UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

Elaine Íris dos Reis

Carpe Diem: o PNLD e o papel do professor de Inglês na sala de aula

Versão corrigida

São Paulo
2016

ELAINE ÍRIS DOS REIS

Carpe Diem: o PNLD e o papel do professor de Inglês na sala de aula

Versão corrigida

Versão original

Dissertação apresentada ao Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.

Orientador: Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza

São Paulo
2016

Nome: REIS, Elaine Íris dos

Título: *Carpe Diem*: o PNLD e o papel do professor de Inglês na sala de aula

Dissertação apresentada ao Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.

Orientador: Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza

Aprovado em: __ / __ / ____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meus pais, Celinho e Míriam, meus portos seguros
e meu bem maior.

AGRADECIMENTOS

Minha enorme gratidão pela colaboração dos professores participantes desta pesquisa, sem os quais o presente trabalho não poderia ter sido realizado.

Agradeço ao professor Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, orientador deste estudo, pela confiança, compreensão, conhecimento compartilhado, incentivo e exemplo inspirador de ser, sempre.

Agradeço também às professoras doutoras Souzana Mizan e Walkyria Monte Mór pelas preciosas sugestões durante o Exame de Qualificação.

Aos queridos amigos de longa data que têm acompanhado minha trajetória, obrigada pelo incentivo, compreensão e carinho.

Aos novos amigos e vínculos que o mestrado me proporcionou, pela amizade.

Aos amigos e colegas de pós-graduação que a USP me concedeu, pelo companheirismo e apoio.

À cidade de São Paulo pelo acolhimento, e também pelos apuros.

Agradeço à minha mãe pela proteção, cuidado e carinho. Ao meu pai, pelo exemplo de dedicação que sempre admirei.

Aos meus tios e tias, pais e mães de coração, pelo apoio e incentivo.

Aos primos, irmãos de coração, pelo companheirismo.

Aos meus avós, pelo amor incondicional.

Ao meu tio Adherbal (*in memoriam*) por acreditar em mim desde pequena e pelas sábias e últimas palavras: “Não desista e persista sempre!”.

Às minhas crianças, pelo aprendizado.

À minha irmã, Elizane, pelo apoio, companheirismo, conselhos e zelo.

À minha Nina, pelo amor e carinho em todas as formas do ser.

A toda minha família, pelo apoio, incentivo e respeito às minhas escolhas.

Aos meus pais e irmã, aliados constantes, pelo amor, suporte, carinho e incentivo. Dedico esta dissertação a eles.

Em cada momento, há um horizonte limitado de possibilidades e por isso é importante não desperdiçar a oportunidade única de uma transformação específica que o presente oferece: carpe diem.
BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

RESUMO

Este trabalho apresenta uma investigação sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e sua aplicação em sala de aula por meio do livro didático (LD) de Língua Inglesa em comunidades do ensino fundamental II da rede pública do estado de São Paulo. Os registros dessa investigação se dão por meio de narrativas de professores atuantes no referido contexto. Esta é uma pesquisa qualitativa-interpretativa etnográfica, cujas perguntas elaboradas abordam a possibilidade do livro didático do PNLD conseguir fazer uma ponte entre ele próprio, o professor e o aluno no processo de ensino e aprendizado da Língua Inglesa. Ademais, a pesquisa analisa qual é o papel que tanto professor quanto livro didático exercem neste processo, além de interpretar qual a visão dos professores em relação ao livro didático do PNLD que eles supostamente utilizam em suas práticas.

Nas narrativas e entrevistas realizadas com professores atuantes em tal contexto, os entrevistados se mostraram apegados a antigas pedagogias e preocupados em seguir abordagens e metodologias conteudistas. Ao mesmo tempo, parece estar em curso uma transformação no processo de ensinar, o que constitui um paradoxo em pleno mundo globalizado e de novas pedagogias. Esta transformação se dá com a abertura de horizontes e o enfraquecimento de verdades pessoais (ALCOFF, 2006; VATTIMO, 2007) diante das verdades do Outro, a fim de aprimorar o processo de ensino e aprendizado de Língua Inglesa para uso social, utilizando-se do LD como um suporte na sala de aula.

Palavras chave: Ensino de línguas. Programa Nacional do Livro Didático. Livro didático. Professor agente.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the National Textbook Program (PNLD) and its application in classrooms through English textbooks in communities of elementary public schools in the state of São Paulo, Brazil. The reports included here are analyzed through narratives of teachers who work in such context. This study is a qualitative-interpretative research, which questions are directed to the participants and it asks if the PNLD textbook builds a bridge between itself, students and teachers in the process of teaching and learning English. Besides that, this study analyzes what role do textbooks and teachers play in this process, such as, what perspectives do teachers have about the PNLD textbook, which they supposedly use in their practice.

In the interviews with these teachers it is noteworthy that they seem to be attached to old pedagogies and concerned about following content-driven approaches and methodologies. At the same time, it seems to be a transformation in the teaching process, which constitutes a paradoxical response in globalization's time and new pedagogies. This transformation happens when teachers open their horizons and weaken their personal truths (ALCOFF, 2006; VATTIMO, 2007) as they relate to the truths of the Other in order to improve the process of teaching and learning English for social uses, resorting to the textbook as a medium in the classroom.

Keywords: Language teaching. The National Textbook Program. Textbook. Teacher as agent.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **11**

CAPÍTULO 1 – PERSPECTIVAS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E SEU PAPEL EM SALA DE AULA **21**

1.1 Introdução **21**

1.2 O que se tem dito sobre livro didático **21**

1.3 Aspectos e Funcionamento do PNLD **23**

1.3.1 O que é o PNLD *23*

1.3.2 Breve Histórico dos programas do livro didático *27*

1.3.3 Componentes do PNLD- LE *29*

1.3.4 Adesão ao PNLD e procedimentos *31*

1.3.5 Avanços tecnológicos *34*

1.4 Autores e Abordagens do PNLD **34**

1.5 O papel do LD em sala de aula **36**

1.6 Livro didático como polícia **41**

1.7 Conclusão **46**

CAPÍTULO 2 - O LIVRO DO PNLD NA PRÁTICA E O PAPEL DO PROFESSOR **48**

2.1 Introdução **48**

2.2 Participação do professor na escolha do LD-Língua Inglesa do PNLD **49**

2.3 O professor como agente do processo de ensino de LI **58**

2.4 Interações decorrentes do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula **71**

2.4.1 Interação entre a escolha do LD e professor *73*

2.4.2 Interação entre professor, LD e adaptação *76*

2.4.3 Interação entre professor e aluno *80*

2.4.4 Interação entre aluno e aluno/mundo *83*

2.5 O ensino de Língua Inglesa por meio do livro didático **87**

2.6 O letramento crítico e o ensino de LI pelo PNLD **92**

2.7 Pedagogias no PNLD **98**

2.8 O processo de ensino-aprendizado de Inglês segundo os entrevistados **100**

2.9 A relação com o saber **103**

2.10 O PNLD de Língua Inglesa no contexto sala de aula **105**

2.11 O livro do PNLD como fonte de verba **108**

2.12 Conclusão **112**

CAPÍTULO 3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS **114**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **121**

APÊNDICE I **131**

APÊNDICE II **139**

INTRODUÇÃO [1]

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
Carlos Drummond de Andrade

Pensando como pesquisadora, sempre tive curiosidades e dúvidas a respeito de diferentes culturas, principalmente das apresentadas nos livros didáticos de inglês. Interagir numa nova língua e em uma nova cultura possibilitam conhecer o outro, diferente do eu, que pertence a um mundo repleto de valores e significados (Freire, 2007). Tal fato permite que o aprendiz da nova língua tenha a oportunidade de ressignificar seus valores, por meio de uma reflexão crítica. O processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa faz parte deste processo de ressignificação de identidades e culturas pois as línguas são formas de se expressar identidades de quem as apropria. (Landim, 2015).

A língua estrangeira (LE) oferece mais do que apenas tornar seu aprendiz comunicativo no idioma posto que ela é formadora identitária da constituição do sujeito. Embora tenha um objetivo utilitário- língua para comunicação-, a LE carrega com ela outras vozes, outras culturas, outro modo de enxergar o mundo, e é isso que causa o remanejamento identitário inconsciente do aprendiz da LE. Estar sujeito a uma nova LE é estar aberto a novos horizontes e novas formas de se ver o mundo, ou

[1] ***Carpe Diem***: expressão latina que tem como tradução literal "aproveite o dia" e tem como sentido aproveitar ao máximo o agora. <http://www.dicionariodelatim.com.br/carpediem/>, acesso em agosto de 2016. Designei esta expressão ao título deste trabalho em virtude de apreciar o presente sem medo do futuro com o intuito metafórico de apelo para que professores, políticas públicas e o PNLD não desperdicem o tempo presente e aproveitem o hoje para a construção e busca incessante de um futuro melhor.

seja, a nova formação indentitária desse sujeito. (Alcoff, 2005; Coracini, 2007; Landim, 2015).

É importante destacar que o livro didático não está fora desta marcação de identidade, como mostra Júnior (2013, p. 2): "(...) identidades são marcadas no e pelo livro didático (LD) que, por sua vez, dissemina a ideologia dominante (...)". Para o autor, estas identidades no LD estão cheias de discurso e existem para ser remanejadas e reconstruídas. Isso se dá por meio da educação, no âmbito escolar, como afirmam as autoras Farias e Ferreira (2014, p. 58): "As identidades (...) são (...) construídas na sociedade (...) sob uma relação de poder de um determinado grupo ou comunidade". Nós como sujeitos e aprendizes estamos sempre em mutação e deslocamento pois, somos pluriversos compostos de redes em que um ser depende do outro. (Nancy, 2000; Latour, 2012; Freire, 2007; Schaller, 2015). Desta forma, vejo o professor como participante atuante principal e intermediador no processo de construção de identidades de seus alunos via LD, a fim de não dar o poder e autoritarismo ao LD, para que as identidades e culturas não se tornem estereótipos.

Voltando aos meus anseios em relação à cultura e LD, enquanto aluna de língua inglesa (LI), muitas vezes me questionei a respeito da cultura estrangeira dessa língua, porque não conseguia imaginar como era vivida, na prática, essa cultura diferente da minha.

Por outro lado, agora como professora de língua estrangeira (inglês) em um curso de extensão de uma universidade pública brasileira, deparei-me com os questionamentos feitos pelos meus alunos a respeito desta cultura apresentada no livro didático (LD), a qual muitas vezes não se assemelhava à cultura dos meus alunos. Por causa dessas diferenças culturais, muitas vezes houve um estranhamento em minhas aulas.

Esta curiosidade fez com que eu iniciasse minha primeira pesquisa sobre o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa durante a graduação, no meu trabalho final do curso, a monografia. Após o término da graduação e com o interesse aguçado pela pesquisa, analisei qual linha de pesquisa poderia ser de maior interesse para mim. Enquanto isso, trabalhei como analista pedagógica de LI na Secretaria de Educação de Minas Gerais. Eu atendia a professores de inglês de escolas públicas que pediam ajuda das mais variadas formas, referente aos alunos, à aula em si, ao livro didático. Também naquele período, por meio desses professores, tive bastante contato com os livros didáticos de Inglês do Programa Nacional do Livro Didático. Ouvi muitas

vezes, durante esta minha experiência, que escola pública não servia para se aprender algo, muito menos inglês, e que os livros didáticos não possuem utilidade alguma devido à falta de qualidade. Desta forma, cada vez mais sentia conflitos e angústias internas em relação ao ensino e aprendizado de Inglês por meio do livro didático na rede pública.

Juntamente com minhas indagações e curiosidades citadas anteriormente, senti profissionalmente, a necessidade de fazer uma especialização em Psicopedagogia. Enquanto cursava a pós-graduação trabalhei em meu projeto de pesquisa para submetê-lo à seleção de mestrado.

Durante meu curso de Psicopedagogia fiz estágio em uma instituição carente na cidade de São Paulo e, paralelamente, trabalhei como professora assistente em uma escola bilíngue para crianças. Minhas indagações, conflitos e angustias só aumentaram já que, mesmo dentro de diferentes contextos, eu ainda sentia a mesma necessidade desde o tempo de minha monografia da graduação: pesquisar o ensino e aprendizado de inglês e suas dificuldades na escola pública, contudo com o olhar dos professores.

Foi assim, por conta da minha experiência profissional, que surgiu a relação de união de interesses que hoje habita em mim: estudar e pesquisar quais são as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizado de LI da rede pública envolvendo o LD e professor atuante. Sendo assim, foi através da investigação e por meio da pesquisa nesta área que enxerguei uma possível forma de tentar transformar e mudar angústias e anseios próprios em esperanças.

Deste modo, devido às minhas experiências, angústias e curiosidades, que escolhi fazer a minha pesquisa em livros didáticos de LI por meio do PNLD, uma vez que foram os pontos que mais me chamaram a atenção nesses anos: o livro didático e o contexto da escola pública, envolvendo o professor. Sendo o PNLD um Programa que abrange minha curiosidade e todo o contexto já explicitado, decidi por fazer deste meu objeto de estudo. E o que vem a ser o PNLD? O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa do governo federal brasileiro de muitos anos de existência e que teve seu início em 1929 com outra denominação (FNDE[2]), e tem por objetivo fornecer às escolas públicas de ensino fundamental e médio livros didáticos e acervos de obras literárias. Esta denominação PNLD surgiu apenas em 1985 depois de

[2] Informações retiradas do site: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em setembro de 2015.

diversas mudanças ao longo da história. O componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM), Inglês e Espanhol, foi incluído no Programa apenas em 2011. (Dourado, 2008; Pinheiro, Gonçalves, Carvalho, Coimbra, 2013; Daher, Freitas, Sant'Anna, 2013; Costa, 2011). A meu ver, o PNLD surgiu para auxiliar os professores nas aulas de LI e é esta análise que farei adiante. Em se tratando da LI, que é meu foco dentro do PNLD, pode-se dizer que a língua não é neutra ou objetiva, pois está diretamente ligada à cultura e às perspectivas institucionais. Além disso, a língua também representa o que se reflete nas perspectivas sociais do mundo e da realidade. Ser informado, crítico e fluente em uma língua é essencial, porém há outros pontos importantes nesse processo. A língua pode ser uma arma destrutiva e perigosa, ou ainda uma ferramenta para que juntos possamos nos comunicar e nos entender. A língua é usada para causar, de certa forma, algum efeito. O uso da língua e sua gramática nunca serão neutros e inocentes (MORGAN & VANDRICK, 2009). Assim como afirma Landim(2015, p.13):

> o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades, de redefinição cultural. Mais que um instrumento de comunicação, as línguas são expressão de identidade de quem se apropria delas.

A língua tem o poder de ser uma ferramenta de uso prático, assim como, um instrumento formador que pode redefinir quem entre em contato com a mesma.

Devido aos meus anseios e experiências citadas anteriormente, decidi pesquisar problemas no processo de ensino e aprendizado de LI por meio da interação entre livro didático de Inglês do PNLD, professor e aluno, sendo a construção do conhecimento o norte dessa interação e considerando-se a língua como algo não dissociado da noção de cultura quando vista como prática social (LANKSHEAR & KNOBEL, 2003). Pergunto-me, então, se essa construção de conhecimento pode interagir com os três itens citados acima, LD, professor e aluno; em caso afirmativo, reflito a respeito de que modo esse processo se desenvolve dentro de sala de aula.

Esta é uma pesquisa qualitativa e interpretativa, abordada através de um caráter etnográfico (ANDRÉ, 2003). Esta abordagem baseia-se na hermenêutica que desenvolve na pesquisa relações de compreensão e interpretação dadas por meio dos sujeitos participantes da pesquisa. Além disso, ela é composta pela contextualização, pela não neutralidade do pesquisador e pela reconstrução do processo e das relações com as experiências, no âmbito escolar.

A etnografia justifica-se pela interação entre o pesquisador e seus sujeitos de pesquisa, de modo que ela tenta mostrar os significados dessa relação ao leitor. É um trabalho que busca compreender o significado das ações estabelecidas em uma prática escolar específica. Diz respeito à tentativa de significar a lógica que representa as práticas pedagógicas investigadas, pelo viés da observação que é carregada de hábitos, representações, valores e comportamentos dos sujeitos envolvidos. Como exemplo disso, nas palavras de André (2003, p. 15): "É por meio das interações sociais do indivíduo no seu ambiente (...) que vão sendo construídas as interpretações, os significados, ou a sua visão da realidade".

A justificativa se dá, uma vez que esta pesquisa é composta por fundamentos pertencentes à etnografia, com a interação do indivíduo com o social, do pesquisador e seu sujeito de pesquisa no trabalho de campo, a fim de construir significados às práticas observadas e analisadas para que novos olhares sejam despertados e horizontes expandidos, em busca de mudanças (ibidem).

No que diz respeito à coleta de dados, foram entrevistados um professor e uma professora de aproximadamente 29 anos de idade que atuam na rede pública do Estado de São Paulo há, aproximadamente, quatro anos, como professores concursados de inglês no ensino fundamental II. Chamaremos estes professores durante o estudo de Talita e Ricardo, nomes fictícios, para que a verdadeira identidade dos entrevistados seja preservada. Estes professores responderam a um questionário com 27 perguntas que foram gravadas em áudio, transcritas e encontram-se nos anexos desta pesquisa. Estes questionários continham perguntas que variavam entre formação acadêmica, experiências e desejos educacionais, questionavam sobre o Programa Nacional do Livro Didático, sobre o livro didático (LD) escolhido pela escola do participante e a visão destes em relação aos LDs do PNLD. É importante informar que, por vezes, chamamos o PNLD na presente pesquisa, apenas de Programa.

Além das entrevistas com os professores, utilizamos também o Guia do PNLD (2014) como o documento interacional entre o pesquisador e o Programa, a fim de analisar a ponte que o arquivo faz entre o PNLD e os professores, posto que este é o único documento voltado diretamente para os professores participantes da escolha dos LDs do PNLD. Do mesmo modo, utilizamos também o Portal do Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação[3] (FNDE) que é um site de apoio a programas e projetos de educação do governo. Portanto, o portal dá suporte ao PNLD e seus participantes envolvidos, como a comunidade escolar, professores, escolas, diretores, etc.

Sendo as narrativas dos professores a parte central da metodologia desta pesquisa, já que analisamos o LD do PNLD por meio delas, a fim de dar ouvido ao que estes professores têm a dizer, vemos a importância de se falar de narrativas e suas estórias.

Vivemos em um mundo onde as narrativas fazem parte da vida de nós, seres humanos. Tanto quanto a linguagem é um meio de comunicação, as narrativas servem para contar estórias, cujos fins são desdobrados de acordo com o interesse de cada um na sua própria narrativa. Como afirma Bruner (2002, p.3, tradução nossa[4]): "Estamos tão adeptos à narrativa que esta parece tão natural como a própria linguagem. Sabemos como adaptar nossas histórias para promover os nossos próprios fins".

As narrativas são contadas, de certa forma, conscientemente, ou seja, não são inocentes pois elas sempre possuem uma mensagem a ser transmitida. Ainda segundo Bruner (2002, p. 5, tradução nossa[5]): "De alguma forma o contar histórias não é inocente (...). Histórias, presumivelmente em contraste com a lógica ou a ciência, parecem muito suscetíveis à defesa especial e particularmente à malícia". Não contamos estórias e narramos fatos inocentemente, já que tudo tem uma intenção subliminar ou não, dado que possuímos (pré)intenções.

Segundo Landim (2015, p.104):

> a narrativa permite a participação em uma cultura e a transformação de experiências individuais em experiências coletivas, isto é, a construção de um fundo comum. Além disso, o uso de narrativas reforça o caráter relacional e contextual das aprendizagens.

Uma narrativa possui enredos, personagens e tramas, as quais o próprio narrador cria e que somente ele vive tal estória assim, fazendo com que o autor transmita mensagens subentendidas.

Se pensarmos que no mundo real podemos fazer reflexões, como por exemplo: o que é ser "real"? É a arte que imita a vida, ou, a vida imita a arte (arte,

---

[3] Disponível no site: <http://www.fnde.gov.br/>. Acesso em abril de 2015.

[4] Do original: "We are so adept to narrative that it seems as natural as language itself. We know how to tailor our stories quite effortlessly to further our own ends".

[5] Do original: "Is it that storytelling is somehow not innocent (...). Stories, presumably in contrast to logic or science, seem too susceptible to ulteriority- to special pleading and particularly to malice".

aqui, entendida enquanto narrativas)? O que são as verdades ditas em cada estória? Estas verdades são questionadas no quesito do que é real e do que não é em uma narrativa. Verdades estas que cabem a cada narrador interpretá-las e transmiti-las como quiser. Como também afirma Bruner (2002, p.8, tradução nossa[6]):

> (...) Que a ficção literária não se refere a qualquer coisa no mundo, mas só fornece o sentido das coisas (...) narrativa, incluindo narrativa ficcional, dá forma às coisas no mundo real e, muitas vezes, concede a elas um pouco de realidade.

As narrativas fictícias conferem verdades que são algumas vezes transmitidas para a realidade. Isto mostra o poder de transformação e argumentação que as narrativas possuem no mundo real, ou, no fictício.

Todavia, sabemos que estórias são feitas e não encontradas no mundo, assim cada narrador é autor/responsável por sua obra, a partir da dita realidade e contexto em que o mesmo se enxerga dentro, ou seja, suas estórias são baseadas em suas origens e sob a visão de mundo dele. (LANDIM, 2015; BRUNER, 2002).

As narrativas têm influência em nossas vidas, uma vez que cada narrador conta sua estória da maneira como bem entender. Vivemos, então, rodeados por diferentes narrativas em variados contextos, já que possuímos as nossas e ouvimos as alheias, como mostra Bruner (2002, p. 9, tradução nossa[7]): "Há dois motivos para se estudar narrativas, um deles é controlá-las, ou, amenizar seus efeitos, ou ainda, entendê-las para se cultivar suas ilusões de realidade".

Em relação ao questionamento do que venha a ser a realidade, volto a dizer que cada narrador/autor apresenta a tal realidade da forma como a vê, conta sua estória de acordo com a mensagem que deseja transmitir, e ainda é possuidor da sua verdade e do seu desfecho narrado (VATTIMO, 2007; RANCIÈRE, 2009; BRUNNER, 2002). Como diz Rosenberg (2009, p.75), "A narrativa, portanto, constitui-se como ponto importante na construção de identidade do professor".

No caso da sala de aula, os alunos são indivíduos heterogêneos, já que trazem variedades entre eles, tais como: origem geográfica, gênero, entre outras características. Desta forma, cada um carrega suas próprias narrativas formando a

---

[6] Do original: "(...) literary fiction does not refer to anything in the world but only provides the sense of things (…); “narrative, including fictional narrative, gives shape to things in the real world and often bestows on them a little to reality".

[7] "There are two reasons for studying narratives, one is controlling them, or mitigate its effects, or even understand them to cultivate their reality illusions".

identidade do indivíduo de um modo dinâmico, o qual causa conflito, de acordo com Bruner (1991). Contudo, independentemente da diversidade de narrativas, verdades e realidades, as narrativas dialogam entre expectativas e o que está sendo contado do passado. Bruner (2002) afirma que a narrativa se refere ao passado, mas precisa do desconhecido, do futuro, para funcionar. Por outro lado, atrelada às verdades (VATTIMO, 2007) e às narrativas há a identidade, a qual surge a partir da diversidade e ela está na origem de cada indivíduo. Nesse sentido, tudo é uma questão de ponto de vista pois, o mundo real não é verdadeiramente real, uma vez que isso depende de quem o enxerga e de onde o faz isso

Por esses motivos, vemos a narrativa como imprescindível para análise dos dados coletados via entrevista nesta pesquisa, uma vez que pretendemos analisar como o processo de ensino se dá na prática, segundo o ponto de vista dos professores. Iremos, então, analisar as narrativas ditas pelos professores em relação a sua formação, experiências e anseios educacionais e profissionais, por meio de questionários respondidos por estes participantes, e posteriormente analisados nesta pesquisa.

Muitos autores analisam o uso do LD em sala de aula (ÇAKIT, 2006; COSTA, 2015; ESMAE´LI; GHAVAMNIA; RAJABI; RASEKS, 2010; FREITAS; RIBEIRO; RAMOS, 2013; HASHEMI, 2015; KONTOZI[8]). Por esse motivo, achamos mais interessante utilizar da entrevista e ouvir o ponto de vista dos professores e as narrativas que eles apresentam em relação ao LD que é utilizado por eles.

Desta forma, nota-se a necessidade de pesquisas voltadas para a cultura enquanto uma comunidade interpretativa carregada de significados a serem compreendidos, por meio de narrativas, já que no ambiente escolar há culturas comuns em que diferentes narrativas são compartilhadas, assim, criando um estoque de valores num contexto sócio histórico, o que afeta o processo de ensino e aprendizado da Língua Inglesa.

Em se tratando de cultura, já que língua e cultura estão atreladas, ela é, segundo Santos (2004, p. 7): "A cultura expressa as diferenças humanas". Assim, cultura diz respeito aos vários aspectos da vida social, ela é um produto coletivo da vida humana, por isso deve ser entendida por meio das várias particularidades

[8] Ano de publicação não encontrado. Texto disponível em: <http://www.academia.edu/3481650/Analysis_and_Evaluation_of_English_6th_Grade_textbook_used_in_Greek_public_Schools>. Acesso em agosto de 2015.

existentes já que há muitas formas de se expressar e compreender a cultura e, assim como existem as diferenças humanas, existem também as várias culturas. Estas formam, deste modo, as comunidades interpretativas, as quais são cheias de ideologias e culturas distintas, como os diferentes meios sociais. Esta diversidade implica lidar com as diferenças no âmbito escolar, para que o aluno saiba interpretar isso em contextos sociais de mundo. (Ferreira, 2008; Zanatta, 2009).

A partir do pressuposto de que a aquisição de uma língua estrangeira envolve necessariamente outra(s) cultura(s), tem-se que língua, cultura e aprendizado estão diretamente ligados. É por isso que a cultura deve ser explorada e utilizada ao máximo como uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, como afirma Landim (2015, p.12): "(...) a oportunidade de conhecer a língua do outro- pertence a um mundo de significados e valores diferentes daqueles que um falante reconhece como seus- (...)". Por isso, aprender uma nova língua quer dizer também aprender sobre um outro diferente do eu, e isso engloba uma outra cultura, a qual deve ser enxergada como um auxílio no processo de ensino e aprendizado da LI. Essa competência intercultural refere-se à capacidade de aceitar o outro, o diferente, com a ajuda da língua, e relaciona-se também ao aprendizado e a descoberta de uma nova cultura: "A língua expressa a realidade cultural". (KRAMSCH, 1998, p. 3).

Este trabalho pretende responder as seguintes perguntas norteadoras da pesquisa:

I. O livro didático do PNLD consegue fazer uma ponte entre ele próprio, o professor e o aluno no processo de ensino e aprendizado da Língua Inglesa?
II. Qual o papel tanto do LD quanto do professor neste processo?
III. Qual a visão dos professores em relação ao livro didático do PNLD que eles supostamente utilizam em suas práticas?

Iremos responder a essas questões ao longo dos dois capítulos que se seguem, e no capítulo conclusivo, uma vez que acreditamos ser esta uma forma mais simples e concisa para esclarecimentos, por meio de teorias e exemplificações, mediante a análise dos dados.

O objetivo do presente trabalho é ver o livro didático através do olhar do professor, considerando a relação do Programa Nacional do Livro Didático com a prática de sala de aula.

A fim de responder aos meus questionamentos, no decorrer deste estudo, nas análises sobre as narrativas, utilizo como base para a pesquisa as teorias de Bruner (2002), Rancière (2010) e Alegretti (2012). Já no aspecto LD, apresento o LD e a agência (RANCIÈRE, 2009; TOMLINSON, 2003) aliados às atitudes do professor personagem, além do lugar aprendente dentro da sala de aula (SCHALLER, 2015; MARTINS, 2011). Por fim, concluo o relato da investigação e discuto os resultados tecendo as considerações finais.

CAPÍTULO 1 – PERSPECTIVAS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E SEU PAPEL EM SALA DE AULA

Despencados de voos cansativos
Complicados e pensativos
Machucados após tantos crivos
Blindados com nossos motivos
Emicida

1.1 Introdução

O objetivo deste capítulo é apontar as perspectivas pelas quais o livro didático tem sido estudado, assim como as dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático. Além disso, pretende-se mostrar o histórico, componentes e funcionamento do PNLD, a fim de verificar qual a função e participação do livro didático na sala de aula.

Neste primeiro capítulo, abordamos aspectos em que os livros didáticos são estudados e como alguns autores abordam os mesmos. Em seguida, discutimos o objeto de estudo em questão que é o PNLD, mostrando o histórico do programa com suas mudanças acarretadas até o momento, quais são os componentes do PNLD-língua estrangeira, o seu funcionamento, e como os avanços tecnológicos influenciam o Programa na sua composição. Posteriormente, tratamos do que se tem dito até o momento a respeito deste Programa Nacional do Livro Didático e seus livros, por meio de pesquisas feitas até agora. Por fim, analisamos qual o papel atrelado ao livro didático em sala de aula, e como este é colocado no papel de polícia, como se fosse um detentor do poder (RANCIÈRE, 2009).

Fazemos uma análise de qual o papel do LD em sala de aula, como ele é tratado pelos professores e qual seria a forma mais adequada de lidar com estes livros didáticos, em contexto diversificado.

1.2 O que se tem dito sobre livro didático

O livro didático de língua inglesa é analisado em diferentes aspectos e sob várias perspectivas teóricas, como a de Almeida Filho (1993); há ainda outros estudiosos, como Pereira (2004) que examina as várias "faces" do LD e Tilio (2012) que aborda a perspectiva leitora no LD.

Estes aspectos estão interligados à importância do LD dentro da sala de aula e seu valor como ferramenta fundamental nas aulas (ESMAE'LI, GHAVAMNIA, RAJABI e RASEKS, 2010). Atrelar o LD como peça imprescindível à sala de aula é uma teoria que não se faz totalmente aceitável, uma vez que o LD deve ser visto apenas como uma ferramenta de auxílio ao professor, e não como peça prioritária e majoritária (TOMLINSON, 2003).

Já por outras perspectivas sobre o LD, Fávaro (2012) aponta os letramentos no LD; Frossard, Andrade Neta & Netto (2015) debatem a formação do professor de língua inglesa e a escolha do LD por meio desta formação. Estes aspectos reforçam a importância dos letramentos na educação e com ela o papel do professor como formador e intermediador entre conhecimento e formação social de seus alunos (LANDIM, 2015).

Por outros pontos de vista, Silva (2011) pesquisa a interculturalidade no LD, enquanto Reis (2011) trata da interação entre LD e formação do cidadão nos PCN(s) e Farias & Ferreira (2014) abordam LD, discurso, identidade e preconceitos. Apesar destes autores se preocuparem com interculturalidade e interação, ainda faltam pesquisas que abordem a interação entre LD e professor por uma perspectiva do lugar aprendente, o qual é o cenário de uma sala de aula. O lugar aprendente é um tema que será abordado logo adiante nesta pesquisa.

Já Steuernagel & Pallú (2012) buscam a ligação entre o LD público e a formação crítica; Freitas, Ribeiro & Ramos (2013) comentam sobre a adaptação do LD em aulas de língua inglesa na escola pública, enquanto Fávaro (2013) trata da interação entre o LD e o aluno e Costa (2012) aborda o LD na prática dos professores. Apesar de haver uma preocupação aqui com os alunos, o ensino público, a formação crítica dos mesmos e a interação entre LD e aluno, do mesmo modo como os autores anteriores, ainda há lacunas a respeito da interação entre o professor e o LD do PNLD utilizado na escola pública, e principalmente qual a perspectiva destes professores agentes que estão dentro do processo de ensino e aprendizado da língua inglesa.

Enquanto Byrd (2001) trata da importância do livro didático, Holdens & Rogers (2001) estudam como deve ser a organização e/ou utilização de um livro

didático. Já Paiva (1997) discute o ponto de vista dos professores em relação ao LD; Almeida (2005) dedica-se ao gênero no livro didático e Ferreira (2011) analisa a abordagem do letramento no LD, entre outras perspectivas de análise sobre livros didáticos e outros estudiosos.

De um modo geral, em relação a livros didáticos, as abordagens tem se voltado para estes como sendo ferramentas-chave no processo de ensino e aprendizado e como foco principal da educação. É preciso, pois, ouvir mais o atuante do processo, que é o professor, e saber qual sua verdadeira relação e opinião a respeito dessa ferramenta que dizem ser tão essencial: o livro didático. Este é então, o objetivo desta pesquisa o de ouvir os professores participantes por meio de suas narrativas contadas.

Desta forma, nota-se a necessidade de pesquisas voltadas para a cultura, conforme uma comunidade possuidora de diversidade e ideologias, realizadas por meio de narrativas, já que no ambiente escolar há culturas comuns em que diferentes narrativas são compartilhadas, criando assim um estoque de valores num contexto sócio-histórico, o que afeta o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Muito se tem ouvido em relação ao fracasso escolar e principalmente em relação ao ensino-aprendizagem de LI. Isso se deve à falta de pesquisas que envolvam e englobem mais do que noções de língua ou pedagogias, como se tem observado nas bibliografias sobre livro didático. Portanto, por meio desta pesquisa buscamos observar o livro didático por uma nova perspectiva das quais ele vem sendo estudado, dando ouvido aos atores do processo de ensino que são os professores e observando como funciona a interação entre estes professores, alunos, e sua ferramenta de trabalho que é o livro didático.

1.3 Aspectos e Funcionamento do PNLD

1.3.1 O que é o PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa antigo do

governo federal brasileiro que teve início em 1929 com outra denominação (FNDE[9]) e que tem por objetivo fornecer às escolas públicas de ensino fundamental e médio livros didáticos e acervos de obras literárias. Esta denominação PNLD surgiu em 1985 depois de diversas mudanças ao longo da história. O Programa consta com livros específicos, tais como:

- PNLD EJA que é voltado para a Educação de Jovens e Adultos;
- PNLD CAMPO que é para alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental que estudam em escolas públicas consideradas rurais;
- PNLD OBRAS COMPLEMENTARES que compõem acervos direcionados às turmas de alunos de 1º ao 3º ano do ensino fundamental, com o objetivo de incrementar a aprendizagem no ciclo de alfabetização;
- PNLD ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA em que, segundo o Programa, a alfabetização das crianças em Língua Portuguesa e em Matemática deve se dar até no máximo os oito anos de idade, no final do 3º ano do ensino fundamental;
- PNLD DICIONÁRIOS em que são adquiridos e distribuídos acervos de dicionários da língua portuguesa destinados aos alunos da educação básica;
- PNLD livros de língua estrangeira e livros de filosofia e sociologia.

O PNLD é executado trienalmente, em ciclos alternados. Estes ciclos tiveram início no ano de 2002[10], ano em que começaram as reposições dos primeiros livros e ano em que se deu o funcionamento do Programa com o nome PNLD com a estrutura que mantém até hoje.

No caso dos livros de língua estrangeira, os livros são consumíveis, ou seja, o aluno não precisa devolvê-lo ao governo, ao final de cada ciclo. Quem faz a avaliação pedagógica dos livros didáticos é a Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação, que a coordena. Como afirma o Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE)[11]:

> Esse processo consiste em uma análise ampla e criteriosa dos aspectos didático-pedagógicos e metodológicos das obras. A SEB define as instituições e os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos.

---

[9] Informações retiradas do site: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em setembro de 2015.

[10] No ano de 2002 o Programa teve seu início com a estrutura que segue até hoje do PNLD, embora outros programas, com diferentes estruturas, tenham iniciado projetos de livros didáticos em anos bem anteriores a esse. Toda esta trajetória de mudança da organização do projeto se dá na seção: "Breve histórico dos programas do livro didático".

[11] Informações disponíveis no site: <www.fnde.org.br>.

O PNLD segundo a Resolução[12] no. 42, de 28 de agosto de 2012: "considerando ser a educação um direito de todos e um dever do Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, de acordo com o estabelecido na Constituição Federal".

O Programa preocupa-se, pois, com a formação da cidadania dos alunos para além da língua estrangeira, a fim de que estes sejam capazes de viver em sociedade nos diversos contextos (CALVET, 2002; FAIRLOUGH, 1992).

Neste sentido, o Programa preocupa-se com a formação crítica dos alunos, na diversidade cultural e social em que existe na sociedade brasileira, a fim de servir como amparo, em busca da igualdade de condições, dentro da sala de aula.

A preocupação da educação no âmbito global, com a finalidade de entender e respeitar as diferenças e formar cidadãos, tem crescido com o tempo, devido à globalização que exige mudanças no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, a complexidade de um currículo global dentro das escolas é um trabalho a ser repensado de acordo com as necessidades e exigências do mundo atual, desde que não fuja da realidade escolar brasileira, uma vez que não adianta ter sonhos mirabolantes de um currículo escolar repleto de atualizações se não for possível colocá-lo em prática.

Como afirma Ednir (2013, p. 7):

> Ao colocarem em prática um Currículo Global, escolas passam a oferecer a Educação Global que o Brasil do século XXI demanda: aquela que possibilita a todos os estudantes aprender significativamente, buscando sinergias entre questões locais e globais e construindo uma poderosa Aprendizagem Global.

A Educação Global é muito mais do que simplesmente formar cidadãos nacionais, pois ela preocupa-se em formar cidadãos do mundo e para o mundo abrangendo uma maior complexidade (id., ibid.).

Tudo o que vivemos e a forma como o fazemos influenciam em nossas vidas como cidadãos. Desde os alimentos que comemos, as roupas que vestimos até aos livros que lemos, contribuem para nossa formação em diferentes culturas. Isso tudo faz com que conheçamos pessoas multiculturais e que nos tornemos diversificados também.

---

[12] Resolução disponível também no site: <www.fnde.org.br>.

No Brasil, ainda sofremos muito com o egoísmo, a discriminação, o fanatismo e a violência quando se trata do respeito e apreciação das diversidades. Não sabemos, muitas vezes, lidar com as diferenças, talvez, porque não fomos educados e preparados para tal competência, como podemos observar na citação abaixo (id., ibid.p.7):

> Essa globalização insustentável pouco contribuiu para uma maior compreensão entre povos e indivíduos e para eliminar os muros entre cristãos, judeus, mulçumanos, homens e mulheres, homo e heterossexuais... No Brasil, ainda não aprendemos a apreciar e respeitar plenamente essas e outras diversidades.

Afinal, o que é essa diversidade que tanto se ouve falar? Ainda segundo Ednir (id., ibid.), a diversidade pode ser pensada como "diferenças entre ecossistemas, culturas, costumes, tradições, formas como as sociedades no planeta são organizadas e governadas."

A educação globalizada tem o intuito de educar os alunos para a cidadania dentro de suas diferenças para que eles saibam conviver com a diversidade como mostra o Guia PNLD (2014, p.12):

> a seleção dos textos verbais, não verbais e verbo-visuais quanto aos temas e à diversidade de gêneros, de forma a garantir variedade representativa da diversidade étnica, social e cultural brasileira e das comunidades falantes da língua estrangeira.

Desta forma, pode ser possível enfrentar de forma mais natural com a heterogeneidade dentro de sala de aula. Como afirma Alegretti (2012, p. 46):

> Trata-se de uma proposta educacional nascida dentro do contexto pós-industrial e cujo foco principal é construir uma nova concepção de ler e escrever o mundo e no mundo globalizado que explicita as diferenças e nos chama a lidar com elas e não mais comporta a rigidez de essencialismos e homogeneizações.

O PNLD veio com a função de trabalhar com o heterogêneo que sempre existiu dentro da sala de aula, com a finalidade de melhorar as condições de acesso e permanência dos alunos na escola, ou seja, oferecer melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Como diz o Guia PNLD (2014):

> Esse compromisso ao levar em consideração as circunstâncias histórico-sociais do seu grupo exige cuidado nas discussões, a fim de que não se trate como homogêneo e simples aquilo que é naturalmente heterogêneo e complexo.

Por essa razão, o Programa ressalta a importância da participação dos docentes na escolha dos livros, uma vez que é alegada a importância do conhecimento desses docentes para com a realidade dos seus alunos e das suas escolas.

Contudo, nos perguntamos: qual a participação de fato e importância dos professores na escolha de tais livros para suas salas? Este é um tema que será abordado no capítulo seguinte.

1.3.2 Breve Histórico dos programas do livro didático

Para começar esta seção, iremos apontar um histórico mostrando como o PNLD surgiu e quais as etapas pelas quais ele passou até se tornar o Programa atual.

Foi em 1929 que o Estado criou o Instituto Nacional do Livro (INL), que era o órgão responsável por legislar os aspectos políticos do livro didático. Este órgão contribuiu para que o livro didático nacional ganhasse legitimidade e fez com que fosse aumentada sua produção.

Já em 1938 foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), a qual estabeleceu a primeira política de legislação e controle da produção e também da circulação do livro didático no Brasil. Contudo, apenas em 1945 a legislação foi consolidada para a produção, importação e utilização do livro didático.

Em 1966, devido a um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), a fim de coordenar a produção, edição e distribuição do livro didático. Foi a primeira grande expansão que assegurou recursos para a distribuição de 51 milhões de livros gratuitos, em três anos.

Já no ano de 1970 o Ministério da Educação instaurou o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais. Foi, então, um passo para a criação do PNLD que começou a ser desenvolvido em 1971 pelo INL.

Contudo, com o acordo USAID desfeito, em 1976 o governo brasileiro passou a comprar grande parte dos livros e distribuir nas escolas e unidades federadas. No mesmo ano, o INL foi extinto e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) ficou responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos eram do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das unidades federadas. Devido à baixa verba para atender a demanda de todos os alunos do ensino

fundamental da rede pública, uma grande parcela das escolas municipais não foram incluídas no Programa.

No ano de 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que substituiu a FENAME. Neste período, o grupo responsável por avaliar os problemas referentes aos livros didáticos sugeriram que professores participassem da escolha dos livros, e também da ampliação do Programa.

Finalmente, em 1985 surgiu o Programa Nacional do Livro Didático. Este acarretou inúmeras mudanças, tais como a indicação do LD pelos professores e a reutilização dos livros, extensão da oferta dos mesmos aos alunos da primeira e segunda série das escolas públicas, e o término da participação financeira dos estados, quando o processo passou para decisão da FAE e assim, fazendo com que o critério de escolha do livro fosse atribuído aos professores.

No ano de 1992, devido ao orçamento limitado, a distribuição dos livros foi recuada para atender apenas até a 4ª série do ensino fundamental. Todavia, em 1993 recursos foram perpetuados por meio da Resolução CD FNDE n° 6, a qual proporcionou o fluxo regular de verbas para a obtenção e distribuição do LD.

Em meados de 1993/1994, criaram-se critérios para a avaliação dos livros didáticos. No ano de 1995 a distribuição do LD no ensino fundamental foi generalizada. Ainda nesse mesmo ano, as disciplinas de matemática e língua portuguesa foram contempladas pelo Programa. Posteriormente, foi a vez das ciências e então da geografia e história.

No ano de 1996, ocorreu o primeiro processo de avaliação pedagógica dos LDs inscritos para o PNLD, data também em que foi publicado o primeiro "Guia de Livros Didáticos" de 1ª a 4ª série. Este procedimento avaliou os livros de acordo com o MEC conforme critérios previamente discutidos, dos quais são utilizados até hoje. Os livros reprovados foram os que apresentaram erros conceituais, indução ao erro, desatualização, preconceito ou discriminação e, assim, eles foram excluídos do Guia do Livro Didático. Este procedimento foi aperfeiçoado e é aplicado até hoje.

Em 1997 o FNDE passou a ser o responsável pelo PNLD. O Programa foi ampliado e passou a adquirir livros de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental da rede pública.

Devido ao desenvolvimento do Programa, em 2000 o PNLD inseriu a distribuição de dicionários de língua portuguesa para alunos de 1ª a 4ª série. E em

2001 os LDs passaram a ser entregues nas escolas, no ano anterior ao da sua utilização. Ainda em 2001, os alunos com deficiência visual passaram a receber LDs em braile. Hoje em dia, estes recebem também livros em libras, caractere ampliado e contam, também, com o auxílio do MECDaisy[13].

A princípio, o PNLD atendia à Alfabetização, Ciências e Estudos Sociais, Geografia e História para o ensino fundamental. Foi apenas em 2003 que o Programa passou a atingir o ensino médio (SARMENTO, SILVA, 2013).

Foi apenas no ano de 2011 que as línguas estrangeiras (espanhol e inglês) entraram no PNLD. Assim, os LDs passaram a ser distribuídos para os alunos dos anos finais do ensino fundamental. No ano seguinte, foi a vez do ensino médio receber os LDs de LE (FÁVARO, 2013; FREITAS, RIBEIRO & RAMOS, 2013; SARMENTO, SILVA, 2013).

1.3.3 Componentes do PNLD- LE

Para auxiliar os professores na escolha dos LDs, o PNLD disponibiliza o Guia do Livro Didático de cada ano da seleção (REGISTRO, 2014). Baseamo-nos aqui no Guia de Livros Didáticos (PNLD, 2014) por ser do mesmo período em que iniciamos nossas análises da pesquisa.

Devido à importância deste Guia na pesquisa, fizemos um breve levantamento de seus componentes. Este Guia apresenta 56 páginas e é composto por seis sessões:

1) Apresentação;
2) As coleções selecionadas;
3) Quadro comparativo das coleções de língua estrangeira moderna;
4) Resenhas da coleção de Espanhol;
5) Resenhas das coleções de Inglês;
6) Fichas de avaliação.

Na apresentação o Guia tem como público alvo o professor que irá analisar as coleções aprovadas e então adotar uma para seus alunos. Posteriormente, na sessão coleções selecionadas o Guia traz os critérios eliminatórios partilhados entre todas as

[13] "um conjunto de programas que permite transformar qualquer formato de texto disponível no computador em texto digital falado". Informação retirada do site: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13786%3Aprograma-amplia-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-ao-converter-texto-em-audio&catid=205&Itemid=826>. Acesso em 11 de nov. de 2015.

áreas, além dos critérios específicos eliminatórios da Língua Estrangeira Moderna (LEM), espanhol e inglês.

Em seguida, o Guia apresenta informações em relação às coleções selecionadas, juntamente, com um quadro comparativo das coleções de LEM. Este mostra informações estatísticas do quanto tais coleções atingiram aos critérios de avaliação especificados pelo PNLD. Na seção resenhas o Guia apresenta primeiro as de espanhol, as quais não iremos nos ater nesta pesquisa, por não ser parte do nosso foco. Em seguida, aparecem as resenhas de inglês, que descrevem as três coleções aprovadas pelo Programa. E por fim, a última seção é a ficha de avaliação, utilizadas pelos avaliadores como instrumento de registro em relação aos critérios gerais e específicos de cada volume das coleções, desde livro do aluno, manual do professor até CD em áudio.

O Guia do livro didático é importante em nossa pesquisa pois, além de ser um dos únicos documentos norteadores do PNLD-LE que possui uma ligação entre professor e LD, apenas ele interconecta estes dois elementos, a fim de contribuir na escolha do livro que será utilizado nas aulas desse professor.

O Guia traz os pontos principais, após as avaliações feitas dos LDs inscritos no Programa, dos LDs aprovados e mostra de uma forma geral os critérios que são favoráveis ou não de acordo com o edital do PNLD. Assim, esta é uma das poucas formas que o professor tem como auxílio na sua decisão de escolha do LD. O Guia mostra o que os LDs devem conter e a forma como o professor pode executar as exigências e critérios do Programa por meio do LD.

Além de uma política pública e de um programa como o PNLD é natural que livros didáticos carreguem por trás deles alguns questionamentos, tais como: qual púbico atinge tal LD? Quais são as necessidades e desejos de professores e alunos em relação à LI? Este LD é eficiente para aquisição de uma segunda língua? (TOMLINSON, 2008). Essas são perguntas que possivelmente passam pela mente dos professores na hora em que vão tomar a importante decisão de escolher seus LDs do PNLD para serem trabalhados em suas aulas.

Ainda assim, com a globalização e a diversidade, os professores se deparam com uma dificuldade: a de se tornarem ativos perante tantas mudanças e diferenças sociais, culturais e econômicas. Conforme afirma Batista (2012, p. 2): “aquilo que ensinamos e (...) como ensinamos são sempre uma resposta a nosso modo de

apreender o mundo, suas exigências e suas modificações (...), muda[ndo] nossa maneira de apreendê-lo."

Desse modo, o papel de formadores de professores, de pesquisadores e profissionais da área é incentivar estes professores a serem participantes e ativos em tais mudanças. O aprendizado vai além da simples aquisição de um conteúdo ou habilidade pré-estabelecidos, e é então que o papel do professor se torna essencial no processo de ensino e aprendizado.

Sendo tanto o LD quanto o PNLD estudados por diversas vertentes, vemos o anseio de uma análise voltada para o PNLD de LE além do processo de ensino e aprendizado, uma vez que o Programa se preocupa com a formação do aluno da rede pública como cidadão crítico e pensante. (BRASIL, 2014).

Sob o mesmo ponto de vista, vendo também a necessidade de mudanças no processo de ensino e aprendizado da LI, já que ela exerce um papel tão importante e fundamental em todo o processo, é preciso seguir as necessidades que permeiam o processo para a adequação e melhorias deste ensino. Os chamados Novos Letramentos e Multiletramentos (KALANTZIS & COPE, 2012; KUMARAVADIVELU, 2012; LANKSHEAR & KNOBEL, 1997, 2011, 2013; LUKE & FREEBODY, 1997; LUKE, 2000; MONTE MÓR, 2013a, 2013b; MENEZES DE SOUZA, 2011; DUBOC, 2007; KRESS, 2003, 2010), por exemplo, propõem mudanças no ensinar e aprender uma língua, de forma que possamos refletir sobre as novas práticas políticas, econômicas e culturais que elas embasam, assim como sobre as práticas adicionais de sala de aula necessárias para sustentar uma participação social ativa de nossos alunos. Morgan (2011).

Estas transformações são necessárias pelo fato da linguagem juntamente com o conhecimento e a cultura fazerem parte de um conjunto aberto às mudanças. (Monte Mór e Menezes de Souza, 2006).

Buscaremos então, no próximo capítulo deste trabalho, analisar se o PNLD permeia o ensino de LI e se há uma ponte interacional entre o PNLD, professor e aluno por meio de perspectivas de professores.

1.3.4 Adesão ao PNLD e procedimentos

Esta seção será uma breve descrição do funcionamento e dos procedimentos para aquisição dos LDs do PNLD.

Segundo o FNDE[14], para participar do Programa, primeiramente, as escolas públicas que desejam aderir ao PNLD precisam encaminhar um termo de adesão, aproximadamente, um ano antes àquele em que a entidade aspira ser atendida. Em seguida, editais que estabelecem prazos e regulamentos para as inscrições dos livros didáticos são publicados no Diário Oficial da União. Eles são disponibilizados no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Após a primeira etapa, é feita uma triagem de modo a verificar se as obras inscritas estão adequadas de acordo com as exigências técnicas e físicas do edital. Esta triagem é feita pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são enviados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), órgão responsável pela avaliação pedagógica. A SEB define especialistas para analisarem as obras segundo os critérios divulgados no edital e construírem resenhas dos livros aprovados nesta avaliação e estas integram, então, o Guia de Livros Didáticos.

Já o Guia de livros didáticos é disponibilizado pelo FNDE em seu portal na internet, o qual envia o material idêntico e impresso às escolas participantes do PNLD. Este Guia serve para orientar professores quanto à escolha dos livros a serem adotados pelas escolas.

Em relação à escolha dos livros didáticos, segundo o FNDE[15], o processo é "democrático" e baseia-se no guia de livros didáticos. Esta escolha se dá pelos diretores e professores que analisam as obras, as quais serão trabalhadas com os alunos de sua escola como mostra Daher, Freitas e Sant'anna (2013, p.408): "Tal como já definido desde os anos 1990 pelo PNLD, os professores escolhem aquele que desejam entre os aprovados no processo de avaliação empreendido pelo Ministério de Educação". Assim como diz o PNLD e as autoras citadas recentemente, os professores possuem o direito de escolha dentre os livros aprovados no processo seletivo, pelo qual eles desejam trabalhar em suas aulas. Escolha esta que será questionada no próximo capítulo, a fim de verificarmos qual a real participação dos professores neste processo.

Já a aquisição dos livros se dá após a compilação dos dados relacionados aos pedidos feitos pelas escolas. O FNDE inicia então, a negociação com as editoras. Esta

---

[14] Informações retiradas o site: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>. Acesso em set. de 2015.

[15] Site para consulta: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>.

aquisição é feita via licitação, prevista na lei 8.666/93, na qual as escolhas dos livros são efetivadas pelas escolas, enquanto o direito de produção de cada livro fica por conta das editoras.

Após a aquisição, o próximo passo é a produção. Esta ocorre ao fim da negociação, descrita acima, de modo que o contrato é firmado para que o número de livros a serem produzidos seja informado para as editoras, juntamente, com as localidades de entrega. Em seguida, inicia-se o processo de produção, o qual é supervisionado pelos técnicos do FNDE.

Posteriormente, há uma análise da qualidade física, cujo o processo de produção é acompanhado pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), o qual é responsável por coletar amostras e fazer a análise das características físicas dos livros, perante as especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados.

Em seguida, mediante contrato entre FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), acontece a distribuição dos livros diretamente das editoras para as escolas.

Finalmente, alguns meses antes do ano letivo começar, os livros chegam às escolas. E, para a boa utilização destes livros, eles são confeccionados com um material resistente, a fim de durar três anos consecutivos e assim atender a mais de um aluno.

Ainda sobre o período de utilização, no ensino fundamental alguns livros são reutilizáveis, ou seja, servem para todo o ano letivo e são devolvidos ao final do ano, de modo que outros alunos possam aproveitá-los também. Já outros livros são consumíveis, tais quais os de alfabetização, linguística, matemática e o de LE. No ensino médio os critérios são os mesmos, sendo consumíveis apenas os livros de LE, filosofia e sociologia.

Estes livros todos são distribuídos de acordo com o senso escolar de dois anos anteriores ao ano do programa. Por esta razão, podem ocorrer algumas oscilações entre o número de alunos e livros. A fim de atender a todos os alunos, o programa conta com o remanejamento das escolas que excederam livros para aquelas onde há falta. Ainda assim, as escolas possuem o recurso da reserva técnica que é um percentual de livros, que ficam disponibilizados nas Secretarias Estaduais de Educação com a finalidade de atender a novas turmas ou matrículas.

1.3.5 Avanços tecnológicos

Em virtude dos avanços tecnológicos e da globalização, mudanças foram acarretadas na educação, incluindo o PNLD. O programa teve um avanço significativo na tecnologia ao incluir no edital em 2012 a formação de parcerias para estruturação e operação para disponibilização de materiais digitais a usuários da rede pública nacional. Ou seja, o livro didático também precisa acompanhar os avanços tecnológicos (KRESS, 2003).

Ainda no ano de 2012, as editoras participantes do PNLD tiveram a opção e possibilidade de inscrever objetos educacionais digitais complementares[16] aos LDs impressos. Esse material inclui jogos educativos, simuladores e infográficos animados e começaram a ser distribuídos no ano de 2014, por meio de um DVD. O material multimídia é um recurso extra para as escolas que não possuem internet e são enviados para os alunos dos anos finais do ensino fundamental. Além disso, há uma expectativa de que os novos LDs trarão endereços on-line para que os alunos tenham outras formas de acesso e interação com o conhecimento, além do LD e professor. É a preocupação do PNLD com a interação entre aluno e mundo, interação que será discutida no capítulo a seguir.

Já no ano de 2015 as editoras puderam apresentar ao PNLD obras multimídia, as quais deveriam trazer o mesmo conteúdo dos materiais impressos, além dos objetos educacionais digitais, tais como: imagens, jogos, animações etc. Este material é viabilizado para alunos e professores do ensino médio da rede pública. Contudo, apesar de haver esse salto no sistema educacional e no próprio programa, o edital permite que as editoras apresentem suas obras apenas na versão impressa, caso a participação por meio das tecnologias seja algum empecilho para as mesmas.

1.4 Autores e Abordagens do PNLD

Há alguns autores que abordam o tema PNLD em aspectos diferentes. Vejamos a seguir quais são eles.

---

[16] Estas informações foram retiradas do site: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em ago. de 2015. Não foram encontradas pesquisas que tratem deste tema, por isso não há citações nesta seção.

Dias & Kobolt (2014) abordam a inclusão no LD do PNLD, assim como Costa (2011) discute os critérios de seleção e aprovação dos LDs-LE do PNLD e o que estes tipos de livros se propõem, como diz a própria autora, (id.,p. 320): "(...) um livro concebido metodologicamente de modo que os textos e as atividades possibilitem a aprendizagem efetiva da leitura, escrita, audição e fala em LE, na escola, numa perspectiva crítica e reflexiva, contribuindo assim para a formação da cidadania".

Consequentemente, o LD de LE do PNLD busca uma formação crítica e cidadã para seus alunos, e o uso social da LI.

Ainda em se tratando de autores e PNLD, temos Dias (2015) que analisa a produção oral de uma coleção de LD do PNLD. Por sua vez, Tenuta & Oliveira (2011) tratam da produção escrita no PNLD, do mesmo modo como Souza & Gatto (2014) refletem sobre a coerência da produção escrita em um LD aprovado pelo PNLD. Estes autores focam suas pesquisas no quesito competências linguísticas voltadas especificamente para uma única habilidade do processo de ensino e aprendizado da LI que é nestes casos a competência auditiva e a escrita.

Já Dourado (2008) traça a interligação entre PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e PNLD; Fernandez (2014) discute os editais do PNLD em relação ao manual do professor, momento em que a autora faz um levantamento histórico do Programa e análises dos editais de 2011 e 2014, o que torna a pesquisa peculiar para estes dois anos e abrangente para todo seu histórico.

Daher, Freitas & Sant'anna (2013) apontam o processo de avaliação do LD do PNLD; Pinheiro, Gonçalves, Carvalho & Coimbra (2013) interpretam as abordagens que o PNLD traz; Sarmento & Silva (2014) avaliam o PNLD de LE na prática de atuação e por fim, Sarmento e Silva (2013) analisam o PNLD na prática das escolas e debatem a inclusão das línguas Estrangeiras Modernas no PNLD (2011).

O PNLD já existe há muitos anos, porém o LD de LE só surgiu no Programa a partir de 2011. Como afirma: Sarmento e Silva (2013, p.3): "Apesar de o PNLD não ser um programa novo nas escolas públicas do país, o PNLD-LEM apresenta algumas particularidades quando comparado aos outros componentes curriculares que já recebem livros há mais de uma década".

Para finalizar este capítulo, concluímos que faltam pesquisas que apresentem dados descritivos e de funcionamento do PNLD, por esta razão fizemos estas descrições e apontamos os componentes do Programa. Além disso, os professores

estão inseridos no PNLD como parte do processo do Programa, porém não possuem um conhecimento amplo e detalhado do mesmo, como mostram nos trechos abaixo:

Ricardo: "Não sei muita coisa não. Acho que é um negócio de dinheiro pras editoras aí sei lá (...). Tem o negocio do Ministério da Educação, toda a seleção, daí só os livros aprovados, mas sei lá por quais razões né (...)".

Talita: "Então, a única coisa que eu sei é que o PNLD manda livros pras escolas de tempos em tempos. Eu nem sei direito qual é o período (...)".

Vemos a necessidade das políticas públicas do PNLD de interagir e integrar melhor com os professores quanto ao regimento e funcionamento do Programa, a fim de que este possa ser executado da melhor forma possível e que, assim, atinja seu objetivo de ensinar para o aluno e pela formação crítica e cidadã dele.

1.5 O papel do LD em sala de aula

O livro didático é o objeto de estudo da presente pesquisa, por este motivo, vemos a importância de analisar qual o papel que este elemento assume em sala de aula.

Muitos autores defendem o fato do LD ser peça essencial em uma sala de aula, como Souza (1995), Raseks e Ghavamni (2010) e Rahimpour (2013, p. 765, em tradução nossa): "(...) em outras palavras, os livros didáticos fornecem os padrões de instrução. Além disso, eles incluem uma série de recursos de aprendizagem, como livros de exercícios, CDs, etc., o que torna o ambiente de aprendizagem interessante e prazeroso para o aluno[17]". Segundo o autor a função do LD é a de guiar o professor, em sala de aula, trazendo recursos e formas interessantes para facilitar o ensino da língua. Mas qual seria o verdadeiro papel e função do LD na sala de aula? Vejamos a seguir.

Com efeito, é função básica do processo de ensino que o LD seja bem

[17] Do original: "in other words, textbooks provide the standards in instruction. Moreover, they include a variety of learning resources such as workbooks, CDs etc., which makes the learning environment interesting and enjoyable for the learners".

selecionado pelo professor conforme o contexto em que este livro é trabalhado e aplicado (RAHIMPOUR, 2013). No entanto, como afirma Wang (1998) os LDs são muito fechados e focam em metodologias e limitam os propósitos do ensino da LI na sala de aula. De tal forma que, este é um dos motivos pelos quais o professor não pode atribuir ao LD o papel de polícia (Ranciére, 2009), sendo mais importante, assim, o professor.

O mesmo autor fala ainda da importância do professor em adaptar e elaborar as atividades que serão aplicadas em aula tanto do LD quanto de outros materiais, à realidade e necessidade de seus alunos, a fim de atingir resultados mais gratificantes. (Idem, p.15/16, tradução nossa[18]):

> Como vimos a partir da análise e discussão, nossos livros didáticos têm problemas de vários tipos. Muitos precisam portanto, serem feitos pelo professor para exercer sua criatividade e imaginação em trazer os resultados mais eficazes de ensino e aprendizagem.

Os professores atribuem a mesma importância ao LD, tanto por parte deles como por parte dos alunos, como podemos notar nos trechos a seguir.

Ricardo: "Eu acho bom pra dar um parâmetro, pra eles terem uma certa rotina, também, sabe. Uma coisa meio linear a ser trabalhada. Porque vamos supor que não usasse. Aí chega lá, ah! hoje é isso, na próxima semana é aquilo. Não é uma coisa continuamente."

O professor usa do LD como um parâmetro em suas aulas para seguir uma rotina linear, como diz o mesmo. Ele atribui ao LD a função de ator responsável pelas aulas, uma vez que é o LD quem dita as normas e regras e o professor apenas as segue. Isso deveria acontecer ao contrário, o LD deveria dar sugestões e suporte naquilo em que o professor trabalha em sala de aula com a vertente que segue (Wang, 1998, p.15, tradução nossa[19]): o LD não pode ser polícia, uma vez que nós, como professores, (...) Não devemos considerar um livro como uma autoridade absoluta e

---

[18] Do original: As we have seen from the analysis and discussion, our textbooks have problems of various kinds. Much therefore needs to be done on the part of the teacher to exert their creativity and imagination in bringing out the most effective results of teaching and learning".

[19] "We should not regard a textbook as an absolute authority and depend on it too much, but rather take whatever is beneficial to teaching and learning and adapt, complement or modify what's not satisfactory".

depender muito dele, mas sim tornar qualquer livro benéfico para o ensino-aprendizagem e adaptar, complementar ou modificar o que não é satisfatório no mesmo". O livro didático não pode ser a prioridade em uma aula, pois seu papel é apenas de auxiliar e facilitar o processo de ensino e aprendizado para o professor, e não o de autoridade em sala de aula.

Sob esse mesmo ponto de vista, o LD precisa ser adaptado, modificado e utilizado conforme o contexto escolar em que o professor e aluno estão inseridos, e isso cabe ao professor e não ao LD, já que o livro não é um ser pensante capaz de uma ação reflexiva. (LATOUR, 2012). Observemos os excertos a seguir.

Talita: "(...) Quando o aluno tem um livro didático que é real, dentro daquela realidade dele (...) o aluno tem o livro que é dele só dele (...) carga de pertencimento e identificação. (...) tem uma rotina que é seguida (...) eles se sentem mais confortáveis, (...) acompanhar o aprendizado deles. Eles conseguem se comunicar minimamente (...) se eu não uso o livro eles me questionam: mas por que a gente não vai usar o livro, hoje? Eles sentem falta disso. (...) dá pra estabelecer uma relação só que o livro tem que atender às necessidades do aluno. (...) fazer parte do universo deles aquilo que tá no livro didático e não coisas que não têm nada a ver com o que eles conhecem."

Talita argumenta neste excerto que apesar do LD ser importante para auxiliá-la em suas aulas, o LD precisa ser flexível e que esta mutualidade só pode se concretizar via professor, uma vez que quem conhece a realidade dos alunos e pode fazer as adequações do livro com os diversos contextos presentes em sala é o próprio professor, e não o LD. Ainda sobre a visão do professor em relação ao LD vejamos os trechos abaixo.

Talita: "Eu acho importante pra ter uma constante, uma linearidade, porém a gente tem que ser muito cuidadoso no livro didático (...) pra aula não se tornar uma coisa estanque. Porque muitos professores usam o livro didático como muleta".

Talita: "O livro didático é uma ferramenta que auxilia no processo de ensino-aprendizagem. Ele não é a única ferramenta e ele não é a solução dos problemas de ninguém".

Já nesses trechos transcritos anteriormente, o entrevistado questiona o fato de que o LD não deve ser dono da verdade", mas sim, apenas um auxiliar, um apoio, suporte e uma mera ferramenta de trabalho. (TOMLINSON, 2003). Além do mais, como já dito anteriormente, ninguém melhor do que o professor para conhecer o contexto em que ele e seus alunos estão inseridos para então poder apropriar o uso de qualquer LD. Papel este que não cabe a LD algum, como mostra o professor no próximo trecho.

Talita: "O livro é bom porque ele parte de coisas que os alunos conhecem que são desenhos animados, isso não significa que ele aborda o ensino-aprendizagem de línguas como prática de troca.

Como podemos observar nos trechos acima é natural que livros didáticos carreguem por trás deles alguns questionamentos, tais como: qual púbico atinge um determinado LD? Quais são as necessidades e desejos de professores e alunos, em relação à LI? Este LD é eficiente para aquisição de uma segunda língua? Entre outras questões (TOMLINSON, 2008). Nos trechos mostrados, anteriormente, os professores defendem a posição de que um LD pode ser bom, sim. Contudo, desde que seja adequado à realidade dos alunos. O problema é que cada aluno possui sua identidade coberta pela sua realidade e suas dificuldades, assim, fazendo com que a sala de aula se torne heterogênea. Desta forma, seria impossível um único LD atingir a especificidade de cada um, isoladamente.

Acreditamos que uma possível solução, nestes casos, é o poder de adequação e adaptação, além do planejamento com planos extras, as chamadas "cartas na manga para possíveis imprevistos, a fim do professor poder ministrar suas aulas utilizando seu LD e conforme a demanda exigir. Existem outro materiais de apoio além de um LD, e nos dias de hoje a internet, por exemplo, é uma ferramenta tecnológica de grande ajuda ao professor.

Por este ponto de vista, se torna possível a interação entre professor, aluno e LD, em busca de um melhor processo de ensino e aprendizado. É preciso, pois, haver flexibilidade até mesmo nas pedagogias de ensino, o que vai além de um mero LD (GIROUX, 1997; TOMLINSON, 2008).

Talita: "Um livro didático, um material didático, digamos material, não só livro, eu

acho que é qualquer material que você possa usar nesse processo de ensino-aprendizagem. Então eu não preciso ter um livro que foi publicado por uma editora super famosa pra dizer que aquilo é um material didático. Porque pode ser que esse material seja lindo, maravilhoso, mas não atenda às minhas necessidades ou às necessidades dos meus alunos.

Assim como o professor acima, Tonlinsom (2001) também acredita que ser didático não precisa necessariamente ser um livro, mas sim qualquer tipo de material que seja facilitador do processo de ensino e aprendizagem de língua, desde músicas, vídeos, a textos, ou exercícios retirados de revistas, jornais, ou da internet.

Talita: "Porque a gente não precisa de um livro do objeto físico 100% do tempo. Ele é importante, mas a gente consegue fazer muitas coisas sem ele. Seria melhor com ele, mas, a gente ainda consegue sem ele".

Neste trecho, Talita tenta demonstrar desapego ao LD, contudo cai em contradição quando diz que dá para se trabalhar em sala de aula sem o LD, mas que seria melhor com ele. Este é um hábito que os professores têm adquirido com o passar dos anos. O LD tem sido colocado num patamar de quase “glorificação”. Muitos podem ser os motivos para isso, como a falta de experiência do professor, a falta de tempo do mesmo para planejar suas aulas, entre outros fatores. (WANG, 1998). O que o professor deve ter em mente é o fato de que jamais existirá um livro perfeito para determinado contexto em que seus alunos estejam inseridos. Todo LD vai precisar de algum tipo de adaptação, como narrou o professor.

Talita: "Agora, nenhuma editora do mundo, nunca, vai conseguir desenvolver o livro didático que resolva os problemas do mundo, porque isso não existe".

Em consonância com esse ponto de vista, Sarmento (2012) questiona que um LD pensado para o aluno do Brasil pode não ser perfeito, por outro lado, ele pode facilitar bastante o trabalho do professor. Cabe ao professor fazer as amarrações e arranjos necessários, libertando-se do LD como polícia (RANCIÈRE, 2009).

No trecho anterior, o professor demonstra consciência em relação ao uso e função do LD, resta então que ele saiba utilizar disso em suas práticas, não se esquecendo de atuar e agir nas suas aulas como mediador principal (LATOUR, 2012), e não deixar este papel para o LD.

1.6 Livro didático como polícia[20]

O livro didático, muitas vezes, sana a má formação, falta de preparo e experiência do professor em sala de aula. (RAHIMPOUR, 2011).

O LD é um material que já chega pronto para o professor, com ideologias já estabelecidas e formadas, com exercícios pensados, os quais contém respostas prontas. Mas qual a função desse tipo de material? Estes são produzidos para professores produtores e não intelectuais pensantes. Para Latour (2012) são os chamados intermediários que nas palavras do autor (id., p.65): "(...)transporta[m] significado ou força sem transformá-los: definir o que entra já define o que sai", ou seja, é um ser não pensante, apenas transmissor de algo.

No trecho a seguir é possível notar o quão policialesco um LD pode se tornar em sala de aula.

Ricardo: "Bom pra dar parâmetro (...) rotina (...) linear. (...) experiências que tenho, começando pelo lexical apresentando algumas estruturas mais simples (...) lição de comidas em geral. (...). Estrutura mais básica não é contínua pra eles irem se familiarizando (...) bom sim por questão da rotina e da sequência. (...) facilita bastante a nossa vida como professor".

O professor demonstra a autoridade que ele atribui ao LD, uma vez que o livro é quem norteia suas aulas, inclusive com o conteúdo e a sequência com que a qual o

---

[20] "A lógica da Polícia é a lógica da separação de competências; isto é, que existe uma competência específica para governar as pessoas. A lógica da Política é a lógica da igualdade de competência entre todas as pessoas."(A Arte está a ir por outro lado e a política terá de a apanhar- entrevista in Krisis). Pinto, Filipe em: Trinta notas para uma aproximação a Jaques Rancière. 2010.

"O consenso é bem mais do que aquilo a que assimilamos habitualmente, a saber, um acordo global dos partidos de governo e de oposição sobre os grandes interesses comuns ou um estilo de governo que privilegia a discussão e a negociação. É um modo de simbolização da comunidade que visa excluir aquilo que é o próprio cerne da política: o dissenso, o qual não é simplesmente o conflito de interesses ou de valores entre grupos, mas, mais profundamente, a possibilidade de opor um mundo comum a um outro." (Política da Arte).
Pinto, Filipe em: Trinta notas para uma aproximação a Jaques Rancière. 2010.

Polícia: termo que empreguei, na presente pesquisa, ao livro didático na sala de aula como o detentor de poder. "(…) a organização dos poderes, a distribuição dos lugares e funções e os sistemas de legitimação dessa distribuição. (…) Proponho chamá-la de polícia." Rancière (2009, p. 41).

mesmo deve ser trabalhado em sala. No sentido policialesco, como afirma Rancière (2009, p.39): "A política é primeiramente o conflito em torno da existência de uma cena comum, em torno da existência e a qualidade daqueles que estão ali presentes".

Em se tratando de polícia e política, nos conceitos de Rancière (id. p.41):

> Chamamos geralmente pelo nome de política o conjunto dos processos pelos quais se operam a agregação e o consentimento das coletividades, a organização dos poderes, a distribuição dos lugares e funções e os sistemas de legitimação dessa distribuição. Proponho dar outro nome a essa distribuição e ao sistema dessas legitimações. Proponho chamá-la de polícia.

Polícia é o termo que usaremos para empregar o LD na sala de aula, como detentor do poder, nesta seção. E é esta polícia, com sua função e definição que não pode ser atribuída ao LD. O professor não deve pensar que é uma imposição do governo, no caso do PNLD e que por isso o LD dita as regras e comanda o que e como as aulas devem se suceder. O professor precisa desmistificar o fato de que o que está escrito no LD é uma verdade "absoluta" e universal, uma vez que, cada aula e turma, possuem contextos e exigências diferentes. Sendo assim, é necessário que o professor faça as adaptações e modificações necessárias nas individualidades de cada aula e cada turma. Por fim, o professor precisa ser atuante e não deixar o LD neste papel.

Levando-se em consideração a relação entre o saber, englobando LD, professor e aluno, e este convívio, exige uma política, por via de normas e regras, para que estes possam conviver mutuamente. A política é regra, documentos e poder, uma vez que convivemos nos meios sociais e somos diferentes, isto gera conflito e consequentemente exige que se lide com esse diferente que pode ser chamado de conflito (RANCIÈRE, 2009, 2010), ou seja, a política é a união de discórdias.

Por assim dizer, a política está relacionada com o desejo de controlar os meios, já que o conflito nos une como seres humanos para que aceitemos as diferenças. Há um desejo de controlar o Outro diferente de mim. Como exemplo disso, temos o PNLD que pertence às políticas educacionais do país, que determinam uma série de regras que precisam ser seguidas e cumpridas a fim de executar o Programa com "exatidão".

A política pressupõe desigualdade para ela acontecer e assim criar as relações de poder. Enquanto aceitamos e reproduzimos as normas, não estamos fazendo uma ação política. A instituição escola possui essa função, a de impor, domesticar, eliminar o perigo, o inexplicável, etc.

Nesse aspecto, se o professor se submete a aceitar e reproduzir o que o LD "impõe", ele está atribuindo poder à política deste livro. Nas palavras de Fávaro (2012, p.67): "ao contar com um LD, o professor é poupado da responsabilidade de decidir e providenciar os conteúdos que serão trabalhados em sala de aula". Isso implica justamente em dar o poder de polícia ao LD, de tal maneira que o professor não exerça a sua função de ator no ensino de LI.

No excerto a seguir, o entrevistado argumenta que o LD já traz prontas atividades a serem trabalhadas em sala de aula. Ao mesmo tempo, ele deixa claro que, se não segue todos os exercícios propostos, é por falta de tempo, e não por falta de apropriação do conteúdo com o contexto social em que se encontram seus alunos, por exemplo. Essa é uma forma de conceder a polícia ao LD.

Ricardo: "Têm as sugestões a serem trabalhadas (...) tem que se adequar a nossa realidade. O que é possível, dá pra seguir do jeito que se fala e tem coisa que não. Tem coisa que a gente pula. Se for dar tudo (...) não dá tempo".

O termo polícia está vinculado à política. A polícia implica o fato de alguém possuir poder sobre o outro, é um espaço de autoridade entre um e outro (RANCIÈRE, 2009). O professor demonstra aqui, claramente, o receio em não ter tempo de dar todo o conteúdo que o LD traz, mas não a preocupação em adaptar e adequar este LD e seus conteúdos para a realidade do próprio professor, de suas aulas e de seus alunos. Assim, faz com que este LD se torne uma polícia em suas aulas.

Talita: "(...) ter uma constante, uma linearidade (...) tem que ser muito cuidadoso no livro didático (...) pra aula não se tornar (...) estanque. (...) muitos professores usam o livro didático como muleta. Eles não pulam página seguem aquela linearidade do livro sem se preocupar se aquilo atende ou não às necessidades do aluno. (...) aborda o ensino-aprendizagem de línguas como prática de troca. (...) prática de reprodução. (...) o livro é bom sim, porém, ele tem que ser usado com consciência. Ele não é pra você seguir o livro e acabou. Você tem que preparar, sim".

Nesse depoimento, podemos notar a preocupação da professora com a forma de utilização e conteúdos presentes nos livros. Contudo, a entrevistada demonstra propriedade em utilizar o LD apenas como ferramenta (TOMLINSON, 2003) e não

como uma polícia (RANCIÈRE, 2009), o que pode ser considerado um conforto de certa forma, pois assim, há esperanças de melhorias no processo educacional. Professores como este que fazem a diferença na educação, pois são agentes, atuantes e preocupados com os contextos em que estão inseridos na comunidade escolar.

Uma vez que não podemos fugir do sistema, pelo fato dele ter que existir para controle das diferenças, ele não pode ser estático, mas sim mutável e aberto ao novo a todo instante (VATTIMO, 2007; ALCOFF, 2005). Do mesmo modo, os professores precisam colocar em mente que suas pedagogias devem ser mutáveis conforme suas práticas reais, de acordo com o contexto em que atuam, e isso inclui o trabalho com o LD.

A visão que muitos professores e autores ainda carregam sobre o LD é a de LD como polícia, norteador de atividades, conteúdos e exercícios, como mostra Silva (2010, p. 114):

> O livro didático de modo geral (…) é elemento norteador da atividade docente, que assume o papel de autoridade do saber (…). Seu objetivo, nesse sentido, é prover o máximo possível de trabalho em gramática, vocabulário, prática de habilidades, de pronúncia, funções da língua.

Segundo esse mesmo ponto de vista, Tilio (2012) levanta a questão de o LD estar à frente e no comando das aulas, como no trecho a seguir: "Mesmo reconhecendo que o livro didático ainda passe pela mediação do professor em seu uso na sala de aula, este ainda é tido muitas vezes como o "senhor" da sala de aula" IDEM (p. 998).

Talita: "É difícil seguir o livro didático porque eu tenho que ficar fazendo revisões o tempo inteiro".

Nesse trecho, Talita lamenta o fato de não seguir o LD todo o tempo e, assim, ela dá importância ao LD e seu conteúdo a ser transmitido, dando força policialesca ao LD. Nesta narrativa está implícita, de certa forma, a autoridade que ela atribui ao LD. O professor precisa enxergar que o LD não dita normas e regras, nem tampouco os conteúdos e as formas que devem ser aplicadas na prática. O LD apenas sugere e busca facilitar o trabalho do professor. Por isso, não é de se lamentar se algo não sair como proposto pelo LD, pois ele não é o dono da verdade.

Ainda sob o mesmo aspecto, Fávaro (2012) discute o fato de alguns professores enxergarem o LD como uma mera ferramenta de apoio, e já outros, o

enxergarem como polícia, como mostraremos a seguir: "enquanto alguns professores utilizam o LD como uma ferramenta pedagógica auxiliar em suas aulas, outros o têm como uma bíblia, como um manual a ser seguido rigorosamente, do qual não se pode fugir" (id., ibid., p.71).

Desse modo, tratar o LD como polícia faz com que tanto o professor quanto os alunos fiquem com uma visão de mundo cerceada pela do autor do LD, pelas suas ideologias, crenças e saberes, sendo que o ensino de LI serve para buscar justamente o contrário: expandir cultura, conhecimento e visão crítica de mundo (MENEZES DE SOUZA, 1997, 2004, 2011). Os professores necessitam buscar essa expansão que a LI pode proporcionar, a fim de se depararem com outras formas de pensar, agir, ser, além da visão de mundo dos autores dos LDs. As autoras Pinheiro, Gonçalves, Carvalho e Coimbra (2013) apontam essa necessidade de se abrir para novas ideologias e não apenas para as trazidas pelos LDs. Segundo elas (id., p.159), "para a manutenção da qualidade do trabalho realizado com toda e qualquer disciplina, é necessário que o professor não se confine à condição de mero reprodutor do que ditam os autores de livros didáticos. Assim sendo, os professores precisam atuar em suas aulas, interagir, intervir e não serem apenas transmissores de conteúdos.

Como temos dito, o papel do LD não deve ser o de polícia, uma vez que não cabe a ele controlar, diminuir ou retirar a autonomia do professor em suas aulas, como falam Daher, Freitas & Sant'anna (2013, p. 422): "o papel do livro didático em sala de aula não é o de se sobrepor à autonomia do professor e de ignorar seus saberes". Dessa forma, o LD não pode pois, se sobressair sobre o professor em uma sala de aula, uma vez que este último é quem tem a função de modificar e atuar diretamente no processo de ensino e aprendizado, em busca do melhor processo para seus alunos.

Por este mesmo motivo, se faz necessário que o LD seja utilizado pelo professor como uma ferramenta a mais em suas aulas, porém que não seja o principal instrumento de ensino. Além disso, como já dito, o livro didático não deve ser utilizado como polícia em sala de aula e não necessita ser considerado como dono das verdades (FREITAS; RIBEIRO & RAMOS, 2013, p.12, 13), mas sim, como apontam os autores, como material de apoio:

> Entendemos que o LD deve ser usado como material de apoio em sala de aula. O professor precisa usá-lo e suprir as demais necessidades do aluno com atividades extras ou substituição do conteúdo do material, respeitando o principal critério de base de avaliação do livro didático do PNLD, que é ver a linguagem como atividade social política.

Desse modo, o professor assume seu papel de mediador, ator e agente no processo de ensino e faz com que o LD fique posicionado no seu papel de ferramenta na sala de aula.

1.7 Conclusão

Neste primeiro capítulo, trouxemos alguns pontos imprescindíveis e pertinentes para a presente pesquisa, como as perspectivas pelas quais o livro didático vem sendo estudado, a apresentação do que vem a ser o PNLD, sua funcionalidade e objetivos gerais, que são os de distribuir gratuitamente livros didáticos para escolas públicas do ensino fundamental e médio. Apontamos também o histórico do PNLD e como ele tem sido modificado e atualizado no decorrer dos anos, ressaltando que o livro didático de língua estrangeira apenas entrou em vigor no ano de 2011. Em seguida, apresentamos a relevância dos avanços tecnológicos sobre o Programa.

Ainda a respeito do PNLD, apontamos o que as pesquisas têm abordado em relação ao PNLD até o momento, e percebemos que há uma lacuna entre o aspecto funcional do PNLD sobre a teoria com a prática, uma vez que os professores que são elementos participantes do processo do Programa não possuem propriedade sobre este funcionamento, do qual fazem parte, como no momento da escolha dos LDs. Faz-se necessário o aprimoramento das políticas do PNLD, a fim de integrar melhor e interagir com os professores para uma boa execução do Programa.

Outro aspecto ressaltado neste capítulo foi o papel que o LD possui em sala de aula. O LD ainda é visto como elemento fundamental em classe. Abordamos este tema tratando o LD como polícia, seguindo as definições propostas por Rancière (2009), pelo fato dele possuir poder e reger a forma de trabalhar no processo de ensino e aprendizado.

Concluímos, pois, que o LD não deve ser tratado como polícia, mas sim como ferramenta de apoio ao professor na sala de aula (TONLINSOM, 2003). Para que isto ocorra é necessário que o professor atue como um educador intermediador (LATOUR, 2012), que seja capaz de adaptar e modificar o LD para o contexto em que eles estejam inseridos na sala de aula, fazendo assim a ponte interacional entre professor, aluno e LD.

Pensando neste aspecto de LD como ferramenta ou polícia, no capítulo seguinte analisaremos a forma como os LDs do PNLD são tratados e trabalhados em

sala de aula, pela perspectiva dos professores, e observar se na prática eles são vistos como detentores do poder, ou, simplesmente como auxiliares dos professores.

CAPÍTULO 2 - O LIVRO DO PNLD NA PRÁTICA E O PAPEL DO PROFESSOR

coniugatis properemus manibus
Carlos Drummond de Andrade

2.1 Introdução

O objetivo deste capítulo é saber como os professores trabalham com o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa via livro didático e como este é utilizado em sala de aula, a fim de investigar se o Programa Nacional do Livro Didático permeia o ensino de LI e a formação crítica e cidadã do aluno, e qual a perspectiva que os professores entrevistados possuem em relação ao livro didático do PNLD que eles utilizam em aula, além de refletir sobre qual a funcionalidade do mesmo na prática de sala de aula.

Iniciamos este segundo capítulo introduzindo a participação do professor na escolha do livro didático do PNLD. Em seguida, abordamos questões relevantes quanto ao papel do professor como agente do processo de ensino de língua inglesa.

Além disso, analisamos as interações decorrentes do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, e quais observamos ser as possíveis interações entre: escolha do livro didático e professor; professor, livro didático e adaptação; professor e aluno; aluno e aluno e entre aluno e mundo.

Posteriormente, apresentamos o ensino de língua inglesa por meio do livro didático pelo ponto de vista dos professores. Logo após, apontamos a importância do letramento crítico que permeia o ensino de língua inglesa pelo PNLD.

Falamos ainda das pedagogias existentes ou não no PNLD, segundo os professores entrevistados, assim como a opinião dos mesmos, referente ao processo de ensino-aprendizagem de inglês.

Em seguida, tratamos da relação da LI com o saber por meio do LD do PNLD. Logo após, observamos o PNLD de língua inglesa no contexto sala de aula.

Finalizamos o capítulo apresentando o fato de os professores se referirem ao

livro do PNLD como fonte de verba.

2.2 Participação do professor na escolha do LD-Língua Inglesa do PNLD

Gostaríamos de reforçar a importância do Guia de livro didático PNLD 2014 nesta pesquisa, pois além de ser um dos poucos documentos norteadores do PNLD-LE, apenas ele intervém entre professor e LD, com a finalidade de contribuir na escolha do livro que será adotado nas aulas desse professor. Desta forma, este Guia é uma das poucas formas que o professor tem como auxílio na sua decisão de escolha do LD.

Segundo o guia do PNLD, os critérios de avaliação para a seleção dos livros escolhidos, de língua inglesa, para os anos finais do ensino fundamental, foram baseados na educação como formadora de cidadania, ao invés de orientações teóricas e metodológicas. A avaliação dos livros se dá por professores de inglês da educação básica que atuam em rede pública, e também do ensino superior das diversas regiões do Brasil. Teoricamente, é um programa intercultural, cheio de diversidades e aparenta se preocupar, primeiramente, com a formação do aluno, antes de se importar com o ensino da língua estrangeira, propriamente dita, como afirma o Guia (2014, p.7):

> A LDB 9.394/1996, entre seus princípios orientadores para o ensino fundamental, define que as práticas educativas devem estar voltadas, em especial, para a formação de atitudes e valores, para o fortalecimento dos vínculos entre a comunidade escolar e o mundo extramuros da escola, assim como garantir meios básicos para que a leitura, a escrita, as artes tenham papel fundamental na formação para a cidadania.

O PNLD se preocupa em formar alunos que sejam capazes de interagir entre eles, com o processo de ensino e aprendizagem como um todo (que conta com o LD, professor e conteúdos) e com o mundo (aprender a viver em diversos contextos).

O Programa abrange a diversidade para a formação de cidadãos, e para isso ocorrer, é preciso identificar a origem de cada indivíduo para se chegar à formação das ideologias. Ser cidadão implica ser um sujeito transversal, ou seja, estar diretamente ligado às mudanças que a globalização tem sofrido e atingido, fazendo assim com que o sujeito transversal seja perceptivo de conflitos e diferenças ao se relacionar com o hibridismo linguístico, uma vez que ele pode conceber sua construção ideológica e discursiva a partir de suas origens (MENEZES DE SOUZA,

2004); (OLIVEIRA, 2006); (JÚNIOR, 2013); (FARIAS, FERREIRA, 2014); (LANDIM, 2015).

Isto acontece na educação referente às línguas, por causa destas serem tratadas como fatos sociais, mutáveis, detentoras de identificação individual e coletiva (CALVET, 2007); (BAKHTIN, 2004); (PENNYCOOK, 2007); (JORDÃO E MARTINEZ, 2015); (MENEZES DE SOUZA, 2004); (OLIVEIRA, 2006). Como aponta Menezes de Souza (1997, p. 68): "O sujeito (...) nunca é algo unitário, fixo e estável, mas sempre dividido e multifacetado, uma unidade na diversidade, sempre podendo ser o Outro de si mesmo (...)". O sujeito é o aluno na sala de aula, e este é um indivíduo único no meio do todo, sendo uma parte do montante, fato este que constrói ideologias, já que este é o momento em que o aluno tem a percepção das diferenças entre ele (o Eu) e o Outro, e assim, cria-se a consciência para a formação cidadã.

Por conta desta ligação entre a ideologia, contexto e língua, o PNLD implica a valorização da proximidade dos livros com o contexto em que a maioria dos alunos estão envolvidos (alunos brasileiros de escola pública), como as características regionais e locais de onde cada escola está inserida. Ou seja, um processo complexo e diversificado em que o Programa se preocupa com a alteridade, mas que ao mesmo tempo minimiza os alunos ao individual devido à localização "comum" em que os mesmos se encontram, como exemplifica o Guia (2014, p. 9):

> (...) professor/professora, e sua equipe façam dialogar as resenhas aqui disponibilizadas, as diretrizes traçadas pelo projeto político-pedagógico da sua escola, o conhecimento dos interesses e necessidades de seus alunos, as características regionais e locais do entorno escolar.

Perante esta contradição em tratar do diverso, global e ao mesmo tempo do individual, regional e local, nos perguntamos por que o diferente, o distante, o novo, não entra como critério de seleção dos livros didáticos do PNLD? Como formar alguém para a cidadania sem pensar na diversidade e nos conflitos devido ao incômodo que o novo traz? Será que há uma tentativa de homogeneizar a escola, a sala de aula, ou os alunos?

Pelo mesmo ponto de vista, o de homogeneizar alunos e escola, como podemos notar nos trechos das entrevistas abaixo, os participantes generalizam seus alunos como defasados por serem de escolas públicas.

Ricardo: "Eles vêm da rede pública, já vem defasados".

Talita: "Só que não é assim que acontece na escola pública. Então o nível de dificuldade do livro do sexto ano pro livro do nono ano é muito maior. O problema é que os alunos têm o mesmo nível de inglês, hoje. Eu "tô" nessa escola desde o ano passado. Os alunos que eu dei aula ano passado "tão" crescendo, mas, é um processo muito vagaroso".

Nestes excertos, os entrevistados mostram uma homogeneização quanto ao aluno de rede pública, uma vez que é narrado o fato do ensino-aprendizagem em escola pública ser defasado e mais lento. Vemos aqui, seguindo a teoria de Rancière (2009, p.15), uma partilha do sensível:

> Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas.

A partilha do sensível é para Ranciére (2009) a redistribuição do coletivo, a construção de uma nova forma de subjetividade. Quando se fala de distribuição ela remete à desigualdade. A redistribuição dessas sensibilidades para o autor é, portanto, o mesmo que o conceito de igualdade de partes ao mesmo tempo diferentes. Em outras palavras, os professores demonstram aqui, a partilha do sensível no sentido em que ao mesmo tempo em que incluem os alunos da rede pública como inferiores aos demais em relação ao ensino-aprendizagem de LI, estes alunos também são excluídos de outra comunidade, neste caso da rede particular que se opõe à pública. Este é um princípio de igualdade, em que Rancière (id.) pressupõe hierarquia, na qual há discrepância de poder. Essa diferença de posição não é desfeita, uma vez que temos tendência de partir do pressuposto de que a igualdade é o ponto de chegada. Esse é um pensamento transcendente, pois homogeniza e diminui o Outro, colocando-o na posição daquilo que eu acredito que ele seja. Os professores precisam pensar que aquilo que seus alunos produzem e expressam como indivíduos não é igual e não necessariamente precisa ser.

A seguir, mais um trecho em que o professor aponta a partilha do sensível (RANCIÈRE, 2009), em que os alunos são homogeneizados por serem do ensino público que, segundo o professor, este contexto não possui adequação para receber

livros do PNLD e embasamento no PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Por outro lado da partilha, os alunos podem se tornar heterogêneos se estiverem estudando LI em escola de idiomas pois, segundo o professor, neste contexto o interesse pela idioma é mais apropriado para o tipo de LD do PNLD.

Ricardo: "Deixaria o livro fora do PNLD, fora do PCN. O PCN é fora da realidade. Porque assim, o livro pra quem tá realmente estudando inglês num curso de idiomas, aí é outra estória. Ele é bom, só não é apropriado pra essa realidade".

Por outro lado, em oposição ao trecho anterior, este próximo professor aponta aspectos positivos em se trabalhar na escola pública que não são pertinentes na escola privada, como no trecho abaixo.

Talita: "Porque dentro de uma escola particular de ensino regular eu senti que eu estava trabalhando em uma empresa que eu tinha que atender às exigências de meus clientes, independente se eles estavam aprendendo ou não. E quando eu prestei concurso e eu passei eu vi no trabalhar em escola pública uma oportunidade de trabalhar em prol daquilo que eu acredito que é ensinar de fato. E eu acho que na medida do possível eu consigo fazer isso diferente da escola particular".

Esta professora defende a ideia de que o ensino de LI na escola pública não é homogêneo e defasado, uma vez que ela se sentiu mais à vontade para trabalhar e cumprir seu papel de educadora na rede pública do que na rede privada de ensino.

Estes trechos mostram como a rede de ensino pode ser ao mesmo tempo homogênea e/ou heterogênea, dependendo do ponto de vista e objetivo de cada professor, e isto é fazer a partilha do sensível, tornar o igual diferente e ao mesmo tempo, neste caso, fazer diferença na educação para que ela não se torne estanque na rede pública.

Há uma concepção em relação aos alunos de escola pública, o que para os entrevistados implica não aprender, ou, não saber se comunicar na LI, ou possuir mais dificuldade no processo de aprender. Nesse âmbito, se o professor não pensar em seus alunos como "periféricos" e de rede pública e como um norte para a não aprendizagem, o ensino pode utilizar da partilha do sensível como um auxílio para que as diferenças e igualdades da sala de aula e dos alunos se tornem algo positivo e

eficaz para o professor trabalhar, e não um empecilho, assim, fazendo com que o professor trabalhe com a diversidade desses alunos a seu favor.

Cada aluno é diferente na sua individualidade dentro da sala de aula, e não é um item em comum (ser aluno de escola pública, por exemplo) que vai fazer com que eles sejam iguais em todos os outros âmbitos, e muito menos será a única justificativa plausível para as dificuldades do processo de ensino e aprendizado da LI.

Por falar em diferenças e heterogeneidade, no PNLD os critérios de seleção dos livros são expostos como aspectos favoráveis e de proximidade com a realidade do aluno e seu Guia dialoga com os professores dizendo para que eles se lembrem da heterogeneidade natural que existe na sala de aula entre seus alunos. Como mostra o Guia (2014, p. 9), "(...) a fim de que não se trate como homogêneo e simples aquilo que é naturalmente heterogêneo e complexo".

Há aqui oposições de ideias e nos perguntamos como, afinal, deveria se portar o professor perante a escolha do livro, já que tratá-lo como homogêneo (tratar do aluno local e da cultura regional é uma forma de homogeneizar estes alunos) leva a esconder o que há de heterogêneo.

Em contrapartida, o Guia do PNLD argumenta que é importante, para o professor, lidar com a diversidade dentro da sala de aula. Como tratar da diversidade heterogênea se ao mesmo tempo o PNLD diz para tratá-la como homogênea? Esta é, pois, uma forma de distribuição de poder, em que a comunidade se torna confronto, conflito e política (RANCIÈRE, 2009).

Para o autor o conceito de comunidade está atrelado a confronto, conflito e política, pelo espaço entre as desigualdades permitir diálogo entre o Eu e o Outro. A comunidade pressupõe, dessa forma, a exclusão, uma vez que a comunidade é um conflito de interesses, seus "integrantes" são iguais a partir do ponto de vista de constituir a comunidade, porém com histórias e origens diferentes, o que causa o conflito. Conflito este que faz parte da vida real pelo viver ser uma forma de conflito constante. Contudo é preciso conflitar sem agressão. Viver o conflito é aprender a viver em uma forma diferente do Eu. É viver em desarmonia e saber coexistir com isso, aceitando assim o heterogêneo que às vezes é também homogêneo.

Os alunos se tornam então, iguais de um ponto de vista, ou, partida, porém eles possuem histórias diferentes, o que gera o conflito arbitrário entre a igualdade e desigualdade, o homogêneo e o heterogêneo.

Desta forma, cabe aos professores averiguarem maneiras de tratar essa

ambiguidade buscando a emancipação de suas ideias, a fim de (re)dividir a partilha do sensível (RANCIÈRE, 2002, 2009) e dar sentido e senso ao mundo de modo a conviver com o sistema de política do PNLD, por meio do redescobrimento da convivência entre aquilo que é igual e ao mesmo tempo diferente. Neste caso, os alunos são iguais enquanto pré-definidos como pertencentes da rede pública e não possuírem "bagagem" para o aprendizado de LI, e ao mesmo tempo dentro desta igualdade cada aluno possui seu histórico-sócio-econômico individual que o diferencia dos demais. Como aponta Menezes de Souza (2010, p.293): "(...) é importante entender conflitos interculturais (...) uma grande parte dos conflitos na comunidade ocorre por causa da heterogeneidade cultural da comunidade; ou seja, ocorrem por causa da co-existência de grupos culturais diferentes dentro de uma mesma comunidade". Cabe ao professor apontar estas diferenças a seus alunos e trabalhar com elas em sala de aula com naturalidade e não como um fator estranho pelo simples fato de se distanciar do já conhecido.

Explorar o novo é uma forma de expandir o velho e modificá-lo, assim, aperfeiçoando-o (VATTIMO, 2007); (MENEZES DE SOUZA, 2004). Fato este que é de valiosa importância para os professores se atentarem no processo de ensino e aprendizagem da LE, utilizando-se ao mesmo tempo da homogeneidade e da heterogeneidade presente na sala de aula. Faz-se necessário que os professores preparem os alunos para se confrontarem com as diferenças entre pessoas, ideias e perspectivas que existem pelo mundo, o chamado conflito, dito anteriormente (LANDIM, 2015); (MENEZES DE SOUZA, 2004, 2010). Modificar o velho e expandir o novo tem aqui o sentido de ideologias e formações culturais dos alunos. Pontos estes relevantes que devem ser levados em consideração na hora em que os professores escolhem o LD que irão trabalhar em suas aulas.

Ainda em relação à homogeneidade, nossos saberes não são iguais, ou seja, a igualdade está na capacidade de ser diferente (RANCIÈRE, 2002, 2009). Diferença esta que é produto da igualdade. A homogeneidade é algo que não existe, apenas tenta abafar a diversidade. Para Alcoff (2005, p. 29, tradução nossa[21]), "a dificuldade de descrever características de identidades atuais é que elas são dinâmicas e que essas realidades econômicas globais continuarão a afetar a sua formação e restringir sua

[21] Do original: "The difficulty of describing features of current identities is that they are dynamic and that these global economic realities will continue to affect their formation and constrain their transformation".

transformação." Estas características de identidades dinâmicas são justamente o fato do velho se adaptar ao novo, ou seja, são as transformações que ocorrem devido à diversidade. Conhecer um outro, diferente do meu já conhecido, acarreta mudanças e transformações ideológicas naturais. (MENEZES DE SOUZA, 1997, 2010); (Landim, 2015).

Segundo o Guia (2014, p. 11), O PNLD vê "(...) a língua como portadora de sentimentos, valores e saberes profundamente atrelados a processos histórico-sociais muito diversificados". Dessa forma, o PNLD atribui a língua estrangeira como uma forma de expressão cabível aos alunos, de rede pública, os quais podem debater como personagens principais dessas narrativas, como seres atuantes e capazes de transformações.

Esta é, pois, uma busca constante para o convívio em meio a conflitos e desigualdades em que o professor precisa enfrentar no dia-a-dia em suas aulas, a fim de harmonizar o processo de ensino-aprendizagem da LI, como pede aos professores o próprio PNLD, no Guia (2014, p.9): "Para que esse diálogo funcione e permita a escolha do livro didático mais adequado, cabe a vocês a harmonização desse conjunto da forma mais produtiva."

De acordo com esse ponto de vista, os entrevistados desta pesquisa demonstram uma contradição em relação aos pressuposto que o PNLD acredita que é o de viver no meio da diversidade "harmoniosamente" e o fato dos livros do Programa serem vistos pelos professores como uma política de regras a ser seguido contra a suposta incapacidade de seus alunos de não terem embasamento para aprenderem uma LI, pelo fato de serem estudantes de escola pública (como podemos notar nos trechos transcritos abaixo).

Ricardo: "É um material com conteúdo. Um livro que ensina. Quer dizer que tem um conteúdo a ser ensinado. Que serve pra se passar o conteúdo".

Talita: "Só que não é assim que acontece na escola pública. (...) É difícil seguir o livro didático porque eu tenho que ficar fazendo revisões o tempo inteiro. (...) E os conteúdos não condizem com os conhecimentos que eles têm de mundo".

O professor Ricardo mostra sua crença de que o LD é quem transmite o conteúdo e quais devem ser ensinados, dando assim o papel principal de agente para o

LD. Já Talita demonstra seu conceito de que a escola púbica é um local inferiorizado aos demais para se aprender LI.

Por esse motivo, é preciso que os participantes entrevistados quebrem esse paradigma e abram seus horizontes para novas verdades (ALCOFF, 2005) a fim de executar o PNLD e atender as verdadeiras necessidades dos alunos heterogêneos de LI, da rede pública de ensino. Uma vez que o PNLD acredita nesta possibilidade, cabe então ao professor buscar a eficácia do processo de ensino e aprendizado de LI para seus alunos.

Ainda sobre a escolha do LD do PNLD, os professores têm o direito, ou talvez a obrigação, de escolher um dos três livros pré-selecionados de acordo com os critérios do programa, como diz o Guia (2014, p.9):

> Professor/professora, como você bem sabe, a responsabilidade da seleção do livro didático de língua estrangeira requer da equipe envolvida a compreensão de que a escolha implica compromisso didático-pedagógico. Esse compromisso, ao levar em consideração as circunstâncias histórico-sociais do seu grupo, exige cuidado nas discussões (...).

É interessante a ponte que o PNLD almeja fazer entre o professor e o livro didático, a fim de chegar até o aluno. Contudo, pensando no alvo final, que é o aluno, nos chama a atenção a seguinte pergunta: Mas será que essa participação, realmente, ocorre? Baseada em quê? Como? Observemos os trechos a seguir.

Ricardo: "Fui eu que escolhi. Aí só tinha do volume palpável do *Vontade de saber* e eu achei péssimo (...). E a gente não tinha muito tempo. Tinha assim, o resumo dos conteúdos e tal e (...) a gente tem que se adequar muito a... adaptar muito né, extrair o que "dá" pra trabalhar né (...) porque é fora do comum".

Talita: "Como eu sou a única professora de inglês desta escola, sou eu que escolho. O problema é que eles não mandam (...). A terceira editora não mandou o livro pra avaliação e foi bem o livro que eu não recebo pra avaliação que me mandaram (...). Então assim, eu nem tinha visto esse livro antes. Eu não tive acesso a esse livro e foi ele que eu recebi".

Nesses excertos os professores apontam que são os responsáveis pela escolha do LD em suas escolas, assim como demanda o PNLD. Contudo, esta escolha parece ter causado um certo desconforto aos participantes, uma vez que eles narram sua

decepção quanto ao conteúdo do LD, por acharem inapropriado para suas turmas. Por outro lado, a outra narrativa demonstra o desapontamento do professor em analisar, avaliar e escolher um LD e o fato de que outro LD chegou à sua escola, o qual não havia passado pela avaliação dele.

A interação LD, professor e aluno deve começar desde a escolha para a adoção do LD, caso contrário, o professor pode se sentir desestimulado, uma vez que suas expectativas não são atingidas, como ilustrado no trecho a seguir:

Talita: "Toda vez que o PNLD manda os livros eles mandam livros diferentes daqueles que os professores escolheram. Então, é assim, se a gente não tem direito a escolha, não "dá" opções. Porque aí a gente cria uma série de expectativas em relação àquele material didático e elas são todas (...) elas caem por terra quando o livro chega".

Não apenas o PNLD, mas alguns autores concordam com a importância do professor participar na escolha de um bom LD para seus alunos, tais como Rahimpour (2013, 2011). Conforme diz a autora (2011, p. 62, tradução nossa[22]), "os principais utilizadores dos livros didáticos são os professores. Assim, uma avaliação global só pode ser efetuada quando os professores e seus pontos de vista também são levados em consideração".

O professor é o primeiro a ter contato com o LD que fará parte do processo de ensino e aprendizado dos alunos, assim sendo, o LD será não só parte integrante do processo, mas também deverá ser interagido no mesmo.

Além disso, pelo mesmo ponto de vista, como diz Rahimpour, (2013, p. 764, tradução nossa[23]): "É, portanto, essencial que apliquemos uma variedade de critérios relevantes e contextualmente apropriados para a avaliação dos livros didáticos que usamos em nossas salas de aula de língua".

É importante considerar os contextos em que o professor irá trabalhar, ou seja, os contextos em que seus alunos estão inseridos para que a adoção de um LD seja a melhor possível. Contudo, isso não elimina a ação do professor como adaptador e

[22] Do original: "However, the primary users of textbooks are the teachers. So a comprehensive evaluation can only be carried out while the teachers and their view points are also taken into consideration".

[23] "It is, therefore, essential that we apply a wide variety of relevant and contextually appropriate criteria for the evaluation of the textbooks that we use in our language classrooms".

mediador da interação entre ele, LD e aluno, já que independentemente de sua escolha, não existe livro ideal para cada turma, ou, cada aluno. (SCHALLER, 2009); (MARTINS, 2011); (LATOUR, 2012); (FÁVARO, 2012); (MONTE MÓR, 2013).

Desse modo, é sempre necessário adaptar e modificar o LD para que este fique mais adequado e de acordo com as necessidades de cada turma de alunos deste professor atuante. (MARTINS, 2011); (SCHALLER, 2009, 2015).

O professor é mais do que um mero educador que "escolhe" seu LD a ser trabalhado em sala de aula. O professor é ator e precisa exercer seu papel na prática. Assunto este que abordaremos na seção seguinte.

2.3 O professor como agente do processo de ensino de LI

Como já explicitado, o LD não deve ser o portador de comandos e ser seguido como regra, por isso não pode ser polícia (termo já explicado no capítulo anterior) na sala de aula. Portanto, os professores precisam ter esta consciência e não fazer do LD uma política. Como argumenta Rancière (2009, p. 42):

> É, por exemplo, uma lei de polícia que faz tradicionalmente do lugar de trabalho um espaço privado não regido pelos modos do ver e dizer próprios do que se chama o espaço público, onde o ter parcela do trabalhador é estritamente definido pela remuneração de seu trabalho.

O professor precisa ser autônomo, aberto a novos dizeres, olhares e saberes (ALCOFF, 2005), no sentido de atuar da maneira como achar melhor dentro de sua própria sala de aula, ministrando suas aulas conforme os contextos envolvidos em que ele e seus alunos estão inseridos. O professor necessita ter conhecimento desses contextos e ninguém melhor do que ele mesmo para buscar entender a realidade em que trabalha e o que ele precisa dar em troca, no sentido do processo de ensino e aprendizado para que este processo se dê da forma mais adequada possível, em seus contextos variados.

No excerto a seguir o entrevistado afirma que planeja suas aulas em cima do que o LD sugere. Porém, adequa sua aula conforme a possibilidade de execução desse planejamento. Isso é o atuar como mediador em aula e utilizar do LD apenas como uma ferramenta, adaptando-o conforme o contexto exige (TOMLINSOM, 2003).

Ricardo: "Não que não tenha que preparar a aula, a gente planeja sim, em cima das diretrizes do livro e monta em cima do livro adequando o que "dá" pra trabalhar e o que não dá".

Já no próximo trecho, o mesmo professor argumenta que o LD do PNLD que ele recebeu para trabalhar em sala de aula é um livro bom, contudo que não é apropriado para a escola pública e seus alunos.

Ricardo: "Porque assim, o livro pra quem "tá" realmente estudando inglês num curso de idiomas, aí é outra estória. Ele é bom, só não é apropriado pra essa realidade".

Uma questão neste ponto, diz respeito ao fato de que não existe LD ideal para essa ou aquela realidade. Por esse mesmo motivo, é importante fazer as adaptações no livro, no planejamento das aulas, nos conteúdos a serem trabalhados, etc. É então que entra o papel de professor agente que adapta e adequa o LD para seu contexto específico de sala de aula, como podemos observar no próximo trecho.

Ricardo: "Têm as sugestões a ser trabalhadas (...). A gente tem que se adequar a nossa realidade".

Embora o participante narre a importância de adequar as sugestões trazidas pelo seu LD, ele não demonstra atuar nesse ponto, não demonstra que realmente adapta seu LD com a realidade de seus alunos, o que parece ser mais uma afirmação verbal do que prática.

Segundo esse aspecto, o professor precisa fazer com que o LD deixe de ser polícia e passe a ser política, nos conceitos de Rancière (2009, p.42): "A atividade política é a que desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a destinação de um lugar; ela faz ser o que não cabia ser visto, faz ouvir um discurso ali onde só tinha o barulho, faz ouvir como discurso o que só era ouvido como barulho". É dar ouvidos ao que não era nem visto, ou seja, a voz do professor seria nesse caso elemento central, o professor assumiria seu papel de ator mediador, fazendo assim com que o LD passe a ser um objeto complementar e que ao mesmo tempo ele perca o papel e a voz de elemento fundamental que possui.

No excerto a seguir, o participante narra justamente o contrário do que Rancière (2009) defende: transformar a polícia em política, causando alterações e

mudanças apropriadas para o contexto educacional atual, onde o LD não seja o "ditador" e o professor desenvolva sua autonomia com eficiência.

Ricardo: "É um material com conteúdo. Um livro que ensina. Quer dizer que tem um conteúdo a ser ensinado. Que serve pra se passar o conteúdo".

O entrevistado fala a respeito do que é um LD para ele e em momento algum o professor citou que o LD é um suporte, ou, ferramenta para ele, mas sim que é ditador de conteúdos a serem transmitidos. Falta, então agência para este professor, do mesmo modo ocorre na narrativa seguinte.

Ricardo: "Aí o livro cobra uma coisa uniforme e contínua de conteúdo, não dá. Cada professor tem seu método de trabalho".

O professor usa o LD como uma máscara para dizer que este é um problema do ensino de LI em se adaptar aos diferentes métodos e professores. Mais uma vez o professor não se mostra agente no processo de ensino da língua, uma vez que cabe a ele fazer as adaptações necessárias, e não ao LD.

Nesse aspecto, a agência representa o professor estar à frente de suas aulas, atuando e interagindo, fazendo as devidas intervenções entre ele, LD e o aluno. Como diz Rancière (id., p.43): "Existe política quando existe um lugar e formas para o encontro entre dois processos heterogêneos." Assim deve ser a relação entre professor e LD, a fim do primeiro escutar as necessidades dos alunos, entender e aceitar a heterogeneidade dos mesmos e atuar como agente construtor, e não transmissor do conhecimento.

Na relação de poder entre política e polícia (discutidas na seção anterior), o professor não pode deixar que o LD seja provido de poder, uma vez que quem melhor se encaixa no papel de atuante é o professor, já que este é quem melhor saberá (ou pelo menos deveria saber) tratar o heterogêneo que existe em toda sala de aula.

Desse modo, é preciso um ser atuante e pensante assumir o papel de ator para que modifique o meio de atuação, neste caso, a sala de aula. O professor deve construir a relação de política e polícia em suas aulas de acordo com a realidade em que ele e seus alunos se encontram. Em outras palavras, já que o professor tem um papel a cumprir, um currículo a trabalhar e prazos estipulados pela política

educacional, pelo menos, este não deve fazer com que ela se torne uma polícia e rege as "normas e regras" de sua atuação. O professor tem muitas normas a cumprir, contudo ele deve se fazer livre de executá-las da forma que lhe parecer melhor. E é essa consciência crítica que os professores precisam criar e desenvolver, como atuantes e participantes da formação de seus alunos cidadãos.

Neste caso, não é o LD ou a política que vai dizer ao professor como dar uma aula de LI, mas sim o professor deve interagir e intervir ativamente nesse processo de ensino e aprendizado de seus alunos. É justamente isso que o professor precisa fazer: modificar seu modo de agir e pensar, fazer da polícia uma política, reconfigurando e assumindo seu papel de professor atuante e modificador da realidade (ou do processo de ensino e aprendizado).

De um modo geral, o LD é imposto ao professor e aquele não se encaixa à realidade em que a LI é trabalhada. Como afirmam, Frossard, Neta &Netto (2015, p.57): "(...) o LD é adotado quase que obrigatoriamente pelas escolas, impondo ao professor moldes metodológicos que, muitas vezes, não combinam com a sua concepção de linguagem e sua abordagem de ensino".

Consoante a essa perspectiva, se o professor tiver o conhecimento de que seu papel como educador é mediar o LD e a LI para facilitar o processo de aprendizado dos alunos, o ensino fluirá melhor e atenderá a mais expectativas, no aspecto em que se diz a LI estar vinculada à cultura e a meios sociais, a fim de situar os alunos como aprendizes e usuários do idioma, ou seja, fazer sentido aprender a nova língua para uso social.

Voltando ao conceito de política, esta é aplicada pensando no princípio de igualdade, ou seja, na sua atuação o professor não pode achar que um LD é superior a ele, ou vice-versa, mas que ambas as coisas caminham juntas e um interage com o outro, a fim de auxiliar o processo de ensino e aprendizado dos alunos.

A polícia e a política caminham juntas. Enquanto uma busca a igualdade a outra é seu oposto. Por esse motivo ocorrem os conflitos e estes não podem ser negados ou excluídos, uma vez que precisamos dos mesmos para viver. Buscamos sempre solucionar conflitos e essa é uma missão do professor em sala de aula. O que tange o aspecto de poder, que é uma relação entre pessoas, ou seja, o fato de uma ser influente e a outra possuir a liberdade de fugir e recusar ser influenciada, pelo fato de ninguém ser opressor ou oprimido, uma vez que cabe a nós a escolha de agir ou não agir.

Desta forma, o professor é capaz de mudar dentro do sistema educacional, dentro das políticas do PNLD e de seu LD, já que é possível mudar dentro do sistema. O professor é capaz então, de sair do papel de mero tradutor (intermediário), no qual apenas transmite conteúdos, para mediador atuante nas modificações e transformações dos sentidos. O ser mediador no conceito de Latour (2012, p. 65):

> (...) não podem ser contados como apenas um, eles podem valer por um, por nenhuma, por várias ou uma infinidade. O que entra neles nunca define exatamente o que sai; sua especificidade precisa ser levada em conta todas as vezes. Os mediadores transformam, traduzem, distorcem e modificam o significado ou os elementos que supostamente veiculam.

Os mediadores atuam na prática conforme os contextos exigem. E como o social é construído e está em constante mudança, a educação e o ensino de LI também estão se transformando a todo instante. Por esse motivo, o professor possui um papel de ator mediador em sala de aula, a fim de fazer sentido e trazer significado nas aulas para seus alunos.

Pela mesma perspectiva, a de professor mediador, Fávaro (2012) aponta a função do professor de assumir seu papel como agente do processo de ensino perante o LD. Segundo Fávaro (2012, p.73): "(...) para que a postura do professor frente ao conteúdo do livro não seja de transmissor de um conteúdo pronto e acabado, mas de um mediador no processo de construção do conhecimento, na dialética da interação verbal", em outras palavras, o professor precisa assumir o papel de mediador, e ao mesmo tempo tomar a frente de suas aulas, para que ele não passe por um mero transmissor de conteúdos.

Como aborda Latour (2012, p. 30), é preciso reagregar o social: "Dispersão, destruição e desconstrução não são objetivos a atingir e sim obstáculos a superar". Esses são pois, obstáculos que nós professores e pesquisadores precisamos enfrentar no ensino de LI. Enfatizamos aqui, o objeto de estudo o LD (PNLD) que é uma ferramenta de trabalho do professor que também deve ser desmistificado como bom ou ruim, uma vez que cada contexto na sala de aula de cada professor possui uma necessidade diferente, e então entra o professor como ator na rede fazendo as devidas adaptações e alterações para que a ferramenta se torne utilidade educacional.

De acordo com esse panorama, ainda há obstáculos a serem vencidos, dentro do processo de ensino e aprendizado por meio do LD. É preciso desconstruir os mitos e pensamentos rígidos dos professores para que estes se abram para o novo

(VATTIMO, 2007; LATOUR, 2012). Há a necessidade de, segundo Latour (id., p.30), de: "(...) descobrir novas instituições, procedimentos e conceitos capazes de coletar e reagrupar o social".

Sob essa visão, cabe ao professor agir reagrupando o social de suas aulas, ajustando suas ferramentas de trabalho, como o LD em busca de relações sociais mais ricas, tanto para ele quanto para seus alunos.

Há a necessidade de mudanças para acompanhar a globalização (mudanças objetivas no mundo, parcialmente externas a nós) atual em que vivemos. Seria interessante se os professores procurassem maneiras de se adaptarem às mudanças e exigências da nova era da educação, na qual a tecnologia está bastante presente. Como afirma Latour (2012, p. 31):

> (...) tentar entender suas inovações frequentemente bizarras, a fim de descobrir o que a existência coletiva se tornou em suas mãos, que métodos elaboraram para sua adequação, quais definições esclareceriam melhor as novas associações que eles se viram forçados a estabelecer.

Fazendo as devidas mudanças, adaptações e modificações, o professor conta com outros tipos de materiais que podem ser chamados de didáticos (TONLINSON, 2001) e que facilitam suas aulas. Segundo discussão de Frossard, Neta & Netto (2015, p.51):

> Fica claro (…) que não se pode tratar livro didático como sinônimo de material didático, de uma forma reducionista, visto que uma série de outros recursos, como pôsteres, gramáticas, dicionários, slides, (…) dentre outros, fazem também parte do conjunto de materiais à disposição do professor para uso em sala de aula.

Faz-se necessária a quebra do paradigma de que o certo é estável. Assim como o social, as exigências educacionais também sofrem mudanças e precisam se encaixar em novas adaptações, novos contextos, novos tipos de alunos, pois o contexto de hoje jamais será o mesmo de ontem, ou aquele do passado. É onde o novo e o velho fazem a interseção, ou seja, a partir do velho cria-se o novo adaptando este antigo, mas não o excluindo. Isto é parte essencial da adaptação discutida por Latour (2012), que fala dos obstáculos em desconstruir conceitos que não são mais aplicáveis no atual contexto.

Pensando no professor como agência e o LD como não polícia (RANCIÈRE, 2009), o primeiro deve se impor em relação ao segundo e utilizá-lo apenas como uma ferramenta de auxílio, um suporte e apoio, nada mais do que isso. O professor precisa ser agente de suas próprias ações em sala de aula e ser o responsável pelo

desdobramento dos obstáculos segundo suas próprias necessidades. Como afirma Latour (2012, p. 44): "Não vamos tentar disciplinar vocês, enquadrá-los em nossas categorias; deixaremos que se atenham a seus próprios mundos (...) para que os atores possam desdobrar seus próprios e diversos cosmos". Assim sendo, cada professor sabe o mundo e os obstáculos que enfrenta para alcançar seus objetivos como educador, e cabe a cada um deles agir de forma abrangente e aberta para as modificações que se fizerem necessárias em suas aulas, rumo ao sucesso do processo educacional como um todo.

Ainda pela concepção de Latour (2012, p. 84), "uma ação invisível, que não faça diferença, não gere transformação, não deixe traços e não entre num relato não é uma ação". Esta é uma perspectiva do professor como agente da sua própria ação, na qual ele não se permita ser agenciado pelo LD em suas aulas, mas sim que atue como o agente da aula e manuseie o LD como seu aliado apenas. Cabe, então, ao professor fazer do LD seu aliado e assumir seu papel de agente, no processo de ensino e aprendizado da LI.

Segundo Latour (id., p. 97), "(...) ignorar a assimetria social soa tão ridículo quanto garantir que a gravitação newtoniana não existe". Assim como acontece com a heterogeneidade na sala de aula. Soa estranho ignorá-la. O professor precisa pois, quebrar seus conceitos velhos e se abrir aos novos horizontes (ALCOFF, 2005) para lidar com essa heterogeneidade de uma forma natural. Como diz Latour (2012, p. 98): "Mas justamente pelo fato de querermos explicar essas assimetrias é que não iremos simplesmente repeti-las e muito menos transportá-las sem modificação alguma". É preciso haver mudanças e adaptações conforme as exigências sociais pedem, ou seja, a prática precisa acompanhar as modificações da realidade, da globalização (JORDÃO E MARTINEZ, 2015) e os professores devem acompanhar essas mudanças abrindo e ampliando seus horizontes e repertório pedagógico.

Os professores precisam ser atores atuantes em suas aulas, modificando e adaptando as mesmas, assim como o LD quando e onde se fizer necessário. Como argumenta Latour (2012), isto é ser ator, agente, uma vez que para tal basta modificar, transformar e fazer a diferença em algo. Consciência essa que podemos ver na narração do entrevistado que se segue.

Talita: "(...) como a gente não recebe livro para todo mundo, eu também tenho que preparar material. Então o material que eu uso é todo preparado na minha casa, livros

que eu tenho e fontes de *internet* também. Então eu preparo materiais na minha casa, eu pego vídeos no *youtbube*, eu pego sequências didáticas na *internet* eu uso muitas sequências didáticas que são usadas com crianças nativas de *kindergarden* e adapto para os meus alunos".

Esta professora se mostra bastante ativo e preocupado em ser agente no processo de ensino de seus alunos, uma vez que ele adapta um LD estrangeiro para o contexto de seus alunos brasileiros da escola pública.

Em se tratando de intermediador, não podemos pensar que um LD é capaz de intermediar os diversos contextos e relações que existem dentro de uma sala de aula. O LD não daria conta de transpor cada realidade e contexto de todos os alunos. Por esse motivo, ele não pode ser tido como o poder majoritário em aula. Em outras palavras, o LD não pode exercer a função de polícia quando esta não cabe a ele, uma vez que os professores devem fazer seus papéis de mediadores, entre eles, LD e aluno. Essa mediação se dará com êxito uma vez que o professor conheça seus alunos e suas realidades e assim, possa utilizar o LD como ferramenta (TOMLINSON, 2003; 2008) e fazer as adaptações necessárias para cada aula e turma.

No trecho que se segue, podemos observar a função de agente sendo explorada pelo professor que utiliza de outros materiais, além do LD, adaptando o ensino da LI de acordo com o contexto em que ele se encontra.

Talita: "(...) no geral, eu tenho que passar na lousa. Então eu uso o suporte do *data show*. Uso o projetor. Porque aí eu salvo as imagens das páginas, dos textos no *pendrive* e apresento pra eles pelo projetor. Então a sala inteira consegue acompanhar o texto e aí eu passo um exercício, alguma coisa na lousa, algumas coisas eu consigo tirar cópia (...)."

O professor precisa de fato atuar na rede de relações entre ele, LD e aluno, mas como mediador atuante, ou seja, fazendo a diferença, os arranjos, adaptações, e buscando atender às necessidades dos seus alunos, das suas aulas, da mesma forma, procurando especificidades para serem ajustadas, assim como mostra a professora entrevistada no trecho transcrito acima. Ela narrou os tipos de adaptações necessárias para suas turmas, como por exemplo passar um conteúdo na lousa, ou utilizar do *datashow*, cópias, ou até mesmo de um projetor, mostrando que o LD não é único e que existem outras formas e ferramentas para serem trabalhadas em sala de aula. Se o

professor interage seu contexto com o conhecimento dos contextos de seus alunos ele passa de um simples transmissor de conteúdo a um professor ativo no processo de ensino e aprendizado e participante da formação cidadã desses alunos, sendo assim, muito mais do que intermediário de competências linguísticas.

Relacionando este aspecto ao PNLD, o Programa fala muito de heterogeneidade e que a mesma necessita de ser trabalhada e respeitada em sala de aula. Mas, segundo Latour (2012, p. 207), "estar conectado, estar interconectado ou ser heterogêneo não basta (...). O que temos de enfatizar é o trabalho, o movimento, o fluxo e as mudanças". Portanto, não basta ser heterogêneo e "trabalhar" com isso na sala de aula, pois o trabalho de mudanças cabe ao professor, uma vez que ele precisa estar em movimento, atualizando seu modo de pensar e agir em sala de aula, acompanhando a realidade e a necessidade de seus alunos e ao mesmo tempo mediando o ensino da LI para o uso social, mesmo que ele seja mínimo como apenas ouvir uma música ou assistir a um filme e compreender algumas palavras do novo idioma. Cabe ao professor atuar como mediador e formador de cidadãos, muito além de intermediador de conteúdos, como apresentamos, nos excertos abaixo.

Talita: "Então eu não consigo trabalhar plenamente, conteúdos específicos e teoricamente indicados "pro" nono ano com o nono ano. Porque eles não estão preparados. Como eu vou ensinar presente perfeito "prum" cara que não sabe nem o que é passado?!".

Talita: "É difícil seguir o livro didático porque eu tenho que ficar fazendo revisões o tempo inteiro (...). E os conteúdos não condizem com os conhecimentos que eles têm de mundo".

Talita traz a preocupação com conteúdos e a ordem com que os mesmos devem ser trabalhados, com qual faixa etária etc. Além disso, a professora narra a dificuldade que ela encontra em trabalhar esses conteúdos como o LD os traz porque, segundo esta professora, está embutido nesse LD conhecimentos de mundo que seus alunos não possuem. Este seria o momento ideal para se trabalhar a diversidade, a construção de sentidos por meio do outro e do desconhecido, comparada com a cultura dos próprios alunos (SOUZA, 1995; MONTE MÓR, 2013; ALCOFF, 2005).

Entretanto, não basta ter esse conhecimento teórico se ele não é proposto em prática. O professor deve ter consciência desse seu papel na educação e querer agir como participante ativo na formação de seus alunos. Isso implica desapegar do LD e buscar expandir o conhecimento e as trocas na sala de aula com materiais, atividades, ou exercícios extras que não sejam indicados ou pertencentes ao LD apenas. O professor precisa ser agente, atuante, pensante e fazer com que seus alunos também façam parte desse universo crítico e exigente em que nos encontramos atualmente.

Ser ator é modificar o objeto, nesse aspecto queremos dizer que o professor ser ator é adaptar seu LD às necessidades de suas turmas. É como afirma Latour (2012, p. 296): "Especialmente importante é aquilo que permite ao atores interpretarem o cenário onde estão inseridos". Pensando no professor como ator e a sala de aula como o Lugar Aprendente (tema que será abordado em seção posteior) se faz necessário que as aulas se tornem lugar onde haja atuação e prática dos envolvidos, no caso professor e alunos, por intermédio do professor.

Por assim dizer, o professor ator precisa conhecer a realidade em que está inserido como tal e adaptar suas aulas conforme o contexto em que se encontra, juntamente com os alunos. O cenário ao qual aqui me refiro é o apontado por Latour.

Nos próximos trechos, o participante ilustra bem o seu conhecimento em relação ao cenário de Latour, uma vez que o professor argumenta que tanto o LD quanto a LI precisam fazer parte da prática social dos alunos, e por isso, o professor precisa fazer as articulações e ser agente no processo de ensino da língua, e ainda, a consciência de que o LD deve ser nada mais do que um mero suporte nas aulas de LI.

Talita: "(...) o que "tá" no livro didático não basta. Nós temos que buscar outros recursos, outras referências, novas coisas. O livro didático é uma ferramenta que auxilia no processo de ensino-aprendizagem. (...) e ele não é a solução dos problemas de ninguém. (...) todo livro tem falhas. (...). Eu tenho que fazer as articulações (...) pra usar mesmo de fato inglês como uma prática social. (...) livro como suporte. (...) faço os *links* com as situações reais, com as situações de vida, com os usos. (...) parte de coisas que os alunos conhecem que são desenhos animados (...)".

Talita: "Esse livro mesmo que eu "tô" falando, bem ele é um livro extremamente estruturalista. Então assim, ele não tem nenhum caráter, ele não se preocupa (...) é

linguístico é 100% linguístico. Eu tenho que fazer as articulações... pra usar mesmo de fato inglês como uma prática social. Então, eu uso aquele livro como suporte".

O professor aponta como ele vê o LD sendo um suporte cheio de falhas e que as modificações e adaptações são sempre necessárias em suas aulas. Este é um exemplo de professor ator.

Por outro lado, a mesma entrevistada narra uma falha em que expõe o LD como inapropriado ao contexto de seus alunos, o que cria uma contradição, uma vez que, anteriormente, ela estava falando da importância de se utilizar o LD apenas como suporte e de se fazer as articulações necessárias para o aprendizado de LI e enquadrá-la na prática social dos alunos, causando assim um tom de importância maior ao LD como se ele fosse mais do que uma ferramenta nas práticas de sala de aula.

No trecho a seguir, a entrevistada demonstra mais uma vez a preocupação com o LD em se adequar à realidade do aluno como se o livro fosse capaz de fazer esse tipo de adaptação em cada contexto peculiar, o que não é o caso. Vejamos no excerto abaixo.

Talita: "Então os livros tinham que fazer mais parte da realidade dos alunos e isso não acontece".

Neste caso, não é o LD que tem que se adaptar aos alunos, mas sim o professor adaptar o LD aos contextos de sua sala de aula. Os professores costumam possuir tanto apego ao LD como polícia que muitas vezes, embora saibam do seu papel fundamental como agentes do processo de ensino da LI, acabam se esquecendo de sua função fundamental: formadores e transformadores no processo de ensino e aprendizado de LI.

Embora o professor tenha uma função fundamental no processo de ensino de LI como mediador e agente (LATOUR, 2012; MONTE MÓR, 2013), não existe uma fórmula correta de se exercer esta função. Cada agente vai adaptar seu material, conteúdo e aulas, conforme as necessidades e contextos de seus alunos. Se por acaso algum professor achar pertinente todo o conteúdo e sugestões do seu LD para atender a demanda de seus alunos e que assim, estes possam adquirir aprendizado na LI para uso em prática social, então cabe a este mediador atuar da melhor forma possível para atender a demanda de seus alunos. Ilustro estas afirmações com um trecho de um de dos entrevistados.

Talita: "Não existe maneira correta porque cada professor tem seu estilo. Então, às vezes pra mim é melhor seguir a ordem exata que "tá" no livro porque pros meus alunos "tá" funcionando e pra você que é uma professora diferente "cê" pode olhar "praquele" livro e falar: gente eu nunca vou usar esse livro na minha vida. Eu acho ele péssimo. Não tem um jeito certo, porque não existe receita (...) dar aula, ensinar não é uma receita de bolo que tem jeito certo ou errado. Têm várias maneiras. (...) o que é ideal pra mim não vai ser ideal pra um outro professor de inglês. Porque eu acredito que a maneira certa de ensinar inglês é através da prática social (...)".

Em relação à adaptação do LD para uso em sala de aula, um dos entrevistados faz um apontamento interessante, ao dizer que o ideal seria cada professor escolher e organizar seu próprio material, porém ele levanta a problematização da desvalorização da profissão do professor, o que faz com que ele não tenha tempo suficiente para fazer essa seleção mais adequada de materiais. Esta é uma visão diferente do professor também como agente. Contudo, ao invés de adaptar seu LD já recebido pronto, ele monta e organiza o seu próprio material. Mas, infelizmente esta não é uma realidade muito comum.

Talita: "Eu acho que todo professor tinha que ter tempo e quando eu falo tempo não é o professor escolher ter tempo é ele ser permitido ter tempo pra sentar e organizar os seus materiais com qualidade. Porque hoje, um professor ele não tem tempo, não porque ele não quer, é que pra ele conseguir pagar as contas dele ele tem que ter três cargos, dois cargos, ele tem que trabalhar dois períodos. E isso não te "dá" tempo de se preparar melhor pras aulas. Então se a gente tivesse uma valorização maior do professor e quando eu falo valorização eu não "tô" falando só salário eu "tô" falando da gente ser valorizado quanto profissional, nós teríamos mais dedicação aquilo que a gente faz".

Por esta mesma perspectiva, a de que os professores deveriam adaptar os materiais que utilizam em sala, não contando apenas com o LD, as autoras Frossard, Neta e Neto (2015), apontam que o papel do professor de LI é o de levar às salas de aula novos olhares e experiências, não importa se adaptando, elaborando, ou escolhendo o material que será utilizado em aula, o importante é proporcionar aos

aprendizes trocas culturais, isto é, "o professor de língua estrangeira deve escolher, elaborar ou adaptar materiais didáticos a fim de poder proporcionar aos aprendizes essas novas experiências" (id., ibid., p. 55).

A partir do mesmo ponto de vista, Pinheiro, Gonçalves, Carvalho & Coimbra (2013) argumentam que é necessário os professores terem tempo para elaborar seu próprio material, que seria, assim, o mais adequado para a realidade de seus alunos (id., ibid., p.159):

> Acreditamos que o professor deve ter disposição para elaborar seus próprios currículos, atendendo às necessidades específicas de seus alunos, adaptando o livro didático, descartando e suplementando conteúdos para melhor atender às necessidades de diversos alunos em situações diferenciadas de ensino.

Finalizando esta seção, acredito que o professor deva abrir seus horizontes para novos e outros pontos de vista, no contexto escolar seria como desapegar das velhas pedagogias e adaptá-las para as necessidades atuais de aprendizado dos alunos, a fim de buscar atualizações e melhorias, no processo de ensino da LI, como afirma Alcoff (2005, p. 95, tradução nossa[24]):

> O horizonte é uma localização em perspectiva substantiva a partir do qual o intérprete olha para o mundo, uma perspectiva que está sempre presente, mas que é aberto e dinâmico, com um temporal, bem como dimensão física, movendo-se para o futuro e em novos espaços como o sujeito modifica-se.

Segundo a autora, o horizonte é a origem de cada indivíduo, sua formação, ideologia, perspectiva individual em que mostra o local social e posição estrutural e hierárquica em que este se encontra. No contexto escolar, professor, LD e aluno, se o professor assumir seu papel de mediador e agente, no processo de ensino da LI, ele está expandindo seu horizonte e sua formação e visão de mundo, e o mesmo deve ser feito com a visão dos alunos.

Desta forma, seria possível aprimorar o processo de ensino e aprendizado de LI, por meio do LD, a fim de propor uma formação crítica cidadã para os alunos, conforme almeja o LD do PNLD, por meio de interações. Uma vez que o professor atua como mediador, ele é capaz de proporcionar as intermediações e interações entre ele, LD, aluno e as noções de mundo e do viver social.

Sendo a interação parte importante do processo de ensino e aprendizado da LI,

---

[24] Do original: "The horizon is a substantive perspectival location from which the interpreter looks out at the world, a perspective that is always present but that is open and dynamic, with a temporal as well as physical dimension, moving into the future and into new spaces as the subject moves."

e um tema trazido pelo LD do PNLD iremos, na seção que segue, abordar tal tema.

2.4 Interações decorrentes do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula

Levando em consideração que o professor precisa sempre estar atento ao contexto em que está inserido com seus alunos, para que possa estabelecer uma ponte entre essas diversidades e criar uma interação entre LD, professor e aluno, vemos a importância de falar do lugar onde este processo se dá, o **lugar aprendente** (SCHALLER[25], 2015); (MARTINS, 2011); (PASSEGGI, 2011).

Este lugar aprendente, segundo Martins (2011, p. 2),

> (...) pode, por suas características, conter e propiciar o desenvolvimento do espaço potencial que cada indivíduo tem em sua relação com o outro. O lugar aprendente é coletivo, criado por um coletivo. O lugar aprendente garante, portanto, a segurança da exposição de um jogo pessoal, individual, e a transposição do espaço potencial de cada integrante para um espaço potencial "grupal e coletivo".

No lugar aprendente participam, portanto, tanto o individual quanto o coletivo. Na sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem é como o professor ter em mente que ele, o LD e os alunos são ao mesmo tempo individuais e coletivos, uma vez que é preciso haver a interação entre os mesmos para se criar uma rede de relações (LATOUR, 2012). Ilustrando este pensamento, como afirma Martins (2011, p. 4) o lugar aprendente[26] é um lugar de relações e acontecimentos, onde ocorre: "o

---

[25] Informação fornecida por SCHALLER, J. J. Na conferência: Fabricar esperança à beira do abismo. Mudemos de direção. In: ENELIN 2015, VI Encontro de Estudos da Linguagem; V Encontro Internacional de Estudos da Linguagem; Linguagem, Tecnologia e Espaço Social, 2015, Pouso Alegre-MG.

[26] Fazendo uma integração ao lugar aprendente, Freire (2007) aponta a mesma perspectiva, porém com outra denominação; para o autor este cenáro é a pedagogia da autonomia, onde o educando é tão sujeito do seu processo de aprendizagem quanto o educador. Nas palavras do autor (Freire, 2007, p. 22): "(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção". O processo de ensinar e aprender deve ser cooperativo e produzido pelo aprendiz juntamente com o professor formador. Ainda de acordo com esse autor (id. p. 23): "Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa". Por assim dizer, para concretizar o processo se faz necessária a interação entre as partes envolvidas nele: professor, alunos, meios, livros, etc., já que, cada membro participante do lugar aprendente, ou da pedagogia da autonomia é responsável individual dentro do conjunto, pelo ato comunicante na educação. Ainda segundo Freire, é preciso que o aprendente seja simultaneamente sujeito e objeto desta rede de relações na sala de aula, na produção e construção do saber. A educação não é um processo de transferência de conhecimento ou conteúdo, mas sim formadora, (id. p.23): "(...) quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado". Ser formadora implica, além da criticidade, uma interação em que ao mesmo tempo em que se ensina se aprende e vice-versa, e desta forma é onde se cria o lugar aprendente (SCHAELLER; MARTINS; PASSEGGI, 2015, 2011, 2011) com autonomia. Lugar este, em que o aluno é tão responsável pela sua

alargamento do espaço potencial dos participantes em suas relações com o outro". Pensemos aqui em professor, aluno e LD interagindo e tendo relações entre eles, no processo todo de ensino e aprendizado, desde a sala de aula, até as interações sociais, onde, o aluno utiliza da LI na sua vida social.

Fazendo uma ligação com o professor agente do processo de ensino e o lugar aprendente, o professor em seu papel de mediador e, nas palavras de Martins (2011, p. 3):

> O condutor, neste caso, precisa saber "ouvir" o coletivo, saber qual é o lugar da criação de determinado grupo. Dependendo do lugar que o coletivo estabelece, as dinâmicas serão diferentes dentro do processo de aprendizagem (...). A não escuta do coletivo levaria ao atropelamento das individualidades.

Nesse sentido, ouvir o lugar aprendente é aceitar e saber lidar com o heterogêneo, uma vez que ele está cercado por diversidades e alunos com diferentes contextos sócio-histórico-culturais. Como argumenta Fávaro (2012, p.73):

> os alunos não devem ser vistos como receptores passivos, iguais e homogêneos, mas como indivíduos diferenciados por uma série de fatores, com necessidades e desejos específicos, de forma que cada aprendente se assuma como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

Na diversidade de contextos presentes em sala de aula, o agente deve intervir respeitando as diferenças e tratando a heterogeneidade como algo natural, a fim de não excluir o Outro e isso inclui o professor tratar os alunos como heterogêneos, como indivíduos que transformam e fazem parte de um coletivo ao mesmo tempo.

Desta forma, urge a necessidade do professor intervir e atuar ouvindo o

---

formação quanto o professor, e onde existe a oportunidade para que haja interação no processo de educação, a fim de fazer com que o processo de ensino e aprendizagem flua, de acordo com cada individualidade e necessidade de seus participantes, ao formar alunos críticos, pensantes e atuantes, na construção do saber.

contexto em que ele está imerso durante o trabalho, o de mediar o ensino da LI, entre LD, a própria língua e seus alunos, uma vez que tanto o coletivo afeta o indivíduo, como vice-versa, e assim se faz no processo de ensino também. Como mostra Martins (2011, p. 3): "A aprendizagem é determinada então, pelo lugar que o coletivo cria, e que influencia diretamente na formação de cada indivíduo, numa via de mão dupla, numa relação simbólica, na qual o lugar modifica indivíduo e indivíduo cria lugar".

O PNLD busca usar a interação, por meio da interculturalidade, a fim de que o aluno saiba como, onde e porque usar a língua estrangeira de uma forma autônoma, por meio do lúdico e do criativo, sem deixar de fora a relevância do contexto escolar em que esse aluno está inserido. Como ilustra Landim (2015, p.113): "(...) entende-se a linguagem como práticas sociais, interativas e que ocorrem situadas em um contexto sócio-histórico construído dialogicamente".

Levando em consideração a interação como uma preocupação relevante do PNLD e a mesma fazer parte do processo de ensino de LE, destacamos aqui alguns possíveis tipos de interações que podem ocorrer durante este processo, por intermediação do professor. Os tipos de interações que podem ocorrer na sala de aula são:

- Escolha do LD-professor;
- Professor-LD-adaptação;
- Conteúdo-discutir o crítico;
- Professor-aluno;
- Aluno-aluno;
- Aluno-mundo.

Vamos abordar cada uma delas, utilizando das entrevistas feitas com os professores participantes desta pesquisa, de modo a ilustrar estas interações e suas ocorrências (ou não) na prática de sala de aula.

2.4.1 Interação entre a escolha do LD e professor

Ainda em relação às escolhas do LD, os critérios de seleção dos livros do PNLD foram os seguintes retirados do Guia PNLD (2014, p. 12): "(...) a seleção dos textos verbais, não verbais e verbo-visuais quanto aos temas e à diversidade de

gêneros, de forma a garantir variedade representativa da diversidade étnica, social e cultural brasileira e das comunidades falantes da língua estrangeira".

Além de se preocupar com a formação crítica e cidadã do aluno por meio à diversidade, o PNLD poderia enfatizar que a participação do professor na escolha do LD não deve ser o único modo considerado participativo, pois interagir com o LD implica ter acesso ao PNLD como um todo e os professores participantes desta pesquisa têm se mostrado insatisfeitos com a participação que o professor exerce neste Programa, conforme podemos conferir no trechos a seguir:

Talita: "Como eu sou a única professora de inglês desta escola, sou eu que escolho. O problema é que eles não mandam (...) esse ano eram três editoras, então ano passado só duas editoras me mandaram os livros pra eu poder avaliá-los. Então assim, eu nem tinha visto esse livro antes. Eu não tive acesso a esse livro e foi ele que eu recebi".

Talita: "Então é assim, se a gente não tem direito a escolha, não "dá" opções. Porque a gente cria uma série de expectativas em relação aquele material didático e elas são todas (...) elas caem por terra quando o livro chega".

Ricardo: "E a gente não tinha muito tempo. (...) a gente tem que se adequar muito a (...) adaptar muito né, extrair o que dá pra trabalhar (...) porque é fora do comum (...). Achei que seria muita informação. Se tá aprovado pelo PNLD eu posso colocar no meu planejamento. (...) Nossa isso aqui é coisa que só se vê no do oitavo e lá era do sétimo. Eu não tinha visto ele antes, mas já que é pra usar e vem com o material né (...)".

No primeiro trecho, a professora demonstra sua insatisfação ao analisar e escolher um LD e receber outro em sua escola, e justamente o LD que sequer passou pela avalição desta professora. E ao mesmo tempo, a entrevistada declara sua frustração de poder escolher o LD que ela acha mais adequado para seus alunos, mas que por fim, não chega o livro de sua escolha fazendo, assim, com que a participação do professor, esta escolha que é levada como parte do processo do Programa, não seja tão real na prática como o funcionamento teoriza, o que atrapalha a interação entre professor e LD logo no início do processo, o momento da escolha do mesmo.

Já no último trecho, o professor aponta sua participação na escolha do LD como insignificativa pois ele se demonstra insatisfeito com as opções que lhe são dadas e, que mesmo assim, ele se sente na obrigação de trabalhar com os LDs que o PNLD sugere e com os conteúdos que ele julga inapropriados para a sua turma do sétimo ano. Do mesmo modo que Ricardo, Talita narra um acontecimento real que é o fato dos professores criarem expectativas quanto à escolha dos LDs e também em relação ao recebimento dos mesmos, e então todos são surpreendidos com a chegada de livros diferentes (ou com o número de exemplares inferior ao pedido) daqueles que se esperavam criando frustrações nos professores. Este é um fator que pode atrapalhar a interação do professor com o LD desde o processo de escolha do mesmo, e isso pode acarretar problemas nas outras formas de interação.

Sendo o PNLD uma política pública e em se tratando de política, esta impõe o bem viver dela perante o Outro. Este bem viver é uma norma de confirmação. Nós, como seres pensantes, podemos criar múltiplas formas de viver e o que decidimos em comum é nossa maneira de bem viver. Contudo, essa maneira é mutável, da mesma forma como o sujeito do conhecimento está em constante deslocamento e mutação (SCHALLER, 2015; NANCY, 2000). Como nas palavras de Nancy (2000, p. 29, tradução nossa[27]): "Ser é singularmente plural, plural e singular". Ou seja, o ser singular e/ou plural é instável ele se modifica conforme o meio em que se encontra, o mesmo como ocorre com o lugar aprendente.

Se a escolha do LD é um processo que faz parte das políticas púbicas do PNLD e os professores parecem não estar satisfeitos com este papel que lhes é atribuído, cabe a essas políticas intervirem para que reformas sejam feitas e repensadas, de modo que o lugar aprendente se faça satisfatório para todas as partes envolvidas no processo educacional da LE. Faz-se necessário que o Programa repense os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da LI como sujeitos pensantes, mutáveis, adaptáveis que são ao mesmo tempo singulares e plurais, conforme o lugar aprendente em que se encontrem.

Dessa forma, criam-se novas formas de relações sociais, como no dissenso (RANCIÈRE, 2009) pelo pluriverso em que precisamos reconstruir. É preciso criar um trabalho de diplomacia linear para que o eu e o Outro saiam da sua lógica pura, chegando assim, ao dissenso e ao "meio" termo, em que os dois possam se encontrar,

[27] Do original: "Being is singularly plural and plurally singular".

o Eu e o Outro, criando a interação e participação ativa de ambas as partes. Em outras palavras, o PNLD impõe como parte do critério do Programa a escolha do LD feita pelo professor, este ato se torna eficaz a partir do momento que faz sentido para todas as partes que estão envolvidas no processo, ou seja, PNLD, professor, LD e alunos. Por isso, adaptações serão sempre necessárias de modo que se encontre o dissenso, a lógica da interação para que o processo de ensino e aprendizagem da LI seja eficaz e faça sentido no seu produto final.

Portanto, o fato dos professores escolherem o LD que supostamente trabalham em sala de aula não quer dizer que o Programa e o ensino de LI esteja sendo gratificante e eficaz, assim, exigindo que adaptações sejam providenciadas e a política do Programa revista.

2.4.2 Interação entre professor, LD e adaptação

Ainda sobre o lugar aprendente, na narrativa do professor entrevistado que se segue, ele afirma que apenas começou a aprender LI depois que entrou num curso de idiomas fora da escola (pública) em que estudava, ou seja, ele quis dizer que na escola ele não aprendia o idioma.

Ricardo: "Depois que eu comecei a fazer curso por fora que eu comecei a acompanhar as aulas de inglês da escola".

Observamos neste trecho que em um determinado lugar o professor o considera aprendente, já em outro não. Isso se dá há inúmeros fatores como, por exemplo, a falta de mediação de um dos professores desse entrevistado, ou, a falta de relações e construções de sentidos por todos os participantes do lugar, como a falta de interesse dos alunos, por exemplo. Para um lugar ser aprendente é preciso haver a via de mão dupla, onde todos sejam atores e agentes no processo de ensino-aprendizagem da LI.

Assim sendo, cria-se uma ponte interacional entre os meios que estão envolvidos no lugar aprendente, em outras palavras, o LD, assim como professor e aluno interagem entre si, de modo a criar um lugar em comum em que haja uma abertura decorrente do pluriverso de diversidades nele existentes. Essa abertura

deverá ser preenchida pelo comum para que não haja abismos (SCHALLER, 2015).

Um dos professores narra, claramente, sua posição em relação à cultura que o LD traz, que é considerada como distante da realidade dos alunos e os contextos que o LD aborda que são diferentes dos vivenciados por estes alunos, como por exemplo tipos de viagens estrangeiras em avião, balsa, trem, etc.

Talita: "E os conteúdos não condizem com os conhecimentos que eles têm de mundo. Fora isso, os livros falam então (...) eles colocam bilhete de avião, bilhete de *faires*, balsa (...) eles colocam umas coisas que os alunos nem sabem o que é (...) então se (...) a gente tem que ensinar língua estrangeira aproximando o conhecimento de mundo e a cultura deles a nova cultura (...) como que eu posso esperar que meus alunos vão gostar daquilo sendo que toda vez que eu ensino inglês eles abrem o livro didático eles veem coisas que não pertencem ao universo deles?"

O professor demonstra que os LDs ainda estão estereotipando as culturas e o ensino e aprendizado de LI, por meio de contextos não brasileiros, apresentando pontos turísticos famosos nos EUA, como a Estátua da Liberdade, e a torre Eiffel na Europa, presença de bilhete de trem, de avião etc. Pela visão do professor, estes tipos de conteúdos que o LD traz, não pertencem à realidade do aluno e não faz sentido, já que estes alunos não vivem a cultura dos EUA ou da Europa, por exemplo.

Neste caso, o professor perde a chance de fazer um papel fundamental como educador que é o de agente intermediador (Latour, 2012) que é capaz de adaptar o LD, por meio das novas culturas apresentadas pelo livro, a fim de causar proximidade dos alunos com o novo, causando assim, mudanças e transformações na ideologia destes alunos e, ao mesmo tempo, criando a interação entre professor, LD e a atividade adaptada.

Em relação às mudanças e lugar aprendente, Wacquant (2007) aponta o conceito de ***habitus*** que segundo o autor, "(...) significando um estado adquirido e firmemente estabelecido do caráter moral que orienta nossos sentimentos e desejos em uma situação e, como tal, a nossa conduta. (...) uma noção que se assemelha à de hábito (...)" (WACQUANT, 2007, p. 65).

O *habitus* varia de acordo com o contexto em que o social está vivendo num determinado momento. Por isso, ele pode ser modificado e adaptado conforme ocorram mudanças dentro deste meio social, e isso, faz com que os envolvidos neste

social se modifiquem (lugar aprendente, ou cenário). Tudo depende do tempo, espaço e distribuição de poder de um dado contexto. Como exemplo, vejamos o excerto a seguir.

Ricardo: "Pensando nos meus alunos de agora de zona bem periférica marginalizada, (...) condições não favorecem a nada. Eu acho muito bom, mas pra quem quer aprender inglês né. Porque "tá" fora da realidade o currículo a ser trabalhado. Eles vêm da rede pública, já vem defasado".

Neste trecho acima, o entrevistado considera desfavorável o lugar em que ele trabalha, sendo uma escola pública periférica em que, segundo o professor, o currículo e o LD não estão efetivamente presentes. O professor ainda afirma que considera o LD, adotado por ele, bom. Contudo não considera o LD adequado para o contexto de seus alunos. Por esta ótica, o participante não se apresenta como agente atuante no processo de ensino de seus alunos do mesmo modo como o lugar em que eles se encontram não se torna o de aprendente e isso desfavorece o processo de aprendizado de LI dos alunos.

Em sua sala de aula, o professor deve pensar no social como os contextos de seus alunos e as necessidades dos mesmos já que elas podem variar de acordo com o tempo, espaço, assim como o *habitus*. Por isso a importância do professor conhecer o social em que seu meio de trabalho está inserido e fazer as devidas adaptações quando e onde se fizer necessário como, por exemplo, na adaptação do LD que este professor utiliza em sala de aula. Nenhum lugar é perfeito, propício ou pronto para um ensino e aprendizado do idioma, pois este local é mutável, assim como as relações, e por esse motivo cabe ao professor e aos alunos fazerem de seus lugares aprendentes ou não.

Nos excertos a seguir, o professor expõe sua opinião a respeito destes LDs do PNLD. Segundo ele, o LD de inglês deveria ficar fora do PNLD, uma vez que este segue parâmetros do currículo do PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e, segundo o entrevistado, estes currículos estão desapropriados para a realidade de seus alunos de escola púbica. Para o professor, o LD do PNLD não foi feito para o aluno de escola pública, para o contexto e realidade que estes alunos estão inseridos.

Ricardo: "No caso do PNLD, dos valores, ainda é um pouco mais democrático. "Pro" caso do inglês precisa ser revisto o PCN mesmo, na verdade. Porque "tá" fora da

realidade o currículo a ser trabalhado".

Ricardo: "Deixaria o livro fora do PNLD, fora do PCN. O PCN que é fora da realidade. Porque assim, o livro pra quem "tá" realmente estudando inglês num curso de idiomas, aí é outra estória. Ele é bom, só não é apropriado pra essa realidade".

O professor aponta uma falha entre LD, currículo, PNLD e realidade dos alunos da rede pública. Por meio desta observação feita, se faz necessária a atuação do professor, via adaptação do LD, a esses contextos distintos que ele se diz deparar com a realidade de alunos de escolas públicas.

Para haver a ponte interacional no processo educativo o professor precisa fazer adaptações e modificações no LD para os contextos de seus alunos, fazendo com que o aluno se depare com a diversidade de uma forma natural e que deste modo, isso contribua para sua formação crítica e cidadã.

Pelo mesmo ponto de vista, Tilio (2014, p. 941) afirma que o LD do PNLD deveria seguir harmoniosamente o PCN e o OCEM[28] a fim de expandir o currículo e adequá-lo melhor ao Programa:

> Criar uma dicotomia entre PCN (foco exclusivo na leitura) e OCEM + PNLD (foco na compreensão e produção de textos orais e escritos) não é saudável, visto que os últimos documentos não se opõe ao primeiro, apenas o complementam, expandindo o escopo da proposta de ensino. Proponho uma convivência harmônica dos pressupostos dos PCN e das OCEM, mediados pelos livros didáticos aprovados pelo PNLD.

Da mesma forma, opina o professor a seguir que diz que o LD do PNLD não condiz com a realidade do aluno de escola pública e que seus autores deveriam ser pessoas que realmente estão inseridas neste contexto para que saibam direcionar melhor o LD para a realidade que se encontra nas salas de aula.

Talita: "Primeiro as pessoas que preparam, organizam e selecionam as coisas que vão constar nesse livro didático tinham que ser professores que de fato trabalhem na escola pública e conhecem a realidade desses alunos (...). Então vamos pensar nas necessidades dos alunos de escola pública desse país e não de lugares diferentes."

Sendo o PNLD um Programa que busca atender aos professores e alunos da

[28] Orientações Curiculares para o Ensino Médio. (MEC, 2006).

rede pública, acreditamos que seria importante o Programa levar em consideração a opinião de seu público alvo e participantes do mesmo, para que ele possa fazer sentido a essa comunidade e, do mesmo modo, fazer sentido no processo todo de ensino-aprendizagem de LI, nesses contextos.

2.4.3 Interação entre professor e aluno

Por meio da interação entre professor, LD e sua adaptação, automaticamente o professor já está interagindo com seu aluno, uma vez que para fazer adaptações do LD para a realidade e contextos de seus alunos, este professor está também inserido nestes contextos.

Nesse mesmo âmbito, professores e alunos são atores individuais e coletivos, os quais trabalham para traduzir suas identidades juntamente com a dos Outros e, assim, fazer o lugar aprendente. Desta forma, o professor e seu aluno criam este lugar aprendente por meio da interação entre eles, criando o pluriverso de identidades, o qual nada mais é do que uma rede de relações (LATOUR, 2012; SCHALLER, 2015) que une e favorece o coletivo. Cada indivíduo depende de um Outro e vice-versa, e se um não depender do outro, este não precisará de uma comunidade (lugar em comum) e será excluído.

Esta dependência do outro leva ao **lugar em comum,** o qual é uma comunidade de grupo de indivíduos que precisam estar juntos para fazer alianças. O **em comum** inventa, ele não inova e, por assim dizer, professores e alunos precisam reinventar o mundo e seu cenário de interação em uma relação com o ensino e aprendizado de LI, conforme afirmam Dias & Kobolt (2014, p. 3):

> levando em conta o conhecimento que cada ser humano traz não é idêntico, a ZPD[29], atualmente, pode ser entendida como uma construção colaborativa de oportunidades para que os indivíduos aprendam, de uma maneira efetiva, seja com professores ou com colegas de competência equivalente.

O processo de interação, pode ser dado por vários meios, e um deles é via professor e aluno, os quais estão em trocas constantes de culturas e diversidades.

Ao abordar o ensino de LE, o fator de interculturalidade é importante, já que a língua produz e veicula culturas, das quais realizam propriedades e trocas culturais (FERREIRA, 2008). O falante intercultural cruza fronteiras. Além da competência

[29] Zona de Desonvolvimento Proximal. Termo utilizado por Vygotsky, 1987, para tratar do aprendiz e do meio em que ele se encontra e que interfere nessa conduta de ensino.

linguística o falante de LI, neste caso, precisa de um novo jeito de representar ideias, pensar, agir, como se fosse uma nova forma de ser. (MACDONALD, 2012).

A vantagem e desvantagem de se tornar intercultural, a consciência intercultural, como chama MacDonald (2012), começa pelo fraco, ou seja, pelo momento em que esse indivíduo intercultural reconhece o Outro e as diferenças entre eles. Isso, porém, implica mudanças no seu eu. (VATTIMO, 2007).

No excerto a seguir, a participante demonstra como aconteceu essa mudança no seu eu, quando ela assumiu o papel de professora e também se colocou no lugar de aluno, ao dizer que trabalhou na rede particular de ensino e que lá não era um lugar favorável para o processo de ensino para ela, uma vez que tinha que "obedecer" às normas que eram impostas pela escola. Por outro lado, a professora narra que viu na rede pública uma oportunidade de fazer deste lugar realmente aprendente de LI.

Dessa forma, essa entrevistada mostra que se preocupa em atuar nas suas aulas de língua como uma verdadeira agente, em que instrua e inspire seus alunos para serem também agentes e atuantes em seu processo de ensino. E isto pode ser notado no segundo trecho, em que a professora expõe sua inspiração em uma professora da faculdade, posto que esta entrevistada se formou para ser professora, um lugar de ensino e aprendizado de LI, no qual o processo fluiu e fez sentido na vida da entrevistada como aluno, como podemos observar nos trechos a seguir.

Talita: "(...) eu trabalhei um tempo em escola particular e eu realmente não me senti bem porque eu sentia que eu não podia trabalhar da maneira que eu gosto e eu não podia fazer as coisas que eu acredito que era ensinar inglês (...) eu tinha que atender às exigências de meus clientes, independente, se eles estavam aprendendo ou não. (...) eu vi no trabalhar em escola pública uma oportunidade de trabalhar em prol daquilo que eu acredito que é ensinar de fato".

Talita: "(...) na faculdade que eu me dedicava muito ao inglês e aí sim eu comecei a aprender graças a uma professora excelente que eu tive, Regiane (...)".

Essa professora mostrou como é possível interagir como professor com seus alunos, e ao mesmo tempo, aponta a sua consciência de professor ator e mediador, a fim de tornar seus alunos atuantes também.

Retomando a parte forte de ser um aluno intercultural, como diz MacDonald (2012) aparece quando se reconhece as diferenças e o ser intercultural aceita a diversidade e a abraça para ser tornar transcultural. Na sala de aula se o professor trabalha o ensino de LI para além das competências linguísticas, isso implica a aproximação de uma nova cultura, além de uma nova língua.

Assim sendo, o professor pode utilizar dessa interculturalidade em sala de aula, mostrando aos seus alunos a cultura que está além da deles, a fim de facilitar o entendimento e o processo de ensino e aprendizado da LI. O aprendizado da nova língua faz sentido ao aluno quando o professor traz a cultura do Outro para perto do aluno, e busca fazê-lo entender as diferenças e respeitá-las. Assim, o aluno entenderá e se adaptará melhor a nova língua.

Por esta visão, o professor precisa estar atento às mudanças do meio para também alterar suas práticas pedagógicas, em suas aulas de LI. Como o *habitus* em Wacquant (2007, p.67): "(...) o habitus é aquilo que confere às práticas sua relativa autonomia no que diz respeito às determinações externas do presente imediato". Para haver mudanças no presente, é preciso existir um passado a ser modificado, é o novo e o velho atuando juntos, o tempo todo (ALCOFF, 2005; VATTIMO, 2007; ALEGRETTI, 2012; LATOUR, 2012; SCHALLER, 2015). Como discute Wacquant (2007, p.67):

> Essa autonomia é a do passado, ordenado e atuante que, funcionando como capital acumulado, produz história na base da história e, assim, assegura que a permanência no interior da mudança faça do agente individual um mundo no interior do mundo.

Dentro dessa perspectiva, trata-se de construir novas práticas sociais (em diferentes âmbitos), novas práticas de si na relação com o outro. O professor pode pensar assim na sala de aula e incentivar seus alunos a se transformarem e se tornarem abertos às trocas e ao novo. Como afirma Wolkmer (2003, p. 35): "A solidariedade universal acontece quando as pessoas atuam pensando não só no interesse particular dos membros de um grupo, senão também de todos os afetados pelas ações do grupo".

Em sala de aula, tanto professor quanto alunos devem pensar no outro acima do eu próprio, a fim de construírem, juntos, um lugar aprendente em que aconteça o processo de ensino e aprendizado da LI de forma natural e produtiva.

Por isso a importância de saber qual a realidade dos alunos que estão inseridos no processo de ensino e aprendizado da LI em que o professor irá atuar. Por assim

dizer, no lugar aprendente, a relação de saber e ensino da LI deve impor atuação e agência de todos os envolvidos, tanto do professor quanto dos alunos, uma vez que cada indivíduo faz parte de um coletivo ao trabalharem juntos, como ilustra Wolkmer (2003, p.37): "Assim sendo, o mundo contemporâneo não é um mundo de comunidades fechadas, com modos de pensar mutuamente impenetráveis, economias autossuficientes e Estados idealmente soberanos". A educação e o processo de ensino precisam, pois, estarem abertos às mudanças e adequações e quem faz isso é o professor e seus alunos, uma vez que não existe uma verdade única, estes dois são os responsáveis pela interação e interculturalidade em sala de aula.

Por este motivo, o PNLD não pode ser um regime de regras em que o LD seja seu representante e o professor obedeça. O professor precisa se impor e assumir seu papel de ator e mediador no processo de ensino e aprendizado de LI e, além disso, fazer com que o aluno seja ator também em seu próprio processo de aprendizado, uma vez que ele também está inserido neste cenário, o lugar aprendente.

O professor deve assumir seu lugar como ator ativo e fazer do aluno um indivíduo participativo do seu próprio coletivo. Segundo Schaller (2009, p.49):

> Os lugares fazem redes de interesse e de experiências que vivem os sujeitos: os lugares se formam e "aprendem", por sua vez, enquanto se formam e aprendem os sujeitos que lhes habitam. Os indivíduos transformam os lugares e estas transformações afetam o que eles são e o que eles fazem.

Faz-se necessário que o professor veja onde ele está e o lugar para o qual ele está atuando. Por isso a importância de conhecer os contextos em que se está inserido. Como disse Schaller (2009), se os indivíduos modificam lugares e isso influencia o que eles se tornam, este é o mesmo que o pensamento de formação crítica e cidadã que o PNLD propõe. Cabe pensar como aplicá-la na prática, na sala de aula, o professor com suas devidas realidades e indivíduos envolvidos neste processo de ensino e aprendizado da LI. Schaller (2009, p. 48) afirma que o lugar aprendente é uma "(...) rede de saberes que nele circulam e a ele se ligam". A importância do lugar aqui é a mesma que o contexto em que professor e aluno se encontram, com a finalidade de se criar a rede de conhecimentos e a interação entre estes seres atuantes.

2.4.4 Interação entre aluno e aluno/mundo

Esse trabalho apresenta algumas indagações: qual a realidade que o PNLD espera do aluno? Qual contexto ele quer transmitir? Qual é de fato o contexto desse aluno?

Em alguns pontos desta pesquisa os professores demonstraram a forma que eles veem o tratamento dado à cultura por meio do LD do PNLD, e essa perspectiva se mostrou, muitas vezes, como uma forma estereotipada e engessada de mostrar a cultura do Outro como distante da dos alunos destes professores. O PNLD diz lutar, justamente, contra esse tipo de ensino estereotipado em que o professor enxerga a cultura do Outro, a cultura diferente da "minha", como um obstáculo para seus alunos, como diz o Guia (2014, p. 11, 12):

> aprender uma língua estrangeira tem como princípios: proporcionar o acesso a sentidos relacionados a outros modos de compreender e expressar-se no e sobre o mundo; e articular ações que permitam romper estereótipos, superar preconceitos, criar espaços de convivência com a diferença, que vão auxiliar na promoção de novos entendimentos das nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo. Esses princípios devem estar articulados ao caráter educativo da língua estrangeira, de modo que essa possa ocupar seu espaço na escola pública e participar do esforço conjunto de garantir uma formação cidadã.

Sob essa perspectiva, entendemos que o diferente do eu é o Outro e este Outro não deve ser diminuído às minhas verdades, certezas e histórias (VATTIMO, 2007). Lidar com o Outro faz parte da convivência, já que não cabe diminuí-lo ao meu eu. Como exemplo disso temos, no excerto do entrevistado, a fala em que ele diz que a cultura que os LDs apresentam não são exclusivamente brasileiras e são fora da realidade do aluno da escola pública que eles se deparam na prática.

Contudo, essas diferenças não devem se fazer exclusivas, pois são com elas que o professor tem a possibilidade de trabalhar a LI para a formação de cidadãos desses alunos a partir de um olhar do Outro e sobre o Outro que é diferente de mim. Essas diferenças servem para o aluno pensar criticamente e enxergar o mundo diversificado como ele realmente é, como argumenta Menezes de Souza (2011, p.129),

> A percepção de si mesmo enquanto um "eu", diz Freire, surge a partir da consciência de um “não-eu” do qual surge, se destaca e a qual se conecta o "eu" individualizado. Esse "não-eu" sócio-histórico ao mesmo tempo é distinto de e constitui o "eu" da identidade social: (...).

Assim sendo, os professores deveriam aproveitar dessas diferenças culturais

presentes nos LDs e mostrar aos alunos que se pode existir conflito e ao mesmo tempo paz, já que o diferente é para que se haja uma reflexão da cultura local, nacional e global (MENEZES DE SOUZA, 2011; RANCIÈRE, 2002, 2009), e assim, fazer com que haja a interação com o outro, entre aluno e aluno (na sala de aula), para que haja uma visão de mundo na relação aluno e mundo.

No que tange a esse aspecto de diferenças culturais e letramento, a função do letramento crítico[30] é de trazer e aproximar o diferente para a realidade do aluno, como aceitar e adaptar o modo de ser e ver o Outro, como aponta Duboc (2011, p.19):

> Assim, um trabalho de letramento crítico desenvolvido a partir desse exercício poderia, por exemplo, incluir a discussão com os alunos sobre o que vem a constituir *breakfast* em diferentes países ou até mesmo em diferentes regiões de um mesmo país, oferecendo-lhes a possibilidade de criar significados com maior mobilidade diante das diferenças culturais e, consequentemente, contradizendo qualquer tentativa de fixação de sentidos.

Não existe certo e errado, apenas diferenças, e isso é pensar e agir criticamente, por meio do respeito à essas diferenças. É fazer com que o aluno interaja com outros alunos para se aproximar do diferente dele e ao mesmo tempo, interaja com o mundo que o cerca. Vivemos por meio de relações com o outro e isso implica conhecer a cultura do outro e o que é diferente de mim. Do mesmo modo, o professor deveria utilizar das diferenças para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem da LI, em sala de aula, ao se deparar com um LD que aborde uma cultura diferente da do aluno, como, por exemplo, quando apresenta bilhete de viagens, voos, etc.

Por conta disso é que entra o letramento crítico para a formação cidadã do aluno, a qual é preocupação central do PNLD. Como afirma Menezes de Souza (2011, p. 128):

> O mundo globalizado contemporâneo traz consigo a aproximação e justaposição de culturas e povos diferentes- muitas vezes em situações de conflito. (...) Preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico.

Ensinar e aprender a LI implica ir além de suas competências linguísticas, como gramática, ortografia, léxico, etc, uma vez que a língua possa ser capaz de auxiliar na formação de alunos críticos que entendam o mundo por meio de novas

---

[30] Letramento Crítico é, segundo (Landim, 2015, p. 39): "(...) construção do texto (...). Atribui-se o significado ao texto ao invés de extrair-lhe os sentidos, o que ocorre dentro de seu contexto social, histórico e de relações de poder. Em um nível avançado, ler, dentro dos pressupostos do letramento crítico, é um ato de conhecimento do mundo (e a palavra) assim como um meio de transformá-la".

culturas e ideologias. Assim, fazendo com que a língua passe de uma ferramenta meramente linguística para uma ferramenta de uso social. Em outras palavras, utilizar a LI em um contexto social, significa fazer leituras de mundo em diversas formas, por meio do letramento crítico.

De acordo com essa perspectiva de mundo globalizado e novas exigências educacionais é que o PNLD se preocupa com a formação cidadã de alunos críticos, para que esses alunos saibam conviver em sociedade e com as diversidades, por meio da LI.

Ainda em relação à interculturalidade, a consciência intercultural mexe com o hibridismo (MENEZES DE SOUZA, 2004) e a identidade, além da transculturalidade. Com isso seria possível fazer o aluno refletir e pensar criticamente em relação à sua cultura e a do Outro para se adequar melhor a essa nova cultura imposta com a LI e ao novo lugar aprendente. É fazer com que o aluno interaja com o outro e com o mundo.

É nítido o fato de que mudanças são necessárias no lugar coletivo. Segundo Schaller (2009, p.49): "todo lugar aprende e ensina e esta constatação obriga a uma mudança de perspectiva da parte dos atores responsáveis por intervir junto à população". Os atores aqui são os professores e a população os alunos, logo, isso implica que o LD não atua, ele é apenas uma ferramenta, como dito em seções anteriores (CORACINI, 2010; TOMLINSON, 2003, 2008). Fazendo assim, com que o professor não só atue, mas também faça com que o aluno seja membro participativo do seu próprio processo de ensino e aprendizado da LI.

É, pois, preciso tirar o poder que o LD tem ganhado como polícia e enfatizar o precioso papel de agente, ator e ser pensante com que o professor pode fazer e construir em suas aulas em conjunto com seus alunos. Assim, como aponta Schaller (2009, p. 49): "Atualmente, a força da ação coletiva repousa sobre a aposta de atribuir a um coletivo pensante o que há de mais íntimo sobre a personalidade humana, a capacidade de reflexão". O professor pode trabalhar com seus alunos para que eles criem autonomia e sejam capazes de refletir sozinhos, como seres participantes de todo o processo de ensino e aprendizado, e do lugar aprendente como atores também.

Assim sendo, os professores precisam assumir sua função de atores, pensantes e modificadores. É preciso haver uma intervenção pedagógica para que os professores diagnostiquem as barreiras entre seus alunos e o aprendizado da LI para, então, ele agir em busca da melhoria e facilitação do processo de ensino. Essas exigências são

mutáveis, e os atores precisam ser flexíveis também para acompanhar as mudanças. Desse modo, assim como o professor precisa acompanhar as mudanças do mundo globalizado que afeta as exigências educacionais, os alunos devem ter a mesma percepção.

O ator vive em diversos cenários e enredos, nos quais tudo depende de contextualização. Como afirma Schaller (2009, p. 50):

> De fato, trata-se de ousar. Mas, para que se possa ousar, no nível decisório, deve-se questionar "quem são os atores? Em benefício de quem eles agem, se associam, se engajam? Em quais lugares? Em quais momentos? Segundo quais procedimentos de trabalho e de trocas? Trata-se de valorizar um caminho no qual os processos importam tanto quanto os conteúdos e que, atento às iniciativas circunstanciais, estimula uma inventividade coletiva portadora de futuros desejáveis.

Em outras palavras, o que Schaller defende é o fato de que mudar é preciso e se adaptar também, como ilustrado a seguir com o trecho de um entrevistado.

Talita: "Então vamos pensar nas necessidades dos alunos de escola pública desse país e não de lugares diferentes".

Concluímos propondo que criemos, então, e façamos um lugar aprendente aconchegante, real, contextualizado e preparado para assumir as heterogeneidades e diferenças, para nossas salas de aula com nossos alunos, nos diferentes cenários que possam surgir, a fim de aprimorar e buscar melhorias para o processo de ensino e aprendizado de LI destes alunos, por meio das interações que são precisas e necessárias dentro deste contexto. Viver é o (con)viver por meio das interações. Vamos, então, tornar nossos lugares aprendentes e preparar nossos alunos para viverem como cidadãos críticos no mundo, como almeja o PNLD.

2.5 O ensino de Língua Inglesa por meio do livro didático

O livro didático tem sido estudado por diversos pesquisadores nas suas inúmeras perspectivas, tais como no âmbito de conteúdo linguístico (FREITAS; RIBEIRO e RAMOS, 2013, p.2): "o nível dos conteúdos frequentemente é acima do nível de língua dos alunos, uma vez que os autores de livros (…) partem do princípio de que o aluno já estudou inglês de forma eficaz". Os autores questionam aqui, além das competências linguísticas, a consolidação da prática das quatro habilidades; *listening,*

reading, writing e speaking.

Já Steuernagel e Pallú (2012), tratam a língua inglesa no LD como a língua franca global, a língua do mundo globalizado. As autoras apontam os prestígios em se aprender o idioma. Por outra perspectiva, Souza e Gatto (2014) tratam do uso da LI no LD por meio de contextos significativos em que o ensino de inglês seja reflexivo e contribuinte na formação do aluno para com o mundo para que esse possa viver em sociedade utilizando-se desse aprendizado da LI (id., ibid., p. 75): "acreditamos que os materiais desenvolvidos para as aulas de língua inglesa devem estar de acordo com a proposta de uso". Por assim dizer, deve-se dar uma função social e de uso real para a LI fazer sentido no ensino e aprendizado dos alunos.

Em contrapartida, Daher, Freitas e Sant'anna (2013) defendem que o LD não ocupa um papel secundário, mas é um objeto central de estudos, análises e visões de mundo, ao afirmarem que: "(...) sua natureza dada, inicialmente, de modo um tanto ingênuo, como material de apoio (…) passa a ser visto como objeto que comporta visões de mundo" (id., ibid., p. 408). Para as autoras, a língua estrangeira no LD quer dizer mais do que aprender a se comunicar na língua com estruturas linguísticas, pois existem leituras de mundo que são construídas socialmente, e as línguas carregam esses valores. Por isso a importância de se fazer mais pesquisas voltadas para o LD como objeto de estudo.

Fernandez (2014), por sua vez, discute os editais do PNLD de LE e como os livros têm recebido melhorias com o passar dos anos. Com análises e avaliações, a autora afirma que o LD está se enquadrando às necessidades da linguagem ao se comunicar com e para o mundo que é o ser mais do que comunicativo em uma língua, mas também saber usá-la em contextos sociais reais.

Já Silva (2010) afirma que as pesquisas relacionadas aos LDs devem ir além da comunidade científica, pois precisam considerar o entorno envolvido na produção do LD, incluindo os autores, editores, gráficas, etc. Estes precisam de um retorno das pesquisas quanto aos seus LDs.

Souto Júnior (2013) pesquisa ainda o LD como um documento que constrói e negocia identidades, por meio dos discursos. Esta relação de identidades, discurso e o ensino de LI, pode ser ilustrada com um trecho de Landim (2015, p.46):

> O processo de construção de identidades é ainda mais significativo quando se considera o inglês, ao mesmo tempo uma *linguamundi*, globalizada, como uma língua que se fragmenta em "várias línguas inglesas" conforme as peculiaridades e origens de seus usuários, cujo número de "não nativos"

já ultrapassou o de nativos ao redor do mundo.

Sendo as identidades formas constituídas de interesses e experiências, as quais são construídas ao longo da vida, pode-se dizer que o ato de aprender tem ligação com parte destes elementos e que busca, incessantemente, pelo novo e pelo descobrimento. Em outras palavras, a identidade se forma por meio às relações com o social, e quando o ensino de LE está também envolvido neste processo é possível preparar os alunos para se depararem e confrontarem com as diferenças que cruzem seus caminhos. Este é, portanto, um fator de relevância para ser tratado em LD de LE.

Rahimpour (2011) estuda a composição do LD em termos gramaticais, de vocabulário e nas práticas de escuta, leitura, etc. A autora se preocupa também com a participação dos professores na avaliação e escolha do LD que será trabalhado em sala de aula de LI. Ainda segundo Rahimpour (2011, p.62, tradução nossa[31]):

> É um fato que a seleção e avaliação de livros didáticos no contexto EFL é de extrema importância. No entanto, os principais utilizadores dos livros didáticos são os professores. Assim, uma avaliação global só pode ser efetuada quando os professores e seus pontos de vista também são levados em consideração.

Já Wang (1998) diz que os LDs são muito fechados e focam em metodologias e limitam os propósitos do ensino da LI, na sala de aula. O autor fala também da importância do professor para adaptar qualquer que seja o LD de acordo com a realidade e necessidade de seus alunos. Como ilustrado no trecho a seguir, em que Wang (1998, p.15/16, tradução nossa[32]) afirma:

> Como vimos a partir da análise e discussão, nossos livros didáticos têm problemas de vários tipos. Muito precisa, portanto, de ser feito por parte do professor para exercer sua criatividade e imaginação em trazer os resultados mais eficazes de ensino-aprendizagem.

Deste outro ponto de vista, Rahimpour (2013) aponta os critérios que deveriam ser levados em consideração para o professor de LI ao escolher um LD para suas turmas de alunos. O professor deve, então, utilizar de critérios de seleção para a escolha do LD que ele adota em sala de aula de LI, como, por exemplo, levar em consideração o custo do mesmo, assim como as metodologias que estes trazem em

---

[31] Do original: "It is a fact that selecting and evaluating textbooks in EFL context is of utmost importance. However, the primary users of textbooks are the teachers. So a comprehensive evaluation can only be carried out while the teachers and their view points are also taken into consideration".

[32] Do original: "As we have seen from the analysis and discussion, our textbooks have problems of various kinds. Much therefore needs to be done on the part of the teacher to exert their creativity and imagination in bringing out the most effective results of teaching and learning".

seu conteúdo, juntamente com sua adequação (mais próxima) com a realidade dos alunos do professor, assim como o *layout* e o *design* que apresentam a LI e as atividades relacionadas a ela. Ainda segundo Rahimpour (2013, p. 768, tradução nossa[33]), "sugere-se que é absolutamente essencial na avaliação de qualquer livro determinar a sua metodologia e se isso irá reforçar os objetivos institucionais, bem como estar de acordo com o contexto de sala de aula". Faz-se, então, extremamente necessário escolher com critérios individuais os LDs que cada professor pretende trabalhar em sala de aula, de acordo com as realidades que cada um deles vivencia.

Em se tratando de LD e seus estudos, Lähdesmäki (2009) indaga o fato de haver poucos textos autênticos nos LDs, já que os gêneros escolhidos para serem trabalhados no LD são, geralmente, generalizados e, por isso, reconhecidos como não autênticos, uma vez que a sua maioria é adaptada para atingir um púbico específico de jovens alunos. Lähdesmäki ainda discute o fato de o LD representar o uso da língua em discursos heterogêneos (2009, p. 19, tradução nossa[34]):

> Uma das características mais marcantes do livro EFL finlandês contemporâneo é a sua heterogeneidade textual e discursiva. O livro destina-se a representar o uso da linguagem em toda a sua variedade e, portanto, baseia-se em uma ampla gama de diferentes gêneros e tipos de discurso.

O fato de haver diversidade e ideologias diferentes faz com que essa multiculturalidade seja trabalhada e discutida em sala de aula e, para facilitar isso, acredita-se que o LD seja uma das formas de representação para esse papel.

Por outro lado, Rahimpour & Hashemi (2011) discutem a avaliação e satisfação dos professores em relação aos seus LDs, numa perspectiva em que envolve vocabulário, leitura, gramática, funções da língua, pronúncia etc.

Já os autores Freitas, Ribeiro & Ramos (2013, p. 2) discutem a importância do LD como ferramenta no ensino de LI, uma vez que ele "delineia e media o conteúdo e as interlocuções professor-aluno em sala de aula". O LD pode ser visto como uma ferramenta de auxílio ao professor ou como uma ferramenta fundamental. Portanto, deve-se ter cautela no uso e na função dada ao LD durante a prática de sala de aula, para que ele não torne estanque o processo de ensino e aprendizagem da LI.

---

[33] "Suggest that it is absolutely essential in evaluating any textbook to determine whether or not its methodology will reinforce the institutional aims as well as conform to the classroom context".

[34] Do original: "One of the most striking features of the contemporary Finnish EFL textbook is its textual and discursive heterogeneity. The textbook aims at representing language use in its full variety and therefore draws upon a wide array of different genres and discourse types".

Embora o LD seja considerado de grande importância em uma aula de LI, este ainda carece de pesquisas voltadas para o ensino-aprendizagem da língua por meio dele. Independentemente da perspectiva a favor ou contra o LD, ainda são necessárias muitas pesquisas voltadas para ele, uma vez que o livro assume um papel importante de popularidade nas salas de aula. Como afirma Rahimpour (2011, p. 62, tradução nossa[35]): "Livros didáticos desempenham um papel central nas salas de aula de línguas em todos os tipos de instituições de ensino - escolas públicas, faculdades, escolas de idiomas - em todo o mundo". O LD tem grande reconhecimento e desempenha um papel importante nas salas de aula. Deste modo, muitos autores ainda questionam a falta de mais pesquisas voltadas para este objeto que desfruta de tamanha importância no quesito ensino.

Ainda assim, há poucos estudos sobre o uso e a eficácia dos LDs, como mostram Tomlinson e Masuhara (2010, p.1, tradução nossa[36]): "Tal pesquisa é possível, mas muito exigente e pode ser melhor alcançada através de colaboração de longo prazo entre as editoras e universidades". Estas pesquisas podem crescer ainda mais com a ajuda de editoras, livros e pesquisa das universidades, já que é um campo carente de pesquisas.

Além disso, as pesquisas que já existem mostram a preocupação em ter o LD em sala de aula, a fim de guiar e dar os comandos pré-estabelecidos por este em que o professor apenas tenha que segui-lo e cumprir tais "normas". Como mostra Kontozi (s.d., p.3, tradução nossa[37]):

> Garinger (2001) comenta sobre a utilidade dos livros e enfatiza que o uso de um livro é uma das maneiras mais eficazes e prontamente viáveis para aliviar algumas das pressões colocadas sobre professores de sistema operacional, pois diminui o ritmo de preparação, oferece atividades prontas e, finalmente, fornece exemplos concretos de progresso em sala de aula para fazer com que interessados externos possam se dar por satisfeitos. McGrath (2002) afirma que os livros didáticos podem definir a direção, o conteúdo e guias podem proporcionar formas como a lição deve ser ensinada.

---

[35] Do original: "Textbooks play a pivotal role in language classrooms in all types of educational institutions - state schools, colleges, language schools – all over the world."

[36] Do original: "Such research is possible but very demanding and could best be achieved by long-term collaboration between publishers and universities."

[37] Do original: "Garinger (2001) commenting on the usefulness of textbooks emphasises that using a textbook is one of the most effective and readily available ways to relieve some of the pressures put on teachers, lessens preparation time, provides ready-made activities and finally provides concrete samples of classroom progress through which external stakeholders can be satisfied." "McGrath (2002) asserts that textbooks can set the direction, content and they can propose ways in which the lesson is to be taught".

O LD ganhou um papel de "quase" administrador de aulas de LI, uma vez que ele otimiza o tempo do professor, facilita o cronograma de conteúdos e mede o progresso de aprendizado dos alunos. (KONTOZI, s.d.; RAHIMPOUR; HASHEMI, 2011; LÄHDESMÄKI, 2009; WANG, 1998; RAHIMPOUR, 2011; 2013).

Essa é, então, justamente a função que o LD não deveria exercer em sala de aula. O professor precisaria quebrar esse paradigma e assumir o papel de agente/ator em sala de aula, tema que já foi abordado em seções anteriores.

2.6 O letramento crítico e o ensino de LI pelo PNLD

Segundo o PNLD, o ensino de LI deve se dar por meio de interações sociais reais a fim de formar o aluno cidadão, numa perspectiva em que este saiba viver em diferentes contextos da sociedade. Em outras palavras, o PNLD coloca o aluno como foco no processo de ensino-aprendizagem de LI e este processo só faz sentido se o aluno consegue usar o conhecimento (transmitido e absorvido) de uma forma social em sua vida Logo, se não for para o uso social, este processo não faz sentido. Por esse ponto de vista, Tilio (2014, p.935) defende que:

> O conhecimento de língua extrapola as habilidades, muitas vezes mecanicistas, de ler, escrever, falar e escutar. O conhecimento da língua envolve capacidades de letramentos, entendidos como modos culturais de construir significados: ver, descrever, explicar, entender e pensar (KALANTZIS & COPE, 2000). Dentre esses letramentos pode-se destacar o letramento linguístico, o letramento visual, o letramento sonoro, o letramento não-verbal, o letramento digital, o letramento multimodal, o letramento multicultural, e o letramento crítico. Tais letramentos não são isolados e com fronteiras claras, perpassando uns aos outros no discurso.

Os letramentos são, consequentemente, novas formas de olhar o mundo por uma perspectiva mais global e crítica, em que as relações sociais são levadas em consideração no ensino de LI. São perspectivas, as quais se preocupam tanto com a formação integral e cidadã do aluno, como com a instrumentalização do aluno no uso da língua, a fim de inseri-lo nos diferentes contextos sociais (TILIO, 2014). O letramento, nas palavras de Fávaro (2012, p. 63), "se constitui como um conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias para o desenvolvimento cognitivo e a ascensão social e intelectual do indivíduo".

No que tange ao ensino de LI, Souto Junior (2013) mostra como a globalização acarretou mudanças na educação e no processo de ensino de LE. Ele

acredita que a concepção do global permite que os alunos consigam pensar em seus contextos da forma crítica e reflexiva, como sugere o PNLD.

Em se tratando de PNLD, o LD é peça chave e da mesma forma que a LI precisa fazer sentido para o aprendizado do aluno, o LD também exerce a mesma função na sala de aula, a de fazer sentido. Podemos observar, no trecho a seguir, a narração de um professor em relação a este ponto.

Talita: "Esses livros têm que fazer sentido pros nossos alunos porque as editoras tão preocupadas em ganhar dinheiro produzindo esses livros, mas elas não estão preocupadas se esses livros atendem às necessidades dos alunos".

A professora demonstra sua insatisfação em relação ao LD. Contudo, o processo de ensinar e aprender é uma via de mão dupla que precisa de interação dos participantes, neste processo. O LD não faz nada sozinho e não fala por si só, assim como só o professor também não. Dessa forma, é necessário que haja a interação para que a construção desse conhecimento exista e o letramento crítico exerça essa função, a de fazer com que o entendimento de significados aconteça, conforme explicita Menezes de Souza (2011, p. 130):

> Ao aprender a escutar, o aprendiz pode perceber que seu mundo e sua palavra- ou seja, seus valores e seus significados- se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e a qual pertence. A tarefa de letramento crítico seria então a de desenvolver essa percepção e entendimento.

Por este ponto de vista, vemos que o PNLD trata da cidadania como um letramento crítico, porém com o nome de cidadania. Para o PNLD ser cidadão é justamente, como aponta o Guia (2013, p. 7):

> O acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade é um dos direitos fundamentais do cidadão. A educação escolar, como instrumento de formação integral dos alunos, constitui requisito fundamental para a concretização desse direito. Para tanto, a educação deve organizar-se (...) de forma a respeitar o princípio de liberdade e os ideais de solidariedade humana, visando assim, ao pleno desenvolvimento do educando, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho.

A cidadania, para o PNLD, quer dizer exercer a função de indivíduo crítico e atuante na vida social e nos meios em que se vive, o mesmo é feito com o letramento crítico. Chamaremos aqui então, este aluno de aluno cidadão crítico, ao qual é

atribuído a função de perceber os significados e os contextos sócio-históricos em que estes estão inseridos e perceber o papel social e das origens sociais e históricas. O ser humano se relaciona com sua vida social (de relações) de uma maneira crítica.

Esta é a postura que o professor precisaria trabalhar em sala de aula de LI com seus alunos, de modo que abra a visão e percepção de mundo desses alunos, uma vez que é preciso enxergar além do eu e do Outro, ou, dos Outros, pois vivemos em uma rede de relações e dependência uns com os outros (LATOUR, 2012).

Abordando ainda a LI para uso social e formação crítica do aluno, no excerto a seguir a entrevistada transmite sua consciência em relação a este aspecto, no processo de ensino-aprendizagem da língua.

Talita: "Porque eu acredito que a maneira certa de ensinar inglês é através da prática social. (...) Eu tenho que fazer as articulações entre (...) pra usar mesmo de fato inglês como uma prática social".

Por outro lado, o outro professor tem um pensamento diferente deste, visto que Ricardo se mostra mais apegado ao ensino de conteúdos, gramática, vocabulário etc.

Ricardo: "Ele é dividido em unidades e cada unidade tem no livro, no papel tem atividades com todas as habilidades, mas fora da realidade trabalhar com escrita, conversação também não dá, né. Também exercícios de escuta dá, mas assim na parte textual, gramatical também um pouco e mais vocabulário assim, daí a gente usa, material didático né, dicionários (...)".

Ricardo demonstra que seu foco nas aulas de LI está longe de ser o uso social da língua e a formação crítica dos alunos. Este entrevistado ainda não vê que o ensino crítico de inglês requer uma pedagogia que promova a habilidade na língua e mais a visão crítica do *status* desse idioma. Esta visão não deve ser apenas para o ensino de LI, mas a educação, de modo geral, deve levar o aluno a compreender o porque da diversidade linguística ser um recurso para a criatividade e a cognição, em todas as línguas que um aprendiz esteja em contato sem que este seja "clone" cultural da nova língua. Na atualidade, a educação passou a ser vista como instrumento que serve para

dar suporte aos educandos, para que eles possam enfrentar desafios, tais como a sobrevivência econômica e também a social (DOURADO, 2008).

O uso da LI para uma função de convivência e utilização social, assim como a preocupação de formar o aluno cidadão crítico têm muito em comum com o letramento crítico, uma vez que este, como argumenta Alegretti (2012, p.46):

> Trata-se de uma proposta educacional nascida dentro do contexto pós-industrial e cujo foco principal é construir uma nova concepção de ler e escrever o mundo e no mundo globalizado que explicita as diferenças e nos chama a lidar com elas e não mais comporta a rigidez de essencialismos e homogeneizações.

A autora quer dizer que as linguagens do mundo atual são construídas pelas relações existentes, por meio dos diversos contextos e das multiplicidades de significados e interpretações. Da mesma forma, percebe-se que o PNLD espera fazer com que o aprendiz de LI utilize o idioma com propósitos e funções sociais, para conviver criticamente nos contextos em que vive, respeitando as diferenças e tendo o conhecimento das mesmas, em outras palavras, eu diria também, que o PNLD preocupa-se em formar um aluno letrado para agir criticamente no mundo em que vive.

Ainda no tocante do letramento, há três gerações (MONTE MÓR, 2013):

1) A da alfabetização (decodificação de códigos);
2) A dos letramentos como língua materna e leitura; nela, ler e escrever são mais do que decodificar;
3) Novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico: que traz uma proposta educacional que envolve as várias disciplinas da escola e repensa o currículo, a relação escola e sociedade, professor e aluno, assim como multimodalidade. Além disso, esta geração investiga o fenômeno da globalização e a presença da tecnologia na sociedade (KALANTZIS & COPE, 2012; KUMARAVADIVELU, 2012; LANKSHEAR & KNOBEL, 1997, 2011, 2013; LUKE & FREEBODY,1997; LUKE, 2000; MONTE MÓR, 2013a, 2013b; MENEZES DE SOUZA, 2011; DUBOC, 2007; KRESS, 2003; 2010).

Não nos atentaremos a todas as gerações, uma vez que este não é o foco dessa pesquisa. Com isso, apenas quisemos ilustrar que elas existem, e a maneira como o tempo, a globalização e as exigências acarretaram mudanças também na educação. Como afirma Landim (2015, p.36): "Surgidos ao final do século XX, os novos

estudos de letramentos (*New Literacies Studies*) e multiletramentos (*Multiliteracies*) derivam de uma busca de respostas às crescentes demandas da sociedade contemporânea, especialmente centralizadas nas transformações socioculturais provocadas pelo advento das novas tecnologias de comunicação e informação, sobretudo a Internet, e pelos efeitos da globalização". Como se tem dito existe a necessidade de mudanças e isso engloba a educação e o ensino de LI. O processo de ensino e aprendizado precisa acompanhar as novas tecnologias, juntamente com a globalização, fazendo assim com que os letramentos busquem assumir esta função na educação.

Atavés dessa mesma perspectiva, podemos notar, nos trechos das entrevistas acima, que cada professor se apega a um tipo de letramento. Talita se preocupa mais com o uso social da língua; já Ricardo se atenta para a codificação, decodificação e leitura na LI. É a abordagem crítica versus a tradicional, nas palavras de Alegretti (2012, p. 48): "Em resumo, uma abordagem crítica de letramento se distingue da tradicional e progressista por reconhecer a leitura como sendo uma prática social que utiliza o texto escrito como forma de construção e reconstrução de significados".

São crenças, estilos e histórias diferentes que influenciam na formação de quem o professor é e isso vai se transpor no processo de ensino em que este esteja envolvido.

Em se tratando de novos letramentos, que é a geração terceira, estes ressaltam a importância de existir a diversidade linguística e cultural, além de uma nova pedagogia que seja capaz de instruir os alunos a lidarem com os diversos tipos de variações, desde as de registro formal e informal, étnicas ou de classe até de questões linguísticas regionais, em contextos diversificados. (DUBOC, 2007; MONTE MÓR, 2013).

Além disso, os novos letramentos servem para que os professores reflitam sobre suas atuações em sala de aula e se questionem a respeito de diferentes modos de significação presentes na diversidade social, cultural e ideológica presente neste contexto educacional. Por isso, ensinar a LI tornou-se mais do que transmitir conhecimento e conteúdos, mais do que utilizar apenas um LD, textos, gramática, vocabulário etc. O processo de ensinar passou a ser a utilização pragmática da língua, em um aspecto real da vida social do aprendente, uma vez que os letramentos englobam tecnologias, imagens, e tudo o que cerca o mundo atual. Em outras

palavras, aprender a LI precisa fazer sentido no mundo com função social para que o processo se concretize (DUBOC, 2007; KRESS, 2003, 2010; LANDIM, 2015).

Por assim dizer, os novos letramentos buscam, assim como o PNLD, formar um aluno cidadão crítico para que ele saiba conviver e sobreviver nas diversas esferas em que seu meio social possa estar inserido e, como causa, a LI é um fator de grande contribuição para que este fenômeno ocorra.

No caso do PNLD, ele procura LDs que contenham diversidades de uma forma que isso não seja estereotipado, mas sim algo natural. Sendo o LD responsável pela construção e/ou reprodução de identidades sociais, ideológicas e com poder de legitimar e transmitir valores aos aprendizes, pelo fato destes estarem expostos a elementos ideológicos associados ao autor do LD, assim como a seus conhecimentos e crenças, cabe então, ao professor de LI utilizar o LD e dessas diferenças a seu favor no processo de ensino na língua, a fim de utilizar da LI como transformadora e formadora do aluno crítico que seja um ser pensante capaz de se adaptar aos diversos contextos sociais existentes e, além de tudo, um indivíduo que saiba como e onde utilizar dessa nova língua, também nos meios sociais.

Em suma, a relação com a criticidade e o ensino de uma língua se relacionam como aponta Monte Mór (2013, p. 39): "(...) a questão da crítica se renova ao ser abordada por uma perspectiva que a relaciona à linguagem como uma prática social". Por meio da prática social é que a língua se faz essencial no processo de comunicação e entendimento e, assim, o PNLD procura permear o ensino de LI e a formação crítica do aluno.

Por fim, a preocupação do PNLD se dá em possibilitar uma educação de dimensão global e voltada para a cidadania que leve o aluno a ser capaz de possuir pensamento crítico, capacidade de pesquisa, perspectiva múltipla e saiba se conciliar com a ciência e as novas tecnologias, além de lidar com os conflitos, diálogos e escuta ativa, assim como com a criatividade, entre outros (EDNIR, 2013).

Os novos letramentos apontam a necessidade de mudança no processo de ensino de LI, nas salas de aula da atualidade. Os professores precisariam desenvolver novos olhares em relação aos seus alunos, de forma que valorizem as identidades pessoais e únicas dos mesmos, a fim de proporcionar uma educação favorável ao mundo plural de diferenças (ALEGRETTI, 2012).

Unindo os letramentos e a formação cidadã do aluno, Souto Junior (2013, p.7) afirma que "não basta ser letrado na linguagem verbal, mas, para exercer a cidadania

de forma plena, os sujeitos precisam ser capazes de compreender outros modos de significação".

Deste modo, o ensino crítico se faz presente na formação do aluno de LI, por meio a um LD, e em todas as trocas que existirem neste processo. O indivíduo não nasce com conceitos críticos e reflexivos, estes devem ser ensinados, desafiados, refletidos e discutidos no contexto escolar e/ou universitário (FARIAS & FERREIRA, 2014).

Percebemos, dessa maneira, uma lacuna no que se refere ao ensino de LI e os letramentos, nas narrativas dos entrevistados, uma vez que eles não citam o ensino da língua por meio de imagens, blog, tecnologias etc. Estes professores estão muito presos ao LD ainda, às abordagens e metodologias que o mesmo apresenta ou deixa de apresentar. Assim sendo, esta é uma brecha para que o LD se torne polícia e obtenha poder em sala de aula, sobrepondo-se ao professor e aos alunos.

2.7 Pedagogias no PNLD

O PNLD preocupa-se, como já dito anteriormente, com o ensino de LI e a formação crítica e cidadã do aluno, como mostra o Guia PNLD (2014, p. 7):

> Assim, o PNLD, ainda que recentemente, vem somar-se aos esforços de que a língua estrangeira ocupe o seu lugar na atuação transformadora que cabe à escola (…) numa concepção de ensino de língua estrangeira associada ao compromisso de oferecer uma formação escolar construtora da cidadania, afastando-se de orientações teórico-metodológicas que não a favoreçam.

O PNLD não está, deste modo, preocupado com abordagens. Contudo, os professores participantes desta pesquisa se mostram preocupados ainda com abordagens e metodologias, como podemos ver nos trechos a seguir.

Ricardo: "Vou pelas experiências que tenho, começando pelo lexical, aí vai apresentando algumas estruturas mais simples mesmo. Estrutura mais básica. (...) rotina e da sequência(...). E também facilita bastante a nossa vida como professor".

Neste trecho o professor demonstra a preocupação com o conteúdo da LI e assume que o uso do LD o ajuda e facilita seu trabalho como professor, assim como

diz Wang (1998) e, conforme afirma Kontozi (s.d., p. 3, tradução nossa[38]), "McGrath (2002) afirma que os livros didáticos podem definir a direção, o conteúdo, e eles podem também propor formas de ensinar o conteúdo." Como podemos observar no trecho a seguir.

Ricardo: "Entraria na questão de metodologias né, de (...) esses livros todos do PNLD são do *communicative approach,* agora em sala de aula, *communicative approach*? Sai fora, não dá. Uma sala de aula com 35 alunos não dá (...). Do currículo. Um currículo ideal seria algo pegando mais leve com os alunos". Neste trecho fica evidente o apego do professor à abordagem comunicativa e sua falta de preocupação quanto à formação cidadã do aluno. Há alguns autores que ainda apoiam o estudo de abordagens e metodologias como temas principais em uma sala de aula, como Rahimpour, (2011, p.62, tradução nossa[39]):

> Muitos alunos trabalham com livro didático e se sentem seguros em ter um senso de progresso e realização. Cunningsworth (1995) também argumenta que os livros didáticos são um recurso eficaz para o aprendizado auto-dirigido, além de um recurso eficaz para a apresentação de materiais por parte dos professores, uma fonte de idéias e atividades, uma fonte de referência para os alunos, um programa que reflita os objetivos pré-determinados de aprendizagem e suporte para os professores menos experientes que ainda têm a ganhar confiança.

O autor, assim como Ricardo**,** argumenta que o LD pode ser um norteador nas aulas de LI, uma vez que ele já traz prontos os conteúdos e atividades a serem trabalhadas em sala de aula. Nestes casos, não há preocupação com o uso social da língua, fato que o PNLD busca eliminar das salas de aula, uma vez que aprender uma língua para o uso social é essencial.

Já nos excertos a seguir, **Talita** narra também uma preocupação com abordagem e metodologia, a fim de transmitir conteúdos aos alunos, porém ele não cita o fato do LD ser um parâmetro, ou base norteadora para suas aulas.

Talita: "(...) não competências linguísticas, conteúdos gramaticais. (...) deveriam ser

---

[38] Do original: "McGrath (2002) asserts that textbooks can set the direction, content and they can propose ways in which the lesson is to be taught."

[39] Do original: "many students working with a textbook feel secure and have a sense of progress and achievement. Cunningsworth (1995) also argues that textbooks are an effective resource for self-directed learning, an effective resource for presenting materials by the teachers, a source of ideas and activities, a reference source for students, a syllabus that reflects pre-determined learning objectives, and support for less experienced teachers who have yet to gain in confidence".

trabalhados com as diferentes séries e eles esquecem que esses alunos têm o mesmo *background* de não ter tido aulas de inglês de ter muita dificuldade, de ter defasagem na própria língua materna. E os conteúdos não condizem com os conhecimentos que eles têm de mundo".

Talita: "Então, a gente sempre tenta usar a abordagem comunicativa, a gente tenta fazer uma coisa mais sócio interacionista e eu posso te dizer assim com 100% de certeza que entre primeiro e quinto ano eu consigo fazer isso. Só que quando você chega no ensino fundamental II, que os alunos estão acostumados com cópia e se eles não copiam da lousa eles acham que não aprenderam nada e se você não manda eles repetirem coisas eles acham que você não está ensinando a gente entra diversas vezes no behaviorismo, assim é um fato."

Ambos os entrevistados demonstram o apego às metodologias e abordagens e não demonstram preocupação com a formação do aluno propriamente dita. O que se opõe ao que afirma o MEC[40] em relação ao LD do PNLD (2007):

> (...) a assegurar ao aluno o acesso a um material didático de qualidade, que contribua para o seu pleno desenvolvimento e para o exercício da cidadania, considerando que, em função das diversidades sociais e culturais que caracterizam a sociedade brasileira, bem como do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a escolha dos livros deve ter como base o conhecimento da realidade do aluno (...)

Nas narrativas citadas anteriormente, nenhum dos professores demonstraram preocupação com essa formação da cidadania de seus alunos, e sim, apenas uma preocupação com livro, conteúdo, metodologias, etc (RAHIMPOUR, 2011).

Os professores entrevistados se opõem aquilo que o PNLD tanto enfatiza: o ensino de LI para uso social e para a formação crítica cidadã dos alunos, ao invés do ensino descontextualizado por competências linguísticas do idioma.

2.8 O processo de ensino-aprendizado de Inglês segundo os entrevistados

Embora o PNLD discuta a importância de se tratar o heterogêneo em sala de aula, além de fazer parte do processo de aprendizado se inserir em uma nova cultura além de uma nova língua, os professores ainda apresentam resistência quanto ao

[40] Informações disponíveis no site: <www.fnde.org.br>.

ensino de LI em escola pública - como veremos a seguir-, ou valorizam em excesso o ensino privado. Pelo mesmo ponto de vista de Menezes de Souza (2010, p.290):

> (...) algumas discussões recentes em torno de pesquisas interculturais (DAHL, 2004) que persistem em atribuir uma homogeneidade a culturas e línguas nacionais. Essa suposta homogeneidade é ainda mais difícil de digerir em nações pós-coloniais como o Brasil.

Ricardo: "(...) formei cheguei a trabalhar em cursos de idiomas, né. Depois (...) na rede pública. (...) em seguida, fui chamado no concurso (...) já tem um ano e meio".

Talita: "(...) comecei a lecionar numa escola de idiomas (...) foi bem tranquilo porque o pessoal está bem a fim (...) na escola particular (...) ensino regular, já foi mais difícil. Porque mesmo sendo escola particular tem muita defasagem, os alunos não sabem (...) resistência (...) não precisam de você (...) fazem curso de inglês fora da escola. (...) muitos obstáculos dentro da escola. É bem desafiador dar aula de inglês em escola de ensino regular".

Nesses trechos, podemos notar alguns conceitos generalizados quanto ao aprendizado de língua inglesa em escolas públicas, pela ressalva dos professores ao dizerem primeiro que trabalharam em curso de idiomas e depois terem ido para a rede pública, como se o curso de idiomas fosse mais importante ou viesse em primeiro lugar como parte da formação do professor. Para Alegretti (2012, p.79): "Essa tendência parece ser tanto interna, ele mesmo se autodeprecia." Segundo a autora, há um histórico em que se costuma dizer que aprender LI, em rede pública é impossível, e os professores atuantes nesta rede ainda carregam esta concepção tradicional nos dias de hoje, como mostram os trechos das entrevistas. Devido à dificuldade em trabalhar com o heterogêneo, é comum que as escolas e professores ignorem as diferenças dentro da sala de aula e partam para a homogeneização, a fim de justificar suas próprias dificuldades, desafios e problemas encontrados no processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo colocar a "culpa" no fato do ensino ser defasado na rede pública, homogeneizando o lugar aprendente.

Assim como aponta Menezes de Souza (2010), continuar com resistência em relação ao ensino-aprendizagem de LI numa rede pública, por exemplo, faz com que estes professores se tornem colonizados por metodologias antigas, o que é contraditório a tudo que temos falado até o momento, como o fato do PNLD buscar

formar o aluno para a cidadania, assim como o letramento ter se modificado devido às novas exigências da educação, a fim de desenvolver a criticidade nos alunos.

Sobre o mesmo ponto de vista, Talita mostra-se tão resistente quanto ao professor Ricardo, ao dizer que nas escolas de idiomas os alunos estão mais interessados em aprender o inglês. Do mesmo modo que Ricardo, há aqui a vontade de homogeneizar a educação em pública ou privada para demanda ou falta de interesse pela LE. Isso pode ser visto, também, quando Talita diz ser complicado ensinar na rede regular, mesmo ela sendo particular, uma vez que os alunos demonstram desinteresse por fazerem cursos "por fora".

É importante e necessário que os professores de LI entendam que em todo tipo de escola sempre haverá a heterogeneidade e que se deve utilizar disso como apoio, e não como "barreira", ou exclusão no processo de ensino-aprendizagem, como afirma Mouffe (2000, p. 33, tradução nossa[41]): " A diferença é a possibilidade da constituição da totalidade e ao mesmo tempo da unidade proporcionando seus limites essenciais (...), a pluralidade não pode ser eliminada". Segundo a autora, podemos observar que o diferente será sempre algo homogeneizado. O conviver com diferenças dentro do contexto escolar torna-se o respeitar o outro e também os limites individualizados, pois o saber é construído coletivamente. Para ela, o "pluralismo implica a permanência do conflito e antagonismo[42]" (id., ibid.), ou seja, o pluralismo existe na sala de aula e coexiste com o conflito e o antagonismo. A cultura é dinâmica, ela é construída pelos membros de sua comunidade e o meio social interfere nestas mudanças a todo instante. A cultura não pode ser vista como algo fechado e inflexível, pois assim é que se criam as relações e por isso convivemos uns com os outros. Cultura esta que existe e precisa ser utilizada na sala de aula a favor do processo de ensino e aprendizado da LI.

Este é o viver que implica mais do que conviver com diferenças e heterogeneidade, pois há diversos contextos e com eles diferentes condições sócio-históricas. Os alunos deveriam, sob esse aspecto, ser vistos como indivíduos produtores de significados, como chama Bhabha (2004), a partir do "lócus de enunciação". E assim fazer destes alunos mais do que meros usuários da linguagem,

---

[41] Do original: "difference is the condition of the possibility of constituting unity and totality at the same time that it provides their essential limit (…) plurality cannot be eliminated".
[42] Do original: "Pluralism implies the permanence of conflict and antagonism".

mas sim construtores e transformadores da mesma, conforme o contexto em que estiverem imersos (ALEGRETTI, 2012).

2.9 A relação com o saber

Aprender uma língua estrangeira implica também o autoconhecimento de si mesmo, além do conhecimento do outro que é diferente de mim. A LE possui o papel de formadora que atua nesta imagem de nós mesmos e do outro, na construção identitária. A LE é, nas palavras de Coracini (2007, p. 152), constituidora de identidades na pluralidade em que se encontra:

> Ainda que seja aprendida com um fim meramente utilitarista, ela traz sempre consigo consequências profundas (...) para a constituição do sujeito: serão sempre outras vozes, outras culturas, outras maneiras de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes- não tão novos para serem originais nem tão velhos que não possam ser criativos.

Aprender uma LE então, diz respeito a conhecer-se melhor, por meio do estrangeiro, respeitando-o e aceitando que este também nos habita e constitui. Partindo desse ponto, a relação entre língua e cultura se torna extremamente importante no processo de ensino-aprendizagem, da mesma forma como a relação entre o saber e os contextos envolventes neste processo.

Como diz Coracini (2007, p.77): "A relação com o saber é uma forma da relação com o mundo (...)". Pensando em livros didáticos, eles podem servir como parte dessa relação que inclui, também, professor e aluno. Temos a necessidade de saber com o saber do outro, já que a linearidade do dizer busca representações imaginárias. É, consequentemente, uma necessidade constitutiva pelo fato de não termos acesso ao objeto. Mas afinal, qual seria a relação com o saber e o livro didático? O dizer está em todos os participantes nos contextos de interação e relação entre eles.

A noção de relação com o saber tem sido objeto de estudos de diversos pesquisadores e, nos últimos vinte anos, o conceito proliferou em diversas áreas, incluindo pesquisa e educação, ensino e aprendizagem e formação de professores. Esta relação não funciona na condição de conceito fechado, promessa de solução para problemas voltados ao ensino. Por esta perspectiva, cabe considerar a não

naturalidade de todo saber, ou seja, a relação entre os sujeitos e mundo por meio do contato.

Pela perspectiva de Coracini (2007, p. 78): "Um ser vivo não está situado em um ambiente: está em relação com um meio". O mundo não pode se visto apenas como conjunto de significados, mas sim como espaço de atividades do homem. Cabe a ele se relacionar com as materialidades do outro em busca de compreensão, transformação, entre outros. Há o desejo de saber e a necessidade de aprender por meio da relação com o saber, o desejo de saber e as representações deste saber.

Este é, portanto, um sujeito do desejo (do mundo, do outro, de si mesmo) cujo qual mobiliza, constrói laços sociais e singulariza. Todas essas relações com o saber existem pelo fato do sujeito ser social, e então ser convocado a aprender. Ainda em Coracini (2007, p. 79): "(...) a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal".

Já o suposto saber é uma aposta no que pode dar certo, no qual, algo ou alguém tem credibilidade para o outro. As relações de saber são, desse modo, relações sociais sob o ponto de vista do aprender, como ocorre na relação professor e aluno, por exemplo. Ainda como afirma Coracini (2007, p. 86): "A relação com o saber se constrói em relações sociais de saber. Mostrá-lo, analisar suas modalidades e seus processos talvez seja a tarefa específica de uma sociologia da relação com o saber". A construção do cidadão dentro da sala de aula se dará por meio dos vários contextos presentes na formação desse aluno, incluindo a própria formação de seu professor, as formações por trás de um livro didático etc. e, assim, as interrelações vão reconstruindo outras relações sociais.

Ainda existe o foco principal na leitura e escrita, para construir o pensamento crítico do aluno. Contudo, a construção desse criticismo deveria ser em todo o livro e não apenas nas seções de leitura e escrita. Isso ainda, quando o professor consegue trabalhar o uso e a função da LI em todas as habilidades, como leitura, escrita, escuta e conversação, como aponta um professor que não consegue trabalhar algumas atividades com seus alunos, por estes não compreenderam a necessidade do exercício para seu aprendizado.

Talita "Porque se você faz uma leitura, ou conta uma estória, ou quer fazer uma atividade mais dinâmica, eles acham que não é aula que é uma bagunça. Então é meio complicado."

Provavelmente, estes alunos que não entendem a importância de um exercício em sala de aula, não possuem essa relação com o saber (CORACINI, 2007), pelo possível fato de o professor não contextualizar, ou adequar a atividade para a realidade do aluno. Se o discente não enxerga a necessidade do uso da LI ele não vai ter interesse algum nas atividades. Compete, dessa forma, ao professor o papel de mediador para intervir e contextualizar a LI e seu uso, conforme as necessidades e realidades em que se encontram seus alunos, e não simplesmente aplicar competências linguísticas.

Não ilustramos esta seção com mais entrevistas em virtude de os entrevistados não terem abordado o assunto da relação com o saber. Isso nos faz pensar que estes entrevistados precisariam expandir e abrir seus horizontes (ALCOFF, 2005) para o desconhecido, e desapegar um pouco do já conhecido. A relação com o Outro implica o desconhecido e como os professores não narraram nada a este respeito, isso demonstra uma fraqueza quanto ao assunto tratado.

Contudo, em se tratando de relação de saber, o que não pode ocorrer é o professor permitir que o LD receba a função de documento histórico tradicional e que ele seja o transmissor do saber e item exclusivo de suficiência, nas aulas de LI. (SOUZA, 1995).

2.10 O PNLD de Língua Inglesa no contexto sala de aula

O PNLD, por ser um Programa do governo, possui suas normas a serem seguidas, como já explicitado no primeiro capítulo desse trabalho. Contudo, no decorrer de nossa pesquisa e entrevistas, pudemos notar uma lacuna em relação a isso, uma vez que os professores não sabiam direito como funciona o Programa em que eles estão inseridos ou possuem conhecimento parcial sobre o tema.

Ricardo: "Não sei muita coisa não. Acho que é um negócio de dinheiro pras editoras aí sei lá. (...) Daí assim, o povo se inscreve e eles analisam a qualidade sei lá de acordo com quais critérios realmente, não sei como funciona lá".

Talita: "Então, a única coisa que eu sei é que o PNLD manda livros pras escolas de tempos em tempos. Eu nem sei direito qual é o período".

Nesses trechos fica clara a falta de informação dos participantes quanto ao funcionamento do PNLD. Isso pode causar problemas na execução do mesmo, posto que, se os professores mal sabem como o Programa funciona, como vão saber o objetivo e finalidade educacional do mesmo? Questionamos a respeito de qual a verdadeira função de formadores de cidadãos críticos e transformadores do mundo, como temos falado até o momento. Estaria o professor de fato assumindo o papel que lhe atribuíram?

Os professores não possuem muito conhecimento em relação ao funcionamento do PNLD. Esta é uma lacuna que o Programa deveria repensar. Sarmento (2013) aponta que a denominação consumível muitas vezes não é compreendida pelos professores, o que torna a função do LD e objetivos do PNLD de formar alunos críticos e cidadãos, defasados. O fato do LD de LE ser consumível dá a chance de o aluno criar uma autonomia referente ao eu próprio, ensino e aprendizado da LI, de forma que este aluno não dependa do seu professor. Esta é uma forma de criar a interação entre aluno e mundo.

Neste caso, seria interessante rever o Programa e a forma como ele é transmitido e repassado para os professores das redes participantes, de modo que a funcionalidade seja de fato cumprida como o planejado.

Uma possibilidade de amenizar esta lacuna seria apresentar um diagrama esquemático com explicações resumidas quanto ao funcionamento do Programa para facilitar o entendimento para o professor (SARMENTO, 2012).

O LD do PNLD de LI é então, consumível, ou seja, o aluno pode levar o LD para casa e ficar com ele sem tempo determinado. É um livro em que o aluno pode escrever nele. (SILVA, 2012). O livro é consumível para dar mais autonomia ao aluno, para que ele leve o LD para casa e estude sem o professor. Mas se não chega a quantidade de livros exata para cada aluno, dificulta tanto o trabalho do professor quanto o aprendizado do aluno, e o LD acaba não exercendo a função esperada, já que o LD se torna não consumível em muitos casos, como afirma o professor a seguir.

Ricardo: "Não, chegou a menos. Porque eles usam dados de dois anos antes, sei lá. Não dá previsão. Mas pode até pedir, mas ele não chega. Aí ele não fica de fato consumível, né".

No trecho a seguir, o professor mostra sua frustração quanto ao número de LDs serem inferiores aos pedidos e que isso acarreta dificuldades no processo de ensino. Por conta disso, os alunos não conseguem utilizar o LD como o Programa orienta, uma vez que LDs de LE são consumíveis.

Talita: "Esse programa tinha que ser fiscalizado de perto. (...) Um material que não atinge e um material que não é suficiente, um material que o aluno não pode usar não serve de nada. Ele é um material obsoleto".

Sarmento (2014) argumenta que embora o investimento do governo no PNLD seja alto, não há uma fiscalização e uma diretriz oficiais que acompanhem o Programa após o envio dos livros. Nas entrevistas, os professores reclamam bastante em relação ao fato de não chegar o número de livros pedidos e também pelo Programa não ser fiscalizado quanto a isso.

Considerando a Resolução[43] no. 42, de 28 de agosto de 2012, art. 1º, parágrafo 3º, que diz que os livros devem ser consumíveis e individuais: "(...) os livros didáticos são destinados ao uso individual de alunos e professores (...)" e na prática isso não ocorrer, como pode ser observado nos trechos abaixo, nos leva a acreditar que há esta lacuna na teoria e na prática do PNLD.

Ricardo: "Não, chegou a menos. Porque eles usam dados de dois anos antes, sei lá. Não dá previsão. Mas pode até pedir, mas ele não chega".

Neste excerto o professor quer dizer que os dados colhidos como número de alunos na escola para o recebimento do LD do ano seguinte, acontece no ano anterior ao pedido do livro. Então, quando o livro, chega os dados já estão desatualizados. E embora seja possível pedir mais LDs, uma vez que sejam recebidos exemplares a menos, o professor afirma que mesmo assim o LD não chega até ele.

[43] Resolução disponível também no site: <www.fnde.org.br>.

No trecho a seguir, nota-se a frustração da professora, ao não receber um livro para cada aluno, assim como promete o PNLD.

Talita: "(...) o livro é bom, é um livro que poderia ser utilizado com as turmas, porque a qualidade do livro é boa, só que eu não tenho livros para os meus alunos (...) eles não vão conseguir aproveitar o livro da maneira que eles poderiam (...). Porque aí eu uso outros livros, outros recursos que eu preparo na minha casa pra dar as minhas aulas".

Esta é uma lacuna preocupante do processo de escolha do LD até ele chegar (ou não) nas mãos do professor, uma vez que segundo o (FNDE) [44]:

> A proposta do PNLD é que **o livro seja destinado ao aluno para seu uso individual**, conforme o parágrafo 3º do artigo 1º da Resolução/CD?FNDE no. 42/2012, de 28 de agosto de 2012. Por isso, ao planejarmos o quantitativo a ser distribuído consideramos o total de alunos, para que todos sejam atendidos.

Já que o PNLD não cumpre o proposto de enviar um livro para cada aluno, conforme narraram os professores entrevistados, qual seria então, a função deste Programa? Para os entrevistados a resposta foi clara: desvio de verba pública, como podemos ver na seção seguinte.

2.11 O livro do PNLD como fonte de verba

Como afirmam Daher, Freitas e Sant'anna (2013, p. 408): "(...) o livro didático (...) ao mesmo tempo, mobiliza um valor de mercado relevante para autores, editoras e demais empresas envolvidas na sua produção".

Devido ao pouco conhecimento dos professores em relação ao PNLD, como já dito anteriormente, e com a falta de cumprimento da pouca parte que o professor tem consciência, neste caso o fato de que teoricamente cada aluno deveria receber um livro de LE, e de que o exemplar seria consumível, mas como isso não ocorre na prática causa um desconforto e desconfiança por parte dos participantes.

Ricardo: "(...) é um negócio de dinheiro pras editoras sei lá. Lavagem de dinheiro (...) não, desvio de verba. (...) só os livros aprovados, mas sei lá por quais razões né

[44] Fonte encontrada no site: <www.fnde.org.br>.

(...) eles analisam a qualidade sei lá de acordo com quais critérios realmente (...) não sei como funciona lá".

Talita: "(...) eu sinto que tem muito dinheiro envolvido, no processo do PNLD (...) por que que eles me dão opções de escolha de livro se eles não vão me mandar o livro que eu escolhi? E por que tem tanto dinheiro envolvido nas licitações das editoras que produzem esses livros e as editoras não mandam a quantidade de livro necessária? (...)".

Ricardo: "Desvio de verba. (...) teoricamente, na teoria, é tudo lindo e maravilhoso (...) pela qualidade da educação. Mas com esse tanto que eles gastam e eles não dão conta de suprir a necessidade. Envolve tanta política.(...)."

Talita: "(...) sinto que esse programa nacional do livro didático, não está tão preocupado se todos os alunos têm livro didático de fato. (...) Toda vez que o PNLD manda os livros eles mandam livros diferentes daqueles que os professores escolheram (...) se a gente não tem direito a escolha, não dá opção (...) cria uma série de expectativas em relação àquele material didático (...) elas caem por terra quando o livro chega. (...) é muito dinheiro que é gasto pelo governo pra trazer livros pras escolas e aí esse livros não chegam (...) o livro se torna obsoleto. (...) não consigo utilizá-lo".

Os professores demonstram também descontentação em relação ao escolher um LD, durante a participação de avaliação, como falado em seções anteriores, e por fim chegar outro LD diferente do que eles escolhem. Em relação à participação dos professores e à escolha dos livros, o FNDE[45] disponibiliza o guia de livros didáticos em seu portal, na internet, e envia esse material impresso às escolas cadastradas no censo escolar. Este guia serve para orientar sobre a escolha dos livros pelas escolas.

Segundo o FNDE, cada escola escolhe democraticamente, dentre os livros pré-selecionados no chamado Guia do PNLD, aquele que melhor se enquadra ao planejamento pedagógico de sua escola.

Segundo as narrativas de ambos os professores entrevistados, como podemos

[45] Informações disponíveis no site: <www.fnde.org.br>.

ver nos depoimentos acima, há uma expectativa de participação e envolvimento por parte desses professores em fazer parte do processo de escolha dos livros didáticos, os quais eles supostamente deveriam receber e trabalhar em sala. Contudo, como isso não ocorre, acaba gerando a frustração e o desânimo por parte dos professores. Eles esperam um livro e recebem outro na escola, com conteúdo que eles não escolheram, ou o número de alunos não corresponde à quantidade de livros recebidos, entre outros fatores contraditórios e problemáticos do sistema.

Em relação à complexidade da escolha e compras de livros envolvendo verbas públicas, na Resolução no. 42, art. 6º, parágrafo 6º, podemos ver a intenção do processo de compra dos livros ou suposto uso da verba: "O processo de negociação tem como objetivo a pactuação do preço para aquisição dos livros didáticos escolhidos em primeira opção pelas escolas e das obras selecionadas". Ainda no parágrafo 7º:

> Não havendo acordo entre as partes em relação ao preço, o FNDE poderá, em atenção ao principio da economicidade, deixar de contratar a aquisição da segunda opção, ou ainda, na eventualidade de novo impasse, fazer a opção pelo livro didático mais escolhido.

Estes são os vários impasses envolvidos no processo, até os livros chegarem, ou não, nas escolas da rede pública. O fato é que, muitas vezes, na escolha de um LD até a sua adoção, existem uma série de fatores que são levados em consideração, tais como o custo da obra, as metodologias que eles trazem em seu conteúdo, juntamente com sua adequação (mais próxima) para a realidade dos alunos, assim como o *layout* e o *design*, que apresentam a língua e as atividades do LD, entre outros (RAHIMPOUR, 2013) e, muitas vezes, os professores não têm acesso a estas informações e julgam a causa pela consequência (o fato de não receberem os LDs como esperavam), e então consideram o Programa ruim. Mas e as partes positivas?

Primeiramente, é preciso que os professores saibam com propriedade como funciona o PNLD pois, muitas vezes, eles possuem um conhecimento parcial do Programa. Posterior a isso, é preciso que haja uma reflexão desses participantes quanto à aplicação do Programa em suas práticas. O professor precisa desmistificar suas pedagogias tradicionais e abrir seus horizontes para o novo, de uma forma crítica (ALCOFF, 2005; CORACINI, 2000), caso contrário, estes professores não serão capazes de mediar uma aula de LI a fim de transformar mundos e formar cidadãos críticos, como objetiva o PNLD.

Como podemos observar nos trechos das entrevistas, os professores estão

insatisfeitos com o PNLD, pelo fato de não haver a quantidade exata de livros para cada aluno, ou pelo fato de eles escolherem um livro e receberem outro. De certa forma, parte desta frustração deve ser entendida, uma vez que o governo promete algo e deixa de cumprir. Como os próprios professores disseram, eles criam uma série de expectativas que se tornam frustrações depois. Segundo os autores Pinheiro, Gonçalves, Carvalho e Coimbra (2013, p.158): "uma queixa frequente é a de que sua escolha de livro didático (já bastante limitada) não é sempre acatada". SARMENTO (2013) chama isso de conformismo.

Desta forma, o alvo principal que é o aluno e a formação dele como cidadão, além de torná-lo falante da Língua Inglesa, não fica representado como foco principal.

O professor deveria, então, buscar harmonia entre políticas do PNLD e suas práticas, a fim de atingir ao aluno, no processo de ensino-aprendizagem da LI. O professor não deve ficar "sentado, esperando" como figurante, já que é preciso atuar, modificar e contextualizar suas aulas conforme for possível; se não chegou o número de LDs esperados, vamos procurar a melhor forma de solucionar este problema, mas não nos esquecendo da principal função do ensinar uma LE: a de mediar mais do que uma nova língua, mediar também culturas diferentes das do aprendiz.

No trecho a seguir, o professor fala de sua capacidade de adaptação diante do confronto entre quantidade de alunos e quantidade de livros.

Talita: "A gente trabalha em duplas, quando a gente consegue trabalhar. Ele é um livro consumível (...) aluno fica extremamente frustrado dele ter que copiar um exercício no caderno (...). A gente não consegue trabalhar com livro."

Já no trecho seguinte, o professor diz que se o LD foi aprovado pelo PNLD, ele tem a obrigação de utilizá-lo, mesmo não estando adequado à sua turma e ao seu contexto de trabalho. Para este professor falta poder de atuação. Ele precisa se lembrar de que o LD não é uma regra a ser seguida, mas apenas sugestões e ferramentas para facilitar o trabalho dele(TONLINSOM, 2003).

Ricardo: "Se tá aprovado pelo PNLD, eu posso colocar no meu planejamento. Só que eles não... Isso porque eu vi com o livro que a menina me levou... Nossa isso aqui é coisa que só se vê no do oitavo e lá era do sétimo. Eu não tinha visto ele antes, mas já que é pra usar e vem com o material né... porque tem muita escola que você sabe né,

pega o livro e fica lá estocado".

Cabe então, ao professor se adaptar às circunstâncias, além dos contextos em que ele e a comunidade escolar estão inseridos, de modo que o processo de ensino e aprendizado de LI seja eficiente e perspicaz, fazendo assim com que a finalidade do PNLD seja plenamente atingida: a de formar alunos e cidadãos críticos.

2.12 Conclusão

No decorrer desse segundo capítulo, apontamos alguns fatores importantes relacionados ao processo de ensino e aprendizado de Língua Inglesa, por meio do LD do PNLD via narrativas dos entrevistados.

Inicialmente dissertamos a respeito da participação do professor na escolha do livro didático do PNLD.

Em seguida, abordamos o papel do professor como agente do processo de ensino de Língua Inglesa. Logo após, observamos a importância das interações decorrentes do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, e apontamos algumas delas, tais como a interação entre: escolha do LD e professor; professor, LD e adaptação; professor e aluno; aluno e aluno; e entre aluno e mundo.

Posteriormente, analisamos o ensino da LI através do LD e as diferentes perspectivas que são apontadas por diversos autores, como Freitas, Ribeiro, Ramos, Souza e Gatto e Wang. Em seguida, trouxemos alguns aspectos do letramento crítico, os quais estão interligados ao ensino da LI por meio do PNLD.

Na sequência, questionamos as pedagogias que estão presentes, ou ausentes, no PNLD, assim como a visão dos participantes desta pesquisa quanto ao processo de ensino e aprendizado de Inglês.

Além do mais, apresentamos o PNLD de Língua Inglesa no contexto sala de aula. Por fim, terminamos o presente capítulo abordando o ponto de vista dos professores, em relação ao livro do PNLD como fonte de verba.

Concluímos que para o bom desenvolvimento e funcionamento do PNLD, o professor precisa ser agente no processo de ensino e aprendizagem da LI, de modo que ele possa criar interações entre ele, LD, alunos e mundo, a fim de que este aluno possua uma formação crítica e cidadã e que ele saiba não apenas o uso linguístico da

língua- que envolve a capacidade de reflexão sobre o aprendizado de uma língua-, mas também utilizá-la nos vários contextos em que seja necessário.

Para que seja possível solucionar estas questões, é importante que o Programa reveja suas políticas e busque integrar seu professor, tornando-o participante de um modo mais claro e apropriado, para que ele saiba exatamente como se dá o funcionamento do PNLD, do qual ele faz parte. A função do PNLD como discute Landim (2015, p.64):

> assim como qualquer modalidade de educação voltada para o bem público, é uma ação política que permite aos educandos construir conhecimentos que os auxiliarão na compreensão das bases do processo produtivo, permitindo-lhes a participação e a intervenção na vida social.

Fazem-se necessárias revisões na política do PNLD de modo que ele cumpra o prometido, que é atender à demanda de um livro para cada aluno Assim fazendo com que professores se tornem satisfeitos com o Programa e que trabalhem em prol da formação do aluno crítico, que seja capaz de participar ativamente do processo de ensino e aprendizado da LI a seu favor e saiba interagir e viver nos diversos contextos sociais de mundo.

CAPÍTULO 3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro capítulo desta pesquisa, apontamos alguns pontos imprescindíveis e pertinentes para o presente trabalho, como as perspectivas pelas quais o livro didático vem sendo estudado, a apresentação do que vem a ser o PNLD, sua funcionalidade e objetivos gerais, que são os de distribuir gratuitamente livros didáticos para escolas públicas do ensino fundamental e médio. Apontamos também o histórico do PNLD e como ele tem sido modificado e atualizado no decorrer dos anos, ressaltando que o livro didático de língua estrangeira, apenas entrou em vigor no ano de 2011. Em seguida, apresentamos a relevância dos avanços tecnológicos sobre o Programa.

Ainda a respeito do PNLD, trouxemos o que as pesquisas têm abordado em relação ao PNLD até o momento, e percebemos que há uma lacuna entre o aspecto funcional do PNLD da teoria para a prática, uma vez que os professores, que são elementos participantes do processo do Programa, não possuem informações detalhadas a respeito do funcionamento do processo, de que fazem parte, posto que devem atuar na escolha dos LDs. Faz-se necessário o aprimoramento das políticas do PNLD, a fim de integrar melhor e interagir os professores para uma boa execução do Programa.

Outro aspecto ressaltado neste capítulo é o papel que o LD possui em sala de aula. O LD ainda é visto como elemento fundamental em aula. Abordamos este tema tratando o LD como polícia, em consonância com os postulados de Rancière (2009), pelo fato de se perceber o poder atribuído ao LD de reger a forma de trabalho durante o processo de ensino e aprendizado.

Concluímos, desse modo, que o LD não deve ser tratado como polícia, mas sim como ferramenta de apoio ao professor na sala de aula, em conformidade com os estudos de Tonlinsom (2003). Para que isto ocorra, como foi visto com Latour (2012) é necessário que o professor atue como um educador intermediador e que seja capaz de adaptar e modificar o LD para o contexto em que ele seja inserido na sala de aula, fazendo assim a ponte interacional entre professor, aluno e LD.

Pensando neste aspecto de LD como ferramenta ou polícia, analisamos a forma com que os LDs do PNLD são tratados e trabalhados em sala de aula através da

perspectiva dos professores, e observamos se na prática eles são vistos como detentores do poder ou simplesmente como auxiliares dos professores.

Já no segundo capítulo, apontamos alguns fatores importantes relacionados ao processo de ensino e aprendizado de Língua Inglesa, por meio do livro didático do PNLD, via narrativas dos entrevistados. Inicialmente, dissertamos a respeito da participação do professor na escolha do livro didático do PNLD.

Em seguida, abordamos o papel do professor como agente do processo de ensino de Língua Inglesa. Logo após, observamos a importância das interações decorrentes do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, e apontamos algumas delas, tais como a interação entre: escolha do LD e professor; professor, LD e adaptação; professor e aluno; aluno e aluno; e entre aluno e mundo.

Posteriormente, analisamos o ensino da LI através do LD e as diferentes perspectivas que são apontadas por diversos autores, como Freitas, Ribeiro, Ramos, Souza e Gatto e Wang. Em seguida, trouxemos alguns aspectos do letramento crítico, os quais estão interligados ao ensino da LI por meio do PNLD.

Por conseguinte, questionamos as pedagogias que estão presentes, ou ausentes, no PNLD, assim como a visão dos participantes dessa pesquisa quanto ao processo de ensino e aprendizado de Inglês.

Além disso, apresentamos o PNLD de Língua Inglesa no contexto sala de aula. Por fim, terminamos o capítulo abordando o ponto de vista dos professores, em relação ao livro do PNLD como fonte de renda para editoras e para os envolvidos nos processos de produção e distribuição dos exemplares do Programa.

Concluímos que para o bom desenvolvimento e funcionamento do PNLD, o professor precisa ser agente no processo de ensino e aprendizado da LI, de modo que ele possa criar interações entre ele, LD, alunos e mundo, a fim de que este aluno possua uma formação crítica e que ele saiba não apenas o uso linguístico da língua e refletir a respeito de uma determinada língua, mas também utilizá-la nos vários contextos em que seja necessário.

Para que seja possível solucionar estas questões, é importante que o Programa reveja suas políticas e busque integrar seu professor participante de um modo mais claro e apropriado, para que ele saiba exatamente como se dá o funcionamento do PNLD, do qual ele faz parte. A função do PNLD, como discute Landim (2015, p.64):

> assim como qualquer modalidade de educação voltada para o bem público, é uma ação política que permite aos educandos construir conhecimentos que os auxiliarão na compreensão das bases do processo produtivo, permitindo-lhes a participação e a intervenção na vida social.

Fazem-se necessárias revisões na política do PNLD, de modo que ele cumpra o prometido que é o atender à demanda de um livro para cada aluno, assim, fazendo com que professores se tornem satisfeitos com o Programa e que trabalhem em prol da formação do aluno crítico, que seja capaz de participar ativamente do processo de ensino e aprendizado da LI a seu favor e saiba interagir e viver nos diversos contextos sociais de mundo.

Concluímos este trabalho apontando o fato de que, embora o PNLD permeie o ensino de LI e a formação crítica do aluno por meio de teorias, ainda há a necessidade de estudos voltados para o currículo e contextos que envolvam o livro didático do PNLD e a rede pública de ensino para que este processo se torne mais prático e real, tanto para professores quanto para alunos, segundo a visão dos professores envolvidos nessa pesquisa. Eles acreditam também que apesar do LD do PNLD ser um livro bom, este não é apropriado e adequado ao contexto em que as aulas de LI acontecem, na rede pública de ensino.

Acreditamos que falta preparo por parte dos professores para a execução do PNLD. Este Programa, sendo uma política pública, envolve um processo de mudança e ruptura, já que a política não é para ser vista como igualdade para todos, ou como algo universalizante, mas sim como um regime em que há pontos de partida diferentes.

Por este aspecto, referimo-nos à partilha do sensível, proposto por Rancière (2009) em que a partilha funciona para entender, no meio de um processo, as diferenças, uma vez que cada indivíduo carrega experiências e bagagens distintas. Existe, então, um paradoxo entre a partilha do sensível dos professores e a do PNLD, devido ao fato dos professores almejarem repetirem em suas práticas aquilo que eles já sabem, com resistência ao novo, ou seja, os professores possuem novas ideias, mas ao mesmo tempo se acomodam na prática padrão e a seguem.

Já o PNLD busca, na sua partilha, inovar em busca da formação crítica do aluno, a fim de que ele se torne um ser reflexivo sobre o mundo que o cerca, utilizando do seu conhecimento e aprendizado em diferentes contextos reais. O PNLD preocupa-se com uma educação para além da escola e sala de aula, buscando formar o aluno pela distribuição do sensível, por meio das diferenças, para que o aluno seja

capaz de compreender esta diversidade como parte integrante da sua vida, dos contextos em que ele esteja inserido. Nosso desejo atual não é sermos como nossos professores, não é transferir saberes, mas sim dar acesso aos alunos para que eles próprios construam seu conhecimento, juntamente com os professores.

Psicopedagogicamente falando, o *psico*, eu, constrói o seu conhecimento individual. Contudo, acreditamos que este conhecimento é formado e (re)construído coletivamente pois a individualidade está nas diferenças de capacidade de cada um, e são essas especificidades que o professor deve se atentar, respeitando a partilha do sensível com naturalidade e então, propiciar, estratégias e ferramentas que possibilitem e facilitem o aprendizado individual de seus alunos. O processo educacional é um ato de ensinar e aprender, como numa via de mão dupla, em que ambos estão interligados e não são separáveis. O professor deve se atentar tanto ao coletivo quanto ao individual, durante o processo de ensino e aprendizado na sala de aula, não priorizando nem um, nem outro. Por este ser um trabalho minucioso, o nosso país necessita investir mais em seus professores e prepará-los melhor para as políticas públicas para que possam trabalhar e executar as mesmas, como no caso do PNLD. Não basta lançar uma política com um programa e jogá-lo nas mãos dos professores sem, antes, orientá-los.

Em se tratando da construção do saber pelo lado do eu individual, a Psicopedagogia existe para auxiliar indivíduos nas suas peculiaridades. Este é o momento em que o aluno pode ser visto como um indivíduo, e o foco se encontra em suas dificuldades e problemas que atrapalham sua construção de conhecimento. Isso não quer dizer que o individual não faça parte do processo educacional, ou que ele não seja capaz disso, apenas é uma assistência à debilidade encontrada, a qual precisa de mais atenção em uma parte do procedimento dessa construção do que de outra.

Acreditamos que este papel não cabe ao professor diagnosticar e trabalhar em sala de aula, uma vez que, no Brasil, na formação de professores o currículo não conte ainda com essa área do conhecimento. Por este motivo, vemos isso como uma lacuna que existe entre prática e teoria, professor e PNLD. Almejamos, dessa forma, investimentos do governo na formação de professores para que se tornem profissionais melhor preparados e capacitados, de modo que política educacional pública e prática estejam em sintonia e em boa execução. A nosso ver, esta pode ser uma possível solução para o bom aproveitamento do PNLD.

Ainda sobre a barreira que existe entre PNLD e professores, além da falta de preparo dos mesmos e consciência da verdadeira utilidade do Programa, é o fato de que, de modo geral, as pessoas enxergam o PNLD como um regime de técnicas a serem seguidas, e este não é o propósito do Programa. É preciso muita reflexão, preparo, inovação e expansão de ideias para que o PNLD seja bem executado e aproveitado da melhor forma possível, em busca de contribuir para a formação crítica dos alunos.

Contudo, o livro didático do PNLD consegue fazer a interação e a ponte entre ele, professor e aluno, no processo de ensino e aprendizado da Língua Inglesa, já que os entrevistados argumentaram diversas vezes que o LD é bom, eficiente e bem elaborado, apesar de descontextualizado para a realidade de seus alunos. Sob este ponto de vista, os participantes mostram que possuem conhecimento do contexto onde estão inseridos juntamente com seus alunos e que por essa razão é necessário fazer adaptações e modificações no LD, apropriando-o para este lugar onde se encontram os alunos. Esta acaba se tornando a ponte necessária para que o lugar onde estão localizados, professor, LD e aluno, se torne um lugar aprendente (SCHALLER, 2015, MARTINS, 2011), em que o ensino e aprendizado da LI flua naturalmente e seja desenvolvida para além da sala de aula, na prática social destes participantes.

Todavia, para que estas também possíveis soluções ocorram é necessário que os professores estejam abertos às necessidades educacionais da atualidade, e que eles expandam seus horizontes transformando pedagogias antigas em novas, ao adaptarem suas aulas de acordo com a realidade de sua sala de aula, e que não esperem que o LD, ou o PNLD se adaptem às necessidades de cada professor e aluno. Este é o papel do professor e é importante que ele tenha essa consciência na sua prática pedagógica. Nas palavras de Rancière (2009, p. 36), "Aqueles que exaltam ou denunciam a 'tradição do novo' de fato esquecem que esta tem por exato complemento a 'novidade da tradição". Ou seja, o novo é construído a partir do velho, fazendo as adaptações e atualizações necessárias, o que não implica que a atualização e o novo abandone por completo a tradição, uma vez que o novo é composto pela tradição adaptada. Os professores carregam com eles pedagogias antigas e é, por esse motivo, importante quebrar essas barreiras e se abrirem para o novo.

Nas entrevistas apresentadas algumas vezes os professores se colocaram numa posição muito apegada às metodologias e se esqueceram da formação do aluno crítico. Os professores falaram bastante em conteúdos e formas de aplicação dos

mesmos, o que pode ser considerado uma concepção velha, uma vez que antes a preocupação da educação era exclusivamente com o conteúdo e a competência linguística de uma língua.

Assim sendo, é possível sim fazer uma ponte interacional entre o LD do PNLD, professor e aluno desde que o segundo atue como agente (LATOUR, 2012) no processo de ensino e não confira poder ao LD, conforme discutiu Rancière (2009). O PNLD já busca criar esta interação, contudo grande parte desta função cabe ao professor realizar na prática.

Nesse aspecto, os professores entendem a necessidade do uso de um livro didático avaliado pelo PNLD, já que é preciso que uma política instrua as regras de um Programa. Entretanto, estes professores criticam o LD que eles receberam do Programa, pelo fato de acreditarem que o conteúdo não é apropriado, ou que o mesmo é denso para tal faixa etária, entre outros empecilhos apontados.

Concluímos que falta instrução para estes participantes em relação ao objetivo central do PNLD que é o de ensinar e formar o aluno crítico para que ele saiba viver e conviver nos diversos contextos sociais em que está inserido, e este papel fica encarregado para a LI: o de sustentar uma participação social ativa de nossos alunos. (MENEZES DE SOUZA, 2011; MORGAN, 2011). Os professores precisam, então, se identificar e aceitar suas fraquezas pensando no aprimoramento da educação e de suas pedagogias assim, abrindo seus horizontes e enfraquecendo suas verdades para a do Outro (ALCOFF, 2005; VATTIMO, 2007; ALEGRETTI, 2012), como diz Alcoff (2005, p. 124, tradução nossa[46]): "Precisamos reformular a nossa formação de identidade bem como a teorização das relações do eu com o Outro em um quadro cada vez mais multicultural e híbrido". Para que isto ocorra, se faz necessário que os professores tenham mais apoio do governo para que as intervenções sejam feitas, em busca de melhorias para todos os participantes envolvidos na comunidade escolar.

De modo geral, o PNLD é um programa bem elaborado, estruturado e com objetivos preciosos, como vimos ao longo deste trabalho. Este Programa visa não apenas a distribuição gratuita de livros didáticos aos alunos da rede pública de ensino, como também busca dar oportunidades para que estes conheçam novas culturas, por meio da LI, além de adquirir conhecimento sobre a língua de forma que ela seja

[46] Do original: “We need to reformulate the account of the formation of intentity as well as the theorizing of self-Other relations in an increasingly hybridized, multicultural frame”.

utilizada na vida real desses alunos, em seus contextos sociais e que esse aprendizado repercuta na formação crítica e reflexiva dos mesmos.

Todavia, o que falta ao PNLD são políticas de formação de professores para prepará-los melhor para este mundo globalizado e para as novas exigências educacionais, para que os professores entendam, tanto na teoria quanto na prática, como é formar um aluno crítico, por meio de contextos sociais e via Língua Inglesa, a fim de que estes professores saibam lidar com o ensino e aprendizado da língua, independentemente de qual seja o livro didático, ou o método de ensino.

Intitulamos este trabalho com a expressão latina *Carpe Diem*[47] que tem como tradução literal "aproveite o dia" e tem como sentido aproveitar ao máximo o agora, apreciar o presente sem medo do futuro, com o intuito metafórico de apelo para que professores, políticas públicas e, consequentemente, o PNLD, não desperdicem o tempo presente, aproveitem o hoje para a construção e busca incessante de um futuro melhor.

Em vista dos argumentos apresentados, almejamos nesta pesquisa oferecer conjuntamente novas possibilidades e perspectivas à educação de língua estrangeira (Inglês) na rede pública de ensino. A partir dessa proposta decorre o anseio e a esperança de que o PNLD passe de um mero regime de normas técnicas a uma parte integrante de um ensino de qualidade aberto a novos olhares e novos horizontes em prol dos nossos alunos.

Finalizamos aqui, ilustrando estas conclusões com auxílio das palavras de Costa (2011, p. 338): "Cada um de nós deve fazer a sua parte para que o PNLD seja, de fato, um passo e direção a um novo horizonte na educação pública e para que os alunos possam aprender LE na escola". *Carpe Diem*!

---

[47] Utilizamos como fontes alguns sites retirados da internet:< https://pt.wikipedia.org/wiki/Carpe_diem ; http://www.significados.com.br/carpe-diem/>; <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/carpe%20diem?homografia=0>; e <http://www.dicionariodelatim.com.br/carpe-diem/>. Acesso em junho de 2016.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCOFF, L. M. **Visible Identities**: Race, Gender, Self. New York & Oxford: Oxford University Press, 2005.

ALEGRETTI, C. B. **Pontes (IR)Reais sobre abismos virtuais - questões do ensino e da aprendizagem de inglês e a presença de novas tecnologias na escola pública**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ALMEIDA, Fernando A. **Gênero e livro didático de língua estrangeira**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 44 (1): 59-71, jan/jun. 2005.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ANAIS DO III SIMPÓSIO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA E DO II SIMPÓSIO SOBRE MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS, 2010. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010. 205 p.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2003, 10a ed.

BATISTA, A. A. Gomes. **Alfabetização, leitura e Ensino de Português: desafios e perspectivas curriculares.** Revista Contemporânea de Educação; v. 6, n. 12 (2011): Alfabetização, leitura e escrita (2ª parte), Mar. 2012.

BHABHA, Homi K. **The Location of Culture**. London & New York: Routledge, 2004.

_____. Ethics and Aesthetics of Globalism: a postcolonial perspective. In: RIBEIRO, Antonio Pinto (Org.). **The Urgency of Theory**. Manchester: Carcanet Press Ltd, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação**. Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua estrangeira moderna**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação**.** Guia de livros didáticos: **PNLD 2011: língua estrangeira moderna**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 48.p.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRUNER, Jerome. The Narrative Construction of Reality. In: **Critical Inquiry** 18. Chicago: University Of Chicago, 1991.

_____. The uses of story. In: BRUNER, J. **Making stories: law, literature, life**. Cambridge: Harvard University Press, 2002.

BYRD, P. Textbooks: Evaluation for selection and analysis for implementation. In: M. C. Murcia (Ed.), **Teaching English as a second or foreign langua*g*e** (pp. 415-427). Heinle: Cengage Learning, 2001.

ÇAKIT, Işıl. **Evaluation of the EFL textbook "New Bridge to Success 3" from the perspectives of students and teachers**. 2006. 161 f. Dissertação (Mestrado). Çankaya/Ankara: The Middle East Technical University, 2006.

CALVET, J. **Introdução à Sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CANAGARAJAH, A. S. **Critical Academic Writing and multilingual students**. Ann Arbor: Michigan University Press, 2002.

CORACINI, Maria José. A relação com o Saber: conceitos e definições. In: CHARLOT, Bernard (Ed.). **Da Relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, Maria José (org.) **O jogo Discursivo na Aula de Leitura**. **Língua Materna e Língua Estrangeira**. 3ª edição. Campinas: Pontes, 2010.

_____. **Interpretação. Autoria e legitimação do livro didático**. 2ª edição Campinas: Pontes, 2011.

COSTA, B. R. M. **Relatos sobre os processos de seleção e utilização do livro didático de inglês na rede estadual de ensino de Goiás: um estudo de caso com quatro professoras**. *Via Litterae.* Anápolis, v.5, n.1, p. 5-25, jan./jun. 2013. Disponível em <http://www2.unucseh.ueg.br/vialitterae>. Acesso em 21 out. 2015.

COSTA, E. G. M. **Lugar de aprender língua estrangeira é na escola: reflexões em torno do PNLD 2011**. *Letras*, Santa Maria, v.21, n.42, p. 315-340, jan./jun. 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article>. Acesso em 25 out. 2015. Acesso em 17 ago. 2015.

COSTA, P. P. **A implementação do PNLD de língua inglesa nas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2012. 28 f. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

COUTINHO, L. M; QUARTIERO, E. M. **Cultura, mídias e identidades na Pós-modernidade**. Perspectiva, Florianópolis, v.27,n. 1, 47-68, jan./jun., 2009. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em ago. de 2015.

DAHER, D. C.; FREITAS, L. M. A.; SANT'ANNA, V. L. A. **Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD**. Eutomia, Recife, v. 1, n. 11, p. 407-426, jan./jun, 2013. Disponível em: <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/issue/view/11/showToc>. Acesso em 6 ago. 2015.

DIAS, V. L. **Can you speak english at school? Yes, we can!: Análise e propostas para a produção oral em língua inglesa na coleção It Fits do PNLD-2014. 2015**. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2015.

DIAS, V. L.; KOBOLT, M. E. **Reflexões sobre o tratamento da inclusão em duas coleções didáticas de língua estrangeira do PNLD**. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, v. 2, n. 16 2014. Disponível em < http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_discurso.php?strSecao=input0>. Acesso em 15 ago. 2015.

DOURADO, M. R. S. **Dez anos de PCNS de Lingua Estrangeira sem avaliação dos livros didáticos pelo PNLD**. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, v. 8, n. 1, p. 121-148, jan./abr. 2008.

DUBOC, A. P. M. **A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramento**. 181 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

EDNIR, M. (Org.). **Manual do currículo global [recurso eletrônico]: formando cidadãos planetários em escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: CECIP, 2013. 176 p.

ESMAE'LI, S.; GHAVAMNIA, M.; RAJABI, S.; RASEKS, A. E. **Don't judge a book by its cover: Text book evaluation in the EFL settings**. *The Journal of International Social Research*, v. 3, n. 14, Isfahan. 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change**. 1992.

FARIAS, K. C.; FERREIRA, A. J. **Livro didático de língua inglesa e o que os discursos escritos revelam sobre identidade racial**. Revista Travessias, Cascavel, v. 8, n. 3, p. 56-75, 2014. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10616>. Acesso em 24 nov. 2015.

FÁVARO, M. H. **O livro didático de língua adicional do PNLD e o aluno local: como essa relação faz sentido em sala de aula?** 2013. 186. Tese (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

FÁVARO, M. H. **O livro didático de línguas estrangeiras sob as lentes dos novos estudos de letramento**. Working papers em linguística, v. 13, n. 1, p. 61-78,

Florianópolis, jan/jun, 2012. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/issue/view/1944>. Acesso em 26 set. 2015

FERNANDEZ, C. M. **O que dizem os editais do PNLD sobre o manual do professor de coleções didáticas de línguas estrangeiras**. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 35, n. 1, p. 7-24, jan./jun. 2014. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/issue/view/920 >. Acesso em 19 set. 2015

FERREIRA, Itacira A. O linguístico e o cultural na sala de aula de PLE. In: ALVAREZ, Maria Luiza Ortiza; SILVA, Kleber Aparecido da. (orgs.) **Linguística aplicada: múltiplos olhares.** Brasília: Pontes, 2008. p. 175-184.

FERREIRA, Marília. M. **O livro didático importado de inglês e o ensino da escrita. The imported English textbook and the teaching of Writing**. Trab. Ling.Aplic., Campinas, 50 (1): 75-95, Jan./Jun.2011

FNDE. Fonte: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/ActionDatalegis.php?acao=abrirTreeview&cod_menu=739&cod_modulo=21>. Acesso em: janeiro de 2015.

FOUCAULT, Michel, (2002b). **Microfísica do Poder. Rio de Janeiro**. Editora Graal. (Organização e Tradução de Roberto Machado).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia- Saberes Necessários à Prática Educativa. Paz e Terra, 36a. Ed., 2007.

FREITAS, B. C. S.; RIBEIRO, N. P.; RAMOS, A. C. M. **O processo de uso e adaptação do livro didático em aulas de língua inglesa na escola pública**. Revista de Linguagens Boca da Tribo, v. 1, p. 69, 2013.

FROSSARD, E.; ANDRADE NETA, N.; FONSECA NETTO, L. **Material didático, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores: reflexões oportunas**. Revista Caminhos em Linguística Aplicada, Taubaté, v. 12, n. 1, 2015. Disponível em: <http://www.unitau.br/caminhosla>. Acesso em 9 nov. 2015.

GANDHI, L. (2011). The Pauper's Gift: Postcolonial Theory and the New Democratic Dispensation. In: **Public Culture**. Durham: Duke University Press.

GIROUX, Henry. **Os Professores Como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HASHEMI, R. **Textbook Selection and Evaluation in EFL Context**. World Journal of Education, Toronto, v. 1, n. 2; out. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5430/wje.v1n2p62>. Acesso em 17 ago. 2015.

HOLDENS, S; ROGERS, M. **O ensino da língua inglesa**. São Paulo: SBS livraria, 2001.

JORDÃO, Clarissa M. e MATINEZ, Juliana Z. Entre as aspas das fronteiras: internacionalização como prática agonística. In: R. C. H.; B. D. B.; C. R. R. (Orgs). **Políticas Linguísticas, Ensino de Línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 67-87.

JÚNIOR, E.M.S. **Qual a sexualidade do livro didático de inglês? Novos letramentos e ensino de línguas na contemporaneidade**. *IV SILID III SIMAR*, Rio de Janeiro, p. 1-12, 2013.

KALANTZIS, M.; COPE, W. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **The purposes os literacies in Literacies**. New York & Port Melbourne: Cambridge University Press, 2012. p. 42-60.

KRAMSCH, Claire. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KONTOZI, Andrie. **Analysis and Evaluation of English 6th Grade textbook used in Greek public Schools**. s.l., s.d. Disponível em: <http://www.academia.edu/3481650/Analysis_and_Evaluation_of_English_6th_Grade_textbook_used_in_Greek_public_Schools>. Acesso em 17 ago. 2015.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. London & New York: Psychology Press, 2003.

_____. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. Abingdon: Routledge, 2010.

KUMARAVADIVELU, B. (2012). **Chapter 1- literacies on a human scale: Three Globalizations in Literacies**. New York, Port Melbourne: Cambridge University Press, p.21-40.

LÄHDESMÄKI, S. Intertextual analysis of Finnish EFL textbooks: genre embedding as recontextualization. In: Bazerman, C.; Bonini, A.; Figueiredo, D. (Ed.). **Genre in a Changing Word**. Colorado: Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. 2009. p. 375-392.

LAMBERTS, D. V. D. H. **O uso do livro didático no contexto de um curso livre de inglês**. 2012. 65 f. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2012.

LANKSHEAR, C. & Knobel, M. (1997). **Critical Literacy and Active Citizenship in Construction Critical Literacies: teaching and Learning Textual Practices**, p. 95-124.

_____. (2003). **'Digital Epistemologies': rethinking knowledge for classroom learning in New Literacies: changing knowledge and classroom learning**, p. 155-177.

_____. (2011) **The 'New Literacy Studies' and the Study of 'New'Literacies, Literacies: social, cultural and historical perspectives**, p. 183-209.

_____. (2013). **Social and Cultural Studies of New Literacies from an Educational Perspective in a New Literacies Reader: educational perspectives**, p. 1-19.

LANDIM, S.P.D. (2015). **O Inglês da EJA para a vida: letramentos sociais e escolares refletidos**. (Dissertação).

LATOUR, B. **Some Experiments in Art and Politics**. E-flux journal #23- march 2011.
_____. **Reagregando o Social: Uma introdução à teoria do Ator-Rede**. EDUFBA-EDUSC: Salvador, Bauru, 2012.

LAWRENCE, W. P. W. **Textbook evaluation: A framework for evaluationg the fitness of the Hong Kong New Secondary School (NSS) Curriculum**. 87 f. Dissertação (Mestrado). City University of Hong Kong. Guangdong, mai. 2011.

LUKE, A.; Freebody, P. Shaping the Social Practices of Reading. In: MUSPRATT, S., LUKE, A. & FREEBODY, P. (Eds.). **Constructing Critical Literacies: teaching and Learning Textual Practice**. Crows Nest, Australia: Allen & Unwin, 1997.

LUKE, C. **Cyber-schooling and technological change**. Multiliteracies, p. 69-91. 2000.

MACDONALD, M, N. **The Ethics of Intercultural Communication**. Journal Educational Philosophy and Theory, 2012.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (2007). Desinventing and Reconstituting Langiages. In: **Bilingual Education and Bilingualism** 62, series Ed: Nancy H Hornberger and Colin Baker. Multilingual Matters Ltd.

MARTINS, Pedro Haddad. O lugar aprendente no ensino de teatro para crianças. Campinas: UNICAMP. IN: **VI Reunião Científica da ABRACE**, Porto Alegre, 2011.

MIGNOLO, W.D. Coloniality: The Darker Side of modernity. In: **The Darker Side of Western Modernity. Durham**: Duke University Press, 2011.

_____. (2009). **Cosmopolitanism and the De-colonial option**. Published online: 9 december: Springer Science and Business Media B.V

MIRANDA, F. C. **Análise de materiais didáticos de língua inglesa sob a perspectiva do inglês como língua franca**. SEPECH *(*Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas*)*, Londrina. 2014. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/ARTIGOSANAIS_SEPECH/fernandacmiranda.pdf>. Acesso em 17 ago. 2015.

MONTE MÓR, W. The Developing of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. In: E.S. Junqueira e M. E. K. Buzato (orgs.) **New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In an Out of School**. Nova York: Peter Lang Publishers, p. 126-146. 2013a.

_____. **Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares**. MACIEL, R.; ROCHA, C.. Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013b.

MORGAN, B.; VANDRICK, S. (2009). **Imagining a peace curriculum: What second language education brings to the table**. Peace & Change: A Journal of Peace Research, 34, 510-532.

MORGAN, B. (2011). **Fostering Conceptual Roles for Change: Identity and Agency in ESEA Teacher Preparation**. Kritika Kultura, 15, 34-55.

MOUFFE, C. 2000. **The Democratic Paradox**. London : Verso.

NANCY, Jean-Luc. **Being singular plural**. Stanford: Stanford University Press, 2000.

NANCY, Jean-Luc. **The inoperative community**. Vol. 76. University of Minnesota Press, 1991.

OBLINDER, D.G.; OBLINDER, J.L. (org.). **Educating the Next Generation**. Educause, 2005.

OLIVEIRA, A. L. A. M. **Gêneros textuais e língua inglesa em uso: uma análise das coleções aprovadas pelo PNLD/LE no Brasil**. Scielo *(Scientific Eletronic Library Online)*, v.51, n.2, Campinas, jul/dec. 2012. Disponível em < http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132012000200003>. Acesso em 6 out. 2015. 2012.

PAIVA, Vera L. M. de O. A identidade do professor de inglês. In: **APLIENCE: Ensino e Pesquisa (Revista da Associação dos professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais**, vol. 1, 1997, p. 9-27).

PASSEGGI, M. C. **Narrativas autobiográficas: solidariedade e ética em educação**. Instituto Paulo Freire de España. *Rizoma freireano* - n. 11, 2011. Fonte: < http://www.rizoma-freireano.org/index.php/narrativas-autobiograficas-solidariedade-e-etica-em-educacao-maria-da-conceicao-passeggi>. Acesso em 29/10/2015.

PEREIRA, Claudia Flores. As várias faces do Livro Didático de Língua Estrangeira. In: SARMENTO, S.; MULLER, V. (Orgs). **O ensino de inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**. Porto Alegre: AP, RS, 2004.

PINHEIRO, A. B. P.; GONCALVES, C. G.; CARVALHO, L. P.; COIMBRA, M. S. **PNLD/LE: Perdas e/ou ganhos?** Cadernos do CNLF (Congresso Nacional de Linguística e Filologia*)*, v. 17, n. 10, p. 152-160. Rio de Janeiro, 2013.

RAHIMPOUR, S. **TEFL Textbook Evaluation**. Islamic Azad University, Quchan, mar. 2013.

RANCIÈRE, J. **The Emancipated Spectator**. Ed. Ilustrada: Verso Books, 2009.

_____. **A partilha do sensível**. Editora 34, 2ª Ed., São Paulo, 2009.

_____. **Dissensus: On Politics and Aesthetics**. Continuum International Publishing Group, New York, 2010.

REIS, L. P. **A interação entre livro didático de língua estrangeira e a formação do cidadão proposta nos PCNs – LE**. Working papers em linguística, v. 13, n. 1, p. 40-60, Florianópolis, jan/jun. 2012. Disponível em < https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/issue/view/1944>. Acesso em 26 set. 2015.

RIOS-REGISTRO, E. S. **Os livros didáticos aprovados pelo PNLD: um olhar para a coleção English for all.** *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 35, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2014. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/issue/view/920 >. Acesso em 23 set. 2015.

ROSENBERG, A. J. **O Estágio Burocrático e a Formação do Professor: paisagens de ação e paisagens de consciência na Licenciatura em Língua Inglesa. Um Estudo de Caso**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). São Paulo, USP, 2009.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 16, ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SARMENTO, S.; SILVA, L. G. **A reconfiguração do Programa Nacional do Livro Didático de Língua Estrangeira pelos atores sociais**. *Anais Eletrônicos do X Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, v. 02, Rio de Janeiro, 2013.

SARMENTO, S.; SILVA, L. G. **The book is (not) on the table: o programa nacional no livro didático no cotidiano escolar na educação linguística**. Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Rio de Janeiro, 2012.

SCHALLER, Jean Jacques. **As políticas de Promoção da Saúde e a Questão dos Lugares Aprendentes**. In: Revista de Direito Sanitário, São Paulo v. 9, n. 3 p. 36-74 Nov. 2008 /Fev. 2009.

SILVA, V. E. S. **A interculturalidade nos livros didáticos de inglês**. Tabuleiro de Letras – Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, n. 03, dez. 2011.

SOUZA, A. C. C. C.; GATTO, W. R. **Livros didáticos e a perspectiva sociointeracionista: a necessidade de coerência para a avaliação do PNLD**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 35, n. 1, p. 73-88, jan./jun.2014.

SOUZA, D. M. Do Monumento ao Documento. In: **O jogo Discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. CORACINI, M. J. (org.).- Campinas, SP:Pontes, 1995.

SOUZA, Lynn Mario M. **O Fragmento Quântico: Identidade e alteridade no sujeito pós colonial**. In: Letras, revista do Mestrado em Letras da UFMS (RS) janeiro/junho, 1997.

_____. **Cultura, Língua e Emergência Dialógica**. Letras & Letras (UFU. Impresso), v. 26, p. 289-306, 2010.

_____. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis (Orgs.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

_____. O Professor de Inglês e os Letramentos no Século 21: método ou ética? In: Jordão, C.M & Martinez, J.Z. (Orgs.). **Formação "Desformatada": Práticas com professores de língua inglesa**. Campinas: Editora Pontes, 2011, v.15, p.279-303.

SPIVAK, G. C. **Project Muse: Today's Research. Tomorrow's Inspiration**. In: The South Atlantic Quarterly, Volume 103, Number 2/3, Spring/Summer 2004, pp.523-581 (article). Durham: Duke University Press.

STEUERNAGEL, I. M.; PALLÚ, N. M. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. In: **O livro didático público no ensino de língua inglesa: subsídio para uma formação crítica**, Curitiba, v. 1. 2012.

TENUTA, A. M.; OLIVEIRA, A. L. A. M. **Livros didáticos e ensino de línguas estrangeiras: a produção escrita no PNLD-2011/LEM**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 315-336, jul./dez. 2011.

TILIO, R. **Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 12, n. 4, p. 997-1024, Belo Horizonte, 2012.

TILIO, R**. Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios**. Educação & Realidade, v. 39, n. 3, p. 925-944, jul./set. Porto Alegre, 2014. Disponível em <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 17 set. 2015.

TOMLINSON, B. (ed.) (2003). **Developing Materials for Language Learning**. London: Continuum Publishing Group.

_____. **English Language Learning Materials: A Critical Review**. London: Continuum Publishing Group, 2008.

TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi. **Published research on materials development for language learning. Research for materials development in language learning** (2010): 1-18.

VATTIMO, G. **Nihilism and Emancipation: ethics, politics and law (European Perspectives: A Series in Social Thought and Cultural Criticism).** Columbia University Press, 2007.
_____; ZABALA, S. **Hermeneutic Communism: From Heidegger to Marx**. New York: Columbia University Press, 2011

VIAL, A. P. S.; SILVA, J. Z. **A inclusão das línguas Estrangeiras Modernas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Revista Bem Legal. Porto Alegre, v. 2, n 1, p. 110-118. 2012. Disponível em <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal>. Acesso em 27 jun. 2015.

WACQUANT, L. **Esclarecer o Habitus**. In: Educação & Linguagem, ano 10 No 16 ; 63-71, jul.-dez. 2007.

WANG, J. (1998). **Evaluating an EFL Textbook—A New English Course** [online]. 1998. Disponível online em http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/docs/crile31wang.pdf. Acesso em 17 ago. 2015.

WEN-CHENG, W. **Thinking of the textbook in the ESL/EFL classroom**. Canadian Center of Science and Education, v. 4, n. 2; jun. Toronto, 2011. Disponível em <http://ccsenet.org/journal/index.php/elt/issue/view/292>. Acesso em 16 set. 2015.

WOLKMER, M. F. **Cidadania Cosmopolita, ética intercultural e globalização Neoliberal**. Revista Sequência, no 46, p. 29-49, jul. de 2003.
ZANATTA, Rosângela. Abordagens de ensino de cultura na aula de Português (brasileiro) para falantes de outras línguas. In: FURTOSO, Viviane Bagio. **Formação de professores de Português para falantes de outras línguas**. Londrina: UEL, 2009. p. 161- 163.

APÊNDICE I

ENTREVISTA COM O PROFESSOR RICARDO

Entrevistado: R. A.

Escola: E.M.F. E

Turmas que atua: Ensino Fundamental I, II e EJA

Cidade: Campinas

Perguntas sobre o Livro didático de Inglês do PNLD 2014

1) **Pesquisadora: "Por que você escolheu ser professor(a) de inglês?".**
   (Risadas) "Porque eu não tive outra opção. Porque eu gostava de inglês, ué. Não foi bem uma escolha. Eu ia fazer tradução aí... pensei vamos aproveitar nuca se sabe o dia de amanhã".
   Pesquisadora: "Por que você não fez tradução?".
   "Porque eu desencanei, desiludi".

2) **Pesquisadora: "Por que você veio lecionar na escola pública?".**
   "Ah, mais por questão da carreira mesmo. É para ser honesto, né?".

3) **Pesquisadora: "Atua em quais anos e turmas?".**
   "Ensino Fundamental I e II e EJA".

4) **Pesquisadora: "Qual sua formação (graduação e especializações, se possuir)?".**
   "Licenciatura em Língua Inglesa. Só!".

5) **Pesquisadora: "Conte-me um pouco da sua trajetória no processo de ensino-aprendizagem de inglês como aluno (a)".**
   "Comecei na escola, acho que na terceira série. Ai realmente não acompanhava muito bem. Comecei a desenvolver melhor depois que comecei a fazer curso por fora. Acho que quando eu já tinha treze anos. Eu tava na oitava... não na sétima série. Depois que eu comecei a fazer curso por fora que

eu comecei a acompanhar as aulas de inglês da escola. Estudei lá até o segundo colegial e depois na faculdade".

6) **Pesquisadora: "Conte-me um pouco da sua trajetória no processo de ensino-aprendizagem de inglês como professor(a)".**
"Ah, logo depois que eu me formei cheguei a trabalhar um ano em cursos de idiomas né. Depois trabalhei, já na rede pública, na minha cidade (M. M.) e fiquei por dois anos. Logo em seguida, fui chamado no concurso aqui, em janeiro do ano passado (2013), já tem um ano e meio".

7) **Pesquisadora: "Qual a importância da língua inglesa em sua vida?".**
(Risadas) "Repete! Ai que difícil! Quando eu era pequeno começou como um hobby. Sei lá. É profissão agora. Dependo da língua para viver".

8) **Pesquisadora: "Qual a importância da língua inglesa na vida de seus alunos?".**
"É tão complicado. Pensando nos meus alunos de agora de zona bem periférica marginalizada... não sei. Igual, por exemplo, eu tenho alunos que tipo tem na EJA. por mais dificuldade que tenha por mais velho que seja tem seu interesse apesar das dificuldades. Claro que não... condições não favorecem a nada. Pra eles assim... importância?! Nesse mundo idealizado ai e tal, área de trabalho com certeza. Pode ser um diferencial pra eles".

9) **Pesquisadora: "Você já viajou para fora do Brasil? Para onde? Quanto tempo? Qual a relevância dessa experiência na sua profissão? Se não, você acha relevante esta experiência para sua profissão?".**
"Não. Não tem relevância, diretamente. Ajuda, mais não é assim essencial".

10) **Pesquisadora: "Quais métodos e abordagens você utiliza em suas aulas?".**
"Do sexto ao nono ano tem o currículo, material didático que eu chego a usá-lo, mas não dá pra trabalhar com ele todo, né. Ele é dividido em unidades e cada unidade tem no livro, no papel tem atividades com todas as habilidades, mas fora da realidade trabalhar com escrita, conversação também não dá né. Também exercícios de escuta dá, mas assim na parte textual, gramatical

também um pouco e mais vocabulário assim, daí a gente usa, material didático né, dicionários (...)".

Pesquisadora: "E você leva alguma coisa por fora, alguma coisa sua?".

"Levo, mas uso pouco. Muito raramente, vez ou outra. Algum filme... que assim não da pra trabalhar... mais aspecto cultural, no caso né. Mas o interesse é tão baixo (...)".

Pesquisadora: "Aspecto cultural, como assim?".

"Ah, *Halloween*... algum filme que aborda questões da escola, por exemplo, baile de formatura, sabe, essas coisas da cultura mesmo. Não tem tanta coisa".

Pesquisadora: "Você citou o *Halloween* como exemplo. São ideias suas, ou, elas já vêm propostas pelo livro didático?".

"Mudou esse ano. Tinha no livro, acho que no sétimo ano".

Pesquisadora: "Se não tiver uma data comemorativa no livro, então você leva por conta própria?".

"Depende". (Silêncio).

11) **Pesquisadora: "Você adota algum livro didático em suas aulas? Qual? Por que a escolha deste?".**

"Sim. *It Fits*. Fui eu que escolhi. Ano passado teve só três. Só tinham três opções de escolhas. Aí na outra escola, eu não tava lá, aí não fui eu que escolhi né. O outro lá (Vontade de Saber) e o outro... pior que eu até tenho um volume lá na escola porque a menina que veio transferida da outra escola trouxe, mas eu não tô lembrando o nome. Eram só três. Aí só tinha do volume palpável do *Vontade de saber* e eu achei péssimo, não sei. E a gente não tinha muito tempo O do *It Fits* tinha ido um catálogo. Não era o livro e tal, mas mostrava o livro, a unidade toda, não lembro direito. Do *Alive* era mais ou menos, o mesmo esquema. Tinha assim, o resumo dos conteúdos e tal e... como eu sei que é uma. a gente tem que se adequar muito a... adaptar muito né, extrair o que dá pra trabalhar né. porque é fora do comum, mas... Aí o *Vontade de Saber* eu não gostei da.. do Layout dele mesmo. Achei... Ah o *It Fits* era o que tava melhor. O do *Alive*, assim achei que tinha muita matéria. Nesse aqui que tá no oitavo ano lá tava no sétimo, achei muito conteúdo, muito concentrado. Coisa que a gente sabe que não dá tempo de trabalhar com os alunos. Das questões gramaticais mesmo. Assim, enquanto tinha... deve ter

três tempos verbais; presente em um e cinco, seis, assim que vai... sempre tem a questão da retomada e tal, mas sendo apresentado pela primeira vez já num ano antes do que desse (mostrando o *It Fits*). Achei que seria muita informação. Se tá aprovado pelo PNLD eu posso colocar no meu planejamento. Só que eles não... Isso porque eu vi com o livro que a menina me levou... Nossa isso aqui é coisa que só se vê no do oitavo e lá era do sétimo. Eu não tinha visto ele antes, mas já que é pra usar e vem com o material né... porque tem muita escola que você sabe né, pega o livro e fica lá estocado".

Pesquisadora: "E na sua escola chegou a quantidade certa de livros?".

"Não, chegou a menos. Porque eles usam dados de dois anos antes, sei lá. Não dá previsão. Mas pode ate pedir, mas ele não chega. Ai ele não fica de fato consumível, né".

12) **Pesquisadora: "Você conhece o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)? Quais são seus conhecimentos em relação ao mesmo?".**

"Não sei muita coisa não. Acho que é um negócio de dinheiro pras editoras aí sei lá. Lavagem de dinheiro. Lavagem de dinheiro não, desvio de verba." Tem o negócio do Ministério da Educação, toda a seleção, dai só os livros aprovados, mas sei lá por quais razões né... tem disciplinas né, igual eu falei pra você, inglês só teve três né. Apesar de que tinha chegado de outras editoras o livro mesmo. Sei lá, acho que eu tinha recebido umas seis ao todo. Só dai do PNLD mesmo eu só tinha recebido do *Vontade de Saber*. Daí assim, o povo se inscreve e eles analisam a qualidade sei lá de acordo com quais critérios realmente, não sei como funciona lá".

13) **Pesquisadora: "Qual sua opinião em relação ao PNLD?".**

"Desvio de verba".

14) **Pesquisadora: "Por que você acha que o governo investe tantos milhões neste programa? (Só no estado de São Paulo são gastos R$48.646.598,30 nos Anos Iniciais, R$127.535.499,97 nos Anos Finais e R$69.036.393,71 no Ensino Médio)- dados retirados do site do Fundo Nacional de**

Desenvolvimento da Educação/Programa Nacional do Livro Didático 2014". (Dados retirados do site do FNDE).

"Então né. Ai meu Deus. É uma questão tão complexa. Assim, acho que teoricamente na teoria que é tudo lindo e maravilhoso; pela qualidade da educação, né. Mas com esse tanto que eles gastam e eles não dão conta de supri a necessidade. Envolve tanta política. Se a gente começar lá de quando a educação pública começou a ser sucateada, ai eles investem nisso, mas, é uma coisa que assim... ah, não da pra trabalhar com tudo que tem no livro. É fora da realidade. O currículo para escola assim, fora da realidade. Também fatores externos, mas e o por quê? Não sei porquê eles investem, na teoria eu sei, mas, na prática... (risadas). Na teoria seria pela qualidade da educação e blá, blá, blá (...)".

15) **Pesquisadora: "Qual sua opinião em relação ao livro escolhido pela sua escola?".**

"Eu acho muito bom, mas pra quem quer aprender inglês né. Assim, você entendeu o que eu quis dizer né", (Risadas).

16) **Pesquisadora: "Por que você acha que determinados livros foram escolhidos e não outros? Você sabe os critérios para tal escolha?".**

"Porque os três estavam de acordo com os critérios deles. O principal acho que é o currículo, PCN".

17) **Pesquisadora: "Como é seu acesso ao livro didático escolhido pela escola?".**

"A escolha foi feita no final do ano passado. O livro de inglês do material didático é o único que é consumível que tem que vir todo ano a quantidade pros alunos que é pra fica com eles. Tipo, Português e Matemática eles têm que devolver porque... não se faz exercícios neles. Mas como o de inglês veio menos e não dava pra distribuir um por aluno... o que é feito lá é assim, a gente sei lá... vamos colocar tem três salas do sexto ano. A quantidade de livro daria pra duas. Então o que a gente fez; pegou a quantidade exata em uma sala pra colocar em uso a gente guarda num armário lá na biblioteca e assim, é de um a trinta, eu numerei eles, então o livro "1" usa o aluno numero "1"do sexto

"A", "B" e "C". É revezado sem fazer exercício no livro. Tem que fazer assim, devido à falta de quantidade. Ano passado também eles costumavam fazer. Ai era outro livro. Tinha chegado quase a quantidade certa, tinha um pouco a menos de cada ano. Só que como já era feito nesse esquema nos outros anos, os alunos acabavam devolvendo, no final do ano, o livro. Só que pegando esses livros não usados de anos anteriores, deu pra distribuir um pra cada. Então ano passado eu consegui usar o livro. Era o ultimo ano, mas era o meu primeiro lá na escola. De certo eles pensam assim, é o ultimo ano depois vai embora. Então dai eu fiz e eles até estranhavam: mas professor a gente não fazia exercício no livro. Aí este ano tá sem fazer exercício no livro".

18) **Pesquisadora: "Em sua opinião quais pontos deveriam ser revistos em relação ao PNLD? E ao livro escolhido?".**

(Risadas) "Não sei. Na verdade acho que deveriam ser revistos muitas outras coisas não do PNLD, pra começar né. Essas políticas de educação que só sucateiam... o PNLD é o de menos até. A quantidade de aluno por sala, a aprovação automática... eles só fazem política que acaba sucateando. Igual aqui tá pra vir, já tá funcionando... eles contrataram uma empresa de consultoria pra levantar os problemas de vários setores da prefeitura, não só da educação. Só que é negócio empresarial sabe. A gente aponta os problemas do dia-a-dia só que a prefeitura não da conta de suprir. O que vai acabar levando pra prática é pra privatizar a educação. Provavelmente, o que eles vão tentar fazer, sei lá, é tentar apostilar a educação aqui. Pra quê? Pra arrancar dinheiro da prefeitura. Teoricamente, do PNLD não vem da prefeitura aqui, dai se for um material específico pra prefeitura daqui, apostilado vai ser... daí agente não vai ter opção de escolha nenhuma dai assim, vai piorar. No caso o PNLD ainda que role tem a opção de escolha que vai pra editora eu não acho dos males o maior. É muito complicado. Privatizar é ganhar um por fora dos políticos. É muito complexo. No caso do PNLD, dos valores, ainda é um pouco mais democrático. Por caso do inglês precisa ser revisto o PCN mesmo, na verdade. Porque tá fora da realidade o currículo a ser trabalhado".

19) **Pesquisadora: "Qual seria uma possível forma de aprimoramento do PNLD e dos seus livros escolhidos?".**

"Deixaria o livro fora do PNLD, fora do PCN. O PCN que é fora da realidade. Porque assim, o livro pra quem tá realmente estudando inglês num curso de idiomas, aí é outra estória. Ele é bom, só não é apropriado pra essa realidade".

20) **Pesquisadora: "É possível manter uma relação entre aluno, professor e livro didático? Como? (Transmitir o conhecimento para o aluno através do livro)".**

"Pra alguns, não pra todos. Não é nem a questão do material. Já envolve outros fatores, de disciplina, comportamento... são fatores externos que não é nem do livro nem da competência. O aluno com algum tipo de distúrbio, dificuldade de aprendizagem, depende de vários fatores".

21) **Pesquisadora: "Qual a relevância de um livro didático em sua aula?".**

"Eu acho bom pra dar um parâmetro, pra eles terem uma certa rotina, também, sabe. Uma coisa meio linear a ser trabalhada. Porque vamos supor que não usasse. Ai chega lá a hoje é isso, na próxima semana é aquilo. Não é uma coisa continuamente. Por exemplo, no quarto e quinto anos eu dou aula sem material e dai assim, eu vou pelas experiências que tenho, começando pelo lexical, ai vai apresentando algumas estruturas mais simples mesmo, tipo de frase usando isso, vamos supor a gente faz uma lição de comidas em geral. Ai coloca lá tipo introduz, eu como tal coisa, ou não como tal coisa. Estrutura mais básica, não é uma coisa assim, muito contínua pra eles irem se familiarizando. Mas agora assim, do sexto ao nono que tenho eu acho bom sim. Por essa questão da rotina e da sequência. E também facilita bastante a nossa vida como professor. Não que não tem que preparar a aula, a gente planeja sim, em cima das diretrizes e o livro e monta em cima do livro adequando o que da pra trabalhar e o que não".

22) **Pesquisadora: "Para você há uma forma “correta” de se utilizar um livro didático? Sim ou não e por quê?".**

"Tem as sugestões a ser trabalhadas... não tanto, mais ou menos. A gente tem que se adequar a nossa realidade. O que é possível da pra seguir do jeito que se fala e tem coisa que não. Tem coisa que a gente pula. Se for dar tudo, tudo em um ano não dá tempo. Porque acaba tendo uma reunião, um passeio,

acontece tal coisa e não tem aula, são vários fatores. Seriam 80m aulas no ano todo 60 pra mais deve ter tirando eventuais faltas de aula, não daria tempo, mesmo que fosse nas 80".

23) **Pesquisadora: "Para você o que é um livro didático? E para que serve o mesmo?".**

"É um material com conteúdo. Um livro que ensina. Quer dizer que tem um conteúdo a ser ensinado. Que serve pra se passar o conteúdo".

24) **Pesquisadora: "Como seria um livro didático "ideal"?".**

"Entraria na questão de metodologias né, de... esses livros todos do PNLD são do *communicative approach* agora em sala de aula *communicative approach*? Sai fora, não dá. Uma sala de aula com 35 alunos não dá. Do currículo. Um currículo ideal seria algo pegando mais leve com os alunos. Eles vêm da rede pública, já vem defasado. No ano passado eles tiveram uma professora que ficou até o segundo semestre e depois eles ficaram sem professor. No fim do ano entrou uma pelo concurso então eles ficaram vários trimestres sem aula. Ai no ano seguinte eu entrei na licença dessa que tava no fim do ano. Não tem essa continuidade também. Ai o livro cobra uma coisa uniforme e contínua de conteúdo, não dá. Cada professor tem seu método de trabalho".

APÊNDICE II

ENTREVISTA COM A PROFESSORA TALITA

Entrevistado: T. S.
Escola: E.
Turmas que atua: primeiro ao nono ano
Cidade: São Paulo
Perguntas sobre o Livro didático de Inglês do PNLD 2014

1. **Pesquisadora: "Por que você escolheu ser professor(a) de inglês?".**

"Eu escolhi ser professora de inglês porque depois da faculdade... durante a faculdade eu me apaixonei muito pela língua. Então eu decidi dar aula porque eu queria ser melhor do que os meus professores que eu tive na escola porque quando eu entrei na faculdade eu não sabia nada de inglês, então eu me senti muito frustrada, eu me senti muito mal quando eu comecei a fazer Letras. Então eu decidi ser professor de inglês para fazer a diferença para meus alunos que as minhas professoras não fizeram para mim".

2. **Pesquisadora: "Por que você veio lecionar na escola pública?".**

"Bem, eu trabalhei um tempo em escola particular e eu realmente não me senti bem porque eu sentia que eu não podia trabalhar da maneira que eu gosto e eu não podia fazer as coisas que eu acredito que era ensinar inglês. Porque dentro de uma escola particular de ensino regular eu senti que eu estava trabalhando em uma empresa que eu tinha que atender as exigências de meus clientes, independente, se eles estavam aprendendo ou não. E quando eu prestei concurso e eu passei eu vi no trabalhar em escola pública uma oportunidade de trabalhar em prol daquilo que eu acredito que é ensinar de fato. E eu acho que na medida do possível eu consigo fazer isso, diferente, da escola particular".

3. **Pesquisadora: "Atua em quais anos e turmas?".**

"Primeiro ao nono ano".

4. **Pesquisadora: "Qual sua formação (graduação e especializações, se possuir)?".**

"Então, eu fiz Letras, né, Português/Inglês, na UNESP. Eu me formei em 2009 e então eu mudei para os Estados Unidos e nos Estados Unidos eu fiz cursos. Então eu fiz cursos de *accent improvement*, na escrita acadêmica em inglês e eu também fiz um curso de formação de professor de inglês, lá nos Estados Unidos. E quando eu voltei eu fiz um curso de capacitação que a secretaria municipal de educação ofereceu, e hoje eu faço uma capacitação na "Lumine", que também é oferecida pela secretaria municipal de educação e faço uma pós-graduação em práticas reflexivas no ensino-aprendizagem de inglês, com foco na escola pública".

5. **Pesquisadora: "Conte-me um pouco da sua trajetória no processo de ensino-aprendizagem de inglês como aluno (a)".**

   "Então, como eu mencionei no começo né, sempre foi muito ruim para mim essa coisa do aprendizado de inglês eu (...) inglês era a matéria que eu tinha as piores notas, na minha vida escolar, sempre foi, as minhas notas em inglês era péssimas, eu era assim, uma aluna que colava na prova para conseguir tirar nota. Eu era péssima, eu não sabia nada de inglês. Então, foi um processo muito difícil que na vida escolar, no ensino regular, ensino fundamental e médio, eu não aprendi nada, absolutamente, nada. Eu comecei a estuda inglês de fato, na faculdade que eu me dedicava muito ao inglês e ai sim eu comecei a aprender graças a uma professora, excelente que eu tive, Regiane, e hoje... então assim, eu aprendi inglês na faculdade, na universidade. Eu nunca fiz curso de inglês, em escolas de idiomas, eu estudei inglês só na universidade que foi quando eu aprendi. Mas, foi difícil, assim, eu sofri muito. Eu chorava porque eu não conseguia aprender, no meu primeiro semestre de faculdade. Então foi bem difícil".

6. **Pesquisadora: "Conte-me um pouco da sua trajetória no processo de ensino-aprendizagem de inglês como professor (a)".**

   "Então, eu comecei a lecionar, no final de 2011, numa escola de idiomas, então foi bem tranquilo porque o pessoal está bem afim, eu dava aula para níveis mais avançados. Quando eu comecei a dar aula, na escola particular mesmo, mas para ensino regular, já foi mais difícil. Porque mesmo sendo

escola particular você vê que tem muita defasagem, os alunos não sabem, eles têm muita resistência, ou eles acham que eles não precisam de você por que eles fazem curso de inglês fora da escola. Então é difícil porque a gente tem muitos obstáculos dentro da escola. Então é um desafio a cada dia. Ë bem desafiador dar aula de inglês em escola de ensino regular".

7. **Pesquisadora: "Qual a importância da língua inglesa em sua vida?".**
   "Pra mim é muito importante. Eu não me vejo fazendo... tendo um emprego que não tenha... que não envolva inglês. Eu também não pretendo sair da educação, mas se saísse eu buscaria uma coisa que tenha um envolvimento do inglês, porque o inglês é muito importante pra mim assim. Não me vejo fazendo outra coisa. Eu gostaria que os alunos identificassem essa necessidade do inglês, dessa importância do inglês porque ele está presente na vida né, então eu gostaria que eles entendessem isso".

8. **Pesquisadora: "Qual a importância da língua inglesa na vida de seus alunos?".**
   "Então, é importante. O problema é que eles não entendem isso. Eles ainda não veem isso. Talvez por eles serem novos né, aqui, na escola que eu trabalho. Eu dou aula só até o nono ano então ainda não é ensino médio. Eles ainda não estão pensando no mercado de trabalho, nada do tipo. Então para as crianças de primeiro a quinto ano é novidade, é divertido, é gostoso é uma brincadeira então para eles é tudo novo eles gostam muito, eles curtem. Agora para os adolescentes é uma obrigação assim é a coisa mais chata do mundo. Eu tento... tenho tentado mudar isso, mas está bem difícil".

9. **Pesquisadora: "Você já viajou para fora do Brasil? Para onde? Quanto tempo? Qual a relevância dessa experiência na sua profissão? Se não, você acha relevante esta experiência para sua profissão?".**
   "Então, eu fui para os Estados Unidos, em 2010, em março de 2010 depois da minha formatura e eu fiquei lá até outubro de 2011. Eu morei um tempo na Califórnia, depois eu mudei para a Pensilvânia e esse tempo que eu fiquei lá foi... fez toda a diferença para mim. Quando eu terminei a faculdade eu não sentia confiança nenhuma em falar inglês apesar de eu ter estudado muito na

faculdade e fez toda a diferença assim... influenciou na minha vida profissional e pessoal, né. Foi muito importante. Foi fundamental. Acho que toda pessoa que estuda línguas, independente da língua, tinha que morar um tempo fora. Pra sentir mesmo, para ter essa imersão linguística e cultural porque é fundamental para a profissão".

10. **Pesquisadora: "Quais métodos e abordagens você utiliza em suas aulas?".** "Então, a gente sempre tenta usar a abordagem comunicativa, a gente tenta fazer uma coisa mais sócio interacionista e eu posso te dizer assim com 100% de certeza que entre primeiro e quinto ano eu consigo fazer isso. Só que quando você chega no ensino fundamental II, que os alunos estão acostumados com cópia e se eles não copiam da lousa eles acham que não aprenderam nada e se você não manda eles repetirem coisas eles acham que você não está ensinando a gente entra diversas vezes no behaviorismo, assim é um fato. Não porque eu acho que essa é a melhor maneira de aprender ou porque eu acredito nisso. É porque se eu não fizer isso em dados momentos eles vão achar que eu nunca dei aula de inglês. Então a gente acaba tendo que fugir daquela técnica, daquela abordagem que a gente acha que seria mais efetiva pra eles sentirem que eles estão aprendendo. Porque se você faz uma leitura, ou conta uma estória, ou quer fazer uma atividade mais dinâmica, eles acham que não é aula que é uma bagunça. Então é meio complicado. Tem uma linha muito tênue ai quando a gente tenta passar do behaviorismo para um sócio interacionista eles acham que é uma zona. Eles têm dificuldade de entender isso".

11. **Pesquisadora: "Quais suportes e ferramentas são usados em suas aulas?".** Então, eu utilizo de primeiro a quinto ano eu utilizo muito *data show,* né, eu utilizo radio para passar músicas pra eles, a gente trabalha muito com vídeos e o quarto e quinto ano recebe um livro didático que foi uma parceria da secretaria municipal de educação com a *Pearson Education*. Então eles mandam os livros para os alunos de quarto e quinto ano. Então eu tenho livro didático então eu uso o livro como suporte. Agora de primeiro a terceiro ano a gente não tem material didático nenhum. Nós temos livros paradidáticos que não dão conta do recado que não resolvem o problema. Então eu preparo

materiais na minha casa, eu pego vídeos no *youtbube*, eu pego sequências didáticas na *internet* eu uso muitas sequências didática que são usadas com crianças nativas de *kindergarden* e adapto para os meus alunos. E no ensino fundamental de sexto a nono ano teoricamente a gente tem livro didático só que como a gente não recebe livro para todo mundo, eu também tenho que preparar material. Então o material que eu uso é todo preparado na minha casa, livros que eu tenho e fontes de *internet* também".

12. **Pesquisadora: "Você adota algum livro didático em suas aulas? Qual? Por que a escolha deste?".**

"Ao final do ano passado, todo final de ano quando vai ser no ano seguinte o PNLD, eles te passam uma lista com os livros que você pode escolher. Eu escolhi um livro e eles me mandaram outro. Eles me mandaram um livro diferente. Então eu recebi um livro que chama *alive*. Essa coleção que eu não lembro a editora agora. O problema foi que eles não enviaram a quantidade de livros suficiente. Então o sétimo ano eu recebi só o livro do professor, em fevereiro, e ai na segunda-feira, chegou na escola, 12 livros. Só que eu tenho... (na segunda-feira dessa semana, então a gente está agora em setembro, o livro chegou em setembro e mesmo assim...) eu tenho 34 alunos na sala eles me mandaram apenas 12 exemplares. Então o livro ele virou obsoleto. Nossa escola tem duas salas de nono ano e nós recebemos 11 livros. Então eu tenho duas aulas, duas salas com 24 alunos cada sala e eles enviaram apenas, 11 livros para as duas salas. Então, o livro é bom é um livro que poderia ser utilizado com as turmas, porque a qualidade do livro é boa só que eu não tenho livros para os meus alunos. E como são livros consumíveis não adianta eu querer fazer trabalho em duplas com eles, porque eles não vão conseguir aproveitar o livro da maneira que eles poderiam. Então o livro se tornou algo muito obsoleto, o livro do PNLD. Porque ai eu uso outros livros, outros recursos que eu preparo na minha casa pra dar as minhas aulas".

Pesquisadora: "Então você monta tipo uma apostila?".

"Eu não monto apostila porque eu não tenho como tirar as cópias. Algumas folhinhas isoladas eu consigo tirar xerox e entregar pra eles. Agora, no geral, eu tenho que passar na lousa. Então eu uso o suporte do *data show*. Uso o

projetor. Porque ai eu salvo as imagens das páginas, dos textos no *pendrive* e apresento pra eles pelo projetor. Então a sala inteira consegue acompanhar o texto e ai eu passo um exercício alguma coisa na lousa, algumas coisas eu consigo tirar cópia porque cada professor tem uma cota de 100 xerox por mês, só que eu dou aula pras 10 salas da escola. Então isso me da 10 xerox por sala, por mês. E é impossível usar só 10 xerox por sala sendo que em média, a média de aluno por sala é de 30, 34 alunos. Então eu não consigo tirar xerox pra todo mundo. É loucura assim... essa é a parte negativa de trabalhar na escola pública. Escola particular você fala quantas cópias você precisa eles tiram todas as xerox(s) lindo, maravilhoso! Na escola pública, não. Você tem uma cota de 100 xerox e preto e branco, por mês. Quando você tem 10 salas, você não faz nada com essa cota".

13. **Pesquisadora: "Você conhece o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)? Quais são seus conhecimentos em relação ao mesmo?".**

"Então, a única coisa que eu sei é que o PNLD manda livros pras escolas de tempos em tempos. Eu nem sei direito qual é o período. Acho que é de três em três anos se não me engano, ou de dois em dois. Sei que eles mandam para o ensino fundamental e depois eles mandam para o ensino médio. Eles intercalam os anos. Alguma coisa desse tipo. E o problema é (...) eu sinto que tem muito dinheiro envolvido, no processo do PNLD, porque (...) por que eles me dão opções de escolha de livro se eles não vão me mandar o livro que eu escolhi? E por que tem tanto dinheiro envolvido nas licitações das editoras que produzem esses livros e as editoras não mandam a quantidade de livro necessária? Porque quando os livros são solicitados pela escola à secretaria de educação do estado federal, não sei quem checa, mas eles checam diretamente nas listas da escola. Então, eles entram no sistema que é um sistema que todo mundo tem acesso, né, das Secretarias de Educação, tanto estadual quanto federal, e eles conseguem verificar quantos alunos têm na escola em cada série. E a partir dessa lista que é oficial no sistema, que é um sistema único, eles sabem quantos alunos têm na escola. Então se eles têm ciência que eu tenho uma média de 34 alunos por sala por que é que eles me mandam 11 livros? Então, na verdade eu sinto que esse programa nacional do livro didático, não está tão preocupado se todos os alunos têm livro didático de fato,

porque se eles estivessem nós receberíamos livros. E eu tenho depoimentos de professores dessa mesma escola que nunca receberam a quantidade de livros necessária, ou, os livros que eles solicitaram. Toda vez que o PNLD manda os livros eles mandam livros diferentes daqueles que os professores escolheram. Então, é assim, se a gente não tem direito a escolha, não da opções. Porque ao a gente cria uma série de expectativas em relação aquele material didático e elas são todas (...) elas caem por terra quando o livro chega. Principalmente, quando ele chega e não tem livros pros nossos alunos. Então é... eu acho que é muito dinheiro que é gasto pelo governo pra trazer livros pras escolas e ai esse livros não chegam. Então minha pergunta é: aonde foram parar esses livros?".

14. **Pesquisadora: "Por que você acha que o governo investe tantos milhões neste programa? (Só no estado de São Paulo são gastos R$48.646.598,30 nos Anos Iniciais, R$127.535.499,97 nos Anos Finais e R$69.036.393,71 no Ensino Médio)- dados retirados do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Programa Nacional do Livro Didático 2014". (Dados retirados do site do FNDE).**

"É absurdo. Se eles estão investindo tanto dinheiro quem recebe esse dinheiro, acredito eu, que parte sejam as editora e as pessoas que produzem esses livros que criam esses livros, esses materiais. Então se tem tanto dinheiro envolvido, aonde está a parte que de fato eles se preocupam com a educação? Infelizmente, eu acredito, sinceramente, que esse dinheiro ele é totalmente desviado, por que como o livro não chega? É um absurdo eles enviarem livros didáticos pras escolas em setembro. Assim, chegar livro em setembro na escola? E ainda assim, chegar numa quantidade insuficiente? É absurdo! É que a gente não pode processar o governo né?! Porque se pudesse teria que ser processado. Tinha que ter um processo investigativo muito sério em relação ao PNLD. Por que como chega em setembro?! E é meio de setembro! Chegou livro didático em setembro pro ano letivo de 2014?! Não existe isso. É absurdo. É um desrespeito com os professores, é um desrespeito com os alunos, é um desrespeito com o sistema educacional. E depois eles reclamam que os professores não dão aula, que os professores estão desmotivados, mas se a gente não consegue nem receber o material que o governo diz pra todo

mundo, ele divulga na televisão que tá fornecendo e a gente não recebe... é lógico que a gente tá frustrado".

Pesquisadora: "E o que vocês fazem com esse poucos livros que vocês recebem?".

"A gente trabalha em duplas, quando a gente consegue trabalhar. O problema é no caso do livro de inglês especificamente. Ele é um livro consumível, então independente, de o aluno ter oito anos ou ter 14 anos é difícil pra ele entender que ele não pode escrever naquele livro que tem um exercício e linhas pra ele escrever. Então, o aluno ele fica extremamente, frustrado, dele ter que copiar um exercício no caderno. Alguns alunos ignoram a sua explicação e escrevem no livro. E ai quando eu vou utilizar o mesmo livro em outra sala, que é o caso dos nonos anos, as respostas já estão lá. E ai eu não consigo fazer a mesma atividade. Então o livro se torna obsoleto. Porque eu não consigo utilizá-lo. Em algumas salas que receberam poucos livros. Tem um caso de uma sala que recebeu apenas 11 livros, eu não consigo trabalhar nem em duplas, né, eu tenho que trabalhar em trios né. Então como que três alunos acompanham a atividade no mesmo livro? Eles param de prestar atenção e começam a conversar porque eles não têm esse acesso direto ao livro, então é... é absurdo. Então é muito difícil. A gente não consegue trabalhar com livro e ai você consegue ver. eles estão todos ali (professora mostra uma pilha de livros na estante). Eles ficam empilhados. E assim, a gente não pode jogar fora os livros do PNLD. A gente não pode jogar fora livro que a gente recebe do governo. A gente tem que ficar com os livros. A gente tem que estocar. Agora pensa, a gente recebe livros que são insuficientes pros nossos alunos, a gente não consegue usar os livros, a gente não pode desfazer deles. Então as escolas têm pilhas e pilhas de livros obsoletos porque a gente não pode jogá-los fora, ninguém vem recolher esses livros e todo ano que o PNLD manda livros pras escolas a gente tem que achar lugares pra colocar os livros antigos e substituir pelos livros novos. E a gente continua sem conseguir usar os livros que eles mandam porque são insuficientes ou não são os livros que a gente escolheu. Então é bem delicado".

15. **Pesquisadora: "Qual sua participação na escolha do livro didático na sua escola?".**

"Como eu sou a única professora de inglês desta escola, sou eu que escolho. O problema é que eles não mandam (...) esse ano eram três editoras, então ano passado só duas editoras me mandaram os livros pra eu poder avaliá-los. A terceira editora não mandou o livro pra avaliação e foi bem o livro que eu não recebo pra avaliação que me mandaram. Foi exatamente o livro que eu não pude ver antes. Mas, assim, sou eu. Eu sou a pessoa que escolhe o livro. Quando a escola tem mais de um professor da mesma disciplina, os professores da mesma disciplina sentam, discutem, analisam e decidem conjuntamente, porque são eles que vão usar o livro. Só que ai de novo (...) a gente cai no problema que... esse ano mesmo, duas editoras me mandaram o livro e foi justamente a editora que não mandou os livros pra eu analisar que me mandaram o livro. Então assim, eu nem tinha visto esse livro antes. Eu não tive acesso a esse livro e foi ele que eu recebi".

16. **Pesquisadora: "Qual sua opinião em relação ao livro escolhido pela sua escola?".**

"O livro é bom né. Eu não vou falar que o livro não tem uma boa qualidade. As atividades elas são interessantes. Eu só acho que o problema é que entende-se que em cada série, em cada ano eles têm que aprender determinados conteúdos e parte-se do pressuposto de que eles aprenderam os conteúdos anteriores nos anos anteriores. Só que não é assim que acontece na escola pública. Então o nível de dificuldade do livro do sexto ano pro livro do nono ano é muito maior. O problema é que os alunos têm o mesmo nível de inglês, hoje. Eu tô nessa escola desde ano passado. Os alunos que eu dei aula ano passado tão crescente, mas, é um processo muito vagaroso. Então eu não consigo trabalhar plenamente, conteúdos específicos e teoricamente indicados pro nono ano com o nono ano. Porque eles não estão preparados. Como eu vou ensinar presente perfeito "prum" cara que não sabe nem o que é passado? É difícil seguir o livro didático porque eu tenho que ficar fazendo revisões o tempo inteiro. Eu acho que não é só... eu acredito que quem elabora livro didático se preocupa muito em competências linguísticas que deveriam ser desenvolvidas então... não competências linguísticas, conteúdos gramaticais! Que deveriam ser trabalhados com as diferentes séries e eles esquecem que esses alunos têm o mesmo *background* de não ter tido aulas de inglês, de ter

muita dificuldade, de ter defasagem na própria língua materna. E os conteúdos não condizem com os conhecimentos que eles têm de mundo. Fora isso, os livros falam então... eles colocam bilhete de avião, bilhete de trem, balsa (...) eles colocam umas coisas que os alunos nem sabem o que é (...) então se (...) a gente tem que ensinar língua estrangeira aproximando o conhecimento de mundo e a cultura deles a nova cultura... como que eu posso esperar que meus alunos vão gostar daquilo sendo que toda vez que eu ensino inglês eles abrem o livro didático eles veem coisas que não pertencem ao universo deles. Então eles entendem a língua estrangeira, por mais que o livro didático passa que a língua estrangeira... tá muito além do universo deles. Eles vão ver a Estátua da Liberdade, eles vão ver a torre Eiffel são coisas que tão muito longe da realidade deles. Não tem uma foto do Brasil. Infelizmente, a gente tem que falar de *places* falando dos *places* que a gente conhece e não dos que ... alguns deles, infelizmente, nunca vão conhecer. Então os livros tinham que fazer mais parte da realidade dos alunos e isso não acontece".

17. **Pesquisadora: "Qual seria uma possível forma de aprimoramento do PNLD e dos seus livros escolhidos?".**

"Primeiro as pessoas que preparam e organizam e selecionam as coisas que vão constar nesse livro didático tinham que ser professores que de fato trabalhem na escola pública e conhecem a realidade desses alunos. Então eles tinham que reunir uma banca de professores. Eu sei que é meio irreal pensar assim, mas uma banca mesmo. Vamos selecionar alguns professores de São Paulo, não é programa nacional do livro didático?! Então vamos pensar nas necessidades dos alunos de escola pública desse país e não de lugares diferentes. Não adianta chegar na escola pública com um livro da *Oxford Press* achando que vai dar certo, porque não vai. O livro é ótimo só que não vai funcionar aqui. Esse programa tinha que ser fiscalizado de perto. Como várias outras coisas, vários outros segmentos desse país pra que eles garantissem minimamente de fato que todos os alunos fossem ter um livro porque não vale de nada um material que ano atinge o nosso aluno. Um material que não atinge e um material que não é suficiente, um material que o aluno não pode usar não serve de nada. Ele é um material obsoleto. tem muito dinheiro sendo gasto, muitas arvores sendo derrubadas pra fazer esses livros

que é muito papel desperdiçado porque a gente não pode jogar fora, porque a gente tem que guardar, porque foi o governo que deu (...) ai que beleza o governo deu, mas deu pra que se a gente não consegue usar? Esses livros têm que fazer sentido pros nossos alunos porque as editoras tão preocupadas em ganhar dinheiro produzindo esses livros, mas elas não estão preocupadas se esses livros atendem as necessidades dos alunos. O governo tá interessado em divulgar que ele fornece livros, mas ele não se preocupa em checar se os livros foram realmente entregues. Porque é difícil dizer se a falha tá no governo, e é por isso que o livro não chega, ou se a falha tá nas editoras que já receberam o dinheiro e uma vez que receberam o dinheiro não se preocupam em repassar os livros da maneira como eles deveriam. Porque a gente não sabe aonde que ta esse *gap*, aonde tá essa falha. Esse processo de elaboração, seleção e envio dos livros ele tinha que ser acompanhado mais de perto. Acho que tinha que ter assim, uma... um estudo mesmo pra saber qual é o caminho que esse livro faz? Como que as editoras são escolhidas? Porque antes deles oferecerem os livros pra gente escolher, alguém selecionou essas editoras como as melhores. Então, quem escolhe essas editoras, ne, como esse processo se dá? Qual é o caminho desse livro? Qual o trajeto?".

18. **Pesquisadora: "É possível manter uma relação entre aluno, professor e livro didático? Como? (Transmitir o conhecimento para o aluno através do livro)".**

"Aluno, professor e livro didático? Bem, eu vou falar da minha experiência com o ciclo um que é onde eu consigo usar o livro didático. Sim! Quando o aluno tem um livro didático que é real, dentro daquela realidade dele é muito engraçado é interessante de observar. Porque ai o aluno tem o livro que é dele ne, ele tem um livro que é só dele, o livro é dele, tem o nome dele, traz toda uma carga de pertencimento e identificação. E ai ele pega aquele livro e ele já ta familiar com como as atividades vão de desenrolar, como as aulas vão acontecer... Então no quarto e quinto ano, eu chego na sala eles já viram ora mim e fala assim: *que page teacher*? Porque eles sabem que a hora que eu chegar a gente vai abrir o livro e eu vou falar a página. A gente tem uma rotina que é seguida ne, então eles sabem que eu vou escolher os voluntários pra pegar o livro, eu vou entregar o livro, falar a página, a gente vai fazer uma

atividade e eles se sentem mais confortáveis, porque eles não tão assim na eminencia de “ai meu Deus o que vai acontecer”. Eles sabem que a gente vai fazer uma atividade das páginas coloridas do livro e depois a gente vai fazer atividade da parte preta e branca do livro que é o reforço do que a gente aprendeu. E que eles vão ter um tempo pra fazer e eles gostam de ter o visto no livro e é uma maneira de eu acompanhar o aprendizado deles. Porque toda vez que eu preciso avaliar eu pego o livro eu vejo os exercícios que eles fizeram e eu vejo que a sala que hoje é o quinto ano, a sala que dei aula com o livro anterior, né, como o livro é pra quarto e quinto ano, dei aula ano passado com livro do quarto e esse ano com livro do quinto. Eles têm não que ele têm um domínio do inglês, porque ainda é muito cedo, mas eles têm uma confiança muito maior. Eles conseguem se comunicar minimamente, eles conseguem fazer uma apresentação breve, que seja do *I like*, ou *I’m wearing*, mas eles conseguem falar coisas pequenas, coisas poucas, simples, mas eles conseguem usar o. inglês, eles conseguem se apropriar disso melhor. E a gente tem uma relação muito boa. Eles sabem o dia que eu chego na sala, eu não uso o livro ele me questionam: mas por que a gente não vai usar o livro, hoje? Eles sentem falta disso. Então, da pra estabelecer uma relação muito boa sim, só que o livro tem que atender as necessidades do aluno. Porque esse livro que agente usa ele é um livro da *Pearsen Education* e é um livro pra criança. Então é um livro colorido, com personagens da Disney, é um livro que tem musiquinha, que tem rima e que usa coisas que eles conhecem que são os desenhos animados. Então, eles gostam. E é isso que faz toda a diferença. É fazer parte do universo deles aquilo que tá no livro didático e não coisas que não têm nada a ver com o que eles conhecem".

19. Pesquisadora: "Qual a relevância de um livro didático em sua aula?".

"Eu acho importante pra ter uma constante, uma linearidade, porém a gente tem que ser muito cuidadoso no livro didático pra não. Pra aula não se tornar uma coisa estanque. Porque muitos professores usam o livro didático como muleta. Eles não pulam página, eles seguem aquela linearidade do livro sem se preocupar se aquilo atende ou não as necessidades do aluno. Então, às vezes, não às vezes, o tempo todo, o que tá no livro didático não basta. Nós temos que buscar outros recursos, outras referências, novas coisas. O livro didático é

uma ferramenta que auxilia no processo de ensino-aprendizagem. Ele não é a única ferramenta e ele não é a solução dos problemas de ninguém. Porque todo livro tem falhas. Esse livro mesmo que eu tô falando bem ele é um livro extremamente estruturalista. Então assim, ele não tem nenhum caráter, ele não se preocupa (...) é linguístico, é 100% linguístico. Eu tenho que fazer as articulações entre (...) pra usar mesmo de fato inglês como uma prática social. Então, eu uso aquele livro como suporte. Mas eu que faço os *links* com as situações reais, com as situações de vida, com os usos (...) porque se eu fosse seguir o livro a minha aula ia ser aula de (...) eles iam ficar repetindo coisas o tempo inteiro e eles nunca fariam nada em inglês. O livro é bom porque ele parte de coisas que os alunos conhecem que são desenhos animados, isso não significa que ele aborda o ensino-aprendizagem de línguas como prática de troca. Seria simplesmente, uma prática de reprodução. Então o livro é bom sim, porém, ele tem que ser usado com consciência. Ele não é pra você seguir o livro e acabou. Você tem que preparar sim".

20. **Pesquisadora: "Para você há uma forma "correta" de se utilizar um livro didático? Sim ou não e por quê?".**

    "Não existe maneira correta porque cada professor tem seu estilo. Então, às vezes pra mim é melhor seguir a ordem exata que tá no livro porque pros meus alunos tá funcionando e pra você que é uma professora diferente cê pode olhar praquele livro e falar: Gente eu nunca vou usar esse livro na minha vida. Eu acho ele péssimo. Não tem um jeito certo, porque não existe receita (...) dar aula, ensinar não é uma receita de bolo que tem jeito certo ou errado. Tem varias maneiras. Agora, o jeito que eu considero errado, pode ser pretensão, é seguir passo-a-passo do jeito que ele tá lá. Porque o livro como qualquer outra coisa escrita é vivo, muda, é mutável, acontece. Então não tem jeito certo. A gente não pode ficar presa a ele como se ele fosse a única coisa, a maior verdade e achar que assim a gente vai tá ensinando inglês, porque a gente não vai".

21. **Pesquisadora: "Para você o que é um livro didático? E para que serve o mesmo?".**

"Um livro didático, um material didático, digamos material, não só livro, eu acho que é qualquer material que você possa usar nesse processo de ensino-aprendizagem. Então eu não preciso ter um livro que foi publicado por uma editora super famosa pra dizer que aquilo é um material didático. Porque pode ser que esse material seja lindo, maravilhoso, mas não atenda as minhas necessidades ou as necessidades dos meus alunos. Então acho que um livro ou um material didático (...) isso assim, não oficialmente, não são o que as pesquisas dizem, é o que eu acredito, é um material que sirva pra ensinar que possa ser usado pra ensinar. A gente tem o livro didático que são os livros com exercícios e os conteúdos entre aspas, e a gente tem os livros paradidáticos. Então eu acho que às vezes acaba sendo mais os paradidáticos acabam sendo mais didáticos do que os ditos didáticos. Porque quando a gente leu estória a gente ta partindo de uma coisa que todo mundo gosta que é ler que é do fantástico que a gente usa. Então o paradidático é um livro didático. Quando eu trago uma música e eu consigo fazer um trabalho em cima dessa música dentro de sala, essa música se tornou um material didático porque ele serviu pra ensinar. Os alunos aprenderam com aquilo. O didático tá nessa carga de ser passível de aprender e ensinar com aquilo. Acho que seria mais isso. Porque a gente não precisa de um livro do objeto físico 100% do tempo. Ele é importante, mas a gente consegue fazer muitas coisas sem ele. Seria melhor com ele, mas, a gente ainda consegue sem ele".

22. Pesquisadora: "Como seria um livro didático "ideal"?".

"Não existe. Porque o que é ideal pra mim não vai ser ideal pra um outro professor de inglês. Porque eu acredito que a maneira certa de ensinar inglês é através da prática social, enquanto eu tenho colegas de profissão que acreditam que tem que ser extremamente Behaviorista que os alunos têm que copiar e repetir. Então não existe livro ideal. Eu acho que todo professor tinha que ter tempo e quando eu falo tempo não é o professor escolher ter tempo é ele ser permitido ter tempo pra sentar e organizar os seus materiais com qualidade. Porque, hoje, um professor ele não tem tempo não porque ele não quer é que pra ele conseguir pagar as contas dele ele tem que ter três cargos, dois cargos, ele tem que trabalhar dois períodos. E isso não te dá tempo de se preparar melhor pras aulas. Então se a gente tivesse uma

valorização maior do professor e quando eu falo valorização eu não tô falando só salário eu to falando da gente ser valorizado quanto profissional, nós teríamos mais dedicação aquilo que a gente faz porque considerando os meus colegas de trabalho e as pessoas que fazem cursos comigo, que fazem a pós comigo, são todos professores de inglês, são todas pessoas com muita vontade, de fazer tudo, são pessoas muito dispostas que fazem o que fazem porque gostam, assim, não é falta de opção. Ninguém é professor por falta de opção. A gente da aula porque a gente gosta. A gente é professor porque a gente gosta de dar aula. E a gente quer ser valorizado como qualquer outro profissional. E como ser professor é reconhecido como trabalho de caridade muitas vezes, a gente perde a carga dessa responsabilidade. Então se todo professor tivesse a possibilidade de sentar e preparar seu material cada um poderia ter pra si o seu material ideal. Agora, nenhuma editora do mundo, nunca, vai conseguir desenvolver o livro didático que resolva os problemas do mundo, porque isso não existe".