizadas.

Com o propósito de comparar as proporções dos materiais didáticos mencionados discursivamente pelos participantes na entrevista com os materiais didáticos objetivados nas atividades disponibilizadas, propomos o gráfico a seguir que se faz importante justamente pelo diálogo direto que se esperava entre um e outro.



Pode-se perceber a partir do gráfico que:

- (1) As únicas correspondências absolutas entre a objetivação do material didático e o sistema de ancoragem proposto estão relacionadas a filmes, imagens, listas de palavras e vídeos, que podem estar relacionados aos dados dos participantes 1 e 2, já que o participante 5, por exemplo, utiliza vídeo, mas não o reconhece como material didático e, conseqüentemente, não o cita na entrevista como um material utilizado em sala de aula.
- (2) A gramática é mais objetivada do que ancorada pelos participantes, tendo sido utilizada pelos participantes 1 e 5, mas explicitada como um material didático apenas por P1, pois ainda que P5 a mencione na entrevista, não a ancora como material didático.

(3) Se, por um lado, o livro é ancorado como material didático, mas não é objetivado, por outro, música, quiz e textos são objetivados em aula, mas não são ancorados como materiais didáticos pelos participantes.

Essas informações, principalmente se as comparamos com as informações apresentadas na seção anterior, que possibilitam verificarmos o sistema de ancoragem e de objetivação de cada participante, mostram-nos a “irregularidade” entre a concepção geral de material didático apresentada no questionário e a concepção de material didático apresentada na entrevista e, às vezes, até se comparamos as declarações dadas apenas em um instrumento, como é o caso de P3 e P4 no questionário.

Há uma assistemática nas afirmações dos participantes no que se refere a materiais didáticos, pois se ocorresse o contrário haveria mais paridade entre os materiais didáticos objetivados nas atividades disponibilizadas e o sistema de ancoragem apresentado na entrevista, posto que um deveria estabelecer relação direta com o outro.

Assim, vejamos como ficaria a proporção geral de materiais didáticos ancorados pelos participantes, tanto no questionário quanto na entrevista, se comparada aos materiais didáticos objetivados.



De acordo com o gráfico, observa-se que:

- (1) O número de correspondência absoluta entre materiais didáticos ancorado pelos participantes e materiais didáticos objetivados por eles aumenta de 4 para 5 e isso ocorre uma vez que o material didático objetivado por um participante pode encontrar correspondência no sistema de ancoragem de outro.

**Exemplo:** o participante 4 disponibiliza o jogo como material utilizado em sua aula, mas não o menciona em seu sistema de ancoragem e, então, nesse gráfico, o jogo objetivado pelo participante 4 encontra correspondência no sistema de ancoragem do participante 5.

- (2) Ainda que alguns materiais didáticos não tenham encontrado nenhuma correspondência, como é o caso de apostilas, áudios, cadernos (do Estado), curtas e QUIZ é possível considerar que isso tenha ocorrido porque no sistema de ancoragem aparecem elementos muito próximos a eles, como é o caso de QUIZ, que poderia estar na categoria jogos; curtas, que poderiam fazer parte da categoria vídeos; áudios, que poderiam estar na categoria música; e apostilas e cadernos (do Estado), que poderiam figurar na categoria livros didáticos.
- (3) O livro didático é o único material didático citado por todos os participantes, como podemos averiguar também por meio do Quadro 7, não sendo objetivado por nenhum dos participantes como apresenta o Quadro 8.

Mediante as informações apresentadas, notamos, em certa medida, que as representações de professores em pré-serviço, no que diz respeito a materiais didáticos, ainda é muito assistemática, pois se por um lado demonstram certa segurança em falar sobre o tema, como pode-se perceber nos depoimentos iniciais dados por meio de questionário, por outro, deixam transparecer incertezas sobre o que realmente concebem como materiais didáticos, por exemplo, quando não conseguem explicar quais materiais utilizaram em sua atividade.

Há ainda outro fator que nos chama a atenção. Embora o livro didático não tenha sido objetivado em nenhuma das atividades disponibilizadas, foi o único material didático

ancorado por todos os participantes. Isso se deve, talvez, ao que Moscovici (2015) denomina função prescritiva da representação. Para o autor essa função da representação:

Impõe-se sobre nós como uma forma irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado. (MOSCOVICI, 2015, p. 35).

Tal colocação está em consonância com nossa pesquisa quando consideramos que a tradição do livro didático está tão arraigada na sala de aula que às vezes, apesar de usarmos outros materiais didáticos, é do livro que nos lembramos e imediatamente mencionamos quando indagados sobre o que são materiais didáticos. Como exemplo podemos citar as respostas apresentadas por P3 e P5 que, ao serem indagados sobre os materiais didáticos empregados nas atividades disponibilizadas, citam o livro, ainda que não o tivessem utilizado. É como se se tratasse de uma convenção que, de certa forma, proporciona ao livro um lugar de destaque se comparado a outros materiais didáticos. Sobre a face convencional da representação Moscovici (2015, p. 41) afirma:

Quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais fossilizada ela se torna [a representação]. O que é ideal, gradualmente torna-se materializado. Cessa de ser efêmero, mutável e mortal e torna-se, em vez disso, duradouro, permanente, quase imortal (MOSCOVICI, 2015, p. 41).

Esses estados de representações, a manutenção dada à face convencional e prescritiva do livro didático, e a dificuldade de alimentar regularmente o sistema de ancoragem de materiais didáticos com outros materiais didáticos que não o livro didático, devem-se também a questões temporais uma vez que o livro didático foi incorporado ao ensino-aprendizagem de línguas desde o método gramática-tradução enquanto outros materiais didáticos só passaram a ser reconhecidos como materiais didáticos anos mais tarde, a princípio no método audiovisual, que pouco explorava esses materiais em toda sua potencialidade, e posteriormente na abordagem comunicativa que não só é um marco importante no reconhecimento de diferentes materiais didáticos em sala de aula, mas também inaugura e contribui para as diferentes possibilidades de trabalhá-los em práticas educativas significativas para os aprendizes.

De todo modo, ainda que as representações dos participantes desta pesquisa estejam bastante vinculadas ao livro didático e fortaleçam sua face convencional, essa idealização, como vimos, não se materializa em sala de aula. O livro, assim, mantém sua face convencional no plano das ideias, no imaginário dos participantes, pelo menos se consideramos as informações obtidas junto aos participantes desta pesquisa, mas quando analisamos a objetivação, deparamo-nos com outros materiais como vídeos, música, textos (avulsos) retirados da internet, filmes e jogos.

Diante do exposto, esclarecemos que interessa-nos movimentar as peças desse quebra-cabeça para transformar o familiar em não familiar na medida em que procuramos demonstrar que o livro é apenas um dentre outros materiais didáticos que podem ser utilizados em sala de aula, o que parece estar em consonância com as representações dos participantes desta pesquisa já que o sistema de ancoragem proposto nunca é formado apenas pelos livros didáticos ainda que, no campo das ideias, sua face convencional esteja bastante fortalecida. Por esse motivo buscamos contribuir para o processo de familiarização de outros materiais didáticos, autênticos ou não, os quais, devido ao processo de globalização, estão cada vez mais acessíveis (GALLI, 2002), e isso transparece na objetivação das atividades que nos foram disponibilizadas.

Reforça-se deste modo que nosso propósito não foi prescrever os materiais que devem, ou não, ser utilizados em sala de aula, nem tampouco dar conta de apresentar todos os materiais que podem ser utilizados, mas tão somente contribuir para a sistematização da discussão sobre materiais didáticos, uma vez que como afirma Moscovici (2015, p. 62) “coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas”, motivo que pode ter levado os participantes a se confundirem em alguns momentos sobre o que consideravam materiais didáticos.

Faz-se relevante pontuar, por fim, que a proposição de sistemas de ancoragem não deve encerrar-se em si, uma vez que

Seu principal objetivo é facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade... Pois não podemos esquecer que interpretar uma ideia ou um ser não familiar sempre requer categorias, nomes, referências, de tal modo que a entidade nomeada possa ser integrada na “sociedade dos conceitos” (MOSCOVICI, 2015, p. 70).

Contribui para o fortalecimento ou enfraquecimento de determinadas representações a formação crítica do professor que deveria relacionar, dentre outras, a competência teórica e a aplicada a fim de que sejam como as faces de uma moeda, inseparáveis, ou ainda, de acordo com a pedagogia pós-método, contemplar o segundo parâmetro de uma tríplice aliança, o parâmetro da praticidade que prevê o exercício de teorizar a partir da própria prática. Essa ação, a nosso ver, é a chave de um problema discutido por diferentes autores (CORACINI 1999, LEFFA 2008), a partir de diferentes óticas e que nesta pesquisa pretendemos abordar dando ênfase aos principais alinhamentos metodológicos mencionados pelos participantes relacionando-os às escolhas dos materiais didáticos apresentados.

Dessa forma, nosso próximo passo consiste em averiguar como os participantes da pesquisa justificam suas escolhas teóricas e em que medida essas escolhas correspondem aos materiais didáticos objetivados em aula.

### 3.3 MATERIAIS DIDÁTICOS COMO PONTO DE (DES)ENCONTRO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Como vimos nas seções anteriores, ainda que o livro didático tenha sido o único material didático citado por todos os professores em pré-serviço, ele não foi o único a compor o sistema de ancoragem dos mesmos, nem tampouco foi objetivado nas atividades disponibilizadas. Assim, observamos que, se por um lado o livro didático é uma representação cuja face convencional e prescritiva está bastante fortalecida, por outro nota-se que nos dados dos participantes tal representação mantém-se no campo das ideias<sup>37</sup>, ou seja, não se objetiva em sala de aula, ou, nas palavras de Moscovici (2015), não se faz carne, dando lugar a outros materiais didáticos como filmes, música, textos retirados da internet, jogos, etc.

Posto isso, interessa-nos, nesta seção, a discussão sobre as escolhas teóricas dos participantes desta pesquisa em relação aos materiais didáticos disponibilizados, pois acreditamos que as representações de professores em pré-serviço são diretamente influenciadas pela relação teoria-prática, que deve ser sempre critico-reflexiva. A partir dessa

---

<sup>37</sup> Tal afirmação está diretamente vinculada aos dados apresentados pelos participantes desta pesquisa, uma vez que acreditamos que o livro didático ainda seja um dos materiais mais utilizados em sala de aula por professores e professores em pré-serviço.

conjuntura, visamos discutir como os participantes desta pesquisa mobilizam essa relação e a materializam em sala de aula por meio dos materiais didáticos empregados.

Para tanto, expomos a seguir quadros em que apresentamos as declarações dos participantes no que diz respeito a suas escolhas teóricas, ou não.

### PARTICIPANTE 1

Paradigmas teóricos
<p><b>Pesquisadora:</b> uhum legal... e pra preparar essa atividade... que você se baseou... você buscou amparo nas teorias aprendidas no curso de letras: ou:/ OU E (risos) é: em escolhas é:.../ em experiências é: dos companheiros: dos professores: de...</p> <p><b>Participante 1:</b> eu acho que é mais por <b>experiência</b> mesmo (risos)</p> <p><b>Pesquisadora:</b> entendi</p> <p><b>Participante 1:</b> <b>dos professores: e... e também das aulas que eu já tinha feito: e visto como/ o que funcionava melhor principalmente com esses alunos.</b></p>

### PARTICIPANTE 2

Paradigmas teóricos
<p><b>Pesquisadora:</b> e pra preparar o material que você disponibilizou... você buscou amparo nas teorias aprendidas no curso de letras? ou as suas escolhas foram baseadas em experiências práticas?... suas: de outros professores: de outros colegas:</p> <p><b>Participante 2:</b> ai eu <b>acho que eu sigo a abordagem comunicativa no seu amplo do amplo</b> assim... porque eu/ eu sou muito influenciada pelo planejamento automático baseado em tarefas porque eu faço pesquisa disso e a minha atuação começou nisso né que foi no inglês pra comunidade... só que no.../ <b>também a era pós método pra mim é uma coisa que já/ já tá fazendo mais parte da minha vida assim... disso do professor mesmo colocar as coisas que ele acha né... construindo a própria abordagem... então eu procuro fazer por meio da abordagem comunicativa... MESMO... então procuro mostrar pro aluno tudo antes pra depois falar a tudo isso que vocês viram pra mim é/ é só pra você ficar claro é presente simples</b></p>

### PARTICIPANTE 3

Paradigmas teóricos
<p><b>Pesquisadora:</b> entendi... legal... e: pra preparar o material que você disponibilizou.... você buscou amparo nas teorias aprendidas no curso de letras... ou as suas escolhas foram baseadas em experiências práticas suas: dos seus colegas: de outros professores:?</p> <p><b>Participante 3:</b> ai... <b>em experiências práticas... foi/ foi mais em experiência prática... né... acho que sim é isso.</b></p>

## PARTICIPANTE 4

### Paradigmas teóricos

**Pesquisadora:** ah legal... e pra preparar o material que você disponibilizou... você buscou amparo nas teorias aprendidas no curso de letras? ou as suas escolhas foram baseadas em experiências práticas?... suas: de outros professores: de outros colegas:

**Participante 4:** é... acho que o que teve mais base foi esse negócio do bingo do plural que foi numa **aula de morfologia que a professora pedia pra fazer jogos morfológicos...** e um dos grupos lá fez um bingo de plural... só que era português então sei lá... mas era igual tipo assim era o mesmo princípio era flor aí tinha que colocar como/ o plural depois... tipo flor cadeira tal aí você colocava es ou s né... nos plurais... aí/ e a professora gostou dessa atividade né e tal e aí eu/ tipo foi baseado nisso... **mas assim... baseado numa TEORIA... assim... numa ABORDAGEM... acho que não mesmo porque na época eu não tinha tido linguística aplicada ainda então eu nem/ nem pensava em abordagem assim... dessas abordagens né tipo... sei lá é isso que você tá falando? comunicativa e tal... é eu nem conhecia na época então eu não/ não pensei nisso mesmo...** foi mais assim... pensando em.../ em reforçar uma parte tipo o alfabeto por exemplo eu dei um jeito bem frouxo assim eu só dei/ só falei assim praticamente... quase não fiz exercícios com o alfabeto: tal... foi pra reme/ pra remediar essa parte né então... foi/ poderia ter sido uma coisa que/ poderia ter sido dado no começo né com o alfabeto e a gente foi dar depois que a gente viu que eles tavam tendo problema de.../ de ortografia

**Pesquisadora:** entendi... e atualmente você já fez linguística aplicada né já fez outras disciplinas você tá no final do curso... é: você se alinha digamos a alguma abordagem tem alguma abordagem? tem alguma abordagem que você prefere utilizar em sala de aula?

**Participante 4: pós método** acho que é o que eu tenho mais a ver assim... **não ficar assim a essa/ essa abordagem é ruim a minha que é boa** aí depois chega o outro e todas são ruins a minha que é boa... **sem nem tentar aproveitar os pontos positivos que cada uma trouxe assim**

## PARTICIPANTE 5

### Paradigmas teóricos

**Pesquisadora:** certo e pra preparar o material que você disponibilizou você buscou um padrão (hipótese) em teorias aprendidas no curso de letras? ou as suas escolhas foram baseadas nas experiências práticas que você teve ou nas experiências práticas dos seus colegas ou dos seus professores?

**Participante 5: eu me baseei bastante no ensino de espanhol pro/ na ufscar**

**Pesquisadora:** uhum

**Participante 5: porque um período coincidiu... e eu lembrava que a F2 sempre falava pra não/ não jogar assim a gramática então eu tentei fazer a mesma coisa no curso de português.**

**Pesquisadora:** uhum e pensando em relação a abordagem você/ você/ qual seria a abordagem que você acha mais interessante em usar em sala de aula é você já pensou nessas questões ou NÃO você não pensou a (estalo) eu vou usar tal abordagem

**Participante 5: ai eu acho que não da pra seguir só uma abordagem**

**Pesquisadora:** uhum

Participante 5: porque depende/ **depende muito do aluno** de como ele/ porque assim os alunos são extremamente diferentes então **tem aluno que se adapta assim com uma abordagem mais comunicativa e tem aluno que ele é extremamente ali mecânico** então **não tem como ter UMA abordagem eu acho que é um conjunto de abordagens em sala de aula.**

## PARTICIPANTE 6

### Paradigmas teóricos

**Pesquisadora:** entendi... e: pra preparar o material que você disponibilizou... você buscou amparo nas teorias: aprendidas no curso de letras: ou: as suas escolhas foram baseadas em experiências práticas suas: de outros professores: de outros colegas:?

**Participante 6:** um... **a gente usou as teorias né do... que a... LF2 tinha me mostrado já... não lembro o nome do autor** que minha memória é horrível (risos)... mas a gente usou algumas teorias sim... e:

**Pesquisadora:** **sobre o que eram as teorias?**

**Participante 6:** **é sobre fazer a sequência...** sobre a:... **tinha algumas coisas do Almeida Filho** lá aula como um evento social: aquelas coisas assim... pra tentar criar um clima interessante pro aluno

**Pesquisadora:** uhum

**Participante 6:** **então a gente usou isso de teoria... e: a gente usou o conhecimento prático que a gente tinha daquela sala também... a gente pensou em fazer atividades que sabia que ia chamar a atenção deles** porque se não fosse assim não ia dar certo.

A partir das declarações dos participantes nota-se explicitamente uma inclinação para propostas didáticas baseadas em experiências práticas próprias e ou de professores e colegas (P1, P3, P4, P5 e P6). Apenas os participantes 2 e 4 mencionam a abordagem comunicativa e o pós-método e o participante 6 que fala de teorias, mas não explicita quais. Como buscamos resumir no Quadro 9 a seguir.

**Quadro 9 A orientação teórica de professores em pré-serviço**

P1	Experiências de professores e própria.	PLE
P2	Abordagem comunicativa e pós-método.	ILE
P3	Experiências práticas (não fica claro se própria ou de professores e colegas).	ELE
P4	Experiência dos colegas. Menciona a abordagem comunicativa e o pós-método.	ELE
P5	Experiências de professores e própria.	PLE
P6	Experiências de professores e própria. Menciona “teorias”, mas não explicita quais.	ILE

Nota-se que os participantes que se dedicam ao (Português Língua Estrangeira) PLE se baseiam mais, de acordo com eles mesmos, em suas próprias experiências. Aqueles que se dedicam ao (Inglês Língua Estrangeira) ILE, por outro lado, explicitam que se amparam em competência teórica. Os que atuam na área de (Espanhol Língua Estrangeira) ELE ficam em uma situação intermediária.

No entanto, de qualquer forma, ao observarmos o Quadro 9, verificamos que as experiências ganham destaque como orientadora das ações dos participantes em sala de aula, pois dos 6 participantes apenas um não menciona experiência como fonte de informação para suas ações práticas, ou seja, as escolhas dos participantes são baseadas frequentemente na competência implícita do professor de línguas em detrimento da competência teórica, o que, de acordo com Almeida Filho (2012), não é suficiente para ensinar línguas. Tal afirmação pode parecer um pouco dura, principalmente por quase todos os participantes acreditarem que seus objetivos, por meio da objetivação dos materiais didáticos apresentados, foram alcançados, o que não podemos confirmar ou negar, pois não os acompanhamos em sala de aula. O que sim está ao nosso alcance é discutir, tenham os participantes realmente alcançado seus objetivos ou não, a importância de uma prática informada.

Ao observarmos, inicialmente, as declarações de P2 e P4, que fazem menção à abordagem comunicativa e à pedagogia pós-método, percebemos que suas colocações são bastante genéricas. Vejamos:

P2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• acho que eu sigo a abordagem comunicativa no seu amplo do amplo...</li> <li>• eu procuro fazer por meio da abordagem comunicativa... MESMO.... então procuro mostrar pro aluno tudo antes pra depois falar a tudo isso que vocês viram pra mim é/ é só pra você ficar claro é presente simples</li> </ul>
P4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mas assim... baseado numa TEORIA... assim... numa ABORDAGEM... acho que não mesmo porque na época eu não tinha tido linguística aplicada ainda então eu nem/ nem pensava em abordagem assim... dessas abordagens né tipo... sei lá é isso que você tá falando? comunicativa e tal... é eu nem conhecia na época então eu não/ não pensei nisso mesmo</li> </ul>

Sobre a abordagem comunicativa como apontada por P2, depreendemos duas informações:

- (1) Ele confirma o que dissemos em relação ao uso genérico que faz de teorias que contribuem com a prática informada de professores e professores em pré-serviço em aulas de língua estrangeira, uma vez que menciona que se baseou na abordagem comunicativa “no amplo do amplo”.
- (2) Ele enfatiza que utiliza a abordagem comunicativa e explica como: “então procuro mostrar pro aluno tudo antes pra depois falar a tudo isso que vocês viram pra mim é/ é só pra você ficar claro é presente simples”.

De acordo com a versão forte da abordagem comunicativa, os conteúdos gramaticais não devem ser previstos, nem necessariamente devem ser sistematizados, a não ser quando houver real necessidade, pois, segundo Almeida Filho (2009) essa prática nada mais é do que uma variante moderna de métodos anteriores à abordagem comunicativa, o que denomina “abordagem gramatical comunicativizada” (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 26). Essa confusão não raramente é encontrada como ponto de desencontro entre a teoria e prática docente, devido, talvez, ao boom “progressista” que significou o surgimento da abordagem comunicativa na história no ensino-aprendizagem de línguas.

Por sua vez, P4 menciona a abordagem comunicativa como algo que desconhece e que, quando preparou a atividade, não utilizou porque ainda não havia cursado a disciplina de Linguística Aplicada. Ainda sobre a declaração de P4, parece-nos que mesmo posteriormente, no momento da entrevista, quando já havia cursado a disciplina de Linguística Aplicada, o participante demonstrou insegurança para relacionar abordagem a abordagem comunicativa, o que se depreende da forma de falar de P4 o que nos permite inferir certa imprecisão para tratar do tema, o que também aponta para um quadro de prática não informada teoricamente.

P2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• também a era pós método pra mim é uma coisa que já/ já tá fazendo mais parte da minha vida assim... disso do professor mesmo colocar as coisas que ele acha né... construindo a própria abordagem...</li> </ul>
P4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pós método acho que é o que eu tenho mais a ver assim... não ficar assim a essa/ essa abordagem é ruim a minha que é boa aí depois chega o outro e todas são ruins a minha que é boa... sem nem tentar aproveitar os pontos positivos que cada uma trouxe assim.</li> </ul>

No que tange à menção feita pelos participantes 2 e 4 ao pós-método, nota-se que essa pedagogia é apresentada como uma mistura de diferentes métodos conforme o professor acha melhor, sem sobrepor um método a outro. Porém, se, por um lado, na pedagogia pós-método não se despreza os métodos que surgiram no decorrer da história do ensino-aprendizagem de línguas, por outro, não se trata de misturá-los segundo a vontade do professor.

Para Kumaravadivelu (2001), um dos principais autores que se dedica a explicar a pedagogia pós-método, conforme já apresentado neste trabalho, deve-se levar em consideração três parâmetros orientadores das práticas em sala de aula: (1) particularidade, (2) praticidade e (3) possibilidade. O primeiro diz respeito aos fatores contextuais e aos envolvidos no processo de ensinar e aprender línguas, enquanto o segundo refere-se ao exercício de teorizar a partir da prática e o terceiro prevê que quaisquer contextos são permeados por relações de poder e domínio e por isso é preciso considerar quem fala, de onde fala e quais suas características.

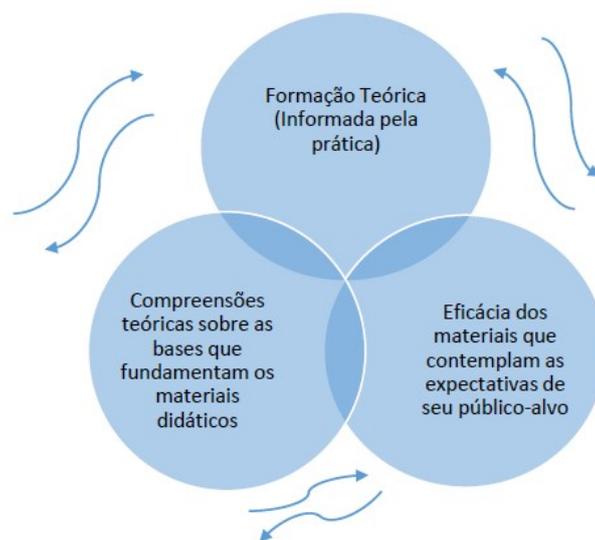
O que se vê, contudo, nas declarações de P2 e P4, é a valorização de apenas um dos parâmetros que compõem a trílice aliança do pós-método. Observa-se predominantemente uma representação parcialmente vinculada ao parâmetro da praticidade, já que não se estabelece uma relação, como deveria ser feito, entre prática e teoria.

Portanto, podemos considerar que, ao menos em relação ao discurso dos participantes, as ações em sala de aula são majoritariamente, senão totalmente, movidas por competência implícita e pouco, ou nada, por competência teórica.

Esse resultado, não no sentido quantitativo, também justifica a relação de escolha e reconhecimento dos materiais didáticos utilizados em sala de aula pelos participantes, pois assim como demonstra a Figura 2<sup>38</sup> desta dissertação, reproduzida novamente a seguir, também se espera que, no momento de selecionar e/ou preparar materiais didáticos, professores e professores em pré-serviço recorram a reflexões críticas, por meio não apenas de competência implícita, mas também teórica, a fim de aumentar a possibilidade de que os materiais didáticos postos em prática sejam eficazes ao público-alvo.

---

<sup>38</sup> Tríade reflexiva sobre as concepções dos MDs nas práticas de ensino (LUCAS, 2016, p. 91).



Nesse sentido, o que queremos reforçar é que algumas imprecisões apresentadas pelos participantes no momento de reconhecer os materiais utilizados em aula e disponibilizados para esta pesquisa, além dos motivos já apresentados, pode, e parece, ter relação com escolhas pouco informadas. Essa ausência também nos impediu de estabelecer relações mais pontuais sobre os materiais empregados em aula e a orientação teórica dos participantes, haja vista que suas escolhas são justificadas majoritariamente por experiências passadas em relação à prática de professores e ou colegas.

Assim, se nesta dissertação não foi possível pontuar a relação de professores em pré-serviço com os materiais didáticos disponibilizados, devido à falta de informação no que diz respeito aos aspectos teóricos, é possível afirmar que, da mesma forma que o estudo apresentado por Leffa (2008) e Coracini (1999), a investigação apresentada nesta pesquisa também aponta para um abismo na relação entre a prática e a teoria.

Inquieta-nos, contudo, assumir que essa tem parecido ser a real tendência nas salas de aulas. Talvez o caminho seja falar menos desse abismo, o que inicialmente não havíamos considerado, e dar oportunidades para que professores e professores em pré-serviço conheçam esse espaço não preenchido da relação teoria-prática e tentem, a partir de estímulos para ações reflexivas, (re)pensar e explicar o que os impede de estabelecer essa associação.

Apesar de todo o exposto, os participantes da pesquisa não deixaram de considerar as necessidades dos alunos para selecionar e/ou produzir os materiais didáticos, como demonstrado na seção 3.1. Nota-se, claramente, que os materiais apresentados para esta

pesquisa podem ser incluídos entre materiais locais, ou seja, aqueles preparados especificamente para determinado público. Provavelmente, essa forma de preparar materiais didáticos também foi orientada pelas experiências vividas a exemplos de professores e colegas, conforme as informações apresentadas, mas, isso já significa um indício de ações pautadas em reflexões.

Além disso, percebe-se que os participantes elaboram seu próprio material didático a partir da análise de necessidades e da percepção do contexto de ensino. ou seja, demonstram que são sensíveis à situação de ensino-aprendizagem. São professores que não ensinam o material didático, mas através de matérias didáticos.

Por fim, terminamos esta seção/este capítulo enfatizando que talvez linguistas aplicados devessem, mais que buscar localizar o abismo entre a teoria e prática, falar desse abismo com professores a fim de entendê-los melhor e, talvez, sem desconsiderar os envolvidos no processo, encontrar uma ponte que permita alguma interferência direta e, na medida do possível, eficaz para contribuir com a solução de um problema que é cerne tanto nos estudos de Linguística Aplicada quanto nas salas de aula.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseando-nos nas discussões apresentadas por Vilaça (2012) e Tomlinson (2011) sobre materiais didáticos, assim como em mecanismos de análise propostos na teoria da representação social (MOSCOVICI, 2015) e na discussão sobre o abismo entre a teoria e a prática docente a partir das reflexões de Coracini (1999) e Leffa (2008), objetivamos entender o que professores em pré-serviço do último ano de Licenciatura em Letras consideram materiais didáticos, bem como de que forma declaram trabalhar com esses materiais em sala de aula e como justificam suas escolhas a partir de paradigmas teóricos. Para tanto, propusemo-nos a discutir duas perguntas de pesquisa:

1) Que representações estudantes dos últimos anos de um curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Estrangeira têm sobre materiais didáticos?

De acordo com informações obtidas junto aos participantes da pesquisa pudemos entender que, por um lado, as representações dos participantes, no que diz respeito a concepção de materiais didáticos, ainda estão bastante vinculadas ao livro didático, devido, talvez, ao seu papel de destaque na história do ensino de Línguas – ainda que tal representação resida, ao menos de acordo com os dados dos participantes, no campo do imaginário, uma vez que o livro didático não foi objetivado em nenhuma das atividades disponibilizadas para análise. Por outro lado, nota-se que os participantes têm claro que o livro não é o único material didático que pode ser utilizado em sala de aula, o que podemos averiguar tanto por seus depoimentos no questionário quanto pela objetivação de diferentes materiais didáticos nas atividades disponibilizadas por eles: filmes, músicas, jogos, imagens.

Parece-nos assim que, mesmo apresentando essa via de mão dupla, que a princípio soa contraditória, os participantes desta pesquisa tendem mais para uma concepção de materiais didáticos como a apresentada por Vilaça (2011 apud VILAÇA, 2012) do que para uma concepção de material didático restrita ao livro didático. No entanto, nota-se que lhes falta a sistematização dessa categoria, que é um dos objetivos gerais deste trabalho – mostrar que há diferentes materiais didáticos que podem ser utilizados em sala de aula e que eles podem ser tão úteis como os livros didáticos.

Além de buscar conhecer o que professores em formação consideram materiais didáticos, buscamos também entender de que maneira esses materiais são utilizados em sala de aula e quais são as justificativas teóricas para essas escolhas, para tanto guiamo-nos pela segunda pergunta de pesquisa que norteia este trabalho:

2) Que relação pode ser estabelecida entre essas representações e as justificativas teóricas dos participantes para a seleção e/ou produção dos materiais didáticos apresentados para análise?

Após a tentativa de relacionar as justificativas dos participantes em relação à escolha dos materiais apresentados para esta pesquisa, percebemos que, apesar da preocupação com as necessidades dos alunos e, conseqüentemente, com a preparação de materiais didáticos locais para as aulas que ministraram, os participantes não demonstraram embasamento teórico, ao menos não de forma explícita. O que se nota é uma prática diretamente baseada em experiências passadas tanto por professores formadores quanto por colegas professores ou professores em pré-serviço o que, apesar de importante e de fazer parte do processo de ensinar e aprender línguas, pois não é possível abandonar completamente essas experiências, não são, nas palavras de Almeida Filho (2012), suficientes para o exercício profissional de um professor de línguas.

Além disso, segundo as informações obtidas, principalmente na entrevista, a ausência de justificativa teórica pode ter relação direta com a valorização do livro didático em detrimento de outros materiais didáticos, pois, de acordo com Lucas (2016) a seleção e/ou produção de materiais didáticos também devem ser informadas teoricamente e não o sendo, podem causar conflitos de informação, como ocorreu em alguns momentos ao compararmos as informações do questionário, a atividade disponibilizada e as declarações dadas em entrevista por um mesmo participante.

O conjunto dos dados apresentados e analisados leva-nos a constatar que ainda há, como apontado por Coracini (1999) e Leffa (2008), um abismo entre teoria e prática docente e trata-se de um abismo que está presente nos diferentes níveis de organização da aula. Neste trabalho conseguimos visualizá-lo nas representações dos participantes da pesquisa em relação a seleção e/ou produção de materiais didáticos, mas poderíamos supor que também esteve presente no planejamento do curso. Essa, contudo, não é uma forma de acusar os participantes desta pesquisa, mas de apontar, mais uma vez, que o abismo existe e talvez mais do que o discuti-lo e o apontar em diferentes esferas da organização de um curso/aula de línguas, deveríamos tentar entendê-lo. Parece-nos que se apresentássemos os resultados desta

pesquisa a cada um dos participantes que dela aceitaram participar, eles não se surpreenderiam com o resultado, mas apontariam para a dificuldade de pensar no que se diz/lê e no que se faz em sala de aula – uma hipótese.

Por fim, “finalizamos” esta pesquisa confirmando, por um lado, a face convencional e prescritiva do livro didático em relação a outros materiais didáticos no imaginário das participantes, mas, por outro, apontando para uma real objetivação de outros materiais didáticos que não o livro didático em sala de aula, o que demonstra, em alguma medida, que um novo sistema de ancoragem está sendo instaurado. Dessa forma, esperamos que este trabalho sirva não apenas como meio de dar visibilidade a esses outros materiais didáticos utilizados em sala de aula: músicas, filmes, jogos, imagens, vídeos, mas também possa contribuir para que as escolhas desses materiais sejam feitas de maneira informada, funcionando como um tipo de alerta/sinalização. Ademais, esperamos que a teoria das representações tenha cada vez mais espaço no ensino-aprendizagem de Línguas posto que as representações apontam aspectos significativos e que devem ser levados em consideração tanto por linguistas aplicados quanto por professores e professores em pré-serviço.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de Línguas. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes editora, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

AMOSSY, R.; PIERROT, A. H. **Estereótipos y clichés**. Buenos Aires: Eudeba, 2001.

ANTHONY, E. Approach, method and technique. **ELT Journal**, 17(2), 1963. Tradução de MEIRELES, A. J.; RODRIGUES, V. M. A.; e ALMEIDA FILHO, J. C. P. 2011. Disponível em:  
<[http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=187%3Aabordagem-metodo-e-tecnica&catid=1111%3Aano-5-no-5-12011&Itemid=16](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=187%3Aabordagem-metodo-e-tecnica&catid=1111%3Aano-5-no-5-12011&Itemid=16)>. Acesso em: 07 set. 2015.

BARÇANTE, M. Na teoria é uma coisa e na prática... também. In: LUCAS, P. O.; RODRIGUES, R. F. L. (Org.). **Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada): Questões empíricas, éticas e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Coleção Explorando o Ensino. Volume 16. Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BASTOS, L. A. Representações Sociais e o Ensino de Línguas Estrangeiras: uma pesquisa tipo estado da arte. In: XIII EDUCERE - Congresso Nacional de Educação, 2017, Curitiba. **Anais...** (on-line). Disponível em:  
<[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23972\\_12749.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23972_12749.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 164 p.

CORACINI, M. J. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 33-43.

GALLI, F. C. S. **Linguagem da internet**: um meio de comunicação global. 2002. Disponível em: <<https://leatrice.files.wordpress.com/2008/05/linguagem-da-internet-um-meio.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

GOTTHEIM, L. A gênese de um material didático para o ensino de língua. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

HOLMES, J. Research and the postmodern condition. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Org.). **Linguística Aplicada**: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar. São Paulo: Educ/Editora da PUC-SP, 1992.

KUMARAVADIVELU, B. Towards: postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, p. 537-560, 2001.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de Línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Produção de Materiais de ensino**: teoria e prática. Pelotas: Educat, 2007.

\_\_\_\_\_. Malhação na sala de aula: o uso do exercício no ensino de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, p. 139-158, 2008.

LIMA, D. C. A construção de crenças sobre materiais didáticos em narrativas de aprendizagem e a formação do professor de língua estrangeira. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Produção de Materiais de ensino**: teoria e prática. Pelotas: Educat, 2007.

LUCAS, P. O. **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? Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. Tradução de Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A**, v. 10, n. 2 p. 329-338, 1994.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, M. B. F. Considerações em torno da linguística aplicada e do ensino da língua materna. **Revista Odisséia**, v. 3, p. 32-45, 2009.

OLIVEIRA, P. S. **Metodologia das Ciências humanas**. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

PAIVA, L. M. O. História do material didático. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

PARCERISA, A. **Materiales para el aprendizaje, más allá del libro de texto... y de la escuela**. 2007. Disponível em: <<http://aula.grao.com/revistas/aula/165-los-materiales-recurso->

para-el-aprendizaje/materiales-para-el-aprendizaje-mas-alla-del-libro-de-texto--y-de-la-escuela>. Acesso em: 20 mar. 2017.

REIS, S.; GIMENEZ, T.; ORTENZI, D. I. B. G.; MATEUS, E. F. Conhecimentos em contato na formação pré-serviço. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2008. p. 262-275.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 1998. (Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas).

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 2003.

SÊGA, R. A. O conceito de Representação Social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. **Anos 90**, Porto Alegre, n. 13, 2000.

SILVA, C. V. **Representações sociais de aprendizes de português em contexto sul-africano sobre a língua e a cultura do Brasil**: subsídios para políticas de difusão e reflexões sobre o ensino de português no exterior. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SZUNDY, P. T. C.; CRISTOVÃO, V. L. L. Projetos de formação pré-serviço do professor de Língua Inglesa: seqüências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, p. 115-137, 2008.

TOMLINSON, B. **Materials Development in Language Teaching**. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. Materials development for language learning: principles of cultural and critical awareness. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de Línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

\_\_\_\_\_. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e o Ensino de Línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes Editores, 2006.

\_\_\_\_\_. Ensino de Língua Estrangeira e formação de professores na perspectiva pós-método. In: ALVES-BEZERRA, W.; SIGNORI, M. B. D. (Org.). **Letras em Jornada**. São Paulo: Pedro & João editores, 2009. p. 175-190.

VILAÇA, M. L. C. Material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**, v. VII, n. XXX, jul./set. 2009.

\_\_\_\_\_. A elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens. **Cadernos do CNFL**, v. XVI, n. 4, Anais do XVI CNFL, 2012. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xvi\\_cnlf/tomo\\_1/tomo\\_1.pdf](http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/tomo_1.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2015.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - TCLE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGL)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
**(Resolução 466/2012 do CNS)**

AS REPRESENTAÇÕES DE GRADUANDOS DE LETRAS QUANTO À CONCEPÇÃO, À  
SELEÇÃO E AO USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA AULAS DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA: UMA PRÁTICA CRÍTICO- REFLEXIVA<sup>39</sup>

Eu, Rafaela Silva de Souza, estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, o (a) convido a participar da pesquisa “As representações de graduandos de Letras quanto à concepção, à seleção e ao uso de materiais didáticos para aulas de Língua Estrangeira: uma prática crítico-reflexiva”, orientada pela Prof<sup>a</sup> Dra. Rosa Yokota.

Visamos, por meio desta pesquisa, discutir o emprego de materiais didáticos em aulas de línguas estrangeiras tanto no que se refere à concepção e à seleção desses materiais didáticos quanto no que tange a forma como os (as) participantes escolhem para trabalhá-los em atividades de práticas de ensino.

Você foi selecionado (a) a fazer parte desta investigação por ser estudante do último ano do curso de Licenciatura em Letras e já ter realizado atividades como professor em pré-serviço, seja nas práticas de estágio, projetos de extensão ou outros, contudo sua participação não é obrigatória. Primeiramente você será convidado (a) a responder um questionário com perguntas abertas e fechadas sobre diversos aspectos que dizem respeito à concepção, à seleção e ao uso de materiais didáticos para aulas de Línguas Estrangeiras: espanhol, inglês ou português como língua não materna. Em seguida será convidado a disponibilizar uma unidade didática ou outros materiais trabalhados em práticas de ensino, e por fim será convidado a participar de uma entrevista semi-estruturada e individual a fim de

---

<sup>39</sup> O título da pesquisa foi alterado para: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM FORMAÇÃO: MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS EM PRÁTICAS DE ENSINO, sem, no entanto, comprometer o objetivo proposto no projeto inicial.

que possa compartilhar as formas que escolheu para trabalhar as atividades apresentadas anteriormente e ainda para discutir o questionário respondido.

Tanto o local para responder ao questionário quanto o local para a entrega das atividades desenvolvidas em práticas de ensino e a participação na entrevista será de escolha do (a) participante. Se necessário, e acordado por ambas as partes, é possível também que algumas dessas etapas sejam realizadas virtualmente por meio de programas adequados e que minimizem quaisquer riscos de exposição do (a) participante. As perguntas não serão invasivas, entretanto, esclarecemos que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder as perguntas que envolvem as próprias ações. Diante dessas situações, os (as) participantes terão garantidas pausas durante a entrevista e a liberdade de não responder as perguntas quando as considerarem constrangedoras, podendo interrompê-la a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos do trabalho que pretendemos desenvolver e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora principal irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para o Ensino de Línguas Estrangeiras, principalmente no que diz respeito a materiais didáticos. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou estuda, ou ainda à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas alguma forma de código, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicitamos ainda, sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semi-estruturada serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha a mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos (às) participantes para validação das informações.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, na qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (xx) xxxxx-xxxx ou via e-mail: [XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX](mailto:XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX) com a pesquisadora Rafaela Silva de Souza ou ainda entrar em contato com a Prof. Dra. Rosa Yokota, orientadora deste projeto, pelo e-mail: [XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX](mailto:XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX).

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)**

**Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):**

Pesquisador Responsável: Rafaela Silva de Souza

Endereço: xxxxxxxxxxxx, Nº xxxx, Ap. xx.

Contato telefônico: (xx) xxxxx-xxxx e-mail: [XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX](mailto:XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX)

Local e data: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

## APÊNDICE B - Questionário

**NOME:**

**CURSO:**

**ANO DE INGRESSO:**

**PERÍODO ATUAL (ano/semestre):**

Você foi convidado para participar desta pesquisa por fazer/ter feito parte de um dos núcleos de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras vinculado ao curso de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Por favor, indique a Língua que você ensina.

- ( ) Espanhol
- ( ) Inglês
- ( ) Português Língua Estrangeira

**1. Cite 3 experiências importantes que contribuíram para sua formação como professor.**

- i. \_\_\_\_\_
- ii. \_\_\_\_\_
- iii. \_\_\_\_\_

**2. Em sua opinião quais são as etapas que devem ser seguidas para a preparação de uma aula de língua estrangeira (Se preferir pode discriminá-las em forma de item).**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**6. Você se baseia em algum método ou abordagem na preparação das suas aulas?  
Comente o porquê de sua escolha.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**7. Um bom professor de Línguas Estrangeiras deve:**

- a) Ter elevado conhecimento gramatical da Língua que vai ensinar.  
( ) Muito importante ( ) importante ( ) indiferente ( ) irrelevante
  
- b) Ter vivido no lugar em que se fala a Língua que vai ensinar.  
( ) Muito importante ( ) importante ( ) indiferente ( ) irrelevante
  
- c) Utilizar a Língua Estrangeira fora do contexto de sala de aula.  
( ) Muito importante ( ) importante ( ) indiferente ( ) irrelevante
  
- d) Lembrar-se de como aprendeu a Língua Estrangeira.  
( ) Muito importante ( ) importante ( ) indiferente ( ) irrelevante

- e) Basear-se nas aulas de outros professores (que fizeram parte da sua formação).  
(  ) Muito importante (  ) importante (  ) indiferente (  ) irrelevante
- f) Basear-se nas aulas de outros professores (colegas)  
(  ) Muito importante (  ) importante (  ) indiferente (  ) irrelevante
- g) Ser licenciado em Letras:  
(  ) Muito importante (  ) importante (  ) indiferente (  ) irrelevante
- h) Participar de eventos  
(  ) Muito importante (  ) importante (  ) indiferente (  ) irrelevante
- i) Participar de cursos e palestras fora da universidade.  
(  ) Muito importante (  ) importante (  ) indiferente (  ) irrelevante
- j) Fazer curso de pós-graduação  
(  ) Muito importante (  ) importante (  ) indiferente (  ) irrelevante
- k) Participar de associação de professores.  
(  ) Muito importante (  ) importante (  ) indiferente (  ) irrelevante



## ANEXOS

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO CARLOS/UFSCAR



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** AS REPRESENTAÇÕES DE GRADUANDOS DE LETRAS QUANTO À CONCEPÇÃO, À SELEÇÃO E AO USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PRÁTICA CRÍTICO- REFLEXIVA

**Pesquisador:** Rafaela Silva de Souza

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 54485316.8.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.524.567

##### Apresentação do Projeto:

O projeto está bem escrito e tem os objetivos de acordo com a metodologia proposta. Todos os riscos estão bem descritos tanto no TCLE quanto no projeto.

##### Objetivo da Pesquisa:

Adequado.

##### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequados tanto no projeto quanto no TCLE.

##### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa constitui-se em averiguar as representações de graduandos dos últimos anos do curso de Letras no que concerne a concepções, seleção e uso de materiais didáticos para aulas de Língua Estrangeira, bem como a forma como escolhem para trabalhá-los e teorizá-los. Todos os riscos estão bem definidos, bem como como serão tratados, no caso de surgirem.

##### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

##### Recomendações:

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**CEP:** 13.565-905

**Telefone:** (16)3351-5683

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.524.567

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto atende à Resolução 466/12.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_661634.pdf	06/03/2016 15:27:18		Acelto
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	06/03/2016 15:08:46	Rafaela Silva de Souza	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	RAFAELA_Projeto.docx	06/03/2016 14:40:30	Rafaela Silva de Souza	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	10/02/2016 16:35:57	Rafaela Silva de Souza	Acelto

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 02 de Maio de 2016

---

Assinado por:  
Ricardo Carneiro Borra  
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
UF: SP Município: SAO CARLOS  
Telefone: (16)3351-9683 E-mail: cephumanos@ufscar.br