



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PGLA**

NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA: O ensino comunicativo baseado em temas e tarefas e suas implicações no uso de materiais didáticos diversificados em um Centro de Línguas.

SÉRGIO CARDOSO PASSOS

**BRASÍLIA
2019**

SÉRGIO CARDOSO PASSOS

NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA: O ensino comunicativo baseado em temas e tarefas e suas implicações no uso de materiais didáticos diversificados em um Centro de Línguas.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Emília Fajardo Turbin

**BRASÍLIA
2019**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

PASSOS, Sérgio Cardoso. **No meio do caminho tinha uma pedra: O ensino comunicativo baseado em temas e tarefas e suas implicações no uso de materiais didáticos diversificados em um Centro de Línguas.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2019, 152f

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

PSE484m	Passos, Sérgio Cardoso NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA: O ensino comunicativo baseado em temas e tarefas e suas implicações no uso de materiais didáticos diversificados em um Centro de Línguas . / Sérgio Cardoso Passos; orientador Ana Emilia Fajardo Turbin. -- Brasília, 2019. 152 p. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, 2019. 1. Ensino Comunicativo. 2. Temas e Tarefas. 3. Materiais didáticos. I. Turbin, Ana Emilia Fajardo , orient. II. Título.
---------	--

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

No meio do caminho tinha uma pedra: O ensino comunicativo baseado em temas e tarefas e suas implicações no uso de materiais diversificados em um Centro de Línguas

SÉRGIO CARDOSO PASSOS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA
AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUÍSTICA APLICADA COMO PARTE DOS
REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA
APLICADA.

APROVADA POR:

Profª. Dra. Ana Emília Fajardo Turbin - Universidade de Brasília
(ORIENTADORA)

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, Universidade de Brasília
(EXAMINADOR INTERNO)

Prof. Dr. Juscelino da Silva Sant'ana, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
(EXAMINADOR EXTERNO)

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho - Universidade de Brasília
(EXAMINADOR SUPLENTE)

BRASILIA, 06 DE DEZEMBRO DE 2019.

AGRADECIMENTOS

No meio do meu caminho tinha amigos, professores, apoiadores e familiares que enviaram toda a positividade e acreditaram que eu poderia chegar onde cheguei.

No meio do caminho tinha a Universidade de Brasília, universidade pública de qualidade que me ensinou a ser mais humano, a adquirir minha identidade, essa que me tornou um ser melhor. Minha vida se divide em antes da UnB/depois da UnB.

No meio do meu caminho profissional estava o Centro Interescolar de Línguas, onde comecei na profissão de ensinar e onde eu aprendi a ser realmente um professor com competências. Devo isso as longas conversas com Marilda, Simone, Daniela e muitos outros professores que, diretamente ou indiretamente, me ensinaram e me instigaram, compartilhando suas angústias e isso tudo me incentivou a buscar respostas. Sou imensamente grato porque hoje sou também um educador melhor.

No meio do caminho tinha os professores do PGLA e agradeço a todos eles, em especial ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, uma evidente influência neste meu trabalho e também na minha vida acadêmica. Sou grato a ele por ser coordenador do Programa de Pós-Graduação na época da minha admissão e por ter me dado a chance de ser um profissional mais reflexivo. Ao Prof. Dr. Augusto Luitgards, seus ensinamentos e conselhos quanto a seguir caminhos diferentes e ousar me fizeram perceber que podia ir além e por no papel pensamentos, ainda hei de escrever algo diferente com tudo que aprendi. A Prof^ª. Dr^ª. Lucia Barbosa. Suas aulas sobre cultura e produção de material foram inspiradoras e encheram minha alma de um sentimento bom, de que precisava para ser um profissional melhor. Ao professor Henrique Huelva pelas aulas inspiradoras. A minha orientadora Prof. Dr. Ana Emília Fajardo, por ter aceitado minha pesquisa e ter me apoiado, pelos conselhos, pelas correções e pela liberdade que me deu de inscrever minha marca registrada, minha identidade nesse trabalho.

No meio do meu caminho tem minha família, meus pais, irmãos, minhas duas princesas, Regina e Layla (minha companheira de algumas idas a universidade), que entenderam minhas escolhas e me apoiaram.

No meio do caminho tinha a Secretaria de Estado de Educação e a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação que propiciaram a licença para que eu se dedicasse a tão valioso momento da formação.

No Meio do Caminho

*No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do
caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.*

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Este trabalho tem como propósito investigar os conflitos gerados por dois materiais didáticos diversificados - uma material tipo fonte ou esquelético e um livro didático global - utilizados no ensino de língua inglesa numa proposta de abordagem comunicativa baseada em temas e tarefas em uma instituição do Distrito Federal. Nosso objetivo é entender as causas desse conflito analisando como cada material facilita ou dificulta a implementação da abordagem escolhida. Nosso referencial teórico tem como base os estudos sobre o ensino comunicativo (ALMEIDA FILHO, 1993, 2012; HYMES, 1972; WIDDOWSON, 1978; CANALE e SWAIN, 1979), sobre o enfoque temático (COYLE, HOOD e MARSH, 2010; BRINTON, SNOW e WESCHE, 1989; MOHAN, 1986; STRYKER e LEAVER, 1997) e sobre a produção de tarefas (LONG, 2015; NUNAN, 2014; PRABHU, 1987; WILLIS, 1996). Descrevemos também como a prescritividade presente nos livros didáticos de LE, isto é, as escolhas tanto conceituais como estruturais feitas pelos autores e editoras, pode dificultar a aplicação do comunicativismo. Apresentamos então elementos dessa prescritividade relacionados à autenticidade da língua (MISHEN, 2005; TOMLINSON, 2008), ao reconhecimento da importância da transferência entre a língua materna e a língua estrangeira (WIDDOWSON, 1978), ao ensino intercultural (BYRAM, GRIBKOVA E STARKEY, 2002) e ao papel da gramática (ALMEIDA FILHO, 2011; TOMLINSON e MASUHARA, 2008). Esta é uma pesquisa aplicada de caráter qualitativa interpretativista com um estudo de caso documental. Concluimos que ambos materiais possuem lacunas, em menor ou maior grau, que podem dificultar a implementação da abordagem, cabendo então ao professor fazer as adaptações necessárias para que sua prática possa alcançar os objetivos propostos. Por isso é importante que os docentes tenham conhecimento em detalhes de todos os elementos que caracterizam a abordagem comunicativa baseada em temas e tarefas.

Palavras-chave: Ensino comunicativo. Temas e Tarefas. Materiais Didáticos.

ABSTRACT

This research aims at investigating the conflicts generated by two different English teaching materials - a source material and a global textbook - both used in a proposal of a communicative approach based on themes and tasks in a school of Distrito Federal. Our goal is to understand the causes of the conflict by analyzing how each material facilitates or hinders the implementation of the chosen approach. Our theoretical framework is based on the studies on the Communicative Approach (ALMEIDA FILHO, 1993, 2012; HYMES, 1972; WIDDOWSON, 1978; CANALE e SWAIN, 1979), on the Content-Based Language Teaching (COYLE, HOOD e MARSH, 2010; BRINTON, SNOW e WESCHE, 1989; MOHAN, 1986; STRYKER e LEAVER, 1997) and the Task-Based Language Teaching (LONG, 2015; NUNAN, 2014; PRABHU, 1987; WILLIS, 1996). We also describe how the prescriptiveness in English teaching textbooks, that is, the conceptual and structural choices made by the authors and publishers, can make the application of communicativism difficult. We also present elements related to the authenticity of language (MISHEN, 2005; TOMLINSON, 2008), we discuss the importance of the recognition of transference between the mother tongue and the foreign language (WIDDOWSON, 1978), we talk about the intercultural teaching (BYRAM, GRIBKOVA & STARKEY, 2002) and about the role of grammar in this approach (ALMEIDA FILHO, 2011; TOMLINSON and MASUHARA, 2008). This is an interpretative qualitative applied research with a documentary case study. We conclude that both materials have gaps, to a lesser or greater extent, that may hinder the implementation of the approach, so it is up to the teacher to make the necessary adaptations so that his/her practice can achieve the proposed objectives. It is therefore important that teachers have detailed knowledge of all the elements that characterize the communicative approach based on themes and tasks.

Keywords: Communicative Language Teaching. Themes and Task. Teaching materials.

LISTA DE SIGLAS

AC - Análise Contrastiva

AG - Abordagem Gramatical

CIL - Centro Interescolar de Línguas

CM - Currículo em Movimento do Distrito Federal

ALBT - Aprendizagem de Línguas Baseada em Tarefas

IBC - Instrução Baseada em Conteúdos

IG - Inglês Geral

ILE - Inglês como Língua Estrangeira

LA - Linguística Aplicada

LD - Livro Didático

L1 - Primeira Língua

L2 - Segunda Língua

LE - Língua Estrangeira

MD - Material didático

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

LISTA DE SÍMBOLOS

Convenções de transcrição das entrevistas

(Adaptadas de Marcuschi, 2010)

Símbolo	Descrição
[...]	Transcrição parcial ou eliminação de um trecho
:	Alongamento de vogal
::	Alongamento maior de vogal
(+)	Pausa
(++)	Pausa prolongada
/	Parada brusca
()	Dúvidas. Transcrição incompreensível
Reduplicação de letra ou sílaba	Repetições
Itálico	Enunciados em LE

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Práticas necessárias a um professor comunicativo	41
Quadro 2- Foco na forma versus Foco no sentido	42
Quadro 3- Princípios para a produção de MD	46
Quadro 4- Princípios para um ensino comunicativo baseado em temas.....	48
Quadro 5- Princípios para um ensino comunicativo baseado em tarefas	51
Quadro 6- Categorias e subcategorias metodológicas	67
Quadro 7- Resumo das zonas de conflitos entre os MDs, concepções e prática dos professores pesquisados	128

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Tipos de atividades de acordo com o nível de aproximação dos conhecimentos e realidade dos alunos	68
Figura 2- Plano de curso do nível 2B.....	73
Figura 3- 2B Support Material, p.12	75
Figura 4- 2B Support Material, p. 38	76
Figura 5- 2B Support Material, p. 8	77
Figura 6- 2B Support Material, p. 6	78
Figura 7- Percentual de atividades de acordo com a aproximação/distanciamento da realidade dos alunos	79
Figura 8- Porcentagem de atividades que mencionam as culturas nativas e outras culturas.....	80
Figura 9- 2B Support Material, p. 3	81
Figura 10- 2B Support Material, pp. 15-16	82
Figura 11- 2B Support Material, pp. 32-33.....	84
Figura 12- 2B Support Material, p.2	87
Figura 13- 2B Support Material, pp. 12-13	88
Figura 14- Percentual de atividades de acordo com a função da gramática	90
Figura 15- Escopo e Sequência do Time Zones 3	92
Figura 16- Time Zones 3, p.10.....	93
Figura 17- Time Zones 3, p.13.....	94
Figura 18- Time Zones 3 Teacher's Edition, p. 26.....	95
Figura 19- Time Zones 3, p. 35.....	96
Figura 20- Time Zones 3, p. 42.....	96
Figura 21- Time Zones 3, p.14.....	97
Figura 22- Time Zones 3, p. 35.....	97
Figura 23- Time Zones 3, p. 38.....	98
Figura 24- Percentual de atividades segundo a proximidade do aluno.....	98
Figura 25- Time Zones 3, p.21.....	99
Figura 26- Time Zones 3, p.67.....	100
Figura 27- Time Zones 3, p.69.....	100

Figura 28- Time Zones 3, p. 74.....	100
Figura 29- Time Zones 3 Teacher’s Book, p. 15	101
Figura 30- Time Zones 3 Teacher’s Book, p. 45	102
Figura 31- Time Zones 3, p. 95.....	103
Figura 32- Percentual de atividades relacionadas as culturas nativas e demais culturas	104
Figura 33- Time Zones 3, p. 78	105
Figura 34- Time Zones 3, p. 11	106
Figura 35- Time Zones 3, p. 15	107
Figura 36- Time Zones 3, p. 41	108
Figura 37- Percentual de atividades do LD relacionadas ao papel da gramática	109

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	20
1.1 Contextualização e bases teóricas do Currículo em Movimento.....	21
1.2 Tema, relevância e motivação da pesquisa	24
1.3 As pesquisas sobre MDs	25
1.4 Organização da dissertação.....	26
CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO	27
2.1 A prescritividade nos materiais didáticos de LE.....	27
2.1.1 Aspectos da identidade do aprendiz.....	27
2.1.2 A simplificação da língua e a autenticidade.....	31
2.1.3 O papel da língua materna	33
2.1.4 A influência comercial nos LDs.....	36
2.1.5 A escolha por um eixo gramatical.....	37
2.1.6 O comunicativismo frente a prescritividade dos LDs.....	39
2.1.7 A padronização dos MDs	42
2.1.8 A prescritividade e a autoria nos MDs.....	43
2.2 Um caminho alternativo ao eixo gramatical: A abordagem comunicativa baseada em temas e tarefas.....	47
3. CAPÍTULO METODOLÓGICO.....	52
3.1 Introdução, objetivos e perguntas de pesquisa.....	52
3.2 A natureza da pesquisa.....	53
3.3 O estudo de caso	54
3.4 A permissão, a entrada no ambiente de pesquisa e o papel do pesquisador	56
3.5 O cenário.....	58

3. 6 Os participantes	59
3.7 A geração de registros.....	60
3.7.1 Os documentos da pesquisa.....	61
3.7.2 As entrevistas.....	62
3.7.3 As observações.....	63
3.7.3 As notas de campo	64
3. 8 Procedimentos de análise de registros - a triangulação	64
3.8.1 Delimitação das categorias e subcategorias.....	67
3.8.2 Apresentação de temas e tarefas	67
3.8.3 Aproximação com a realidade do aluno.....	68
3.8.4 O Reconhecimento da transferência entre L1/LE.....	70
3.8.5 A função da gramática	70
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS	71
4.1 Análise do material esquelético autoral nível 2B	71
4.1.1 Apresentação e função dos temas e tarefas.....	73
4.1.2 Aproximação com a realidade dos alunos	75
4.1.3 O reconhecimento da transferência entre L1/LE.....	86
4.1.4 A função da gramática	86
4.2 Livro didático global - Time Zones	90
4.2.1 Apresentação e função dos temas e tarefas.....	91
4.2.2 Aproximação com a realidade do aluno.....	95
4.2.3 O reconhecimento da transferência entre L1/LE.....	104
4.2.4 A função da gramática	104
4.3 Análise qualitativa interpretativista das percepções dos professores sobre os MDs e o enfoque temático com resolução de tarefas.....	109

4.3.1	Percepções relacionadas a apresentação dos temas e tarefas nos MDs	110
4.3.2	Percepções e concepções sobre questões relacionadas a realidade do aluno nos MDs	113
4.3.3	Percepções e concepções sobre o uso da L1 no ensino/aprendizagem da LE	116
4.3.4	Percepções e concepções sobre a função da gramática nos MDs	117
4.4	Concepções e prática dos professores relacionadas ao enfoque temático	119
4.4.1	Concepções e prática sobre o ensino comunicativo baseado em temas e tarefas	119
4.4.2	Concepções e prática sobre questões relacionadas à identidade do aluno.....	122
4.4.3	Concepções e prática sobre o uso da L1 na LE	123
4.4.4	Concepções e prática sobre a função da gramática	124
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
	Limitação do estudo e sugestões para pesquisas futuras	136
	REFERÊNCIAS.....	139
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	
	147	
	APÊNDICE B - GUIA ÉTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	148
	APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO PARA USO DO MATERIAL DIDÁTICO	
	APOSTILADO 2B SUPPORT MATERIAL.....	149
	APÊNDICE D - AUTORIZAÇÃO PARA USO DE INFORMAÇÕES DO SISTEMA	
	ZEUS E SIGEP	150
	APÊNDICE E - ENTREVISTAS	151

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

A pesquisa relatada nesta dissertação aborda o uso¹ de materiais didáticos de dois tipos diversos em um Centro de Línguas, instituição pública exclusivamente voltada para ensino de Línguas Estrangeiras no Distrito Federal. Ao seguir as orientações pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação e elaborar um plano de curso próprio, a escola pesquisada optou por utilizar dois tipos de materiais para o ensino comunicativo de línguas baseado em temas e tarefas: um livro didático global² de uma editora internacional e um material tipo fonte ou esquelético³ criado pelos docentes da instituição. A transição entre os dois materiais tem gerado problemas e conflitos para a organização pedagógica da escola.

O objetivo geral da pesquisa é descrever porque há conflitos com a adoção e uso desses dois tipos de materiais. O primeiro objetivo específico é analisar como cada material facilita ou dificulta a prática de uma abordagem⁴ comunicativa baseada em temas e tarefas. O segundo objetivo é oferecer uma base de conhecimento teórico alinhada com as orientações pedagógicas da instituição e corroborada nelas as teorias de aprendizagem, ensino e aquisição de línguas para auxiliar os professores do Centro de Línguas tanto na adaptação, complementação, como também na produção dos materiais didáticos e conseqüentemente tentar reduzir os conflitos pedagógicos.

Os encaminhamentos da pesquisa foram baseados nas seguintes perguntas:

- Porque o uso de dois materiais didáticos diferentes - um material fonte criado pelos professores da instituição e um livro didático global - em uma abordagem comunicativa baseada em temas e tarefas vem causando conflitos na instituição?

¹ Apesar da pesquisa ser focada no aspecto descritivo de alguns elementos nos materiais didáticos, fazemos também uma análise do uso trazendo tanto as percepções dos professores acerca desses MDs posto em prática assim como uma análise de observações em sala de aula com a utilização dos dois materiais.

² Seguindo MASUHARA e TOMLINSON (2003) denominamos LD globais os livros produzidos por grandes editoras que são feitos para o ensino do inglês como segunda língua ou inglês geral e que são vendidos no mundo todo.

³ PRABHU (1990) define material fonte como “vagamente construídos, incompletos”. ALMEIDA FILHO (2012) denomina-os esqueléticos ou "esboços de materiais que serão completados no andamento do curso".

⁴ Entendemos abordagem segundo Almeida Filho (1993), isto é, uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, de sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua.

- Como cada material facilita ou dificulta o trabalho do professor para que ele alcance os objetivos dessa abordagem?

O título dessa dissertação possui um intertexto do poema de Drummond - *No Meio do Caminho*. Escolhemos-o por representar bem o contexto de um dos problemas da pesquisa. O escritor, ao optar por utilizar propositadamente uma variante informal fora dos padrões gramaticais (o tinha) para descrever a presença da pedra em seu caminho, recebeu diversas críticas dos normatistas da língua portuguesa da época, defensores aguerridos da forma. Nossa escolha então é simbólica na medida que o poema representa essa quebra da ênfase na forma e uma escolha pela coisa autêntica, de uso, próximo da realidade do leitor. Procuramos também identificar quais são as pedras que estão presentes ao se fazer essa escolha por um caminhar diferente.

Para uma melhor compreensão desse caminho escolhido, descreveremos as orientações pedagógicas que propiciaram a escolha de materiais didáticos diferentes apresentando a seguir uma breve contextualização histórica.

1.1 Contextualização e bases teóricas do Currículo em Movimento

Em 2014, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal publicou o Currículo em Movimento da Educação Básica (CM). Esse documento traz algumas importantes mudanças relacionadas às orientações pedagógicas vigentes até então. A primeira grande novidade foi a sua elaboração em conjunto, com vários representantes da comunidade escolar. Esse registro do processo de construção está descrito nos pressupostos teóricos do referido documento:

Para que o Currículo da Educação Básica seja de fato um “documento de identidade” (SILVA, 2003), que oriente as escolas públicas do Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação iniciou, em 2011, um movimento coletivo que envolveu professores(as), estudantes, coordenadores (as) pedagógicos, gestores dos níveis local, intermediário e central para discutir o Currículo, apresentado no ano de 2010, de caráter experimental, e propôs uma nova estruturação teórica e metodológica desse importante instrumento estendido como campo político-pedagógico construído nas relações entre os sujeitos, conhecimentos e realidades. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 17).

Essa construção conjunta produziu um documento que tem seus alicerces nas teorias crítica e pós-crítica de currículo⁵. Suas bases estão voltadas principalmente para o caráter social da educação, questionando portanto alguns elementos da sociedade e, principalmente, da escola tradicional como as “desigualdades sociais, a hegemonia do conhecimento científico sobre a outras formas de conhecimento”, e a falsa ideia de um certa “neutralidade do currículo” (IBIDEM, p.25).

O CM discute enfaticamente a importância da identidade formada no aluno, aquela que acontece fora do ambiente escolar. O aluno dos dias atuais sente-se excluído do sistema escolar, pois este menospreza os saberes ditos populares. Para trazer esse aluno para dentro da escola e fazer com que ele lá permaneça, é necessário que o estudante olhe a escola e a aprendizagem como algo próximo, principalmente de sua realidade. É uma proposta educacional conectada com o pensamento de Paulo Freire de “respeito aos saberes dos educandos”, estabelecendo “uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles tem como indivíduos” (FREIRE, 1996, p. 15).

O choque entre os saberes existentes, isto é, o do aprendiz e o que a escola propõe, pode afastar o aluno e também fazê-lo querer desistir. Nesse sentido a educação expande seu alcance, já que “a escola não é apenas um espaço físico”. Ela vai além disso, “extrapola os muros da sala de aula, sendo realizada na vida vivida, em diversos momentos e múltiplos lugares” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p.26). A escola constitui ainda o lugar “central da educação”, não mais como lugar reprodutor de uma prática tradicional, mas como “polo irradiador de cultura, de construção, seja a cultura geral, seja a popular” (IBIDEM). As práticas tradicionais educacionais são extremamente criticadas pelo CM. Ele propõe:

[...] a superação de uma organização de conteúdos prescritiva, linear e hierarquizada denominada por Bernstein (1977) de currículo coleção, que tem como características: a) a fragmentação e descontextualização dos conteúdos culturais e das atividades didático-pedagógicas e acadêmicas realizadas na escola pelos estudantes e professores; b) os livros didáticos como definidores do que o professor deve priorizar em sala de aula; c) as disciplinas escolares trabalhadas de forma isolada, impedindo os vínculos necessários com a realidade; d) a postura passiva dos alunos diante das práticas transmissoras e reprodutivas de informações; e) o

⁵ Segundo Silva (1999), as teorias críticas de currículo colocam em questão os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais, desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais e as teorias pós-críticas referem-se ao caráter multiculturalista do currículo, com o devido reconhecimento das múltiplas identidades da sociedade.

processo do trabalho pedagógico desconsiderado, priorizando-se os resultados através de exames externos indicadores do padrão de qualidade. (IBIDEM, p. 65)

Quanto ao ensino de línguas estrangeiras há a orientação para uma aprendizagem focada nas interações sociais e no sentido, isto é, a implementação de um ensino comunicativo. Segundo o caderno sobre o ensino fundamental/anos finais na parte específica sobre o ensino de línguas estrangeiras:

O presente currículo visa à substituição do eixo gramatical (metalinguística das classes e funções gramaticais) como condutor da prática de ensino e aprendizagem pelo uso da língua como comunicação genuína, caracterizado por práticas sociais significativas e reais (ALMEIDA FILHO, 1993). Assim o aspecto gramatical passa a ter espaço equilibrado em relação ao eixo comunicativo. O conteúdo gramatical passa a ser trazido à baila de acordo com a necessidade de desenvolvimento comunicacional do estudante. (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 28-29)

A instituição cenário desta pesquisa, tendo em mão as orientações pedagógicas e após amplo debate, resolveu em 2015 elaborar um planejamento que pudesse contemplar os princípios centrais do CM. Para substituir o eixo gramatical foi escolhido um ensino de línguas comunicativo com enfoque temático e produção de tarefas⁶. Posteriormente, avaliações de diversos livros didáticos foram feitas para a escolha de um material adequado. Ao perceber que não havia opções que contemplassem as orientações em sua totalidade, decidiu-se produzir um material didático próprio do tipo fonte ou esquelético para os níveis iniciantes e adotar-se um livro didático temático de editora internacional para os níveis intermediários.

A coexistência desses materiais didáticos diversificados com propostas e estruturalmente diferentes tem causado alguns conflitos. A transição de um material para o outro é problemática na medida que cada tipo de material possui visões diferentes quanto ao ensino da gramática e a abordagem comunicativa por temas. Transtornos consideráveis emergiram para a organização pedagógica da escola. Uma parte dos professores encontrou dificuldades em utilizar esses materiais para alcançar os objetivos estabelecidos pela proposta pedagógica e pelo CM. É a partir dessa problemática que desenvolvemos nossa pesquisa.

⁶ Optamos por utilizar dois termos que são sinônimos em nosso texto, um mais clássico que é o ensino comunicativo baseado em temas e tarefas e outro em que usamos o termo enfoque temático e a produção de tarefas.

1.2 Tema, relevância e motivação da pesquisa

Ao retratar os materiais didáticos de língua estrangeira não podemos nos referir somente ao LD mas a uma ampla gama de instrumentos que podem ser usados para propiciar uma aquisição ou desenvolvimento⁷ da língua, tanto os materiais formalizados (livros, apostilas, textos avulsos) como os contingenciais (inventados na hora da prática ou do uso da língua-alvo nas salas e extensões) (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 14). Porém, na materialização das ações para o ensino da LE, o livro didático ainda exerce uma forte influência (ALMEIDA FILHO, 2012; CORACINI, 2016; GRAY, 2013) ditando muitas vezes como será o processo de aprendizagem. Ao adotar um livro didático, a escola ou o professor não somente está selecionando uma coleção de textos e exercícios que agradem e apoiem o ensino. Ao fazê-lo, "compra-se junto uma filosofia de ensinar que tem a marca indelével no processo de ensino" (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 60). Não são raros os casos em que o livro didático é a única fonte utilizada pelo professor e a abordagem ou filosofia desse material se sobressai sobre todas as outras:

Essa filosofia pode sofrer ajustes menores no dia a dia, e pequenas subversões podem ser toleradas por parte dos supervisores e donos de escolas em caso de instituições não franqueada, mas ninguém poderá fugir com facilidade da força centrífuga da abordagem dos autores que anima os MDs adotados. As abordagens de ensinar dos professores regentes e de aprender dos aprendentes entram inexoravelmente em cena e fazem pressão na percepção das diferenças. (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 60)

Entretanto, há situações mais modernas, de uma era tecnológica, onde editoras e autores de LDs perdem espaços e seus materiais didáticos são parcialmente substituídos por uma gama variável de recursos encontrados online (SOKOLIK, 2014). A hegemonia do LD, então, vem sendo abalada por uma série de adaptações e transgressões (SOUZA, 2007; CORACINI, 1999; CRAWFORD, 2002) e também por sua completa negação (GRAY, 2013). É preciso porém olhar esse movimento progressista com certa precaução. A mudança, aparentemente radical, pode tratar-se, em algumas situações, de uma ilusão já que muitos professores ainda escolhem ou produzem atividades muito próximas daquelas dos LDs

⁷ Tomlinson (2008) faz essa distinção entre aquisição ou estágio inicial do ganho de uma competência comunicativa e desenvolvimento ou subsequente estágio de ganho da habilidade de usar a língua de maneira bem sucedida.

convencionais. Há um modelo mental nos professores e nos alunos que eleva o livro didático ao posto de único detentor de um ensino e aprendizagem eficaz de LE (CORACINI, 1999).

Talvez esse fluxo todo de mudanças nos leve algum dia a um novo tipo de material, intrinsecamente ligado às diversas teorias de aquisição de línguas, principalmente as mais discutidas atualmente. Mas, por enquanto, não é isso que observamos. Alguns teóricos olham os rumos em que as práticas de sala de aula tomaram, totalmente diferentes dos rumos das pesquisas da L.A, como podemos observar no relato de Wolfgang a seguir:

Eu recentemente comecei a aprimorar meu conhecimento de Chinês. Ao fazê-lo, tive uma desagradável surpresa na medida em que o livro didático, as metodologias de ensino, e as atividades de aprendizagem que meu professor estava usando em 2014 eram similares aos modos pelos quais estudei Francês e Alemão quando era adolescente numa escola em Londres. (DE BOT, 2015, p. 123) ⁸

Enquanto os livros didáticos não considerarem as teorias de aquisição, ainda haverá esse distanciamento. A necessária superação dessa situação se torna possível então com uma análise crítica e a devida adaptação e suplementação desses materiais. Os professores desempenham papel importante nesse processo, já que munidos do conhecimento necessário, poderão por em prática essa missão. Algumas pesquisas já feitas sobre MDs podem nos fornecer teorias e avaliações dos materiais para que possamos utilizá-los de uma forma mais eficaz.

1.3 As pesquisas sobre MDs

Materiais didáticos de língua estrangeira e, principalmente os livros didáticos globais, são um tema recorrente em várias pesquisas sobre aquisição de segunda língua e língua estrangeira. Algumas dessas apontam as vantagens da adoção e uso de materiais didáticos produzidos pelas editoras internacionais, os chamados livros globais (cf. CRAWFORD, 2002; CUNNINGWORTH, 1995; O'NEILL, 1982; RUBDY, 2003). Uma outra parte aponta aspectos potencialmente negativos desses LDs (ALLWRIGHT, 1981; ALMEIDA, 2011; ALMEIDA FILHO, 1993, 2012; BLOCK, 2002; BROWN, 1990; BYRAM, BRIBKOVA e STARKEY, 2002; CORACINI, 1999, 2016; DENDRINOS, 1992; GRAY, 2002, 2013; FRAZIER e JUZA, 2008; KULLMAN, 2013; LITTLEJOHN, 2012; MISHEN E LUKE,

⁸ Esta tradução e as demais que integram essa pesquisa são de minha autoria.

2008; MISHEN E PRODROMOU, 2008; MOTA, 2004; SCHEYERL, 2012 e TOMLINSON e MASUHARA, 2008) e algumas se apoiam principalmente na produção de material didático (ALMEIDA FILHO, 2013; DEREWIANKA, 2003; HARDWOOD, 2014; LYONS, 2003; MISHAN, 2005; PULVERNESS, 2003; TOMLINSON, 2008).

Grande parte das pesquisas citadas acima são voltadas para livros didáticos globais e fazem uma análise documental lançando alguns olhares para as práticas dos professores que utilizam esses materiais.

1.4 Organização da dissertação

Após esse capítulo introdutório, apresentamos nosso referencial teórico no Capítulo 2. Discutimos os princípios do ensino de língua comunicativo baseado em temas e tarefas e como se dá o caráter prescritivo nos materiais didáticos. Apresentamos nesse capítulo diversas pesquisas, grande parte delas referentes ao uso de livro didático global, os mais usados em instituições como o Centro de Línguas pesquisado. Para alcançar os propósitos traçados e responder as perguntas aqui levantadas optamos por uma pesquisa aplicada de caráter qualitativo interpretativista com um estudo de caso documental que é apresentada no capítulo 3. No capítulo 4 trazemos os dados e as correspondentes análises e finalizamos com as considerações finais e conclusões da pesquisa.

CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO

Nosso referencial teórico nos guiará na posterior análise dos MDs pesquisados, das concepções dos professores e das práticas de sala de aula. Um dos pontos discutidos se refere à prescritividade dos materiais, principalmente dos livros didáticos globais, que apresentam um maior número de pesquisas até o momento. Tendo como eixos orientadores a abordagem comunicativa baseada em temas e tarefas e as orientações pedagógicas do CM, descrevemos como as editoras e os autores de materiais fazem escolhas estruturais e conceituais para apresentarem modelos de um ensino e aprendizagem de LE e como esses modelos podem vir a dificultar a implementação dessa abordagem.

2.1 A prescritividade nos materiais didáticos de LE

O termo prescritivo surgiu primeiramente para referir-se ao ensino da gramática. "A abordagem prescritiva detalha como uma língua deve ser usada e quais regras gramaticais devem ser seguidas" (HINKEL, p. 1). Como veremos, essa prescritividade porém transpassa a estrutura e envolve muitos outros aspectos. Os materiais didáticos e principalmente os LDs globais podem ser altamente prescritivos ou normativos já que "apresentam a língua como ela deve ser falada e escrita pelos aprendizes, as informações culturais como devem ser vistas e interpretadas pelo leitor" (KRAMCH, 2017, p. 18).

Alguns elementos dessa prescritividade estão descritos a seguir.

2.1.1 Aspectos da identidade do aprendiz

Um dos objetivos da aprendizagem de uma língua estrangeira é a sua desestrangeirização (ALMEIDA FILHO, 1993). Essa desestrangeirização é um processo complexo com envolvimento de vários fatores além da aprendizagem do uso sistêmico da LE:

Língua estrangeira é, por outro lado, também um conceito complexo que o professor precisa contemplar, e sobre ele refletir, no exercício da profissão. Pode significar língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores ou língua exótica. A compreensão do termo se aperfeiçoa se o tomarmos como língua que só a princípio é de fato estrangeira, mas que se desestrangeiriza ao longo do tempo de quem se dispõe a aprendê-la. Essa nova língua pode ser tida em melhor perspectiva como um língua que também constrói o

seu aprendiz em algum momento futuro vai não só ser falada com propósito autêntico pelo aprendiz mas também ‘falar esse mesmo aprendiz’, revelando índices de sua identidade e das significações próprias do sistema dessa língua-alvo. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 20)

A língua então transforma o aluno, reconstrói a sua identidade⁹. Seus elementos (linguísticos, sociais e culturais) entram em contato com o conhecimento e o mundo do aprendiz, modificando-o. Esse encontro/desencontro tem como consequência a desestrangeirização, que deve ser um processo de valorização por igual dos mundos em contato. O professor desempenha um papel importante, pois em suas mãos está a parte inicial desse processo de reorganização da nova identidade. Ele pode ser um elo direto entre a identidade e o mundo já presentes no aprendiz e aquele que será construído pela aprendizagem da LE.

Essa identidade está entrelaçada em diversos elementos pois ela é "mutualmente constitutiva, e influenciada por diversos fatores como as práticas comuns em instituições como os lares, as escolas e locais de trabalho, assim como em recursos disponíveis, sejam eles simbólicos ou materiais" (NORTON, 2012, p. 2). Sendo pré-existente no aluno então o ensino deve considerá-la mesmo que os materiais didáticos não o façam:

Que um livro didático não apresenta a língua e a cultura como elas são na vida real é óbvio, mesmo que aprendizes iniciantes tendam a acreditar nisso. Como qualquer trabalho de arte, ele é um construto, um que representa como o autor e a editora concebem a língua, a cultura e o aprendizado, e a maneira pela qual eles constroem um mundo integrado da realidade estrangeira com propósitos instrucionais. (KRAMSCH, 2017, p. 16)

Os materiais didáticos publicados em nível global são produzidos em países onde o Inglês é a língua maior, como o Reino Unido e os Estados Unidos (KULLMAN, 2013). Por isso retratam essas culturas com as devidas escolhas dos autores e da editoras. Raramente um LD global trará reflexões sobre o possível encontro entre as realidades que ocorre na aprendizagem de uma LE, pois esse é um aspecto muito particular. O que os materiais didáticos globais fazem é apontar escolhas que sem a devida crítica e adaptação podem tornar-se um risco para um aprendiz que provavelmente vive em uma sociedade diferente daquela retratada:

⁹ Tratamos identidade como a maneira em que o mundo (do aluno ou do livro didático) está construído. Esse mundo é retratado e percebido pelas narrativas ou textos trazidos para o contexto do ensino e aprendizagem (Norton, 2012).

[...] os livros didáticos ilustram o mundo ideal das culturas alvo, o chamado mundo WASP¹⁰, um mundo branco, anglo-saxônico, protestante, com padrões linguísticos rígidos e normatizados e um rigor exagerado na pronúncia nativa, visto que o objetivo seria a apropriação de uma nova identidade por parte dos alunos. (SCHEYERL, 2012, p. 41)

Esse retrato é de um lugar irreal, onde problemas da vida cotidiana normalmente não estão presentes. A fim de se tentar passar uma falsa sensação de neutralidade cultural alguns tópicos são ignorados (KULLMAN, 2013). Gray, ao fazer uma pesquisa minuciosa junto a algumas editoras de LD globais, descobriu que há uma orientação para os autores desses materiais. "Assuntos que são considerados polêmicos são evitados tais como falar sobre política, álcool, religião, sexo, narcóticos, carne de porco e os *ismos* (racismos, sexismo)" (GRAY, 2013, p. 159). Abordar tópicos seguros faz com que os autores evitem criar polêmicas com seus consumidores (IBIDEM). Esse mundo pseudo perfeito vai ao encontro/de encontro com a cultura do aprendiz e pode levar a conclusões potencialmente prejudiciais:

As práticas pedagógicas levavam, assim, à apropriação de uma nova identidade, inculcada por valores de superioridade cultural. A sala de aula transformava-se em uma ilha cultural de imersão no mundo do estrangeiro, no sonho de "civilidade" do colonizador. Os alunos eram estimulados a substituir seus nomes por equivalentes em inglês, a imitar os discursos dos personagens dos livros ou dos filmes didáticos; enfim, a transferir-se, em viagens imaginárias ou reais, para os territórios mais "abençoados" do hemisfério norte. (MOTA, 2004, p. 39)

Além desse sentimento de superioridade cultural que os LDs globais podem provocar, eles também podem trazer simplificações de identidades nacionais:

Quando duas pessoas em uma conversa são de diferentes países que falam uma língua que é estrangeira/segunda língua para um deles, ou quando ambos falam uma língua que é estrangeira para ambos, uma língua franca, eles podem estar profundamente conscientes de suas identidades nacionais. Eles estão conscientes que pelo menos um deles está falando uma língua estrangeira e o outro está escutando sua própria língua sendo falada por um forasteiro. Isto frequentemente influencia o que eles dirão e como eles dirão porque eles vem a outra pessoa como um representante de um país ou nação. Então esse foco na identidade nacional, e o risco que o acompanha de se apoiar em estereótipos, reduz o indivíduo de um ser humano complexo para alguém que é visto como representante de um país ou 'cultura'. (BYRAM, GRIBKOVA e STARKEY, 2002, p. 5)

¹⁰ White Anglo Saxon Protestant - Protestante Branco Anglo-saxão

Uma grande quantidade de estereótipos circula sobre as línguas e a maneira de ensiná-las (AUGER, 2014). O livro didático, conseqüentemente, sofre grande influência desses estereótipos. Eles podem apresentar alguns de classe social como os de caráter de gênero que regularmente apresenta a mulher em um papel reduzido dentro da sociedade ou uma falsa representação¹¹. Há também alguns relacionados à idade, principalmente associados aos mais velhos¹². Há também apagamentos ou falta de reconhecimento diversos principalmente de minorias e de classes sociais¹³ mais abastadas como aponta Dendrinos se referindo ao ensino de línguas no Reino Unido:

Apagadas, ou quase apagadas são a grande variedade de minorias, pessoas descendentes da África, Índia, Paquistão que fazem parte de uma parcela considerável da população; e os problemas como os dos sem-teto e dos desempregados, dos socialmente não privilegiados, das massas analfabetas são raramente ou nunca mencionados. As escolas são apresentadas como lugares onde as crianças são arrumadas, formais e apropriadas. A falta nas aulas, a não satisfação e as reações violentas dos alunos, assim como a falta de algumas salas e de pessoal (todos eles problemas particularmente em escolas urbanas e não meramente em áreas da classe trabalhadora) não são mencionados. (DENDRINOS, 1992, p. 153)

O apagamento social é bem visível quando analisamos o mundo social construído em materiais didáticos globais, com suas profissões, opções de lazer, retratos de famílias, opções de esportes e personagens que estão distantes de uma parte dos alunos. O mundo do LD é desigual:

No entanto, é preciso dizer que não é um campo aberto de igualdade para todos, pois os personagens no LD que participam desse modo de vida são, em geral, jovens da classe média com profissões relativamente bem remuneradas. Assim, podem arcar com viagens, restaurantes e a compra dos objetos que acompanham esse modo de vida, tais como CDs e roupas. (REES, 2009, p.169)

A leitura crítica dessa realidade e a sua devida adaptação é crucial para que possamos evitar o sentimento de superioridade que possa advir como consequência do mundo retratado pelos materiais. Esse retrato distante da realidade do aprendiz ocasiona um problema referente à autenticidade dos materiais que discutimos a seguir.

¹¹ Sobre a representação da mulher em livros didáticos temos o trabalho de Graci (1989) que faz um resumo amplo das pesquisas relacionadas ao sexismo nos LDs de língua estrangeira e a pesquisa de Pereira (2013) sobre o sexismo nos LDs no Brasil.

¹² Sobre a representação de idosos nos LDs no Brasil temos o trabalho de Andrade (2016).

¹³ Sobre o apagamento de classe social temos o recente trabalho de Nascimento (2016) sobre um famoso livro didático global.

2.1.2 A simplificação da língua e a autenticidade

Grande parte dos livros didáticos de LE/L2, na apresentação, em seus conteúdos, textos, diálogos e exercícios diversos, "simplificam a língua em uma tentativa equivocada de tornar o aprendizado fácil" (TOMLINSON, 2008, p. 8). Essa falsa representação também é apontada por Crawford:

Livros didáticos algumas vezes apresentam língua não autêntica desde os textos, diálogos, e outros aspectos de conteúdo que tendem a ser escritos especialmente para incorporar pontos do ensino e frequentemente não são representativos do uso real da língua. (CRAWFORD, 2002, p. 82)

Tal simplificação põe em cheque a autenticidade e representatividade do uso real da língua. O debate não é novo e data do surgimento do ensino comunicativo nos anos 70. Muitos autores definiram que tipo de autenticidade se esperava em materiais didáticos, especialmente os LDs (MISHEN, 2005, p.1).

Widdowson, ao falar sobre a leitura de textos, discute como essa simplificação feita por meio de fragmentos com propósitos apenas de se ensinar a língua causa um problema no conceito de autenticidade:

Apresentar a alguém um conjunto de partes de um texto e exigir que ele leia não para aprender algo interessante e relevante sobre o mundo mas para aprender algo sobre a língua sendo usada é deturpar o uso normal em algum grau. As partes são, por definição instâncias genuínas da língua em uso, mas se o aprendiz é obrigado a lidar com elas de uma forma em que não corresponda as suas atividades comunicativas normais, então elas não podem ser ditas como instâncias autênticas de uso. A Genuinidade é uma característica da passagem por si só e é uma qualidade absoluta. Autenticidade é uma característica da relação entre a passagem e o leitor e tem a ver com resposta apropriada. (WIDDOWSON, 1978, p. 80)

Autenticidade então para o autor está relacionada à forma como o leitor lê esse texto tendo como base também a sua realidade, isto é, “como se estivesse escrevendo um discurso na sua própria língua” (IBIDEM). Apesar da importância dessa distinção e a sua atribuição de valor a interação entre o leitor e o texto, “ela nunca foi universalmente adotada mesmo tendo uma enorme influência no debate” (MISHEN, 2005, p. 15). Mais tarde Widdowson reconhece esse fato e aponta qual conceito de autenticidade foi o mais promovido no ensino da língua inglesa:

A ideia de autenticidade se desenvolve naturalmente de uma orientação para o ensino de língua comunicativo. O argumento segue as seguintes linhas. Se você vai ensinar o Inglês real como ele funciona em maneiras contextualmente apropriadas ao invés de uma coleção de formas linguísticas em situações imaginadas em sala de aula, então você precisa se referir, e deferir, a como as pessoas que tem a língua como língua materna realmente a colocam em uso comunicativo. Autenticidade é consequentemente dependente da autoridade do falante nativo. (WIDDOWSON, 1996, p. 67)

A visão cêntrica traz um problema para os aprendizes de LE/L2 que vivem em culturas diferentes daquelas majoritárias representadas nos livros de Inglês:

Muitos livros didáticos fracassam em ser bem sucedidos com aprendizes em contextos de Inglês como Língua Estrangeira porque o que é autêntico para o usuário de L1 imerso na cultura do Reino Unido ou dos Estados Unidos é frequentemente obscuro ou trivial para o usuário de L2. Muita realidade de ‘falante nativo’ corre o risco de se tornar irreal e irrelevante para o usuário de L2. Os contextos no livro didático não possuem a riqueza pragmática da interação original. Quando a autenticidade de usuários de L1-L1 é transplantada para o contexto do Inglês como Língua Franca, tudo que sobra é a forma e a sombra do significado original. (MISHEN e LUKE, 2008, p. 198)

Aliás o fracasso da aquisição do aluno pode ser apontado como uma consequência da simplificação da língua e da não-autenticidade dos materiais. Sobre esse aspecto Tomlinson lista uma série de malefícios que a grande maioria dos LDs estão propiciando relatados a seguir:

[...] subestimam os aprendizes em termos de nível de língua com de habilidade cognitiva; tratam o nível baixo linguístico dos aprendizes como nível baixo de intelectualidade dos mesmos; empobrecem a experiência do aprendiz em uma tentativa equivocada de tornar o aprendizado fácil simplificando a apresentação da língua; criam uma ilusão de aprendizagem de língua assegurando que a maioria das atividades são facilmente concluídas como resultado do envolvimento de um pouco mais do que memorização, repetição de um script ou simples substituição ou transformação; impedem os aprendizes de alcançarem o engajamento efetivo apresentando textos brandos, seguros, harmoniosos e exigindo deles a participarem em atividades as quais não os estimulam a pensar e sentir. (TOMLINSON, 2008, p. 8)

Partimos agora para uma questão que está intrinsecamente ligada a relação entre o aprendiz e a produção de autenticidade na língua estrangeira: o mundo linguístico já presente nos aprendizes da LE.

2.1.3 O papel da língua materna

A língua materna desempenha um papel importante no processo de aquisição de uma nova língua. "Os aprendizes se baseiam nos padrões de outras línguas que eles conhecem para poder tentar descobrir as complexidades da nova língua" (LIGHTBOWN e SPADA, 2013, p. 57). É por meio da língua nativa e sua comparação com a língua estrangeira que o aprendiz dá seus primeiros passos:

Os indivíduos tendem a transferir as formas e significados, e a distribuição das formas e significados de sua língua nativa e cultura para a língua e cultura estrangeira - ambas produtivamente quando tentam falar a língua e agir na cultura, e receptivamente quando tentam alcançar e compreender a língua e a cultura como são praticadas pelos nativos. (LADO, 1957, p. 2)

O pensamento de Lado sobre a influência da língua materna na aquisição da língua estrangeira tinha como objetivo a necessidade de produção de material pedagogicamente relevantes que levassem em consideração essa relação (GASS e SELINKER, 1994, p. 89). A influência da L1 na L2/LE é tema de vários estudos, nomeada por rótulos diferentes durante o tempo como interferência, influência inter-linguística ou transferência (ORTEGA, 2009). Na história do estudo da relação da língua materna na aquisição de uma outra língua, as primeiras pesquisas abordavam que as diferenças eram responsáveis pelas dificuldades experienciadas na língua aprendida por grupos específicos de aprendizes que compartilhavam a mesma língua materna, a chamada Análise Contrastiva (ORTEGA, 2009, p. 31).

Mais tarde, como parte das pesquisas demonstraram que alguns desses erros não poderiam ser explicados pela AC, foi-se desenvolvida a análise de erros que envolvia detalhadas descrições dos erros que os aprendizes cometiam. A análise de erros diferia da análise constrativa pois não tinha o objetivo estabelecido de prever erros. Ao invés disso, ela buscou descobrir e descrever os diferentes tipos de erros em um esforço para entender como os aprendizes processam os dados da L2 (LIGHTBOWN e SPADA, 2013, p. 42-43).

Selinker, em 1972, trouxe uma nova concepção sobre a influência da língua materna no aprendizado de outra língua, com sua teoria de interlíngua. Esse conceito tem como ideia principal a existência de uma fase intermediária, influenciada por características tanto das línguas previamente aprendidas como da segunda língua e também de sistemas que parecem ser gerais e que ocorrem em todos os sistemas de interlíngua. (IBIDEM, p. 43).

O conhecimento sobre a transferência¹⁴ entre a L1/LE que o professor adquiriu em sua época de aprendiz pode auxiliá-lo a entender as implicações dessa relação. Mas é preciso perceber que somente isso não pode explicar porque há erros e acertos na aprendizagem. A transferência é um processo complexo causado tanto pelas similaridades como pelas diferenças entre as línguas sendo que a influência da língua materna não é capaz de explicar todos os fenômenos (ORTEGA, 2009, p. 53).

Os estudos feitos sobre essa influência então se centralizaram mais nos aspectos negativos do uso da língua materna no aprendizado de uma língua estrangeira. Um outro dilema trazido também foi o do uso de tradução nas aulas, especialmente se o objetivo do curso é a comunicação. A aula de língua em um ambiente em que ela é tida como estrangeira talvez seja o único momento onde o aluno possa ter contato direto com a LE e portanto deve-se haver uma quantidade significativa e máxima o quanto o possível de *input*¹⁵ e *output*¹⁶ nessa língua. Mas os processos mentais que ocorrem nos aprendizes, grande parte desses usando comparações com a L1 não devem ser ignorados:

O que se quer dizer é que os aprendizes de língua devem ser conscientes do que estão fazendo quando empreendem tarefas na língua, que eles devem ser levados a reconhecer que essas tarefas estão relacionadas à maneira que eles usam sua própria língua para a conquista de propósitos genuinamente comunicativos. (WIDDOWSON, 1978 p. 159)

O uso da L1 descrito por Widdowson acima pode ser feito de duas maneiras, um com foco na forma, quando ocorre a tradução palavra por palavra e uma outra que se refere a capacidade do aprendiz de reconhecer que os atos de comunicação da L1 são expressos de uma maneira diferente na LE:

Observe que a incorporação da tradução nesses procedimentos garante que ela seja realizada como atividade comunicativa. O propósito é tornar claro para o aprendiz apenas o que está envolvido em tal atividade relacionando-a com sua própria experiência de língua. A tradução aqui, então, é uma operação no uso da língua e não simplesmente na forma da língua e tem como objetivo tornar o aprendiz consciente

¹⁴ Optamos por usar o termo transferência para se referir a relação da L1 no aprendizado da LE. Ortega (2009) não aponta uma diferença conceitual entre transferência e interferência, apesar de alguns autores considerarem as similaridades como um processo de transferência e as diferenças como um processo de interferência.

¹⁵ O *input* (insumo) é tudo aquilo que recebemos (informação e experiências) na língua-alvo. O trabalho de Krashen (1982) versa sobre a importância do *input* e principalmente do *intake* (insumos que são compreendidos pelos aprendizes) para a aquisição da língua.

¹⁶ Swain (1985) amplia a teoria de aquisição de Krashen enfatizando a importância do output (tudo que é produzido pela aprendizagem da língua) não somente como produto mas como parte do processo.

do valor comunicativo da língua que ele está aprendendo por referência explícita ao funcionamento comunicativo de sua própria língua. (IBIDEM, p. 160)

O uso da L1 na aprendizagem da LE com foco no uso e no reconhecimento das diferenças de funcionamento entre as duas línguas vai muito além de uma análise contrastiva dos sistemas lingüísticos. Os estudos da pragmática relacionados aos roteiros culturais é um bom exemplo. A pragmática é a ‘disciplina que estuda a interação linguística entre Eu e você’ (WIERZBICKA, 2003, p. 1). Os roteiros culturais, parte essencial desse estudo, são a base para se entender as diferenças ou semelhanças ocorridas na comunicação. Goddard aponta uma definição de roteiro cultural:

Essencialmente, ele se refere a uma sentença - moldada amplamente ou inteiramente dentro da metalinguagem não-etnocêntrica dos primitivos semânticos¹⁷ - de alguma atitude particular, avaliação ou suposição que é hipotetizada por ser largamente conhecida e compartilhada entre as pessoas de um dada comunidade de ato de fala. (GODDARD, 2006, p.5)

O roteiro então determina como o indivíduo deve agir em determinadas situações e quais escolhas gramaticais, semânticas ou lexicais ele deve fazer. Os trabalhos de Goddard e Wierzbicka são representativos da área. Goddard descreve roteiros culturais diversos, grande parte deles centrados em território anglo-saxão. Wierzbicka tem um extenso estudo sobre roteiros culturais do Polonês comparados aos roteiros norte-americanos. Um exemplo de estudo de funcionamento de uma língua está descrito a seguir com o roteiro anglo cultural para evitar-se diretivas fortes:

*as pessoas pensam dessa forma:
Quando eu quero que alguém faça algo.
Não é bom que eu diga algo assim pra essa pessoa:
“Eu quero que você faça isso
Eu acho que você fará isso por causa disso”. (GODDARD, 2006, p. 7)*

Esse script determina que para se fazer pedidos na língua inglesa (para a maioria dos falantes nativos), o aceitável é que isso seja feito de forma indireta, por meio de perguntas usando-se *would* ou *will*. Dependendo da língua nativa, não há problema em se fazer esse mesmo pedido de uma outra forma. Em Polonês as diretivas são feitas no imperativo, e não há equivalência nessa língua das expressões interrogativas normalmente usadas em inglês para

¹⁷ A teoria da metalinguagem semântica é baseada na evidência que apesar das enormes diferenças, todas as línguas compartilham um núcleo pequeno mas estável de significados, os primitivos semânticos (Goddard, 2006).

pedidos (como *Would you mind, Will you, Why don't you*) (WIERZBICKA, 2003, p. 32). Um exemplo de transferência de um nativo de inglês que esteja aprendendo Polonês está exemplificado a seguir:

Mamo, czy podasz mi chusteczke?
'Mum, will you give me a Kleenex?'¹⁸. (IBIDEM, p. 33)

Esse exemplo de transferência retirado de uma situação real de um diálogo entre Wierzbicka e sua filha (que vive em ambiente nativo inglês e estava aprendendo Polonês) demonstra claramente o uso indevido de uma forma de pedido em um língua em que se requer fazer pedidos de forma direta, no imperativo. Quando a língua materna do aprendiz é completamente ignorada na aprendizagem/aquisição da LE, erros como esse são mais prováveis de ocorrerem.

Os livros didáticos globais produzidos em grande escalas para serem usados em diversos países acabam não considerando questões importantes no aprendizado de línguas devido também a grande influência comercial a que eles são submetidos.

2.1.4 A influência comercial nos LDs

Grande parte da prescritividade dos LDs globais é causada por questões comerciais. Como uma "mercadoria muito rentável" (GRAY, 2002, TOMLINSON, 2008), há uma reputação a ser mantida e um controle de qualidade rígido, por isso o LD deve apresentar-se como uma fonte segura "que foi usada e testada" e que "é baseado em princípios de ensino sólidos", além de "oferecerem um variedade de recursos de aprendizagem" (CRAWFORD, 2002, p. 66). A prescritividade também influencia a aparência, ditando como um LD de qualidade deve ser com "padrões altos de design e produção" (IBIDEM).

Porém, para alguns pesquisadores, os aspectos comerciais com suas devidas consequências se sobressaem quando comparados a outras características que deveriam ser mais imprescindíveis. Como produtos, além da aparência, a satisfação dos consumidores é um fator primordial e, devido a isso, questões mais importantes como o valor pedagógico e o consequente reflexo das pesquisas da Lingüística Aplicada acabam ficando de lado. As

¹⁸Tradução: Mãe, você poderia me dar um lenço de papel?

grandes editoras são mais “sensíveis à prática do mercado aceitando características superficiais de proposições mais avançadas afiançadas pela Teoria¹⁹ como seu ponto de inovação promotor de vendas que lhes auferem lucros” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 20). O mercado consumidor, na maioria das vezes, é quem define os aspectos visuais, os conteúdos e o eixo do LD:

Minha suposição é que os materiais de ensino de língua inglesa devem ser dirigidos por princípios da aquisição da língua e que idealmente todas as unidades do material devem ser guiados por princípios, serem relevantes e coerentes. A realidade parece ser bem diferente, com materiais comerciais sendo dirigidos por considerações do que os compradores (isto é, administradores e professores) provavelmente querem do que o que os aprendizes provavelmente se beneficiam, e com a maioria dos desenvolvedores de materiais dirigidos pelas intuições sobre o que é mais provável de funcionar ao invés das suas crenças sobre o que facilita a aquisição da língua. (TOMLINSON, 2008, p. 7)

Com todo esse valor mercadológico envolvido, não é difícil concluir que os LDs globais são itens com um relativo valor agregado alto e “representam um encargo financeiro para os alunos em muitas partes do mundo” (CRAWFORD, 2002, p. 66). Tratamos agora de alguns aspectos definidos pelas editoras que levam em consideração o que os consumidores desejam em um material dito “ideal”.

2.1.5 A escolha por um eixo gramatical

A apresentação da gramática de forma indutiva e explícita faz parte do cenário da maioria dos livros didáticos que seguem o padrão aceito pelo mercado. Há um foco na forma que traz consequências consideráveis para o ensino. Tomlinson afirma de forma provocativa que:

Um dos meus argumentos é que muitos materiais para o ensino da língua inglesa (especialmente livros globais) atualmente trazem uma contribuição significativa para o fracasso de muitos aprendizes do Inglês e no fracasso da grande maioria deles no desenvolvimento da habilidade de usar o inglês de maneira bem sucedida. Eles fazem isso ao focar no ensino de itens linguísticos ao invés de prover oportunidades para a aquisição e o desenvolvimento. E eles fazem isso porque isto é o que é esperado dos professores e é exigido que eles façam pelos administradores, pelos pais, pelos editores e pelos aprendizes também. (TOMLINSON, 2008, p. 3)

¹⁹ Almeida Filho usa o termo Teoria (com letra maiúscula) para se referir a teoria específica da área da Linguística Aplicada.

Esse foco gramatical é consequência direta também da ação retroativa que os exames e testes padronizados têm no ensino de línguas (FRAZIER e JUZA, 2008; ALMEIDA FILHO, 2013). Parte dos autores de LD acham que os alunos querem e devem aprender a língua apenas para passar em exames diversos esquecendo as outras necessidades importantes. Sobre esse aspecto Tomlinson e Masuhara afirmam que:

O desencontro que os professores e estudantes sentem desses livros didáticos de Inglês Geral (IG) / Inglês como Língua Estrangeira (ILE) vem do fato de que os mesmos materiais de IG tem como alvo o mercado de ILE, que tem contextos diferentes e necessidades e desejos (por exemplo, necessidade de preparação para exames, cobertura de vocabulário compreensível e gramática para exames, ambiente de Inglês falado limitado fora de sala de aula). Materiais específicos para IG poderiam usar o ambiente externo do Inglês falado mais assim como explorar as interações autênticas do dia-a-dia fornecidas pela TV, jornais, revistas, dos cinemas, visitas a instituições e interação com pessoas locais de várias ambientes sociais e comerciais. (TOMLINSON e MASUHARA, 2008, p. 167)

A discussão sobre a importância do foco no uso no ensino de línguas data do início dos anos 70. Porém na atualidade há ainda um certo alinhamento dos materiais didáticos com a abordagem gramatical, esta que "se apresenta no ensino de línguas e tem se disfarçado "com algumas características de outra abordagem" reinventando-se como uma abordagem "GRAMATICAL COMUNICATIVIZADA" (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 8). Os livros didáticos atuais padronizados, são ditos comunicativos mas apresentam ainda a gramática como foco central do ensino (ALMEIDA, 2011). Sobre esse aspecto, Almeida Filho afirma:

Na atualidade, os materiais de dianteira ainda se alinham com a abordagem gramatical numa variante moderna de audiolingualismo, com aberturas para a interação (ainda que controlada), gramática e gestos que simulam a comunicação real em torno de tópicos relevantes, fotos e design significativos. A gramática prevalece como ordenador básico das unidades e sua progressão, mas ela se alinha em histórias ficcionadas do universo dos aprendizes, em textos curtos e ligados à 'realidade' social de algum país da língua-alvo com tratamento de aspectos culturais diferenciais ou do cotidiano. A essa abordagem gramatical comunicativizada, referindo-me, claro, ao aspecto de comunicação de que a base gramatical se traveste numa tentativa de garantir a longevidade de nossa velha e digna senhora, a AG. (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 26)

Porém há autores que não veem muito problema nesse ensino com foco na gramática. O'Neill argumenta que não há como atender todas as necessidades diversas de uso de língua que os aprendizes possam ter, mas que os livros didáticos ajudam a definir pontos básicos que são requisitos mínimos para quaisquer necessidades que apareçam a posteriori:

Há muitos aprendizes, por exemplo, que não precisam aprender como explicar causa e efeito, a fazer pedidos, a sugerir coisas, a perguntar a opinião dos outros sobre as coisas e dar sua própria opinião, ou fazer distinções de tempos verbais básicas como o passado e o presente? Há algum uso significativo do Inglês que escapa da necessidade de expressar distinções dos modais como ‘Você pode fazer isso’, ‘Você devia fazer isso’ e ‘Você deve fazer isso’? Em outras palavras, quase todos os aprendizes em níveis elementar, intermediário e até mesmo do avançado não tem que aprender as mesmas estruturas básicas gramaticais e funcionais para poder fazer uso da língua em suas maneiras particulares? (O’NEILL, 1982, p. 106)

Apesar de as pesquisas em LA e na área de Aquisição de Línguas apresentarem caminhos diferentes da proposta de foco na forma, os autores e as editoras de LDs não estão preocupados em atualizar seus materiais com essas teorias (TOMLINSON, 2008). Já foi visto que o que pesa mais para as editoras na hora de se escolher a metodologia e as consequentes teorias que serão refletidas nos LDs é a visão mercadológica, que significa oferecer materiais que satisfaçam majoritariamente professores e aprendizes. Em relação a teoria e a prática em sala de aula de língua estrangeira, há um visível distanciamento:

A primeira sempre é menosprezada pelos professores que acham que os teóricos desconhecem a realidade da sala de aula, enfiados em bibliotecas e salas de estudo. Já os teóricos da LA lamentam a falta de leitura de teoria por parte dos professores que se interessam apenas em manuais de técnicas e atividades para aplicação imediata. Então é papel essencial do LD, traduzir as conclusões das pesquisas dos teóricos para uso dos professores e aprendizes. (ALMEIDA, 2011)

O foco na forma abre uma ampla discussão sobre que tipo de língua se é ensinada para os alunos e quão distante ela está de ser uma língua autêntica e com propósitos de comunicação. Discutimos mais sobre isso no próximo tópico.

2.1.6 O comunicativismo frente a prescritividade dos LDs

Se há uma necessidade de mudança baseada nas teorias de ensino, ela terá mais chance de ocorrer se os materiais didáticos se embasarem nessas teorias. O elo mais forte entre as teorias e pesquisas de aquisição de língua estrangeira e o professor é o livro didático (ALMEIDA, 2011). As orientações do CM que diretamente citam o ensino de línguas estrangeiras apontam para um ensino comunicativo, isto é, aquele que tem como objetivo o desenvolvimento comunicacional do aluno. Falar um língua envolve muito mais do que o estudo de sua estrutura:

Temos de levar em consideração que uma criança normal adquire o conhecimento de sentenças não apenas como gramaticais, mas também como apropriadas. A criança adquire competência quando fala, quando não fala, e no que fala sobre alguém, quando, onde e de qualquer maneira. Em resumo, ela torna-se capaz de adquirir um repertório de atos de fala, tomar parte de conversas e avaliar e comparar suas próprias aquisições e dos outros. Esta competência, além disso, está recheada de atitudes, valores e motivações a respeito da língua, suas características e usos, são recheados de competência e atitudes, para a interrelação da língua com outros códigos de conduta comunicativa. (HYMES, 1972, p. 86).

Uma abordagem comunicativa pressupõe não somente o ensino de habilidades na língua, ou da aprendizagem de itens lexicais com estruturas sintáticas com fins de produção de sentenças corretas. "Alguém que sabe uma língua sabe mais do que entender, falar, escrever e ler sentenças. Ele também sabe como as sentenças são usadas para efeito comunicativo" (WIDDOWSON, 1978, p. 1). A aprendizagem da língua então envolve tanto compor sentenças corretas como saber usá-la em contextos apropriados (IBIDEM, p.3). Essa é uma distinção que nos leva a grande dicotomia do ensino de línguas e que causa ainda enganos em grande parte dos professores que acham que utilizam uma abordagem comunicativa:

Uma abordagem comunicativa é organizada com base nas funções comunicativas (por exemplo, se desculpar, descrever, convidar, prometer) que um dado aprendiz ou grupo de aprendizes precisam saber e enfatiza os modos nos quais formas gramaticais particulares podem ser usadas para expressar essas funções apropriadamente. A abordagem gramatical é organizada com base na linguística, nas formas gramaticais (isto é formas fonológicas e morfológicas, padrões sintáticos, itens lexicais) e enfatiza as maneiras nas quais essas formas podem ser combinadas para formar sentenças gramaticais. (CANALE e SWAIN, 1979, p. 2)

Não é difícil haver confusão entre as duas abordagens de ensino e isso acontece em grande parte porque o termo comunicativo foi e continua sendo usado para definir grande parte das abordagens dos materiais usada no ensino de línguas, mesmo aqueles que ainda possuem eixo gramatical (ALMEIDA, 2011). De fato o termo comunicativo ainda se apresenta com várias faces, algumas realmente comunicativas e outras nem tanto, como o falso comunicativismo (ALMEIDA FILHO, 1993).

Há de se ter cuidado para não cairmos em um ensino totalmente gramatical ou gramatical comunicativizado se o objetivo do ensino é a comunicação genuína. Por isso é preciso reconhecer as principais características da abordagem comunicativa. Ela privilegia "o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira" (ALMEIDA FILHO, 1993, p.56). As atividades propostas são aquelas que levam em

consideração a necessidade e o real interesse do aluno e que os capacitem para realizar ações com os outros falantes (IBIDEM). Ser um professor comunicativo não é tarefa fácil e implica as seguintes práticas:

Quadro 1 - Práticas necessárias a um professor comunicativo

1. As mensagens contidas nos textos, diálogos e exercícios dever ser significativas e relevantes para o aluno, reconhecidas como experiência válida de formação e crescimento intelectual
2. Deve se utilizar uma nomenclatura comunicativa nova para descrever conteúdos e procedimentos que inclui tópicos, funções comunicativas e cenários
3. Tem que haver uma tolerância esclarecida sobre o papel de apoio da língua materna na aprendizagem de outra língua, incluindo os 'erros' que agora se reconhecem mais como sinais de crescimento da capacidade de uso da língua
4. Pode se utilizar exercícios mecânicos de substituição (para subsistemas linguísticos como os pronomes, terminações verbais etc) desde que esses embasem o uso comunicativo extensivo da língua, ensaiando através da prática simultânea em pares para a aquisição inconsciente
5. O professor pode oferecer condições para a aprendizagem consciente de regularidades linguísticas, especialmente quando solicitadas pelo aluno
6. Os temas e conflitos do universo do aluno devem aparecer sobre forma de problematização e ação dialética
7. Para as variáveis afetivas (ansiedades, inibições, empatia com as culturas dos povos que usam a língua-alvo e com os diferentes estilos de aprender) devem ser dadas as devidas atenções
8. Deve se avaliar baseando-se nas funções comunicativas e elementos do discurso dentro dos eventos de fala/ escrita que o aluno controle na forma de descrição de desempenho comunicativo do que se pode fazer, ao invés de meras notas numéricas

Fonte: Almeida Filho, 1993, p.69 com adaptações

Alguns professores, por se apoiarem em suas próprias experiências e também no *habitus*²⁰ que permeia no ensino de línguas no Brasil, podem apontar que o foco na forma já é suficiente para que os aprendizes se tornem realmente falantes na língua-alvo. Esse foco pode produzir aprendizagem e até levar a uma aquisição, mas por estar centrado na gramática, ele reduz ou até elimina as chances de que o aluno possa atentar ou perceber os reais usos da língua (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 50). O quadro abaixo facilita o entendimento da abordagem comunicativa em contraste com a gramatical trazendo seus principais traços:

²⁰ Conceito ampliado por Bordieu (1982) que refere-se ao sistema de disposições com dimensão histórica no qual novatos adquirem competência através de entrada nas atividades nas quais eles desenvolvem uma série de expectativas sobre o mundo e sobre as maneiras de serem nesse mundo. O *habitus* é história incorporada.

Quadro 2 - Foco na forma versus Foco no sentido.

FOCO NA FORMA	FOCO NO SENTIDO
- código, sistema formal	- conteúdo, sentidos
- correção (pelo modelo ideal)	- linguagem apropriada
- aprendizagem de habilidades	- uso cada vez mais fluente da L2
- pseudo-comunicação	- aprendizagem em atividades que necessitam de interação
- reprodução, imitação, transformação, preenchimento de lacunas	- comunicação real
- conteúdo “dos outros”, estratosférico, pretextos	iniciativa, possibilidade de escolha do que dizer, negociação, reformulação com colegas, interlocutores, autonomia
- professor dirige atividades sabendo resultados	- conteúdos “meus”, da minha turma, da minha região
- abordagem sistêmica/gramatical	- professor que promove conscientização de linguagem
	- abordagem comunicativa

(Almeida Filho, 2012, p. 50)

Todos os elementos discutidos até aqui determinaram também um tipo de LD que se tornou modelo para um ensino de línguas efetivo e que abordamos a seguir.

2.1.7 A padronização dos MDs

Toda essa política de escolhas descritas anteriormente, tanto culturais como linguísticas, dos autores dos livros didáticos e das editoras acabou formando um modelo padronizado de material que deveria significar sucesso na aprendizagem (DENDRINOS, 1992; GRAY, 2013; BLOCK, 2002). A essa padronização, Littlejohn, citando um conceito da sociologia cunhado por Pitzer²¹, chamou de "macdonaldização dos LDs":

Um dos exemplos mais óbvio disso é a maneira na qual os materiais estão agora rotineiramente empacotados em “pedaços” de planos de aula de duas páginas, padronizados em lições ostensivas de 50 minutos, para que o professor envolvido

²¹ Ritzer (1993) faz um paralelo entre o trabalho feito nas lanchonetes do McDonalds e a sociedade. Em qualquer lugar do mundo que você for em uma dessas lanchonetes, os processos são os mesmos, tudo altamente padronizado, as rotinas dos funcionários, roteiros fixos de linguagem para as interações e tudo isso torna esse ambiente desumanizador.

possa ensinar por meio de uma extensão de duas páginas. Essas extensões estão freqüentemente amarradas juntos em entidades maiores, freqüentemente conhecidas como “unidades”, “módulos”, “blocos”, “temas”, ou algo parecido, que tem uma estrutura recorrente, garantindo a predictabilidade nos materiais como um todo. Conseqüentemente, atividades de aquecimento podem estar seguidas por alguma atividade de leitura, que pode estar seguida de um exercício de gramática, que pode dar caminhos para uma prática escrita, antes de finalizar com algum “trabalho mais livre”(o tradicional modelo PPP²², ainda sendo a norma). (LITTLEJOHN, 2012, p. 291)

Mishen e Prodromou chamam essa uniformização de “paradigma Headway”, citando uma série famosa da Oxford University Press “que se tornou uma palavra de ordem devido a seu sucesso comercial em anos recentes” (MISHEN e PRODROMOU, 2008, p. 196). Esse paradigma tem como base algumas características como: “syllabus forte centrado na gramática apesar do foco comunicativo nas funções e noções, apresentação de muitos exercícios de controle sendo um dos primeiros a integrar as habilidades e a língua, tópicos interessantes e populares e aparentemente autênticos; ampla variedade de material suplementar; e material diferente, amigável para o professor, com aparência clara e alegre apresentando fotos reais e manual de professor detalhado” (IBIDEM, p. 197). Esse modelo influenciou uma ampla gama de materiais didáticos. Sobre a padronização, Almeida compartilha:

Em primeiro lugar, importa a tradição de se comporem livros didáticos (LDs) de uma certa maneira com escolhas previsíveis de conteúdos e atividades conforme já as consagraram outros livros e autores. Essa tradição está relacionada com a prática dos professores ao longo dos anos prevendo certos papéis para os alunos. Não é à toa que muitos autores de MD são constituídos como tal muito mais pela sua prática do que pela sua especialização, graus de mestre e doutor na área acadêmica de AELin (área acadêmica e prática de Aquisição e Ensino de Línguas) subsumida pela Linguística Aplicada. (ALMEIDA, 2011, p. 20)

Como podemos perceber a prescritividade tem um peso forte no ensino de LE influenciando professores, alunos e todas as práticas do ensino. Não é de se espantar que ela também exerça força na questão de autoria de MDs como veremos no próximo tópico.

2.1.8 A prescritividade e a autoria nos MDs

Como já citamos anteriormente há um centralismo no falante nativo como modelo ideal para um aprendiz de língua que influencia bastante o mundo da aquisição da LE/L2 e os materiais já produzidos. Esse centralismo conseqüentemente também alcança a

²² Presentation, practice and production - apresentação, prática e produção.

produção de material didático. Um professor não-nativo então é pensado como alguém que “não tem os comandos da língua que são necessários para a criação dos materiais de ensino/aprendizagem, nem o discernimento profundo sobre as condições culturais para a produção de língua” (DENDRINOS, 1992, p.39). Phillipson explicita em detalhes a ideia do poder do falante nativo:

O falante nativo serve como um modelo personificado desse falante abstraído e reificado em trabalhos sobre gramática padrão e vocabulário (...) nos quais os materiais de ensino e as gravações de áudio procuram reanimar. O professor que é nativo é a melhor incorporação do alvo e da norma para os aprendizes. (PHILLIPSON, 1992, p. 194)

Quais seriam então essas competências capazes de dotar o professor de conhecimentos lingüísticos e culturais ao ponto de que ele possa produzir material didático eficazmente? Somente o falante nativo pode alcançar tais competências? Phillipson defende que esse ideal é falso, uma falácia, já que as virtudes que o professor nativo apresenta (fluência, língua idiomáticamente apropriada, capacidade de apreciação das conotações culturais da língua e a habilidade de ser uma espécie de árbitro da aceitabilidade de qualquer exemplo dado da língua) “não são impossíveis de serem adquiridas por meio de treinamento de professores” (PHILLIPSON, 1992, p. 194). A falácia do falante nativo envolve uma simplificação perigosa. Byram et all. afirmam que:

Esta simplificação é reforçada se é pensado que aprender uma língua envolve se tornar uma pessoa de um outro país. Frequentemente no ensino de línguas o objetivo implícito foi o de imitar um falante nativo tanto na competência linguística no conhecimento do que é língua apropriada e no conhecimento sobre o país e sua cultura. O conceito de cultura tem mudado no tempo de ênfase na literatura, na arte e na filosofia para cultura como uma maneira compartilhada de vida, mas a ideia de imitar o falante nativo não mudou e conseqüentemente os falantes nativos são considerados melhores do que os não-nativos. (BYRAM, GRIBKOVA e STARKEY, 2002, p.5)

Ao falar sobre as competências do professor de línguas, Almeida Filho enumera cinco delas: a competência implícita que engloba as crenças, motivações e experiências de aprendizagem e ensino do professor de línguas; a competência lingüístico comunicativa que “refere-se à capacidade e uso efetivo da língua-alvo em contextos de comunicação social”; a competência teórica que “produz um referencial de conhecimentos científicos ou pelo menos formais” da língua; a competência aplicada que faz com que o professor "consiga explicar o que faz da maneira que faz"; e a competência profissional que faz o professor reconhecer "o

valor de ser professor de língua oferecendo momentos de reflexão e análise que fazem avançar a atuação geral do ensinante” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 15-16). Para produzir material didático são necessárias todas essas competências, principalmente a de caráter reflexivo, e todas elas são passíveis de serem adquiridas por meio de experiências diversas.

Um outro aspecto central quanto a produção de material didático refere-se aos aspectos culturais da língua. Pensando nisso, Byram, Gribkova e Starkey propõem duas dimensões quanto ao ensino de línguas, uma competência linguística e uma outra, a que chamam de competência ou dimensão intercultural. Essa competência intercultural “nunca está completa e perfeita” já que “é impossível adquirir ou antecipar todo o conhecimento que alguém precise para interagir com pessoas de uma outra cultura” pois “cultura muda constantemente” (BYRAM, GRIBKOVA e STARKEY, 2002, p. 7). Nesse artigo, os autores falam sobre o ensino de cultura como desenvolvimento de habilidades diversas nos aprendizes para “prepará-los para interações com pessoas de outras culturas”, fazê-los “entender e aceitar as pessoas de outras culturas” como diferentes mas com “valores e comportamentos enriquecedores” (IBIDEM, p.6). Segundo eles, o professor não precisa ter saído do país para obter o conhecimento cultural já que “a tarefa do professor é ajudar os aprendizes a perguntar e a interpretar respostas” sobre aspectos culturais da língua alvo (IBIDEM, p.11).

A autoridade do livro didático produzido por nativos e do falante nativo como perfeito entendedor da língua e da cultura do país é uma grande ilusão e bastante questionável. Não-nativos podem obter informações eficientes, formação adequada e ter vivido experiências no ensino significativas para suprir as necessidades de aprendizagem dos alunos tanto em aspectos linguísticos como culturais, já que a cultura ensinada deve estar ligada à aceitação das diferenças e ao desenvolvimento nos aprendizes da capacidade de “descentralizar, de tornar o estranho familiar e o familiar estranho”. Os professores não-nativos ainda apresentam “a vantagem de ver uma cultura de uma distância e então ter a perspectiva dessa outra cultura para compará-la com a sua própria”. O “complexo de inferioridade de um falante não-nativo é somente resultado de preconceitos e desentendimentos que devem ser abolidos do ensino” (IBIDEM, p. 12). A adoção, então, de um livro didático produzido por nativos pode ser vista como elemento dificultador de uma abordagem intercultural pois:

[...] apresenta apenas uma única perspectiva, então os professores podem sugerir que outras perspectivas também são possíveis e legítimas. Uma maneira de se fazer

isso é encontrar ou encorajar materiais autênticos adicionais nos quais apresentam uma visão diferente. A internet é uma fonte rica para isso. (IBIDEM, p. 18)

Em tempos de mundo globalizado e de extremo desenvolvimento tecnológico, a adaptação e até mesmo a produção de material didático torna-se mais fácil e plausível. É de bom senso, porém, apontar que essa produção não é um ato simples, que possa ser delegado a qualquer professor, nativo ou não-nativo da língua. A produção de material didático (MD) exige competências e proficiência contextualizadas. Almeida Filho faz apontamentos quanto a essa produção:

Quadro 3 - Princípios para a produção de material didático

1. Espírito de empreendimento que inclua criatividade de concepção com marca de design
2. Boa capacidade prática em reconhecer tipos variados de materiais requeridos no andamento do curso e a que propósito servem
3. Respaldo em teoria adequada sobre os processos de ensinar e de adquirir línguas
4. Grande capacidade reflexiva para fazer crescer o MD no atendimento de demandas específicas do público a que ele se destina
5. Tempo disponível para dedicação a análises, revisões e sessões de prática com esse material por parte de outros professores que tenham sido engajados na sua utilização e, finalmente
6. Perseverança nas metas de desembolso das unidades e de afinamento ou aperfeiçoamento do projeto ao longo de anos até que se conclua que o MD encerrou sua trajetória por esgotamento de sua bases e potencial

Fonte: Almeida Filho, 2012, p. 62

Conforme discutimos, essas características, junto com as outras já delimitadas sobre as competências linguística e intercultural não dependem exclusivamente da nacionalidade do professor (seja nativo ou não) ou de suas experiências vividas em países da língua-alvo. Diversos outros aspectos são muito mais importantes no quesito produção de MD como o comprometimento desses profissionais com o ensino e a capacidade de organização das instituições. O papel do professor nesse processo também é essencial já que estes necessitam ter competências diversas adquiridas tanto com experiências como com o estudo de teorias apropriadas, todas aliadas a uma capacidade alta de reflexão e profissionalismo.

2.2 Um caminho alternativo ao eixo gramatical: A abordagem comunicativa baseada em temas e tarefas

O CM também faz uma crítica direta ao eixo gramatical. Conteúdos e temas costumam fazer parte de um ensino comunicativo e podem substituir o papel centralizador que outrora a gramática exercia. O ensino de línguas baseado em conteúdos ou temas possui uma ampla gama de modelos conhecidos e estudados - instrução baseada em conteúdos, educação por imersão, instrução protegida, língua por meio do currículo, escrita por meio do currículo e aprendizagem integrada de língua e conteúdos (LYN, 2016, p. 4). Existem algumas diferenças mínimas mas a maior delas refere-se ao diferentes contextos em que cada um desses modelos é adotado. Porém eles certamente “compartilham das mesmas propriedades essenciais e não são pedagogicamente diferentes entre si” (CENOZ, 2014, p.8). Por esse motivo, adotamos aqui o termo ensino comunicativo com enfoque temático para tratar da aprendizagem de uma língua estrangeira que tem como eixo central conteúdos ou temas.

As origens do enfoque temático de línguas remontam do trabalho de Bernard Mohan, que ao observar o ensino da LE para alunos imigrantes nos Estados Unidos postulou:

Qualquer aprendizagem educacional que considera a aprendizagem da língua sozinha e ignora a aprendizagem de conteúdo é inadequada para as necessidades desses aprendizes. A maioria do pensamento educacional trata a aprendizagem de língua e conteúdo separadamente. E isto é surpreendente, já que a educação é fundamentalmente um processo que ocorre através do uso da língua. A língua é o meio maior de instrução e aprendizagem. (Mohan, 1986, p. 1)

Brinton, Snow e Wesche definem essa abordagem como "a integração do ensino de conteúdo como o propósito de ensinar uma língua onde o currículo está centrado ao redor das necessidades acadêmicas e interesse dos alunos, atravessando a barreira entre a língua e os conteúdos dos cursos". (BRINTON, SNOW e WESCHE, 1989, p.2). Stryker e Leaver consideram que a aprendizagem de línguas acontece da mesma forma como acontece em aprendizagem de outras atividades do cotidiano de qualquer pessoa como “aprender a andar de bicicleta, ou jogar tênis, ou aprender a tocar um instrumento musical”. Não se aprende essas atividades “apenas estudando sobre elas ou fazendo exercícios e repetições”, isto é, “a melhor maneira de aprender estas habilidades é praticando e as fazendo” (STRYKER e LEAVER, 1997, p.3).

O desvio da natureza óbvia das línguas que é visto no ambiente escolar, segundo Almeida Filho, tem suas origens na ideia de que as línguas são como os outros conteúdos disciplinares e se é esquecido que elas “são, na verdade, bases para os estudos das disciplinas” e “não foram criadas para serem primordialmente ensinadas quanto a sua forma, mas adquiridas em e para o uso” (ALMEIDA FILHO, 2017, p.54). Nesse sentido, “a instrução de língua estrangeira baseada em conteúdos encoraja os alunos a aprender uma nova língua jogando com pedaços reais usando essa língua, desde a primeira aula, como meios reais de comunicação” (STRYKER & LEAVER, 1997, p.3).

Para se chegar a um enfoque temático há alguns passos que devem ser seguidos que apresentamos no quadro a seguir: .

Quadro 4 - Princípios para um ensino baseado em temas

Ensino comunicativo baseado em temas
1. Conteúdo programático deve levar em consideração os eventuais usos que os aprendizes farão da língua-alvo.
2. Uso de conteúdo informacional percebido como relevante para o aprendiz com intuito de tornar a aprendizagem mais efetiva e motivacional
3. O ensino deve ser construído sobre a experiência prévia do aprendiz
4. Foco no uso contextualizado ao invés de exemplos fragmentados de emprego do correto em nível de sentenças
5. O aprendizado de conteúdo significativo e relevante através de uma segunda língua deve satisfazer condições necessárias para garantir tanto uma quantidade significativa de <i>input</i> como de <i>output</i> nesse processo.

Adaptado de BRINTON, SNOW e WESCHE, 1989, p. 3-4

O enfoque temático também oferece grandes vantagens em um mundo mais globalizado e tecnológico. São necessárias mudanças na maneira de ensinar e aprender e os ‘jovens que cresceram com a tecnologia estão propensos a desenvolver uma mentalidade para as quais os educadores devem responder’. Esse tipo de aprendizagem/ensino difere do que usualmente estávamos habituados, “a velha experiência do aprender agora para usar depois” e é “descrito como um desejo de aprender enquanto você usa, usar enquanto você aprende” (COYLE, HOOD e MARSH, 2010, p. 58). Essa atitude também envolve motivação:

Se um aprendiz participa voluntariamente da aprendizagem por meio de uma língua adicional, isso pode aprimorar a motivação geral direcionada ao conteúdo. Há várias razões nas quais isso pode ocorrer em um contexto específico, mas está claro que existem benefícios, ambos cognitivos e motivacionais, nos quais podem aprimorar o aprendizado do conteúdo, e a posição do professor de conteúdo”. (IBIDEM, p. 61)

Ao se trabalhar com temas desconstrói-se o que usualmente está no pilar dos cursos de línguas - o ensino gramatical ou gramatical comunicativizado. Essa mudança de paradigma propõe uma abordagem “estruturada em volta de tópicos ou temas, com os tópicos/temas formando a espinha dorsal do currículo do curso” (BRINTON, SNOW e WESCHE, 1989, p. 14). Sobre essa substituição, Stryker e Leaver afirmam:

As abordagens baseadas em temas, que tem existido por um longo tempo na educação de uma língua estrangeira, são frequentemente atividades suplementares que interrompem o estudo sistemático da gramática com leituras e atividade sobre tópicos como comida, música, encontros e família. Na IBC, esses tipos de temas frequentemente tem papel central no currículo. (STRYKER e LEAVER, 1997, p.04).

Além do trabalho com temas sendo centrais, o foco no uso da língua para fins comunicativos abre o leque para diversas ações diferenciais como o trabalho com tarefas e projetos. Almeida Filho afirma que:

Desenvolver tópicos de temas que pareçam interessantes aos alunos, envolvê-los em tarefas e projetos nos quais se envolvam por longo tempo (mais do que uma aula ou parte de uma aula) são ações que podem gerar produção fluente a partir de uma competência comunicativa na nova língua. (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 22)

Em um ensino de línguas, várias são as atividades propostas tanto pelos materiais como pelos professores. Muitas dessas atividades são tidas como tarefas mesmo não apresentando as suas principais características. Prabhu, ao observar sua prática nos anos 80, já identificava quais tipos de atividades eram mais propícias a terem um resultado melhor quando o objetivo era a comunicação na língua:

A negociação professor-turma - no sentido de uma sequência de trocas conectando um ponto ao outro em uma linha dada de pensamento e ajustável em qualquer ponto enquanto ela ocorre - foi então identificada como um procedimento de sala de aula que foi tanto possível como desejável. Oportunidade para tal negociação teve uma consideração importante na seleção das atividades de sala de aula, e foi reconhecida que a negociação era mais possível de ocorrer - e ser provada satisfatória- quando a exigência em se fazer pensar feita pela atividade estava acima do nível no qual os aprendizes podiam alcançar sem ajuda. Uma atividade que exigiu dos aprendizes chegar em um resultado por meio das informações dadas através de um processo de

pensamento, e que permitiu que os professores controlassem e regulassem o processo, foi tida como uma ‘tarefa’. (PRABHU, 1987, p. 24)

A tarefa impõe um raciocínio maior, a resolução de um problema com interação, mudanças no percurso o tanto quanto são necessárias e algum controle do professor. Esse controle porém é variável. Prabhu identifica dois tipos de tarefas nos processos de aprendizagem em sala de aula. Uma tarefa inicial, ou pré-tarefa que é tida como "uma atividade para a turma inteira, sob a orientação e controle do professor" e um segundo tipo, a tarefa propriamente dita, que “é experienciada por cada aprendiz individualmente com ajuda quando solicitada do professor em alguns pontos específicos”. A tarefa em contraste com a pré-tarefa é uma atividade menos controlada pelo professor e está sempre acima do nível ou da pré-tarefa ou do conhecimento do aluno (IBIDEM).

Outros autores também contribuem para definir os elementos constituintes das tarefas. Um importante pesquisador e autor sobre o ensino focado em tarefas, Long, faz uma avaliação sobre a ALBT (Aprendizagem de Línguas Baseada em Tarefas) proposta por ele nos anos 80 trazendo uma definição geral desse construto:

Em outras palavras, tarefa na Aprendizagem de Línguas Baseada em Tarefas, tem seu significado não-técnico e normal. Tarefas são atividades do mundo real onde as pessoas planejam, conduzem, ou relembram atividades do seu cotidiano. Pode m significar coisas para a escovar os dentes, preparar café da manhã, ler um jornal, levar os filhos para a escola, responder mensagens no e-mail, fazer ligações para comprar coisas, assistir uma palestra ou ir a uma reunião de negócios, almoçar com um colega do trabalho, ajudar os filhos com o dever de casa, ser técnico de um time de futebol, e assistir um programa na televisão. Algumas tarefas são simplórias, algumas são complexas. Algumas requerem o uso da língua, algumas não; para outras , isso é opcional”. (LONG, 2015, p.6)

Long reconhece que o termo tarefa acabou virando um “construto que foi diluído na Linguística Aplicada” e que por causa da indústria comercial forte dos livros didáticos, acabou simplificada como sinônimo para exercícios e atividades comuns presentes nesses materiais “frequentemente não-relacionadas a atividades do mundo real dos estudantes além da sala de aula” (IBIDEM). Willis também evidencia esse problema ao afirmar que “em alguns livros, a palavra “tarefa” tem sido usada como um rótulo para várias atividades incluindo exercícios gramaticais, atividades de prática e de repetição com encenação” (WILLIS, 1996, p.23).

Apesar do sentido de tarefa como atividades reais que envolvem uso ou não de língua, o foco aqui são apenas as atividades que expõem os alunos ao uso da língua em situações próximas do uso real com interação e intensa negociação. Long define essas tarefas como “tarefas pedagógicas” e nesse sentido “a tarefa é uma unidade de análise ao longo do planejamento, implementação, e avaliação do programa da ALBT, incluindo a maneira como as conquistas dos alunos é avaliada” (LONG, 2015, p.6). Willis define que a ênfase em usar tarefas na sala de aula é no “entendimento e na produção de sentidos para que haja a conclusão da tarefa de forma bem sucedida”, isto é, “enquanto os aprendizes estão fazendo as tarefas, eles estão usando a língua de uma forma significativa” (WILLIS, 1996, p. 24). Para que um ensino por tarefas aconteça trazemos os seguintes princípios:

Quadro 3 - Princípios para um ensino comunicativo baseado em tarefas

1. O ponto de partida para desenvolver cursos e materias é o desenvolvimento de um inventário das necessidades dos alunos ao invés de um inventário de itens fonológicos, lexicais e gramaticais
2. Os aprendizes desenvolvem a habilidade de se comunicar na língua por meio do uso ao invés de estudar e memorizar partes do sistema linguístico
3. As próprias experiências pessoais dos aprendizes são centrais para o processo de aprendizagem
4. Há um foco nos processos de aprendizagem e nas estratégias assim como no conteúdo da língua
5. O aprendizado da língua na sala de aula está sistematicamente ligado ao aprendizado fora de sala de aula (que eu chamo de autenticidade da tarefa).
6. os aprendizes são expostos a exercícios de escutar e leituras autênticos

NUNAN, 2014, p. 459

Definimos então neste capítulo algumas teorias sobre a prescritividade dos MDs e sobre o ensino comunicativo baseado em temas e tarefas. Prosseguimos com as escolhas metodológicas que nos guiarão a uma análise dos dados.

3. CAPÍTULO METODOLÓGICO.

3.1 Introdução, objetivos e perguntas de pesquisa

No capítulo anterior delimitamos algumas questões sobre a prescritividade em materiais didáticos de língua estrangeira. O referencial teórico trouxe algumas contribuições de pesquisas sobre o uso de MDs especialmente os livros globais e também apresentamos algumas teorias da LA relacionadas as orientações pedagógicas do Currículo em Movimento. Apontamos alternativas ao eixo gramatical nos voltando para o ensino por temas, por tarefas e discutimos também como a prescritividade determina questões relacionadas a autoria de materiais didáticos. Aqui retomamos os objetivos e as perguntas de pesquisa.

O objetivo geral é descrever porque há conflitos com a adoção e uso desses dois tipos de materiais. O primeiro objetivo específico é analisar como cada material facilita ou dificulta a prática de uma abordagem comunicativa baseada em temas e tarefas. O segundo objetivo é oferecer uma base de conhecimento teórico alinhada com as orientações pedagógicas da instituição e corroborada nelas as teorias de aprendizagem, ensino e aquisição de línguas para auxiliar os professores do Centro de Línguas tanto na adaptação, complementação como também, na produção dos materiais didáticos e conseqüentemente tentar reduzir os conflitos pedagógicos.

As perguntas de pesquisa propostas são as seguintes:

- Porque o uso de dois materiais didáticos diferentes - um material fonte criado pelos professores da instituição e um livro didático global - em uma abordagem comunicativa baseada em temas e tarefas vem causando conflitos na instituição pesquisada?
- Como cada material facilita ou dificulta o trabalho do professor para que ele alcance os objetivos dessa abordagem?

Para responder adequadamente as perguntas e chegar aos objetivos propostos apresentamos os passos metodológicos.

3.2 A natureza da pesquisa

Essa é uma pesquisa aplicada da área de ensino e aprendizagem de línguas. Por apresentar essa natureza e estar voltada para eventos que ocorrem no ambiente escolar temos a disposição dois caminhos já que "as pesquisas científicas em educação estão afiliadas a duas vertentes teóricas antagônicas: as de orientação quantitativa e as de orientação qualitativa" (MOURA FILHO, 2000 p. 6). Esse antagonismo, aparece na maioria das pesquisas educacionais e também nas pesquisas de ensino de línguas e a escolha de uma ou outra vai depender do objetivo proposto pelo pesquisador . Segundo Duff:

A maioria dos livros em educação e nas ciências sociais e conseqüentemente em algumas visões gerais da Linguística Aplicada citadas anteriormente, fazem uma distinção entre pesquisa quantitativa (nomotética) e qualitativa (hermenêutica) como duas abordagens distintas para a investigação científica. Eles também enfatizam que a abordagem ou o método está crucialmente ligado ao tipo de problema ou pergunta de pesquisa sobre investigação. (DUFF, 2002, p. 14)

Nosso intuito é analisar os MDs utilizados na instituição tendo como base o ensino comunicativo com enfoque temático e por tarefas e também lançar um olhar para as concepções dos professores sobre esses materiais e sobre esse tipo de ensino. Por fim observamos como esses elementos estão refletidos na prática de sala de aula. Por se tratar de um ambiente complexo, de múltiplas perspectivas, grande parte delas subjetivas, a pesquisa qualitativa, então, apresenta-se como a mais adequada pois “não tem um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador - sua concepção, seus valores, seus objetivos" (CHIZZOTI, 2014, p. 26). Para encontrar caminhos, a pesquisa precisa levar em consideração o contato do pesquisador com os pesquisados, em uma troca de saberes e informações:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes e ocultos do seu objeto de pesquisa. (IBIDEM, p. 28)

Utilizar como cenário de investigação o local onde as principais ações direcionadas a aprendizagem acontecem é um desafio devido à complexidade de situações encontradas nele.

É preciso adentrar profissionalmente nesse espaço e fazer uma leitura coerente. A pesquisa qualitativa envolve uma “abordagem naturalista, interpretativista, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17). Interpretar de maneira válida, coerente se é esperado. Evidentemente que uma visão do todo, de todos os ambientes passíveis de observação não é possível. Por isso opto por este tipo de pesquisa, plausível de apontar caminhos com a utilização de um grupo menor mas que pode me trazer elucidações de um todo. Como apontou Cardano:

O primeiro traço que une as técnicas de pesquisa qualitativa tem a ver com a adoção de um estilo de pesquisa que prefere o aprofundamento do detalhe à reconstrução de um todo, os estudos intensivos (sobre um pequeno número) aos extensivos (sobre um grande número). Com essa escolha metodológica a pesquisa qualitativa responde de forma específica a uma exigência geral que recobre o inteiro domínio da pesquisa social, aquela de guiar a complexidade dos fenômenos em estudo. Esta complexidade, ao menos em parte, pode ser atribuída à proximidade ontológica entre observador e objeto observado, e normalmente guiada seguindo dois caminhos: o da simplificação do objeto e o da redução da extensão do domínio observado.(CARDANO, 2017, p.24)

Para auxiliar nossa pesquisa qualitativa, nos apoiamos no estudo de caso explanado a seguir.

3.3 O estudo de caso

O cenário de nossa pesquisa é uma instituição que decidiu escolher materiais diversificados para o ensino da língua inglesa com foco temático e resolução de tarefas. O ponto central é o uso desses materiais diversificados, a transição conflituosa entre os dois e as consequentes implicações. Nesse sentido, escolhemos o estudo de caso documental porque “nesse tipo de investigação as fotografias, os vídeos, os filmes, os apontamentos, as cartas, os diários e os registros de casos clínicos são utilizados como fontes de informação suplementares em pesquisas cujas técnicas principais são a observação participante ou as entrevistas” (MOURA FILHO, 2005, pp. 111-112). O foco são os documentos tanto os materiais didáticos como as orientações pedagógicas da instituição e esse tipo de pesquisa foi escolhido por se adaptar melhor ao objetivo requerido:

Diferentemente da maioria das etnografias, os estudos de caso focam em um instância particular da experiência educacional e tenta ganhar conhecimentos teóricos e profissionais de uma documentação completa desta instância. (FREEBODY, 2003, p. 81)

As análises propostas sobre a instância escolhida nos levam a um conhecimento mais amplo sobre o evento e tem como objetivo principal sistematizar e gerar ações futuras para um aprimoramento da prática escolar. Como pontuou Chizzotti:

Constitui-se, pois, em uma busca intensiva de dados de uma situação particular, de um evento específico ou de processos contemporâneos, tomados como “caso”, compreendê-lo o mais amplamente possível, descrevê-lo pormenorizadamente, avaliar resultados de ações, transmitir essa compreensão a outros e instruir decisões. (CHIZZOTTI, 2014, p. 136)

Utilizamos um estudo de caso coletivo já que trabalhamos com mais de um indivíduo na geração de dados. Stake informa que esse tipo de estudo de caso é o mais apropriado para o trabalho do professor e que estudar casos diversos pode nos levar a um entendimento melhor, do problema e a uma teorização mais aprimorada sobre determinado fenômeno (STAKE, 2005, p. 443). Yin determina que o estudo de casos múltiplos pode ser utilizado para “inovações feitas em uma escola (com sala de aulas abertas, assistência extraclasse por parte dos professores ou novas tecnologias) na qual ocorrem inovações independentes em áreas diferentes” (YIN, 2001, p. 67).

Esse estudo de caso também é interpretativo. Faltis faz uma descrição desse tipo de pesquisa:

Estudos de caso interpretativos em línguas e educação são descrições analíticas que ilustram, apoiam ou desafiam suposições teóricas existentes sobre o ensino e aprendizado. Estudos de casos interpretativos necessariamente envolvem atenção a descrição e interpretação do significado. Além da descrição e discussão do caso, o estudo de caso interpretativo pode variar em termos de nível de análise usada para interpretar os eventos dentro da descrição. O nível de análise pode variar de exploração e afirmação de conexões entre o contexto e o fenômeno a construção de teoria. (FALTIS, 1997, p. 146)

Moita Lopes apresenta a pesquisa interpretativa como a ideal para os estudos da Linguística Aplicada, já que os significados que caracterizam o mundo social (que é o mundo da linguagem) são construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta esse mundo, fazendo com que não haja uma realidade única, mas várias delas (MOITA LOPES, 1994, p.

331). É o conjunto dessas realidades e as várias interpretações possíveis que nos interessam aqui.

3. 4 A permissão, a entrada no ambiente de pesquisa e o papel do pesquisador

A busca por conhecimento e por elucidações de problemas relacionados ao ambiente escolar implica também transpor barreiras. Nem sempre as pessoas que estão envolvidas nesse contexto sentem-se à vontade para fornecer informações. Há um intenso processo de convencimento. Flick exemplifica como se dá essa ação, onde “pesquisadores e suas competências comunicativas constituem o principal instrumento de coleta de dados e de cognição” (FLICK, 2004, p. 70). Através da conversa e da clareza, consegue-se adentrar o ambiente. A capacidade de argumentação oral ajuda mas existe outras questões que envolvem essa entrada. Segundo Flick novamente:

Um projeto de pesquisa representa uma intrusão na vida da instituição a ser estudada. A pesquisa perturba, desorganiza rotinas, sem trazer compensação perceptível imediata ou a longo prazo para a instituição e seus membros. A pesquisa instabiliza a instituição com três implicações: que as limitações de suas próprias atividades vão acabar sendo reveladas, que os motivos ocultos da “pesquisa” são e continuam sendo pouco claros para a instituição e, finalmente que não há razões consistentes para recusar as solicitações de pesquisa. (IBIDEM)

A entrada na instituição pesquisada foi feita de maneira cuidadosa com bastante diálogo e negociação com os envolvidos. O primeiro contato foi feito com a gestão escolar quando foi feita a exposição dos propósitos da investigação e posteriormente com os professores que se demonstraram dispostos a participar. Foi preciso apresentar garantias para gerar um ambiente confiável:

Negociar a entrada em uma instituição é menos uma questão de fornecer informações do que de estabelecer uma relação. Nessa relação deve-se desenvolver confiança suficiente nos pesquisadores enquanto pessoas e em sua solicitação, para que a instituição - a despeito de todas as reservas - envolva-se na pesquisa. (IBIDEM, p.72)

Percebemos que a entrada na instituição e principalmente a proposta de observação de aulas precisam estar cercadas de uma negociação intensa com os participantes da pesquisa, demonstrando que não haverá danos e nem exposição despropositada. Nesse caso há um

código de ética que deve ser seguido e lembrando Mason ele deve ter como preocupação alguns pontos delimitados a seguir:

1. Suas próprias experiências, valores e políticas, e aquelas dos outros envolvidos na pesquisa;
2. Uma posição política particular sobre ética, como por exemplo, ética feminista, socialista;
3. Sua cultura profissional, e as normas de aceitabilidade que parecem operar no cenário profissional;
4. Os códigos da prática ética, no qual deve ter sido desenvolvido por um corpo profissional ou dentro de uma cultura profissional;
5. Um quadro de referência legal, como por exemplo, direitos relacionados a privacidade e informação, proteção de dados e assim por diante. (MASON, 2002, pp. 42-43)

Não há ainda um código de ética para as escolas públicas do Distrito Federal. E não há dentro das instituições conselhos ou documentos que versam sobre essa ética. Por isso foi necessário conversar com os professores participantes da pesquisa e apresentar um documento que oferece garantias éticas quanto a realização dela. Esse documento traz princípios definidos pensando-se no bem estar dos pesquisados e da instituição. Seguimos a ideia de que “nossas ações devem sempre maximizar a utilidade para a maioria das pessoas envolvidas ou uma forte probabilidade de contribuir para melhorias da condição humana (SCHUKLENK, 2005, p. 37). Uma outra consideração feita é em relação a aceitação do pesquisador pelos pesquisados, pois “grande parte das pesquisas sociais necessitam da obtenção do consentimento e da cooperação dos sujeitos que estão ajudando diretamente a pesquisa e dos outros que são significativos e que trabalham na instituição ou na organização que está cedendo o espaço para a pesquisa” (COHEN, MANION e MORISSON, 2007, p. 52). Esse consentimento deve ter algumas informações também exemplificadas pelos autores e exposta a seguir:

- os propósitos, conteúdos e procedimentos da pesquisa.
- qualquer risco aparente e resultados negativos, desconforto ou consequências e como elas serão contornadas
- os benefícios que poderão derivar da pesquisa
- os incentivos para participar e as recompensas por participar
- direito para ser voluntário não participante, ser desistente e de retornar a pesquisa
- divulgação de qualquer procedimento alternativo que possa ser vantajoso
- oportunidades para os participantes de fazer qualquer tipo de pergunta sobre qualquer aspecto da pesquisa
- contratos assinados para a participação. (IBIDEM, p. 55)

3.5 O cenário

A pesquisa se desenvolveu em um Centro de Línguas do Distrito Federal. Os CILs são escolas públicas da SEEDF que oferecem o ensino de línguas estrangeiras e focam no desenvolvimento das habilidades de oralidade, escrita, compreensão e leitura. Essas instituições apresentam alguns aspectos diferenciais, que surgiram desde as origens nos anos 1970. Segundo Damasco:

Os CILs surgiram devido à necessidade de melhorar a qualidade do ensino de línguas estrangeiras, no que se refere ao número de estudantes por sala de aula em escolas regulares e devido à heterogeneidade de níveis de conhecimento em língua estrangeira em uma mesma sala de aula, em escolas regulares. (DAMASCO, 2014, p. 163)

São escolas peculiares que também possuem corpo docente fluente e diversas outras características que tornam o ensino da língua estrangeira mais proveitoso. Atualmente são 16 CILs espalhados em várias cidades do D.F. Eles foram criados para oferecer a aprendizagem da língua estrangeira com um cunho social, majoritariamente para aqueles que não poderiam pagar por um curso com qualidade. Sant’Ana (2010) traz em seu artigo, informações importantes para este estudo sobre a criação dos Cils e sua importância social ao reproduzir uma fala de um dos fundadores de uma dessas instituições:

[...] Por que na época o componente curricular LEM era acessível a pouca gente, por que existiam poucos cursos e cursos caros. A gente conseguiu colocar na cabeça da população, através de visitas às escolas que todos teriam a mesma possibilidade que o Plano Piloto (área central do projeto de fundação de Brasília). À medida que avançávamos com os níveis, eles viram que era possível mesmo”. (SANT’ANA, 2010, p.N.D)

Uma outra característica citada por Sant’Ana é que o “funcionamento do CIL não tinha parâmetros de uma estrutura pública de ensino de línguas”. Assim, “a influência da escola privada foi evidente no âmbito pedagógico e na gestão da escola”. (IBIDEM). Esse fato é representativo para nossa pesquisa já que o uso de materiais didáticos internacionais de grandes editoras é uma característica forte adotada por esse modelo.

O CIL pesquisado possui aproximadamente 6,300 alunos distribuídos em quatro cursos (espanhol, francês, inglês e japonês) nos três turnos. 55% do corpo docente possui

formação em nível de graduação, 34% especialização e 11% possuem mestrado na disciplina de Ensino de Línguas, em Linguística Aplicada.²³

3. 6 Os participantes

Escolher os participantes mais adequados para a pesquisa não é uma tarefa fácil. Seguimos as orientações de Bauer e Aarts. Nossas escolhas foram feitas seguindo critérios relacionados a construção de um corpus e a amostragem representativa sugeridas por eles. Segundo os autores, “a amostragem garante eficiência na pesquisa ao fornecer uma base lógica para o estudo de apenas partes de uma população sem que se percam as informações” (BAUER e AARTS, 2015, p. 40). Para se garantir a representatividade é preciso que os participantes sejam escolhidos pela “distribuição de algum critério” que seja “idêntica tanto na população como na amostra” (IBIDEM, p. 41).

Para entender o processo de transição do uso entre os dois materiais foram solicitados os depoimentos de dois professores da escola. Ambos trabalham com as duas realidades, em turmas que utilizam o material autoral e em outras que trabalham com o livro didático global. Esses docentes possuem perfil também próximo a grande maioria dos professores da instituição, possuem graduação em Língua Estrangeira (Inglês) e estão na faixa etária padrão (acima dos 30 anos e com mais de 5 anos de experiência em sala de aula) que corresponde a mais de 70% dos docentes. Ambos também tentam trabalhar alinhados com a proposta pedagógica da instituição.

As escolhas foram feitas com base na classificação proposta por Freebody chamada de seleção de expediente. Segundo o autor, essas pessoas escolhidas são apropriadas para a investigação, porque estão interessadas, engajadas em atividades relevantes, mostram características de interesse no estudo, ou percebem problemas relevantes para os termos do estudo" (FREEBODY, 2003, p. 78).

²³ Dados obtidos pelos sistema de gerenciamento escolar ZEUS e pelo sistema de gerenciamento de pessoal SIGEP com a devida autorização da gestão escolar.

3.7 A geração de registros

Não há receitas para se seguir em uma pesquisa, seja ela quantitativa ou qualitativa. A metodologia adotada então é rica em variedades. Como bem salientou Cohen, Manion e Morisson:

Não há um simples diagrama para planejar pesquisa. O desenho da pesquisa é governado pela conceito de ‘encaixar-se num propósito’. Os propósitos da pesquisa determinam a metodologia e seu desenho. Por exemplo, se o propósito da pesquisa é mapear o campo ou fazer comentários generalizados então uma abordagem de pesquisa de opinião deve ser desejável, usando-se algumas formas de amostras estratificadas; se os efeitos de uma intervenção específica serão avaliados então um modelo de pesquisa experimental ou de pesquisa- ação deve ser mais apropriado; se um estudo aprofundado de uma situação particular ou grupo é importante então um modelo etnográfico deve ser apropriado”. (COHEN, MANION e MORISSON, 2007, p. 97)

O objetivo deste trabalho não é somente fazer uma análise documental do material didático. Aliás, uma análise mais significativa pressupõe uma variedade distinta de análises, principalmente aqueles ligados a sala de aula e a interação desse material com os alunos. A geração de registros segue o modelo de distinção de dados sociais propostas por Bauer, Gaskell e Allum, isto é, entre "comunicação formal e informal". Conforme os autores a comunicação informal possui algumas poucas regras explícitas, e o interesse da pesquisa social é “na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros” (BAUER, GASKELL e ALLUM, 2015, p. 20). O de tipo formal representa as “ações comunicativas altamente formais, no sentido de que a competência exige um conhecimento especializado” (IBIDEM). Grande parte dos registros gerados foram informais e alguns foram formais na medida que os professores utilizaram conhecimento específico da Linguística Aplicada citado indiretamente para explicar situações da prática. Optamos também por utilizar o termo gerar registros ou registros gerados ao invés de registro coletado ou coletar registro. Essa diferenciação faz parte dos estudos de Mason sobre pesquisa qualitativa. Segundo a autora, os registros não estão “lá fora, como um conjunto de conhecimentos já existentes, prontos para serem coletados e independentes de nossa interpretações como pesquisadores” (MANSON, 2002, p.51).

Consequentemente, os registros necessários aos encaminhamentos da pesquisa podem ser gerados nos professores envolvidos no conflito de uso de materiais didáticos. Creswell nos orienta sobre os instrumentos necessários a esse procedimento. São citados quatro tipos específicos de acordo com o autor:

As observações qualitativas (que são aquelas que o pesquisador faz anotações de campo sobre o comportamento e as atividades dos indivíduos no local de pesquisa, as entrevistas qualitativas (onde o pesquisador conduz-as face a face com os participantes, ou por telefone ou se engaja em entrevistas com grupos focais com questões abertas e não estruturadas, os documentos qualitativos (que podem ser públicos ou privados e os materiais audiovisuais (que podem assumir a forma de fotografias, objetos de arte, videoteipes ou quaisquer formas de som). (CRESWELL, 2010, p. 214)

A seguir delimitamos as fontes e os instrumentos geradores de registros da pesquisa.

3.7.1 Os documentos da pesquisa

Os documentos são uma parte essencial desse trabalho, já que tratamos do uso de materiais didáticos. Verificamos também as orientações da instituição contidas em seu projeto pedagógico e também no plano de curso dos níveis que usam o material fonte ou esquelético. Esses documentos são imprescindíveis mas são somente uma parte de um quebra cabeça mais complexo. Prior (2003) faz uma analogia ao uso de documentos em uma investigação científica. Para ele é como se estivéssemos em uma apresentação de uma ópera. Há *libretos* com orientações sobre o concerto mas esses “não podem ser lidos por si só, tem que ser entendidos no contexto da ação completa, junto com o drama, a música e a performance da apresentação”. Da mesma forma, MDs podem ser avaliados isoladamente mas ampliam seus significados e sentidos se avaliados junto com o restante dos atos da ópera, ou melhor, das práticas no ambiente escolar.

Nas práticas da sala de aula, os documentos são apenas uma parte complementar de avaliação, mas com grande importância. "Assim como as pessoas expressam seus pontos de vista falando, elas também escrevem - para fazer relatórios, para planejar, jogar ou se divertir, para estabelecer normas e regras, e para discutir sobre temas controversos" (BAUER, 2002, p. 189). Os livros exercem influência considerável no ensino já que trazem normas e regras de como devem ser as práticas. Neste caso, fazer uma análise documental traz os seguintes benefícios:

A análise de conteúdo é uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto que se desenvolveu, adotando normas sistemáticas de extrair os significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio de elementos mais simples de um texto. Consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor. É um tipo de análise da comunicação que pretende garantir a imparcialidade objetiva, socorrendo-se da quantificação das unidades do texto claramente definidas, para gerar resultados quantificáveis ou estabelecer a frequência estatística de significado. (CHIZOTTI, 2006, p. 114)

Por meio dessa análise, procuramos os elementos que influenciam diretamente a prática dos professores, tanto nos MDs utilizados, como nas orientações pedagógicas da instituição. A análise não é somente objetiva já que “o texto contem sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser aprendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas” (IBIDEM, p. 115). São esses sentidos e significados que buscamos encontrar.

Escolhemos fazer uma análise numérica de termos nos textos mas também interpretativista, já que os documentos permitem que possamos unir aspectos de uma pesquisa mais quantitativa com a qualitativa como assinalou Bauer:

Embora a maior parte das análises clássicas de conteúdo culminem em descrições numéricas de algumas características do corpus do texto, considerável atenção esta sendo dada aos “tipos, “qualidades”, e “distinções” no texto, ante que qualquer quantificação seja feita. Deste modo, a análise do texto faz ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais. (BAUER, 2002, p. 190).

3.7.2 As entrevistas

Escolhemos utilizar entrevistas qualitativas para a o registro de dados já que pretendemos com elas obter informações dos nossos sujeitos de pesquisa em relação ao uso dos materiais e seus impactos em suas práticas. Segundo Gaskell:

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais e específicos. (GASKELL, 2015, p. 65)

Para entender melhor as relações entre os atores sociais escolhidos e sua situação/atuação escolhemos a entrevista individual, já que buscamos dados de assuntos de sensibilidade particular, explorando em profundidade o mundo desses indivíduos (IBIDEM, p. 78). Quanto à estruturação das entrevistas qualitativas, optamos por entrevistas semi-estruturadas, já que as questões foram formuladas de forma a permitir que os sujeitos desta pesquisa discorram e verbalizem seus pensamentos, tendências e reflexões. Essas entrevistas “frequentemente dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos” (ROSA e ARNOLDI, 2006, p. 29).

3.7.3 As observações

Uma das vantagens da observação é que "ela oferece ao investigador a oportunidade de gerar dados vivos das situações sociais que ocorrem naturalmente, evitando dessa forma dados conseguidos de segunda mão" (COHEN, MASON e MORISSON, 2007, p. 396).

Ludke e André apontam algumas vantagens desse tipo de investigação:

Há a possibilidade de se entender e interpretar o fenômeno estudado apoiado em conhecimentos e experiências pessoais que podem ajudar o pesquisador a aprender a visão de mundo do pesquisado; ela também dar-nos uma maneira de ampliação do problema, gerando aspectos novos descobertos e consequentemente oferece uma forma adequada de geração de dados em situações em que é impossível utilizar outras formas de comunicação". (LUDKE e ANDRE, 1986, p.26)

As observações conforme Morrison também possibilitam que os dados venham:

- Do ambiente físico (por exemplo, o meio físico e sua organização;
- Do ambiente humano (por exemplo, a organização das pessoas, as características e constituição dos grupos ou indivíduos observados, como por exemplo, gênero, classe);
- Do ambiente internacional (por exemplo as interações que acontecem, formais, informais, planejadas, não planejadas, verbais, não verbais etc.);
- Do ambiente de programa (por exemplo, os recursos e suas organizações, os estilos pedagógicos, os currículos e suas organizações. (MORISSON, 1993, p.80)

As observações foram exclusivamente feitas nas salas de aula dos professores sujeitos desta pesquisa que possuíam níveis que utilizavam a apostila como material e níveis que usavam o livro didático global.

3.7.3 As notas de campo

As anotações em pesquisas qualitativas e etnográficas são de grande valia pois são reflexões baseadas nos instrumentos de pesquisa, principalmente das observações. Segundo Bogdan e Biklen:

Depois de retornar de cada observação, entrevista ou outra sessão da pesquisa, o pesquisador tipicamente faz anotações, preferencialmente em um computador, do que ocorreu. Ele ou ela transforma em texto a descrição das pessoas, dos objetos, lugares, eventos, atividades e conversas. Além disso, como parte dessas anotações, o pesquisador gravará ideias, estratégias, reflexões, e palpites, assim como padrões de notas que aparecem. (BOGDAN e BIKLEN, 1998, p. 107)

A escrita sempre foi uma maneira significativa de guardarmos nossas memórias, nossas histórias, e aspectos de nossa cultura. Sem ela o trabalho etnográfico certamente se tornaria mais difícil. Transformamos histórias, interações e pessoas em textos escritos. Dessa forma podemos "evocar tudo que testemunhamos a qualquer hora que quisermos" (CARDANO, 2017, p. 150). Além de recontar histórias as notas possuem também um papel mais amplo. Cardano explicita essa característica:

Em outras palavras, as notas etnográficas deverão explicar o que acontece naquele lugar e as condições que o observador tem oportunidade de experimentar, deverão explicar aquilo que o etnógrafo observa (descrição do objeto) e a atividade observativa do pesquisador (descrição da observação). (IBIDEM, p.151)

Um outro aspecto importante das notas é que "elas podem ser importante suplemento nos outros processos da pesquisa além das observações como por exemplo nas entrevistas (para captar o sentido e o contexto), nas gravações de áudio (para captar os cheiros, as imagens e impressões) e no próprio desenvolvimento da pesquisa" (BOGDAN e BIKLEN, 1998, p. 108). Foram feitas anotações durante as entrevistas com os sujeitos da pesquisa e também nas observações em sala de aula.

3. 8 Procedimentos de análise de registros - a triangulação

Para se fazer uma análise de registros adequada, Creswell cita algumas ações essenciais como "extrair sentido desses registros, do texto e da imagem, prepará-los para a

análise, conduzir diferentes análises, representar os registros e realizar uma interpretação do significado mais amplo" (CRESWELL, 2010, pp. 216-217). Os corpus desta pesquisa, isto é, os materiais didáticos junto com as entrevistas com as devidas transcrições, as observações e também as notas de campos serão separadas e codificadas, "organizadas em blocos ou segmentos de texto que possuem características similares antes de atribuir significado às informações" (ROSSMAN e RALLIS, 1998, p.171).

Diversos autores de pesquisa qualitativa sugerem a triangulação como procedimento de validação desses dados. Conforme Cohen, Manion e Morisson "a triangulação pode ser definida como o uso de dois ou mais métodos de coleta de registros no estudo de algum aspecto do comportamento humano". Ela é usada como forma interpretativa para "investigar os diferentes pontos de vista dos atores". Então, "se por exemplo, o resultado de um questionário corresponde a aqueles de um estudo observacional do mesmo fenômeno, o pesquisador se sentirá mais confiante sobre os achados" (COHEN, MANION e MORISSON, 2007, p.141). Richardson e Pierre levantam que "tradicionalmente a triangulação é valorizada nas pesquisas e que ela implica diferentes métodos - entrevistas, dados de censo, documentos e a vontade de *validar* os achados" (RICHARDSON e PIERRE, 2005, p. 963 - grifo dos autores).

Os dados das entrevistas, as observações e as notas de campo serão categorizadas e analisadas. As entrevistas feitas com os professores têm como objetivo encontrar os aspectos positivos e negativos do uso dos materiais diversificados (apostila e livro global) e as observações de aula serão utilizadas para averiguar como se dá na prática o uso dos materiais e se há mudanças significativas na abordagem dos professores. Para responder as perguntas e triangular os dados propomos algumas categorias metodológicas levantadas em concordância com o que foi apresentado em nosso referencial teórico.

Partimos, primeiro, da substituição do eixo gramatical proposto pelo C.M por uma abordagem comunicativa com enfoque temático. Essa abordagem possui algumas características centrais. A primeira delas é a presença de um plano de curso ancorado por tema(s) ou conteúdo(s) para se ensinar a língua estrangeira com objetivos de comunicação (BERNARD, 1982). Com o foco no uso da língua, essa centralidade deve ser feita por meio de conteúdos ou temas considerados interessantes aos alunos e que possam corresponder as suas necessidades, para motivá-los e envolvê-los em tarefas e projetos gerando uma produção

fluente. Os objetivos de comunicação então devem estar conectados com o uso que os aprendizes poderão fazer da língua-alvo e devem levar em consideração seus conhecimentos e experiências anteriores. Por fim, a gramática possui papel auxiliar ao desenvolvimento do tema, este que deve ser central e não suplementar (ALMEIDA FILHO, 2012 ; BRINTON, SNOW e WESCHE, 1989 ; STRYKER e LEAVER, 1997).

Optamos por usar como parâmetros para a análise os termos autenticidade e genuinidade de Widdowson (1978). Ao discutir autenticidade há um paradoxo já que “o que é autêntico para o usuário de L1 imerso na cultura nativa é frequentemente obscuro ou trivial para o usuário de L2” (MISHEN e LUKE, 2008). Os materiais didáticos simplificam a língua e fazendo isso a torna distante do que considerariamos um uso real, criando um ambiente irreal de aprendizagem:

(Os LDs) criam uma ilusão de aprendizagem de língua assegurando que a maioria das atividades são facilmente concluídas como resultado do envolvimento de um pouco mais do que memorização, repetição de um roteiro ou simples substituição ou transformação; impedem os aprendizes de alcançarem o engajamento efetivo apresentando textos brandos, seguros, harmoniosos e exigindo deles a participarem em atividades as quais não os estimulam a pensar e sentir. (TOMLINSON, 2008, p. 8).

Por isso autenticidade foi utilizada para denominar todos os elementos que contribuem para a aproximação entre a LE e a realidade²⁴ do aluno com objetivos de engajá-lo efetivamente e a genuinidade referiu-se às propriedades do texto por si só. Entendemos que essa aproximação deve ter como propósito a reorganização das identidades que são postas em voga: a que o aprendiz traz consigo e a que a LE lhe apresenta, sendo ambas representadas por elementos linguísticos, sociais e culturais. Esse processo de encontro deve ter como objetivo a desestrangeirização da língua estrangeira (ALMEIDA FILHO, 1993). Propusemos consequentemente fazer a análise levando em consideração as seguintes categorias e subcategorias metodológicas:

²⁴ Widdowson considera essa realidade uma realidade social e psicológica.

Quadro 4 - Categorias e subcategorias metodológicas

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS PARA A ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS - Aspectos da genuinidade/autenticidade/desestrangeirização da LE.			
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		
1. Tema e tarefa	Apresentação e função do(s) tema(s) e tarefa(s).	Aproximação com a realidade do aluno.	O reconhecimento da transferência entre L1/LE
2. Gramática	A função da gramática		

Fonte: elaborado pelo autor

3.8.1 Delimitação das categorias e subcategorias

As categorias metodológicas adotadas para nossa análise de dados estão intrinsecamente ligadas às características de um ensino baseado em temas e tarefas. A fim de se explicar nossas escolhas e apontar nelas os teóricos e as teorias da área de ensino e aprendizagem de línguas que apoiam nossa pesquisa, faremos uma exposição de cada uma delas a seguir.

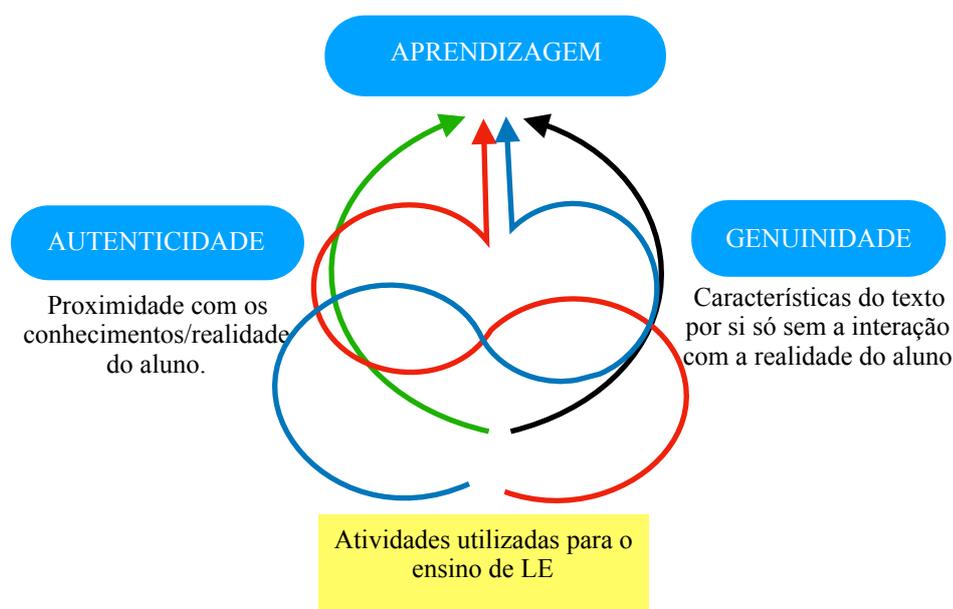
3.8.2 Apresentação de temas e tarefas

Nesta parte identificamos quantos e quais temas foram propostos pelos MDs e como eles foram desenvolvidos. Em relação às tarefas, procuramos identificá-las apontando seus objetivos apoiando-nos nas orientações de Prabhu (1987), Long (2015) Nunan (2012) e Willis (1996) definindo-as como atividades em que o foco é expor os aprendizes à língua em situações próximas do real e significativas, que dão ênfase no entendimento e na produção de sentidos. A interação e a negociação são aspectos imprescindíveis. Quando a tarefa proposta não apresentava tais distinções utilizamos a nomenclatura de exercícios.

3.8.3 Aproximação com a realidade do aluno

As atividades propostas pelos materiais didáticos foram analisadas utilizando a seguinte figura a seguir que tem como base os conceitos de autenticidade e genuinidade. Autenticidade no sentido de que há uma tentativa de aproximação com a realidade do aluno e genuinidade como uma característica própria do texto, qualidade absoluta que não exige dos alunos trazer sua realidade e seus conhecimentos .

Figura 1 - Tipos de atividades de acordo com o nível de aproximação dos conhecimentos/ realidade dos aprendizes



Fonte: elaborado pelo autor

O quadro traz os tipos de atividades que podemos encontrar no ensino de LE. Existem atividades diretas que buscam somente um dos campos ou a genuinidade (expressada aqui por atividades que buscam a aprendizagem com conhecimentos que estão isoladas no próprio texto) ou a autenticidade (atividades que incentivam a participação e engajamento do aluno exigindo que ele utilize os conhecimentos que traz consigo). As atividades em azul e vermelho são as que permeiam os dois campos ora enfatizando informações do texto ora incentivando o aluno a trazer sua realidade.

Levando-se em consideração essa aproximação, podem ser identificadas dois tipos de atividades em MDs:

1. Atividades que tem como foco ensinar a língua enfatizando a aproximação com a realidade do aprendiz (representadas no gráfico pelas linhas verde, vermelha e azul).
2. Atividades que trazem possíveis conhecimentos novos advindos somente do texto ou foram sobre uma realidade diferente da do aprendiz (sem a interferência de conhecimentos prévios ou da realidade em que os aprendizes estão inseridos (representadas pela linha preta).

O uso do termo realidade refere-se principalmente aos conhecimentos dos aprendizes e a informações específicas sobre o Brasil, que entendemos representar essa proximidade. O distanciamento portanto refere-se a informações sobre outros países principalmente países nativos da língua ou informações presentes no texto que podem ser novas para esses aprendizes e que não incentivavam a participação deles com seus conhecimentos.

Procuramos também nas orientações desses materiais, elementos que tem como objetivo incentivar uma discussão sobre a dimensão intercultural ou o respeito as diferenças culturais (BYRAM, GRIBKOVA e STARKEY, 2002). Tentamos, então, observar como as culturas nativas e demais culturas foram representadas nos materiais de acordo com a seguinte classificação:

1. Atividades que focavam aspectos culturais dos ambiente nativos mais representativos no ensino de L.E, especialmente o britânico e o americano.
2. Atividades que apresentavam outras culturas especialmente aquelas de ambientes não-nativos.

Nas atividades em que encontramos referências mais diretas a temas culturais, observamos se há alguma orientação quanto ao potencial aspecto negativo do retrato dos países da língua nativa como lugares abençoados, sem problemas e que pode levar a uma ideia de cultura superior se comparado ao da língua dos aprendizes. Procuramos também elementos que podem representar certa inferiorização, simplificação da identidade nacional ou exotização das demais culturas (GRAY, 2013; KULLMAN, 2013; MOTA, 2004; SCHEYERL, 2012).

3.8.4 O Reconhecimento da transferência entre L1/LE

Nessa categoria procuramos nos M.Ds e nos materiais de apoio quaisquer referências ao uso da língua materna no ensino da LE. Utilizamos como suporte os dois conceitos apontados por Widdowson (1978) no que se refere a transferência, o primeiro focado na forma ou seja na tradução e o segundo focado no uso, isso é na explicação do funcionamento da LE se comparada ao funcionamento da L1.

3.8.5 A função da gramática

Para auxiliar nossa análise, optamos por utilizar a dicotomia foco na forma e foco no sentido proposta por Almeida Filho (2012) e adaptada a seguir:

1. **Foco no sentido** - (gramática como suplemento): nesse caso o conteúdo é apresentado como central e próximo da realidade do aluno em atividades que necessitam de interação e negociação. Os aprendizes são incentivados a ter iniciativa com possibilidade de escolha do que dizer com autonomia.
2. **Foco na forma** - (gramática como centro): A ênfase na atividade é a forma. O aprendiz é incentivado a usar um modelo pronto para repetir, imitar, transformar e ser corrigido. O conteúdo portanto é dos outros e a aprendizagem se dá centrada em habilidades a serem desenvolvidas em uma pseudo-comunicação.

Observamos como as categorias acima estão ou não presentes nos materiais didáticos por meio de uma análise documental de ambos. Posteriormente cruzamos essa análise com as concepções e percepções dos professores acerca do uso desses materiais. Por fim observamos o total de 6 horas de aulas dos dois professores pesquisados analisando como os MDs foram postos em prática. A análise dos dados com a consequente triangulação está representada no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS

No referencial teórico discutimos os elementos característicos da prescritividade no currículo de ensino de língua estrangeira que influenciam diretamente os materiais didáticos e conseqüentemente a prática do professor. Destacamos entre eles tanto aspectos estruturais da língua (o eixo gramatical, a simplificação da língua e sua autenticidade) como também questões diretamente ligadas a aspectos ideológicos (a identidade do aluno na aprendizagem de LE, o papel da língua materna, os aspectos comerciais e a autoria nos MDs,). Apresentamos também, tendo como base as orientações pedagógicas presentes no C.M e a organização dos cursos da instituição pesquisada, a possibilidade de substituição do eixo gramatical no ensino de LE por um ensino comunicativo com enfoque temático e produção de tarefas. Esse enfoque apresenta-se como uma alternativa plausível para se minimizar os potenciais impactos negativos da prescritividade apontados no referencial teórico.

Para respondermos adequadamente as perguntas propostas sobre o uso de materiais didáticos diversificados escolhemos fazer três análises. A primeira parte deste capítulo corresponde à análise documental dos dois materiais didáticos utilizados na instituição: o material fonte ou esquelético produzida pelos professores da escola e utilizada no quinto semestre do curso de inglês (nível 2B) e o livro didático comercial global *Times Zones* da editora *Cengage/National Geographic* volume 3²⁵ - unidades de 1 a 6, que são utilizadas exatamente no sexto semestre do curso (nível 2C). Esses MDs foram escolhidos intencionalmente por estarem no período de transição entre o material autoral esquelético e o livro didático global. Por fim fizemos uma análise qualitativa interpretativista das práticas e concepções²⁶ dos professores sujeitos dessa pesquisa identificando os elementos conflitantes.

4.1 Análise do material esquelético autoral nível 2B

O material fonte escolhido para a análise foi a do nível 2B, denominada *2B Support Material*. As instruções para o uso desse material não estão contidas na apostila, que apresenta

²⁵ Os autores do Time Zones são Carmella Lieske e Andrew Boon.

²⁶ Optamos por usar o termo concepção e não abordagem pois achamos que esse conhecimento do professor não pode ser confundido com o significado muito difundido que o termo abordagem carrega usualmente, de “idéias formadas cedo e que tendem a perpetuar persistindo mesmo perante contradições (PAJARES, 1992).

somente os textos e atividades pare serem usados em sala de aula. Algumas informações então foram adquiridas com a averiguação do plano de curso do nível e também no projeto pedagógico da escola. A apostila tem quatro lições e foi produzida pela coordenação da instituição com o auxílio de alguns professores tendo como base os pressupostos teóricos do CM. Ela então apoia-se na abordagem comunicativa com enfoque temático e desenvolvimento de tarefas.

A proposta pedagógica da instituição propõe ensino comunicativo com viés “interacional e variacional concebendo a língua como uma prática social” e enfatizando o “saber usar a língua de maneira apropriada em situações que exigem diferentes graus de reflexão, contextos e necessidades” (PP DO CIL, p. 12). Os princípios sobre o quais o MD analisado foi produzido apresentam-se a seguir:

A metodologia do ensino utilizada para os cursos (...) tem por base a concepção de ensino pautada nos Pressupostos Teóricos do Currículo em movimento. Ao ser elaborada levou em conta: a) o perfil dos estudantes que deseja formar e suas respectivas necessidades de aprendizagem; b) os conhecimentos que precisam ser aprendidos, tendo em conta o diagnóstico das necessidades do estudante; c) o tipo de relação que se deseja estabelecer entre professores tendo os conteúdos como mediadores; d) a pluralidade sociocultural dos estudantes e a vontade de conferir a todos uma aprendizagem significativa e coerente com o que se espera deles e e) a concepção de que cabe também à escola preparar o estudante para a vida em sociedade, ajudando-o a desenvolver competências que o permita agir nessa mesma sociedade, observando os princípios da diversidade, dos direitos humanos, sustentabilidade, ou seja, a escola deve se preocupar com a formação integral do cidadão/educando. (PROJETO PEDAGÓGICO CIL, p. 17)

A proposta da escola segue os parâmetros apontados no CM e as principais características da abordagem comunicativa com enfoque temático como ensino significativo apoiado nas necessidades dos alunos, considerando-se a realidade dos mesmos e o ensino da língua por meio de conteúdos diversos/temas. Além dessas características, é sugerido um ensino baseado em uma “abordagem intercultural e inclusiva, fundamentada na ideia que preconiza a formação holística, rejeitando o preconceito e o rótulo” (IBIDEM). Seguindo essas orientações, procuramos no material elementos que corroboraram essas propostas e que são especificados a seguir.

4.1.1 Apresentação e função dos temas e tarefas.

Para fins de identificação dos respectivos temas e tarefas e dos elementos que acompanham esse enfoque no MD, observamos o plano de curso (*syllabus*) do nível 2B:

Figura 2 - Plano de curso do nível 2B

2B SYLLABUS - PRIMEIRO BIMESTRE

TEMA		COMPETÊNCIAS E OBJETIVOS	TAREFA
1º BI ME ST RE	Planejar uma viagem.	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar oralmente e por escrito o planejamento de uma viagem contendo as seguintes informações: local, data, tempo, roupas, atividades e comidas típicas do lugar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de um planejamento para sua viagem dos sonhos.
	Situações práticas de uma viagem.	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar-se no âmbito escrito e oral em diálogos funcionais nas seguintes situações: fazer check-in no aeroporto e passar pela imigração, pedir comida e bebida no avião. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de diálogos (role-plays)

PART 1							
Planning a Trip							
LANGUAGE			SKILLS				TASK
Vocabulary	Grammar	Functions	Writing	Speaking	Listening	Reading	
Adjectives to describe a city. Weather Sightseeing activities. Tourist places At the airport/ airplane.	There is /there are Future Plans with <i>going to</i> <i>How can I get to...?</i>	Chek in at an airport. Go through immigration. Order food on an airplane. Ask for directions.	Write a text about how your dream vacation is going to be. Write dialogues.	Oral presentations Dialogues	Videos on tourist destinations. Listening for specific information in dialogues	Reading texts about tourist places.	Present the plans for your dream vacation.

B4 SYLLABUS - SEGUNDO BIMESTRE

TEMA		COMPETÊNCIAS E OBJETIVOS	TAREFA
2º BIMESTRE	Situações práticas de uma viagem.	<ul style="list-style-type: none"> Expressar-se no âmbito escrito e oral em diálogos funcionais nas seguintes situações: conversar ao telefone, pedir comida em um restaurante, relatar problemas de saúde e dar conselhos. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentações de diálogos (role-plays).
	Descrever e comparar cidades.	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar no âmbito escrito e oral sobre diferentes cidades comparando suas características. 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho em grupo comparando a cidade de origem e as que escolheram para viajar.

PART 2							
Describe and compare cities							
LANGUAGE			SKILLS				TASK
Vocabulary	Grammar	Functions	Writing	Speaking	Listening	Reading	
Food Prepositions Health problems Describing cities:	Countable and uncountable Should Present continuous Comparative Superlative	Having a telephone conversation Asking for directions Ordering food in a restaurant. Giving advice Compare places	Write a text comparing two different cities.	Oral presentations Dialogues	Listening for specific information in dialogues.	Reading texts about tourist places.	Group work: Oral presentation comparing their hometown and the cities they decided to visit.

O plano de curso para o nível apresenta um tema central, viagens, que é trabalhado durante os dois bimestres. As funções descritas complementam e trazem especificidades sobre o tema como, por exemplo, situações possíveis de ocorrerem na hora de fazer *check in* no aeroporto, ao se passar pela imigração, ao fazer um pedido num restaurante ou pedir direções. Há também a especificação das competências e objetivos que devem ser alcançados e os correspondentes vocabulário, gramática e habilidades (desenvolvidas nas partes escrita, oral, de compreensão auditiva e leitura). O tema central está dividido em subtemas que são apresentados em pequenas unidades (duas por bimestre) e cada subtema tem como projeto final a resolução de uma tarefa.

Quatro tarefas são propostas. Duas delas são apresentações de diálogos tipo encenação e duas delas envolvem um planejamento maior (apresentação sobre a viagem dos sonhos e tarefa comparativa entre a cidade de origem do aprendiz e a que eles escolheram para viajar). A apresentação de diálogo tipo *role play* ou encenação (duas das tarefas propostas) configura-

se como exercícios, sem necessariamente apresentar a língua em seu uso real. As duas outras são realmente tarefas pois tem foco no uso da língua em situações próximas da real.

4.1.2 Aproximação com a realidade dos alunos

O material apostilado apresenta os dois tipos de atividades descritas na figura 1 tanto atividades que incentivam trazer os conhecimentos prévios dos alunos para a aprendizagem da língua, quanto atividades que não abrem essa discussão e possivelmente apresentam informações novas ou distantes do mundo em que eles estão inseridos.

Há atividades e exercícios que focam no mundo ou realidade do aprendiz utilizando o ambiente que o cerca. Nessas atividades os textos ou exercícios utilizam de referências significativas como o exemplo da figura 3 que cita elementos mais próximos dos aprendizes como a cidade em que se encontra a instituição e informações turísticas do Brasil.

Figura 3 - 2B Support Material - p. 12.

READING

1) **Tiago is a Brazilian boy who lives in Ceilândia. Read the text that he wrote about his vacation plans for his English class and answer the questions below:**

TIAGO AND HIS VACATION PLANS

Hi! My name's Tiago and I'm Brazilian. I love my country and I'm planning a trip to get to know it a little better. I would like to visit the Northeast of Brazil – one of the most famous tourist destinations of the country. I'm going to travel with my family – my mom, dad, brother and sister. We're going to visit a beautiful beach city of the Northeast – Natal. I'm really excited about it. I'm sure I'm going to have a great time on the beach. We're going by car because it's cheaper and we're short of money and we're going in January because it's my vacation and it's summer time in Brazil. I guess it will be hot and sunny, so we want to go swimming and surfing every day. In Natal, we're going to swim with the fish! I hope we will have a great time together!



1. Where is Tiago going on his vacation?

2. Why did he decide to go to this place?

3. Who is he going with?

4. What's he going to do there?

5. When's he going to travel? Why?

6. Would you like to visit the Northeast of Brazil? Why (not)?

Um outro grupo de atividades presentes no MD traz uma pequena apresentação do tema a ser estudado com o envolvimento dos alunos que devem expor seus conhecimentos/ realidade por meio geralmente de uma atividade comunicativo, para depois tratar de uma realidade diferente. A figura a seguir exemplifica esse tipo de atividade.

Figura 4 - 2B Support Material - p. 38.

8

**SPEAKING ACTIVITY
TRAVEL**



- 1) Where do you usually spend your vacation?
- 2) Who do you spend your vacation with?
- 3) How long is your vacation?
- 4) Where did you go on your last vacation?
- 5) Who did you go with?
- 6) How did you travel?
- 7) How long did you stay?
- 8) Where did you stay?
- 9) What was the weather like?
- 10) What did you visit?
- 11) Did you have a good time?
- 12) Would you like to go there again?

VIDEO ACTIVITY
(Top Notch 1 – Unit 8, Scene 2) (Video 4)

Marie, Cheryl (the blond girl) and Bob are speaking about good and bad vacations. What did they say about their best vacation?

Marie: _____

Cheryl: _____

Bob: _____



Essa aproximação ocorre também após a introdução de vocabulário ou tópicos possivelmente novos ao incorporar para terminar a atividade discussões com objetivos comunicativos baseadas nos conhecimentos/realidade do aprendiz. (Figura 5)

Figura 5 - 2B Support Material - p. 8

VIDEO ACTIVITY *(Video 12)*

PARIS X NEW YORK



01) Watch the video to compare the two cities in the given topics below. The adjectives in the box are to help you.

clean - dirty - crowded - modern - old - clear
beautiful - delicious - exotic - bright - exciting

1. The streets: _____
2. Transports: _____
3. The monuments: _____
4. The food _____
5. The sky: _____
6. The night: _____

02) Now compare the city that you live to another city.

Outro tipo de atividade tem informações sobre o ambiente da língua nativa ou outros ambientes de outras realidades sem solicitar que os alunos utilizem seus conhecimentos ou experiências. Um exemplo desse tipo de atividade é representada na figura 6. O foco são pontos turísticos na cidade de Nova Iorque.

Figura 6 - 2B Support Material - p. 6

Cultural Music Activity – New York (Video 1)

01) Which are the five tourist attractions which are not located in New York? The pictures are to help you.







1. Disneyland

3. United Nations

5. Empire State Building

7. Times Square

9. Big Ben

2. Brooklyn Bridge

4. Golden Gate Bridge

6. The Eiffel Tower

8. The Colosseum

10. Central Park

02) Complete the song with the right word according to the information below.

1. The same as *city*.

4. Opposite of *there*.

7. Similar to *street*.

10. Opposite of *full*.

2. *Film* in American English.

5. Plural of *he*.

8. The same as *Lord*.

11. Opposite of *small*.

3. Not *low*.

6. We call someone by the...

9. *Taxi* in American English.

12. The same of *beautiful*.

Empire State of Mind (Part II) - Alicia keys (Video 2)

Oh, New York
 Grew up in a 1. _____ that is famous as a place of 2. _____ scenes
 Noise is always 3. _____, there are sirens all around and the streets are mean
 If I can make it 4. _____ I can make it anywhere that's what 5. _____ say
 Seeing my face in lights or my 6. _____ on marquees found down on Broadway
 Even if it ain't all it seems I got a pocketful of dream baby, I'm from

Chorus
New York, concrete jungle where dreams are made of
There's nothing you can't do now you're in New York
These streets will make you feel brand new big lights will inspire you
Hear it for New York, New York, New York

On the 7. _____ there ain't never a curfew ladies work so hard
 Such a melting pot on the corner selling rock preachers pray to 8. _____
 Hail a gypsy 9. _____ takes me down from Harlem to the Brooklyn bridge
 Someone sleeps tonight with a hunger for more than an 10. _____ fridge
 I'm gonna make it by any means I got a pocketful of dreams baby, I'm from

Chorus
New York, concrete jungle where dreams are made of
There's nothing you can't do now you're in New York
These streets will make you feel brand new big lights will inspire you
Hear it for New York, New York, New York

One hand in the air for the 11. _____ city street lights, big dreams, all looking 12. _____
 No place in the world that can compare put your lighters in the air say yeah...

Repeat chorus

Analisando as 49 atividades propostas pela apostila e suas relações com a proximidade da realidade do aluno, vinte e sete apresentavam no texto uma tentativa de aproximação enquanto 22 não incentivavam essa participação. Com esses números produzimos o seguinte gráfico:

Figura 7 - Percentuais de atividades de acordo com a aproximação/distanciamento da realidade/conhecimento dos alunos



Fonte: autor

Um percentual maior das atividades propostas pelo MD requer informações sobre a realidade ou conhecimento dos aprendizes nas discussões ou na resolução de exercícios. Um número próximo, porém menor não incentiva diretamente essa participação.

Quanto a aspectos culturais, a proposta pedagógica da instituição sinaliza para um ensino de LE que respeite as diversidades tanto sociais como culturais, valorizando dessa forma a cultura do aprendiz assim como as demais culturas:

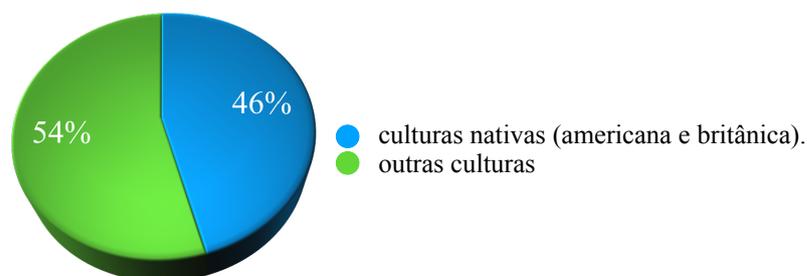
É também preocupação da escola implementar as mudanças que se fizerem necessárias para a construção de um ensino de línguas inclusivo e de qualidade, significativo e que respeite diversidades de pensamentos, identidades e atitudes inerentes a qualquer grupo. Sua proposta pedagógica tem como orientação melhorar o desempenho educacional e como missão abrir caminhos para o acesso ao ensino de línguas estrangeiras à comunidade, como forma de contribuir para ampliar a visão de mundo dos estudantes e minimizar a exclusão social. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CIL, p. 14)

Não há, porém, atividades direcionadas no material para que essa valorização possa emergir ou ser discutida pelos aprendizes e professores. Encontramos orientações específicas somente no projeto pedagógico, que sugere que haja a promoção de interações entre as

culturas - materna e estrangeira - e entre os sujeitos por meio de atividades reflexivas e culturais (IBIDEM, p. 15). Esse documento também aponta para a valorização da pluralidade do patrimônio cultural, bem como aspectos socioculturais de outros povos, grupos e nações (IBIDEM, p. 16).

Nas atividades com elementos culturais mais visíveis, identificamos as menções a culturas nativas (mais especificamente a americana e a britânica) e a outras culturas tanto a brasileira como não-nativas. Com essas informações produzimos a seguinte figura:

Figura 8 - Porcentagem de atividades que mencionam as culturas nativa e as outras culturas



Fonte: autor

As culturas nativas aparecem em 11 atividades no material didático, enquanto aspectos de culturas diversas (incluindo a brasileira que aparece diretamente em 3 delas) estão presentes em 13 atividades. Portanto há ainda um foco considerável nas culturas nativas.

Encontramos a presença de estereótipos culturais ou de simplificação das identidades nacionais (BYRAM, GRIBKOVA e STARKEY, 2002) em uma dessas atividades representadas pela figura 9, em que algumas imagens são utilizadas para demonstrar a identidade nacional de um país como, por exemplo, o alemão com roupas típicas carregando uma caneca de cerveja ou o Brasil sendo representando pelo futebol e pelo Rio de Janeiro. Na atividade porém não há menção alguma de como se trabalhar com esses estereótipos a fim de se evitar uma simplificação.

Figura 9 - 2B Support Material, p. 3

3

- ❖ Which continent are the countries located in?
- ❖ What do you know about these countries? What are they famous for?

Continents

Countries

Nationalities

World

North America

- The USA
American
- Canada
Canadian
- Mexico
Mexican

South America

- Cuba
Cuban
- Brazil
Brazilian

Europe

- Spain
Spanish
- France
French
- Germany
German
- The United Kingdom
British
- Italy
Italian
- Czech Republic
Czech

Asia

- Greece
Greek
- Russia
Russian
- China
Chinese
- Japan
Japanese

Australia

- Australia
Australian

Antarctica

- Egypt
Egyptian
- Ireland
Irish
- Poland
Polish
- Sweden
Swedish

SEVEN CONTINENTS

philip.martin.info

Com um tema que pode ser associado a uma dimensão intercultural, o material didático esquelético carece de informações mais detalhadas sobre a valorização, cuidado e respeito às diferenças culturais. Na atividade a seguir sobre recomendações de viagens nada é sugerido sobre estudar a variedade de costumes locais, sendo a única referência diretamente cultural o estudo da língua e do conhecimento requerido sobre algumas vestimentas consideradas adequadas em determinada cultura.

Figura 10 - 2B Support Material, pp. 15-16

15

3. Where are they going to stay?

4. How long are they going to stay there?

5. What are they going to do there?

READING ACTIVITY - Traveling Recommendations

What should we do before traveling to another country?

1. Get a passport and a visa
Be sure to get a passport as soon as possible. Passports are valid for 10 years, though some countries will not accept passports that expire within a year.
To get a passport you should access the Federal Police website. An adult passport costs about \$135 – more if you require one in a rush.
Many countries also require you to obtain a visa before you enter the country. People can be deported after arriving a country without a visa.

2. Book a flight ticket
The advantage to book in advance is the price. As soon as you decide where and when you would you like to go, you should book your flight to be better prices.

3. Book an accommodation
Finding accommodations can be very frustrating. Booking in advance gives the traveler peace of mind of having a place to stay when you arrive in your destination. If you want to save some money, you should consider accommodations like hostels, house or apartment rentals or even camping. Hotels usually are more expensive.

4. Check for immunization recommendations

You may need to begin immunization injections many months in advance.

Immunizations are usually optional, but recommended for tourist who travel in certain parts of the world. For some countries, you need no immunization at all.

5. Organize your travel money (currency)

Check the country currency and how to get the money before you travel. Carry some emergency in cash, but avoid carrying a lot in cash, consider using credit cards or debit cards instead.

6. Study up the language

If you can't speak the local language, try to learn some basic sentences to help communication. Mind your body language. Know which hand, head, foot or face gestures might be offensive or misinterpreted.

7. Pack wisely (Clothes and luggage)

Research the weather and airline weight regulations before you travel. Overpacking for international travel is a mistake many people make. Lighter is better. Take things you like to wear and plan wearing several times.

**8. Check the local dress and customs**

If you are going to a country where most women or men dress modestly, you may offend someone by wearing a tank top. Men may get stares if they wear short pants, which may be acceptable only for children. In other regions, shorts and no top at all might be normal at a beach or sun bathing location.

9. Check the Electrical Standard

You may need a plug adapter and converter. Many online sites list the type of plug you need.

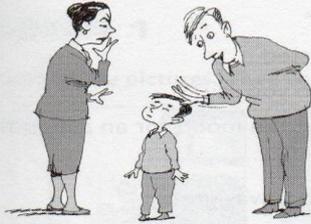
Em duas atividades específicas, uma sobre costumes locais que devem ou não ser seguidos em determinados países e outra sobre comidas consideradas bizarras em algumas localidades, não foram encontradas referências interculturais. As atividades possuem apenas caráter descritivo.

Figura 11- 2B Support Material, pp. 32-33

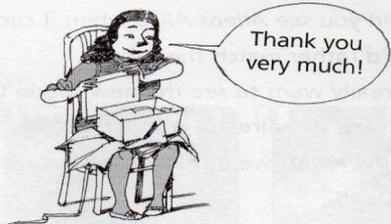
32

CURIOSITIES:

The drawings show gestures and customs that should or should not be used in certain countries. Unscramble the letters to form the name of each country.



1. In _____, you should never touch a person, even a child, on the head. (ADLITAHN)



2. In _____, open a gift immediately and thank the person who gave it to you. (RCEDAUIO)



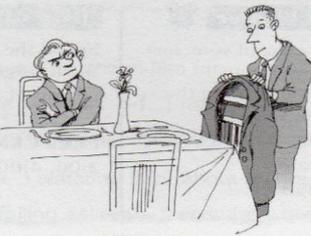
3. In _____, you should cover your mouth when you're using a toothpick. (AWINAT)



4. In the _____, it's better not to ask people personal questions such as how much money they make. (DTEIUN NGMIKOD) (2 words)



5. In _____, you should take off your shoes before entering someone's home. (AANPJ)

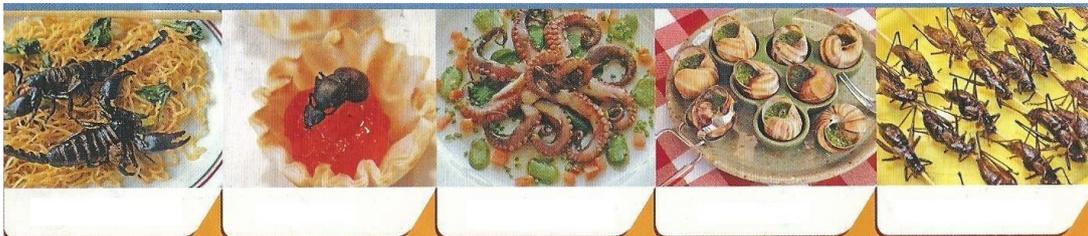


6. In _____, putting a coat on a chair in a restaurant is considered rude. (SUASIR)

(Activity 4)

LISTENING ACTIVITY: CURIOSITIES

(Listening 5)



Weird and Unusual Food

What's the most bizarre food you know?

"Apparently in Mexico, fried grasshoppers or 'chapulines' are popular. They are very healthy because they have lots of protein."
Tom, USA

"Here in the region of Santander, Colombia, we eat ants. They're good. You fry them, add salt and then serve them like peanuts. In fact they taste a bit like peanuts too!"
Javier, Colombia

"In Vietnam, fried scorpions are served in some restaurants. Yuck! Some people say they taste good, but I didn't want to try!"
Anna, Hong Kong

"In Korea, live octopus is a delicacy. People say it tastes good, but you have to chew it well. If you don't, it can get stuck in your throat and you die!"
Colin, UK

"In France they eat snails so when I was in Paris I decided to try them and I liked them! The texture is a bit weird, but, to my surprise, they were delicious!"
Juliana, Brazil

READING COMPREHENSION



Food can be dangerous for your health!

WHEN you go to a restaurant you often think that the food you are ordering is good for you. But many restaurants serve healthy food, like fish or salad, with a sauce or dressing that uses a lot of oil, fat, or sugar.

The British Food Standards Agency wants all restaurants to say in their menus exactly what is in each dish, how many calories, how much fat, and what additives. They think that restaurants don't give their customers enough information, and that this new plan could help people to have a healthier diet.

But chefs are not happy with the Agency's plan. One top chef said, 'People are not stupid. They know that many sauces have butter and cream in them. But if we put on a menu that a dish has 1,000 calories, nobody is going to order it!'

However, many doctors agree with the plan. Bruce Ward, Professor of Medicine, said, 'People know that cigarettes are bad for them, because it tells you on the packet. But when they go to a restaurant they often have no idea if the food is healthy or not. Food products that have a lot of calories, fat, and sugar need a health warning, exactly like cigarettes.'

Adapted from a British newspaper

TIME TO TALK

Would you like to try any of the weird and unusual food above?

What's the most bizarre food in Brazil for you?

Do you think food products that have a lot of calories, fat and sugar need a health warning?

4.1.3 O reconhecimento da transferência entre L1/LE

Apesar de o material apostilado ser produzido pelos professores da instituição, não existe qualquer referência ao uso da L1 para facilitar o aprendizado ou mesmo a comparação com a LE a fim de se entender o funcionamento entre as duas e suas diferenças. Os documentos orientadores da instituição nada citam sobre a importância do reconhecimento da língua materna na aprendizagem da LE.

4.1.4 A função da gramática

Foram identificados dois tipos de atividades quanto ao uso da gramática. Algumas atividades que tem como objetivo a comunicação ou a prática de escrita não fazem referência direta a alguma explanação gramatical ou não foram desenvolvidas baseadas em uma estrutura para ser treinada e repetidas com resolução de exercícios específicos sobre esses pontos. Por isso apresentam um foco no uso e a gramática é tida como suplemento. Um exemplo desse tipo de atividade está na figura a seguir, em que tempos verbais diferentes são usados, alguns deles possivelmente desconhecidos pelos alunos (como foi o caso do *would + verb*) para se falar sobre viagens.

Figura 12 - 2B Support Material, p. 2

WORLD MAP



SPEAKING ACTIVITY

Identify on the map places that:

1. you really want to visit. Explain why.
2. you wouldn't like to go. Give reasons.
3. are very hot / cold. Which one do you prefer?
4. are in war. Why?
5. have English as the official language.

Um segundo tipo, que menciona diretamente aspectos gramaticais, aparece algumas vezes no material. A explanação gramatical vem de forma breve, como dicas introduzindo ou finalizando as atividades, sem explicações longas e os exercícios dão ênfase no uso das estruturas gramaticais para responder perguntas, porém ainda dando a chance de escolha para o aluno responder com suas informações. Portanto apresentam um relativo foco na forma.

Figura 13 - 2B Support Material, pp. 12-13

12

READING

1) **Tiago is a Brazilian boy who lives in Ceilândia. Read the text that he wrote about his vacation plans for his English class and answer the questions below:**

TIAGO AND HIS VACATION PLANS

Hi! My name's Tiago and I'm Brazilian. I love my country and I'm planning a trip to get to know it a little better. I would like to visit the Northeast of Brazil – one of the most famous tourist destinations of the country. I'm going to travel with my family – my mom, dad, brother and sister. We're going to visit a beautiful beach city of the Northeast – Natal. I'm really excited about it. I'm sure I'm going to have a great time on the beach. We're going by car because it's cheaper and we're short of money and we're going in January because it's my vacation and it's summer time in Brazil. I guess it will be hot and sunny, so we want to go swimming and surfing every day. In Natal, we're going to swim with the fish! I hope we will have a great time together!



1. Where is Tiago going on his vacation?

2. Why did he decide to go to this place?

3. Who is he going with?

4. What's he going to do there?

5. When's he going to travel? Why?

6. Would you like to visit the Northeast of Brazil? Why (not)?

Grammar Tips:

- Use be going to to talk about future plans or intentions.
E.g. 'I'm going to travel with my family.'
- Use will / won't for predictions (when you are not sure about it).
E.g. 'I guess it will be hot and sunny.'

2. Write about your plans for:

a) next month ✓

b) next year ×

c) Christmas ✓

d) this weekend ×

e) next vacation ✓

3. Interview your classmate about his or her next vacation. Tell the class about him or her.

a) What are your plans for your next vacation? Are you going to travel?

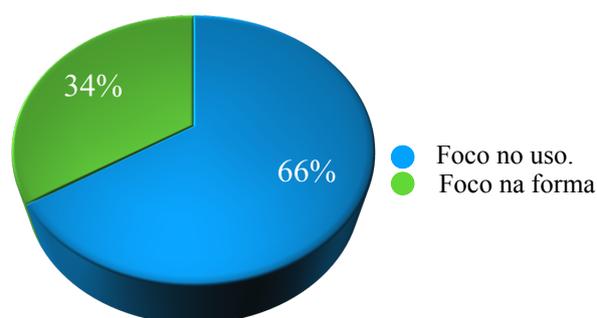
b) What are you going to do?

c) What aren't you planning to do?

d) Do you think you will have a good vacation?

O gráfico a seguir oferece um panorama da quantidade de atividades no material apostilado que dependem exclusivamente do uso de uma estrutura específica previamente explicada ou exposta ao aluno (foco na forma / gramática como centro) e também aquelas em que não há especificação direta de uma estrutura gramatical para sua resolução (foco no sentido / gramática como suplemento). Foram analisadas 44 atividades, sendo que 29 apresentam o foco no uso e 15 foco na forma.

Figura 14 - Percentual de atividades de acordo com a função da gramática



Fonte: autor

A maioria das atividades analisadas possui o eixo temático, em que a gramática é utilizada para suplementar a discussão do tema proposto viagem sendo que apenas 34% delas tem exposição da estrutura gramatical de forma breve com resolução de exercícios específicos sobre a forma.

4.2 Livro didático global - Time Zones

A coleção *Time Zones* da *National Geographic* e da *Cengage Learning*²⁷ é uma série de cinco livros centrada nas quatro habilidades que segundo a própria editora “combinam uma abordagem comunicativa para a aprendizagem do Inglês com conteúdos atualizados da *National Geographic*”, uma conhecida produtora de documentários sobre a vida animal e natureza (*TIME ZONES TEACHER'S EDITION* 3, p. vi). Segundo os autores há "a presença

de um plano de curso tipo gramatical mas ligado a assuntos relacionados ao mundo atual e real, por isso vocabulário e gramática estão bem integrados". A língua abordada pelo material prioriza a comunicação internacional, "onde o Inglês vem tornando-se rapidamente uma língua franca e a diferença entre falantes nativos e não-nativos está se tornando menos distinta do que no passado". O tema central de todo material é a preservação da natureza e a sustentabilidade. Há ainda a preocupação com o uso de conteúdo do mundo real autêntico para ser mais motivador e mais relevante para os alunos, "abordando-se os problemas reais da vida e também preparando os estudantes para interagir no mundo moderno massivamente tecnológico" (IBIDEM, p. vii).

O livro analisado é do nível 3, unidades 1 a 6, a primeira parte do LD que é usado pelo aluno e pelo professor logo após um período de 5 semestres usando o material autoral esquelético como fonte. Optamos por analisar também a Edição do Professor por reconhecermos que somente o Livro Texto ou Livro do Estudante não apresenta todas as informações necessárias para uma análise detalhada usando a taxonomia proposta nesta pesquisa.

4.2.1 Apresentação e função dos temas e tarefas

Apesar da introdução do LD ter apontado um tema central para o material didático, tentamos identificar mais diretamente esse tema observando a seção *Scope and Sequence* (Escopo e Sequência) presente na introdução do livro de estudante. Nela encontramos detalhes sobre título e função de cada unidade com os respectivos tópicos gramaticais e vocabulário assim como detalhes das atividades propostas. O LD utilizado no nível 2C apresenta 6 lições com funções e títulos diferentes demonstrando que cada unidade possui um tema diferente e conseqüentemente uma função diferente. A unidade 1 intitulada "Qual deles é o Justin?" tem como função "Descrever você mesmo e os outros" delimitando então a proposta de trazer informações sobre descrição pessoal e de outros, sendo essa função o tema da unidade.

Figura 15 - Escopo e Sequência do MD

SCOPE AND SEQUENCE					
Unit	Functions	Grammar	Vocabulary	Pronunciation	Read, Write, & Watch
Page 6 1 Which One Is Justin?	Describing yourself and others Real English: <i>Hang on!</i>	Relative clauses: the one who's good at (+ <i>What is he like? What are they like?</i>)	Personality adjectives	Syllable stress	Reading: Life Savers Writing: Blog post Video: Mountain People
Page 16 2 I'd Like to Be a Pilot.	Talking about career goals Giving career advice to others Real English: <i>Why don't you...?</i>	Relative clauses: <i>that lets + object + verb (+ want to be/do or would like to + verb)</i>	Jobs and job qualities Personality adjectives	Sentence stress	Reading: Extreme Jobs Writing: Letter Video: Wildfire Photographer
Page 26 3 Please Don't Feed the Monkeys.	Talking about rules in public places Talking about general and unusual rules Real English: <i>Kind of.</i>	Imperatives (rules) <i>have to</i> (obligation) <i>can</i> (permission)	Public place rules General rules	Reduction: <i>has to and have to</i>	Reading: Breaking the Rules Writing: Short paragraph Video: Rules of the Road
Page 36 4 How Do Sloths Move?	Describing how animals behave Using animal similes Real English: <i>I know!</i>	Adjectives Adverbs	Animals Animal characteristics Verbs	Reduced vowels in unstressed syllables	Reading: Can Animals Be Nice? Writing: Short story Video: Monkey Mayhem
Page 46 5 I'm Meeting Friends Later.	Talking about future events and future plans Real English: <i>I already have plans.</i>	Present progressive and simple present for future	Verb phrases Activities	Stress in compound nouns	Reading: The Millennial Trains Project Writing: Email Video: World Traveler
Page 56 6 What Will Earth Be Like in the Future?	Making predictions Talking about quantities Real English: <i>Probably</i>	Future with <i>will</i> (predictions) <i>more, less, fewer</i> Relative clauses: <i>when?</i>	Global warming Verbs	Reduction of <i>will</i>	Reading: On Thin Ice Writing: Short paragraph Video: Polar Ice

Nas orientações do Guia do Professor aparece de forma direta a descrição da quantidade de temas presentes no LD completo:

Cada nível do Time Zones é dividido em 12 unidades. Cada unidade de dez páginas é baseada em um tema particular, permitindo que os alunos aprendam sobre o mundo ao redor ao mesmo tempo que eles desenvolvem habilidades na língua. (TIME ZONES, TEACHER'S EDITION, p. viii)

O tema natureza não está presente em todas as atividades do MD. Em certas lições, ele é somente abordado na seção *The Real World* que, segundo o Edição do Professor, “introduz os alunos ao conhecimento geral do mundo por meio de conteúdo da National Geographic, apresentado conteúdo do mundo real” (TIME ZONES TEACHER'S EDITION, p. xiv). Na unidade 1, por exemplo, onde a proposta é apresentar vocabulário e atividades sobre descrição pessoal, há somente um texto com atividades sobre a temática natureza representada na figura a seguir em que a função determinada se faz presente de uma forma breve.

Figura 16 -Time Zones 3, p. 10

The Real World

The Big Picture

Max Lowe is a National Geographic Explorer. Before he could even walk, Lowe was going on adventures with his parents as they traveled the world. From Montana to Mongolia, Lowe now captures people and places across the globe with his camera.

A 1-05 **Listen to the interview.** Check (✓) the things Lowe talks about.

<input type="checkbox"/> his hometown	<input checked="" type="checkbox"/> his first digital camera	<input checked="" type="checkbox"/> his hobbies
<input checked="" type="checkbox"/> his school life	<input type="checkbox"/> his future plans	<input checked="" type="checkbox"/> his heroes

B 1-05 **Listen again.** Circle T for True or F for False.

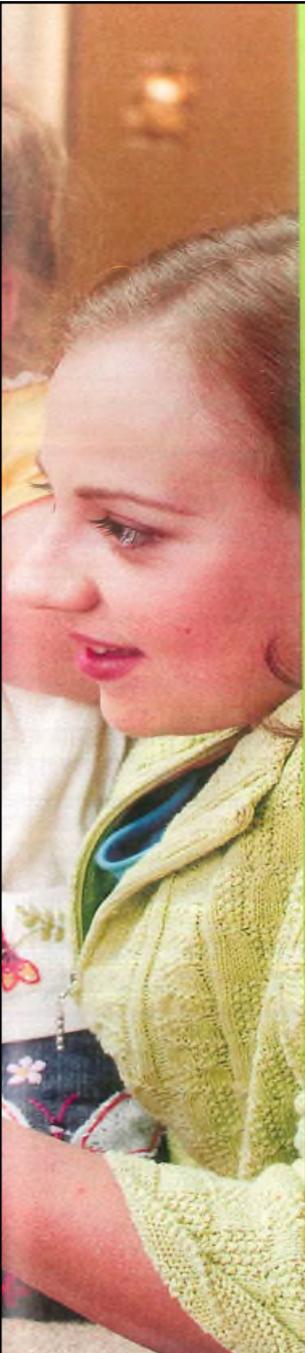
1. Lowe studied journalism in college.	T	F
2. Lowe mentions three people who are his heroes.	T	F
3. Lowe's father is the one who introduced him to the outdoors.	T	F
4. Lowe says it's challenging to truly understand and tell someone's story.	T	F

Discussion. Lowe describes his heroes as inspiring. What characteristics do you think are important in a hero?

10 Unit 1

Algumas vezes os textos sobre natureza aparecem sem apresentar ligação alguma com a função determinada na unidade e servem apenas para introduzir a temática central (Fig. 17). As atividades propostas de compreensão auditiva e o texto sobre animais que salvaram os respectivos donos não possuem vocabulário de descrição pessoal ou estruturas gramaticais similares ao que é apresentado nessa unidade.

Figura 17 - Time Zones 3, p. 13



LIFE SAVERS

41-08

Willie the parrot saved the life of two-year-old Hannah Kuusk. The young child was eating when something got stuck in her throat. Hannah's babysitter, Megan Howard, was in the bathroom at the time. She suddenly heard the bird screaming and making noises with its wings. "Then he started saying 'mama baby' over and over and over again until I came out," Howard said. Howard saw that Hannah's face was blue. Howard was quickly able to remove the food from Hannah's throat, but she says that Willie is the real hero. Willie was the one who later received an award for saving Hannah's life!

10 When he was eight weeks old, Buddy the German shepherd came to live with Joe Stalnaker. Stalnaker suffers from seizures—sudden attacks that make him unable to move easily. Stalnaker taught his new dog to bring him the phone when he started to experience a seizure. Stalnaker also trained Buddy to hit the speed dial button on the phone to call 911. So when Stalnaker had a really bad seizure, Buddy was the one who called for help and began making sounds into the phone. Emergency rescue workers arrived within minutes and found Stalnaker. They took him to the hospital where he recovered. Stalnaker later said this about Buddy: "He's my world. He's my best friend, no question. He's always there, and I just hope I can be as good to him as he's been to me."

25 One night, a gas-powered water pump at the Keesling home began to leak. The family was sleeping. Their cat, Winnie, began to push her owners and made loud meowing sounds. "It was a crazy meow, almost like she was screaming," said Cathy Keesling. Keesling woke up and was already feeling sick. It was hard for her to wake up her husband and son because they already breathed in a large amount of gas. But thanks to their heroic cat Winnie, Keesling was able to call 911 and get help before anyone was hurt. The family says that Winnie is the one who saved their lives.

Unit 1 13

As tarefas propostas pelo LD são apresentadas somente na Edição do Professor e sugeridas para serem aplicadas no fim de cada unidade, totalizando seis para o nível 2B. A tarefa ou *End of Unit Project* (Projeto de Fim de Unidade) tem como principal objetivo trazer um projeto em que os aprendizes possam utilizar o vocabulário estudado focando no uso da língua em situações próximas das reais. Todas elas apresentam-se como tarefas como a representada na figura 18, que tem como objetivo que os aprendizes falem sobre regras que gostariam de quebrar uma vez por ano na escola. Apesar de direcionada, os alunos interagem entre si e escolhem quais regras serão essas e quais os benefícios e malefícios de elas serem quebradas.

Figura 18 - Time Zones Teacher's Edition, p. 26

END OF UNIT PROJECT Tell students that some schools have special days, one time a year, when students don't have to follow certain rules. Explain that, for example, some schools allow students to wear pajamas to school one day a year. They think this is a way to let students relax, and some teachers think it helps students have a better attitude toward school.

Tell students they will get into pairs and think of five rules that they would like to break one day of the year. Explain that they must also say what the benefit to the students would be.

Emphasize that breaking the rules cannot put anyone in danger, and not following the rules must not disrupt studying for the day.

To make sure this is clear, have students brainstorm a few rules that it would be unacceptable to break for a day, and have them give reasons why.

3. You're not allowed to eat or drink on the c. movie theater.

4. You have to be quiet in the d. museum.

C Talk with a partner. What are some other rules around town?

You have to take off your shoes in the temple.

You can't be in the park after 10:00 p.m.

26

For example:

One-day rule: Students can use their cell phones all day in class.

Why students benefit: During class, we keep thinking about the texts we are missing. If we can text in class, we won't be missing any texts, so we will be able to concentrate more.

Reason this "one day" rule wouldn't be acceptable: Texting all day would keep students from studying.

Have students get into pairs and do the task.

When all the pairs have finished, have pairs take turns presenting their rules and benefits.

Have the class vote on the one rule that they would most like to have.

4.2.2 Aproximação com a realidade do aluno

Os livros didáticos comerciais globais não foram feitos pensando-se em um público específico e por isso dizem retratar um mundo relativamente "neutro" (KULLMAN, 2013).

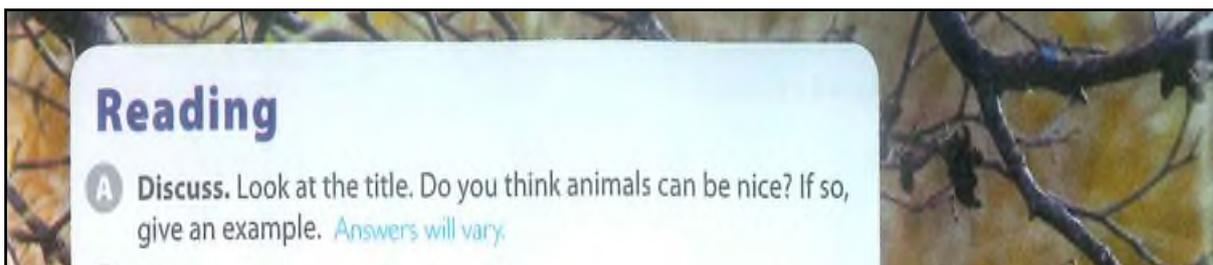
Conseqüentemente nosso objetivo foi identificar no LD temático orientações tanto no Livro do Professor como também nas atividades propostas no Livro dos Alunos que buscam aproximar o conteúdo estudado com a realidade do aluno. Utilizamos também os dois tipos de classificação de atividades quanto a essa aproximação propostas nessa pesquisa.

Um primeiro grupo de atividades do livro possui relativa tentativa de aproximação com os conhecimentos/realidade dos aprendizes, trazendo elementos que incentivam a participação no início. A aproximação nesses casos é bem delimitada já que se tratam de temas bem específicos sobre conteúdos que devido a idade e a uma certa imaturidade, podem não ser conhecidos. Por haver um objetivo específico de colocar a temática natureza central em todas as unidades, essa aproximação em grande parte está associada a esse tema como podemos notar nos dois exemplos que ocorreram no início das atividades propostas. (Fig. 19 e Fig. 20)

Figura 19 - Time Zones 3, p.35



Figura 20 - Time Zones 3, p. 42



Outro tipo de atividade de aproximação traz primeiramente a apresentação do tema com discussões e resolução de exercícios para depois aproximá-lo da realidade do aluno. A aproximação em todos os casos refere-se a conhecimentos específicos relacionados a natureza ou, como em um dos exemplos, regras de trânsito. Na figura 21, após o texto sobre animais que salvaram os donos com resolução de exercícios de compreensão de texto, o aluno é incentivado a participar oralmente respondendo a pergunta sobre o texto expressando sua opinião e depois adicionando alguma estória que conheça sobre o tema. Na figura 22, logo após um vídeo sobre regras de trânsito em 4 países (Cíprria, Suécia, Japão e Alemanha) o aluno tem que falar sobre as regras no Brasil. Mais uma vez a aproximação é bem limitada.

Figura 21 - Time Zones 3, p. 14

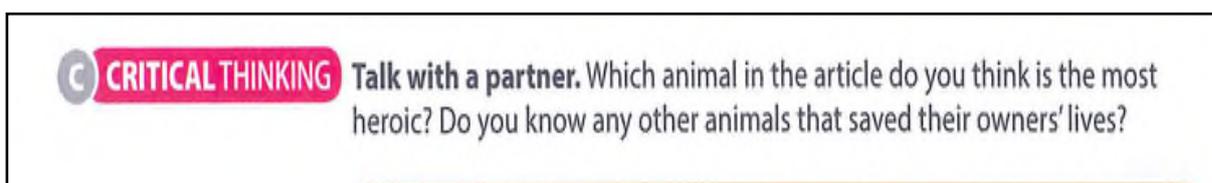


Figura 22 - Time Zones 3, p. 35



Um segundo tipo de atividade encontrado no LD apresenta textos ou exercícios diversos sem a interferência dos conhecimentos dos alunos e sem sugerir que eles adicionem qualquer tipo de informação. Um exemplo desse tipo de atividade é a *Language Focus* (Foco na Língua) que antecipa os itens gramaticais que são explicados posteriormente e revisados por meio de exercícios diversos. Nesse aspecto o foco é apenas repetição de estruturas fixas com algumas mudanças apresentadas pelo MD. (Fig. 23).

Figura 23 - Time Zones 3, p. 38

Language Focus

A 1-28 **Listen and read.** Then repeat the conversation and replace the words in **blue**.

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

REAL ENGLISH I know!

1 Hey, Nadine. What kind of animal do you think I'm like?
Let's see. . . I know! You're like a dolphin. You're smart and you swim **really well!**
gracefully quickly

2 What about me, Ming?
I think you're like **a raccoon** because you eat all kinds of strange things!
an owl a bat

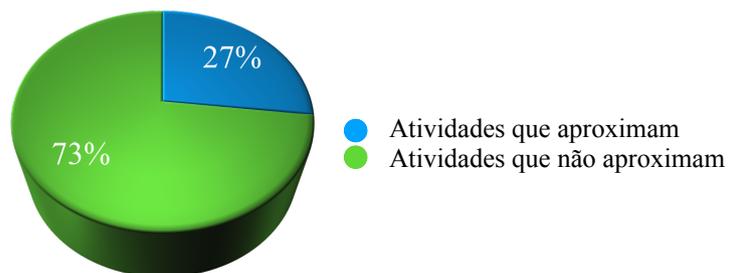
3 What kind of animal am I like?
You're like a bird because you sing **beautifully. . .**
loudly well

4 Sorry!
Hurry up, Stig! You're moving very slowly today. You're like a **snail!**
turtle sloth

1-29

Ao analisarmos as atividades presentes no LD global quanto a classificação escolhida pela pesquisa referente ao nível de proximidade do conteúdo com a realidade do aluno, encontramos a seguinte situação:

Figura 24 - Percentual de atividades segundo a relação com a proximidade da realidade do aluno



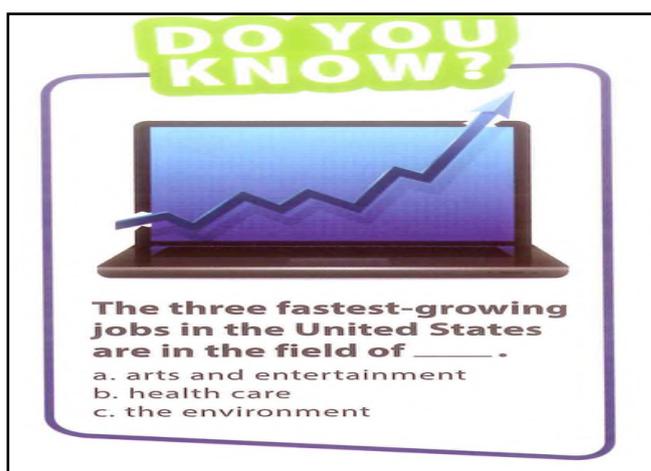
Fonte: autor

Apenas 28 atividades requerem conhecimentos dos alunos para serem desenvolvidas. A maioria absoluta eram exercícios simples com intuito de compreensão de textos ou repetição da forma ou vocabulário.

No que diz respeito a aspectos culturais, o objetivo principal do livro segundo o Guia do Professor é tornar o aprendiz “global”, para que ele entenda melhor o mundo ao seu redor, desenvolvendo tolerância e respeito por outras culturas e que possa pensar criativamente sobre os problemas do mundo e aprender a respondê-los (TIME ZONES TEACHER’S GUIDE, p. xix). Procuramos então essas características no respectivo LD²⁸.

A tentativa de manter certa neutralidade quanto a questões culturais foi notada em parte no material didático. A quantidade de textos e atividades com referências diretas a alguma cultura é pequena se comparada a quantidade total de atividades apresentadas. Ao analisarmos os personagens citados e a ambientação em algumas atividades propostas percebemos que há ainda uma menção expressiva a cultura nativa. Dentre os textos encontrados relacionados a cultura americana temos menções estatísticas quanto ao trabalho, descrição de atividades extra-classes típicas dessa sociedade, referências a personagens e filmes hollywoodianos e menções a feriados típicos e suas celebrações. (Fig. 25, Fig. 26, Fig. 27 e Fig. 28).

Figura 25 - Time Zones 3, p. 21



²⁸ Para uma visão da representação da cultura brasileira no LD Time Zones, há o trabalho de CALIL (2016).

Figura 26 - Time Zones 3, p. 67

Preview

A 2-01 **Listen.** Match each person with his or her achievement.

1. Co-founded Apple. (in _____)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> a. Taylor Swift
2. Walked on the moon. (in _____)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> b. Steve Jobs
3. Finished writing the first Harry Potter book. (in _____)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> c. Robert Ballard
4. Discovered <i>Titanic</i> . (in _____)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> d. J. K. Rowling
5. Sold a million copies of her album <i>Red</i> in one week. (in _____)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> e. Buzz Aldrin

Figura 27 - Time Zones 3, p. 69

Writing

Write a blog post about someone you admire.

Home **BLOG** Photos Contact About Me



Serena Williams is a tennis player who is also a fashion designer, actress, and voice artist. She was born on September 26, 1981, in the United States. She is one of the most successful tennis players of all time. Serena became the world number one for the first time in . . .

Figura 28 - Time Zones 3, p. 74

C 2-04 **Complete the conversation with the correct words.** Then listen and check your answers.

Zoe: You're a fan of the *Star Wars* movies, right?

Eric: I'm a *huge* fan. Why?

Zoe: When did the first one come out?

Eric: It was (1) _____ 1977. Actually, I can tell you the exact date.
It came out (2) _____ May 25, 1977.

Zoe: How do you know that? That's about 40 years (3) _____!

Eric: I told you—I'm a huge fan. It was so big at the time. There were a lot of science fiction movies (4) _____ the late 1970s because of *Star Wars*.

Zoe: And when did the next two movies come out?

Eric: *The Empire Strikes Back* came out (5) _____ 1980 and *Return of the Jedi* came out (6) _____ 1983. But then there was a long gap until the next one. Fans had to wait (7) _____ 16 years until *The Phantom Menace*. There were no movies (8) _____ 1983 (9) _____ 1998.



As menções a demais culturas aparecem em menor número e poucas são as orientações quanto a valorização delas. A associação mesmo que não totalmente direta delas com um exotismo aparece em quase todos os textos e atividades. Na figura 22 apresentamos um texto sobre os *Sherpas* que vivem nas montanhas do Himalaia. O vídeo faz uma descrição da vida desse povo e não há orientações quanto a dimensão intercultural. No guia do professor há apenas uma pequena nota sobre razões pelas quais os *Sherpas* escolhem trabalhar como guias nas montanhas.

Figura 29 - Time Zones Teacher's Book, p. 15

VIDEO

CONTENT NOTE: SHERPAS

Mountain People

ABOUT THE VIDEO

The Sherpa live high in the mountains of Nepal.

BEFORE YOU WATCH

Guess. What do you know about Sherpas? Circle T for True or F for False.

1. Sherpas live in the Himalayas. T F
2. The name Sherpa means "western people." T F
3. Many Sherpas work as mountain guides. T F

WHILE YOU WATCH

A Check your answers to the Before You Watch question.

B Watch the video again. Circle the words you hear.

1. Edmund Hillary was from (Australia / New Zealand).
2. Tenzing Norgay became famous after (1953 / 1973).
3. Kancha Sherpa says the recent changes in Sherpa lives are (bad / good).
4. Kancha Sherpa's only worry is (global warming / earning money).

AFTER YOU WATCH

Talk with a partner. Would you like to climb a high mountain? Why or why not?

TEACHING NOTE: USING VIDEO IN THE CLASSROOM

A sherpa climbs down the Khumbu Ice Fall, Nepal

Um outro exemplo de representação de exotismo de uma cultura não-nativa é a atividade de vídeo relacionada a um problema de super-população de macacos na Índia. Os textos do livro do estudante e as orientações do Livro do Professor não fazem menção a qualquer aspecto relacionado a questão religiosa que está presente na sociedade indiana em relação a esses animais (Fig. 30).

Figura 30 - Time Zones Teacher's Book, p. 45

VIDEO

Monkey Mayhem

ABOUT THE VIDEO

One town in India is full of monkeys called macaques.

BEFORE YOU WATCH

Guess. Circle T for True or F for False.

1. Most macaques live in Asia.	<input checked="" type="radio"/> T F
2. Macaques can swim.	<input checked="" type="radio"/> T F
3. Macaques live alone.	T <input checked="" type="radio"/> F

WHILE YOU WATCH

A Check your answers to the Before You Watch questions.

B Watch the video again. Complete these sentences using words from the video.

1. Macaques move fast to get their lunch.
2. They eat quickly before the fruit seller comes back.
3. They also have fun and play noisily.
4. In the forests they can play as loudly as they want.
5. By the end of a busy day, they're all sleeping quietly.

Macaques sit on a monkey temple rooftop, India

AFTER YOU WATCH

Talk with a partner. Do you think these monkeys are naughty? Do you know any other badly behaved animals?

TEACHING NOTE: MACAQUES

Macaques, a kind of monkey, have arms that are about as long as their legs. Depending on the species, the tail may be of any length—or even non-existent. They are considered very intelligent but, as the video shows, can be quite naughty.

Na atividade a seguir o exotismo aparece mais uma vez no vídeo sobre os povos da Filipinas. Há a descrição das mudanças ocorridas na sociedade com a modernização e a adesão a uma “cultura mais central e não periférica” mas sem fazer algum debate sobre como essas mudanças podem apresentar tanto aspectos positivos como negativos (Fig. 31).

Figura 31 - Time Zones 3, p. 95

VIDEO

Changing Times

ABOUT THE VIDEO

National Geographic Explorer Hannah Reyes explores some remote areas of the Philippines, where life is slowly starting to change.

BEFORE YOU WATCH

Guess. What do you know about the Philippines? Circle the correct answers.

1. The Philippines is a country in (Southeast / North) Asia.
2. There are around (700 / 7,000) islands in the Philippines.
3. The population of the Philippines is around (10 / 100) million.
4. The capital of the Philippines is (Manila / Hanoi).

WHILE YOU WATCH

A Check your answers to the Before You Watch questions.

B Watch the video again. Complete these sentences using words from the video.

1. People used to wear very simple clothes, but now they can buy modern clothes.
2. There never used to be any tourists, but now people come here to get traditional tattoos.
3. Life used to be simple, but now people have more things to do.
4. People used to work outside, but now some work in factories.

Teenage girls sing at a public school, Luzon, the Philippines



AFTER YOU WATCH

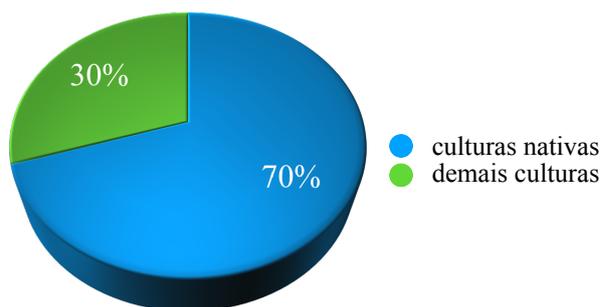
Talk with a partner. What other places do you know that have changed a lot? Describe the changes to your partner.

CONTENT NOTE: CHANGING INDIGENOUS CULTURE

For her photo project, Hannah Reyes visited the Aytas of Pampanga, the Butbuts of Kalinga, and the Ivatans of Batanes to find out what old traditions remain and which are changing as greater access to roads, media, and education are slowly drawing the younger people into more mainstream cultures.

Do total de 20 atividades diretamente relacionadas a aspectos culturais, 14 se referem a cultura nativa e apenas 6 atividades apresentam algum aspecto relacionado às demais culturas sem a devida preocupação em não exotizá-las. Apresentamos o gráfico abaixo com a ilustração dessa análise:

Figura 32 - Percentual de atividades relacionadas as culturas nativas e demais culturas



Fonte: autor

4.2.3 O reconhecimento da transferência entre L1/LE

Por ser um livro didático global, O Time Zones não faz referência alguma ao reconhecimento da importância de se considerar o uso da L1 na aprendizagem da LE, tanto em relação ao foco na forma como no uso. Não há menções tanto no livro do estudante quanto no Guia do Professor.

4.2.4 A função da gramática

Apesar de o LD ter se apresentado como uma combinação entre a abordagem comunicativa com o ensino por temas e conteúdo da National Geographic, sua organização "segue um plano de curso familiar gramatical com estruturas simples introduzidas nos níveis mais baixos e com estruturas que gradualmente ficam mais complexas nos níveis elevados". (*TIME ZONES TEACHER'S GUIDE*, p. vi). Na prática podemos observar que a gramática está presente em quase todas as atividades relacionadas aos temas escolhidos.

Identificamos a presença da gramática de forma indutiva mais explicitamente na seção *Language Focus*. Essa seção apresenta um diálogo com áudio como exercício de repetição da

estrutura para depois trazer um quadro breve de exposição da estrutura com consequente resolução de exercícios (Fig. 33).

Figura 33 - Time Zones 3, p.78

Language Focus

A 2-11 **Listen and read.** Then repeat the conversation and replace the words in **blue**.

REAL ENGLISH What's going on?

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

1 Hey, Nadine, have you ever gotten a pet as a gift?

Yes, I have. My parents gave me a **puppy** for my birthday two years ago.

kitten
turtle

2 What about a watch? Has anyone ever given you one?

Yeah. My **aunt** gave me one **last** year.

mother
father

3 Hmm. Has anyone ever **bought** you flowers or chocolates?

Let me see. . . . Yes, my parents have, for Valentine's Day.

given
sent

4 What's going on, Maya?

Well, your birthday is **next week**, and I don't know what to get you!

in 10 days
next Friday

2-12

TALKING ABOUT PAST EXPERIENCES

<p>Have you ever been to a carnival?</p>	<p>Yes, I have. I've been to several. No, I haven't.</p>
<p>Has she (ever) received flowers as a gift?</p>	<p>Yes, she has. Her parents gave her some. No, she hasn't. She's never gotten flowers.</p>
<p>I've worn a costume several times.</p>	<p>Me too. / I have, too. Oh, really? I haven't.</p>
<p>He's never tried mooncakes.</p>	<p>Me neither. / I haven't, either. Oh, really? I have.</p>

As atividades com foco temático foram identificadas como de dois tipos. O primeiro grupo representa atividades em que o foco é a função delimitada na lição com o apoio da estrutura gramatical mas centrada na produção e no uso da língua pelo aluno como o exemplo da figura 34, que apesar de sugerir a estrutura gramatical (frases restritivas com the one + who), não tem como objetivo apenas a reprodução da estrutura e incentiva o aluno a participar trazendo sua realidade.

Figura 34 - Time Zones 3, p.11

Communication

A Play a guessing game. Write four things about yourself on four pieces of paper. Fold them in half. Don't show anyone!

I'm talkative and outgoing. I like Taylor Swift.

I'm good at computer games. I take piano lessons.

B Work with a group. Put the papers on a table. Then take turns choosing a paper and guessing who wrote it. When you guess correctly, keep the paper.

I think Kenji is the one who takes piano lessons.

Sorry! It's not me.

Unit 1 11

Um segundo tipo de atividade com foco temático enfatiza o tema central do LD, a natureza como o retratado na figura 27. A função definida na lição é descrição pessoal mas o vídeo traz apenas uma atividade sobre pessoas que vivem nas montanhas do Himalaia, sem vínculo com a função especificada.

Figura 35 - Time Zones 3, p.15

VIDEO

Mountain People

ABOUT THE VIDEO
The Sherpa live high in the mountains of Nepal.

BEFORE YOU WATCH
Guess. What do you know about Sherpas? Circle T for True or F for False.

1. Sherpas live in the Himalayas. T F
2. The name Sherpa means "western people." T F
3. Many Sherpas work as mountain guides. T F

WHILE YOU WATCH

A Check your answers to the Before You Watch question.

B Watch the video again. Circle the words you hear.

1. Edmund Hillary was from (Australia / New Zealand).
2. Tenzing Norgay became famous after (1953 / 1973).
3. Kancha Sherpa says the recent changes in Sherpa lives are (bad / good).
4. Kancha Sherpa's only worry is (global warming / earning money).

A sherpa climbs down the Khumbu Ice Fall, Nepal

AFTER YOU WATCH
Talk with a partner. Would you like to climb a high mountain? Why or why not?

As atividades com foco gramatical aparecem acompanhadas de exposição da gramática de forma explícita como na seção *Language Focus* mas também são vistas em atividades intituladas comunicativas como o exemplo da figura 36. Como podemos observar, a atividade está delimitada pela gramática definida na lição (advérbios) e a ênfase é somente a repetição de frases já dadas, sem a participação do aluno trazendo sua experiência/realidade/conhecimento e sem ser focada no uso autêntico.

Figura 36 - Time Zones 3, p.41

Communication

Play charades. Work in small groups. Choose one item from each column and act it out. Other students guess the activity. Take turns.

COLUMN A	COLUMN B	COLUMN C
doing karate	quickly	in a snowstorm
making a sandwich	slowly	with a sore foot
fighting	sleepily	on a hot sidewalk
playing the drums	gracefully	underwater
swimming	loudly	with a headache
singing	softly	on a crowded bus
applying sunscreen	happily	with a dog
taking a shower	badly	during a tornado
eating bugs	hungrily	with a heavy backpack
texting	secretly	with a runny nose

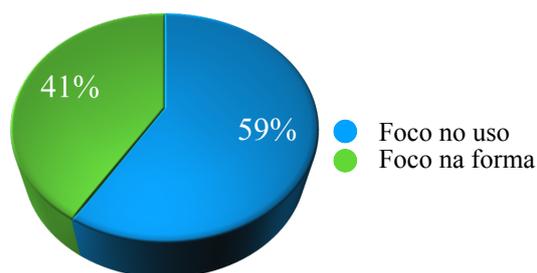
Are you fighting gracefully with a runny nose?

No? Are you applying sunscreen quickly underwater?

Unit 4 41

De 46 análises feitas sobre o papel da gramática com centro (foco na forma) ou suplemento (foco no uso) , 27 apresentam foco na forma e 19 foco no uso. Com esses dados construímos o seguinte gráfico:

Figura 37- Percentual de atividades do LD relacionados ao papel da gramática



Fonte: autor

A maior parte das atividades apresenta foco temático mas uma quantidade considerável do material também possui foco gramatical.

Todas essas características acima foram avaliadas do ponto de vista de uma análise direta dos MDs. É importante porém perceber como os professores analisam ambos os materiais e como estes podem ir ao encontro ou de encontro com as suas concepções e práticas. Por isso apresentamos também as impressões de cada professor sobre os materiais analisados para depois dispormos de uma análise contrastiva mais ampla no final da seção.

4.3 Análise qualitativa interpretativista das percepções dos professores sobre os MDs e o enfoque temático com resolução de tarefas

Nesta parte da pesquisa fizemos a análise das percepções de dois professores acerca dos principais elementos do ensino comunicativo baseado em temas e tarefas presentes nos materiais didáticos. Após a descrição desses materiais feita por nós no início desse capítulo, precisávamos averiguar como os docentes reconhecem e identificam esses elementos nos materiais e como estes facilitam ou dificultam a prática. Analisando-se alguns trechos das entrevistas empregadas podemos perceber que os professores sujeitos da pesquisa escolhidos são profissionais que afirmam tentar colocar em prática as orientações pedagógicas da instituição. Ambos trabalham há bastante tempo com os dois tipos de MDs.

Os professores foram nominados professor 1 e professor 2 (P1 e P2). Utilizamos para essa análise como instrumentos de geração de registros uma entrevista semi-estruturada. Seguimos a mesma taxonomia delimitada anteriormente na análise descritiva dos materiais que está disposta a seguir.

4.3.1 Percepções relacionadas a apresentação dos temas e tarefas nos MDs

Sobre a presença de temas no livro didático global, apresentamos a descrição do professor 1. Apesar do docente misturar elementos de uma abordagem centrada em conteúdo gramatical com o tema, ele reconhece a quantidade extensa de temas/funções que o livro global apresenta e que isso dificulta um trabalho mais eficiente:

Excerto 1

[...] ele é organizado é (+) com temas mudando a cada unidade e ai às vezes também pode não ser é muito interessante porque o tempo é pouco pra unidade. Existem algumas unidades muito densas que exigiriam né, mais trabalho em cima dela até por conta do do tópico do do verbo do da parte gramatical né que exige mais treino mais prática e (+) a gente não tem muito esse tempo porque a gente tinha que trabalhar três unidades por bimestre. E (+) isso significa menos de um mês para cada unidade. Se uma unidade trabalhar por exemplo o *Present Perfect* que é o caso por exemplo, né, menos de um mês pra você apresentar o *Present Perfect*, fazer uma prática e tal, de experiência de vida e tal até que eles falem, todo mundo fale, isso não é o suficiente. E ai quando você trabalha mais com um tema, tarefa enfim cê pode fazer isso durante um bimestre inteiro, ou até mesmo um semestre, cê ganha mais tranquilidade. (P1)

O professor 2 também reconhece a dificuldade que é trabalhar com um livro didático com uma multiplicidade de temas e funções frente a proposta temática da instituição e o tempo e interesse/motivação do aluno:

Excerto 2

No *Time Zones*, é: existem temas? Sim, porque existe assuntos né, só que eu vejo que aí, não sei dizer bem que eu acredito que não seja temas geradores. São assuntos que a gente pode percebê-los como temas, mas são assuntos diversos (+) que diferencia de uma unidade pra outra ou às vezes até de páginas para páginas, né, e ai você tem uma miscelânea de assuntos (+) talvez (+), de tópicos mas que de repente um tema gerador central que de repente é difícil encontrar isso no livro, faz com que de repente, atrai mais o aluno e você consegue desenvolver várias tarefas, várias atividades, várias produções escritas né, comungadas com a produção oral que você consegue (+) fazer muito mais dentro daquele tema do que de repente você ficar com vários assuntos e o aluno não de repente absorver quase nada daquele tanto de coisa que ele faz e um tema você pode fazer muita coisa com vários tópicos, né. (P2)

As tarefas do LD, também em número considerado extenso, são descritas por esse professor como tarefas sem uma organização mais aprofundada e novamente o tempo se mostra um empecilho para que elas possam ser postas em prática:

Excerto 3

No *Time Zones* (+), é também, por unidade, a cada unidade, ele propõe um um um uma tarefa, é (+) é tipo um projetinho, mini projeto, a cada unidade que ele propõe mas que ai realmente como a gente já falou fica impossível de se cumprir é (+) em função do tempo. Mas é isso, basicamente cada unidade propõe um um

trabalhinho final uma uma tarefa não completa assim, assim começo, meio e fim mas um projetinho final. (P1)

O professor 2 também aponta a proposição de tarefas do Time Zones, mas faz referência a resolução de exercícios que predominam no livro e descreve a necessidade de atividades mais organizadas focadas não só em pontos gramaticais, isto é, tarefas propriamente ditas:

Excerto 4

É, lá tem né, principalmente para o professor, aquela parte mais de (+) explanatória que o professor fazia a cada unidade, a cada página, de acordo com aquela assunto, de acordo com aquela (+) aquele tópico gramatical até assim ele pode ele ele até fala o tópico gramatical separado muitas vezes (+) então páginas falando só de assuntos, de tópicos gramaticais como tem depois também só de assuntos sem ser gramática mas eu acho assim se você tivesse a tarefa fazendo sempre o assunto, que é o conteúdo e ali você tem (+) as quatro habilidades dentro disso já você explorar o ponto gramatical dentro daquele assunto gerador (++) eu acho que é muito mais fácil trabalhar (+), né, então as tarefas no *Time Zones* eu acho que ela perde nesse sentido porque fica (+) tarefas muito alheias, né, muito soltas, boas até então de repente uma ou outra mas muito misturado, solto mas não organizado, acho que não tem essa questão (+) organizacional bem estabelecida. (P2)

Já sobre a apresentação de temas no material autoral, os docentes pesquisados reconhecem que há a presença de uma quantidade menor com mais tempos para poder fazer um trabalho eficaz :

Excerto 5

O tema então é organizado por bimestre ou às vezes por semestre inteiro. Então você tem num num bimestre o aluno vai falar das experiências de (+) passadas da vida dele, né, tudo o que aconteceu num, e ai você propõe uma *timeline* aí para ser construída e isso num bimestre inteiro aí no segundo bimestre você vai falar das experiências de vida que ele já teve sem necessariamente fazer a referência ao tema e ou seja dá pra se trabalhar o *Present Perfect*, então é por bimestre ou semestre. (P1)

Essa percepção também é compartilhada pelo professor 2, que reconhece os subtemas como funções de um único tema:

Excerto 6

Ah, os temas é: estão organizados, por (+) como eu digo é:, por bimestre, né. Lá tem *term*, né, primeiro bimestre, *first school term e second one*. Você tem lá os dois bimestres ou um tema semestral. Nas apostilas, na maioria delas que a gente fez aqui na escola que a gente vem construindo e sempre reeditando eu lembro que a gente tem mais por bimestre, tema (+) mais por bimestre. Mas por exemplo é: nós temos às vezes é: o tema por bimestre desenvolvendo aquele tema mas ele na verdade ele é um tema parecido, é um tema similar. Por exemplo eu tenho lá *destination*, é um tema bem geral ai eu tenho de repente no outro bimestre viagens né com específicos mais, com objetivos mais específicos mas na verdade a gente tem na verdade um

tema geral mesmo para todo o semestre no material e tentamos ter não temas a gente tem tópicos daquele tema para cada bimestre incluindo aí a questão da oralidade, a produção escrita, diálogos, vocabulário e (+) a questão gramatical, a língua que é importante, de vocabulário, de gramática dentro daquele tópico, daquele tema (+) que a gente desenvolve. (P2)

Sobre as tarefas presentes no material didático apostila, o professor 1 expõe que as tarefas necessitam de *steps*, isto é, de passos, por serem complexas e que por esse fator ainda há um trabalho em andamento de adaptação do material apostilado para que elas tenham características de uma tarefa real.

Excerto 7

É, na apostila ainda está em construção, né, assim, a gente tá construindo e tal, mas tem. É (+), algumas, é (+), mais é de forma mais, é (++), com todos os *steps* né e e algumas (+) ainda em construção porque é um material que a gente tá sempre mas é organizada de de modo que que (+) ao final, né, quer dizer, (+) organizada para para um bimestre vamos vamos vamos dizer assim né. No final do bimestre o aluno vai culminar né com um alguma é é, uma exposição, uma, alguma coisa dentro do que ele estudou ele vai ele vai ele vai apresentar alguma coisa pra fazer o fechamento ali da da daquele negócio, pode se parte oral, uma apresentação e e ou exposição, ou mural, e não sei o que, então existe existe (+) uma tarefa sim já mais ou menos organizada não em todas as apostilas mas estamos em construção. (P1)

Já na descrição das tarefas propostas pelo material autoral, o professor 2 reconhece a falha que é não ter essas tarefas dentro do MD, mas pontua que as atividades propostas como tarefas pelo material possuem um grau relevante de consideração da realidade do aluno e do uso real da língua:

Excerto 8

É:, na apostila, tarefas talvez eu não sei se estão claras ainda, precisamos melhorar (+), né, há uma tentativa até porque é um processo [...] no *syllabus* tem, nós tentamos melhorar, agora os últimos *syllabus* eles tem sido cada vez mais é: é os objetivos tem sido mais claros porque a gente tem trabalhado mais com essa questão dos objetivos de cada nível né, então a gente tem lá dentro da questão da proposta do tema, questão mesmo vocabular (+), a questão textual e a questão de língua. Então a gente tem que tá tentando estabelecer isso como tarefa, por exemplo, desenvolver um vídeo, né, o aluno poder, é: o aluno poder criar um vídeo tal uma apresentação tal, o aluno é: poder tá escrevendo né um assunto tal de um texto sobre aquela assunto com a tarefa de com o objetivo de ao final ele ser capaz de (+) chegar (+) em algo relacionado aquele tema, então aquele tema na verdade está sempre ali, objetivo de (+) ser capaz de fazer uma viagem, capaz de falar de relacionamento na rede social, capaz de falar sobre a memória dele, *childhood memories*, né, o que que ele fez no passado dele como criança, um aluno lá que é um aluno *teenager* né(++) e, por exemplo ele refletir sobre ele e sobre o outro, qual é, qual foi a a experiencia de infância do pai da mãe dele (+) e aí sim sucessivamente os outros temas. (P2).

4.3.2 Percepções e concepções sobre questões relacionadas a realidade do aluno nos MDs

Nesta parte da entrevista, perguntamos como os materiais utilizados levam em consideração os conhecimentos e a realidade dos alunos. Sobre como o livro global aborda esse elemento, o professor 1 concorda que por ser um livro internacional há poucas opções para se trabalhar uma realidade mais próxima, principalmente a brasileira e que cabe ao professor fazer essa conexão:

Excerto 9

É, o *Time Zones* é (++), a identidade, por exemplo, brasileira era muito pouco trabalhado. O *Time Zones* tinha um olhar muito forte pra pra identidade americana, ele foi feito em *Boston*, é (+), com algumas coisas, é (+) vídeos por exemplo, de de, realmente que retratava alguma uma situação alguma realidade de de outros países mas é (+), de Brasil especificamente muito pouco (+), quase nada e a gente teria que tinha tinha sempre que inserir isso aí ou comparar com a nossa cultura, trazer a nossa realidade pra dentro do livro mas ele não num era a linha dele não. (P1)

O professor 2 também reconhece a ênfase do LD global nas culturas nativas já que são materiais de ensino de L2, mas sugere também que o professor deva fazer as adaptações necessárias para que o material alcance o objetivo de ser o mais significativo possível para os aprendizes:

Excerto 10

Ele não deixa de trazer (+) ele traz sim, com certeza (+) mas é sempre nesse viés muito plural (+) de coisas já lá de cima, assim de quem fez, ou aquela coisa mais, como é um livro estrangeiro (+) eu vejo muito essa questão mais assim americana(+) ou inglesa né (+) ou assim lá na língua ali como é feito, fora da nossa realidade aqui mais um livro estrangeiro, é: como segunda língua, um livro pra quem tá estudando uma segunda língua (+) sempre, mesmo que eu ache algumas coisas interessantes que a gente sempre encontra algo bacana, algo bom, a gente tem que tá sempre tentando adaptar, tirando ali, tentar reduzindo, cortando, algumas figuras, que eu digo assim, não só no sentido de figura de imagem, algumas figuras de assunto, ou de de modelos pra trazer pra realidade do aluno, e aí nesse momento que a gente se confronta com algo que às vezes pode ser totalmente diferente ou algo que já é realmente estabelecido (+) pronto, que não corresponde a realidade do aluno. (P2)

O professor 1 também constata que o livro global não dá só ênfase a cultura americana mas destaca os aspectos positivos dessa cultura como uma cultura sem problemas e de constante sucesso:

Excerto 11

[...] e:: e também sempre poupando, também né, de, de, é, você vê sempre, um, a:: cultura americana trabalhada sempre de forma de alguma maneira positiva e tal, então é (+) poupando ai é (+) um pouco, de de alguma mane... de certa forma o lado negativo e tal que a gente sabe que (+) é a América não é só flores e: o *Time Zones* deixa a coisa né, muito. São os grande descobridores, são os grandes navegadores é que ai trabalha o *Titanic*, aí o grande navegador (+) *Robert Ballard*, ah é americano, então existe esse (+), exaltando de alguma maneira, os seus heróis enfim é por ai. (P1)

Já o professor 2 aponta que há um problema nas descrições das culturas, tanto nativas quanto estrangeiras no LD, já que as culturas não podem ser definidas como prontas pois seus elementos estão em constante mudança e que o acesso à internet facilita a adequação desse conceitos pré-concebidos para algo mais próximo da realidade:

Excerto 12

[...] pra nós que tamos aqui do outro lado, a gente vê aquilo ali como algo (+) certo, definitivo, pronto, muito bonito ou muito ruim, depende da forma que a gente vai vê, e se cria aquela aquela (+) ideia, né, daquela coisa ali definitiva, até então. Então, vá, no caso (+) a gente que é professor de línguas, né, no caso exige um conhecimento da história, né, daquele país, mas mesmo assim a gente no geral tendência ou não pra que achar que aquilo é algo pronto, algo definitivo. E quando a gente tem um material aliado a tecnologia, a internet, a produção sistemática e: constante daquela material a gente tá sempre revendo. Coisas que eram definitivas às vezes não são mais [...] (P2)

Sobre a representação de outras culturas no LD, o professor 1 afirma que os autores do *Time Zones* “tiveram uma preocupação em inseri-las, mas mais nos vídeos” e reconhece que o livro aborda os elementos culturais de outros países somente com um caráter descritivo, isto é, “em falar alguma coisa sobre a Indonésia, alguma coisa na Índia”. (P1)

A aproximação com a realidade do aprendiz já é mais eficaz no material autoral segundo esse mesmo professor. É uma produção local com mais liberdade, em que os docentes podem trazer elementos mais próximos dessa realidade:

Excerto 13

A apostila, é (++) trabalha em alguns casos, muito fortemente com essa identidade. Então você tem textos, por exemplo, que foram, é (+) de, por exemplo, de de pessoas aqui da Ceilândia, né, ou seja, como exemplo um texto do do específico ¹²⁹ que que pegou-se um texto da Gina, que era uma profissional, foi professora dos alunos inclusive né, que dizer ela fez um projeto e se destacou mas é (+) alguns alunos conheciam ela, tinham sido aluno dela enfim, (+) então trabalha com muito muito muito, considerando bastante isso dai. Como a apostila te da liberdade né, ela não tá ali organizada é (+) em unidades com aquela pressão de fazer tantas unidades

²⁹ O curso específico é um curso oferecido pelos CILs para alunos que estão no ensino médio e possui também material apostilado em todo o curso.

por bimestre tal então você ganha mais liberdade inclusive pra inserir muita coisa né, da da cultura deles, da realidade deles, então muito mais liberdade. (P1).

Para o professor 2, essa preocupação em se trazer aspectos mais significativos para os aprendizes depende também de quem está produzindo o material autoral mas evidencia que no processo geralmente leva-se em consideração esse aspecto:

Excerto 14

Isso depende também de quem faz a apostila, o material, né. Mas eu acho que a partir do momento, nós os professores ou quem ali tem essa sensibilidade de tá fazendo material que a gente enxergue, que eu possa enxergá-lo como algo que está perto de mim, com a minha realidade onde eu trabalho, com os professores que eu trabalho, com os alunos que eu tenho, eu acho que já é:, já começa sendo diferente. Mesmo que há erros, que a gente tenta acertar, a gente erra, né, como é normal, mas tentando acertar, você consegue colocar ali algo muito próximo de mim, eu que sou professor, próximo do aluno, próximo da escola, próximo da própria escola que o aluno estuda fora o Centro de Línguas, que o aluno vem de uma realidade de escola pública, escola pública que não é uma escola privada ou nem é uma escola internacional, de fora, então a gente consegue trazer ali, esse olhar ali, e o aluno sente parte daquilo, muito mais próximo. (P2)

Sobre a presença da cultura nativa no material autoral, o professor 1 identifica que “ a apostila foi construída pelos professores, todos professores nativos brasileiros, que não teriam muita propriedade pra falar da cultura nativa de um outro país”. Isso é apontado como um aspecto não negativo já que “os professores entenderam que o inglês deve ser o internacional, não necessariamente de um país especificamente, um inglês para comunicação geral” (P1). Porém ele aponta que a cultura nativa pode aparecer porque “a experiência que os professores tem de vivencia lá fora com cursos e tal isso acrescenta na sala de aula”, dando aos docentes certa autoridade para comparar a cultura nativa com a cultura brasileira (P1). O professor também identifica certa interculturalidade no material mas em alguns níveis específicos:

Excerto 15

[...] em alguns níveis a gente fez (+), por exemplo, um trabalho é: voltado para (+) por continentes inclusive, né, então a gente trabalhou países de de todos os continentes (+) exatamente pra não ficar né se prendendo a: cultura dominante ai né, da americana ou britânica enfim (+) então no geral existe: é: essa preocupação da gente trazer textos, ou vídeos né, que retratam é: o mundo como um todo né, toda a sua globalização ai, não específico. (P1)

O professor 2 faz um debate sobre o que é autêntico no material, trazendo de forma indireta e misturada os conceitos de autenticidade e genuinidade. Ele aponta porém que o

material autoral traz textos nativos, que são importantíssimos para garantir a autenticidade e diz que uma vantagem da apostila é a inserção de outras culturas também nativas:

Excerto 16

[...] A gente também tenta / trazer essa coisa mais autêntica, essa coisa de material autêntico, é um dos nossos objetivos, trazer lá alguns diálogos, alguns fragmentos de textos, até próprios textos (+) nativos até porque o aluno também não pode né, né, uma língua estrangeira, ele precisa saber como é que funciona, né. Porque na verdade nessa questão (++) do material, da língua, do diálogo, ela tem até que ser mais autêntica mesmo pra poder a gente mostrar como é que funciona e fazer esse contraste com a nossa realidade, eu acho que o que é autêntico nosso aqui é a nossa realidade como sistema como funciona e agora registro, texto, né, essa questão mesmo da própria é: produção escrita, oral, diálogo, ela tem que ser autêntica mesmo conforme a língua estrangeira como é o americano, o inglês, o africano e o legal é porque a gente não fica só no americano e no europeu, a gente vai pro inglês africano e a internet, né, o material, tudo isso faz com que a gente busque ali outros viés. (P2)

4.3.3 Percepções e concepções sobre o uso da L1 no ensino/aprendizagem da LE

Sobre essa categoria não há o que se mencionar em relação a presença do uso da L1 nos MDs, já que ambos não apresentam sequer orientação ou textos que a utilizam. A análise aqui então partiu das concepções que esses professores tem sobre isso na prática escolar. O professor 1 admite que o uso de L1 não representam um problema mas que também não se faz tão necessária no material autoral:

Excerto 17

[...] a língua materna é:: não não é um problema exatamente né se se a gente usar isso aí num determinado momento (+) mesmo pra:, às vezes pra tranquilizar o aluno que tá se sentido um pouco perdido ou e quase sempre de uma maneira mais individualizada, né ali algum aluno especificamente ai você chega ali e:: e ajuda ele com a língua materna e ele se sente mais confortável. Mas eu não não vejo muita necessidade, não vejo muita eficiência (+) porque (+) se você tá construindo um trabalho, no caso da apostila que permite que você construa junto com o aluno um trabalho ali (+), falando dele e tal, você tem como é (+) fazer isso né (+) na língua alvo, quase quase totalmente assim, desde o início praticamente é:, diferente de quando você tem um livro já pronto e ai você tem que explicar o que tem ali naquele livro e às vezes você faz isso é: na língua alvo e ele não consegue entender, fica mais complicado. Se você tá construindo um trabalho junto com ele é mais simples de você usar, né tentar manter a língua inglesa sempre em sala de aula. (P1)

Sobre o uso da língua materna, o professor 2 entende que não há como deixá-la de lado e aponta que ela pode ser usada para fazer comparações com a língua alvo, algo próximo do exposto por Widdowson em relação ao uso com foco no funcionamento:

Excerto 18

A princípio a língua materna na na na forma assim, da língua estran em relação as quatro habilidade e tal, não é que ela não seja bem vinda, na verdade ela é parte sim, a língua materna, até até porque eu sou nativo, né, nós somos aqui língua estrangeira numa escola brasileira, então ela tem que tá ali. Mas como o objetivo é falar a outra língua-alvo que está ali sendo ministrada, sendo produzida, construída, é que o aluno possa cada vez mais tá tentando explorar aquela língua em uso, e lógico, que a língua materna no momento que o discente ali, o aluno está (+) produzindo, falando, se envolvendo, ela está na cabeça dele, ela vai vim, e porque não usar? né, agora usar aquela palavra, aquele vocabulário, aquela sentença, pra puder ele tentar vê como ele pode usar aquilo na língua-alvo (+), então não é o contrário, usar a língua materna e desconstruir ou deixar de lado a língua que ele está em estudo. (P2)

4.3.4 Percepções e concepções sobre a função da gramática nos MDs

Em relação a função da gramática no LD, o relato do professor 1 apresenta um certa confusão sobre como se dá a presença da gramática em um ensino focado em temas e apresenta algo dúbio quanto a esse papel, já que apesar de ser “periférica”³⁰, a gramática ainda organiza a estrutura do curso:

Excerto 19

É:: *Time Zone*, *time zone* organiza o curso em cima da gramática né então você tem ali primeiro presente, passado, futuro, *present perfect*, ta, ta. Mas dentro das unidades ele ele tenta deixar a gramática de forma mais periférica (+) tra trazendo o tema da unidade com mais importância do que a estrutura gramatical. Ele trabalha de forma também be::m limitada, com uma explicação be::m simples, quase sempre o professor precisa (+) é: melhorar, porque tá muito limitado, é:: às vezes nem condiz muito com (+) com a coisa, com a gramática do jeito que que é mesmo na língua inglesa porque tá muito fragmentado (+) então é: mas eh porque a ideia deles é: deixar assim em segundo plano mesmo (+) apesar de organizar o curso inteiro a partir de de tópicos gramaticais assim principalmente de verbo. (P1)

O professor 2 reconhece que o LD global já tenta trazer uma gramática menos central mas enxerga também que há ainda um eixo gramatical mesmo com o material tentando enfatizar os temas:

Excerto 20

No *Time Zones* eh, a gramática não é só a gramática, né, como vários livros eles tentam já fazer isso. A gramática, tem a parte gramatical ali um pouco envolvida com a parte textual e ali com o assunto. Só que se você for fazer a análise no geral você vai ver ali o quadro separado, gramatical (+), você vai ver lá no finalzinho algum *boxzinho* e tal tal, que também isso não é um problema mas eu acho que mostra essa questão muito instaque né, ele começa a misturar a gramática mas ao mesmo tempo no final você vê a questão (+) de texto, a questão textual, vocabular e

³⁰ Os professores pesquisados utilizam a nomenclatura gramática periférica para retratar o ensino da gramática de forma suplementar ao tema.

gramatical. Aí você vê lá no final do livro, uma, duas, três páginas só de (+) análise gramatical, estrutura gramatical de todas as unidades trabalhadas. Então aí eu acho que nesse ponto que há uma certa quebra aqui desse dinamismo que a gente tem do material, não estabelecendo só a gramática a gente ganha mais. (P2)

Nesse quesito, a gramática e a sua função no ensino se assemelham bastante nos dois materiais, e o professor 1 constata que o eixo gramatical ainda predomina em ambos. Porém esse fator não é considerado como negativo e ele não visualiza possibilidades de ser algo diferente devido a alguns fatores complicadores como o conhecimento da língua por parte dos alunos ou a quantidade de tempo que os professores possuem:

Excerto 21

A gramática na apostila (+) é: a ideia é realmente é o aluno descobrindo a estrutura a partir do uso, a partir da produção e não temos um foco específico pra gramática, vamos parar pra ensinar a gramática agora. Não, é o aluno vai descobrindo isso aí. O professor vai (+) a medida que vão surgindo as dúvidas, o professor vai esclarecendo ali a estrutura gramatical e e trazendo (+) é: enfim, apesar que o nosso curso como um todo também tem uma certa organização gramatical porque a gente no início vai fazendo mais a parte do presente (+) do aluno, a vida, a rotina, ta ra ra, pra depois chegar na parte do passado e tal. Então de alguma maneira nós também somos organizados (+) é: pela gramática né porque é:, a gente não joga por exemplo todo mundo, tudo junto, vamos falar do passado, presente, até porque a gente sabe das limitações que nós temos em sala de aula, pouco tempo, né, o aluno (++) de de, com um background difícil, então eh precisa que a gente realmente vá né falando primeiro vamos falar da sua vida, a partir tudo do presente, rotina, ta ra ra, pra que ele fixe, aí depois vamos fala (...) do passado, enfim. Mas durante o trabalho durante eh, no caso da apostila em si, não tem foco gramatical não, ele é pra vim mesmo pra aparecer a partir da produção. (P1)

Para o professor 2, a gramática do material esquelético é diferente primeiro porque ela surge da necessidade dos alunos, vai aparecendo de acordo com o andamento do tema e segundo porque não há um quadro específico de quais itens gramaticais devem ser estudados:

Excerto 22

A gente tenta não fazer quadros específicos, lógico que tem momento que a gente precisa lá dos verbos né especificamente parar neles, mas os verbos dentro de um contexto, da sentença, os verbos mais usuais, que os alunos estão ali usando, falando e aí vai vindo, ali vão sendo é: criados, vão sendo desenvolvidos no próprio dia a dia da sala de aula outras situações, estruturas gramaticais dentro daquela perspectiva do tema, (+) respeitando o nível do aluno, óbvio, a questão do nível básico, intermediário, avançado, que ali vai sendo criado a partir do material, mas não tem um quadro fechado, estabelecido ou só aquela sen aquela unidade pra ser estudada somente gramaticalmente, ou seja a gente tenta misturar tudo isso. (P2)

Partimos agora para uma análise da prática dos dois professores pesquisados.

4.4 Concepções e prática dos professores relacionadas ao enfoque temático

Nessa parte da pesquisa observamos como os elementos de um ensino comunicativo com enfoque temático estão presentes nas práticas dos dois professores sujeitos de pesquisa. Por uma questão de organização administrativa da instituição, os dois professores infelizmente não possuíam os níveis de transição escolhidos por essa pesquisa para serem analisados (2B e 2C). Como os níveis que eles possuíam no semestre de observação eram compostos de níveis com os dois tipos de materiais, isso não se tornou um problema já que as orientações que queremos aqui coletar são para uma adaptação, complementação ou produção de material independentemente de um material específico.

Foram observadas um total de três horas e vinte minutos de cada professor, sendo metade dessas feitas em ambiente com material fonte autoral e a outra metade com o material livro global e foram feitas anotações de campo. Também utilizamos parte da entrevista feita com esses dois professores em que o propósito era relatarmos a opinião deles sobre cada elemento do enfoque temático e por tarefas. O resultado está exposto a seguir novamente dividido de acordo com as categorias metodológicas escolhidas.

4.4.1 Concepções e prática sobre o ensino comunicativo baseado em temas e tarefas

Sobre as concepções dos professores com o trabalho com temas temos o relato do professor 1 que reconhece as vantagens desse tipo de enfoque mas aponta também as dificuldades que possivelmente a instituição enfrenta ao seguir por um caminho diferente do até então percorrido:

Excerto 23

[...] Interessante, mas precisa (+) é, ser bem , é (+) em termos de instituição, de de organização vendo a escola como um todo, precisa ter uma estrutura muito boa de coordenação pra que isso não funcione só em determinada sala de aula com determinado professor mas o trabalho com tema é interessante, envolve mais o aluno, fica mais a turma inteira aluno e professor mais coeso dentro daquele objetivo se o tema for bem esclarecido desde do início para o aluno, o que que eles vão fazer, em que linha eles vão trabalhar, mas é a gente percebe que o trabalho nosso é completamente dependente né do trabalho dos colegas porque o aluno vai vim pra mim no semestre que vem os colegas então precisa ter também uma unidade de trabalho e alguns professores às vezes demoram um pouco pra pra entender essa né, como conduzir com com o tema, se perde um pouco e ai termina às vezes voltando um pouco muito na parte gramatical, e tal. (P1)

O professor 2 também identifica algumas concepções que os professores carregam e que a falta de uma consciência ou uma coordenação não organizada podem dificultar o trabalho com temas. Ele também faz referências a oportunidade que esse enfoque traz de se trabalhar com a realidade e o interesse do aluno:

Excerto 24

[...] o ensino de língua por temas é assim (+) ele é muito rico talvez quando a pessoa não está muito nessa proposta ou ele não tem essa sensibilização essa coordenação de saber como trabalhar pode haver assim algo que fique meio perdido né meio solto até porque as pessoas acham que a gramática né a língua tem que tá fora disso e é pelo contrário a língua ela faz parte disso só que aí como a gente é: tenta né vem pela perspectiva da língua da gramática periférica é a parte disso a gente começa com o tema a questão contextual o assunto os tópicos os textos né os diálogos os assuntos né, o a própria discussão em sala de aula para a partir disso eu usar a gramática então a língua tá totalmente dentro de sair então eu acho assim muito rico é muito abrangente porque é uma assunto um tema como eu falei ele gera vários tópicos né subtemas E uma coisa puxa a outra então assim é muito interessante porque tem mais a ver com a realidade do aluno [...] (P2)

Sobre o trabalho com as tarefas o professor 1 reconhece também aspectos positivos de um trabalho com negociação, com participação dos alunos nas decisões, mas aponta a dificuldade que pode vir a surgir se não houver essa interação e nem tempo hábil:

Excerto 25

[...] às vezes temos o problema de tempo né, que a tarefa exige, né, são algumas fases ai pra pra atingir um objetivo e ai a gente tem às vezes um problema de tempo nosso tempo é sempre meio curto. Mas é interessante é eficiente, acredito sim, é (+). Apesar que às vezes a gente pode, se a gente não construir a tarefa junto com o aluno no sentido mesmo de qual o assunto, como que vocês querem fazer enfim as vezes pode ser que fique muito a partir do que o professor determinou e tal e no final às vezes o resultado pode ser não muito satisfatório, o aluno às vezes pode não ter gostado muito daquela (+) né tarefa especificamente, do resultado final enfim é importante que seja uma coisa construída junto coletivamente. (P1)

Já o professor 2 se identifica em sua prática mais com as que são propostas pelo ensino feito com o material autoral já que elas trazem uma dimensão de tarefas mais pedagógicas e próximas da realidade e do uso da língua com negociação:

Excerto 26

[...] e as tarefas elas são, eu acredito que elas são muito mais dinâmicas, elas são mais perceptíveis, elas são mais contextuais e são mais reais porque você pode executar aquela tarefa com a vivência muito mais próxima, né, sua professor, e do aluno, e mesmo que você veja que não tá muito próxima do aluno você tenta buscar um tópico naquele tema e desenvolver uma tarefa mais real mesmo, mais próxima da realidade do aluno e pode conectar com aquela coisa que seja longe do aluno, fazer contraste de algo que é perto dele, longe dele eu acho que desenvolve melhor. (P2)

Em relação aos temas, pudemos observar na prática como o LD global traz um complicador para o professor no que diz respeito a mesclagem de temas dentro de uma única lição. Nas aulas observadas do professor 1, o tema central eram as experiências diversas dos aprendizes e durante o desenrolar das aulas o LD usado não foi consultado nem pelo professor e nem pelos aprendizes. Mas ao final da segunda aula, o tema mudou completamente e foi para manchetes de estórias estranhas em um jornal local, quando o professor pediu que os alunos abrissem o livro e seguissem a atividade proposta lá. Apesar de o foco gramatical ser ainda o passado, a atividade nada tinha a ver com o tema apresentado nas duas aulas observadas e que iria se estender pelo bimestre todo segundo o professor.

O trabalho com o LD focado na proposta temática da instituição torna-se difícil porque o material normalmente traz diversos temas dentro de uma mesma unidade e isso foi também foi observado na prática do professor 2. A aula tinha como tema tecnologia e o professor em um momento pequeno da aula pediu que os alunos abrissem o livro utilizado em uma página específica e informou a todos que aquela atividade sobre o uso de internet era a única que seria utilizada no bimestre inteiro pois era a única parte que realmente importava para eles. Uma outra questão importante de apontar é que nessa mesma lição havia dados que não eram mais importantes e significativos para os alunos como uma frase que dizia que o *myspace* é usado por muitas pessoas nos Estados Unidos. Muitos alunos não faziam a mínima ideia do que se tratava essa rede social.

No material didático autoral, o professor 2 trabalhou a aula inteira com experiências passadas dos alunos focando de certa forma o passado simples e não houve mudança da temática durante a observação já que esse é o tema proposto pra o semestre inteiro.

Como as tarefas mais identificáveis para os professores e definidas pelos MDs como tarefas só são sugeridas no final de cada lição, nas observações não pudemos perceber os elementos organizacionais dessas. Mas pudemos ver como algumas tarefas menores são apresentadas durante as aulas e pudemos traçar elementos que as caracterizam. Elas se apresentaram em grande parte como pré-tarefas, algumas orientadas pelos professores mas que ainda sim privilegiavam a negociação e a interação entre os alunos.

Em uma atividade de término de aula, o Professor 1 apresenta uma pré-tarefa para ser feita em grupos. Os alunos deveriam criar manchetes para um importante jornal local sobre 4 eventos incompletos apresentados no LD: Campistas ficam assustados por ver algo na

floresta; Os alunos descobriram que o professor é ...; Garotas encontram ... no quintal de casa; Cientistas encontram algo congelado. Os alunos deveriam completar a manchete e criar a estória completa em grupos. O professor definiu o tema para cada grupo e pediu que eles inventassem a estória para ser apresentada nas próximas aulas. A atividade foi pré-guiada com bastante interação e negociação entre os alunos.

Nas aulas observadas do professor 2, pudemos ver apenas a utilização de um exercício que tinha como objetivo uma apresentação oral final em que os alunos tinham de falar sobre o que eles fizeram em um tempo passado determinado escolhido por eles. Eles fizeram frases sobre sua rotina e apresentaram na frente para todos os alunos. Esse tipo de atividade não pôde ser determinado como tarefa pois enfatizava a repetição de estruturas anteriormente determinadas apesar de ter como foco uma prática vinculada com a realidade dos alunos e com uma certa liberdade de escolha.

4.4.2 Concepções e prática sobre questões relacionadas à identidade do aluno

O trabalho feito trazendo a realidade do aluno, para o professor 1, faz com que os alunos se sintam mais motivados a estudar a língua estrangeira, já que grande parte dos materiais didáticos esquecem de fazer essa conexão:

Excerto 27

Imagino que seja positiva, o aluno deva se sentir mais confortável né, sentindo a realidade dele ali representada. Eh, no geral a gente já tem essa tendência a mostrar muito o lado eh da da língua inglesa no caso muito né divulgada no mundo inteiro, muito difundida então a gente já tem essa tendência a mostrar as culturas dos outros países, enfim, a gente fica muito nessa internacionalização. Mas eh se, eu digo nos livros didáticos por exemplo o aluno não tem né muito a realidade dele sempre trabalha a dos outros países enfim. E ai eh representar o aluno né dentro do que ta sendo feito e tal é interessante. Também sem esquecer obviamente de trazer novas informações, né, de comparar as culturas mas eu imagino, pra nós eu eu eu percebo um retorno bem bom, legal dos alunos e eu acredito que eles se sintam mais engajados, mais envolvidos porque vê a situação deles ali e a realidade também inserido no trabalho. (P1)

O professor 2 também relata grande diferença quando o aluno traz a sua realidade para o contexto em sala de aula:

Excerto 28

Ah, eu acho uma das coisas mais primordial na língua estrangeira é a identidade do aluno. É o aluno se vê, ele se vê parte daquele processo. Então nessa perspectiva que a gente tá de temas, né, mesmo é o livro que a gente tem, tal, coisa interessante,

sempre a gente tem tentado trazer alguma coisa pra aproximar a realidade do aluno, a identidade, como é que você se vê, aquela família que tá ali, que tem livros novos lá que tentam já aproximar isso, tem livros ai bons no mercado mas a gente no geral a gente no geral encontra aquela coisa já estabelecida no olhar de quem fez, né, mesmo que tenta abranger a questão cultural mas quando a gente tenta fazer um material ou de repente a gente puxar um assunto que busca olhar para o aluno e ele, a partir dele ele trazer a sua identidade eu acho que faz uma grande diferença. (P2)

Na prática dos dois professores percebemos a grande preocupação em trazer os alunos e suas experiências para o ensino de LE. A aproximação e a interação com os aprendizes foi constante, isto independente do tipo de material que era utilizado. O professor 1 iniciou uma de suas aulas que tinha como fonte o LD global, perguntando aos alunos sobre suas experiências escolares e essa discussão fez com que eles falassem sobre diversos aspectos pessoais como as escolas onde eles estudaram, porque tiveram de mudar, quais professores eles gostaram mais e etc. O professor 2 também iniciou suas aulas sempre fazendo perguntas aos alunos sobre a vida deles em uma aula que tinha como fonte o LD global. Ele fez perguntas relativas ao uso de redes sociais pelos alunos e não houve uma delimitação de estrutura gramatical.

Em ambas observações com os dois sujeitos de pesquisa pudemos perceber a preferência por uma aproximação com a realidade do aluno para depois trazer algo mais distante dessa realidade e com informações mais textuais. Com o professor 1 a aula iniciou-se com a interação comunicativa relacionada a experiências pessoais dos alunos e terminou com uma atividade em que os alunos tinham que contar uma história que seria uma manchete de jornal com um tema delimitado pelo professor e seguindo gravuras do livro didático. No caso do professor 2 a aula com o material esquelético iniciou-se com a discussão sobre o que eles fizeram no dia anterior e terminou com os alunos escrevendo uma história no passado baseada também em gravuras do MD utilizado, em que eles descreviam o que havia acontecido.

Questões culturais diretas não foram percebidas durante a observação das aulas e isso deve-se ao fato dos temas não apresentarem diretamente esse debate.

4.4.3 Concepções e prática sobre o uso da L1 na LE

Ambos professores reconhecem que a língua materna não deve ser considerada um problema no ensino de LE mas que ela deve ter seu uso moderado já que a ênfase é a

aprendizagem da língua-alvo. Nas práticas em sala de aula observamos mais o uso da língua materna nas atividades comunicativas sempre apoiado na tradução.

Nas observações do professor 1 percebemos algum uso da L1 na prática comunicativa. Ao debater sobre as escolas em que os alunos estudaram, esse professor utiliza a nomenclatura em Português já que se analisarmos bem, os nomes dos níveis escolares em inglês não são exatamente correlativos. Ao perguntar aos alunos sobre as escolas o professor e os alunos utilizaram as palavras escola classe, ensino fundamental e ensino médio nas perguntas e respostas dadas, um uso menos ligado a tradução em si e mais conectado com as diferenças culturais entre a língua materna e a língua estrangeira.

Na maioria do tempo de observação vimos o uso da L1 para manter parte das atividades comunicativas fluindo. Com a turma do professor 1, os alunos recorriam ao uso mais comum visto em aulas de língua estrangeira, de se pedir a tradução de determinada palavra com o uso da expressão *how can I say*. No debate sobre as escolas onde os alunos estudavam, em determinado momento o professor puxou o assunto de estrutura das escolas atuais desses alunos e um deles pediu que o professor traduzisse a palavra auditório utilizando-se da pergunta em inglês: *How can I say auditório in English?* Com o professor 2 esse uso de tradução foi muito mais presente. Em uma atividade de descrição de um piquenique ao final da aula, um aluno também utilizou-se da pergunta para saber como se falava toalha em inglês. No caso do professor 2, ele deixou bem claro que os alunos poderiam recorrer a misturar o inglês com português para fins de comunicação desde que isso fizesse com que eles participassem e falassem mais.

Tanto nas práticas observadas como nas entrevistas feitas para captar a opinião dos professores quanto ao uso da L1 no ensino de LE, não apareceu relatos de utilização da língua materna com foco no uso, isto é, para comparar o funcionamento entre as duas línguas.

4.4.4 Concepções e prática sobre a função da gramática

O professor 1 defende o uso periférico da gramática no ensino de LE. Na sua concepção a gramática está ali presente na organização do curso mas na aplicação das tarefas o professor deve dar liberdade para que o aluno use realmente a língua da maneira que ele quiser, mesmo que isso signifique romper com as divisões tradicionais que aparecem:

Excerto 29

É, a gramática (+) deveria ser, porque o (+) nós temos esse foco (+) assim a ideia seria (+) comunicação né (+) tentar ser o mais comunicativo possível. É: o mundo, né, pede comunicação, o mundo hoje em dia se comunica de diversas maneiras (+) então é: (++) você fica (+) sabendo a estrutura da língua e e não comunicar, não consegui se comunicar na língua não tem muito sentido isso. Então a gente tem que deixar a gramática realmente como um suporte, uma coisa mais periférica, de menos importância. Porque (...) saber a gramática, saber a estrutura não tem nenhuma relação ou quase nenhuma relação com o domínio da comunicação de uma língua. Você pode comunicar-se em dentro de uma língua perfeitamente sem exatamente entender a estrutura gramatical dela. Então é:: (++) a a gramática de alguma maneira é presente porque a gente se organiza dessa maneira, vamos fazer a rotina, depois vamos falar do passado da vida do menino então de alguma maneira você tá ali né baseado em verbo, vamos fazer presente, passado e futuro, mas não não não não vejo necessidade de dessa obediência né da gramatical sempre. Se você trabalha com a tarefa, você joga a tarefa e vamos desafiar o menino, deixa ele se expressar, deixa ele falar da maneira que ele quiser, presente, passado, futuro, a maneira que ele enfim. (P1)

O professor 2 acha que a gramática deve servir à comunicação e que por isso ela deve ser analisada não no começo das aulas guiando as discussões e as atividades mas no fim em um momento oportuno:

Excerto 30

A gramática ela é extremamente importante né porque na verdade a língua, né, ela tem a gramática, a gramática é língua. E: só que a gramática, né, (+) na minha prática pedagógica, na minha prática do ensino de línguas, ela tem se tornado cada vez mais parte do todo, né. O todo é a língua, é comunicação, é o jogo ali de textos, né, de perguntas e respostas, a própria produção e aí dentro disso vem a questão que eu eu chamo de periférica, ou língua específica, né. Partindo desse todo da dessa produção maior que aí eu vou poder pontuar a questão gramatical. Mas pra mim eu não consigo ver como contrário, como eu começar pela gramática, estruturalmente, aqueles fragmentos (+) pra depois eu ir para o todo. Então o todo tá ali, a comunicação, é: o envolvimento, é a produção. E aí parte disso, com certeza, que já é a própria gramática, está ali, eu vou poder em qualquer momento que eu achar oportuno, interessante, para e poder fazer ali uma análise gramatical, estrutural, seja o que for. (P2)

Nas observações da prática dos dois professores não houve exposição de itens gramaticais com explicações e tão pouco a resolução de exercícios para a prática desses itens. Nas aulas do professor 1 o tema eram as experiências educacionais dos alunos e a discussão estava sendo feita utilizando-se principalmente o presente perfeito junto com o passado simples, mas ocorreram interações em outros tempos verbais. Alguns alunos falaram sobre a experiência na escola nova, sobre a presença de matérias que consideraram interessantes ou sobre a permissão de uso de celular na aula de Educação Física.

Entre uma frase e outra no passado o professor fazia algumas ponderações sobre o uso de um tempo verbal com correções rápidas. Em um determinado momento o professor perguntou aos alunos se a forma verbal correta era no Presente Perfeito ou no Passado da

frase eu mudei de escola em 2019. Esses foram os únicos momentos em que houve exposição de estrutura para correção. Mas as interações que ocorriam no momento da atividade comunicativa permitiam que os alunos interagissem utilizando outros tempos verbais como o condicional *would* para falar do que eles gostariam de fazer para progredir nos estudos por exemplo.

Na prática do professor 2, a discussão iniciou-se com os alunos dizendo o que fizeram no dia anterior e o professor deu ênfase nos verbos para que os alunos pudessem conjugá-los corretamente. Durante a atividade comunicativa houve interações majoritariamente com uso da estrutura no passado e alguns momentos de uso do tempo presente como na oportunidade em que uma aluna perguntou quem gostava de séries e de repente eles começaram a usar o tempo presente. O professor deu ênfase também nas formas negativas e interrogativas e corrigiu todas as tentativas de utilização da estrutura verbal que estavam incorretas, como no exemplo do aluno que perguntou a ele *You watched Liverpool and Barcelona game?* e na sequência o professor falou *it's Did you watch*, sendo seguido do aluno perguntando de forma adequada gramaticalmente *Did you watch Liverpool and Barcelona game?* Nesse caso o professor desenvolveu a atividade para praticar os verbos escolhidos por eles no passado em todas as formas e a aula foi planejada com esse intuito.

Nas duas práticas descritas tivemos a presença forte da estrutura gramatical usada em exercícios com propósitos de fazerem os alunos falarem. Pudemos observar que em alguns poucos momentos a gramática ditou o que seria feito mas no geral ela pouco apareceu e o tema das aulas observadas imperou. Porém como bem observou os dois docentes, o curso está organizado ainda pela estrutura gramatical e isso foi refletido nas observações, já que ambos estavam mais preocupados com o uso correto das estruturas trabalhadas e que já haviam sido expostas e explanadas. Pudemos perceber que em poucos momentos os alunos utilizaram outras estruturas gramaticais e os professores não tentaram controlar isso. A gramática, por ainda aparecer de forma expressiva nas aulas, pode ser considerada ainda uma gramática comunicativizada (ALMEIDA FILHO, 1993) com alguns momentos de liberdade comunicativa em que ela não é o centro.

Após todas as análises, trazemos um quadro com a descrição de cada material juntando nossa análise com a percepções dos professores, as concepções dos professores sobre o ensino temático e por tarefa e seus elementos e a presença desses elementos na sala de

aula retirada das observações da prática com os consequentes registros. Esse quadro tem como objetivo demonstrar de forma mais direta os conflitos encontrados.

Quadro 7 - Resumo das zonas de conflito entre os MDs, concepções e prática dos professores pesquisados

Categorias metodológicas	Material esquelético autoral	Livro Didático global Time Zones	Concepções dos professores	Prática de sala de aula
1. Apresentação dos temas	Possui um tema por bimestre com subtemas que estão correlacionados	Seis temas diferentes mais um tema central que circula ao redor deles.	Preferem poucos temas pois envolvem mais os alunos e os motivam.	LD global foi menos usado nas observações. Quando foi usado, ele causou uma quebra no tema desenvolvido. Apostila favorece o desenvolvimento do tema por completo sem desvios
Apresentação de tarefas	As tarefas estão somente no plano do curso, sendo metade delas simples e metade de caráter pedagógico.	Tarefas estão descritas somente na Edição do Professor mas não requerem um planejamento e desenvolvimento prévio já que são um projeto de fim de unidade.	Acham que as tarefas devem ser desenvolvidas com planejamento, tempo e negociação com os alunos para se tornarem efetivas e mais próximas do uso real da língua.	Pudemos observar tarefas menores sendo desenvolvidas pré-guiadas mas com chances de negociação por parte dos alunos, configurando-se como pré-tarefas.
2. Aproximação com a realidade do aluno	Realidade brasileira é retratada. Muitas atividades incentivam envolvimento do conhecimento dos alunos.	Realidade brasileira pouco retratada. A maior parte das atividades não requerem o envolvimento do conhecimento ou realidade do aluno	Trazer a realidade do aluno faz com que eles fiquem mais engajados. A identidade do aluno é primordial no ensino de LE.	Os dois professores tentam aproximar os conteúdos e a realidade dos alunos, interagindo e perguntando-os sobre ela.
Questões culturais	Cultura nativa ainda aparece em maior porcentagem mas as demais culturas possuem espaço considerável no material.	Ênfase na cultura norte americana. Demais culturas aparecem apenas com caráter descritivo e há uma exotização.	As outras culturas precisam de mais espaços nos materiais. A cultura nativa não deve ser descrita como superior, sem problemas. Culturas não podem ser definitivas pois mudam constantemente.	Não foram notados aspectos da dimensão intercultural visíveis nas aulas observadas.
3. O reconhecimento da transferência entre L1/LE	Material e orientações não fazem referência ao uso da L1.	Material e orientações não fazem referência ao uso da L1.	Reconhecem que é importante levar em consideração o uso da L1 mas que ela não deve ser foco. Um dos professores faz menção a usar a L1 com foco no funcionamento.	O uso da L1 na prática apareceu na forma de tradução de palavras para auxiliar a comunicação.

Categorias metodológicas	Material esquelético autoral	Livro Didático global Time Zones	Concepções dos professores	Prática de sala de aula
4. A função da gramática	Foco no tema e no uso é mais predominante. Existem itens gramaticais predominantes mas dá espaço para que as atividades tenham discussões em outros tempos verbais. Exposição e explanação da gramática é feita de forma breve e não há poucas atividades para a prática de repetição. Organização das lições ainda segue uma estrutura gramatical.	Foco nos temas/ funções e consequentemente no uso é um pouco maior do que o foco na forma. Temas estão vinculados a estruturas verbais e não dão espaço para que outras formas gramaticais sejam usadas. Explicação e exposição da estrutura é feita de forma breve por meio de dicas mas com resolução de exercícios de repetição. Organização das lições ainda segue a estrutura gramatical	Defendem o uso periférico da gramática, isto é, a estrutura como suplemento. A gramática segundo eles deve ser guiada pelas escolhas dos alunos e focada no uso.	Em todas as aulas observadas a gramática apareceu subjacente ao tema. Os professores não deixaram de explicar regras rápidas e fazer correções durante as interações comunicativas mas essas atividades tiveram em determinados momentos mudanças de estruturas gramaticais usadas de acordo com as escolhas dos alunos.

Procuramos até aqui entender como a escolha de uma abordagem comunicativa com enfoque temático e produção de tarefas traz implicações no uso de materiais didáticos diferenciados desenvolvidos para o ensino de LE. Através do nosso referencial teórico tentamos estabelecer orientações dentro da Linguística Aplicada de como essa abordagem pode ser colocada em prática e isso servirá como guia tanto para a escolha, adaptação, complementação ou produção de material didático adequado a esse tipo de ensino.

Para respondermos as perguntas de pesquisa, fizemos uma análise descritiva dos materiais utilizados que foi confrontada com as concepções e conhecimentos dos professores e também com suas práticas. Essa análise nos mostrou quais eram os elementos que entravam em conflito. Pudemos então notar como cada tipo de material então dificulta ou facilita a aplicação da abordagem e também como os professores tem conhecimento desses elementos que são fundamentais no ensino comunicativo baseado em temas e tarefas. A partir daí pudemos observar como eles estavam diluídos na prática de sala de aula.

O livro didático global apresenta um fator dificultante para a implementação dos temas em sala de aula: a quantidade de funções que ele possui e consequentemente de temas. Um ensino temático deve “levar em consideração os eventuais usos que os aprendizes farão da língua-alvo, com conteúdo relevante e que leva em consideração os conhecimentos dos alunos com uma variedade significativa de *input* como de *output*” (BRINTON, SNOW E WESCHE,

1989, p. 3-4). Com um material que apresenta seis temas para um período de dois bimestres o professor se vê carregado com essa variedade e com pouco tempo para desenvolvê-los, discuti-los com os alunos, fazendo surgir seus conhecimentos e seus interesses. Conseqüentemente a quantidade de insumo e de produção sobre cada tema com todas as suas possibilidades é menor.

Já o material didático fonte ou autoral possui um único tema cercado por subtemas. Esse diferencial faz com que se tenha espaço para trazer atividades relacionadas aos interesses dos aprendizes, que só podem ser notados na prática do tema, no dia a dia de sala de aula, e então adicionado com materiais complementares pelo docente. Essa proposta porém apresenta alguns fatores operacionais como o envolvimento do professor, o trabalho em conjunto no planejamento e a quantidade de tempo disponível para organizar e alcançar os objetivos entre outros (COYLE, HOOD e MARSH, 2010). Podemos notar então que esse ponto forte que é a liberdade para trazer para o tema a realidade do aluno também impõe um aspecto essencial na medida que os professores precisam de uma organização pedagógica eficiente e um comprometimento efetivo de todos os profissionais envolvidos.

Ambos LD e material didático autoral não apresentam dentro do material a proposição de tarefas bem planejadas. As tarefas aparecem como projetos finais e demandam tempo para serem executadas como pudemos perceber nos relatos dos professores. Se deixadas para o fim do bimestre acabam sendo esquecidas ou feitas em um ritmo rápido sem os devidos elementos que as tornam especiais. Prabhu (1987) apontou quais tipos de atividades são mais efetivas na aprendizagem de LE e que estas são desenvolvidas com negociação e interação constante entre professor e aprendiz. Esse tipo de atividade deve estar presente em todo o curso que se denomina comunicativo com desenvolvimento de tarefas. Elas não podem ser atividades a parte para o fim do bimestre ou semestre e estarem foram da rotina diária da sala de aula. A não presença delas no material dificulta também a garantia de serem postas em prática.

O livro didático global não retrata a realidade brasileira em nenhuma das atividades analisadas para o nível 2C, o que era de se esperar por ser um livro voltado para o mercado internacional. Mas ao propor um ensino temático, o currículo desse material deveria pelo menos “estar centrado ao redor dos interesses dos alunos” (BRINTON, SNOW e WESCHE, 1989). Para fazer surgir esse interesse o aluno precisa participar trazendo sua realidade, formada por um complexo sistema que envolvem aquilo que o formou, não somente os

conhecimentos ditos científicos mas outros conhecimentos adquiridos nas diversas práticas sociais, no lar, na escola, no trabalho, isto é, “uma variedade infinita de recursos sejam eles simbólicos ou materiais” (NORTON, 2012). Isso envolve não só histórias sobre onde moram e as culturas que o cercam, fatores mais difíceis de serem retratados em um LD global. Mas o material precisa tentar aproximar as informações contidas nele com as experiências e conhecimentos prévios dos alunos, rumo a uma autenticidade como proposta por Widdowson (1998). Quando a maioria das atividades presentes no LD e quando em suas orientações não há a preocupação em se motivar essa participação, o material deixa de ser realmente temático. O LD global prioriza mais o fator genuinidade do que autenticidade em sua composição.

O material esquelético, por sua vez, traz muito mais atividades focadas na autenticidade. Algumas poucas atividades não favorecem a aproximação com a realidade do aprendiz. Um ensino de LE certamente deve ter momentos de aprendizagem de elementos novos, de outras culturas que podem ou não estarem relacionadas ao aluno ou ao mundo que o cerca. Esse fator não é negativo já que a genuinidade e a autenticidade não são opostas, mas se complementam. Mas um ensino comunicativo focado no uso baseado em temas e tarefas deve prioritariamente está centrado na autenticidade, na significação e na produção o quanto se for possível do aprendiz.

A autenticidade é uma preocupação dos professores participantes da pesquisa. Tanto nas entrevistas como nas observações percebemos que eles tentam sempre aproximar o material e seu conteúdo com as experiências dos alunos e reconhecem que esse é um papel imperativo que está principalmente nas mãos do professor. Porém um material didático elaborado com esse propósito facilitaria a vida atarefada dos profissionais, que não possuem tempo suficiente disponível de sempre fazerem essa adaptação segundo os relatos. Talvez por isso, o LD global, como foi percebido nas observações, foi menos usado e quando foi posto em prática trouxe uma relativa quebra no tema que estava sendo debatido.

O LD global enfatiza a cultura norte-americana. O livro traz representações diversas dessa cultura como personagens, filmes, números estatísticos, retratação do ambiente escolar e etc. Essa posição dos autores não é ruim se as devidas precauções são tomadas. Se essa escolha traz a cena somente o caráter positivo e de conquistas dessa cultura, isso pode apresentar um aspecto potencialmente negativo ao ser confrontado com a cultura dos aprendizes. No livro do estudante e no Guia do Professor não há orientações quanto a

questões interculturais ou ao cuidado quanto a no material haver inferiorização das outras culturas representadas. Na verdade, as atividades que trazem características culturais de outros países fazem isso com um certo tom de exotismo.

O material apostilado ainda enfatiza a cultura nativa, especialmente a americana. Há a presença de outras culturais em número menor mas não há orientações ou atividades específicas que possam abordar a dimensão intercultural no MD. As orientações fazem parte apenas do projeto pedagógico da instituição e há uma falta de atividades ou orientações diretas sobre a cultura nativa versus culturas de outros países. Sem essas orientações há um risco de inferiorização ou exotização das culturas descritas no material. Nas entrevistas com os docentes, essa consciência intercultural apareceu em poucos momentos e de uma forma ainda não clara, talvez reflexo da falta de discussão ou atividades que possam trazer esse tema a tona. Em um ensino com enfoque temáticos as questões culturais tem um papel importante no desenvolvimento da identidade do aluno, já que através delas podemos evitar uma aculturação ³¹proposital não percebida.

Ambos os materiais não apresentam qualquer instrução sobre o trabalho com a transferência entre L1 e LE, tanto na questão da forma como a do uso. Os professores reconhecem a importância de se levar em consideração a L1 na aprendizagem de LE, mas apontaram mais aspectos negativos desse uso quando focado na forma. Em suas práticas porém percebemos o uso considerável da língua materna para fazer fluir as atividades comunicativas. Esse uso apresentou-se mais centrado na forma, isto é, em tradução de palavras entre as duas línguas.

Não há orientações sobre esse aspecto em nenhum dos documentos pesquisados. Em uma abordagem comunicativa, a quantidade de insumo e de produção que devem ser incentivados tem de ser primordialmente na língua-alvo como foi dito pelos sujeitos de pesquisa. Porém, “os aprendizes se baseiam nos padrões de outras línguas que eles conhecem para poder tentar descobrir as complexidades da nova língua”. (LIGHTBOWN e SPADA, 2013, p. 57). Esse padrões, como Widdowson percebeu, vão além do foco na forma. O foco no uso baseado no funcionamento não apareceu com consistência em nenhum registro da pesquisa e talvez seja desconhecido por parte dos professores.

³¹ Conceito primeiramente citado por Schumann (1978) que afirma que as chances de aprendizagem de uma LE são maiores quando os aprendizes desistem dos seus estilos de vida e valores e adotam aqueles do grupo da língua alvo.

O foco no funcionamento das línguas e no uso é essencial para evitar-se traduções literais não adequadas. Trouxemos nessa pesquisa somente um aspecto relacionado ao funcionamento que é importante se um indivíduo quer se integrar naturalmente a aquela língua - os roteiros culturais. Esses roteiros determinam quais itens lexicais e gramaticais são mais propícios de serem usados naquela língua em determinadas situações. Faz-se necessário que os docentes entendam essa transferência e saibam trabalhar com ela, já que os aprendizes precisam saber fazer escolhas adequadas tendo como objetivo a comunicação.

Em relação a função da gramática ambos os materiais didáticos se aproximaram ao apresentar tanto atividades com foco na forma quanto com foco no uso. As explicações gramaticais são apresentadas de forma rápida, simples sem muito aprofundamento. O LD global ainda traz exercícios de repetição da forma para prática com os alunos, inclusive alguns nominados como comunicativos. No material autoral, esse exercícios tinham como propósito a prática escrita e oral aproximada com a realidade.

Nessa pesquisa procuramos analisar mais profundamente as atividades baseadas no objetivo que elas tinham: foco na forma ou foco no uso. Uma análise da estrutura dos dois materiais juntamente com seus planos de curso demonstram que eles seguem ainda um eixo gramatical, com divisões bem explícitas das estruturas que devem ser trabalhadas para cada tema/função. O material esquelético porém apresenta algumas atividades em que não há essa correlação direta, como por exemplo, em atividades onde há a possibilidade de utilização de vários tempos verbais. Os planos de cursos especificam as estruturas gramaticais usadas nas unidades e isso também demonstra o foco na forma. Evidente que na prática dos professores podemos notar que há uma quebra, já que as discussões levam a utilização de várias estruturas gramaticais intercaladas e sem explanação ou exercícios que enfatizam somente estruturas fora de contexto.

Podemos então concluir que há uma tentativa de fugir um pouco da gramática comunicativizada que ainda permeia algumas das atividades de ambos os materiais. Mas essa prática ainda está presente dentro das atividades propostas por ambos. Na prática dos professores notamos que a exposição da estrutura gramatical com explicação ainda é presente, mesmo sem o aluno requerê-la diretamente. Essa prática porém foi aplicada com repetições e correções totalmente vinculada ao uso e realidade do aluno na maior parte do tempo, com

exceção no momento em que o livro didático foi utilizado com atividades guiadas para o aluno falar de situações de outros personagens presentes nos materiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos por meio desta pesquisa os conflitos diversos existentes entre a proposta pedagógica do C.M, as estruturas dos materiais didáticos utilizados na instituição e as concepções e práticas dos professores pesquisados. Porém visualizamos também alguns conflitos internos presentes nos materiais assim como também nos professores. Esses conflitos também interferem na adequação da proposta pedagógica da instituição.

O primeiro deles é referente ao livro didático global, que se diz comunicativo temático mas é baseado em um plano de curso gramatical. Aqui relembro a pesquisa de Almeida (2011) em que constata-se a moda e equívoco de nomear-se materiais para o ensino de línguas como do tipo comunicativo. Um outro aspecto refere-se ao conceito de língua estrangeira desse material. O LD opta por utilizar o inglês como língua franca ao mesmo tempo que ainda mantém a escolha por modelos e símbolos da cultura nativa norte americana. O *Time Zones* diz estar preocupado em propiciar ao aluno uma formação global, em torná-lo uma pessoa consciente das diferenças culturais e que respeite a diversidade, mas faz isso descrevendo culturas diversas em suas atividades e de certa forma inferiorizando-as ou a retratá-las como exóticas. O LD denomina mundo real o mundo natural documentado pelos programas da *National Geographic*, um mundo selvagem que por muitas vezes está longe de ser realidade para o seu público alvo.

Já o material esquelético proposto para ser temático ainda delimita no plano de curso as estruturas gramaticais a serem trabalhadas por unidade. Ao fazer isso, há ainda uma ênfase na gramática e um professor menos consciente pode guiar-se somente pelos tópicos gramaticais e planejar suas aulas apenas para a prática e o uso dessas determinadas estruturas. É importante perceber porém que há em algum momento ou outro, uma abertura para utilização de outras estruturas não previstas nas atividades, já que algumas delas não se baseiam em estrutura gramatical fixa. Sobre a dimensão intercultural, o projeto pedagógico da instituição que originou as diretrizes para a produção desse material prevê um trabalho com as diversidades culturais e o reconhecimento delas, mas as atividades da apostila não trazem orientações ou proposições de como fazer isso e fazem apenas um trabalho descritivo.

O conflito existente nos docentes apareceu de forma sutil. Um aspecto bastante visível nos discursos e nas práticas é que o trabalho com temas foi descrito às vezes com elementos

de uma abordagem gramatical ou gramatical comunicativizada. Ao falar sobre temas os docentes se confundiam e citavam aspectos gramaticais. Em alguns momentos de observação pudemos perceber que as orientações das atividades conduziam os alunos a praticarem estruturas com correção direta dos erros. Porém vale salientar que grande parte das atividades motivavam a participação dos aprendizes com escolhas e havia a aproximação com a realidade do aluno, com objetivos de uso.

Limitação do estudo e sugestões para pesquisas futuras

Alguns aspectos da nossa pesquisa não obtiveram uma geração de dados mais abrangente. Um primeiro ponto é a apresentação das culturas e a dimensão intercultural. Nas observações feitas obtivemos poucas respostas quanto a questões ligadas a esses tópicos. Segundo um dos professores, há níveis em que há uma discussão cultural mais intensa com textos, atividades e tarefas propostas para um semestre inteiro. Para uma geração de dados mais exaustiva há de se averiguar esses níveis.

Um outro ponto é a utilização da L1 na aprendizagem da LE. Percebemos que há um uso intenso do uso focado na forma com a tradução e uso do Português junto com estruturas na língua inglesa para propiciar interação e comunicação. Não encontramos dados relacionados ao foco no uso para explicar o funcionamento entre as duas. Talvez um estudo mais específico voltado para os aprendizes e como eles utilizam a L1/L2 para explicar o funcionamento das línguas seja mais satisfatório.

O material produzido pelos professores da instituição é um material fonte e por isso incompleto, esquelético, que é complementado com outras atividades. Centralizamos nossa análise mais no que este tem a oferecer mas há uma necessidade de uma averiguação mais detalhada das atividades complementares. Sobre esse aspecto há de se lembrar que o material é revisado constantemente e está sempre em produção. Alguns elementos ainda estão em fase de organização como as tarefas que foram pouco visualizadas. Devido a esse fato, é importante haver um guia teórico para auxiliar essa adaptação.

Esta pesquisa trouxe ao debate o uso autêntico da LE, que demonstramos estar conectado com o aprendiz e sua interação com o texto e atividades. O aprendiz se sente mais motivado quando sua realidade, conhecimentos e interesses são abordados no ensino. A

genuinidade na produção de MD, ou seja, as características dos textos por si só se comparados com o uso nativo, é importantíssima também. Nessa produção, há a necessidade de se averiguar como essa característica é garantida nesses textos e atividades. Um estudo mais específico pode averiguar como os professores da instituição validam a língua utilizada nas atividades que são produzidas por eles mesmos.

Sobre o ensino comunicativo baseado em temas, levamos em consideração somente um dos aspectos encontrados quando nos referimos a identidade do aluno, seus interesses e necessidades. Deduzimos que em um CIL a necessidade do aluno é a de falar a língua e por isso não debatemos mais profundamente outros elementos que podem engajar os alunos e aumentar seus interesses como análise de necessidades (LONG, 2015), filtro afetivo (KRASHEN, 1982) e motivação (GARDNER e LAMBERT, 1972).

Segundo Coracini (2016) e Almeida Filho (2012), o ensino de LE está repleto de materiais que seguem ainda um modelo pré-definido que apontamos aqui como uma macdonaldização dos MDs ou padrão Headway (LITTLEJOHN, 2012; MISHEN e PRODROMOU, 2008). Esse modelo formou padrões mentais também nos professores e alunos. Almeida (2010) afirma que as mudanças nesse modelo passam por alterações nas competências dos professores, especialmente na aquisição de uma competência profissional que traz capacidade reflexiva (ALMEIDA FILHO, 1993). Além disso porém, necessitamos de um novo modelo para podemos tentar modificar as práticas do ensino com materiais realmente próximos do comunicativismo e podermos fugir da gramática comunicativizada que muitos métodos nos oferecem. Um material mais apoiado em teorias relacionadas ao ensino comunicativo baseado em temas e tarefas poderia facilitar a vida do professor na medida que "materiais prontos proporcionam uma complementação mais eficaz" (O'NEILL, 1982).

Nossa pesquisa iniciou-se em 2018, momento em que os conflitos entre as orientações pedagógicas e os MDs estavam em seu ápice na instituição pesquisada. Em 2019, o LD global *Time Zones* foi retirado do currículo escolar e os professores resolveram produzir materiais para substituí-lo também. As fontes utilizadas pelos professores atualmente são as mais diversas, algumas delas obtidas na internet e compartilhadas entre eles e outras tiradas dos mais diversos LDs. Uma proporção considerável de material ainda está sendo produzido. O conflito identificado aqui, de certa forma, foi atenuado por essa decisão. Porém as análises

feitas por essa pesquisa e o referencial teórico que oferecemos é bastante útil seja qual for a situação ou material didático utilizado para o enfoque temático por tarefas. Como há uma intensa adaptação e produção de material, oferecemos subsídios para a criação de um guia para que isso aconteça da melhor forma possível considerando-se todos os elementos envolvidos.

Esperamos que os conceitos aqui formem uma base para que num futuro próximo professores possam fazer escolhas conscientes e possam produzir materiais adequados para um ensino comunicativo baseado em temas e tarefas. Há um longo percurso a ser percorrido e foi constatado que isso depende quase que exclusivamente do professor para que os materiais se adequem a realidade desejada. As competências necessárias para a produção de material comunicativo autêntico e também genuíno devem ser desenvolvidas nos docentes. A desestrangeirização da LE deve ser um dos objetivos desse tipo de ensino e ela engloba todos os aspectos até aqui então expostos e discutidos. Por ser um processo complexo, há de se tomar cuidados para que ela seja feita de forma a que o aluno se reconheça nesse ensino e que valorize os aspectos culturais e linguísticos da LE assim como saiba reconhecer o valor da L1 e seus elementos constitutivos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, V. P - *Conhecendo as regras do jogo: A competência comunicativa e os manuais didáticos de ensino de inglês como língua estrangeira* - Tese de doutorado - UNB- 2011.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- _____. *Quatro Estações no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- _____. *Codificar Conteúdos, Processo, e Reflexão Formadora no Material Didático para Ensino e Aprendizagem de Línguas*. In *Materiais Didáticos para o Ensino de Língua Estrangeira: Processos de Criação e Contextos de Uso*. Pereira, A. L e Gottheim, L (eds). Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- _____. *Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- ANDRADE, E. R. O papel das representações do idoso em livros didáticos de Inglês na formação das identidades. In *(Des)Construindo Verdade(s) no/pelo Material Didático: Discurso, Identidade, Ensino*. CORACINI, M.J e CAVALLARI, J. S. (eds). Campinas: Pontes Editores, 2016.
- AUGER, N. *Os estereótipo na sala de aula e nos livros didáticos de línguas: Uma ferramenta de reflexão para a didática*. In *Pesquisas em Didáticas de Línguas Estrangeiras: Grandes Temas*. Barros, M. L. J.; BARBOSA, M. V.; ROCHEBOIS, C.B.(eds). Minas Gerais: FALE/UFMG. 2014.
- BAUER, M. W. e AARTS, B. *A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos*. In BAUER, M. W e GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um manual prático*. Editora Vozes, 13ª edição, 2015.
- BAUER, M. W; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. *Qualidade, Quantidade e Interesses do Conhecimento: Evitando Confusões*. In BAUER, M. W e GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um manual prático*. Editora Vozes, 13ª edição, 2015.
- BLOCK, D. McCommunication: a problem in the frame for SLA. In *Globalization and Language Teaching*. BLOCK, D. And CAMERON, D. Routledge, 2002.
- BOGDAN, R.C & BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.
- BORDIEU, P. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica*- SEEDF. Brasília, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica - Ensino Fundamental Anos Finais* - Brasília: SEEDF, 2014b.

BRINTON, D.M, SNOW, M.A & WESCHE, M. *Content-Based Second Language Instruction*. USA: The university of Michigan Press, 1989.

BROWN, G. Cultural values: the interpretation of discourse, *ELT Journal* 44,1: 11-17, 1990.

BYRAM, M., BRIBKOVA, B. and STARKEY, H. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Council of Europe, 2002.

CALIL, A.C.B. *A representação da cultura brasileira em material didático - (inglês) - Destinado a adolescentes* - Dissertação de mestrado - Universidade de Brasília, 2016.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, Vol.1, No 1

CARDANO, M. *Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação*; tradução de Elisabeth da Rosa Conill. - Petropolis, RJ: Vozes, 2017.

CELCE-MURCIA, M. *An Overview of Language Teaching Methods and Approaches*. In *Teaching English as a Second or Foreign Language - National Geographic Learning*.

CELCE-MURCIA, M., BRINTON, D.M., SNOW M. A (eds). *Teaching English as a Second or Foreign Language*- Heinle Engage Learning 2014.

CENOZ, J. *Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different?* In *Language, Culture and Curriculum*. 2015. Vol.28, No 1, 8-24.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*: Porto Alegre: Artmed, 2010.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COHEN. L, MANION, L. & MORISSON, K. *Research Methods in Education*. New York: Routledge, 2007.

CORACINI, M. J. *O Livro Didático nos Discursos da Linguística Aplicada e da Sala de Aula*. In *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. CORACINI, M. J. (ed). Campinas: Pontes Editores, 1999.

_____. *Pobreza e Marginalidade em Livro Didático de Francês como Língua Estrangeira: Entre o Poder e a Discriminação*. In *(Des)Construindo Verdade(s) no/*

pelo Material Didático: Discurso, Identidade, Ensino. CORACINI, M.J e CAVALLARI, J. S. (eds). Campinas: Pontes Editores, 2016.

COYLE, D. HOOD, P. & MARSH, D. *Content and Language Integrated Learning.* UK: Cambridge University Press, 2010.

CRAWFORD, J. *The Role of Materials in the Language Classroom: Finding the Balance.* In *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice.* RICHARDS, J. C. and RENANDYA, W. A. Cambridge University Press, 2002.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto.* Tradução de Magda França Lopes. Bookman/Artmed - 3ª edição. 2016.

CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your course book.* Oxford: Heineman, 1995.

DAMASCO, D. G. de B. *Contando uma história: o ensino de línguas estrangeiras a partir das interpretações de jovens e de docentes do Distrito Federal.* Brasília, 2014. Tese de doutorado. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação em Educação.

DE BOT, K. *A History of Applied Linguistics: From 1980 to the present.* Routledge, 2015.

DENDRINOS, B. - *The EFL textbook and Ideology.* Greece: N.C. Grivas publications, 1992.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. *Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.* In DENZIN, K.K. & LINCOLN, Y. S. (orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens.* Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUFF, P. A. *Research approaches in applied linguistics.* In: KAPLAN, R. B. (ed). *The Oxford handbook of applied linguistics.* New York: Oxford University Press, 2002.

ERICKSON, F. *Ethnographic microanalysis of interaction.* In: LeCompte, M. D. Millroy, W. L. & Preissle, J. (eds.). *The handbook of qualitative research in education.* London: Academic Press, 1991.

FALTIS, C. *Case Study Methods in Researching Language and Education.* In: HORNBERGER, N. & CORSON, D. (eds). *Research Methods in language and education.* Encyclopedia of Language and Education, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997, pp. 145-152)

FIGUEREDO, C. J. *A produção de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa como LE no ciclo 2 a partir de uma abordagem intercultural.* Anais do SILEL, vol. 1. Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosilel/pt/edicao_volume_1_numero_1.php. Acesso em: 20 de fevereiro, 2019.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa.* Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRAZIER, J. , JUZA, P. *Materials Used In the USA*. In *English Language Learning Materials: A Critical Review*. Continuum International Publishing Group, 2008.

FREEBODY, P. *Qualitative research in education: interaction and practice*. London: Sage, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GARDNER, R.C., LAMBERT, W.C. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

GASKELL, G. *Entrevistas Individuais e Grupais*. In BAUER, M. W e GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um manual prático*. Editora Vozes, 13ª edição, 2015.

GASS, S. M. SELINKER, L. *Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 1994.

GODDART, CLIFF, *Ethnopragsmatics: a new paradigm*. Publicado em 2006. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Cliff_Goddard/publication/281037471_Ethnopragsmatics_a_new_paradigm/links/565ae71c08ae619b241abb/Ethnopragsmatics-a-new-paradigm.pdf. Acesso em julho de 2018.

GRACI, J. P. Are Foreign Language Textbooks Sexist? An Exploration of Modes of Evaluation. *Foreign Language Annals*, 22, No. 5, 1989, pp. 477-486.

GRAY, J. *The global course book in English Language Teaching*. In *Globalization and Language Teaching*. BLOCK, D. And CAMERON, D. Routledge, 2002.

_____. *Introduction*. In *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. GRAY, J. (ed). Palgrave Macmillan, 2013.

HINKEL, E. Culture and Pragmatics in Language Teaching and Learning. In *Teaching English as a Second or Foreign Language - National Geographic Learning*. CELCE-MURCIA, M., BRINTON, D.M., SNOW M. A (eds) - Heinle Engage Learning 2014.

_____. Descriptive versus prescriptive grammar. Disponível em <http://www.elihinkel.org/downloads/Descriptive%20v%20Prescriptive.pdf>. Acessado em 01/03/2019.

HYMES, D.H. (1972) On Communicative Competence In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.

KRAMSCH, C. J. *The Cultural Discourse of Foreign Language Textbook*. In *Inovations and Challenges in Language Teaching and Materials Development*. TILIO, R & FERREIRA, A. J. Campinas: Pontes Editores, 2017.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California: Pergamon Press Inc, 1982.

KULLMAN, J. Challenging Constructions of the World and the Individual in the English Language Textbook. In *Materiais Didáticos para o Ensino de Língua Estrangeira: Processos de Criação e Contextos de Uso*. Pereira, A. L e Gottheim, L (eds). Campinas: Mercado de Letras, 2013.

LADO, R. *Linguistics Across Cultures*. University of Michigan Press, 1957.

LIGHTBOWN, P. M; SPADA, N. *How languages are Learned*. United Kingdom: Oxford University Press, 2013.

LITTLEJOHN, A. *Language Teaching Materials and the (Very) Big Picture*. Electronic Journal of Foreign Language Teaching, V. 9/1 pp. 283-297, 2013.

LONG, M. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Uk: Wiley Blackwell and Sons. Inc., 2015.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LYN, A. M. Y. *Language Across the Curriculum and CLIL in English as an Additional Language (EAL) Contexts: Theory and Practice*. Hong Kong: Springer, 2016.

MALMKJAER, K. *The Linguistics Encyclopedia*. London and New York: Routledge, 1991.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, 10a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MASON, J. *Qualitative Researching Second Edition*. London: Sage, 2002.

MISHEN, F. *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Intellect, 2005.

MISHEN, F., PRODRIMOU, L. Materials Used In Western Europe. In *English Language Learning Materials: A Critical Review*. TOMLINSON, B. (ed). Continuum International Publishing Group, 2008.

MOHAN, B. *Language and Content*. Addison-Wesley, 1986.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: A Linguagem como Condição e Solução. D.E.L.T.A, Vol. 10, Nº 2, 1994, pp. 329-338.

MORISSON, K. R. B. *Planning and Accomplish School-Centred Evaluation*. Dereham, Uk: Peter Francis, 1993.

MOTA, K. M. S. *Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo - novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras*. In *Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. MOTA, K e SCHEYERL, D. (eds). Salvador: Editora da UFBA, 2004.

MOURA FILHO, A. C. L. *Reiventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de Inglês como língua estrangeira*. Brasília, 2000, 161 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, 2000.

_____. *Pelo Inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de Inglês como língua estrangeira*. Brasília, 2005, 281p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

NASCIMENTO, G. *E a História não acabou... A representação da Identidade de Classe Social no Livro Didático de Língua Inglesa*. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada - UNB. 2016.

NORTON, B. *Identity and Language Learning*. Multilingual Matters. 2012.

NUNAN, D. Task-Based Teaching and Learning. In *Teaching English as a Second or Foreign Language - National Geographic Learning*.

O'NEILL, R. *Why use textbooks?* ELT Journal Volume 36/2. January 1982.

ORTEGA, L. *Understanding Second Language Acquisition*. New York, USA: Routledge, 2009.

PAJARES, F. M. *Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. Review of Educational Research, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PERRENOUD, P. 10 Novas Competências para Ensinar. Tradução de Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEREIRA, A. L. *Representações de Gênero em Livros Didáticos de Língua Estrangeira: Discursos Gendrados e suas Implicações para o Ensino*. In *Materiais Didáticos para o Ensino de Língua Estrangeira: Processos de Criação e Contextos de Uso*. Pereira, A. L e Gottheim, L (eds). Campinas: Mercado de Letras, 2013.

PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, vol.48, n.1, Campinas Jan./June 2009, p. 53-69.

PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. New York: Oxford University Press, 1992.

PRABHU, N.S. (1987). *Second Language pedagogy*. Oxford, UK: Oxford University Press.

_____. (1990). *There is no best method - why?* TESOL, Quartely 24(2), 161-176.

PRIOR, L. *Using Documents in Social Research*. London: Sage, 2003.

PROJETO PEDAGÓGICO CIL. Distrito Federal: Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, 2019.

REES, D. K. *The adventures of Robinson Crusoe e um livro didático: a hermenêutica do discurso do colonialismo*. In: O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas, SP; Mercado de Letras, 2009, p. 149 -172.

RICHARDSON, L & PIERRE, A. ST. Writing: A Method of Inquiry. In *The Handbook of Qualitative Research*.- Third Edition. DENZIN, N. K and LINCOLN, Y. S. (eds). Sage Publications, 2005.

RITZER, G. *The McDonalidization of society*. Los Angeles: Sage Publications. 1993.

ROSA, M. V. F. P. C. & ARNOLDI, M. A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSSMAN, G. & RALLIS, S. F. *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

RUBDY, R. *Selection of Materials*. In *Developing Materials for Language Teaching*. TOMLINSON, B. (ed). Bloomsbury, 2003.

SANT' ANNA, J. da S. *O cisne e o patinho: esperança e retrocesso na história de um centro público de línguas*. Disponível em <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-4-no-4-12010/147-o-cisne-e-o-patinho-esperanca-e-retrocesso-na-historia-de-um-centro-publico-de-linguas->. Acesso em 01/06/2018.

SCHEYERL, D. *Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística*. In *Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições*. SCHEYERL, D, SIQUEIRA, S. (eds). Salvador: EDUFBA, 2012.

SCHÜKLENK, U. Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos. In: DINIZ, D. et all. (eds.). Brasília: Editora da UnB, 2005.

SCHUMANN, J. H. *The Acculturation Model For Second-Language Acquisition*. In *Second Language Acquisition & Foreign Language Teaching*. GINGRAS, R. C. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978.

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: Uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

SOKOLIK, M. *Digital Technology in Language Teaching*. In *Teaching English as a Second or Foreign Language*. CELCE-MURCIA, M. BRINTON, D.M and SNOW, M. A. Heinle Cengage Learning, 2014.

SOUZA, A. M. C. de. *Obediência ou Transgressão? Eis a Questão! Crenças de Professores de Língua Inglesa de Cursos Livres sobre a Utilização do Livro Didático*. Dissertação de mestrado. Brasília: UNB, 2007.

STAKE, R. E. *Qualitative Case Studies*. In *The Handbook of Qualitative Research*.- Third Edition. DENZIN, N. K and LINCOLN, Y. S. (eds). Sage Publications, 2005.

STRYKER, S. B., LEAVER, B. L (editors). *Content-based instruction in foreign language education: models and methods*. Washington: Georgetown University Press, 1997.

SWAIN, M. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In: GASS, S. M; MADDEN, C. G. (orgs). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 1985, p. 235-253.

TOMLINSON, B. *Language Acquisition and Language Learning Materials*. In *English Language Learning Materials: A Critical Review*. TOMLINSON, B. (ed). Continuum International Publishing Group, 2008.

TOMLINSON, B., MASUHARA, H. *Materials for General English*. In *English Language Learning Materials: A Critical Review*. TOMLINSON, B. (ed). Continuum International Publishing Group, 2008.

WIERZBICKA, ANNA. *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*. Mouton de Gruyter, New York, 2003.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press, 1978.

_____. *Authenticity and autonomy in ELT*. ELT Journal Volume 50/1. Oxford University Press, 1996.

WILLIS, J. *A Framework for Task-Based Learning*. England: Longman, 1996.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 2ª edição. Tradução: Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.



APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: No meio do caminho tinha uma pedra: o ensino comunicativo baseado em temas e tarefas e suas implicações do uso de materiais diversificados em um Centro de Línguas do Distrito Federal , a ser realizada pelo mestrando professor Sérgio Cardoso Passos.

O objetivo da pesquisa é analisar o uso de materiais didáticos para o ensino comunicativo baseado em tarefas e as práticas em sala de aula relacionadas a essa abordagem.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer deste procedimento e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação será através de entrevista pessoal sobre aspectos relacionados ao uso dos materiais livro didático global Time Zones e material fonte apostilado Support Material 2B. Os instrumentos utilizados serão entrevista com ... perguntas sobre o uso dos materiais e observação de sala de aula com notas de campo.

Informamos que você pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir em qualquer momento, sem nenhum prejuízo para você. Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na dissertação que estará disponível no repositório da Universidade de Brasília (UnB) e no catálogo da Biblioteca Central, além da biblioteca da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). Os dados e materiais utilizados ficarão sobre a guarda do pesquisador responsável.

Se você tiver qualquer dúvida em relação a esta pesquisa, por favor entrar em contato com o Departamento de Línguas Estrangeiras - Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada / UnB em horário comercial, no período de 8:00 às 12:00 e de 14:00 às 18:00, ou ainda com a Profa. Dra. Ana Emília Fajardo Turbin, na Universidade de Brasília – no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução/UnB - Instituto de Letras, pelo telefone (61) 31077619, no horário das 8 às 12 e das 14 às 18h.

Nome do participante / assinatura

Nome pesquisador / assinatura

Brasília, _____ de _____ de _____ Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada - PGLA.

APÊNDICE B - GUIA ÉTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.

Este documento visa garantir os princípios éticos da pesquisa desenvolvida no CIL referentes ao pesquisador, ao ambiente e aos sujeitos de pesquisa.

A seguinte pesquisa desenvolvida pelo professor mestrando Sérgio Cardoso Passos com o título de NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA: A abordagem comunicativa baseada em temas e tarefas e suas implicações no uso de materiais didáticos diversificados em um Centro de Língua do Distrito Federal visa analisar os materiais didáticos - apostila do 2B e livro didático global Time Zones e as práticas e concepções dos professores sujeitos desse trabalho. Para isso utilizaremos análise documental dos materiais didáticos, entrevista com os professores para compreendermos suas concepções e práticas referentes ao ensino comunicativo baseado em temas e tarefas e observação de sala de aula para averiguarmos na prática como funciona essa abordagem.

Asseguramos o sigilo de todo material coletado, inclusive as entrevistas que somente serão usadas com fim de análise nessa pesquisa e não serão disponibilizadas em qualquer outra situação. Os nomes dos professores pesquisados serão mantidos em sigilo e ambos serão identificados por siglas dentro da pesquisa. Nenhum tipo de repressão ou constrangimento será gerado para aqueles que participaram, não participaram ou desistiram de participar do referente trabalho. Durante o processo de geração de dados, os pesquisados tem todo o direito de não responderem o que não acharem conveniente ou desistirem de participar do projeto.

A presente pesquisa pretende entender como se dá o uso de materiais diversos em uma abordagem comunicativa baseada em temas e tarefas e oferecer conhecimento para que a instituição possam tornar mais eficaz a adaptação, complementação ou produção de material que possa atender aos objetivos institucionais. Qualquer crítica tecida no trabalho será feita de forma anônima e com propósitos de crescimento, sem menosprezar os profissionais envolvidos e não serão usadas a posteriori, seja qual for a situação. Os pesquisados podem por iniciativa própria questionar quaisquer parte do trabalho em que estão envolvidos. A pesquisa será disponibilizada após os tramites burocráticos no repositório da Universidade de Brasília, na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do Distrito Federal e uma cópia será entrega a instituição cenário da pesquisa.

Professor participante da pesquisa

APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO PARA USO DO MATERIAL DIDÁTICO
APOSTILADO 2B SUPPORT MATERIAL

Eu, _____, gestor da instituição Centro Interescolar de Línguas autorizo a reprodução parcial do material didático apostilado 2B Support Material ao professor mestrando Sérgio Cardoso Passos. Essa autorização visa somente a reprodução do referido material para fins pedagógicos didáticos referentes a pesquisa desenvolvida pelos professor mencionado.

Gestor CIL

**APÊNDICE D - AUTORIZAÇÃO PARA USO DE INFORMAÇÕES DO SISTEMA
ZEUS E SIGEP**

Eu, _____, gestor da instituição Centro Interescolar de Línguas autorizo a inclusão de dados referentes a quantidade de alunos e também relacionados a capacitação profissional dos docentes da instituição na pesquisa do professor mestrando Sérgio Cardoso Passos. Essa autorização visa somente a reprodução dos referidos dados para fins pedagógicos didáticos referentes à pesquisa desenvolvida pelos professor mencionado.

Gestor CIL

APÊNDICE E - ENTREVISTAS

MATERIAIS DIVERSIFICADOS

A) Como é a convivência com materiais didáticos diversificados, livro didático global e apostila? Quais as consequências para a escola do uso desses materiais?

1. TEMAS E TAREFAS

Qual a sua opinião sobre o ensino de línguas por temas? E por tarefas?

- A) Como os temas estão organizados no livro didático?
- B) Como as tarefas estão organizadas no LD?
- C) Como os temas estão organizados na apostila?
- D) Como as tarefas estão organizadas na apostila?

2. IDENTIDADE DO ALUNO

Qual sua opinião sobre se levar em consideração a identidade do aluno no ensino de LE?

- A) Como o livro didático trabalha com a identidade do aluno, com seus conhecimentos prévios e sua realidade?
- B) Como a apostila trabalha com essa identidade?
- C) Sobre os aspectos da cultura brasileira, como o LD descreve a cultura brasileira?
- D) Como a apostila descreve a cultura brasileira?
- E) Como o LD trata a cultura nativa (especialmente a cultura americana e a britânica).
- F) Como o LD trata as demais culturas?
- G) Como a apostila trata a cultura nativa?
- H) Como a apostila trata as demais culturas?
- I) Como você acha que as culturas nativas e as demais culturas (incluindo a brasileira) devem ser abordadas nos materiais?

3. LÍNGUA MATERNA.

A) Qual a sua opinião sobre o uso da língua materna tanto nos materiais didáticos como em sua prática em sala de aula? Como você faz esse trabalho com a L1/LE?

4. GRAMÁTICA.

Como você acha que a gramática deve ser trabalhada no ensino de LE?

- A) Como a gramática é trabalhada no LD?
- B) Como a gramática é trabalhada na apostila?