

SARAH CRISTINA DE OLIVEIRA SEBBA

DIAGNÓSTICO DO PERFIL DO ENSINO DE INGLÊS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO
MÉDIO DE CATALÃO:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - nível de Mestrado - da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, como requisito parcial de créditos para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Linha de Pesquisa: Língua, Linguagens e Cultura
Orientador: Prof. Dr. Alexander Meireles da Silva

CATALÃO (GO)

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

S443d Sebba, Sarah Cristina de Oliveira.
Diagnóstico do perfil do ensino de inglês nas escolas públicas do ensino médio de Catalão [manuscrito]: desafios e perspectivas / Sarah Cristina de Oliveira Sebba. - 2013.
155 f. : il., figs, tabs.

Orientador: Prof^o Dr. Alexander Meireles da Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, Departamento de Letras, 2013.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras e tabelas.

Anexos.

Apêndices.

1. Língua inglesa. 2. Livro didático. 3. Ensino. 4. Tecnologia. I. Título.

CDU: 811.111'36

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação intitulada “Diagnóstico do perfil do ensino de Inglês nas escolas públicas do Ensino Médio de Catalão: Desafios e perspectivas”, de autoria da mestrande Sarah Cristina de Oliveira Sebba, aprovada pela banca constituída pelos seguintes professores:

Professor Doutor Alexander Meireles da Silva – CAC/UFG
Orientador

Professor Doutor Odair Luiz da Silva – FCLAR/UNESP

Professora Doutora Gisele da Paz Nunes – CAC/UFG

Para meu marido,
que torna todos os meus sonhos,
desejos e vontades, possíveis,
e os meus dias mais felizes.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. Alexander Meireles da Silva por ter me aceito como orientanda, pela segurança transmitida nas horas difíceis e por ter confiado tanto no meu potencial para a realização deste trabalho.

À minha família, em especial aos meus pais, exemplos de casal, de cidadãos, de gente do bem, gente feliz que sempre me apoiaram e estiveram do meu lado, meus confidentes e melhores amigos; ao meu marido pela parceria de sempre, compreensão, paciência e por me dar suporte, em todos os sentidos possíveis e à minha irmã, Terezinha, que sempre foi um referencial, sonhadora, feliz e sempre disposta a me ajudar, principalmente, neste estudo, e não por acaso que segui os passos dela.

Às escolas, professores e alunos pesquisados que me receberam de forma cordial e cujas contribuições foram de extrema importância nos mais diversos sentidos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - nível de Mestrado - da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, em especial à Prof. Dra. Gisele da Paz Nunes, cujo suporte acadêmico sempre pude contar, além de ter sido a primeira colega a me incentivar a cursar Letras, depois professora, enfim amiga; e também à Prof. Dra. Luciane Guimarães de Paula pela ajuda incondicional na trajetória deste trabalho e ao Prof. Dr. Odair Luiz da Silva pelas preciosas contribuições.

Aos meus colegas de classe, que tornaram a tarefa de estudar muito mais significativa, em especial à Ana Marta.

Aos meus amigos que souberam entender as minhas ausências, que torcem por mim e por minhas conquistas assim mesmo.

"Se um dia tiver que escolher entre o MUNDO e o AMOR...
Lembre-se:... Se escolher o MUNDO, ficará sem o AMOR...
mas se escolher o AMOR... com ele conquistará o MUNDO!"

Albert Einstein

RESUMO

Catalão conta com sete centros particulares de ensino de línguas. Esses números levantam um questionamento: Por que há tanta demanda por cursos livres de Língua Inglesa na cidade? O que este quadro tem a dizer sobre o ensino de Língua Inglesa na rede pública de ensino? O que este cenário parece apontar é que a rede pública de Catalão, semelhante em nível nacional, não consegue atender a demanda por mão-de-obra qualificada relacionada ao domínio da Língua Inglesa. Como uma das tentativas de buscar soluções na esfera estadual para a dificuldade da rede pública nacional em oferecer um ensino de qualidade de Língua Inglesa, o Governo de Goiás, que há mais de uma década havia deixado de enviar o livro didático de Língua Inglesa para as escolas, volta a adotar tal recurso a partir de janeiro de 2012. Mas, qual é o impacto da (re) introdução do livro didático de Língua Inglesa sobre o ensino desta disciplina nas escolas públicas de Catalão? Acreditamos que o ensino de inglês, nas escolas públicas catalanas, acontece de forma desvinculada das novas tecnologias e outras linguagens que o livro didático sugere. Professores, em sua grande maioria, não implementam essas tecnologias em suas práticas de ensino, tornando esse ensino (aos olhos de uma juventude digital) distante de sua realidade, e da atual proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Objetivamos assim diagnosticar o impacto da (re) introdução do livro didático de Língua Inglesa sobre o ensino desta disciplina no terceiro ano do Ensino Médio nas escolas públicas de Catalão. Durante a pesquisa verificou-se a disponibilidade na escola da tecnologia educacional sugerida pelo livro didático; investigamos como a formação do docente se articula com a utilização do livro didático de Língua Inglesa; e observamos o posicionamento do aluno frente à disciplina de Língua Inglesa, agora com o livro didático.

Palavras-chave: Língua inglesa – Livro didático – Ensino – Tecnologia

ABSTRACT

Catalão has seven centers for teaching languages. These numbers raise a question: why is there so much demand for English language courses in the city? What this scenario has to say about the teaching of English in the public schools? What this seems to point is that public schools in Catalão, like at the national level, cannot meet the demand for skilled labor related to the field of English language. In an attempt to find solutions at the state level to the difficulty of the national public network to provide a quality education for English Language, the government of Goiás, which for more than a decade had failed to send the English language textbook for schools back to take such action since January 2012. But what is the impact of the (re) introduction of English language textbook on the teaching of this discipline in the public schools of Catalão? We believe that the teaching of English in Catalão public schools happens so disconnected from new technologies and other languages that suggests the textbook. Teachers, for the most part, do not implement these technologies into their teaching practices, making this education (in the eyes of a digital youth) distant from their reality, and the current proposal of the national curriculum. We aim thus to diagnose the impact of (re) introduction of English language textbook on the teaching of this subject in the third year of high school in Catalão public schools. During the research it was found the availability of educational technology in schools suggested by the textbook; we also investigate how the training of teachers is linked to the use of the English language textbook, and it was observed the placement of the student facing the discipline of English studies now with the textbook.

Keywords: English language - Textbooks - Teaching - Technology

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Página inicial do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.....	73
Figura 2: Página do Guia de livros didáticos 2012 – Língua Estrangeira Moderna.....	74
Figura 3: Página de apresentação do PNLD do livro <i>English for All</i>	75
Figura 4: Capa do livro <i>English for All</i>	76
Figura 5: Página de apresentação do PNLD do livro <i>Freeway</i>	77
Figura 6: Capa do livro <i>Freeway</i>	78
Figura 7: Página de apresentação do PNLD do livro <i>Globetrekker</i>	79
Figura 8: Capa do livro <i>Globetrekker</i>	80
Figura 9: Página de apresentação do PNLD do livro <i>On Stage</i>	81
Figura 10: Capa do livro <i>On Stage</i>	82
Figura 11: Página de apresentação do PNLD do livro <i>Prime</i>	83
Figura 12: Capa do livro <i>Prime</i>	84
Figura 13: Página de apresentação do PNLD do livro <i>Take Over</i>	85
Figura 14: Capa do livro <i>Take Over</i>	86
Figura 15: Página de apresentação do PNLD do livro <i>Upgrade</i>	87
Figura 16: Capa do livro <i>Upgrade</i>	88
Figura 17: Quantidade de respostas (Sim e Não) por escola.....	91
Figura 18: Respostas da pergunta 1.....	94
Figura 19: Respostas da pergunta 2.....	95
Figura 20: Respostas da pergunta 3.....	96
Figura 21: Respostas da pergunta 4.....	97
Figura 22: Respostas da pergunta 5.....	99
Figura 23: Respostas da pergunta 6.....	100
Figura 24: Respostas da pergunta 7.....	102
Figura 25: Respostas da pergunta 8.....	103
Figura 26: Respostas da pergunta 9.....	104
Figura 27: Respostas da pergunta 10.....	106
Figura 28: Média de alunos e suas respostas.....	107
Figura 29: Total de respostas nas quatro escolas.....	108
Figura 30: Respostas às perguntas de 1 a 6.....	109
Figura 31: Respostas às perguntas de 7 a 10.....	110

LISTA DE TABELAS

Quadro 1: Relação das escolas e livros recebidos.....	89
Quadro 2: Relação das escolas e número de alunos cursando o 3º ano do Ensino Médio em 2012.....	90
Quadro 3: Total de perguntas e respostas referente aos alunos pesquisados.....	93
Quadro 4: Perguntas e respostas dos professores pesquisados.....	112

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 Capítulo 1 – ENSINO DE LÍNGUA INGLESA (HISTÓRICO E EVOLUÇÃO, TEORIAS, DIDÁTICA).....	22
1.1 Primeiros momentos no Brasil (as primeiras manifestações de ensino de inglês).....	22
1.2 Ensino e ideologia no ambiente pós-segunda grande guerra.....	23
1.2.1 Teorias abordadas nos livros didáticos.....	25
1.2.2 Sobre a formação de professores.....	27
1.3 Ensino de Língua Inglesa na cibercultura.....	30
1.3.1 Desafios da educação na contemporaneidade – as questões da linguagem, da cultura e da identidade.....	30
1.3.2 Ensino de Língua Inglesa e as tecnologias educacionais.....	35
2 Capítulo 2 – LIVRO DIDÁTICO.....	38
2.1 Breve histórico do livro didático.....	38
2.2 Características do livro didático.....	49
2.3 Livro didático no ensino de Língua Inglesa.....	52
3 Capítulo 3 – METODOLOGIA DE PESQUISA.....	56
3.1 Natureza da pesquisa.....	56
3.2 Cenário da pesquisa.....	58
3.3 Perfil dos participantes da pesquisa.....	59
3.4 Perfil da pesquisadora.....	60
3.5 Instrumentos de pesquisa.....	60
3.6 Procedimento para coleta e análise de dados.....	66
4 Capítulo 4 – LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DE CATALÃO.....	70
4.1 Sobre os livros didáticos de inglês.....	70
4.2 Relatório da pesquisa.....	89

4.3 Análise de dados referente às escolas pesquisadas.....	90
4.4 Análise de dados referente aos alunos pesquisados.....	91
4.5 Análise de dados referente aos professores pesquisados.....	111
5 Capítulo 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
Apêndice A: Questionário para os alunos.....	129
Apêndice B: Questionário para os professores.....	130
Apêndice C: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	131
Apêndice D: Respostas do questionário feito aos alunos.....	133
Apêndice E: Respostas do questionário feito aos professores.....	145
Apêndice F: Parecer do comitê de ética em pesquisa.....	149
Anexo A: Consentimento da participação da pessoa como sujeito da pesquisa.....	151
Anexo B: Declaração da escola 1.....	152
Anexo C: Declaração da escola 2.....	153
Anexo D: Declaração da escola 3.....	154
Anexo E: Declaração da escola 4.....	155

INTRODUÇÃO

Nascida e criada em Catalão e tendo sempre residido neste local, testemunhei o crescimento e desenvolvimento deste município do sudeste goiano que conseguiu em 2011 o primeiro lugar no IFDM (Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal) no estado de Goiás¹, segundo dados da Federação das Indústrias do Rio de Janeiro, posição esta em muito atribuída ao número de empregos advindos da presença de empresas multinacionais na cidade. Como consequência deste quadro, existe hoje a crescente demanda do mercado da região por profissionais qualificados que, dentre outras habilidades, dominem uma ou mais línguas estrangeiras, uma necessidade que em sua origem deve ser atendida pelas esferas governamentais enquanto provedoras de formação profissional para o mercado de trabalho, o que justifica a proposta deste trabalho: analisar o impacto da (re) introdução, pelo governo estadual, do livro didático de Língua Inglesa, também considerado uma tecnologia, no terceiro ano do Ensino Médio das escolas públicas estaduais de Catalão. Dentro deste cenário e como esclarecem os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio,

é imprescindível restituir ao Ensino Médio o seu papel de formador. Para tanto, é preciso reconsiderar, de maneira geral, a concepção de ensino e, em particular, a concepção de ensino de Línguas Estrangeiras. Nesse sentido, vários pontos merecem atenção. Um deles diz respeito ao monopólio lingüístico que dominou nas últimas décadas, em especial nas escolas públicas. Sem dúvida, a aprendizagem da Língua Inglesa é fundamental no mundo moderno [...] Evidentemente, é fundamental atentar para a realidade: o Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Daí não poder ser ignorado tal contexto, na medida em que, no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas. Torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho (PCNs, 1999, p.149).

Ciente da importância do ensino de Inglês na formação profissional, e preocupado com o futuro do país em relação à competitividade, o Governo Federal passou a disponibilizar projetos que vem encorajando tanto professores de inglês, quanto alunos, a fazerem cursos no exterior, totalmente financiados com verbas federais, é o caso de programas como o “Ensino de Inglês como uma língua estrangeira”, resultado da parceria da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do Instituto de Educação de Londres (IOE),

¹ Informação acessada em 19/09/11 em <http://www.firjan.org.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId...>

que busca o aperfeiçoamento profissional através do intercâmbio de professores, visando a melhoria e a valorização do ensino, o que proporciona um estímulo maior aos educadores que já atuam na área e aos que ainda podem ingressar na mesma devido ao fato da globalização e demanda significativa demonstrada nesta área.

Como mais um caso de emprego gerado pelo crescimento de Catalão, passei a atuar desde 1998 com a disciplina de Língua Inglesa na rede pública e particular tanto em escolas do Ensino Fundamental e Médio quanto em cursos livres de idiomas e neste meio tempo sempre me chamou a atenção a quantidade de instituições particulares de ensino de língua inglesa em um município com pouco menos de 85.000 habitantes, segundo dados de 2010 do IBGE². Hoje, Catalão conta com sete centros particulares de ensino de línguas. Esses números levantam um questionamento: Por que há tanta demanda por cursos livres de Língua Inglesa na cidade? O que este quadro tem a dizer sobre o ensino de Língua Inglesa na rede pública de ensino? O que este cenário parece apontar é que a rede pública de Catalão, não consegue atender a demanda por mão-de-obra qualificada no que se refere ao domínio da Língua Inglesa, e é neste cenário que a presente pesquisa se insere. Ao comentar sobre o sistema educacional público, Nunes declara que,

se tivéssemos que definir o que é o ensino gratuito e ministrado nos estabelecimentos mantidos pelo Estado, teríamos muita coisa a dizer. A maioria não muito boa, é verdade, mas infelizmente verdadeira. Diríamos, por exemplo, que a maior parte desses estabelecimentos é freqüentada por alunos de baixo poder aquisitivo. Por aproximações sucessivas, diríamos, ainda que esse ensino é desacreditado; que os professores dessas escolas ganham mal; que suas condições materiais e de infra-estrutura são extremamente precárias (NUNES, 2001, p. 129).

De fato, o ensino de língua estrangeira há muito tem sido alvo de discussões em vários países e a Linguística Aplicada³, por conseguinte, tem apresentado participação ativa neste debate, investigando aspectos do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras, tais como a influência da utilização do material didático na prática docente. Nesse sentido, Vilaça ressalta que apesar da importância deste instrumento nas aulas de língua estrangeira, ainda são poucos os estudos e pesquisas voltadas para o tema (VILAÇA, 2009, p. 71). Dentro da proposta desta pesquisa, vale a pena lembrar aqui que muitas vezes o material didático é

² Informação acessada em 19/09/11 em http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?uf=52

³ O termo “Linguística Aplicada” pode aparecer neste trabalho sob a sigla “LA”.

considerado, numa perspectiva reducionista, apenas o livro didático, instrumento este que tem desfrutado de prestígio nas salas de aula (TILIO, 2009, p.106) e definido por Stray, apesar dos múltiplos agentes envolvidos e dos diversos problemas relacionados a ele como um produto cultural composto, híbrido, objeto que está no “cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade” (STRAY, 1993, p.77-78). Por isso, a configuração do material didático e como este se relaciona com a tecnologia educacional na contemporaneidade serão discutidas e analisadas no cenário escolhido para proporcionar o perfil do ensino de inglês nas escolas públicas de Catalão.

A experiência, da pesquisadora, em sala de aula com língua estrangeira nos últimos anos, em escolas regulares de ensino médio e no ensino superior na cidade de Catalão, permite constatar que o ensino de inglês como língua estrangeira tem se distanciado muito do que é previsto pelos PCNs. Responsabilizar escola, professor e aluno, pelo fracasso do ensino, é uma prática recorrente no meio escolar, o que deixa a entender que sempre haverá uma maneira de responsabilizar algo ou alguém pela ineficácia no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa.

Todavia, seja qual for o problema identificado em cada escola, o fato é que faz-se necessário continuar as reflexões de estudiosos da Linguística Aplicada a respeito do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Sobre isso, as colocações de Neves sobre a ênfase dada ao ensino da gramática da língua portuguesa também podem ser aplicadas ao ensino de inglês: “os professores têm certeza de que o ensino tradicional de gramática não leva a nada, mas continuam insistindo no assunto” (NEVES apud NUNES, 2001, p. 139). Sabemos que a gramática por si só, presença ainda dominante no ensino de língua portuguesa em geral, e também no ensino de Inglês, não é capaz de garantir a aquisição de todas as quatro habilidades comunicativas pretendidas numa língua estrangeira, sendo estas: a leitura, a escrita, a fala e o ato de ouvir. Além disso, é sabido que as novas tecnologias já revolucionaram a educação em diversas modalidades e agora o que se questiona é a real utilidade delas no ensino de línguas estrangeiras e como tirar proveito desses aparatos tão presentes no cotidiano de muitos alunos e que estão integrados ao livro didático.

É imperativo sair dos limites da sala de aula e reconhecer que há um universo fora dela que influencia enormemente a prática educativa. Leffa afirma que, “a ênfase no problema político preocupa-se com as repercussões lá fora daquilo que é feito dentro da sala de aula e vice-versa. Não isola a sala de aula do resto do mundo; mas faz a ponte entre um e outro” (LEFFA, 2005, p. 2), por isso não se pode ignorar que as gerações do mundo moderno têm posturas diferentes em relação à escola, ao professor e às disciplinas ministradas. Pode-se

afirmar que nas últimas décadas, estudos científicos diversos levaram às salas de aula mudanças tecnológicas altamente promissoras para o bom desempenho do processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Desse modo, desde os anos sessenta, quando surge a Abordagem Comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 36) instrumentos foram implantados na sala de aula, tais como gravadores, vídeos e retroprojetores que possibilitaram inovar as aulas com músicas, filmes e *slides*, tornando essas aulas mais dinâmicas e atraentes criando assim um clima de confiança entre os aprendizes. Para Levy “These new technological options can bring the world outside into the classroom and they can help make language- and culture-learning a fascinating and most vibrant area of study” (2001, p. 181).⁴

Sendo assim, diante do potencial da tecnologia (como Cds, DVDs e outros) sugerido pelo livro didático, a escola não pode mais ser uma instituição intocável e imutável e o mesmo vale para os professores de língua estrangeira, pois são estes os responsáveis por propiciar o rompimento da barreira entre as línguas numa ligação com outras culturas. Todavia, mais do que considerar as inovações tecnológicas como a panaceia da educação, tem-se também que pensar em mudanças de atitudes em relação ao ensino de línguas. A respeito das novas tecnologias, é bem sabido que elas trazem para a sala de aula contemporânea a agilidade da era da informação, no entanto devemos saber utilizá-las de forma eficiente. Ainda de acordo com Levy,

on the positive side, technological innovations have the potential to bring genuinely new learning opportunities. In circumstances where the target language is separated from the target culture (as in EFL or foreign language teaching situations, such as learning English in Brazil), the potential to interact with native, target language speakers via email, or to explore and learn from authentic materials via the World Wide Web is a most significant advantage [...] On the other hand, it is not helpful, I believe, to pretend that there are no difficulties when introducing technology into language learning. On the negative side, we should remember that technology has the potential to isolate as well as to connect. Whatever the ultimate use of technology, human-human contact must remain central. We know that our students can accumulate a great deal of knowledge about language, yet interactions, face-to-face (LEVY, 2001, p. 181).⁵

⁴ “Estas novas opções tecnológicas podem trazer o mundo exterior para dentro da sala de aula e podem ajudar a fazer o aprendizado da língua e da cultura uma área do estudo mais fascinante e vibrante”. As traduções de trechos de obras publicadas originalmente em língua inglesa e sem publicação no Brasil, utilizadas ao longo deste trabalho, foram feitas pela autora deste estudo.

⁵no lado positivo, as inovações tecnológicas têm o potencial de trazer genuinamente novas oportunidades de aprendizagem. Em circunstâncias onde a língua alvo está separada da cultura alvo (como em ELE ou em situações de ensino de línguas estrangeiras, como a aprendizagem de Inglês no Brasil), o potencial de interagir com nativos, falantes da língua-alvo através do e-mail, ou para explorar e aprender com materiais autênticos através da *World Wide Web* é a vantagem mais significativa [...] Por outro lado, não é útil, creio eu, fingir que não existem dificuldades ao introduzir tecnologia na aprendizagem de línguas. Do lado negativo, devemos lembrar que a tecnologia tem o potencial para isolar bem como para conectar. Qualquer que seja o uso da tecnologia, o

Dentre os recursos tecnológicos de maior impacto para a educação, a *internet* se destaca tanto pelos seus aspectos positivos quanto negativos, ainda que os inúmeros benefícios que a *internet* pode proporcionar sejam maiores que os prejuízos, logo as partes envolvidas na relação do ensino/aprendizagem (professores, escola, alunos...) devem colaborar para que os resultados obtidos através da mediação das novas tecnologias sejam para promover uma educação significativa. Segundo Paiva, “usar a *internet* no ensino de inglês é um desafio que demanda mudanças de atitude de alunos e professores” (2000, p. 18). Acrescenta-se aqui não só a vontade de mudar, mais que isso, os desafios também esbarram na operacionalidade do processo, isto é, não basta somente querer usar tais recursos tecnológicos, é preciso que eles estejam prontos para serem usados, e que não seja uma odisséia ir a um laboratório de informática devido à falta de pessoal qualificado ou por conta da logística que envolve atividades dessa natureza.

Apesar de este trabalho ser favorável a utilização dos modernos recursos da tecnologia, o fato é que não adianta maquiagem as aulas utilizando recursos modernos se os envolvidos no processo não mudarem suas posturas em relação à educação, tomada aqui, no seu sentido mais amplo. O uso das chamadas novas tecnologias, em especial nas aulas de inglês, certamente contribui para a formação de um cidadão consciente de suas capacidades, alinhado com as demandas cada vez maiores de uma sociedade em transformação constante. Por isso há que se encarar com cautela a infinidade de recursos que podem servir para informar ou coletar informações. Por exemplo, muitas das informações acessadas pela *internet* não são muito confiáveis, o que pode desviar o foco de qualquer tentativa bem intencionada de ensino/aprendizagem. Como afirmam Genouvrier e Peytard a respeito da *internet*,

ela já permitiu ao ensino das línguas estrangeiras realizar progressos espetaculares [...] e particularmente pelo viés da gramática, suas forças vivas. Pensamos que isto é urgente, situando assim a pedagogia não no nível apenas das técnicas de aula, mas antes no de uma revisão dos conteúdos do ensino (GENOUVRIER e PEYTARD, 1974, p.218).

A cada ano aumenta o desafio dos professores em fazer com que o aluno se interesse mais ou aprenda a utilizar o conhecimento, no nosso caso em especial o uso da Língua Inglesa, de forma satisfatória e eficaz nas várias situações de comunicação e até mesmo de

contato humano-humano deve ser central. Sabemos que nossos alunos podem acumular uma grande quantidade de conhecimento sobre a língua, ainda com interações face-a-face.

trabalho às quais somos expostos diariamente. O uso de um livro didático alinhado com esta nova realidade se torna um elemento de grande ajuda no exercício do docente. Sobre a importância deste recurso, Tilio comenta que

muitas são as vantagens do uso do livro didático, pois estes promovem uma visão organizada da disciplina em questão, resumindo o “consenso disciplinar” existente na área (Johns, 1977), além de, logicamente facilitar o trabalho do professor, auxiliando o ensino (Hyland, 2000; Johns, 1977). Kuhn (1963 apud Myers, 1992) também aponta para o fato de que livros didáticos reforçam o reconhecimento de uma área do conhecimento como ciência, pois ajudam a disseminar conhecimentos dentro de uma disciplina (Hyland, 2000). Dessa forma, a falta de livros didáticos publicados em uma determinada área pode levar ao não reconhecimento dessa área de estudo como uma ciência (TILIO, 2006, p. 107).

É sempre bom salientar que não existe um único material perfeito, pois se existisse, todos o utilizariam. Nesse aspecto, espera-se que o papel do professor se sobressaia ao adequar o material disponibilizado à realidade que o cerca, mesmo que para isso tenha que utilizar de recursos extras para atingir o foco principal do processo educativo, que é a formação de um aprendiz crítico, consciente, e competente linguística e comunicativamente.

Vivenciando o contexto de um mundo pautado pela cibercultura, que aponta a aprendizagem significativa através da interatividade, o processo de ensino/aprendizagem necessita de uma produção conjunta em que as partes envolvidas, acima de tudo, se eduquem coletivamente. A adequação da realidade da sala de aula ao nível cognitivo do aluno, aos assuntos de interesse do mesmo, são apenas alguns dos pontos que devem ser levados em consideração para que se possa atingir os objetivos desejados que levem a uma boa aprendizagem de uma língua estrangeira. No entanto, como se pretende que o presente estudo demonstre, trabalhamos com a hipótese de que o ensino de inglês nas escolas públicas de Catalão acontece de forma desvinculada do potencial que o livro didático sugere em termos tanto da utilização das novas tecnologias quanto de outras linguagens, tornando esse ensino, aos olhos de uma juventude digital, maçante e enfadonho e distante do proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Sobre esse aspecto, Naves e Vigna afirmam que “nos PCNs, a linguagem, por ter característica transdisciplinar, é vista como o elo entre todas as áreas de ensino, e a aprendizagem de língua estrangeira é concebida como fonte de ampliação de horizontes culturais” (2008, p.37). Sendo assim, vale ressaltar que o uso do livro didático deve estar alinhado com a utilização de outros recursos, contemplando os diversos gêneros textuais e ainda abordar os chamados temas transversais.

Dentro deste contexto, como mencionado anteriormente, este estudo se propõe a analisar o impacto da (re) introdução do livro didático de Língua Inglesa sobre o ensino desta disciplina no terceiro ano do Ensino Médio nas escolas públicas estaduais de Catalão. Dentre as várias etapas para que este estudo se concretize, verificamos, de início, a disponibilidade na escola da tecnologia educacional, exemplificada neste trabalho como laboratório, *data-show*, aparelho de som, rádio, lousa interativa e outros recursos. Com isso, mostraremos como se dava a utilização desses recursos tecnológicos em sala de aula antes da reintrodução do livro didático para se examinar então as possíveis mudanças deste ambiente depois da implementação do mesmo. Ainda como parte desta pesquisa, faz-se necessário também investigar como a formação do docente se articula com a utilização do livro didático de Língua Inglesa, o que levará a observação do posicionamento do aluno frente a disciplina de Língua Inglesa após a utilização do livro didático.

Esta pesquisa será de campo, qualitativa, de caráter etnográfico. Serão utilizados questionários, formulários, e três fontes de coleta de dados: 1) entrevista semi-estruturada com o professor; 2) entrevista estruturada com os alunos; 3) nota de campo (ou diário do pesquisador). No que diz respeito ao campo esta pesquisa, *a priori* se realizaria em uma turma de cada uma das oito escolas públicas de Ensino Médio de Catalão. Seriam pesquisados então, oito escolas e oito professores. Entrevistaríamos 25% de cada turma (em média, o número máximo de estudantes por sala, nesta fase, é de 40 alunos), o que significa dizer que, de um possível total de 320 alunos, dez alunos por sala, por escola, fariam parte da pesquisa, totalizando oitenta alunos (um quarto da população especificada) e que ao final deste estudo, traçaríamos o perfil do ensino de inglês nas mesmas, podendo trazer benefícios para a aprendizagem da referida disciplina. As escolas pesquisadas seriam, *a priori*, todas as oito escolas da rede pública estadual que contemplassem o terceiro ano do Ensino Médio. Entretanto, ao final do trabalho optou-se por validar a análise de quatro escolas, em virtude de problemas diversos como a recusa de uma escola em participar da pesquisa, o atraso do recebimento do material didático em outra escola, dentre outros que serão melhor evidenciados nos capítulos seguintes. Sobre a validação da amostra, tomamos como referência Antônio Carlos Gil (1999), cujo trabalho encontra paralelo no campo sociolinguístico com Labov que em 1962, nos seus estudos pioneiros, utilizou da pesquisa Sociolinguística Quantitativa para a coleta de dados por amostragem sobre a estratificação social do (r) nas lojas de departamentos na cidade de Nova York provando que a eficácia científica poderia ser alcançada através de um número representativo de dados, que não o total. O pesquisador fazia perguntas aos informantes (vendedores de 3 lojas de departamento selecionadas para a

pesquisa) induzindo os mesmos a responderem “*fourth floor*” (quarto andar) registrando estes dados por escrito. Labov afirma que “a pesquisa sociolinguística decerto precisa superar o desafio de desenvolver estudos rápidos e anônimos que escapem das limitações da conveniência” (2008, p.89). Ainda no campo social, lembramos Gil que diz

de modo geral, as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade. Por essa razão, nas pesquisas sociais é muito frequente trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo. É o que ocorre, sobretudo, nas pesquisas designadas como levantamento ou experimentos (GIL, 1999, p.99).

Nessa perspectiva, esperamos contribuir, em especial com as escolas nas quais a pesquisa foi feita, no sentido de apontar possíveis caminhos que possam tornar o ensino de língua estrangeira mais eficaz, já que muitos professores não são linguistas, e, portanto não têm o desejável conhecimento de teorias de ensino/aprendizagem baseadas nos estudos linguísticos. Para Lüdke e André, a pesquisa qualitativa tem cinco características básicas. Resumidamente, pode-se dizer que ela “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto” (2001, p.11 e 12), dentre outras que serão ressaltadas no tempo adequado. Ao se dizer que o cunho da pesquisa é também etnográfico, deve-se lembrar que, as autoras também defendem que este termo “é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo (SPRADLEY apud LÜDKE E ANDRÉ, 2001)”. Tal pesquisa também se pretende analítico-descritiva, de cunho interpretativista. Analítica porque será feita, por intermédio de fundamentação teórica definida, uma análise detalhada dos dados colhidos. É descritiva porque serão descritas de maneira minuciosa as ocorrências relacionadas ao uso do livro didático de Língua Inglesa em sala de aula, e, também, é interpretativista porque, a partir de uma proposta teórico-metodológica que se inscreve nos estudos da Linguística Aplicada, se dará enfoque ao nosso objeto de estudo. Para tanto foram propostas as seguintes perguntas de pesquisa feitas para alunos do terceiro ano do ensino médio de escolas públicas em Catalão:

	SIM	NÃO
1- Você gosta da disciplina Língua Inglesa?		
2- Você considera a aprendizagem do Inglês importante para a sua formação?		
3- O livro didático é utilizado nas aulas de inglês?		
4- O livro didático trouxe melhora para a aula em termos de ensino?		
5- O livro didático vem ajudando no desenvolvimento da aprendizagem significativa?		
6- A aula de inglês contempla a utilização de gêneros textuais (letra de música, crônica, bula, outros) diversificados?		
7- Usam-se recursos visuais (vídeo, DVD, outros) nas aulas de inglês?		
8- Usam-se recursos de áudio (cd, fita, outros) nas aulas de inglês?		
9- O laboratório de informática é utilizado como apoio para as aulas de inglês?		
10- A internet é acessada nas aulas de inglês?		

Diante do que propomos, foi feita uma leitura acurada de obras de estudiosos e pesquisadores da LA, a fim da melhor compreensão das concepções teóricas que nortearam o trabalho em questão. Na sequência, o trabalho demandou uma coleta de dados, para enfim, se chegar à escrita dos capítulos teóricos. Cumpridos os procedimentos descritos, a análise de todas as questões elucidadas ao longo da pesquisa foi contemplada para que se pudesse estabelecer uma interpretação fundamentada pelo arcabouço teórico. Enfim, este trabalho está dividido em partes sendo a primeira delas destinada à introdução e apresentação do trabalho realizado. O capítulo 1 trata do ensino de Língua Inglesa na perspectiva da história e da evolução da mesma, abordando as teorias utilizadas nos livros didáticos e traçando um panorama da formação de professores nos cursos de Letras ao longo do tempo, bem como a abordagem da disciplina sob o ponto de vista da cibercultura, trazendo as discussões para o momento atual, elencando alguns dos desafios para a educação. O capítulo 2 discute sobre o livro didático em si e suas características, passando, também, por um breve histórico para melhor assimilarmos o cenário atual. O capítulo 3 apresenta a metodologia adotada no estudo proposto, desde a natureza da pesquisa, onde foi realizada, o perfil dos envolvidos, bem como os instrumentos para a coleta das informações, enfim, a descrição do *corpus* e os

procedimentos utilizados. O quarto capítulo trata, especificamente, dos livros didáticos de inglês, do relatório da pesquisa e da análise dos dados coletados referente aos alunos, professores e escolas. O quinto e último capítulo tece algumas considerações finais sobre os resultados obtidos com a pesquisa proposta.

1 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA (HISTÓRICO E EVOLUÇÃO, TEORIAS, DIDÁTICA)

1.1 Primeiros momentos no Brasil (as primeiras manifestações de ensino de inglês)

Desde o início da história da humanidade, como mostra a narrativa cristã da Torre de Babel, as línguas são retratadas de forma peculiar e, decisivas para o entendimento dos homens, daí a importância de se conhecer tanto a língua materna quanto outras que possam facilitar o contato com culturas diferentes. Segundo Chagas, o início oficial do ensino de línguas estrangeiras no Brasil data de 1837, no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro (1967, p.105). O autor relata ainda que na época da República o grego foi retirado da programação curricular (1915) e que com a Revolução de 1930 o francês e o inglês foram instituídos, sendo que ao primeiro eram destinadas mais horas de estudo, da primeira à quarta série. Em 1942, com a reforma Capanema (“Educação a serviço da nação” – Era Vargas – ‘Estado Novo’), mantém-se o prestígio do ensino das duas línguas, porém o francês, ainda com leve vantagem em horas de estudo. Este cenário começou a mudar nos anos vinte, com o cinema falado e principalmente após a segunda guerra mundial, quando a partir de então os Estados Unidos passaram a edificar sua soberania econômica e cultural sobre a América Latina; fato comprovado, desde então, pela relevância do aprendizado da Língua Inglesa para o mercado de trabalho. Hoje o Brasil conta com três tipos de escolas de inglês. Ricardo Schütz as elenca assim em seu *site*: a) Institutos binacionais – geralmente em grandes cidades utilizando uma metodologia convencional; b) Cursos franqueados – espalhados por todo o país dão ênfase no livro podendo limitar qualidades pessoais do instrutor; e c) Escolas independentes – começam a aparecer em número mais significativo hoje em dia, pois é o resultado da iniciativa de pessoas com competência própria.

Há vários séculos se discute a importância de aprender outros idiomas, e de alguma maneira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 faz esse resgate tentando desmistificar a disciplina como algo de pouca relevância. Do ponto de vista da formação do indivíduo, as línguas estrangeiras têm a mesma importância curricular do que qualquer outra matéria escolar, pois permitem ao aprendiz o acesso a outras culturas, bem como a sua integração num mundo globalizado. Assim sendo, pode-se afirmar que o histórico da LDB passou por várias fases, transformações e adequações até chegar nos dias atuais numa posição defensora do reconhecimento da valorização das línguas estrangeiras no ambiente escolar.

Conhecer essas mudanças se faz necessário para o melhor entendimento desta pesquisa e maior compreensão da condição real e atual do ensino de língua inglesa no Brasil.

1.2 Ensino e ideologia no ambiente pós-segunda grande guerra

A LDB de 1961 e 1971 não previam a inclusão obrigatória das línguas estrangeiras no currículo escolar, minimizando assim sua importância. Interessante notar que, foi nesta mesma época que o prestígio e interesse pela língua começaram a aumentar, inclusive com a criação de várias escolas de cursos particulares surgindo nos últimos trinta anos. O parecer 853/71 de 12/11/1971 insere a Língua Estrangeira (LE) apenas como recomendação, já em 1976 a resolução nº 58 de 1º de dezembro, torna o ensino de LE obrigatório para o (hoje extinto) 2º grau. Em dezembro de 1996, a nova LDB torna o ensino de LE obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental – o que já acontecia entre a educação das classes mais altas, não se furtando nunca dessa aprendizagem, fosse nas escolas particulares ou nos cursos livres de idiomas. Ainda assim, algumas partes na LDB deixam claro a pouca importância dada a LE nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A parte destinada à Língua Estrangeira expressa tal fato quando se lê que

a inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. (...) somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país (PCNs, 1998, p.20).

No caso, em particular, citado acima, fica claro o discurso contra a classe popular, pois esta é considerada pelos PCNs, incapazes ou pior, desnecessária a aprendizagem de uma determinada habilidade (nesse relato a oral), como se isso fosse possível e/ou recomendável. Num contexto globalizado como o que vivenciamos hoje, nada mais comum que vermos vagas anunciadas requerendo pessoas que ‘falem inglês’. Ao invés de fomentar a melhoria da educação, com mudanças significativas para a prática do ensino de LE, os PCNs, ao contrário, tratam de achar justificativas para uma improbidade com a disciplina de LE, antecipando o

provável uso que o aprendiz fará da língua, negando-lhe construir seu próprio percurso, o que dificulta, no mínimo, suas conquistas através da educação.

Existem os PCNs para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos. O que vemos é um grande paradoxo, pois o MEC elenca diferentes profissionais com ideologias diversas (na própria academia), e que no final, acabam por se contradizerem com o poder público. Já os PCNs para o ensino médio, por sua vez declaram que a meta principal para esta etapa é não privilegiar uma ou outra habilidade, mas concebe a língua como um todo. Eles prevêm que,

numa perspectiva interdisciplinar e relacionada com contextos reais, o processo ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras adquire nova configuração ou, antes, requer a efetiva colocação em prática de alguns princípios fundamentais que ficaram apenas no papel por serem considerados utópicos ou de difícil viabilização. Embora seja certo que os objetivos práticos – entender, falar, ler e escrever – a que a legislação e especialistas fazem referência são importantes, quer nos parecer que o caráter formativo intrínseco à aprendizagem de Línguas Estrangeiras não pode ser ignorado. Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informação de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão (PCNs, 1999, p.148).

Visto desse modo, percebe-se que o simples armazenamento de informações, a tradução simples e pura, memorização de vocabulário, e outras características de teorias que nortearam por muito tempo vários métodos de ensino, não foram suficientes para promover a proficiência em outra língua estrangeira e nem na materna. Isso implicou no surgimento de outros estudos, amplamente divulgados e pesquisados, no ambiente acadêmico e que até hoje procuram desenvolver a habilidade funcional no processo de aprendizagem de uma determinada língua estrangeira.

1.2.1 Teorias abordadas nos livros didáticos

A respeito dos vários aspectos que circundam os LDs e o ensino de língua inglesa que serão aqui discutidos, é importante ressaltar antes de mais nada, nesse momento, a aplicabilidade das várias abordagens e metodologias relacionadas ao ensino. Mizukami (1986) discute em sua obra os vários tipos de abordagem do processo de ensino e aprendizagem. Segundo ela, para cada proposta há um ou outro aspecto educacional que se destaca. Por exemplo: na abordagem tradicional o centro é o professor, e tudo que é exterior ao aluno, como as disciplinas, o programa, o material. Na comportamentalista, o aspecto técnico é privilegiado, em que a experiência é a base do conhecimento. Na humanista, a relação interpessoal é o centro do processo. Na cognitivista, o conhecimento é uma construção contínua. Na sócio-cultural leva-se em consideração a cultura popular. Assim, o que se pode perceber é que as teorias, por si sós, constituem-se de alguma forma, limitadas; e ainda, não conseguem explicar ou resolver todos os impasses que porventura possam incorrer na prática educacional das disciplinas contempladas nos currículos escolares. Sobre o ensino de língua estrangeira, em especial, e nas palavras de Almeida Filho, quando diz que

as décadas de 60 e 70 testemunharam um intenso movimento de ensino de línguas no Brasil. A ênfase nesse período foi justamente na busca do melhor método, das melhores técnicas e dos mais eficientes recursos para ensinar idiomas em ambientes formais (a sala de aula, o laboratório de línguas) a grupos de alunos. A década de 80 verbalizou contrária e continuamente a importância do aprendiz ou adquiridor em contraposição à do professor e dos seus métodos bem recomendados. Nos anos 90 cresce o interesse por descrever e interpretar como se ensina e aprende nas salas de aula (ALMEIDA FILHO, 2002, p.35).

É válido dizer aqui que método é tomado como práticas de ensino, por vezes já confundido com próprio livro didático, devido sua importância na prática educativa, e é direcionado por um modelo teórico, também chamado de abordagem, que preza alguns pressupostos em relação à aprendizagem de uma língua, isto é, são as ações tomadas para se desempenhar certos procedimentos de ensino. Interessante notar, que tanto a Linguística quanto a Psicologia estão diretamente relacionadas às muitas teorias já elaboradas sobre o assunto em questão, e que cada uma delas, no seu tempo promoveram tendências, críticas e, de uma forma ou de outra, contribuíram para estarmos hoje discutindo esse tema. Schütz

discute em seu *site* sobre esses assuntos, e aborda historicamente tais eventos. De forma resumida, pode-se dizer sobre três grandes movimentos: *Grammar-translation*, *Audiolingualism* e *Natural or Communicative Approaches*.

A gramática e tradução foi uma metodologia predominante desde o século dezoito até o século vinte (quicá vista hoje em muitas escolas) e se baseia, principalmente em regras gramaticais onde a escrita é privilegiada. Porém, em meados do século vinte, devido a sua não eficácia oral, começou a ceder espaço para uma nova abordagem. Somente nos anos cinquenta surge um movimento em oposição ao anterior, foi quando apareceu na área da psicologia B. F. Skinner e seu Behaviorismo, Ferdinand de Saussure com seu Estruturalismo e Leonard Bloomfield, ambos da linguística, que valorizavam a língua na sua realização oral. Eles postulavam que o ato de repetir, imitar, memorizar, exercitar palavras e frases levaria a habilidade comunicativa. Isto desencadeou os conhecidos métodos áudio-orais e audiovisuais que vemos até hoje, muito comuns em cursos livres de idiomas espalhados pelo país (inclusive alguns intitulados *self-study*, ou seja, podendo dispensar a mediação do professor). Entretanto, mais uma vez, a eficiência desta metodologia é posta à prova e surge então, outra forma de abordagem. Foi a partir das décadas de setenta e oitenta, novamente com a Linguística e a Psicologia presentes, que aparecem Piaget e Vygotsky, pais da psicologia cognitiva contemporânea, ambos acreditavam que o conhecimento estaria estruturado culturalmente, no ambiente natural de interação social. Assim estariam, definitivamente, implantando o construtivismo no ensino de línguas, acreditando que cada indivíduo constrói seu aprendizado de acordo com suas experiências e participação no ambiente. Neste cenário, aparece Noam Chomsky, defendendo a ideia de que a língua é uma habilidade criativa e que não se memoriza. Assim, ele nega o estudo tradicional de regras gramaticais, muda o conceito de certo e errado para aceitável e inaceitável em uma língua, o que levou a uma metodologia de ensino de línguas preocupada com a abordagem humanística, baseada em comunicação e participação ativa do aprendiz, bem como de um mediador carismático. Em 1985, Stephen Krashen retoma as teorias de Chomsky, Piaget e Vygotsky estabelecendo uma diferenciação entre habilidades desenvolvidas e o acúmulo de informações, ou seja, a assimilação natural de idiomas e o estudo formal e mais uma vez o ensino de línguas tem outro caminho a seguir. Krashen, em seu livro **Principles and Practice in Second Language Acquisition** (1982), chega à conclusão de que a proficiência em língua estrangeira não está ligada ao acúmulo de informações, nem de regras gramaticais, e que não é fácil ensinar um idioma, mas que dado o ambiente apropriado em contextos sociais sua assimilação pode ser aprendida, uma vez que

este processo se dá pela assimilação subconsciente de alguns fatores como pronúncia, vocabulário e gramática juntos. Além disso, o autor também conclui que não há receitas didáticas únicas que garantam um ensino de línguas eficiente, mas a habilidade do instrutor em promover situações autênticas de comunicação adequadas às necessidades e interesses do grupo e do aluno que promovam atividades que privilegiem o ensino e aprendizagem num plano pessoal-psicológico dissociado apenas do técnico-didático. Reforçando tais ideias, aparece na década de 90, Steven Pinker, e seu livro **Language Instinct** (1994), em que postula a favor da assimilação natural de línguas estrangeiras, defendendo que a língua é um instinto e independe da racionalidade.

Portanto, o que vemos, atualmente, é uma forte tendência em abordar o processo de ensino-aprendizagem com características comunicativas que enfatizem a contextualização como forma de incentivo ao estímulo do interesse do aluno. Nesse ponto, o papel do professor enquanto mediador e promotor de uma atmosfera propícia para a aprendizagem se faz imperiosa, e para tanto, sua formação é decisiva para bom desempenho de sua função de forma produtiva e eficaz.

1.2.2 Sobre a formação de professores

Sabe-se que boa parte dos professores de língua inglesa vive num contexto dificultador para o exercício de sua prática pedagógica, ora pela escassez de material, ora pelas condições precárias de trabalho, ora pela própria formação docente, que inclusive gerou um levantamento histórico feito pela professora Vera Menezes sobre a formação do profissional em língua estrangeira. Segundo ela, em 19 de outubro de 1962, foi aprovado o Currículo mínimo para os Cursos de Letras, sob o parecer nº 283, pelo Conselho Federal de Educação. Tal documento previa a substituição do conjunto de línguas (aprendizagem de cinco línguas e suas literaturas) por uma apenas, devido a pouca atenção que se dá ao ensino de línguas estrangeiras e à formação docente até nos dias de hoje. É visível o aumento da procura por licenciatura em espanhol, e a maioria dos cursos de Letras no Brasil oferece licenciatura bilíngue. Fato é que a Língua Portuguesa é privilegiada nesses cursos contando com uma carga horária bem mais extensa do que a de língua estrangeira. Isso faz com que muitos busquem nos cursos de especialização um melhor preparo, o que nem sempre se concretiza.

No entanto, não é apenas o curso de Letras responsável pela formação, dita deficiente, de profissionais, outros cursos de licenciatura também vivem este mesmo dilema da formação chamada 3+1, três anos destinados ao bacharelado e um de formação pedagógica. O MEC, responsável e preocupado com esse cenário, constituiu uma comissão e o Conselho Nacional de Educação aprovando em 19 de fevereiro de 2002 que a carga horária das licenciaturas passaria a ser de 2800 horas contra, até então, as 2.200 horas da resolução de 17 de janeiro de 1972. O currículo mínimo de 1962 previa algumas disciplinas obrigatórias definidas por lei. Já a resolução de 13 de março de 2002 da Câmara de Ensino Superior nº 18, apesar de não desconsiderar as disciplinas convencionais, estabelece que o currículo deve conter estruturas flexíveis. As novas diretrizes recomendam ao professor de língua estrangeira a integração dos conteúdos básicos e os “caracterizadores da formação profissional em Letras”, o que significa não mais dividir a formação em conteúdo de um lado e disciplinas pedagógicas de outro. O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais) divulgou recentemente um novo instrumento de avaliação do curso de Letras – Língua Estrangeira, cujo texto ressalta como aperfeiçoamento da prática as novas tecnologias e o trabalho colaborativo, a ênfase na articulação dos conteúdos e suas didáticas especiais, bem como uma valorização do estágio na formação do professor. Por isso, faz-se urgente a necessidade de se investir na formação continuada. Isso não significa fazer os cursos tidos como ‘treinamento’, há uma grande diferença entre essas duas propostas. A respeito disso Leffa afirma que,

tradicionalmente tem-se definido treinamento como o ensino de técnicas e estratégias de ensino que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente, sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica. (...) Por outro lado, formação tem sido descrita como uma preparação mais complexa do professor, envolvendo a fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experimental e uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento (LEFFA, 2001, p. 334-335).

O que se percebe, no entanto, é que de uma maneira ou de outra existem tentativas de sanar as deficiências da formação de professores. Seja qual for o nome dado, o interessante é notarmos que essa preocupação é recorrente nos dias atuais. Mas não foi sempre assim, quadro que mudou a partir da década de setenta, segundo João Cardoso Filho e Maria Leila Alves “com o advento da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus no início dos anos 1970 e a Reforma da Secretaria da Educação em meados dessa mesma década (1976), as ações de treinamento e capacitação profissional passam a ter a sua coordenação (...) data dessa época a

utilização dos termos treinamento, capacitação, reciclagem” (2003, p.279-280). Ao longo do tempo, os interesses mudaram e também mudou o foco desses cursos que, atualmente, preocupam-se em formação reflexiva, com propostas mais abrangentes, até mesmo no que se refere à terminologia, em que ‘formação contínua’, ‘formação continuada’, ‘educação permanente’, todos com o mesmo sentido dado à ‘educação continuada’. Vê-se bem que o problema não está na nomenclatura, mas nas contribuições que cada um desses cursos podem trazer para a prática docente. Sobre tal discussão, Zeichner diz que

primeiramente, precisamos reconhecer que reflexão, por si só, significa muito pouco. De certo modo, todos os professores são reflexivos. É importante considerar o que e como queremos que eles reflitam. Os parâmetros conceituais desenvolvidos para descrever os diferentes aspectos da reflexão (cf. Zeichner & Liston, 1996) apresentam os diferentes aspectos da *expertise* de ensino como o conhecimento da matéria, a capacidade de ensinar, o conhecimento dos alunos e o conhecimento dos aspectos sociais e políticos do ensino. Vincular a reflexão do professor à luta pela equidade e a justiça social que atualmente se dá em todos os países não significa focar unicamente os aspectos políticos do ensino. Os educadores precisam conhecer sua disciplina e saber transformá-la de modo a ligá-la àquilo que os alunos já sabem, a fim de promover maior compreensão. Precisam conhecer melhor os alunos – o que eles sabem e podem fazer, assim como os recursos culturais que levam à sala de aula (ZEICHNER, 2003, p.47).

Assim, a prática pedagógica reflexiva executada de forma coerente leva a uma instrução preocupada e centrada no aprendiz, e o professor tem a oportunidade de experimentar uma formação diferenciada capaz de tornar-se autocrítico, flexível, reflexivo e consciente de que o desenvolvimento profissional é um processo interminável, que está sempre se reinventando e se adequando às novas delimitações causadas na sociedade em geral e no próprio aprendiz. O que tem gerado vários estudos recentes sobre o tema da construção da identidade(s) dos sujeitos envolvidos na relação ensino-aprendizagem.

1.3 Ensino de Língua Inglesa na cibercultura

1.3.1 Desafios da educação na contemporaneidade – as questões da linguagem, da cultura e da identidade

Cada um de nós carrega consigo uma ideia do que seja ‘cultura’. No Brasil, por exemplo, este termo está associado com a educação adquirida e que pode ser utilizada como meio para ascensão social para alguns. A aquisição de uma língua estrangeira exemplifica bem esse caso. Houve um tempo em que falar uma língua estrangeira era sinônimo de ter cultura. Da proclamação da República até o advento da Segunda Grande Guerra, falava-se então, a língua francesa. Depois desse conflito e o início da hegemonia de poder norte-americano, o francês foi substituído pela língua inglesa. Hoje, apenas o inglês não basta mais, mesmo porque o termo cultura também mudou, ganhou outros valores, tais como o aprendizado da informática e o domínio das ferramentas tecnológicas. Neste sentido, o ensino de línguas continuou a enfrentar dificuldades de várias ordens. Atualmente, é pensado que temos acesso a cultura a qualquer tempo; acesso a todo tipo de informação através de um simples botão: o do computador. Antigamente, os alunos eram obrigados a decorar todos os afluentes do rio São Francisco e a capacidade de reter este conhecimento determinava a cultura de um indivíduo. Mas, isso não é mais assim. Alguns estudiosos, há anos, vêm problematizando o termo ‘cultura’ para melhor compreender nossa própria sociedade, logo nossa própria identidade, através do nosso jeito de ser, de agir, de sentir. Kathryn Woodward, por exemplo, destaca que “a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade” (2000, p.19).

Vários pesquisadores se dispuseram a discutir sobre o tema ‘cultura’. Alfredo Bosi, em **Dialética da colonização** (1992), faz uma reflexão crítica sobre ‘cultura’ no capítulo intitulado “Colônia, culto e cultura”. O autor começa expondo sua revolta com o processo de colonização e a formação, tanto do povo quanto das instituições, do nosso país. Bosi parte do verbo *Colo* (do latim ocupar, cultivar, dominar) para mostrar como os portugueses conseguiram se impor e instituir o regime de escravatura. Em seguida, Bosi afirma ser impossível, em qualquer sociedade moderna, existir uma só ‘cultura’. Ele percebe a pluralidade cultural e concebe o termo ‘cultura’ como “uma herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano relativamente coeso” (BOSI, 1992, p. 309). Por isso, o autor aponta as várias culturas brasileiras, como por exemplo, a erudita, a popular, a

universitária, a de massa, deixando bem claro a pluralidade e a relação que essas culturas mantêm entre si, assumindo assim uma gama de significação. O autor reconhece a complexidade da palavra ‘cultura’ no mundo atual, pois não podemos relacioná-la apenas ao conhecimento científico, técnico ou histórico, mas sim concebê-la como transmissão de valores, logo a ideia de transformação passa a ser mais valorizada e respeitada porque vai implicar em progresso. Sendo assim, percebe-se uma concepção democrática da palavra ‘cultura’, e que resulta, inevitavelmente, em uma cultura de tolerância.

Outro autor que também discute a respeito de ‘cultura’ é John Lyons em sua obra **Linguagem e linguística** (1987). A partir de um questionamento do que é ‘cultura’, ele defende que se deve entender ‘cultura’, não no seu sentido clássico, que poderia ser sinônimo de civilização, oposto a barbarismo, referindo-se a excelência em letras e arte, erudição; mas no seu sentido antropológico, conhecimento adquirido socialmente, isto é, “o conhecimento que uma pessoa tem em virtude de ser membro de uma sociedade” (LYONS, 1987, p. 274). Esse conhecimento, literalmente prático, é o saber como algo deve ser feito para obter melhores resultados. Lyons ressalta também a importância da linguagem em relação à cultura. Para ele, a linguagem é um traço cultural que o indivíduo adquire pelo fato de pertencer a uma sociedade.

Sabemos que a linguagem guarda em si diversas formas de comunicação e a língua é apenas uma delas. É também a língua uma expressão da cultura, além claro, do seu caráter transformador, sabe-se que ela é uma das formas mais flexíveis de se comunicar, devido ao fato de a língua não ser uniforme, nem única, nem fixa e assim como a cultura, tem caráter dinâmico. No entanto, vale lembrar que, paradoxalmente, a língua também se mostra conservadora e que as mudanças linguísticas não mudam na mesma velocidade que os elementos culturais. Atualmente a urgência na comunicação se dá, em grande parte, pelo fato de estarmos vivenciando as transformações da contemporaneidade. Há uma enormidade de conteúdos disponibilizados nos suportes midiáticos que, definitivamente, entraram para o cotidiano da sala de aula, e que não necessariamente são considerados cultura.

Em recente reportagem publicada na edição de junho de 2011 da **Revista Época**, cuja capa trazia a questão se “o ensino digital funciona”, podemos ver a evolução dos aparatos utilizados na escola desde o quadro negro, o mimeógrafo, passando pelo retroprojeter até chegar ao computador, e ao mais novo dispositivo, o *tablet*. Interessante é notar que novos termos, novos aparelhos, novas teorias vão sempre surgir para tentar explicar, entender ou mesmo aceitar fatos da vida moderna, e assim, surgiu também uma nova geração, a da cibercultura. Lemos (2003) trata o termo de forma clara como sendo “a cultura

contemporânea marcada pelas tecnologias digitais” (p. 01), sendo assim, pressupomos um espaço para essa nova modalidade cultural que se designou ciberespaço, um espaço virtual em que a presença física não é necessária para se estabelecer a comunicação. É nele hoje que está inserido o estudante da era moderna.

Vivenciando o contexto de um mundo pautado pela cibercultura, que aponta a aprendizagem significativa através da interatividade, acreditamos que o processo de ensino/aprendizagem necessita de uma produção conjunta em que as partes envolvidas, acima de tudo, se eduquem coletivamente. A adequação da realidade da sala de aula ao nível cognitivo do aluno, aos assuntos de interesse do mesmo, são apenas alguns dos pontos que devem ser levados em consideração para que possamos atingir os objetivos desejados que levem a uma boa aprendizagem de uma língua estrangeira. E isso pode ser feito, por exemplo, utilizando a linguagem cinematográfica, que se coloca como uma fonte cultural extremamente rica através da qual podemos fazer relações, inferências e análises de vários assuntos, tidos como matéria escolar e que em um filme são trazidos à tona e podem gerar discussões significativas para a sala de aula contemporânea.

As questões que envolvem o entendimento do termo cultura podem ser discutidas e analisadas com base em elementos próximos da realidade dos alunos nos dias de hoje. O grande desafio não é fazê-los entender cultura em todas as suas manifestações, no seu sentido mais amplo e profundo, mas levá-los a serem críticos, reflexivos, mais tolerantes. Exemplos para isso não nos faltam, tanto no decorrer da História quanto atualmente, e neste último tomamos os filmes **Matrix** (1999), dirigido pelos irmãos Andy Wachowski e Larry Wachowski; e **Avatar** (2009) de James Cameron, como exemplos. Dois ícones da indústria cinematográfica, vencedores do prêmio do Oscar, e categorizados ficção-científica. Enquanto um trata o embate entre o homem e a máquina na era da democratização dos computadores pessoais, o outro, em menos de uma década veio retratar o hibridismo entre os mesmos. Algumas características deles são recorrentes em filmes infantis, romances, clássicos da literatura e até mesmo mitos, pois por trás do pano de fundo da tecnologia estão histórias já há muito conhecidas em tantas outras obras, tanto na literatura quanto no cinema e que nos servem de verdadeiras aulas de cultura acima de tudo, e por que não dizer de auto-entendimento.

Entre **Matrix** e **Avatar** podemos traçar um paralelo com várias coincidências, a começar entre os personagens principais Neo e Jake, respectivamente, pois cada um é considerado “O Escolhido”, são testados, treinados e desafiados, vencem no final, como

sempre, feliz, mas não necessariamente com casamento, bem típico da realidade dos dias de hoje. A recorrente luta entre o Bem e o Mal, onde o primeiro sempre há de vencer. E a cibercultura embutida no cenário nos proporcionando a discussão de como a mídia cria outro mundo e como hoje isto é tão presente no plano educativo. Uma década separa os dois filmes aqui em questão, e mesmo assim a temática é recorrente. A questão da transformação, da metamorfose, do conflito entre homem e máquina. A angústia sempre presente nos protagonistas, as fortes referências religiosas, bem como a fragmentação identitária dos mesmos. Segundo Gregolin,

um fator determinante para essa mobilidade identitária sem fim é a mídia em geral e, particularmente, a eletrônica, já que a *internet* possibilita os jogos com a identidade. Isso tem a ver com o fato de que nosso mundo fluido exige que as identidades não sejam permanentes (GREGOLIN, 2008, p.89).

Ao pensarmos a sala de aula atual podemos claramente perceber alguns dos fatos acima descritos muito presentes no cotidiano do contexto educacional. A realidade da sociedade em geral, e da escola, hoje é mediada pela cibercultura. Por isso a escola tem que por em prática novas linguagens que motivem os alunos para que o aprendizado se torne significativo. Pois devemos saber que o aluno chega na escola já educado pela família, e também, pela mídia eletrônica. Aprende a se informar, a sentir, a fantasiar, a relaxar, a conhecer os outros, o mundo a sua volta, e a si mesmo. Pode-se dizer que a relação com a mídia é prazerosa, uma vez que mostra o mundo de outra forma, mais fácil e agradável. Assim posto, a comunicação se dá em outras esferas através de vários dispositivos, isto é, há um espaço (a *internet*, o mais popular deles, mas também *pager*, celular) reservado para isso, denominado em meados dos anos 80, ciberespaço, e que nos últimos anos pode-se afirmar, tem sido mais frequentado que qualquer biblioteca, livraria, museu, ou qualquer outra fonte de pesquisa. Numa interpretação de Lévy,

as páginas da Web exprimem ideias, desejos, saberes, ofertas de transação de pessoas e grupos humanos. Por trás do grande hipertexto fervilham a multiplicidade e suas relações. No ciberespaço, o saber não pode mais ser concebido como algo abstrato ou transcendente (LÉVY, 1999, p.162).

Sem dúvida estamos vivenciando uma sociedade em que as identidades são altamente influenciadas pela mídia, e que a enorme gama de modelos identitários priorizam a

efemeridade contemporânea. O sujeito da atualidade é bombardeado por ideologias, imagens simbólicas, padrões estéticos, bens de consumo, hábitos, comportamentos, estereótipos e necessidades que compõem o imaginário dos indivíduos. As identidades se colocam com certa mobilidade em se construir e se desconstruir de acordo com as ideias difundidas e criadas em cada tempo. São características das sensibilidades contemporâneas seguirem a moda difundida na novela, ou ingressar nas redes sociais utilizando perfis diferentes dos da realidade.

A atmosfera da sala de aula de língua inglesa, especificamente, redesenhada pela modernidade, deve levar em consideração não apenas a língua em si, enquanto cultura, mas reconhecer as múltiplas culturas que se entrelaçam nas relações propostas. A cultura do aprendiz, do professor, do material didático e da infinita gama de opções que se tem, tanto nas ferramentas tecnológicas, quanto no espaço virtual. Tudo isso porque cultura e identidade estão ligadas definitivamente, e desta relação, através da linguagem, é que nos posicionamos no mundo enquanto indivíduos.

Há que se considerar também, a linguagem como algo vivo, dinâmico e em constante transformação. Logo devemos nos atentar e perceber os valores recorrentes nos discursos do indivíduo na atualidade, pois eles são elementos que fazem parte da constituição de suas próprias identidades. O professor precisa, também, estar seguro de que é o sujeito responsável na tomada de decisões em sala de aula, inclusive na interferência da escolha dos conteúdos como, por exemplos, abordando os exemplos citados acima. Nas palavras de Tomlinson, “eles são também produtores de materiais e que são, definitivamente, responsáveis pelos materiais que seus alunos usam” (2006, p.2), ou seja, os materiais didáticos não devem se restringir apenas ao livro didático nem mesmo algo produzido fora de sala de aula. Qualquer material condizente com o contexto escolar usado pelo professor, desde que ajude no processo de ensino, pode ser considerado didático sob ponto de vista da realidade no ambiente educacional (uma conversa, uma revista, uma fotocópia entre outros tantos).

Nesse ponto reside a importância da análise feita acima, pois as diferentes linguagens utilizadas no nosso cotidiano propiciam diferentes possibilidades de organização curricular (utilização de materiais outros que não apenas os considerados didáticos), o que nos leva a considerar a questão da inclusão/exclusão na escola. Uma vez tomada uma abordagem crítica e diferenciada em relação às identidades e diferenças, ampliamos sensivelmente a discussão política e social dentro da instituição. Ao se contemplar tais contextos no ambiente escolar estamos fornecendo recursos para a formação do aluno autônomo, crítico e com responsabilidade social na construção de sua própria história, seja confirmando as identidades

ou explicitando as diferenças, sem claro, instigar exclusões. Assim seja através de uma música, um fato, um filme, é importante que se proponha uma produção discursiva capaz de produzir sentidos de maneira definitiva, para isso as várias ferramentas utilizadas em sala de aula são levadas em consideração e são também alvo de estudos e pesquisas, bem como uma das mais recentes delas chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), o que implica em outras perspectivas para a educação e logo, em novos desafios para o educador. A configuração atual do ensino nos permite contar com uma nova dimensão incorporada ao processo pedagógico e que modificarão as chamadas tecnologias educacionais.

1.3.2 Ensino de Língua Inglesa e as tecnologias educacionais

Desde os primórdios até os dias de hoje, o homem utilizou de alguma ferramenta que o ajudou a viver melhor no ambiente e no tempo em que se encontrava, a isso Kenski (2003, p.91) dá o nome de “tecnologia”. Assim, por vezes, nos deparamos com a expressão “Novas Tecnologias” sendo utilizada em vários contextos, ora, ‘novas’ nesse caso então, seria relativo, pois sabemos que dada a época em que está sendo usada sempre será ‘nova’, e passado o tempo, o que é ‘novo’ torna-se ‘velho’. Litwin discute outro conceito, bem mais amplo e que vem gerando estudos no campo da educação. Para a autora

entendemos a Tecnologia Educacional como o corpo de conhecimentos que, baseando-se em disciplinas científicas encaminhadas para as práticas do ensino, incorpora todos os meios a seu alcance e responde à realização de fins nos contextos sócio-históricos que lhe conferem significação. A Tecnologia Educacional, assim como a Didática, preocupa-se com as práticas de ensino, mas diferentemente dela inclui entre suas preocupações o exame da teoria da comunicação e dos novos desenvolvimentos tecnológicos: a informática, hoje em primeiro lugar, o vídeo, a TTV, o rádio, o áudio e os impressos, velhos ou novos, desde livros até cartazes (LITWIN apud LITWIN, 1993, p.5)

Então, pode-se notar que a partir dos conceitos expostos, a tecnologia passa, de forma definitiva a fazer parte do cotidiano nos currículos escolares, e assim, mudando os rumos na construção do conhecimento. Esse fato se deu no início dos anos 50, nos Estados Unidos, em que a Tecnologia Educacional era um assunto crescente em relação à comunicação havendo grande interesse em aliar-se com outras esferas científicas, neste caso em particular, com a

psicologia. A década de sessenta utilizou-se dos estudos da psicologia cognitiva. Já a década seguinte tomou a Tecnologia Educacional sob dois ângulos, um restrito e um amplo, em que o primeiro se limita a utilização dos aparelhos, dos meios e o segundo tem por característica um conjunto de princípios, lógicas e procedimentos que visem à educação, nas palavras de Maggio (1997 p.14-15). A década de 70 foi marcada pela Língua Aplicada que, naquele momento, orientava os estudos de línguas associado a gravuras e imagens que, supostamente, amenizariam o caráter mecânico da repetição, apesar de utilizado, até hoje, como quase único método de ensino. Nos 30 anos seguintes se deu o desenvolvimento do método áudio-lingual e vários outros dispositivos passaram a compor os materiais didáticos utilizados nas aulas de línguas estrangeiras, e aparecem atualmente, com certa frequência, nas escolas.

Os contornos do terceiro milênio dão forma às tecnologias de som, imagem e movimento em multimídia em um único equipamento, que é o computador; e também em hipermídia, isto é, na rede mundial de computadores. Este fato não se limita aos ambientes formais de ensino e aprendizagem de línguas, mas está também em lugares públicos, bem como nos lares, o que facilita o acesso à aquisição de línguas estrangeiras em relação ao século passado. Assim sendo, os materiais didáticos até hoje utilizados tentam a todo custo se associar com esses outros recursos buscando uma proximidade com a realidade da língua estrangeira, o que é facilitado com os estímulos áudio-visuais dos dispositivos tecnológicos do cotidiano dos novos aprendizes. Paradoxalmente, esse cenário não se reflete na escola pública brasileira, uma vez que a maioria destas instituições não faz parte da inclusão digital, logo, a aprendizagem fica limitada à fala do professor, ao quadro e giz, e na melhor das hipóteses, a um material didático impresso, que nem sempre é o livro didático, tornando assim o ensino e a aprendizagem de línguas uma tarefa pouco atraente para a geração do século XXI e que nas palavras de Basso,

é impossível ensinar língua inglesa em escolas públicas, uma vez que nem há razões suficientemente fortes nem objetivos claros e reais para ensiná-la neste contexto, nem materiais didáticos para auxiliá-los nesta situação adversa, para não mencionar o descrédito da disciplina e sua desvalorização perante as demais, e junto aos alunos (BASSO, 2006, p.74).

É importante perceber que, apesar de tantas mudanças e de contextos, às vezes, desfavoráveis, o livro didático carrega consigo uma carga significativa de ideologias que são utilizadas, *a priori*, para fins didático-pedagógicos, mas que acaba por difundir outras culturas

muito distantes da realidade do aprendiz, o que pode levar a uma não-identificação e, logo, não-aceitação, bem como uma resistência, até mesmo, inconsciente da aprendizagem de língua estrangeira. Sabe-se, no entanto, que de todas as tecnologias, novas ou não, educacionais ou não, os livros foram (e nenhum outro instrumento mais) capazes de não se tornarem obsoletos, aqui especialmente, os didáticos, pelo menos até a presente data, e que Santomé defende ser

uma das idiossincrasias-chave na hora de examinar a cultura e a seleção cultural efetuada por este recurso educacional é que os livros didáticos costumam evitar temas conflituosos para poderem ser vendidos a um maior número de instituições escolares e estudantes. Mas costumam apresentar a opção seletiva que realizam como se fosse uma conclusão final, uma questão que não pode ser modificada. Normalmente ocorre uma omissão não só de outras dimensões culturais (todo mundo é consciente de que nos livros-texto existem temas, aspectos da realidade social, econômica, política, cultural e militar que são ignorados), mas, o que é mais importante, também são ocultadas perspectivas cruciais e/ou conflituosas sobre os assuntos que neles são tratados (SANTOMÉ, 1998, p. 173).

A relevância do livro didático é de tamanho impacto que ele vem sendo tema de pesquisas e estudos sob várias óticas, pois a diversidade de elementos que a circunda nos permite vê-la dos mais diferentes ângulos. Assim, faz-se necessário um resgate sobre este recurso didático em geral, e em particular, em Catalão – GO, Brasil, onde esta pesquisa se realiza e se destina.

2 LIVRO DIDÁTICO

2.1 Breve histórico do livro didático

O livro didático (LD) vem sendo alvo de pesquisas sob os mais diversos aspectos seja o pedagógico, o cultural, o econômico ou o político. Sabe-se que o mesmo faz parte da cultura do povo brasileiro há várias gerações, e que, ao longo do tempo, com as transformações da nossa sociedade, ele também sofreu mudanças significativas, mas que mesmo assim mantém o *status* na formação acadêmica de mediar a construção do saber. Ele ainda é uma das principais ferramentas da aprendizagem, em muitos casos a única, utilizadas em sala de aula. Por isso, sua história se confunde com a política do LD no Brasil, fazendo-se necessária uma retomada no tempo, mesmo que sumariamente, para melhor entendermos seu contorno e implicações no ensino público, em especial. Grande parte das informações a seguir foi coletada na obra de Castro (2005).

No Brasil, os materiais impressos e as bibliotecas têm sua trajetória histórica relacionada a ordem política, econômica e social em que o país se encontrava desde sua colonização. O período de formação, entre os séculos dezesseis e dezessete, é a referência inicial no processo de ensino no Brasil. Os primeiros livros de caráter didático e doutrinário eram voltados a atividades catequéticas e se restringiam aos colégios das ordens religiosas, especialmente, a dos jesuítas. Suas bibliotecas eram limitadas e seu desenvolvimento se confunde com o dos livros, que chegavam da Europa ao país por intermédio dos padres ou pelo rei, e ainda, impressos em latim. Cronologicamente podemos começar em 1553, quando o Padre Correia pediu os livros em outro idioma, que não o latim, “...por que não sou latino, isto é, porque não posso utilizar livros em latim que não compreendo” (LEITE, 1938, p.541). Para ampliar os acervos das bibliotecas além de comprarem livros, contava-se também com as ‘esmolas’ – termo utilizado na época da colonização para um bem material cedido a instituições ou pessoas – e quando morria um jesuíta sua coleção também era recolhida às bibliotecas dos colégios.

Outras reivindicações por livros também vinham da ordem dos beneditinos, dos franciscanos, que tinham suas escolas e bibliotecas, bem como os jesuítas, como afirma Moraes

escasseavam mais os livros de texto para as escolas. Ao começar o Colégio de São Paulo de Piratininga, não existiam artes nem livros, pelo menos para todos. Via-se obrigado Anchieta a escrever os indispensáveis apontamentos e a distribuí-los pelos alunos. Na Baía, pedia o P. Grão, em 1555, livros de textos, tanto para os que principiavam como para os mais adiantados (MORAES, 1979, p.34).

O fato de termos os livros disponíveis em outra língua já dificultava o acesso aos mesmos. Além disso, os livros em romance, ou poéticos eram considerados profanos, logo podemos perceber uma das primeiras manifestações de censura, pois dizia-se na época que estes deveriam ser ‘emendados’. Em 1564, é concedida a licença para emendas de livros no Brasil, o “Cardeal Infante, como legado e latero Inquisidor Geral, para emendar os livros todo mais que he defesso no cathalogo do sagrado comçilio Tridentino e no nosso, sendo em causas da dita Companhia somente, e do que assim se emendar se poderá usar” (MORAES, 1979, p.13). Somado a esse cenário, tinha-se também, a questão geográfica, pois a maioria das bibliotecas se encontrava na região sudeste onde as instituições de ensino e culturais se instalaram primeiro devido ao desenvolvimento dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Em 1583, algumas das obras proibidas e clássicas chegaram ao Brasil. “A Congregação Provincial da Baía (1583) propôs que se desse alguma emenda aos livros de humanidades de Plauto, Terêncio, Horácio e Ovídio. Com efeito, receberam-se no Brasil estes autores, como se usavam, já expurgados e adaptados ao ensino da juventude, no Colégio Romano” (MORAES, 1979, p.13). Assim, em 1589, ao passo que os títulos ficavam mais numerosos, aumentava também, o número de desaparecimento dos mesmos. As bibliotecas tiveram que se organizar, pois segundo Moraes para se arruinar uma biblioteca bastava que se empreste os livros (1979, p.12). De acordo com este mesmo autor, surgiu então a necessidade de catalogar os acervos existentes ‘da banda de fora’ com a intenção de facilitar a contagem e a falta de algum título, e logo, evitar futuros furtos, bem como controlar o que seria lido pelos alunos. Em 1595, a legislação geral previa que fossem eliminadas ou corrigidas as obras obscenas e heréticas que pudessem prejudicar a construção do indivíduo e dos bons costumes (1979, p.13). Neste tempo as leituras das vidas dos santos e das sagradas escrituras eram de caráter obrigatório, bem como as obras de Escoto, Santo Tomaz de Aquino, Nicolau de Lira entre outros. Mas, já em 1593, outra solicitação a Lisboa de livros em idiomas como o inglês e o espanhol, partiu do padre João Vicente Yate.

Passados pouco mais de duzentos anos este cenário já apresenta algumas mudanças, porém é em de 22 de janeiro de 1808, data em que a família real portuguesa chega ao porto de

Salvador, Bahia, que, de fato, as mudanças causariam um impacto mais significativo e rápido, tanto no âmbito nacional, quanto internacional. A primeira, e talvez a mais importante de todas as decisões do príncipe regente do Estado português, dom João de Bragança, em menos de uma semana, foi a abertura dos portos às nações amigas de Portugal, isto significava muito mais, pois desencadeou uma verdadeira revolução na economia brasileira. Estava decretado o fim do monopólio comercial português com o Brasil. A importância histórica deve-se, inclusive, ao fato de esta decisão ter sido a primeira Carta Régia promulgada em terras brasileiras em 28 de janeiro de 1808. Seguindo as novas mudanças foi inaugurada a primeira faculdade de Medicina no Brasil, a autorização para a criação das indústrias de pólvora, vidro, tabaco e a colheita de algodão. E para este trabalho, o mais importante passo que foi a instalação da Imprensa Régia, instalada no Rio de Janeiro em 13 de maio de 1808, hoje Imprensa Nacional. Nesta nova atmosfera percebia-se a intensa chegada de imigrantes ao Brasil, especialmente europeus, e isso foi mais um dos fatores decisivos para que os livros adquiridos fossem em outros idiomas. Até o século XIX, a influência maior vinha de Portugal e França, especificamente a Era *Belle Époque*, que tinha em Paris o palco das inovações, transformações, além de ser também, o centro que produzia e exportava cultura urbana de divertimento para o mundo através das tecnologias de comunicação que se expandiram nesta época dentre outros artefatos como o telefone, o telégrafo sem fio, o cinema, o automóvel, o avião, a bicicleta, mudando, definitivamente, o modo de ver, de viver e de pensar o cotidiano cada vez mais marcado por um clima artístico e intelectual.

Reconhecidamente, este foi um período de cultura cosmopolita europeia que influenciou o resto do mundo datando do final do século dezanove (1871) até início do século vinte com a Primeira Guerra Mundial (1914). Se é que se pode demarcar seus limites, já que se tratava de um estado de espírito, bem mais que algo concreto, no Brasil, esse momento teve início em 1889, com a Proclamação da República, e durou até 1922, com o Movimento Modernista marcado pela Semana de Arte Moderna. De acordo com seus estudos, Silva diz da literatura desta fase que,

formados antes da guerra de 1914, vivendo em uma época de paz e pertencendo em sua maioria à elite nacional, os escritores brasileiros que compartilhavam dessa estética escreviam predominantemente para distrair-se, e distrair os leitores (...) Esta literatura 'sorriso da sociedade', todavia, não se constituiu a principal visão artística de *Belle Époque*. Na era do progresso industrial, do evolucionismo e do materialismo histórico não foi necessário ler Darwin, Comte e Marx para perceber que a razão dominava o

sentimento e que os critérios objetivos deviam se sobrepor aos subjetivos. Tal fato pode ser constatado ao se observar as três tendências literárias que surgiram na ficção brasileira em fins do século passado. Apesar das diferenças entre elas, a análise psicológica de Machado de Assis, a análise naturalista de Aluísio de Azevedo e o regionalismo de Afonso Arinos e Valdomiro Silveira, tinham como ponto em comum, conforme Afrânio Coutinho em **A literatura no Brasil** (1969), a proposta de representar o mundo através de um foco realista (SILVA, 2008, p.85-86).

A atmosfera francesa detinha o domínio, os hábitos e costumes, bem como a parte educativa e cultural que desfrutavam de uma supremacia quase intocável, o que podia ser percebido e sentido em todas as esferas da sociedade, pois segundo Castro

o setor livreiro acompanhava a tendência geral. Bem ao gosto da moda, importava-se muita literatura francesa para uma elite de consumidores cultos e endinheirados. Enquanto os filhos eram educados, com extrema rigidez, para se tornarem bacharéis, o Brasil contava com a espantosa cifra de 84% de analfabetos – quase a mesma porcentagem de população alfabetizada na França no final do século XIX (A ATIVIDADE apud CASTRO, 2005, p.94-95).

Assim sendo, estava claro o disparate entre as bibliotecas, a circulação e veiculação de material impresso para fins pedagógicos, pois o analfabetismo se apresentava em grande escala. Apesar dos inúmeros fatores desfavoráveis da época em questão o sistema de ensino foi ganhando terreno, e a demanda pela educação escolar foi aumentando, especialmente para formar professores, pois estes garantiriam o futuro das novas gerações e também teriam consciência intelectual para criar e manter outras bibliotecas. Surge então em 1854 a primeira editora fundada no Brasil por Nicoláo Antônio Alves, Editora Francisco Alves, que passa então a publicar e imprimir os LDs que, no início, vinham de Portugal.

Na primeira metade do século vinte, era comum ainda ver livros impressos nas tipografias *Garnier*, *Arraut* e outras, obras como as de Machado de Assis, Graça Aranha, Coelho Neto, entre outros. Além dos motivos já elencados havia também outro fator preponderante que dificultava o acesso ao livro brasileiro – o preço. A trajetória⁶ do LD teve início em 1929 com a do Instituto Nacional do Livro (INL), órgão que legislava sobre as políticas do LD com a finalidade de legitimação e, como consequência, uma maior produção

⁶ Dados atuais sobre o Livro Didático foram retirados do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

do mesmo. Esta proposta se fortaleceu na década de 30 quando o Brasil buscava o desenvolvimento de “uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico” (FREITAG et al., 1993, p.12). O termo ‘Livro Didático’ então, se fixa nessa época, e passa a ser entendido, até os dias atuais, como sendo o livro destinado ao ensino, adotado na escola, e que se propõe a seguir os programas curriculares escolares. Ainda assim, foi apenas no governo do presidente Getúlio Vargas, 1934, que o INL recebe a tarefa de editar obras literárias, elaborar enciclopédia e dicionário nacionais para auxiliar na formação intelectual da nação brasileira, bem como aumentar o número de bibliotecas públicas existente. Passados quatro anos o tema LD entra nas discussões do governo que institui uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), através do Decreto-Lei nº 1.006 de 30/12/38, para cuidar da produção, da circulação e do controle do mesmo, este último, sabidamente, com ares mais político-ideológico do que didático; e que pela primeira vez, é apresentada a definição do termo ‘livro didático’ da seguinte forma,

os compêndios escolares e os livros de leitura em classe: ‘Art. 2º, § 1º - Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; § 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (OLIVEIRA apud OLIVEIRA et al. 1984, p.22).

Tal período foi marcadamente conhecido como ‘Estado Novo’, que acima de tudo prezava a garantia da identidade e/ou unidade nacional. Essa comissão, também, foi posta à prova por conta dos critérios pouco didáticos utilizados na avaliação dos livros, assim sendo o Estado, em 1945, através de outro Decreto-Lei de nº 8.460, de 26/12/45, restringe, aparentemente, ao professor a escolha do LD a ser adotado para consolidar as condições de utilização, produção e importação dessa obra, porém isso significava a ampliação da comissão e a manutenção do poder de decisão. A situação perdurou por muito tempo, apesar de tantos problemas, talvez o maior de ordem centralizadora, e ainda, a transformação do LD em um bem altamente rentável e comercializável.

Sabe-se, no entanto, que até mesmo nos dias atuais, o LD é objeto para poucos, pelo menos para os alunos das escolas pesquisadas que têm contato com o livro apenas no

ambiente escolar, não sendo permitido o uso em suas casas. Porém, já no início da segunda metade do século vinte surge outro problema, para os editores segundo Castro (2005, p. 97), paralelo ao do analfabetismo: o livro de bolso. Considerado na época os ‘livros de venda fácil’, o que causou mudanças tanto no que tange a prática da leitura em si, quanto na formação cultural do povo brasileiro. Houve uma profusão de ideias a favor e contra os tais livros ditos baratos, dos pobres. Uns defenderam que eles atingiriam um número muito maior de leitores, outros contestaram seu conteúdo e até sua apresentação mais descompromissada, por assim dizer. Contudo é preciso reconhecer que foi a partir de 1960 que as editoras passaram a considerá-los úteis e então um consórcio entre “Civilização Brasileira, José Olympio, Nacional, Martins e Itatiaia de Belo Horizonte para lançar reimpresso [...] em edições de pequeno formato de 50.000 exemplares. A distribuição deveria ser feita em bancas de jornal e em quiosques de aeroportos e farmácias” (PEREGRINO JÚNIOR, 1967, p.86). Além das editoras investirem nos livros de bolso, por terem grande aceitação, passaram também a investir nos LDs, pois os outros tinham ‘saída fácil’ e no começo da década de sessenta apresentava problemas em relação ao mercado editorial do país, não conseguindo, por exemplo, atender o meio acadêmico. O LD começava, deste modo, a ocupar um lugar de mais destaque no âmbito nacional.

A partir do decreto presidencial nº 59.355, de 4 de outubro de 1966, criou-se a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), tal instituição é o resultado de um convênio entre o Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) e a United Agency for International Development (USAID). A finalidade era acabar com os entraves entre o governo e as editoras privadas, e coordenar a edição, produção e distribuição do LD, pretendendo distribuir 51 milhões de livros em 3 anos, gratuitamente. Várias críticas por parte dos educadores foram feitas uma vez que o MEC e o SNEL ficaram responsáveis por executar as ações tomadas e a USAID fazer o controle destas ações. No auge da ditadura militar, o decreto 1077, de 06 de janeiro, determinava que todo livro (nacional ou importado) deveria ser submetido a verificação da Polícia Federal, que cuidaria da prevalência da moral e dos bons costumes. Isso demonstrava a censura, e o cerceamento da livre expressão da época em questão (livros sobre Paulo Freire, Marx, entre outros tidos como imorais, revolucionários; foram colocados em lugares reservados para essa finalidade). No primeiro ano da década de setenta, por meio da portaria nº 35, de 11/03/1970, o MEC com recursos do INL, suplementa o sistema de coedição de livros com editoras nacionais. Temos o então conhecido ‘escândalo da COLTED’ que durante muito tempo, no

regime militar, mudou a orientação da política do livro didático no país. Com a facilidade financeira, e a suposta ‘ajuda’ da USAID, o que se percebeu foi um intenso controle de conteúdo desencadeando em 1971, o fim do supracitado convênio MEC/USAID e da COLTED, e para desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) foi, então, escalado o antigo INL em substituição aos órgãos mencionados. Com apenas cinco anos em ação, em 1976, foi a vez de o INL ser extinto e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) passa então, a ser responsável pela execução do PLIDEF. Outro decreto é instalado o de nº 77.107, de 04/02/76, em que o governo, através dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e dos estados, dá início a compra de livros, no entanto tais esforços não alcançaram todos os alunos do ensino fundamental, logo a maioria das escolas municipais foi excluída do programa como uma tentativa de sanar tal deficiência. Assim, a partir desse período se estabelece, definitivamente, a política do governo incorporando o aluno menos favorecido. Entretanto, o mesmo assistencialismo e centralização permaneciam. Por esta razão, para substituir a FENAME, em 1983, cria-se a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) incorporando alguns dos programas do governo, inclusive o PLIDEF. Outros problemas surgiram tais como autoritarismo governamental, dificuldades de distribuição no prazo, *lobbies* de empresas e editoras, dentre outros entraves.

O que se percebe, até então, são várias iniciativas e infundáveis decretos-lei, que tentavam regulamentar a questão do LD, mas que por um motivo ou outro, sempre se mostravam insatisfatórios, pois a tomada de decisão sempre partia de um órgão com pouco conhecimento de causa em relação às questões que envolvem a educação. Ao professor, maior conhecedor da realidade em sala de aula, não era dada a oportunidade de discutir a respeito da escolha do livro a ser utilizado. Além de centralizadora, autoritária, a política governamental apresentava alto grau de burocracia. Cabe enfatizar que a garantia de uma educação de qualidade, deve, imperiosamente, contar com a participação do professor, não apenas na escolha do livro, mas, principalmente no que tange a sua formação, motivação, remuneração, entre outros fatores que asseguram o profissionalismo em questão. Nessa perspectiva, podemos dizer que foi a era do descaso, em que a indústria livreira no Brasil ganhou proporções gigantescas, infelizmente não atentando para a qualidade, e mais uma vez o estado interveio para garantir a regulamentação do LD criando em 1985 o atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Foi em 1985 também, que, o PLIDEF foi substituído pelo atual PNLD, com foco no ensino fundamental público e na gratuidade dos livros, reconhecido pelo decreto de nº 91.542,

de 19/08/85, carregando consigo mudanças importantes para o sistema de ensino de modo geral como: a) escolha do livro pelos professores; b) reutilização do livro, logo eliminação do livro descartável e aperfeiçoamento da produção desses visando durabilidade e consequente construção do banco de livro didático; c) extensão da oferta a todos os alunos das escolas públicas e comunitárias; d) financiamento da aquisição dos livros (FAE) pelo governo federal, consequentemente fim da participação dos estados e garantia ao professor na escolha dos livros. Em 1993/1994, anos subseqüentes a uma distribuição comprometida de livros por motivos orçamentários, define-se, então, critérios para a avaliação de LD. Gradativamente, volta a serem distribuídos, em 1995, para o ensino fundamental, os livros de Matemática e Língua Portuguesa, em 96 o de ciências e em 97, os de Geografia e História. Ainda em 1996, inicia-se o processo de avaliação dos mesmos e publica-se o **Guia de Livros Didáticos** de 1ª a 4ª série, nas palavras de Sampaio,

o Guia de Livros Didáticos é o veículo de divulgação dos resultados da avaliação do PNLD para os professores das escolas participantes do programa. É também o documento oficial sobre a aprovação ou reprovação das obras para os autores e os editores. Antes de ser impresso e distribuído a todas as escolas participantes do programa, ele é postado nos sites do FNDE e do MEC. Qualquer pessoa pode ter acesso ao seu conteúdo. Geralmente, embora existam algumas variações entre um programa e outro, o Guia de Livros Didáticos é composto por seis ou mais volumes – conforme o número de componentes curriculares estabelecido no edital – e contém informações gerais sobre o programa e instruções para os professores, as escolas e as secretarias de ensino a respeito dos procedimentos do PNLD, além de sugestões e orientações para a escolha dos livros. Todavia, o principal conteúdo do Guia são as resenhas das obras aprovadas (2010, p.31).

Ainda nos dias de hoje o **Guia** se apresenta desta maneira, mas vem, constantemente, passando por aperfeiçoamentos. De acordo com os critérios da avaliação são excluídos os livros que contenham erros conceituais, induzam ao erro, ao preconceito, a discriminação ou estejam desatualizados. Apesar de tantos esforços pela distribuição do LD, durante quase setenta anos, só em 1997, com a extinção da FAE e a passagem da política de execução do PNDL para o FNDE é que, de fato, tal programa consegue abranger de forma mais ampla todo o ensino fundamental público, tanto na esfera da produção diversificada, quanto na distribuição. Em 2000, dicionários de língua portuguesa são distribuídos para uso aos alunos de 1ª a 4ª série; pela primeira vez em 2001, são entregues os livros no ano anterior ao ano letivo de utilização do mesmo; também são disponibilizados livros em Braille para alunos

com deficiência visual. Em 2002, estende-se a distribuição dos dicionários aos alunos de 5ª e 6ª série e aos ingressantes na 1ª série. Em 2003, continuam os dicionários aos alunos de 7ª e 8ª série e ingressantes na 1ª série e iniciam-se os Atlas Geográfico para as escolas que tenham EJA e turmas de 5ª a 8ª série do ensino regular, ao mesmo tempo. E mais outro novo órgão, é instituído o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), sob a resolução CD FNDE nº 38, de 15/10/2003. Progressivamente, foram atendidos os alunos do Ensino Médio com livros de português e matemática, e 38,9 milhões de dicionários para uso pessoal foram distribuídos a alguns alunos. Em 2004, a criação do Siscort – sistema destinado a registrar e controlar o remanejamento de livros e a distribuição da Reserva Técnica para atender às turmas de 1ª a 4ª série. A partir de 2005 o Siscort se estendeu às turmas de 5ª a 8ª série e foi feita uma redistribuição dos dicionários pelo FNDE, não mais para cada aluno, mas para as escolas públicas do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, e adaptadas ao nível de ensino do aluno. Já em 2006, além de dar continuidade ao programa foi incluído também, no PNLEM a compra integral de livros de Biologia, e para os alunos com surdez foi feita a distribuição de dicionário enciclopédico ilustrado trilingue – Língua Brasileira de Sinais, Língua Portuguesa e Língua Inglesa (alunos de 1ª a 4ª série e 1º a 5º ano). Em 2007, ampliou-se a distribuição adquirindo livros de História e Química para os alunos do Ensino Médio. Continuando com os dicionários trilingues para todo ensino fundamental e médio; e ainda de 1ª a 4ª série cartilha e livro de língua portuguesa em libras e em CD-ROM (atualmente caractere ampliado na versão MecDaisy⁷). A resolução CD FNDE nº18, de 24/04/2007, regulamenta o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), e distribui obras didáticas para alunos com 15 anos ou mais e não alfabetizados. Em 2008, ocorreu a inclusão da distribuição dos livros de Física e Geografia para o ensino médio. Em 2009 duas importantes resoluções foram feitas: CD FNDE nº 51, de 16/09/2009, regulamentando o PNLD EJA (atendendo a jovens e adultos também em fase de alfabetização); e o CD FNDE nº 60, de 20/11/2009, estabelecendo novas regras para participar do PNLD. De 2010 em diante as redes públicas de ensino, incluindo as escolas federais passaram a filiar-se ao programa para recebimento os livros didáticos, além de incluírem aos seus componentes curriculares livros de Inglês e Espanhol (como língua estrangeira) – deste ponto em diante, a parte que trataremos, em especial, nesta pesquisa – distribuídos aos alunos de 6º ao 9º ano. Na sequência o Ensino Médio também passou a utilizar livros de língua estrangeira (Inglês e Espanhol) e ainda, Filosofia e Sociologia (em

⁷ Conjunto de programas que permite transformar qualquer formato de texto disponível no computador em texto digital falado.

volume único e consumível), porém a distribuição não foi feita neste ano. Pela primeira vez em 2010, para utilização em 2011, foram distribuídos livros de língua estrangeira para os anos iniciais. Enfim, em 2010, mais um Decreto o de nº 7.084, de 27/01/2010, passou a assegurar a execução do PNLD e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Finalmente, chegamos a 2011 com a aquisição e distribuição integralmente, para o ensino médio, pela primeira vez, para utilização em 2012 de livros de língua estrangeira (Inglês e Espanhol) além de material de Filosofia e Sociologia, tornando o Programa Nacional do Livro Didático, segundo Sampaio,

o segundo maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo, ficando atrás apenas para o programa chinês. Trata-se de um enorme esforço do Estado brasileiro para suprir os alunos das escolas públicas com livros didáticos, paradidáticos, dicionários e periódicos de forma gratuita e regular [...] Os custos com o programa são igualmente enormes (SAMPAIO, 2010, p.21).

Como mostrado anteriormente, sem dúvida, trata-se de um programa com impactos além fronteiras em que os professores de todo o Brasil, por meio do **Guia do Livro Didático**, devem decidir entre dois títulos de uma mesma matéria (se a 1ª opção não for eleita, a 2ª passa a valer), que serão trabalhados durante três anos, pois uma nova escolha só poderá ser feita no próximo PNLD. As ações são estabelecidas pelo governo de duas formas: uma centralizada (as ações relativas ao PNLD são desenvolvidas pelo FNDE) e outra descentralizada (estas mesmas ações são de responsabilidade das secretarias estaduais de educação). No estado de Goiás, onde realizamos esta pesquisa, prevalece a primeira opção. Os livros, em princípio, eram tidos como ‘recomendados’ ou ‘não-recomendado’, e suas análises foram publicadas no **Guia** com a finalidade de mostrar a qualidade dos mesmos, porém muitos professores optaram por esses últimos, o que gerou outra classificação: a das estrelas. As publicações com três estrelas indicavam os livros recomendados com distinção, duas estrelas os livros recomendados, e uma estrela os livros recomendados com ressalvas. Os livros de duas estrelas foram os mais vendidos, pois não causavam ‘desconforto’ para os professores com atividade, supostamente, muito elaboradas. Surge então, mais um desacordo entre os que produzem, os que examinam e os que, de fato, usam o livro em sala de aula: os professores. Mais uma vez o que se percebe é o descrédito por parte dos órgãos federais da capacidade de avaliação crítica do livro que usa. Além disso, reforça-se a ideia do livro didático como o detentor único das

verdades, assegurando inclusive a orientação das ações do professor. Esse segundo efeito nos parece pior, pois este professor pode ser silenciado, restando a ele apenas a árdua tarefa de repetidor de supostas verdades, discursos pré-estabelecidos, as relações de interesse continuam a sobressair em relação a produção do conhecimento. Sobre isso Geraldi declara sobre o professor que

sua função é controlar o tempo de contato com o aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua qualidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no “manual do professor”, marcar o dia da “verificação da aprendizagem”, entregando aos alunos a prova adrede preparada (GERALDI, 1997, p.94).

Assim vemos que ao professor resta apenas escolher, dentre os escolhidos, um livro que o **Guia** já contempla, e seguir as instruções nele contidas como uma receita de bolo, o que nos leva a concordar com este autor no que tange ao papel desempenhado pelo professor de um “capataz de fábrica” nas palavras de Freitag *et al* (1989) que em sua obra fazem uma análise do livro didático com relação a:

- *política do livro didático*: que se restringiu a alguns estudos apenas, a partir de técnicos distantes da realidade escolar, mostrando-se uma política, ao longo do tempo, paternalista, assistencialista e burocrática, com a pseudo ideia de democratização;
- *perspectiva econômica*: o LD não passa de uma simples mercadoria, num mercado com farta disponibilidade de recursos, pois o estado não atua apenas na esfera política, mas como principal consumidor;
- *conteúdo do livro didático*: é permeado, não raras vezes, por falsas verdades e que perpetuam e se enraízam na sociedade, além de transmitirem a ideologia ora dos autores, ora dos editores;
- *usos do livro didático*: tanto pelo professor quanto pelo aluno, analisa-se o levantamento dos estudos em relação aos critérios adotados pelos professores na hora da escolha, bem como, a receptividade dos alunos na assimilação dos textos didáticos em sala de aula;

- *histórico do livro didático* trata do levantamento das leis, decretos acordos, comissões e tudo que envolva a política do livro didático brasileira, deixando clara a função do Estado nestas ações.

Deste modo podemos perceber que o LD veio ao longo do tempo se afirmando indispensável tanto no processo educativo, quanto no âmbito da política governamental. Ao fim de tudo isso, certamente, passamos a entender que a questão do LD não pode ser tratada de forma isolada, há que se considerar vários outros aspectos, levando em conta características de ordem didática, pedagógica, física, entre outras.

2.2 Características do livro didático

O foco principal desta pesquisa é, certamente, o material didático de língua estrangeira de língua inglesa, porém algumas discussões valem a pena serem exposta de forma abrangente, uma vez que grande parte dos estudos são baseados em livros didáticos em geral. Dados vários fatores que influenciam a produção do livro didático, percebemos que esta obra é de identificação complexa, diversificada, portanto tarefa de difícil definição, pois sua maior característica é, justamente, a intervenção de múltiplas ordens. Circe Bittencourt está na lista dos estudiosos que discutem esse fato

a natureza complexa do objeto explica o interesse que o livro didático tem despertado nos diversos domínios de pesquisa. É uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes aos interesses do mercado, mas é, também, um depositário dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em determinada época. Além disso, ele é um instrumento pedagógico “inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas, dos métodos e das condições do ensino no seu tempo”. (CHOPPIN, 1980, p.1-25). E, sem dúvida, o livro didático é também um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura (BITTENCOURT, 2008, p.14).

Por isso, dependendo do ponto de vista e/ou do sujeito envolvido, o livro didático torna-se um objeto de pesquisa de várias áreas, ora criticado, ora elogiado, contando sempre com divergências. É tido como mercadoria na relação com o estado porque este é seu maior

comprador. Também considerado fiel depositário de conteúdos escolares, pois precisa transmitir um conteúdo específico adequado às faixas etárias distintas sem incorrer em falhas do tipo reducionistas e simplistas. É considerado ainda, um instrumento pedagógico, uma vez que, não transmite apenas conteúdo, mas a forma como será ministrada uma dada disciplina, seu estudo também toma proporções tão, ou mais, complexas que ele próprio.

Com pesquisas relacionadas ao estudo histórico do LD na França e no mundo, Alain Choppin (2004) aponta que nos 20 últimos anos ocorreu uma grande expansão neste campo da investigação envolvendo o LD. No âmbito internacional, historiadores estão interessando-se pelas possibilidades de estudo que vão além do conteúdo do LDs, e que passam pela produção, concepção, distribuição entre outros como indaga Choppin

que tipo de consumo se faz deles? Os educadores o seguem fielmente, passo a passo, ou tomam certas liberdades em relação à organização que eles propõem? E, nesse caso, quais e por quais razões? Como o aluno lê seu livro escolar; em voz alta, em silêncio? Ele o relê, em classe, em casa? O livro serve de consulta ou serve para “decoreção” da matéria? Quanto tempo o aluno passa com seus livros? Qual a real influência exercida pelos livros didáticos sobre o comportamento das crianças e sobre o comportamento social em geral? Essa influência, que até bem pouco tempo era admitida como indubitável, foi questionada no início dos anos 1980, e várias pesquisas recentes levaram a relativizar sua importância (CHOPPIN, 2004, p.565).

De acordo com o pesquisador francês, estas várias abordagens dependem dos fatores que cada país valoriza como, por exemplo, questões geográficas, culturais, econômicas e até, comerciais. Para outras nações é relevante valorizar a ideologia que recai muito forte em sociedades como a do Japão, França ou Alemanha, o que influencia a natureza, a função e uso do LD. Fato é que, concomitantemente, as características que revelam a complexidade do LD também justificam a face controversa do mesmo, justificando tantos debates e críticas. Enfim, a mais marcante das características, elencada pelos estudiosos do tema proposto é, sem dúvida, o reconhecimento da presença do LD em quase todos os contextos educacionais, ou onde haja um professor e um aluno, personagens centrais no processo de ensino/aprendizagem.

Até o início do século dezenove o professor tinha uma posição de destaque – era a figura principal no ato educativo, detentor do conhecimento (e do LD), porém a partir da

segunda metade deste mesmo século, o LD foi sendo, reconhecidamente, um material que devia chegar ao aluno, uma vez que este dependia dele também para construir seu conhecimento, e não mais apenas do professor, é quando a centralidade do processo educacional deixa de ser do educador e passa a ser dividida com o aluno e o material didático. Nessa nova perspectiva, tanto autores quanto editores tiveram que adaptar o novo modelo de LD para o seu público alvo: o aluno, o que significava mudar desde a linguagem, passando pelas ilustrações, e até mesmo abarcando novos gêneros didáticos. (BITTENCOURT, 2004).

Até 1960 poucas mudanças foram percebidas, mas a partir desta década o LD passou por grandes modificações, uma vez que o período era o da democratização do ensino e uma nova realidade escolar se confirmava. Uma das mudanças mais nítidas da transformação desta obra foi percebida no seu formato que era menor, passando para um maior, e também, dando lugar a capas mais adequadas ao público, menos rígidas, com mais ilustrações. Outro ponto importante foi que em 1985, o PNLD, substituiu o livro descartável para o durável, papel de pouca qualidade, redução de custos, maior tiragem, vida útil de um ano letivo, atividades, tudo isso cedeu lugar ao material de boa qualidade que permitia o manuseio e uso do mesmo por mais tempo. No final da década de 90 o governo do Brasil, enquanto maior comprador de LD, passa a inspecionar os livros exigindo qualidade maior tanto na parte física, gráfica e no que diz respeito ao conteúdo; assim instaura-se a impressão em quatro cores para o ensino fundamental, porém o ensino médio permanece em duas cores (GATTI JÚNIOR, 2004). Hoje em dia, chegamos ao ponto de dizer que a não qualidade gráfica pode comprometer a aceitação de uma dada obra, os aspectos físicos e visuais passam, inclusive, por uma avaliação pelo PNLD, e depois de selecionadas as obras o Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT) faz uma varredura a fim de verificar se tais exemplares estão de acordo com o previsto nas normas técnicas previamente estipuladas pelo MEC e FNDE. São observados itens como formato do livro, papel da capa, do miolo, o acabamento, entre outros. Uma nova avaliação é feita, num segundo momento, para verificar características em relação à normatização do texto, essa passa pelo crivo da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Contudo, só no final dos anos oitenta é que, definitivamente, passou a se considerar a articulação semântica entre texto e imagem, como afirma Gatti Júnior

do ponto de vista editorial, o final da década de 1990 era palco do aumento da velocidade da elaboração e renovação das coleções didáticas (...) Nesse período, houve enorme processo de modernização dos recursos tecnológicos

para a edição de livros didáticos, com melhoria significativa do padrão estético dos mesmos. O uso das cores tornou-se uma marca dos livros didáticos destinados ao ensino fundamental, em que existem mais ilustrações, *boxes* e outros recursos de edição e formatação do texto, o que acabou atingindo também os destinados ao ensino médio. Por fim, do ponto de vista do formato, consolidou-se nesse período, para os livros didáticos destinados ao ensino fundamental, o formato 21x28 cm, com no máximo 200 páginas por volume como padrão (GATTI JÚNIOR, 2004, p.139-140).

Vê-se, claramente, que por muito tempo, apenas ao conteúdo era dada maior importância, hoje percebemos que as ilustrações, o papel, as cores, enfim à comunicação visual tem sido observado seu poder de mediadora. Assim dispostos e passados os LDs por tantas observações, se ganha tanto em conteúdo, quanto na linguagem visual, logo professores e alunos também colhem os benefícios dessas mudanças, pois dessa maneira a obra em questão facilita e amplia o poder pedagógico e a comunicação com seus usuários. Ao reconhecermos a quantidade de fatores, elementos e agentes envolvidos na elaboração e produção do LD podemos pensar que tantas interferências deveriam, assim, levar a um objeto construído de forma participativa e crítica, com distribuição equânime dos valores, da cultura e da ideologia da sociedade que vá se beneficiar de tal obra.

2.3 Livro Didático no ensino de Língua Inglesa

Paiva (2009) discute sobre a história do LD em um de seus estudos intitulados **História do Material Didático**. Para esta autora na primeira metade do século vinte as obras mais utilizadas foram **A Gramática da Língua Inglesa** (Porto Alegre, 1880) que teve sua 34ª edição ampliada e revisada em 1940, contava com lista de palavras e suas traduções, conjugações verbais e exercícios de tradução e versão. Outro livro era o **The English Gymnasial Grammar** de 1936, assemelhando-se ao anterior por contemplar os mesmos conteúdos, baseando-se ambos nos textos literários, porém inovando ao apresentar a transcrição fonética frente às palavras do vocabulário e também, propondo a correção de exercícios que continham erros, propositadamente, apesar de os mesmos poderem, por um lado, estar reforçando o erro. A língua era, até então, percebida como um conjunto de regras. Outro livro citado pela autora, tido como inovador nessa mesma época, foi **An English**

Method, do Padre Julio Albino Pinheiro (Coimbra, 1930), e adotado pelo Colégio Pedro II, pela primeira vez no Brasil, em sua 12^a edição, em 1939.

Até no final dos anos quarenta, o foco do ensino de língua inglesa era nas estruturas gramaticais. Desse período em diante, os livros começaram a valorizar também, a língua falada. Mas foi na década de cinquenta que João Fonseca ganhou reconhecimento com suas obras, primeiro **Spoken English** (1943), e depois **New Spoken English**, adotados no antigo curso chamado ginásio (hoje Fundamental I). Além desses, outros títulos que eram bem aceitos eram importados como, por exemplo, **Essential English for foreign student** (Longman, 1938). Uma inovação foi a introdução da redação a partir dos elementos visuais, além do apoio da **General Service List of English Words** (1953) que incluía as 2000 palavras mais frequentes do inglês. Esse material se manteve por 30 anos no mercado, cedendo lugar para a **New Concept English** (1967), de L. G. Alexander, e que se diferenciava por conter uma abordagem áudio-oral. Aqui esse autor concebe o uso da língua a partir da repetição das estruturas, baseado em concepções behavioristas. Os outros livros que davam sequência a coleção para os níveis mais adiantados eram **Practice and Progress, Developing Skills e Fluency in English**, também em 1967. Além dos livros de Alexander, outros também fizeram parte da nossa história como **English 900 e English 901**, ambos de 1964 da editora Collier-Macmillan e baseados no método áudio-oral, sendo o primeiro com edição americana e o segundo britânica. Em 1973, a editora Addison-Wesley lança a obra **New Horizons in English**, que, segundo seus autores, propunha o uso significativo da língua em situações do dia a dia. Nessa mesma década surgem os materiais áudio-visuais da Editora Didier. Até aqui a maioria dos materiais evitavam o contato com a escrita em detrimento da oralidade. Foi quando a professora da UFMG, Solange Ribeiro de Oliveira, dá início a sua obra voltada para o ensino de língua estrangeira intitulada **Structural English with audio-visual aids** (1970), sendo adotado em todo o país, e sua inovação ficava a cargo da leitura no final da lição, adiada nos outros materiais. **Trip to the Moon** (1973), **The Blue Earth** (1979) e **Tour of Brazil** (1996) foram outros títulos também criados por ela. Ainda na década de setenta foi lançada a coleção **Situational Dialogues** (1972), da Ockenden e **English for Careers**, da Regents Publishing Company, em 1978. A concepção de língua ainda se baseia nas estruturas, porém a variação linguística é incorporada ao material, como exemplo são os dialetos, a entonação que passam a ser contemplados nesse material como mais um recurso lingüístico concedendo autenticidade ao material.

No final da década de setenta a abordagem comunicativa passa a ser utilizada nos métodos de ensino. Em 1977, a série **Strategies**, de Brian Abbs e Ingrid Freebairn, dando foco à língua como comunicação. Outra coleção publicada pela Oxford, em 1980, **Reading and Thinking in English**, foi concebida para atender o público acadêmico. Continuando nesta época, o Brasil vive uma maciça produção de LD de língua inglesa, pois com a democratização do ensino superior e aumento dos cursos pré-vestibular, surge neste contexto autores como Amadeu Marques, e suas obras **English** (1978), **Time for English** (1979), **English for Life** (1989), **Reading Texts in English** (1989). Todos destinados ao antigo colegial (ensino fundamental II atualmente), exceto **Time for English** (1979) para o ginásio. Tantas obras fizeram do referido autor o nome mais reconhecido no país firmando sua parceria com a Editora Ática com mais de 50 livros publicados, entre eles: **Inglês – Série Brasil** (2000), **New Password** (2003), **Inglês – Série Novo Ensino Médio** (2006) e **Prime Time** (2007). Muitos outros títulos foram editados também, por outros autores, como Reinildes Dias, **Inglês Instrumental** (1988), pela Mazza Edições e reeditado pela Editora UFMG com o título **Reading Critically in English**.

Já na década de oitenta, a preocupação com o visual faz com que o LD faça parte de um material didático, pois vem acompanhado de vários artefatos. As coleções **Streamline** (1995), **Departures in Reading** e **Storylines**, que contavam com livro do aluno, do professor, vídeo, material para laboratório, livro de exercícios e outros recursos. Outra coleção que marcou o mercado brasileiro foi **Headway**, da Oxford; em seguida é lançado o **New Headway**, e o **American Headway**, destinados a jovens e adultos, mesclando abordagem tradicional e comunicativa, e contendo vídeo, cassetes, CD, DVD, os últimos até material fotocopiável e página na *Web*. Outro título também da Oxford e de grande aceitação é o **English File**. A Editora Cambridge lança seu **Interchange**, e depois o **New Interchange** (1997), utilizando a mesma estratégia de agregar valor ao material. O exagero nos materiais foi retratado de forma humorística, em uma palestra no TESOL 2002, intitulada “*Humorous Spirit*”, ministrada por Dorothy Zemach e Henry Widdowson, em *Salt Lake City*.

Posto assim, o que se vê é uma grande oferta de títulos importados no mercado nacional. O reflexo disso se dá na veiculação e transmissão de ideias de culturas outras (a maioria americana), com valores e crenças diferentes das nossas, através dos conteúdos e textos veiculados nos LDs. Inconscientemente, o aluno que, raras vezes, pode ter uma posição crítica para refletir sobre o assunto, é levado (quicá induzido) a tomar como verdade as situações ali presentes. Cabe, sem dúvida, ao professor promover o questionamento, assim

como a reflexão dos tópicos estudados para torná-los relevantes e adequados à realidade da situação em que se encontram professor e aluno promovendo o incentivo à leitura crítica e à construção significativa de sentidos. Desse modo, um bom livro nos domínios de um professor sem formação pedagógica adequada pode contribuir para a não autonomia do aprendiz. Porém um bom profissional pode contribuir e transformar, também, um livro com possíveis inadequações em um instrumento de acesso à competência e ao pensamento crítico, revertendo a seu favor uma situação indesejável.

Com efeito, podemos ainda, nos dias de hoje, discutir outro fator presente nesta configuração: a infinita gama de opções de LD de língua inglesa, com várias abordagens. Resta ao professor saber utilizar todo esse aparato, inclusive da *internet*, para lhe favorecer, adequando-se ao seu contexto e à sua realidade em sala de aula. Chegou-se ao ponto de produzir materiais para um determinado contexto específico. É o que a Paiva fez com seus alunos na concepção das obras **Tips and Hints** (2004), **Welcome to Serra do Cipó** (2005) e **Book your Trip** (2007). Os primeiros feitos por alunos da especialização em Ensino de Inglês e o último graduação em Inglês. Os alunos, da UFMG, participam do projeto ARADO (Agregar, Refletir, Agir e Doar), sob orientação da professora Vera Lúcia Menezes.

É nesse cenário que alunos, professores, editoras, estado, enfim, toda a sociedade brasileira se encontra. Um povo ávido pela aquisição de língua estrangeira, capaz de produzir bons materiais, com um público consumidor crescente, até mesmo, por outras línguas e que, infelizmente, são poucos que conseguem tornar-se hábeis no desempenho de uma língua estrangeira. Há que se fazer, ainda, várias outras considerações para tentar elucidar esse perfil que se traça no país, questões culturais, o fato de não haver uma segunda língua obrigatória em uso, questões geográficas, até mesmo sobre a formação docente em língua estrangeira, fazem desse diagnóstico um fator de indagações, críticas e estudos, ainda escassos, a respeito do assunto, para tanto se justificando, também, esta pesquisa.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo apresentaremos os fundamentos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, os procedimentos metodológicos gerais que nortearam este estudo, incluindo o tipo e o cenário da pesquisa, o perfil dos participantes, bem como da pesquisadora, e os instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados. Ressaltaremos, também, as referências teóricas que embasam esta pesquisa.

3.1 Natureza da pesquisa

A presente investigação encontra-se inserida no campo de estudos da Língua Aplicada. Por este motivo escolhemos o tipo de pesquisa de base qualitativa, bem como quantitativa, na qual buscamos diagnosticar o impacto da (re) introdução do livro didático de Língua Inglesa sobre o ensino desta disciplina no terceiro ano do Ensino Médio nas escolas públicas estaduais de Catalão. Este estudo além de trabalhar com hipóteses, também considera válido, dados numéricos. Outro ponto importante de se ressaltar é de que a pesquisa revela-se também de cunho etnográfico, pois nos proporciona uma visão dos acontecimentos que ocorrem de forma natural em um dado lugar e momento, no nosso caso, nas escolas já citadas. Esta pesquisa, também conhecida como pesquisa de campo mostra-se uma grande fonte para a obtenção de respostas aos questionamentos iniciais deste estudo. Esta ideia se apresenta em conformidade com o que ressalta Bortoni-Ricardo sobre o tema,

hoje em dia, as pesquisas qualitativas, especialmente as pesquisas conduzidas em instituições, como presídios ou escolas, não são necessariamente desenvolvidas por extensos períodos de tempo. Quando ouvimos menção a “pesquisas etnográficas em sala de aula”, por exemplo, devemos entender que se trata de pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e a análise de dados (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38).

Complementando esta ideia exposta acima, Cançado (1994, p.56), em seu trabalho, afirma a etnografia ser a descrição de culturas ou de um grupo de pessoas que se veem ligadas por um tipo de unidade cultural, e que na atualidade linguistas, além de outros profissionais,

se interessam pelo método por reconhecer a importância do mesmo no seu ambiente social, logo a Educação passou a utilizar-se da Etnografia em maior escala, em suas palavras a pesquisadora ainda diz que “os dados obtidos através de uma etnografia em sala de aula, diferentemente de uma pesquisa quantitativa em que resultados de natureza estatística são relevantes, podem ser obtidos de um número pequeno de informantes” (CANÇADO, 1994, p. 57). Assim posto, justifica-se neste momento o fato de que na cidade de Catalão contamos com oito escolas estaduais que oferecem o Ensino Médio. Todas as instituições de ensino foram previamente contatadas para a realização desta pesquisa, e apenas uma se recusou a participar. Outras duas foram coletados os dados, e posteriormente, descartados, pois tratava-se do ensino tipo EJA – Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino que recebe alunos que não conseguiram concluir seus estudos em idade adequada, e cujo material didático é diferente das demais instituições de ensino. E uma última escola que, prevendo as modificações da grade curricular, não foi ofertada a disciplina de Língua Inglesa para o terceiro ano do Ensino Médio no ano de 2012, logo não teria sentido participar, pois não tinha os requisitos para uma possível análise comparativa das diferentes realidades a serem consideradas no que se refere ao uso do livro didático em si.

Dada a realidade exposta, contamos com um número de quatro instituições pesquisadas, das cinco existentes, que em um primeiro momento parece ser um número reduzido, mas que na verdade é quase o total das escolas estaduais regulares de Ensino Médio do município de Catalão, formando-se assim a realidade estabelecida para que a pesquisa fosse desenvolvida. Foram requisitados dez alunos de cada instituição de ensino, totalizando quarenta alunos para a amostragem. A questão da amostra também é essencial para o entendimento da pesquisa. Para tanto Gil define alguns conceitos básicos como

a) *Universo ou população*. É o conjunto definido de elementos que possuem determinadas características. Comumente fala-se de população como referência total de habitantes de determinado lugar. Todavia, em termos estatísticos, pode-se entender como amostra o conjunto de alunos matriculados numa escola, os operários filiados a um sindicato, os integrantes de um rebanho de determinada localidade, o total de indústrias de uma cidade, ou a produção de televisores de uma fábrica em determinado período. b) *Amostra*. Subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população. Uma amostra pode ser constituída, por exemplo, por cem empregados de uma população de 4.000 que trabalham em uma fábrica. Outro exemplo de amostra pode ser dado por determinado número de escolas que integram a rede estadual de ensino. Outros exemplos: uma quantidade

definida de peixes retirados de um determinado rio, certo número de parafusos retirados do total da produção diária de uma indústria ou um cálice de vinho de um tonel (GIL, 1999, p. 99-100).

Assim sendo, pensamos que a amostragem escolhida, definida para esta pesquisa, é capaz de responder as questões que deram início a este trabalho. Há, ainda, segundo Gil (1999, p. 101) vários tipos de amostragem divididos em dois grupos. Um grupo é o da amostragem probalística (científico), e outro não-probalística (somente critérios do pesquisador). No entanto, cabe ressaltar aqui, segundo o mesmo autor que

os resultados obtidos numa pesquisa a partir de amostras não são rigorosamente exatos em relação ao universo de onde foram extraídas. Estes resultados apresentam sempre um erro de medição, que diminui na proporção em que aumenta o tamanho da amostra. O erro de medição é expresso em termos percentuais e nas pesquisas sociais trabalha-se usualmente com uma estimativa de erro entre 3 e 5% (GIL, 1999, p.106).

Como o intuito deste estudo é traçar o diagnóstico do perfil do ensino de Inglês nas escolas públicas estaduais de Catalão acreditamos estar embasados por princípios, conceitos e teorias que justificam a adequação da metodologia empregada, uma vez que as preocupações fundamentais ao se trabalhar com amostragem são, primeiramente, o tamanho da amostra, e segundo a margem de erro aceitável para um trabalho desta natureza. Ao se reconhecer cientificamente amparados percebemos a confiabilidade e o alcance desta pesquisa uma vez que as escolas escolhidas fazem parte do universo Catalão, que por sua vez faz parte de outro universo que é Goiás, que por sua vez está inserido em um universo maior que é o Brasil. Logo, podemos entender e analisar mais amplamente o cenário deste trabalho que se completa com os dados coletados no desenrolar das fases descritas na referida pesquisa.

3.2 O cenário da pesquisa

A pesquisa foi proposta, inicialmente, para as oito escolas públicas estaduais de Catalão. No entanto, decidiu-se por estudar quatro das oito escolas pretendidas, dado esclarecido adiante.

A investigação ocorreu no decorrer do segundo semestre de 2012, entre os meses de setembro e novembro. Esta data se justifica primeiro pela greve das escolas estaduais, resultando no consequente atraso na utilização do livro didático e na resistência inicial demonstrada por alguns professores que se sentiram de certa forma pressionados a utilizarem o novo material de Língua Inglesa, com o qual não estavam familiarizados, ao mesmo tempo em que precisaram ajustar sua programação em decorrência da reposição de aulas pelo calendário pós-greve. A este quadro se somou a greve das universidades públicas federais, dificultando o trâmite legal dos documentos exigidos para a pesquisa e também a não aceitação de uma das escolas em participar da pesquisa. Outro fator importante foi que duas das oito escolas fazem parte do EJA, Educação de Jovens e Adultos, logo utilizam material didático específico, pois o ano letivo se dá em semestres, havendo o descarte dos dados coletados. Ainda neste período, pós-coleta de dados, resolveu-se pela não utilização dos dados de outra instituição que não contemplou a disciplina de Língua Inglesa no ano de 2012, e ainda mais uma escola que não teve uma boa aceitação da pesquisa, resultando quatro das oito escolas pretendidas. Além disso, pudemos verificar a real condição de trabalho, que as instituições analisadas, proporcionavam aos professores e alunos no que tange aos recursos tecnológicos, ou não. Como o próprio PCN prevê “a influência das tecnologias de informação e do desenvolvimento tecnológico, a hegemonia da língua inglesa, o papel da mídia são fatores que influem sobre a língua no mundo globalizado” (PCN, 2000, p. 101). Mesmo sabendo disso, os professores e alunos, não podem contar com os recursos supracitados, pois a maioria das escolas não tem como disponibilizá-los, por várias questões que serão ainda elencadas neste trabalho mais a frente. Com tudo isso, resultaram no final, apenas quatro escolas a serem realmente consideradas para a pesquisa, e quarenta alunos com os requisitos pretendidos para o estudo, a saber.

3.3 Perfil dos participantes da pesquisa

Os participantes da investigação foram os alunos, tanto homens quanto mulheres, do 3º ano do Ensino Médio das escolas públicas estaduais pesquisadas, que, na data da pesquisa, estavam com dezoito anos de idade e, pela primeira vez, receberam livros didáticos de Língua Inglesa oferecidos pelo Estado. Além destes, também fizeram parte da investigação os professores que estão atuando nas salas de aulas pesquisadas, ministrando aulas de Língua

Inglesa. Em cada sala dez alunos se ofereceram, somando ao final da pesquisa quarenta alunos pesquisados. Em cada escola, um professor de Língua Inglesa se ofereceu para participar da pesquisa, configurando então, quatro professores pesquisados. Um primeiro contato foi feito, ora com a direção, ora com a coordenação das instituições já citadas. Uma vez aceita a proposta de fazer parte de um estudo foi feito o contato com os alunos. Em seguida a exposição para toda a sala de aula da intenção do trabalho que seria realizado a partir da coleta de dados pretendida na pesquisa, e conseqüentemente, a livre opção, por parte dos estudantes, em participar do estudo que se apresentava em forma de questionário. Neste momento foi reforçada mais uma vez a ideia de que “um importante começo é a imagem que o pesquisador/observador apresenta” (Cançado,1994, p. 58), ou seja, há que se estabelecer uma relação de confiança, expondo com maior clareza, calma e verdade, o que se pretendia fazer, para então construir uma relação de confiança entre os envolvidos na pesquisa, tanto professor, aluno, como o próprio pesquisador, que deve evitar a todo custo a impressão de espionagem, para tanto uma breve apresentação foi feita no sentido de revelar a identidade e a real intenção da pesquisadora em questão.

3.4 Perfil da pesquisadora

A pesquisadora tem graduação em Letras Português, e Português/Inglês, é pós-graduada em Letras – Ensino e Leitura, pela Universidade Federal de Goiás, concluindo este último em 2007, atuando como professora há mais de dez anos possuindo, também, titulação em Administração de Empresas. O interesse em fazer pesquisas na área da LA surgiu quando do ingresso da pesquisadora no Mestrado em Estudos da Linguagem, em que a pesquisa proposta foi aceita para estudar o caso do Ensino de Língua Inglesa nas Escolas Públicas Estaduais de Ensino Médio em Catalão.

3.5 Instrumentos de pesquisa

Para a realização deste estudo foram utilizados dois questionários: um destinado aos alunos contendo dez perguntas diretas, com opções de resposta ‘sim’ ou ‘não’; e outro destinado aos professores com perguntas diretas e com opção livre de resposta. Antes, porém estes questionários foram submetidos ao Comitê de Ética (apêndice F) da Faculdade Federal

de Goiás, que depois de alguns ajustes, foi concedida a liberação dos mesmos para o devido estudo. Pois como bem ressalta Flick,

a ética da pesquisa é uma questão fundamental no planejamento e na execução da pesquisa. Normalmente, não é possível encontrar soluções fáceis e gerais para problemas e dilemas, o que tem muito a ver com reflexão e sensibilidade. Porém, refletir sobre os dilemas éticos não deverá impedir o pesquisador de realizar sua pesquisa, mas poderá ajudá-lo a conduzir o estudo de uma forma mais reflexiva e alcançar a perspectiva dos participantes em um nível diferente (FLICK, 2009, p. 56).

Deste modo, levou-se em consideração também, a dignidade e os direitos dos pesquisados, bem como o anonimato para poder deixá-los seguros e confortáveis no preenchimento dos questionários. Além disso, contamos com anotações da pesquisadora como notas de campo, ou mesmo, o diário do observador para melhor tentar traçar o diagnóstico do perfil do Ensino Médio nas escolas públicas estaduais de Catalão. O questionário aplicado aos alunos se apresenta da seguinte forma abaixo (e também vide documento na íntegra no anexo A):

Caros participantes,
 pedimos sua colaboração para responder o questionário abaixo. Ele é de suma importância para a pesquisa realizada e nos ajudará a traçar o perfil do ensino de inglês nas escolas públicas de Catalão. Não é necessário se identificar, pois informações pessoais não serão divulgadas com o intuito de preservar o anonimato dos participantes. Desde já agradeço a sua colaboração.

Perguntas de pesquisa

	SIM	NÃO
1- Você gosta da disciplina Língua Inglesa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Você considera a aprendizagem do Inglês importante para a sua formação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- O livro didático é utilizado nas aulas de inglês?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- O livro didático trouxe melhora para a aula em termos de ensino?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- O livro didático vem ajudando no desenvolvimento da aprendizagem significativa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- A aula de inglês contempla a utilização de gêneros textuais (letra de música, crônica, bula, outros) diversificados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Usam-se recursos visuais (vídeo, DVD, outros) nas aulas de inglês?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Usam-se recursos de áudio (cd, fita, outros) nas aulas de inglês?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- O laboratório de informática é utilizado como apoio para as aulas de inglês?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- A <i>internet</i> é acessada nas aulas de inglês?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.

O questionário que foi utilizado para os professores de Língua Inglesa é o apresentado em seguida (e também vide documento na íntegra no anexo B):

Caros Participantes,

Pedimos sua colaboração para responder o questionário abaixo. Ele é de suma importância para a pesquisa realizada e nos ajudará a traçar o perfil do ensino de inglês nas escolas públicas de Catalão. Não é necessário se identificar, pois informações pessoais não serão divulgadas com o intuito de preservar o anonimato dos participantes. Desde já agradeço a sua colaboração.

Perguntas de pesquisa

1) Qual a sua formação?

2) Há quantos anos ministra aulas de Inglês?

3) Quais materiais didáticos (e recursos) você utiliza nas suas aulas?

4) O que pensa do Livro Didático adotado na instituição de ensino em questão?

MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.

A decisão de se aplicar questionários para os participantes da pesquisa se deu por vários fatores. Primeiramente, dada sua conceituação de que o questionário objetiva conhecer as opiniões, os sentimentos, as crenças, os interesses, as expectativas e situações vivenciadas, sendo assim, uma técnica investigativa que se forma a partir de um número x de questões escritas apresentadas aos sujeitos da pesquisa (GIL, 1999, p. 128). Segundo pelas vantagens proporcionadas que veremos em seguida. Porém, sabemos das vantagens e desvantagens deste procedimento, uma vez que Gil faz as seguintes relações respectivamente, quando comparado a uma entrevista. Das vantagens ele diz

a) possibilita atingir um grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999, p. 128-129).

Por todas essas características ficou acordado que o questionário seria, *a priori*, a forma pela qual a pesquisa se daria. E isso se confirmou com o fato da realidade apresentada, pouco tempo disponível em sala de aula, devido às conturbações atípicas do segundo semestre de 2012, já ressaltando no tópico 3.2 deste capítulo, que trata especificamente do cenário da pesquisa. Por outro lado o mesmo autor diz que

a) exclui pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação; b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas; c) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas; d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, o que implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra; e) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos; f) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significado diferente para cada sujeito pesquisado (GIL, 1999, p. 129).

Os itens listados por Gil não causaram impacto negativo sobre este estudo, pois contava-se com o ambiente escolar em que a pesquisadora estava presente todo o tempo reduzindo assim as possíveis chances de mal entendidos, o que descartaria pelo menos quatro das sete desvantagens acima elencadas pelo autor. As opções restantes não se concretizam uma vez que o público não era de analfabetos, e o número de questões foi uma decisão consciente da pesquisadora que poderia ter optado tanto para mais quanto para menos, seguindo o pretendido por este estudo e suficiente para esclarecer as hipóteses consideradas. As questões fechadas, para os alunos, e abertas para os professores, seguiram de acordo com a informação que se desejava obter, bem como o nível cultural dos sujeitos da pesquisa e como propõe Gil a respeito da escolha das perguntas

a) devem ser incluídas apenas questões relacionadas ao problema pesquisado; b) não devem ser incluídas questões cujas respostas podem ser obtidas de forma mais precisa por outros procedimentos; c) devem-se levar em conta as implicações da questão com os procedimentos de tabulação e análise dos dados; d) devem ser incluídas apenas questões que possam ser respondidas sem maiores dificuldades; e) devem ser evitadas questões que penetrem na intimidade das pessoas (GIL, 1999, p. 133-134).

Dessa forma, seguindo tais orientações acima (e em seguida) descritas pelo autor, foi pensado também a respeito do número de perguntas, que para alguns autores não deve passar de trinta, mas deve se adequar ao público pesquisado; bem como a ordem das perguntas ‘adota-se a ‘técnica do funil’, segundo a qual cada questão deve relacionar-se com a questão antecedente e apresentar maior especificidade” (GIL, 1999, p. 134), ainda a respeito das perguntas a formulação das mesmas também tem especificidades a serem consideradas como afirma Gil em

a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; b) deve-se levar em consideração o sistema de referência do interrogado, bem como o seu nível de informação; c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação; d) a pergunta não deve sugerir respostas; e) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez (GIL, 1999, p. 134).

Todos esses procedimentos, e tantos outros, foram considerados previamente na tomada de decisão a favor do questionário. Por exemplo, sobre a apresentação e distribuição do questionário Gil (1999, p. 136-138) afirma que este deve ser pensado desde a apresentação gráfica, as instruções para preenchimento e a introdução do questionário, esta última sendo uma carta ou mesmo uma introdução (como já visto no questionário desta pesquisa) no corpo do texto do questionário que identifique a entidade que patrocina o trabalho, as razões da importância das respostas e o anonimato dos participantes. No ato da distribuição do questionário tem que se cuidar para que o ambiente seja sério e sem impressões de irresponsabilidade.

3.6 Procedimento para coleta e análise de dados

O primeiro contato foi feito com as escolas através da coordenação, secretaria e/ou direção solicitando uma visita e uma conversa informal com os professores de Língua Inglesa de cada instituição já citada. Em seguida, após o aceite em participar da pesquisa, foi entregue o questionário para o professor, que, por vezes, respondeu de imediato, ou em outros casos preferiu marcar outro encontro para a devolução do mesmo. Em seguida foi entregue dois documentos nos quais os alunos assinavam e tomavam ciência da pesquisa, bem como da garantia de preservação da identidade do pesquisado. Segue abaixo os modelos utilizados que se intitulam Termo de consentimento livre e esclarecido, e Consentimento da participação da pessoa como sujeito da pesquisa, respectivamente (vide documentos na íntegra no anexo C e D):

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Meu nome é **Sarah Cristina de Oliveira Sebba**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Linguística.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o(s) pesquisador(es) responsável(is), Sarah Cristina de Oliveira Sebba e/ou Alexander Meireles da Silva, nos telefones: 3411-2334 e/ou 3411-2784. Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como

participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: (62) 3521-1075 ou (62)3521-1076.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

Título: Diagnóstico do Perfil do Ensino de Inglês nas Escolas Públicas de Catalão: Desafios e Perspectivas.

Acreditamos que o ensino de inglês, nas escolas públicas de Catalão, acontece de forma desvinculada das novas tecnologias e outras linguagens que o livro didático sugere. Professores, em sua grande maioria, não implementam essas tecnologias em suas práticas de ensino, tornando esse ensino (aos olhos de uma juventude digital) maçante, enfadonho, distante de sua realidade, e principalmente, da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Objetivamos assim diagnosticar o impacto da (re) introdução do livro didático de Língua Inglesa sobre o ensino desta disciplina no terceiro ano do Ensino Médio nas escolas públicas de Catalão. Durante a pesquisa verificaremos a disponibilidade na escola da tecnologia educacional sugerida pelo livro didático, tais como laboratório, *data-show*, som, rádio, lousa interativa e outros; bem como mostraremos como se dava a utilização desses recursos tecnológicos em sala de aula antes da reintrodução do livro didático, e a realidade de agora; e ainda investigaremos como a formação que o docente possui se articula com a utilização do livro didático de Língua Inglesa; por fim observaremos o posicionamento do aluno frente a disciplina de Língua Inglesa, agora com a utilização do livro didático.

Neste sentido utilizaremos um questionário que se faz imperativo para este trabalho. Garantimos que não haverá nenhum desconforto, muito menos risco, para os participantes, que ajudarão enormemente com a pesquisa proposta. Se houver algum dano decorrente da participação na referida pesquisa, o participante poderá pleitear indenização. Não haverá nenhuma despesa, nem pagamento, bem como gratificação pela participação na pesquisa. O sigilo e a privacidade dos sujeitos serão totalmente resguardados. Tanto que o participante terá liberdade de recusar a participar da pesquisa, sem qualquer penalização e sem prejuízo, a qualquer tempo da fase do trabalho em questão.

Nome e Assinatura do pesquisador: Sarah Cristina de Oliveira Sebba

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____,
 RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula:

_____ ,
 abaixo assinado, concordo em participar do estudo Diagnóstico do Perfil do Ensino de Inglês nas Escolas Públicas de Catalão: Desafios e Perspectivas, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) *Sarah Cristina de Oliveira Sebba* sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso).

Local e data: Catalão, ____ / _____ / 2012.

Nome e Assinatura do sujeito:

Após o preenchimento do termo de aceite e do formulário, os pesquisados foram dispensados. Ficou evidente que alguns até demoravam um pouco mais para responder, talvez porque não tivessem entendido direito a pergunta, ou porque quisessem realmente dar a resposta certa e não apenas marcar um 'X' para cumprir logo a tarefa que lhes foi designada. Assim, a sensação final foi de que eles participaram daquele momento sem medo, ou restrições, ou qualquer tipo de imposição por parte de outrem.

Concluída a fase de coleta de dados, passamos então, para a fase de sistematização, tabulação e organização dos mesmos, porém aparece um fato novo, não previsto: o descarte de alguns materiais coletados. Depois de várias reflexões ficou decidido que o melhor seria relatar todo o ocorrido, toda a realidade vivenciada, mas contaríamos, no sentido quantitativo da pesquisa, com quatro instituições de ensino, logo quarenta alunos e quatro professores, o que de certa forma reduziria a intenção primeira de análise de todos os dados possíveis. Por questões que fogem ao controle do pesquisador entendemos que esta seria a melhor forma de tentar demonstrar o pretendido neste estudo, pois acreditamos no que afirma Flick sobre esta situação "a pesquisa qualitativa é normalmente planejada muito aberta e adaptável ao que acontece em campo" (FLICK, 2009, p. 56). Assim posto, ficou decidido pelo corte dos dados coletados em algumas instituições de ensino, adaptando-se assim ao meio apresentado

naquele momento pelo qual se desenrolava a pesquisa, pensando sempre no comprometimento para com o estudo analítico proposto inicialmente.

Em todo o processo da pesquisa, de certa forma a análise dos dados acontece, mesmo que e forma inconsciente, concomitante ao processo de pesquisa, uma vez que estamos sempre, de uma forma ou de outra, buscando relações, fazendo inferências, ou até mesmo formulando algum tipo de questionamento, e ainda fazendo escolhas, teóricas ou não. Para Lüdke & André, isso está postulado em seus estudos da seguinte forma,

a classificação, e organização dos dados prepara uma fase mais complexa da análise, que ocorre à medida que o pesquisador vai reportar os seus achados. Para apresentar os dados de forma clara e coerente, ele provavelmente terá que rever as suas ideias iniciais, repensá-las, e novas ideias podem então surgir nesse processo. A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. É preciso dar o “salto”, como se diz vulgarmente, acrescentar algo ao já conhecido (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 49).

Concordamos com as autoras que a questão primordial neste momento da pesquisa, então, é a transição do processo de analisar para a fase de teorização, em que todo o estudo já exposto retome e nos leve ao esclarecimento dos questionamentos que foram investigados e pesquisados ao longo do estudo proposto. É exatamente dessa fase que o capítulo seguinte se apresenta de forma objetiva e coerente na apresentação das informações observadas traçando uma análise das partes envolvidas na pesquisa, bem como do livro didático em si.

4 LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DE CATALÃO

4.1 Sobre os livros didáticos de inglês

O ano de 2012 foi marcado, pelo menos no ensino estadual de Goiás, pelo recebimento inédito de livros didáticos de todas as disciplinas ministradas nas unidades de ensino do governo do estado supracitado, pois até então, apenas as disciplinas como Português, Matemática, Química, entre outras consideradas de primeiro escalão, eram contempladas com a gratuidade dos materiais didáticos, como já foi dito nos capítulos anteriores. Essas medidas foram tomadas gradativamente até abranger todos os estudantes da rede pública de ensino de Goiás. Sendo assim, de certa forma, entendemos que o Governo do Estado deu um passo à frente no sentido de propiciar aos seus alunos a instrumentalização para um melhor desempenho na aprendizagem significativa, especialmente relacionada à Língua Inglesa. Lembrando que estamos, no âmbito nacional, às vésperas de uma Copa do Mundo de Futebol (prevista para 2014) e de uma Olimpíada (prevista para 2016); e no âmbito regional, cercados de várias multinacionais, que cada vez mais, precisam de mão-de-obra qualificada; e também de quase trinta cursos superiores, em faculdade e universidade instaladas na cidade de Catalão, motivos mais que suficientes para nos incluirmos na tão almejada globalização, que já é uma realidade local. O domínio de uma segunda língua, neste caso o Inglês, tem sido primordial na seleção de candidatos a vagas, tanto de empregos, quanto de cursos fora do país financiados pela universidade pública federal do estado de Goiás, como tantas outras espalhadas no país. Sabemos que os alunos da escola pública não tendem a estudar na universidade pública, mas tendem a fazer cursos técnicos que os credenciem ao trabalho o quanto antes, sendo assim, sabemos também, que as chances de essas vagas (das universidades) serem preenchidas por alunos de escolas particulares é bem maior devido a uma enormidade de fatores. Por exemplo, a relação com o livro didático dos alunos de escolas particulares e dos alunos de escolas públicas ser bem diferente. Enquanto os primeiros têm contato com os livros, de todas as disciplinas, desde sempre, os outros só recebiam alguns livros, de algumas disciplinas, e ainda assim, quando passaram a receber de todas as matérias, têm que deixar os livros na unidade escolar que estudam, ou seja, o contato com o livro didático se resume a uma vez por semana, na maioria dos casos, por cinquenta minutos, na melhor das hipóteses, se o professor utilizá-lo em todas as aulas, o que sabemos pode não se concretizar.

É justamente neste ponto que esta pesquisa se baseou, a relação estabelecida como livro didático, tanto por parte dos alunos, quanto professores. Que impacto causou a reintrodução do livro didático de Inglês? O resultado obtido será demonstrado através de gráficos e analisado a seguir para então, tentarmos traçar um perfil do diagnóstico do Ensino de Inglês nas Escolas Públicas Estaduais de Ensino Médio em Catalão. O Estado iniciou a distribuição dos livros de Inglês segundo as escolhas dos professores. É bem verdade que uma pré seleção já tinha sido feita. O Governo enviou então, às escolas, uma lista contendo cinco opções de livros para que os professores elencassem três, na sua ordem de preferência para o recebimento dos mesmos no ano de 2012. Mais à frente apresentaremos especificamente de cada um dos livros escolhidos. Mas ainda sobre os livros didáticos e lembrando o início deste estudo Nunes afirma que

desde os primórdios da cultura letrada, ouve-se falar em livros e, de um longo tempo atrás até hoje, de uma espécie de livro que ‘auxiliava’ na transmissão de conhecimentos de mestre par discípulo, de geração para geração. Considerado como um dos mais antigos recursos educacionais, o Livro Didático está, significativamente, presente em nossas escolas, sejam elas públicas ou privadas. Essa presença vem se intensificando cada vez mais, pois nos parece que o Estado descobriu que o livro tem um grande poder de persuasão porque tende-se a acreditar que tudo que está num livro, mesmo quando ele é de ficção, seja verdadeiro; daí a necessidade da advertência ‘qualquer semelhança com a realidade é mera coincidência’. No entanto alguns são tão verossímeis que tal advertência soa como um ‘disfarce mal colocado’. Por isso também queimaram-se tantos livros na história da humanidade ou publicaram-se tantos outros. É evidente que o Estado não deixaria de usar tão poderoso instrumento e o Governo vem, desde a fundação das escolas públicas no Brasil, trabalhando intensamente em favor do Livro Didático (NUNES, 2001, p. 130-131).

Conhecedores dessa realidade acima descrita e presenciando um contexto muito próximo do relatado pela autora, temos nesse ínterim, o cenário que se estabelece da seguinte formas: algumas escolas receberam realmente o livro que era a primeira opção escolhida, outras instituições receberam a sua segunda opção, outras receberam a sua terceira opção e outras, ainda receberam uma quarta opção de livro que não a elencada nas três previamente escolhidas. Esse fato foi determinante para a utilização do livro didático em sala de aula. Se por um lado tínhamos um professor com o livro que ‘realmente’ tinha escolhido para trabalhar (friso porque sabemos que não foi uma escolha totalmente livre, visto que os livros já tinham sido selecionados anteriormente e não foram consultados os professores para essa pré

seleção); por outro lado tínhamos professores insatisfeitos com o não recebimento do material escolhido. Isso reflete diretamente na prática educativa, pois a insatisfação gerada no professor passa a ser mais um ponto dificultador para o desempenho docente, e os alunos, que podem não ter consciência desta situação, fatalmente sofrerão as consequências e isso vai refletir na sua posição frente ao livro didático.

As opções de livros didáticos de Inglês enviadas pelo Governo Estadual de Goiás, segundo o FNDE (Figura 1) no endereço eletrônico <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio> com último acesso em 24 de janeiro de 2013; bem como o Guia de Livros Didáticos - PNLD 2012, de Língua Estrangeira Moderna (Figura 2) foram as seguintes, como mostram as figuras a seguir: *English for All* da editora Saraiva (Figura 3), *Freeway* da editora Richmond (Figura 4), *Globetrekker* – Inglês para o Ensino Médio, Macmillan do Brasil Editora (Figura 5), *On Stage* da Editora Ática (Figura 6), *Prime* – Inglês para o Ensino Médio, Macmillan do Brasil Editora (Figura 7), *Take Over* da Editora Lafonte (Figura 8) e *Upgrade* da editora Richmond (Figura 9).

Figura 1: Página inicial do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)

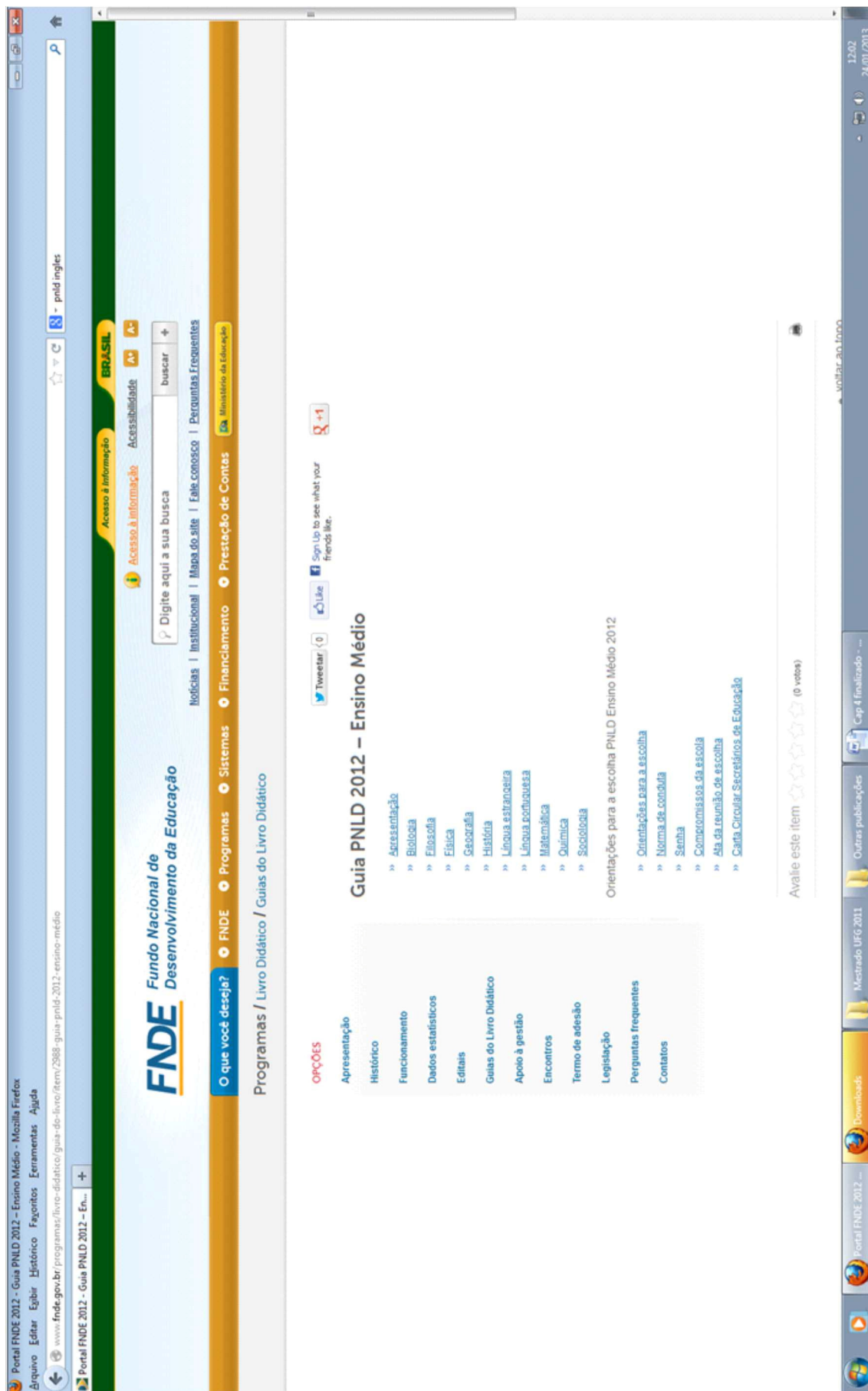


Figura 2: Página do Guia de livros didáticos 2012 – Língua Estrangeira Moderna



Figura 3: Página de apresentação do PNL2 do livro *English for All*



Figura 4: Capa do livro *English for All*

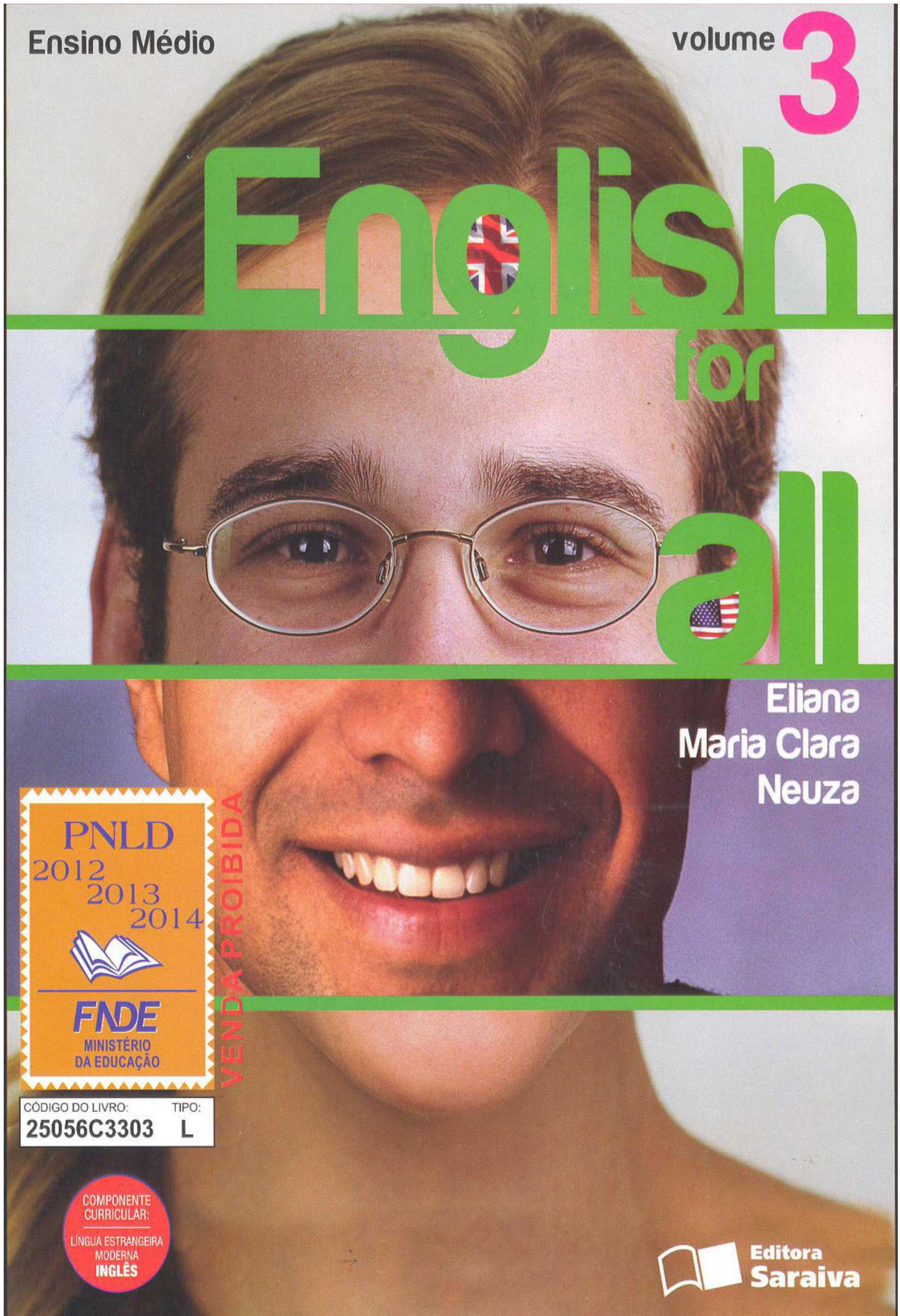


Figura 5: Página de apresentação do PNL2 do livro *Freeway*



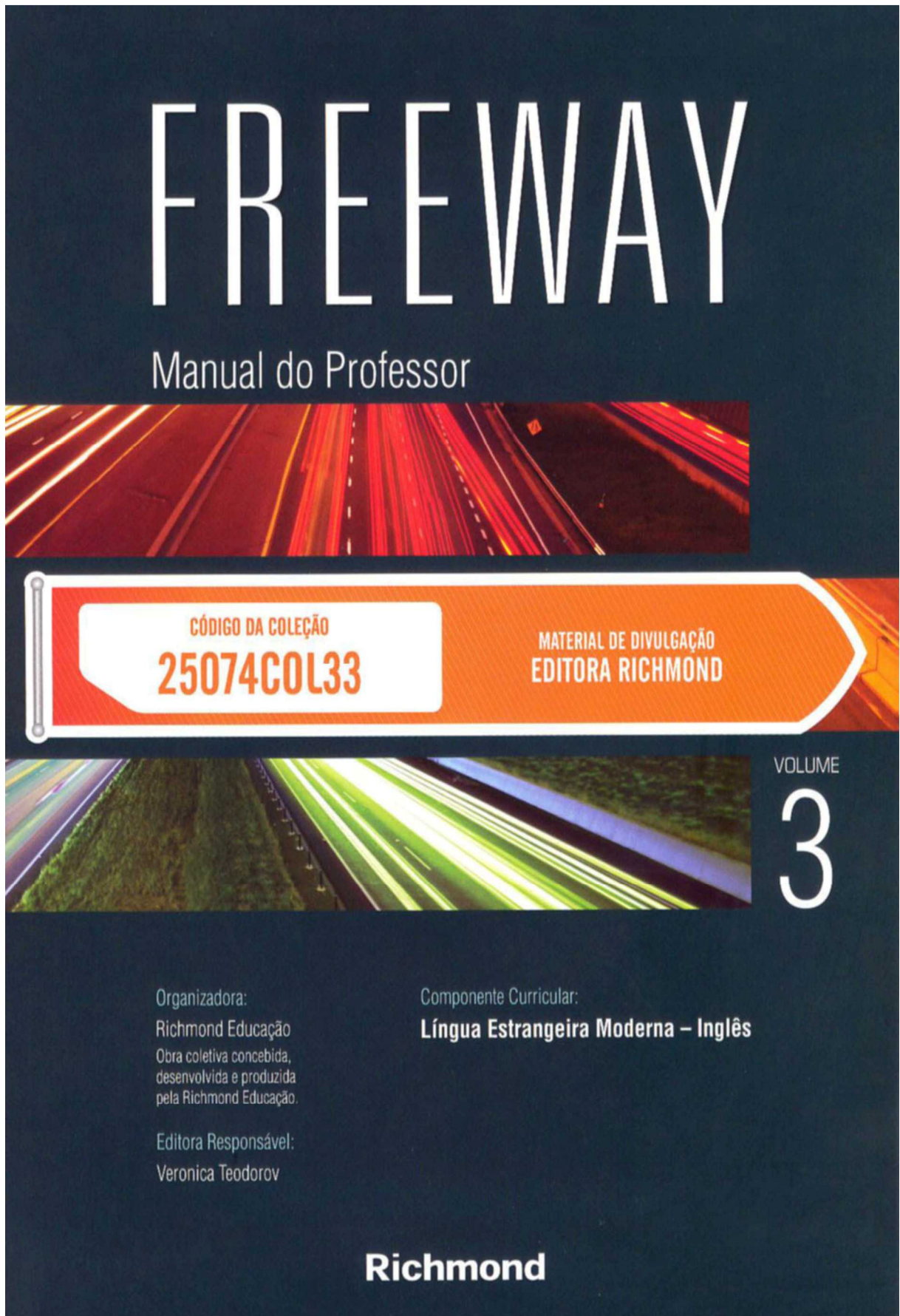
Figura 6: Capa do livro *Freeway*

Figura 7: Página de apresentação do PNL2 do livro *Globetrekker*



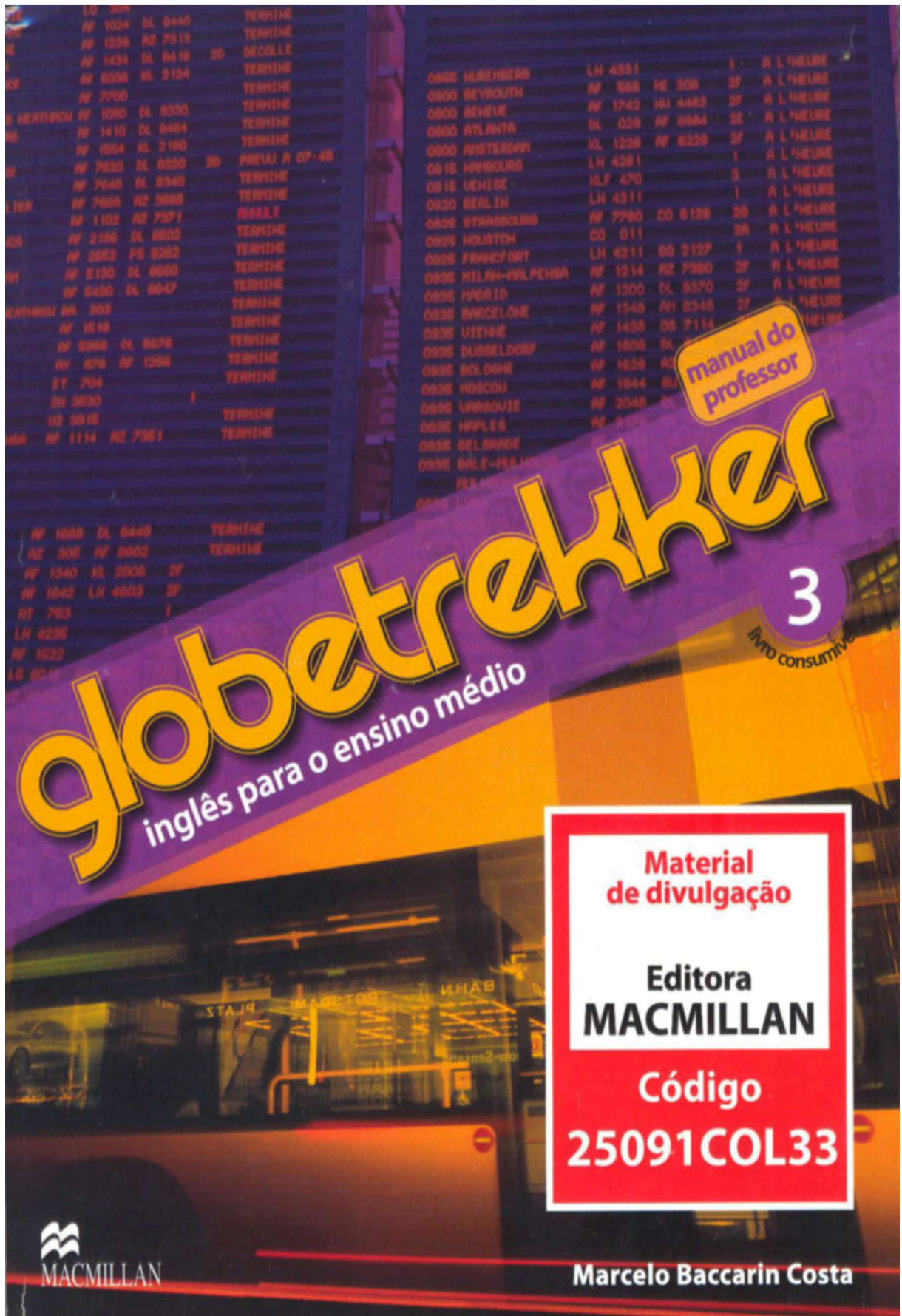
Figura 8: Capa do livro *Globetrekker*

Figura 9: Página de apresentação do PNLD do livro *On Stage*



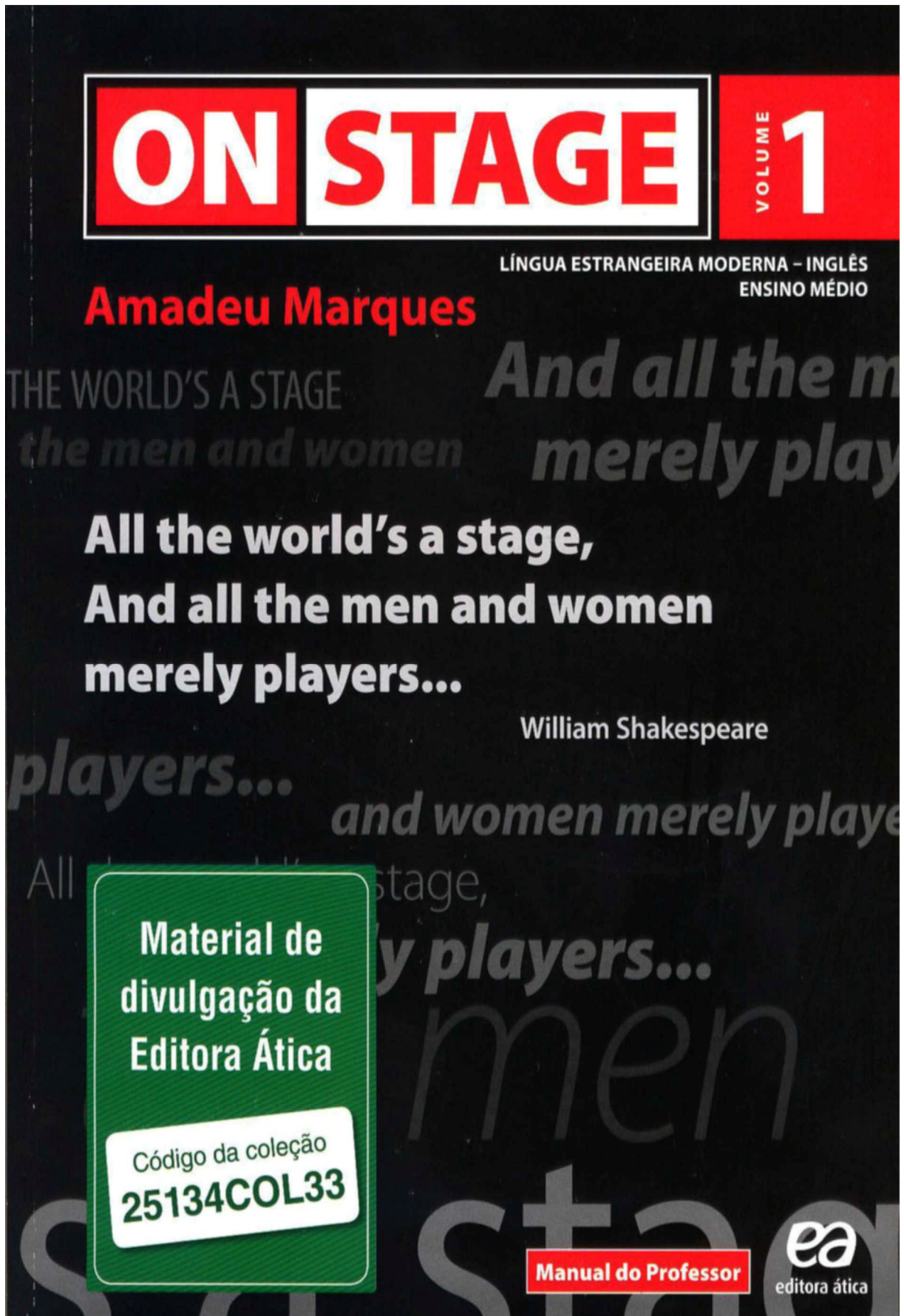
Figura 10: Capa do livro *On Stage*

Figura 11: Página de apresentação do PNLD do livro *Prime*



Figura 12: Capa do livro *Prime*

Figura 13: Página de apresentação do PNLD do livro *Take Over*

The image shows a screenshot of a Nitro Reader application window. The title bar reads "GuiaPNLD2012_LINGUAESTRANGERA.pdf - Nitro Reader". The main content area is a presentation slide for the book "Take Over". At the top, it says "Guia de Livros Didáticos PNLD 2012". The book cover is shown in a 3D perspective. To the right of the cover, the text reads: "TAKE OVER", "25179COL33", "Denise Machado dos Santos", and "Editora Lafonte". Below this, there are two sections: "VISÃO GERAL" and "DESCRIÇÃO".

VISÃO GERAL

A coleção tem como foco a leitura e organiza-se em torno de temas adequados ao ensino médio, contemplando uma variedade de tipos e gêneros de textos, de diversas esferas e suportes, tais como impresso, digital, virtual. Destaca-se pela progressão na complexidade das tarefas, pela oportunidade para o trabalho autônomo dos alunos e pela variedade das atividades.

Propõe-se a favorecer a apreensão das relações entre o inglês e suas funções socioculturais, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Oferece, ainda, estímulo à participação social dos jovens e ao trabalho com as linguagens associadas às novas tecnologias.

O Manual do Professor cumpre seu propósito orientador e complementar ao trabalho com o Livro do Aluno, sem, no entanto, aprofundar oportunidades de reflexão sobre a prática docente.

DESCRIÇÃO

A coleção está organizada em unidades temáticas cujos conteúdos são trabalhados de forma gradativa, ampliando e sistematizando os itens apresentados. Cada volume possui oito unidades divididas em seções padronizadas, nas quais é proposto o trabalho com as habilidades de

The bottom of the window shows a taskbar with various icons, including Home, File, View, and Help. The system tray on the right shows the date and time as 11:37 on 24/07/2013.

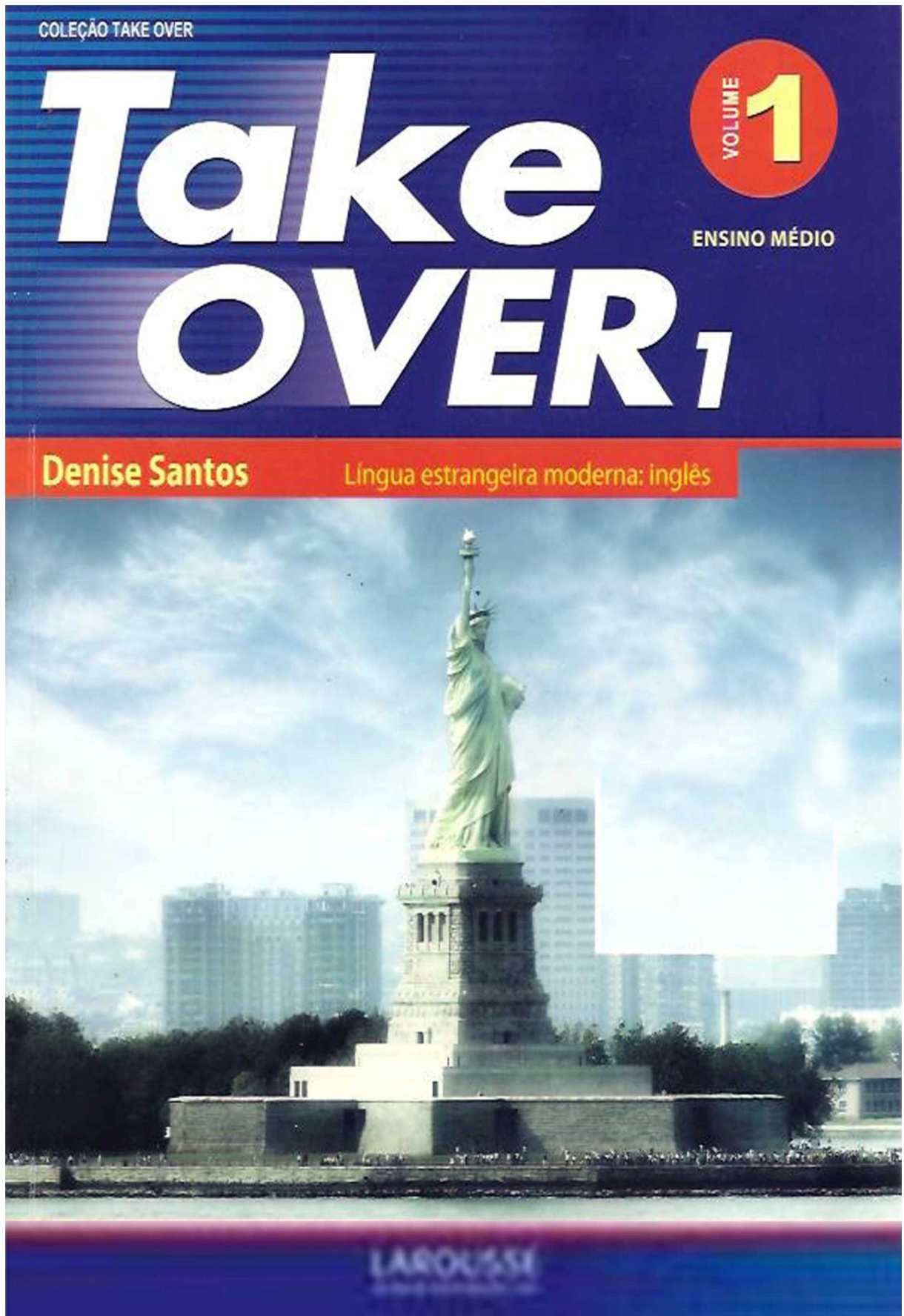
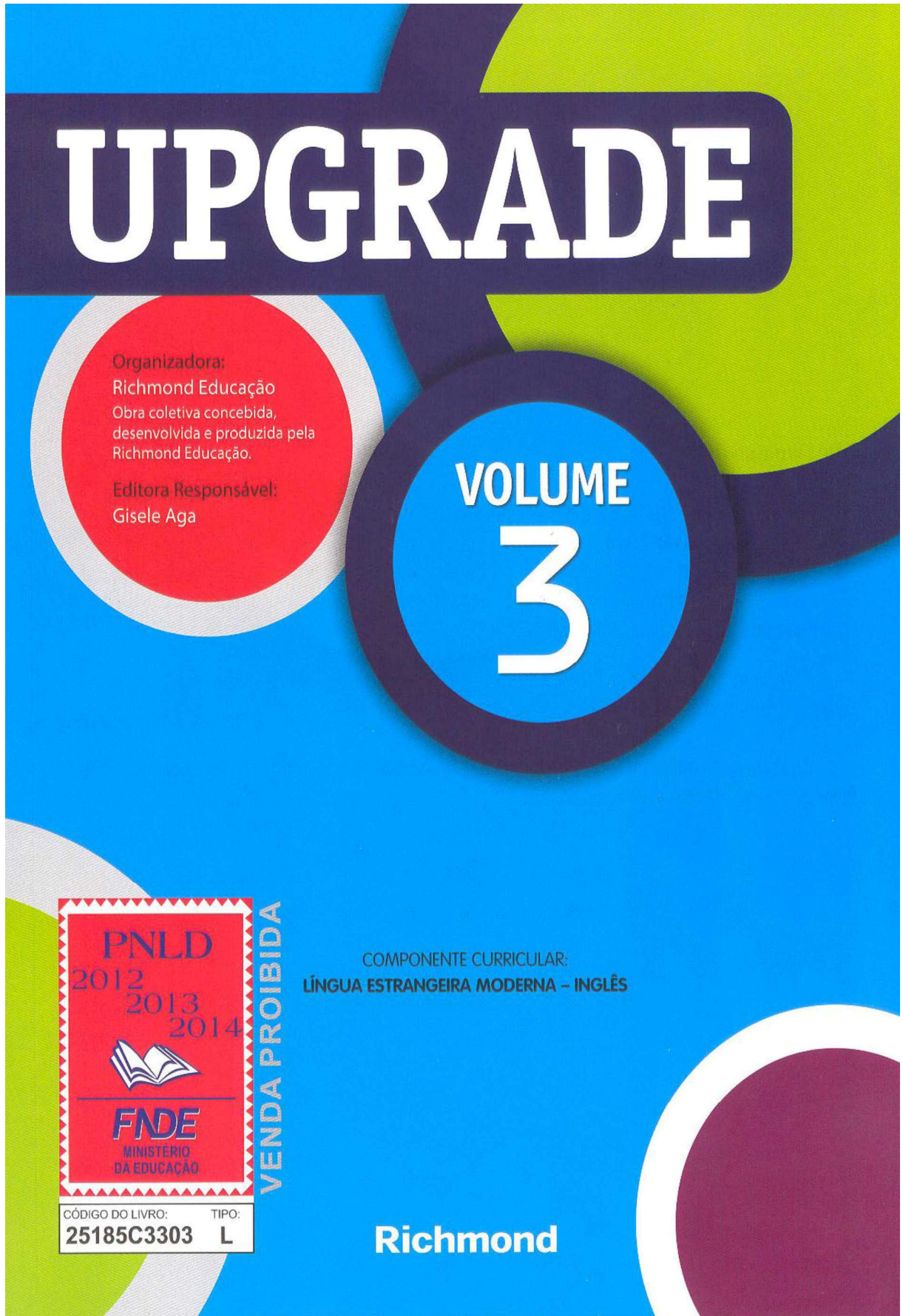
Figura 14: Capa do livro *Take Over*

Figura 15: Página de apresentação do PNLD do livro *Upgrade*

The image is a screenshot of a PDF viewer displaying a presentation page for the book 'Upgrade'. The page is titled 'LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA' at the top. The main content is organized into several sections:

- UPGRADE**: A large yellow box containing the book's title and a 3D image of the book cover. Below the title, the ISBN '25185COL33' and the author 'Gisele Aga' are listed, followed by the publisher 'Editora Richmond'.
- VISÃO GERAL**: A section with a yellow header containing a paragraph of text describing the book's thematic organization and interdisciplinarity.
- DESCRIÇÃO**: A section with a yellow header containing a paragraph of text describing the book's structure, including thematic units and a final quiz.

The PDF viewer interface includes a top toolbar with navigation and search options, a left sidebar with various tools like 'Fit Width', 'Zoom', and 'Hand', and a right sidebar with a table of contents and other document information. The status bar at the bottom shows the page number '1' and the total number of pages '8'.

Figura 16: Capa do livro *Upgrade*

A distribuição dos livros de inglês nas escolas públicas de Ensino Médio de Catalão, as quais fizeram parte da pesquisa, ficou da seguinte forma, como demonstra a tabela abaixo:

Quadro 1: Relação das escolas e livros recebidos								
Escolas		<i>English for All</i>	<i>Freeway</i>	<i>Globetrekker</i>	<i>On Stage</i>	<i>Prime</i>	<i>Take Over</i>	<i>Upgrade</i>
1	Escola 1							X
2	Escola 2							X
3	Escola 3	X						
4	Escola 4	X						

Como se pode perceber o livro *Upgrade* é utilizado em duas escolas pesquisadas. E o livro *English for All* nas outras duas. Levando se em consideração que destas quatro escolas pesquisadas apenas uma, a escola Anice Cecílio, recebeu o livro que era a sua primeira opção. As demais escolas não foram contempladas com as suas respectivas escolhas e isso fica bem claro na pesquisa feita com os professores, que em seguida será relatada na íntegra no tópico 4.5 deste estudo referente à análise feita com os dados dos educadores pesquisados.

No caso de o aluno precisar, ou ter, de trocar de escola, o material que ele usa em uma escola pode não ser o mesmo em outra. Definitivamente, este fato causa perda maior para o estudante, já que, ficará sem material na outra escola. A perda também é por parte do Estado que terá de mandar material extra no caso de eventualidades como esta, o que, de fato, não acontece, evidenciando um possível descaso por parte dos órgãos responsáveis.

4.2 Relatório da pesquisa

Considerando o contexto estudado, serão apresentados a seguir os resultados da pesquisa feita com quarenta alunos, dos 387 matriculados, da rede pública estadual de Goiás do Ensino Médio em Catalão, em relação ao Inglês como Língua Estrangeira. A pesquisa contou com dez perguntas, para dez alunos de cada escola (totalizando 400 respostas) e a

possibilidade de duas respostas, sim ou não. Aos quatro professores, das referidas escolas estudadas, foram elaboradas quatro questões, assim identificadas (Q1, Q2, Q3, Q4), cujas respostas eram livres. O resultado desta pesquisa será apresentado, primeiramente, de forma geral, em um gráfico que sintetiza as escolas, as perguntas (P1, P2, . . . , P10) e os resultados obtidos (parcial e total). Posteriormente, a análise dos dados será feita relacionando os mesmos entre si e entre as escolas, bem como com a pesquisa feita envolvendo os respectivos professores de Língua Inglesa dessas unidades de ensino. É bom lembrar que apesar de toda a dificuldade encontrada até a coleta de dados em si, a receptividade e interesse por parte dos alunos e professores foram, indiscutivelmente, visíveis.

4.3 Análise de dados referente às escolas pesquisadas

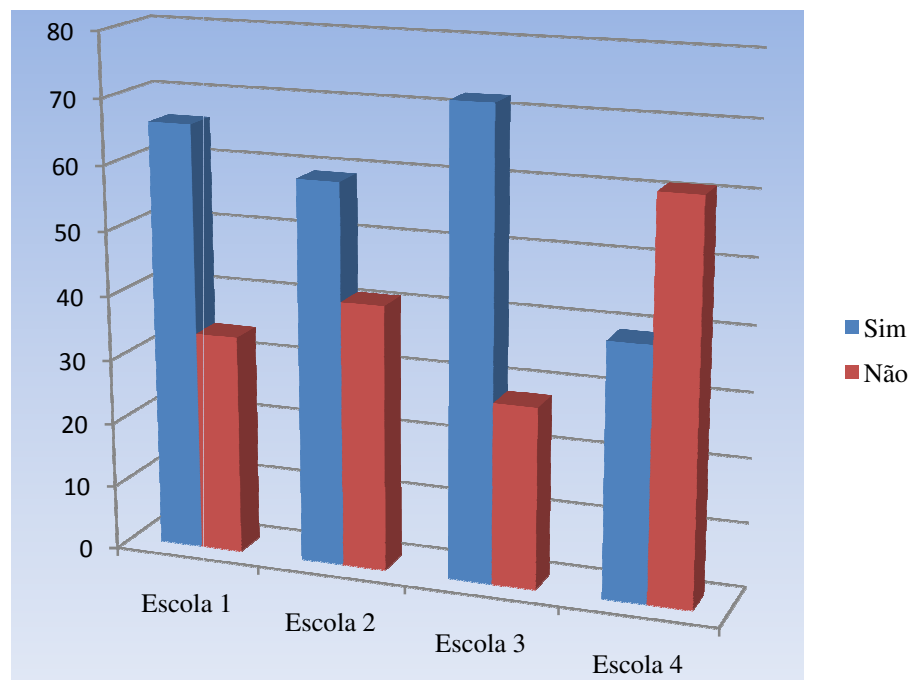
Das oito escolas estaduais de Catalão que têm Ensino Médio, e também o terceiro ano, foram pesquisadas sete instituições. Apenas uma escola se recusou a participar, outras duas por fazerem parte do programa EJA, ficaram eximidas da pesquisa e, uma outra escola, já não contemplou o Inglês na sua grade curricular de 2012 e por isso, também não aparecerá nos dados deste estudo, restando ao final, quatro escolas participantes. O total de alunos matriculados no terceiro ano do Ensino Médio, nas instituições pesquisadas, é de 387, distribuídos da seguinte forma, por escola, conforme anexos B, C, D e E, respectivamente:

Quadro 2: Relação das escolas e número de alunos cursando o 3º ano do Ensino Médio		
Escolas		Quantidade de alunos matriculados no 3º Ano do Ensino Médio
1	Escola 1	83
2	Escola 2	77
3	Escola 3	99
4	Escola 4	128
TOTAL		387

Esses números mostram a atual situação do ano de 2012 de metade das escolas públicas estaduais de Ensino Médio em Catalão, levando-se em consideração que a outra metade não se forma de escolas com perfil considerado regular, pois por algum motivo saem do padrão caracterizado pela normalidade. Sendo assim foram feitas dez perguntas para dez alunos de cada escola abaixo representa pelo gráfico seguinte:

A) Incidência das respostas por escola

Figura 17: Quantidade de respostas (Sim e Não) por escola



Esses números demonstram a quantidade de respostas ‘sim’ e ‘não’ para cada escola pesquisada. O que reflete, também, nas respostas dos professores, pois as variáveis deste estudo contam com a participação dos alunos, professores e escola.

4.4 Análise de dados referente aos alunos pesquisados

Os alunos pesquisados foram selecionados aleatória e voluntariamente, apenas obedecendo ao critério de idade mínima de dezoito anos, porém a quantidade de homens e

mulheres variava de acordo com a escola, o turno, o dia da pesquisa, e também da disponibilidade dos alunos. Há escolas que tem um público maior de meninas, outras que o período da noite, por exemplo, têm mais homens, outras que nas sextas-feiras, ou véspera de feriado, mais meninos registram ausência. Há também aqueles que exprimem certa resistência até saberem da real intenção da pesquisa. Estes alunos foram conscientizados ao responder as perguntas sempre pensando na disciplina de Língua Inglesa, e as suas respectivas respostas estão demonstradas, no quadro a seguir, de forma geral podendo ser comprovadas no apêndice D com os questionários feitos aos alunos.

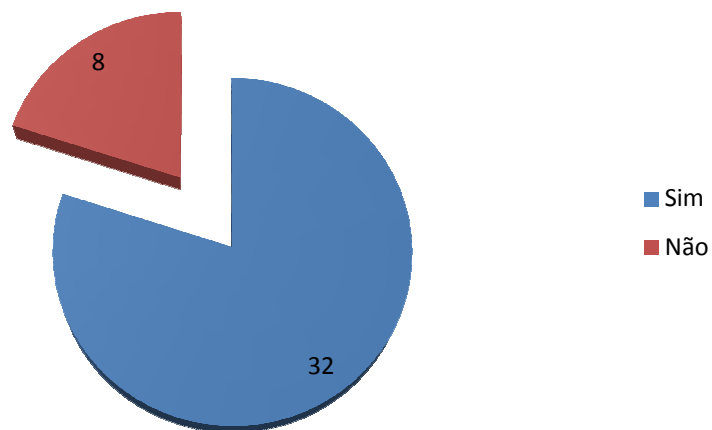
Quadro 3: Total de perguntas e respostas referente aos alunos pesquisados

TOTAL		P10		34	41	28	61	164	41,0%
		Não	Sim						
TOTAL				66	59	72	39	236	59,0%
A internet é acessada nas aulas de Inglês ?		P10		10	8	10	10	38	95,0%
		Não	Sim						
O laboratório de informática é utilizado como apoio para as aulas de Inglês ?		P9		10	8	10	9	37	92,5%
		Não	Sim						
Usa-se recursos de áudio (cd, fita, outros) nas aulas de Inglês?		P8		5	6	1	9	21	52,5%
		Não	Sim						
Usa-se recursos visuais (video, DVD, outros) nas aulas de Inglês?		P7		1	8	5	9	23	57,5%
		Não	Sim						
A aula de Inglês contempla a utilização de gêneros textuais (letra de música, crônica, bula, outros) diversificados?		P6		0	2	1	5	8	20,0%
		Não	Sim						
O livro didático vem ajudando no desenvolvimento da aprendizagem significativa?		P5		2	2	1	5	10	25,0%
		Não	Sim						
O livro didático trouxe melhora para a aula em termos de ensino?		P4		2	3	0	4	9	22,5%
		Não	Sim						
O livro didático é utilizado nas aulas de Inglês ?		P3		0	2	0	7	9	22,5%
		Não	Sim						
Você considera a aprendizagem do Inglês importante para a sua formação ?		P2		0	0	0	1	1	2,5%
		Não	Sim						
Você gosta da disciplina de Língua Inglesa ?		P1		4	2	0	2	8	20,0%
		Não	Sim						
Perguntas da pesquisa feitas com os alunos do Ensino Médio de 3º ano das escolas públicas estaduais de Catalão		Escolas		1	2	3	4	TOTAL GERAL	PORCENTAGEM
				Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4		
				1	2	3	4		

De forma específica, e separada, agora veremos como cada pergunta repercutiu nas quatro escolas pesquisadas:

P1- Você gosta da disciplina de Língua Inglesa?

Figura 18: Respostas da pergunta 1

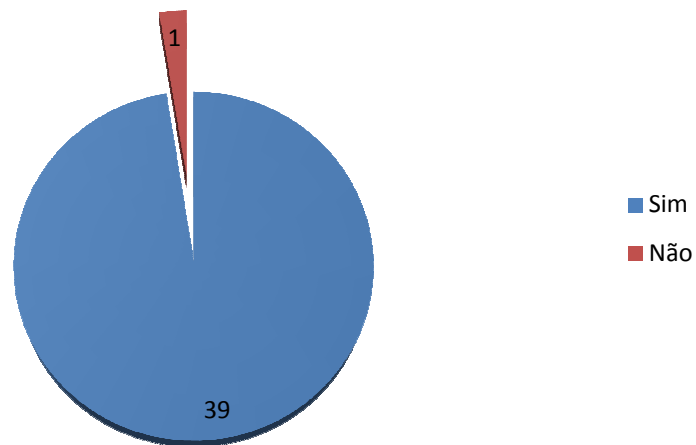


O gráfico acima, relacionado à Pergunta 1 (P1), demonstra que oitenta por cento (80%) dos alunos entrevistados gostam da disciplina de Língua Inglesa, apenas vinte por cento (20%) dos alunos dizem não gostar da disciplina de inglês.

Esse dado, por si só, bastaria para que a disciplina de Língua Inglesa estivesse na grade curricular das escolas estaduais de Ensino Médio de Catalão, pois, uma vez que o estudante manifesta o seu apreço por determinada matéria, que faz parte da grade curricular, ele, inconscientemente vai cursá-la com mais entusiasmo, logo respeitando e interessando-se pelos conteúdos a serem ministrados para a sua formação enquanto aluno em nível preparatório para o vestibular.

P2 - Você considera a aprendizagem do Inglês importante para a sua formação?

Figura 19: Respostas da pergunta 2

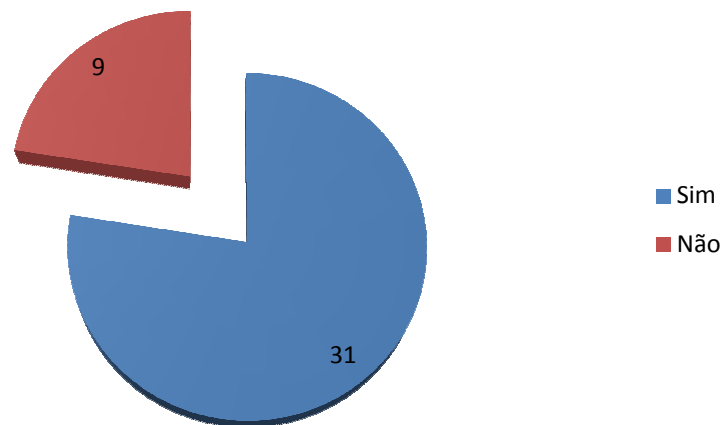


O gráfico acima, relacionado à Pergunta 2 (P2), demonstra que noventa e sete e meio por cento (97,5%) dos alunos entrevistados consideram importante a aprendizagem do Inglês para a sua formação, apenas dois e meio por cento (2,5%) dos alunos não concordam com isso.

Outro dado arrebatador, quase a totalidade dos alunos pesquisados, reconhecem a importância da Língua Inglesa no nível que estão cursando. Isso demonstra que, atualmente a aceitação e a abrangência do idioma inglês são extensas, chegando a atingir uma população, sabidamente, de renda mais baixa, e que por vários motivos, podia não valorizar questões como essa, mas precisam até mesmo, para se sentirem imersos no meio tecnológico ou virtual, nos quais o inglês se faz presente com larga difusão.

P3- O livro didático é utilizado nas aulas de inglês?

Figura 20: Respostas da pergunta 3

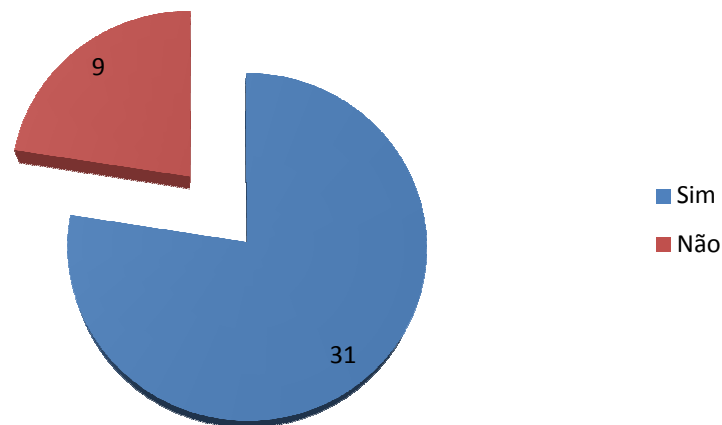


O gráfico acima, relacionado à Pergunta 3 (P3), demonstra que setenta e sete e meio por cento (77,5%) dos alunos entrevistados afirmam que o livro didático é utilizado nas aulas de inglês, vinte e dois e meio por cento (22,5%) dos alunos discordam disso.

Este dado demonstra que, uma vez enviado às escolas, o livro didático, é sim usado em sala de aula, pois a maioria dos estudantes reconhece este fato. A forma como o livro é utilizado já faz parte de outra pesquisa, cujos dados são mostrados mais à frente, mas estarem munidos de material já torna a vida escolar destes adolescentes muito mais proveitosa do que com a ausência do mesmo. Assim sendo, este é um ponto a menos para acumular nas outras tantas possíveis falhas da escola pública. O aluno está assim, instrumentalizado a atingir, com mais eficiência, uma competência comunicativa.

P4- O livro didático trouxe melhora para a aula em termos de ensino?

Figura 21: Respostas da pergunta 4



O gráfico acima, relacionado à Pergunta 4 (P4), demonstra que setenta e sete e meio por cento (77,5%) dos alunos entrevistados acreditam que o livro didático trouxe melhorias para a aula em termos de ensino, e apenas vinte e dois e meio por cento (22,5%) não acreditam nisso.

O dado acima exposto reforça a ideia de que os alunos são capazes de reconhecer os benefícios do livro didático, pois têm como padrão comparativo a não utilização dos mesmos em anos anteriores. Isso nos permite defender a hipótese de que a volta da utilização do livro didático nas escolas públicas de Ensino Médio de Catalão gerou um impacto positivo na comunidade interessada, os estudantes. Em relatos informais, sempre que podiam, ressaltavam algumas melhorias como as imagens que o livro trazia, os temas abordados, o fato do material físico em si, entre outras. Mas o que realmente queríamos confirmar é a importância que os alunos dão ao livro didático o que comprova as palavras de Freitag *et alii* que postulam que

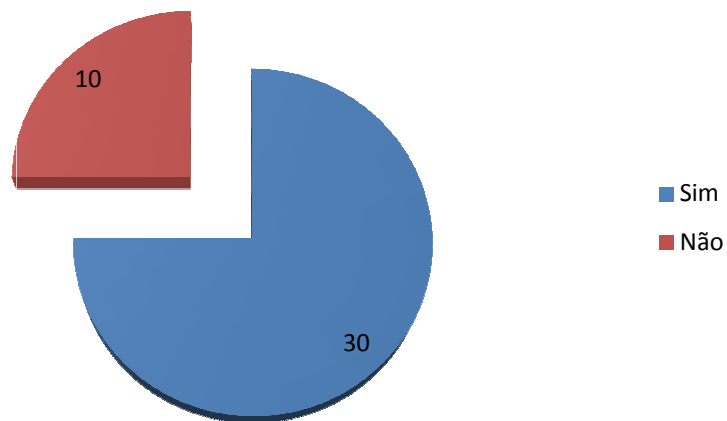
do ponto de vista do uso, há três categorias de usuários ou consumidores do livro didático: o Estado, que compra o livro; o professor, que escolhe e o

utiliza como instrumento de trabalho em sua aulas; e, finalmente, o aluno, que tem no livro o material considerado indispensável para seu aprendizado nesta ou naquela área do conhecimento, num ou noutro nível de formação (FREITAG, 1989, p. 105).

Assim, expressamos consonância com o relato acima, pois pudemos perceber que o aluno valoriza o livro didático e isso ficou claro nas respostas das questões quatro e cinco a seguir, uma vez que além da maioria, mais de setenta e cinco por cento, das respostas destas perguntas terem sido sim, a forma como eles lidam com os livros, o respeito, o cuidado e mais, as colocações, mesmo que de forma não sistematizada, como o questionário, demonstraram total aceitação do livro didático como ferramenta de acesso ao conhecimento.

P5- O livro didático vem ajudando no desenvolvimento da aprendizagem significativa?

Figura 22: Respostas da pergunta 5

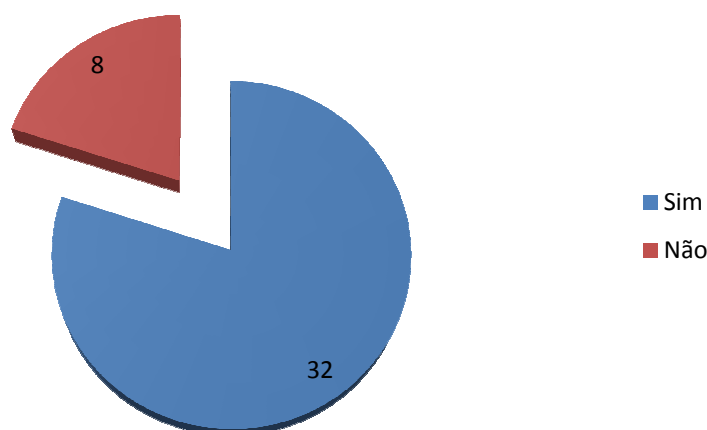


O gráfico acima, relacionado à Pergunta 5 (P5), demonstra que setenta e cinco por cento (75%) dos alunos entrevistados pensam que o livro didático vem ajudando no desenvolvimento da aprendizagem significativa, outros vinte e cinco por cento (25%) não concordam com isso.

Outra vez, a maioria dos alunos reconhecem que o desenvolvimento das habilidades contempladas nos livros didáticos de Inglês os ajudam a aprender melhor, isto é, que a aprendizagem realmente, passa a ter significância para estes alunos, seja no seu contexto social, pessoal, ou mesmo no âmbito escolar, trazendo ganhos em várias esferas do conhecimento.

P6- A aula de inglês contempla a utilização de gêneros textuais (letra de música, crônica, bula, outros) diversificados?

Figura 23: Respostas da pergunta 6



O gráfico acima, relacionado à Pergunta 6 (P6), demonstra que oitenta por cento (80%) dos alunos entrevistados afirmam que as aulas de inglês contemplam a utilização de gêneros textuais (letra de música, crônica, bula, outros) diversificados, outros vinte por cento (20%) não pensam assim.

Este aspecto da pesquisa se dá para realmente sabermos se as aulas são ministradas de forma a atingir os vários tipos de textos que porventura o aluno venha a se deparar no seu cotidiano, e ao que parece, os professores proporcionam aulas que abrangem textos menos usuais trazendo assim, para o ambiente pedagógico, aulas diversificadas, atualizadas e logo, mais atraentes para um público jovem e em constante mutação. Esse é um dado positivo e que também está previsto nos PCNs

a exposição do aluno a textos de naturezas diversas promoverá múltiplas oportunidades de manejo da língua escrita e falada. É necessário que o aluno tenha contato com textos – publicitário, jornalístico, narrativo, dissertativo, poético, literário, científico – nos quais possa estreitar seu contato com a

linguagem formal e informal, de modo a confrontar diferentes recursos comunicativos (PCNs, 2000, p. 106).

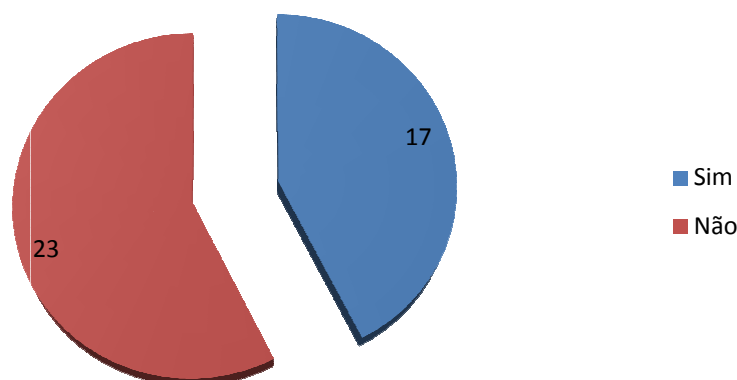
Assim exposto ficou claro que os professores estão tentando, na medida do possível, incrementar suas aulas com os diferentes tipos de texto, uma vez que o livro didático preza por tal diversidade, muito embora não seja utilizado com frequência. Fica a cargo do professor expor os alunos aos mais diversos tipos e gêneros textuais, visto que concordamos com a ideia de que há uma distinção entre estas duas noções, pois segundo Marcuschi

(a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. (b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante (MARCUSCHI, 2005, p. 22-23)

Nesse contexto, acreditamos que eventos textuais de tal natureza, como os acima citados, contribuem para o enriquecimento da atividade comunicativa, bem como influenciam a relação com as inovações tecnológicas da realidade observada no ambiente da pesquisa uma vez que também consideramos a língua como atividade social.

P7- Usam-se recursos visuais (vídeo, DVD, outros) nas aulas de inglês?

Figura 24: Respostas da pergunta 7

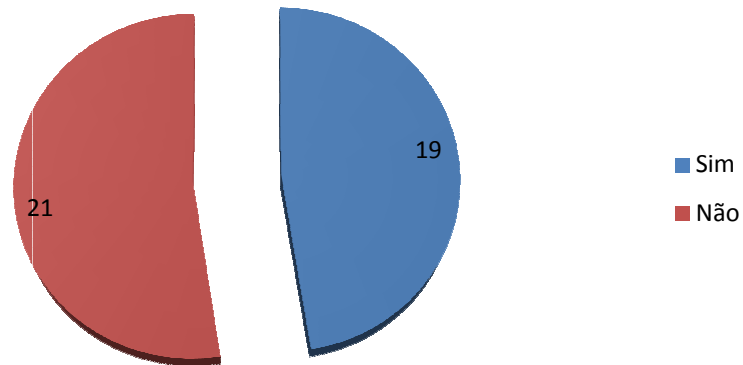


O gráfico acima, relacionado à Pergunta 7 (P7), demonstra que apenas quarenta e dois e meio por cento (42,5%) dos alunos entrevistados afirmam que os recursos visuais como vídeo, DVD, entre outros são utilizados nas aulas de inglês, a maioria dos alunos, isto é, cinquenta e sete e meio por cento (57,5%) dos entrevistados, afirmam o contrário, que não se usa tais recursos nas aulas de inglês.

O quesito tecnologia fica a desejar nas escolas públicas pesquisadas, inclusive considerando o livro como uma delas, uma vez que este também é pouco utilizado. Tomando como base os dados coletados, vemos ainda, que não há uma definição por certo, pelos alunos, se realmente os recursos visuais são utilizados. O que nos leva a pensar que a frequência do uso de dispositivos como DVD, vídeos, filmes e outros, pelo menos, não é uma constância, gerando assim dúvida nos alunos se usam ou não tais recursos nas aulas. Mas, analisando separadamente os números, verificamos que apenas uma escola diz utilizar, na sua maioria, os dispositivos citados acima, as outras três discordam deste fato, quase que totalmente. Fica evidenciado então, que, a realidade das escolas não é a mesma, nem parecida, pois houve um disparate nas respostas, ao ponto de termos nove alunos respondendo sim a esta pergunta e outros nove dizendo não à mesma questão.

P8- Usam-se recursos de áudio (cd, fita, outros) nas aulas de inglês?

Figura 25: Respostas da pergunta 8

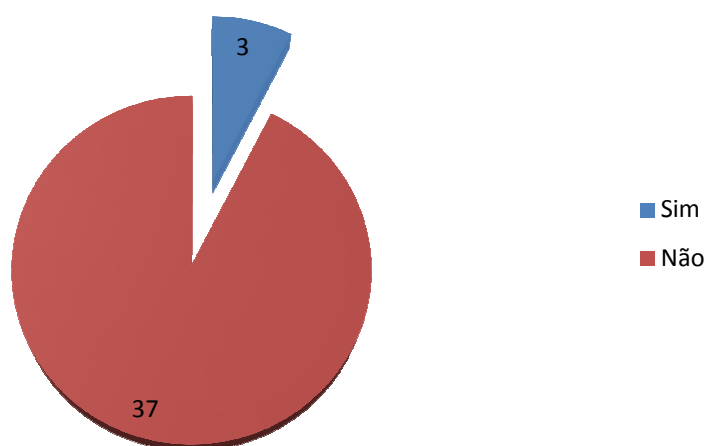


O gráfico acima, relacionado à Pergunta 8 (P8), demonstra que quarenta e sete e meio por cento (47,5%) dos alunos entrevistados afirmam que os recursos de áudio como CD, fita e outros, são utilizados nas aulas de inglês, apesar de cinquenta e dois e meio por cento (52,5%) dos entrevistados não concordarem com isso.

Outra vez podemos perceber que houve um quase empate nesta questão. Metade das respostas foi sim e outra metade não, deixando claro que, há uma diversidade nas realidades das escolas pesquisadas. Este fato nos ajuda a relacionar duas questões, o fato de que a mesma escola que os alunos dizem, quase na sua totalidade, não utilizar o livro didático, não utiliza os recursos de áudio também. Surgem então questionamentos de como seriam estas aulas de inglês, o que, por sua vez, faz parte de outro estudo.

P9- O laboratório de informática é utilizado como apoio para as aulas de inglês?

Figura 26: Respostas da pergunta 9



O gráfico acima, relacionado à Pergunta 9 (P9), demonstra que apenas sete e meio por cento (7,5%) dos alunos entrevistados afirmam que o laboratório de informática é utilizado como apoio para as aulas de inglês, contra noventa e dois e meio por cento (92,5%) dos alunos que afirmam exatamente o contrário, que o laboratório não é utilizado para esse fim.

Majoritariamente as respostas para esta questão foram não, pois os laboratórios de informática de todas as escolas pesquisadas apresentaram vários pontos preocupantes, ora não funcionavam na sua plenitude, ora não era liberado por medo de danificar as máquinas, ora a escola nem o possuía. Percebe-se então, que os laboratórios estão ociosos e não cumprem a função para que foram designados, de tentar incluir esses alunos no mundo digital, minimizando as diferenças, capacitando-os e equiparando-os aos alunos que possuem computadores nas suas casas, quiçá, atualmente, nos seus bolsos. Os PCNs também postulam o entendimento, a análise crítica e o contexto da natureza, o uso e o impacto das tecnologias de informação expondo o seguinte

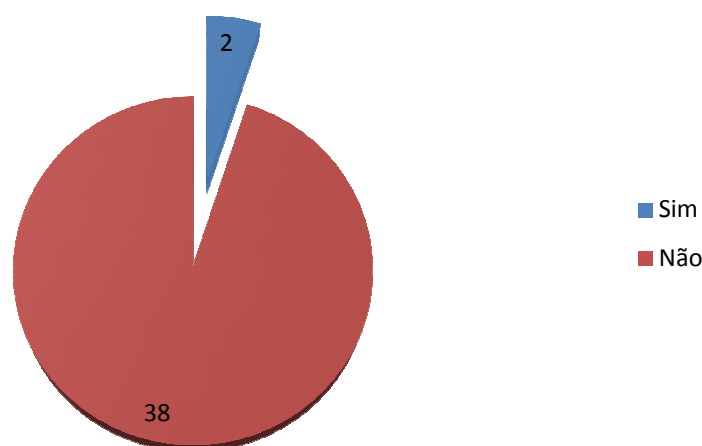
esta é uma competência de cuja amplitude só se pode dar conta interdisciplinarmente, em particular na ligação com a Informática. A

contribuição do professor de língua estrangeira na construção dessa competência, especialmente no caso do Inglês, abrange desde a solução de problemas de vocabulário, passa pela reflexão (metódica e fundamentada em conhecimentos sociolingüísticos) sobre a necessidade efetiva dos empréstimos lingüísticos na constituição do jargão da informática empregado no Brasil e, transcendendo esses estratos, atinge as competências cognitivas, comuns a todas as disciplinas da escola (PCNs, 2000, p. 103).

Neste dado contexto e realidade fica dificultado o trabalho de professores e prejudicadas as competências e habilidades pretendidas pelos estudantes destas unidades escolares referidas nesta pesquisa. O que nos leva a pensar que a construção do conhecimento, via padrões de criticidade e motivação, está em total desacordo com outras instituições de ensino levando-se em consideração a globalização versus a localização.

P10- A *internet* é acessada nas aulas de inglês?

Figura 27: Respostas da pergunta 10



O gráfico acima, relacionado à Pergunta 10 (P10), demonstra que apenas cinco por cento (5%) dos alunos entrevistados afirmam ter a *internet* acessada nas aulas de inglês, contra a maioria de noventa e cinco por cento (95%) dos entrevistados que dizem o contrário.

Apenas um número muito reduzido respondeu que sim a esta pergunta, pois sabemos que a *internet* hoje está mais acessível e alguns professores têm dispositivos capazes de conseguir um acesso, mesmo que restrito à tecnologia de ponta. Foi através de relatos informais que validamos este número. Mas a maioria entendeu a pergunta como deveria, se a escola promovia o acesso à *internet* para que as aulas fossem realizadas com o apoio de mais este recurso tecnológico, e de fato, se não há acesso a recursos mais fáceis, baratos e acessíveis, porque então teriam acesso à rede? Seria um paradoxo, que se confirmou nos números coletados nesta questão. Alguns alunos têm acesso através de recursos próprios, pois possuem bens de consumo capazes disso, logo chegam a desdenhar da escola por não possuí-los ou não democratizar o uso de *internet* sem fio, por exemplo. Segundo os PCNs

a aplicação de tecnologias da informação amplia as possibilidades de busca de informação em outro idioma. No caso do Inglês, é importante considerar

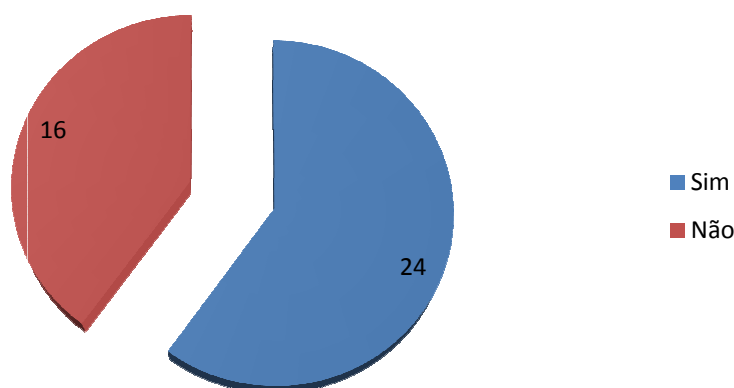
também que conhecimentos da língua são instrumentos de acesso ao ciberespaço, uma vez que grande parte do vocabulário usual da informática emprega a língua inglesa, idioma que também predomina nos sites da *internet* (PCNs, 2000, p. 100).

Apesar de termos identificado realidades tão diversas podemos afirmar que os números coletados apresentaram-se em concordância entre si, pois realmente a *internet* nas escolas se resume a uma sala hermeticamente trancada, tão perto, e tão longe do acesso dos alunos e professores. O que entra em total discordância do que promove o estado e se reforça nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao menos no que tange na região estudada neste trabalho.

Numa visão global das perguntas de um a dez temos os seguintes gráficos que demonstram o universo de quatrocentas respostas, de quarenta alunos, em quatro escolas, com a incidência do total de respostas ‘sim’ e de respostas ‘não’.

A) Por aluno

Figura 28: Média de alunos e suas respostas

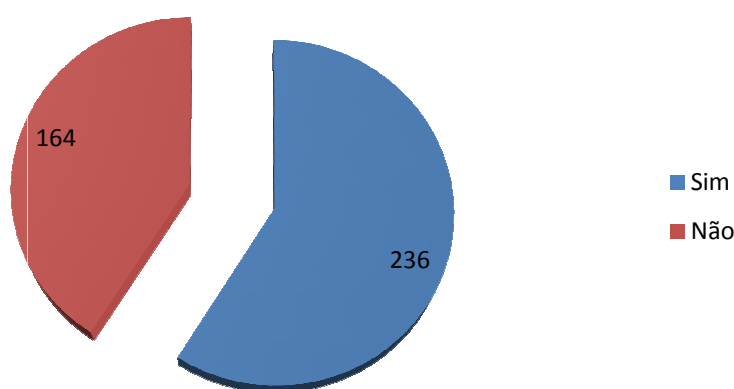


Isto significa dizer que, dos quarenta (40) alunos perguntados, em média, vinte e quatro (24) alunos, cinquenta e nove por cento (59%), ou a maioria da população pesquisada

tendeu a dar mais respostas ‘sim’ às perguntas feitas. Ao passo, que a minoria de dezesseis (16) alunos tendeu a responder mais ‘não’ às perguntas que lhes foram feitas.

B) Por respostas

Figura 29: Total de respostas nas quatro escolas



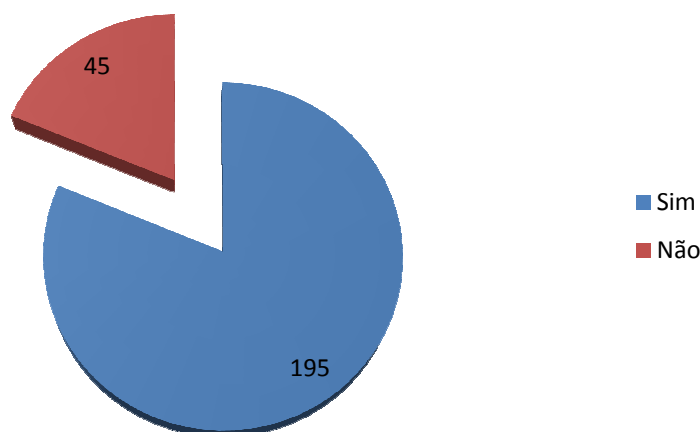
Assim posto, temos numa visão geral cinquenta e nove por cento (59%) de respostas ‘sim’, isto é, de concordâncias com o questionário total aplicado, e quarenta e um por cento (41%) de respostas ‘não’, demonstrando discordância frente às perguntas feitas em sua totalidade.

O que se pretende demonstrar com esses números é que no geral, a maioria das respostas foi de ‘sim’, até a sexta pergunta, ou 240 respostas, neste intervalo todos os índices registraram uma porcentagem que variou de, no mínimo, setenta e cinco por cento (75%) de concordâncias, alcançando o seu máximo em até noventa e sete e meio por cento (97,5%) de acordos. Isso significa dizer que destas 236 respostas ‘sim’, 195 respostas, ou seja, 82,7% das respostas ‘sim’ estão localizadas entre as perguntas um e seis que totalizam 240 respostas.

Este mesmo gráfico pode ser desmembrado para melhor visualização dos fatos perguntados, ficando da seguinte forma:

A) Perguntas de 1 a 6 (240 respostas):

Figura 30: Respostas às perguntas de 1 a 6

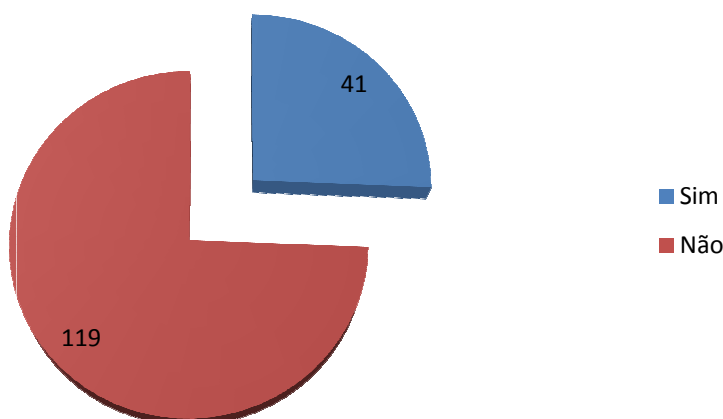


Confirmando os dados acima, e apesar das diferentes realidades apresentadas nesta pesquisa, podemos perceber que, das perguntas de um a seis, oitenta e um por cento (82,7%) das respostas foi de 'sim', isto nos permite dizer que, cento e noventa e cinco (195) respostas, de duzentos e quarenta (240) até a pergunta seis, foram quase unânimes em concordar com o que lhes estava sendo perguntado, de tal forma, levando-nos a acreditar na confiabilidade de suas respostas, pois não houve um grande disparate, isto é, houve de certa forma, uma sintonia nas respostas dadas pelos alunos de diferentes instituições de ensino. Apenas 17,3% das respostas foram negativas até a sexta pergunta.

Se por um lado as respostas sim (de P1 a P6) além de serem a maioria, foram registros superiores a setenta e cinco por cento (75%); por outro lado apenas quatro, das dez perguntas, de sete a dez, foram a maioria de respostas 'não', em que os índices demonstraram uma variação mínima de cinquenta e sete e meio por cento (57,5%), e máxima de noventa e cinco por cento (95%). Resultando assim, em cento e dezenove (119) respostas negativas, isto é, das perguntas de sete a dez, a maioria demonstrou discordar com as mesmas, num universo de cento e sessenta (160) respostas negativas possíveis do total, 119 estão localizadas nas perguntas de sete a dez.

B) Perguntas de 7 a 10 (160 respostas)

Figura 31: Respostas às perguntas de 7 a 10



Utilizando os dados que completam o gráfico acima, podemos perceber que, das perguntas de sete a dez, setenta e cinco por cento (75%) das respostas foi de ‘não’, isto nos permite dizer que, cento e dezenove respostas (119), de cento e sessenta (160), foram quase unânimes em discordar com o que estava lhes sendo perguntado, de forma que, isto nos leva a acreditar no compromisso dos alunos para com as respostas e a pesquisa que estava sendo realizada, uma vez que houve um registro de regularidade entre as respostas nas diferentes escolas analisadas. Apenas vinte e cinco por cento (25%) dos alunos responderam ‘sim’ a estas mesmas questões, ou seja, 41 respostas concordaram com o que estava sendo perguntado. Isso tudo pode ser comprovado no gráfico seguinte que demonstra tal realidade.

Todos estes dados foram, minuciosamente analisados, para que pudéssemos afirmar, e confirmar, os resultados obtidos. Excetuando a pergunta oito que trata do uso de dispositivos de áudio nas aulas de Inglês, que as respostas variaram em torno de cinquenta por cento (50%), ou seja, não se pode dizer com certeza quanto é, e quanto não é, utilizado tais recursos em sala de aula de inglês, se muito ou pouco usado, ou se mais em uma escola do que em outra, que é o mais provável devido à realidade estudada. Todas as outras perguntas foram de maioria ‘sim’ ou de maioria ‘não’, evitando assim a margem para dúvida ou possíveis interpretações equivocadas, uma vez que as questões foram elaboradas de maneira clara,

precisa e sucinta. Esses números reunidos nos proporcionam um terço dos dados necessários para tentar diagnosticar o perfil do ensino de inglês nas escolas públicas estaduais de Catalão. Os outros dois terços são relativos, respectivamente, às análises feitas a partir dos dados das escolas pesquisadas, item 4.3 neste trabalho, completados com a análise dos dados dos professores relatada no tópico a seguir deste estudo.

4.5 Análise de dados referente aos professores pesquisados

Foram pesquisados sete professores, das oito escolas selecionadas para a pesquisa, mas apenas quatro relatos aparecerão neste estudo por motivos previamente explicados no tópico 4.3 deste estudo referente às escolas pesquisadas. Serão: Prof. 1, Prof. 2, Prof. 3 e Prof. 4, a ordem se justifica, pois existe uma relação da primeira escola a ser citada com a professora desta unidade de ensino. As respostas dos professores aparecem entre aspas, pois reproduzem fielmente suas respectivas falas. Os outros dados foram coletados em conversas informais na fase de explicação da pesquisa.

O primeiro fato que nos chamou atenção foi que, grande parte das vezes, os professores ministram outras disciplinas, além das aulas de Inglês, pois precisam completar suas cargas horárias, uma vez que em todas as escolas pesquisadas há apenas uma hora/aula de Inglês por semana. Além de insuficiente para a aprendizagem da disciplina em questão, esta carga horária não preenche a disponibilidade dada pelo professor que, portanto, se vê obrigado a ministrar aulas de disciplinas como religião, sociologia, filosofia, artes, história entre outras. Como o relato dos profissionais pesquisados, são disciplinas as quais eles não tem domínio suficiente para desempenhar, muitas vezes, a função de professor.

Sendo assim, o segundo ponto de observação foi devido ao fato de o professor de Inglês se ver obrigado a dar aulas em várias escolas, dependendo da quantidade de turmas em cada unidade de ensino. Logo, não tem tempo para dedicar-se ao estudo e aprimoramento de sua prática docente na disciplina de Inglês, pois está sempre em trânsito, ou estudando o conteúdo que se vê obrigado a trabalhar, que não o seu, sem total segurança e conhecimento devido às diferentes disciplinas que ministra. Poucos são os professores de Inglês que trabalham apenas com Língua Inglesa. Assim sendo, o quadro a seguir mostra as perguntas feitas para quatro professoras e suas respectivas respostas.

Quadro 4: Perguntas e respostas dos professores pesquisados				
	Pergunta 1: Qual a sua formação?	Pergunta 2: Há quantos anos ministra aulas de Inglês?	Pergunta 3: Quais materiais didáticos (e recursos) você utiliza nas suas aulas?	Pergunta 4: O que pensa do livro didático adotado na instituição de ensino em questão?
Prof. 1	"Especialista em Educação"	"18 anos"	"Livro didático, aparelho de som, vídeos, multimídias, textos fotocopiados"	"Adequado visto que foi escolhido de acordo com o público da unidade escolar, através do PNLD".
Prof. 2	"Tenho formação de nível superior completo"	"Ministro aulas de inglês acerca de dois anos"	"Utilizo o material disponibilizado pela escola"	"O material ofertado é de excelente qualidade, contudo os alunos não possuem embasamento e estrutura suficientes para desempenhar com destreza as habilidades essenciais em língua inglesa".
Prof. 3	"História - UFG - 2000, Especialização em História do Brasil, Inglês: 9 anos de estudo em escolas especializadas"	"Mais ou menos uns 20 anos. Trabalhei em escolas particulares e estaduais. Com crianças, jovens"	"Recursos audio-visuais - Músicas - filmes - livro didático"	"Penso que está totalmente fora da realidade do aluno e do currículo. Apesar de termos livro, recurso necessário, seria ideal, que recebermos o livro selecionado pela escola e não pelo Governo. Embora, pela alteração da grade curricular, o Inglês está próximo ao fim. Pois a Língua Espanhola está vigorando como exigência e as aulas de Inglês caíram para apenas 1 aula semanal de 45 min".
Prof. 4	"Pedagoga"	"Há 18 anos"	"Data-show, som, livro didático, fichas e etc. Obs.: O laboratório de informática se encontra fechado"	"Com certeza o livro didático ajuda bastante mas, penso que não deve ser o único recurso. O livro didático adotado não foi o que nós escolhemos, eu particularmente gosto muito do Amadeu Marques pois tem uma linguagem mais simples".

Começando pela primeira pergunta, percebemos que todas têm curso superior, mas nenhuma deixou claro que tenha cursado Letras, apesar de metade ter feito questão de ressaltar que tem o curso de Especialização, mesmo que em outra área, ou área afim, e apenas uma citou o fato de ter estudado inglês por nove anos em escolas especializadas. Por um lado este dado é positivo, pois temos a certeza de que profissionais qualificados estão em atuação nas turmas preparatórias para o ingresso no ensino superior. Por outro lado, estes mesmos profissionais não estão totalmente enquadrados nas suas respectivas áreas o que faz com que estes números tornem-se preocupantes. Temos então, uma realidade, e no mínimo dois problemas, para sermos parcimoniosos. O fato de não ser da área de Letras pode ser um fator negativo, pois o profissional se vê desvalorizado e desempenhando uma função incompatível com aquela escolhida para sua profissão, desencadeando baixa na auto-estima, no trabalho e até nas relações sociais, pois se envergonha de dizer que atua em área diferente. Segundo, talvez os maiores prejudicados, pois não se trata de um, mas de vários alunos que têm como professor de Língua Inglesa, um profissional capacitado para outra matéria, mas que por algum motivo está professor de Inglês. Relatos que o contrário aconteça, não existem. Não sabemos, ou pelo menos são ínfimas, de histórias de um professor de Matemática que não seja formado na área, ou que este mesmo professor se submeta a ministrar aulas de Inglês, por exemplo, firmando se aí a soberania das matérias exatas em detrimento das humanas, menos valorizadas desde as séries iniciais. Interessante dizer também que, ao final deste estudo, uma das professoras pesquisadas relatou ter estado, por 45 dias, no estado do *Tennessee*, Estados Unidos, na *University of Tennessee*, para um curso de capacitação financiado pelo governo federal, o que se apresenta em dissonância com o governo estadual que está diminuindo, ou mesmo eliminando, as aulas de inglês da carga horária no ano de 2013. Essa realidade da primeira pergunta feita aos professores nos remete a uma ideia já discutida por de Paula quando diz que

o conhecimento acadêmico-científico aceito como uma espécie de conhecimento 'oficial' convive com o conhecimento prático do professor, oriundo de sua experiência em sala de aula e que por muito tempo permaneceu invisível aos olhos da ciência (DE PAULA, 2009, p. 36).

Isso demonstra que alguns professores estão sim preocupados com sua formação e capacitação, porém percebe-se uma discrepância entre as esferas federal e estadual. Essa

realidade citada acima nos leva a conhecer as particularidades da segunda pergunta que diz respeito ao tempo de trabalho das professoras no ensino de Língua Inglesa. Surpreendentemente, uma das pesquisadas trabalha nesta área há vinte anos, outras duas há dezoito anos e apenas uma acerca de dois anos. Percebemos então, que a experiência pode contar a favor destas profissionais que há tanto tempo se dedicam a trabalhar com o Inglês, uma das professoras inclusive afirma ter experiência também em outras escolas particulares, e também com crianças. Esse é um dado que conta positivamente no âmbito escolar. Sendo assim, podemos pensar que a maioria tem muito tempo de trabalho, e que isso talvez, reforce o fato de que há poucos profissionais qualificados, e menos ainda se qualificando, na área do Ensino de Línguas, em especial do Inglês, que é o foco deste estudo. Sabemos disso devido as conversas informais que tivemos ao tratar da pesquisa em si, pois estas mesmas professoras afirmam trabalhar em mais de uma instituição de ensino pelo fato da reduzida carga horária destinada ao ensino de Língua Inglesa, isto é, elas também poderiam ser as mesmas professoras em outras escolas, ou então se veem obrigadas a ministrar aulas de outras disciplinas. Este último, fato corriqueiro e inegável na maioria dos casos pesquisados, o que irá gerar outro problema no ano de 2013, quando a carga horária do inglês diminuirá, ou simplesmente desaparecerá, da grade curricular, ficando os profissionais de língua inglesa sem aulas, mesmo com formação para atuar em outras áreas, mas que já estão, previamente, ocupadas por outros professores devidamente qualificados para tal.

A terceira questão feita às professoras pesquisadas trata da utilização dos recursos e materiais didáticos que são empregados nas aulas de inglês. A maioria delas afirmou trabalhar com o livro didático e também com os recursos como filmes, *data-show*, aparelhos de som e outros. Apenas uma reforçou que o laboratório de informática se encontrava fechado, e as outras não o fizeram porque, muito provavelmente, não o tem. Uma professora apenas foi menos enfática, e quem sabe mais polida, ao dizer que trabalha com o material que é disponibilizado pela escola. Cruzando os dados, pode-se perceber que esta é a professora da escola que os alunos responderam não para as perguntas de número 7, 8, 9 e 10, que dizem respeito exatamente a esses recursos áudio-visuais e tecnológicos. Ou seja, eles afirmam que não são utilizados DVD's, CD's, filmes, laboratório de informática, nem *internet* nas aulas de inglês. Estes dados nos fazem pensar então quais seriam os materiais que a citada escola disponibilizaria em tempos tão modernos? Tudo nos leva a pensar que são poucos os recursos gerais desta escola, confirmando a hipótese, mais uma vez, de que a realidade que se instaura na cidade de Catalão a respeito das escolas públicas estaduais, é a mais diversificada possível.

Enquanto umas têm um recurso, como, por exemplo, laboratório de informática, a outra se quer tem à disposição um aparelho de DVD para que as aulas fossem realizadas com o auxílio de recursos extra livro didático. Assim sendo, Freitag *et alii* afirmam que

confirma-se, assim, a nossa afirmação inicial de que o livro didático não pode ser estudado de forma isolada, ‘em si’, mas pressupõe o mapeamento das estruturas de poder e econômicas da sociedade brasileira para que compreendamos o seu funcionamento. O livro didático insere-se, assim, em uma grande maquinaria, na qual ele parece exercer um papel ‘insignificante’, que à medida que vai sendo elucidado, revela-se de importância estratégica para a existência e o funcionamento do sistema educacional como um todo, estendendo sua influência a amplos setores do mercado editorial bem como a instituições estatais. Funciona como um instrumento de ensino no processo pedagógico em sala de aula; como fonte de lucro e renda para editores e como ‘cabide de empregos’ para os funcionários e técnicos dos organismos estatais (FREITAG, 1989, p. 127).

Assim posto esta reflexão nos leva à quarta e última pergunta feita às professoras e que trata do livro didático em si, o que elas pensam a respeito dele. Todas foram unânimes em reconhecer a eficácia do livro didático, mas apenas uma das professoras elogiou o material dizendo ser adequado ao público da sua unidade escolar. Esta é, certamente, a professora que recebeu a primeira opção de livros, previamente escolhidos, a serem recebidos pela escola. As outras três professoras admitem que o livro didático não esteja adequado ao perfil dos alunos em questão, apesar de uma delas admitir a qualidade do material. As outras duas ressaltam a importância de se receber o material escolhido, uma delas ainda cita o autor Amadeus Marques, que o prefere por sua “linguagem mais simples”, e a outra acrescenta que o inglês está perto do fim, prevendo que a Língua Espanhola vai substituir o inglês a partir de 2013. Desta feita, percebemos que a maioria das professoras pesquisadas está insatisfeita com o material didático que tem em mãos, logo este fator é determinante para a eficácia e eficiência de aulas ministradas com base nos mesmos, uma vez que somos sabedores do uso difundido do livro didático, principalmente de Inglês, torna-se fácil a detecção do seu uso ou não. Outra questão que nos intriga, mas que também é alvo de outro estudo, é o fato da não utilização adequada do livro didático. O que seria mais devastador: um professor bom com um material não adequado, ou um profissional não tão adequado com um excelente material? Qual dos casos o prejuízo seria menor, pois pelos dados coletados podemos perceber que as duas

situações são realidades coexistindo nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio de Catalão.

Este estudo remete-se muito aos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois é a partir deles que os professores da rede pública de ensino devem, ou deveriam, se basear para desempenhar suas funções pedagógicas, e segundo os mesmos, eles preveem que “o objetivo primordial do professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível a seu aluno atribuir e produzir significados, meta última do ato de linguagem” (PCNs, 2000, p. 93). Neste sentido a realidade do governo estadual, para o município de Catalão, parece dificultar o previsto nos PCN’s, pois, primeiro, sequer respeita a vontade, ou melhor, a escolha adequada do livro pelo professor, uma vez que ele é o conhecedor do seu público, da sua instituição de ensino, para nem citar, que ele é o profissional da área talhado para saber reconhecer o que realmente funciona em sala de aula, no que tange ao material didático. Em segunda instância podemos lembrar o fato de que os recursos como DVD, aparelho de som, vídeos e também os laboratórios de informática previstos nos PCNs “a informática e outras mídias eletrônicas constituem ferramentas auxiliares especialmente úteis quanto ao ensino de língua estrangeira e devem ser utilizadas como mais um recurso auxiliar ao aprendizado” (PCN, 2000, p. 132). No entanto eles não funcionam, e às vezes, nem existem, ou então, estão guardados por falta de profissional que saiba manuseá-los, e por receio de danificar estes recursos, a opção que se tem é simplesmente a não os utilizar. Assim sendo, o que poderia ser um recurso para minimizar a descontentação com o material recebido, ou ainda, a melhoria do material escolhido, torna-se mais uma variável que contribui, e com impactos negativos pelo que percebemos nos dados coletados, para a realidade instaurada nas escolas públicas estaduais de modo geral.

Levando-se em consideração as três variáveis pesquisadas e analisadas neste estudo, escola, aluno e professor, somando-se ainda a estas as questões do livro didático, percebemos que em relação às quatro escolas que fizeram parte deste trabalho há realidades diferentes coexistindo numa mesma esfera municipal. Enquanto há escolas munidas de recursos que auxiliam a prática educativa, há outras que não disponibilizam quase nenhum recurso para o professor utilizar em sala de aula. Por outro lado também, vimos que alguns professores se preocupam em utilizar os dispositivos oferecidos pela escola, ou mesmo providenciar por conta própria, e outros se limitam apenas ao uso do livro (ou simplesmente textos avulsos) em suas aulas, mesmo tendo recursos disponíveis para isso. De uma forma geral, estes educadores estão insatisfeitos com o livro didático recebido nas suas unidades escolares, logo fazem o uso

dele, de algum modo, forçadamente. Uma vez que não têm a opção de outro material didático para substituí-lo, apesar de terem como complementá-lo, há vários motivos que o impedem de fazê-lo, como por exemplo, tempo, disposição, baixos salários, entre outros, mas apesar disso, baseados na pergunta e nas respostas da sétima questão feita aos alunos, podemos dizer que são oferecidos aos alunos diferentes tipos de textos, o que não se sabe ao certo (já que isso seria outro trabalho de análise) é se estes textos fazem parte do livro didático (particularmente acreditamos que sim) ou se são os professores quem os elabora. Enfim, dadas estas informações a única regularidade percebida neste trabalho ficou a cargo dos alunos pesquisados.

Houve uma tendência marcante nas respostas dadas pelos estudantes. Podemos afirmar que a maioria dos alunos que participaram desta pesquisa gosta e considera a disciplina de Língua Inglesa importante para a sua formação. Em relação ao livro didático de Inglês este mesmos alunos admitem que ele é usado nas aulas da referida disciplina, e que ele agregou valores positivos na aprendizagem desta língua estrangeira causando, assim, um impacto positivo na questão da sua reintrodução na vida escolar deles, mesmo sem ter consciência de que o referido material poderia ser melhor explorado em alguns casos, o que independe de qualquer estudante. A quase totalidade dos alunos também foi incisiva ao afirmar que os recursos de áudio, vídeo, laboratório de informática e *internet* não são usados com frequência, quiçá, muitas vezes, são usados de forma alguma.

Assim podemos reforçar e sintetizar a nossa ideia de que estes alunos são duplamente prejudicados. Primeiro pelo fato de terem um professor, de inglês, trabalhando com um material indesejado, na maioria das escolas, logo deixando prejudicada, sobremaneira, sua própria prática, e também seus alunos, e às vezes, ainda, não tendo formação adequada para atuar em sala de aula. Segundo motivo é que, de acordo com os alunos pesquisados, não é utilizado quase nenhum recurso tecnológico disponível nas escolas, ou pelo menos que deveria estar disponível, para a complementação e entusiasmo nas aulas de língua estrangeira, como prevê o Estado responsável pela democratização destes aparatos.

Estamos falando de uma pesquisa com sujeitos da geração Z, isto é, de indivíduos que nasceram a partir dos anos de 1990, especificamente no nosso caso, sujeitos dinâmicos, inovadores, para os quais a ciência e a tecnologia são uma constante do seu cotidiano. Por isso, nossa preocupação em não deixar de ressaltar a questão da tecnologia neste estudo, pois esta também é a geração dos indivíduos conhecida por serem ‘nativos digitais’. O grande

mote dessa geração é ‘zapear’ na *internet*, nos seus telefones móveis, *tablets*, compartilhando arquivos e completamente à vontade com a *World Wide Web*, isso tudo sem necessariamente estar em casa, mas a partir de seus dispositivos móveis. Apesar de estarmos também falando de uma população de baixa renda, é muito pouco provável que algum deles não tenha computador, *internet*, para não falar de *smartphones*, que nos últimos anos vem tornando-se, para esta geração, um dispositivo de primeira necessidade (e/ou até mesmo de auto-afirmação), e hoje podemos resumi-lo no seu antigo PC, ou seu escritório, reafirmando a mobilidade da nova era moderna que é totalmente interativa. Isto tudo significa dizer que se a escola não se insere nesses padrões, é pouco provável que seu público-alvo acredite nela. Infelizmente, e em especial na nossa realidade pesquisada, não podemos dizer que os alunos estão sendo agraciados com tais recursos. Não se faz (ou não se tem como fazer) um *link* do que está nos livros didáticos com a realidade atual, como foi demonstrado, por exemplo, no tópico 1.3 do primeiro capítulo deste trabalho. O computador não deve estar presente, necessariamente, em todas as aulas, nem o som, ou vídeo, nem mesmo o livro didático, ou qualquer outro recurso, mas quase nunca estar presente nos leva a um comprometimento na aprendizagem significativa do aluno. O grande ideal é que houvesse, minimamente, um equilíbrio destas partes envolvidas, pois é fácil rotular esta geração, já citada anteriormente, de folgada, distraída ou ainda superficial, devido ao contato com a tecnologia, fato que a diferencia das gerações de seus pais, que não tiveram desde controle remoto, portão eletrônico, ou até simples relógios digitais. Assim não podemos nos furtar ao fato de que o sistema educacional tem que mudar para se adequar ao novo modo que os seus alunos encaram a vida. Esta é também uma geração mais preocupada com o meio ambiente, mais empreendedora que pensa se um pode, porque ele também não pode ficar bilionário como os donos do *Google*, por exemplo, que não te faz julgamentos, apenas te responde o que você gostaria de saber seja do seu médico, dos seus pais, do seu professor.

Saber usar todas as ferramentas das redes sociais, os jogos eletrônicos, manusear dispositivos tecnológicos não é papel do professor, porque é bem verdade que a matemática, a química, a história, a geografia, bem como o inglês, não mudaram, a maneira de comunicar isso aos alunos sim é que mudou. Estamos vivendo em uma sociedade que está em constantes mudanças, não falamos mais de cultura, mas sim na pluralidade de culturas e também de identidades plurais, vistas no capítulo inicial desta pesquisa, para dizer que o papel, sim, do professor é de formar cidadãos críticos, e também serem capazes de reconhecer o impacto que, por exemplo, um *Facebook* ou *Twitter*, tem em uma sociedade ávida por informação

rápida, efêmera na maioria das vezes é bem verdade, mas que tem grandes chances de serem mais críticos quando em relação à geração de seus pais ou às anteriores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, cabe agora, apresentarmos uma síntese do trabalho realizado, bem como algumas reflexões críticas a respeito da bibliografia consultada, da metodologia escolhida e a análise dos dados coletados.

A proposta maior desta pesquisa teve como objetivo geral traçar o diagnóstico da (re) introdução do livro didático de Língua Inglesa nas escolas públicas estaduais de Catalão do Ensino Médio, especificamente, no terceiro ano, isto é, o último ano desta fase, e preparatório para o vestibular. Para tanto tivemos que conhecer, mais especificamente, o ambiente que seria analisado. Primeiramente, verificamos os equipamentos que a escola tem em seu acervo a respeito da tecnologia educacional sugerida pelo MEC, pelos PCNs, pelo Estado, e também pelo livro didático. São dispositivos tais como som, laboratório de informática, *data-show*, dentre outros, e pudemos observar que estes dispositivos raramente são utilizados nas aulas de língua inglesa, ora por não existirem nas escolas, ora pela dificuldade de acesso aos mesmos, ora pela falta de treinamento dos professores. Este quadro não mudou com a (re) introdução do livro de Inglês nas escolas, ele simplesmente, se mantém inalterado, ou seja, na sua maioria, desativado. Outro ponto, e foco de análise, está relacionado à formação dos docentes (pesquisados) de língua inglesa, que mesmo sem alguns estarem devidamente capacitados para atuarem na área de línguas, são designados para a função, pois afirmam ter ‘cursos’ (que não o de Letras) mas que os capacitaria para tanto, e apesar, de a maioria estar há muitos anos atuando em sala de aula de língua inglesa não procuraram se adequar ao campo de trabalho no qual estão inseridos. O último, mas não menos importante dos objetivos específicos, foi observar o posicionamento dos alunos frente à disciplina de Língua Inglesa, agora, com a utilização do livro didático. Os sujeitos pesquisados demonstraram grande interesse pela disciplina, apesar de, em sala de aula, sabermos que há reclamações quanto à dificuldade de aprendizagem de uma língua estrangeira, mas no momento em que lhes foi questionado sobre a importância da Língua Inglesa e do livro didático para a sua formação tivemos quase uma unanimidade de repostas afirmativas, a favor do livro didático e do inglês de forma geral. São sujeitos conscientes de sua formação e interessados na melhoria de suas atividades.

Assim posto, este estudo se compõe de início, no primeiro capítulo, de um resgate da história e da evolução do ensino de Língua Inglesa no Brasil, elucidando as teorias e a formação de professores nos períodos citados, bem como uma abordagem da disciplina sob o

ponto de vista da cibercultura, trazendo tais discussões para a atualidade, elencando alguns desafios da educação na era pós-moderna. Na sequência, o segundo capítulo, situa historicamente o livro didático, em geral, e suas características, mais especificamente a questão passa a ser sobre o livro didático de Inglês e sua utilização nas escolas. Em seguida o terceiro capítulo destinado a revelar os caminhos e procedimentos tomados para a realização desta pesquisa, no qual discorreremos sobre a metodologia escolhida e adotada no decorrer de todo o trabalho. Enfim, o capítulo quatro é constituído pela descrição do *corpus* e análise dos dados coletados, momento em que todos os elementos, todas as inferências e deduções foram de alguma forma, cruzados para então, desvendarmos a realidade instaurada no cenário descrito pela pesquisadora.

Os resultados obtidos confirmam a hipótese inicial de que o ensino de Inglês nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio de Catalão acontece de forma desvinculada das novas tecnologias e outras linguagens que o livro didático sugere, pois a maioria dos professores demonstrou não estar satisfeitos com os recursos e condições de trabalho a eles oferecidos. Apesar disso a (re) introdução do livro didático foi enaltecida pelos alunos, que mesmo estando inseridos numa realidade digital, virtual, ainda sim, reconhecem o valor do mesmo e da importância da Língua Inglesa na sua formação escolar, visto que é tarefa do Governo preparar os indivíduos para o trabalho e mão-de-obra qualificada. Uma vez que a parte mais interessada no processo de ensino-aprendizagem, o aluno, tem a capacidade de demonstrar o impacto positivo causado com a utilização do livro didático, fica claro que, ele também é sabedor do que realmente é significativo para sua formação.

Este estudo leva em consideração uma tendência atual das pesquisas em Linguística Aplicada como afirmam Gatti e André

o uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em Educação, permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas. Todo esse conjunto de possibilidades para estudos de problemas em Educação ampliou o universo epistemológico da discussão dos fatos educacionais e permitiu, pelas novas posturas assumidas, um engajamento da relação próxima entre pesquisadores e pesquisados, criando um compromisso maior com as necessidades e possibilidades de melhorias socioeducacionais por meio de intervenções diretas nas realidades

pesquisadas ou pelo envolvimento nos debates e na formulação das políticas educativas (GATTI e ANDRÉ, 2010, p. 34).

Desse modo, acreditamos que nossos parâmetros estejam alinhados ao postulado pelas autoras e em consonância ao que foi pretendido neste estudo, pois como é sabido em todo estudo investigativo há que se reconhecer as possíveis limitações do trabalho desenvolvido e também as novas possibilidades de outros estudos que possam abranger e a até aprofundar o trabalho já realizado.

Nesta perspectiva e na tentativa de diagnosticar a (re) introdução do livro didático de inglês nas escolas públicas de Ensino Médio de Catalão, tivemos a oportunidade de ir além e perceber outros universos que dariam margem para tantas outras pesquisas. Para citar alguns exemplos, observamos a realidade que se delineia em torno da formação dos professores de modo geral, isto nos leva a pensar, uma vez que eles são poucos e muito provavelmente também são os professores das séries imediatamente anteriores, quiçá, das séries iniciais, que o cenário encontrado pela pesquisa tem grande chances de se repetir nas outras séries também. Ainda no que se refere aos professores e sua formação, vimos que além de poucos, alguns não apresentam formação adequada para ministrarem aulas de Inglês no Ensino Médio, o que nos permite fazer um estudo mais acurado no intuito de alertar os que são, e os que pretendem ingressar no magistério, no sentido de que a capacitação e a formação de professores precisam ser encaradas de forma a termos profissionais talhados e preparados para atuar nas suas áreas e não para “tampar buracos” e completar a carga horária das unidades escolares a que prestam serviço.

Além disso, tivemos contato com os livros didáticos, propriamente ditos. Entretanto, uma análise mais detalhada das coleções indicadas pelo Governo do Estado não foi feita, pois não era o foco desta pesquisa se ater à análise dos conteúdos ensinados, mas sim a utilização em si do livro em questão. Este aspecto renderia um excelente trabalho investigativo a respeito dos conteúdos abordados, bem como da metodologia e abordagens que cada coleção tem a oferecer, procurando entender como se dá o processo de escolha e envio dos materiais didáticos oferecidos pelo Governo do Estado.

Este mesmo Estado que contemplou seus alunos, até o ano de 2012, com livros didáticos de todas as disciplinas, inclusive o livro de Inglês, está sugerindo que a língua estrangeira inglesa seja, ou substituída, ou não tenha mais o caráter de obrigatoriedade, em

detrimento do ensino de Espanhol. Dentre as razões pelas quais o Governo do Estado de Goiás tenta explicar tal decisão passa pela latinização e pelos acordos socioeconômicos com os países vizinhos. O que vemos é a história se repetindo, como já abordado no primeiro capítulo deste estudo sobre a substituição das línguas estrangeiras ora o Latim, ora Francês e pelo que se vê, agora será a vez da Língua Inglesa, o que pode demorar alguns anos, e ficar algum tempo a opção da oferta das duas línguas, como era, mas agora os valores se inverteram, o espanhol passaria a ser obrigatório e o inglês como opcional.

Uma das inquietações iniciais desta pesquisa era o cenário que o município de Catalão apresenta em relação às escolas de línguas, especialmente de Inglês. Uma cidade que não ultrapassa os 100.000 habitantes e que tem, pelo menos, sete escolas particulares especializadas em ensino de idiomas, demonstra que há uma demanda significativa, pois todas elas têm um número razoável de alunos e estão no mercado há algum tempo. Diferentemente do Francês e do Espanhol que não têm tanta oferta assim, talvez esse fato se justifique pelas multinacionais que estão localizadas nas proximidades desta região, ou se confirme por ser o Inglês, ainda, a língua mais utilizada em todas as esferas, seja econômica, política, social e também, na área da educação. O que nos chama mesmo a atenção é a grande oferta de cursos de Inglês na cidade, isto sem mencionar os cursos *on-line* que fizeram com que houvesse uma maior democratização da língua inglesa. Porém não estamos falando aqui de sua eficácia, mas da possibilidade e da grande oferta de ensino de língua inglesa que hoje se apresenta em Catalão e possivelmente em outros municípios com características similares.

Mais uma vez lembramos o fato de a tecnologia ajudar em muitos casos. Sabemos que a *internet* é um poderoso aliado para uma demanda grande de língua inglesa. Hoje encontramos quase tudo na rede mundial. Seja uma tradução, um modelo de documento, um dicionário, praticamente tudo pode ser resolvido via computador. E como então desvinculá-lo do ensino em sala de aula, simplesmente não o considerando como um suporte aliado ao processo educativo. São questões como estas que poderiam ser mais exploradas e serviriam de base para outros trabalhos, e que foram apenas relatadas aqui como forma de ter um retrato fiel da realidade estudada.

Espero que este estudo possa contribuir com futuras pesquisas, relacionadas ao ensino de línguas, e também que professores de língua estrangeira possam refletir, analisar e se conscientizar da importância dos materiais didáticos e de suas práticas pedagógicas, sem desmerecer um em detrimento de outro, mas promovendo e buscando o equilíbrio dos

instrumentos de trabalho que permitam e nos leve a uma prática educativa reflexiva, consciente e formadora de cidadãos críticos que exerçam sua cidadania. E que não sejam (re) introduzidos apenas livros didáticos nas escolas públicas estaduais, mas que sejam (re) introduzidos também novos valores, crenças, estratégias, tudo mais que eleve o nível da Educação no cenário atual brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 3 ed, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001.
- BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. São Paulo, Campinas: Pontes Editora, p. 65-85, 2006.
- BITTENCOURT, Circe M. F. **Livro didático e saber escolar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. – Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- CANÇADO, M. **Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula**. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol 23, Campinas: Unicamp, Jan/Jun, p. 55-69, 1994.
- CASTRO, César Augusto. **Produção e circulação de livros no Brasil: Dos Jesuítas (1550) aos militares (1970)**. In: *Encontros Bibli*, 2º semestre, nº 20. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, p. 92-103, 2005.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, set./dez., p. 549-566, 2004.
- DE PAULA, L. G. **Entraves à pesquisa colaborativa: um estudo com duas professoras universitárias de inglês**, Ano de obtenção: 2010.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed, Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREITAG, Bárbara et al. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez; 1989.
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico>. Acesso em: 20 dez. 2011.
- GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.
- GATTI, B. A. e ANDRÉ, M. E. D. A.. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: Weller, Wivian e Pfaff, Nicolle (orgs.). **Metodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 28-38, 2010.

GENOUVRIER, Emile e PEYTARD, Jean. **Linguística e ensino do português**. Coimbra: Almedina, 1974.

GERALDI, W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: 5 ed, Atlas, 1999.

GREGOLIN, M. R. F. V.. Identidade: objeto ainda não identificado?. Estudos da Língua(gem) (impresso), v. 04, p. 23-36, 2008.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

LEFFA, Vilson José. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/ Pontes, 2005, p.2. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/mole.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2011.

_____. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Lisboa: Portugália, 1938, v.2, p. 541-544.

LEMOS, André. **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LEVY, Mike. CALL in context: Moving the CALL research agenda forward. In: Grigoletto, Marisa e Carmagnani, Anna Maria G. (orgs.). **English as a foreign language: identity, practices and textuality**. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, p. 179-194, 2001.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LITWIN, Edith. **Tecnologia educacional: política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação – Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais e ensino**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MAGGIO, Mariana. O campo da Tecnologia Educacional: Algumas propostas para sua reconceitualização. In: LITWIN, Edith. **Tecnologia educacional: política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MIZUKAMI, Maria da G. N. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Rubem Borba de. **Livros e Bibliotecas no período Colonial**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.

NAVES, R. R. e VIGNA, D. D. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil. **Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília**. Brasília, ano 1, n. 1, fev. 2008. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/viewFile/29/20>>. Acesso em 26 set. 2011.

NUNES, G. P. . **Livro didático: por quê?**. Linguagem. Estudos e Pesquisas, Catalão, v. 2-3, p. 129-153, 2001.

OLIVEIRA, J. B. A. *et al.* **A política do livro didático**. São Paulo: Unicamp, 1984.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T. e CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, p.53-84, 2003.

_____. **História do Material Didático**. Disponível em: WWW.veramenezes.com/hitoria.pdf . Acesso em 30 dez. 2011.

PALMA FILHO, J. C., ALVES, M. L. Formação continuada: memórias. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PARÂMETROS curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PARÂMETROS curriculares nacionais: ensino médio. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

PEREGRINO JÚNIOR, Umberto. INL: perspectivas. **Revista do livro**, Rio de Janeiro, v.10, n. 31 out/dez, 1967.

SAMPAIO, Francisco A. de A. e CARVALHO, A. F. **Com a palavra, o autor: em nossa defesa: um elogio à importância e uma crítica às limitações do Programa Nacional do Livro Didático**. São Paulo: Editora Sarandí, 2010.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

SCHÜTZ, Ricardo. **O aprendizado de línguas ao longo de um século**. Disponível em <http://www.sk.com.br/sk-apren.html>. Acesso em 01 jan. 2012.

SILVA, Alexander Meireles da. **O admirável mundo novo da República Velha: o nascimento da ficção científica brasileira no começo do século XX**. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, Tese de Doutorado em Literatura Comparada, 193 p., 2008.

SPRADLEY, J. *The ethnographic interview*. Forth Worth: Hancourt brace Jovanovich College, 1979.

STRAY, Chris. Quia Nominor Leo: Vers une sociologie historique Du Manuel. In: CHOPPIN, Alain (org.) **Histoire de l'éducation**. N° 58 (numéro special). Manuel scolaires, États et societies. XIXe siècles, Ed. INRP, 1993.

TILIO, Rogério Casanovas. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva**: culturas, identidades e pós-modernidade; orientadora: Lúcia Pacheco de Oliveira. – Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Letras, 2006.

TOMLINSON, B. **Materials Development in Language Teaching**. Cambridge: C.U.P., 2006.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **Estratégias de aprendizagem e materiais didáticos de língua estrangeira**: elaboração, integração, ensino e percepção; orientador: Nelson Mitrano Neto, co-orientadora: Maria José Pereira Monteiro. – Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

Apêndice A – Questionário para os alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - CAMPUS CATALÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Pesquisadora: Sarah Cristina de Oliveira Sebba

Orientador: Prof. Dr. Alexander Meireles da Silva

Caros participantes,
pedimos sua colaboração para responder o questionário abaixo. Ele é de suma importância para a pesquisa realizada e nos ajudará a traçar o perfil do ensino de inglês nas escolas públicas de Catalão. Não é necessário se identificar, pois informações pessoais não serão divulgadas com o intuito de preservar o anonimato dos participantes. Desde já agradeço a sua colaboração.

Perguntas de pesquisa

	SIM	NÃO
1- Você gosta da disciplina Língua Inglesa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Você considera a aprendizagem do Inglês importante para a sua formação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- O livro didático é utilizado nas aulas de inglês?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- O livro didático trouxe melhora para a aula em termos de ensino?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- O livro didático vem ajudando no desenvolvimento da aprendizagem significativa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- A aula de inglês contempla a utilização de gêneros textuais (letra de música, crônica, bula, outros) diversificados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Usa-se recursos visuais (vídeo, DVD, outros) nas aulas de inglês?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Usa-se recursos de áudio (cd, fita, outros) nas aulas de inglês?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- O laboratório de informática é utilizado como apoio para as aulas de inglês?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- A <i>internet</i> é acessada nas aulas de inglês?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.

Apêndice B – Questionário para os professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – CAMPUS CATALÃO

DEPARTAMENTO DE LETRAS

PROGRAMA DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

PESQUISADORA: Sarah Cristina de Oliveira Sebba

ORIENTADOR: Prof. Dr. Alexander Meireles da Silva

Caros Participantes,

Pedimos sua colaboração para responder o questionário abaixo. Ele é de suma importância para a pesquisa realizada e nos ajudará a traçar o perfil do ensino de inglês nas escolas públicas de Catalão. Não é necessário se identificar, pois informações pessoais não serão divulgadas com o intuito de preservar o anonimato dos participantes. Desde já agradeço a sua colaboração.

Perguntas de pesquisa

5) Qual a sua formação?

6) Há quantos anos ministra aulas de Inglês?

7) Quais materiais didáticos (e recursos) você utiliza nas suas aulas?

8) O que pensa do Livro Didático adotado na instituição de ensino em questão?

MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.

Apêndice C – Termo de Consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Meu nome é **Sarah Cristina de Oliveira Sebba**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Linguística.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o(s) pesquisador(es) responsável(is), Sarah Cristina de Oliveira Sebba e/ou Alexander Meireles da Silva, nos telefones: 3411-2334 e/ou 3411-2784. Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: (62) 3521-1075 ou (62)3521-1076.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

Título: Diagnóstico do Perfil do Ensino de Inglês nas Escolas Públicas de Catalão: Desafios e Perspectivas.

Acreditamos que o ensino de inglês, nas escolas públicas de Catalão, acontece de forma desvinculada das novas tecnologias e outras linguagens que o livro didático sugere. Professores, em sua grande maioria, não implementam essas tecnologias em suas práticas de ensino, tornando esse ensino (aos olhos de uma juventude digital) maçante, enfadonho, distante de sua realidade, e principalmente, da atual proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Objetivamos assim diagnosticar o impacto da (re) introdução do livro didático de Língua Inglesa sobre o ensino desta disciplina no terceiro ano do Ensino Médio nas escolas públicas de Catalão. Durante a pesquisa verificaremos a disponibilidade na escola da tecnologia educacional sugerida pelo livro didático, tais como laboratório, data-show, som, rádio, lousa interativa e outros; bem como mostraremos como se dava a utilização desses recursos tecnológicos em sala de aula antes da reintrodução do livro didático, e a realidade de agora; e ainda investigaremos como a formação do docente se articula com a utilização do livro didático de Língua Inglesa; por fim observaremos o posicionamento do aluno frente a disciplina de Língua Inglesa, agora com a utilização do livro didático.

Neste sentido utilizaremos um questionário que se faz imperativo para este trabalho. Garantimos que não haverá nenhum desconforto, muito menos risco, para os participantes, que ajudarão

enormemente com a pesquisa proposta. Se houver algum dano decorrente da participação na referida pesquisa, o participante poderá pleitear indenização. Não haverá nenhuma despesa, nem pagamento, bem como gratificação pela participação na pesquisa. O sigilo e a privacidade dos sujeitos serão totalmente resguardados. Tanto que o participante terá liberdade de recusar a participar da pesquisa, sem qualquer penalização e sem prejuízo, a qualquer tempo da fase do trabalho em questão.

Nome e Assinatura do pesquisador: Sarah Cristina de Oliveira Sebba

Apêndice D – Respostas do questionário feito aos alunos

Questionário para alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - CAMPUS CATALÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Pesquisadora: Sarah Cristina de Oliveira Sebba
Orientador: Prof. Dr. Alexander Meireles da Silva

Caros participantes,
pedimos sua colaboração para responder o questionário abaixo. Ele é de suma importância para a pesquisa realizada e nos ajudará a traçar o perfil do ensino de inglês nas escolas públicas de Catalão. Não é necessário se identificar, pois informações pessoais não serão divulgadas com o intuito de preservar o anonimato dos participantes. Desde já agradeço a sua colaboração.

Perguntas de pesquisa

	SIM	NÃO
1- Você gosta da disciplina Língua Inglesa?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Você considera a aprendizagem do Inglês importante para a sua formação?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- O livro didático é utilizado nas aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- O livro didático trouxe melhora para a aula em termos de ensino?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- O livro didático vem ajudando no desenvolvimento da aprendizagem significativa?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- A aula de inglês contempla a utilização de gêneros textuais (letra de música, crônica, bula, outros) diversificados?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Usa-se recursos visuais (vídeo, DVD, outros) nas aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Usa-se recursos de áudio (cd, fita, outros) nas aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- O laboratório de informática é utilizado como apoio para as aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- A internet é acessada nas aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.

Questionário para alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - CAMPUS CATALÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Pesquisadora: Sarah Cristina de Oliveira Sebba
Orientador: Prof. Dr. Alexander Meireles da Silva

Caros participantes,
pedimos sua colaboração para responder o questionário abaixo. Ele é de suma importância para a pesquisa realizada e nos ajudará a traçar o perfil do ensino de inglês nas escolas públicas de Catalão. Não é necessário se identificar, pois informações pessoais não serão divulgadas com o intuito de preservar o anonimato dos participantes. Desde já agradeço a sua colaboração.

Perguntas de pesquisa

	SIM	NÃO
1- Você gosta da disciplina Língua Inglesa?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Você considera a aprendizagem do Inglês importante para a sua formação?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- O livro didático é utilizado nas aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- O livro didático trouxe melhora para a aula em termos de ensino?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- O livro didático vem ajudando no desenvolvimento da aprendizagem significativa?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- A aula de inglês contempla a utilização de gêneros textuais (letra de música, crônica, bula, outros) diversificados?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Usa-se recursos visuais (vídeo, DVD, outros) nas aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Usa-se recursos de áudio (cd, fita, outros) nas aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- O laboratório de informática é utilizado como apoio para as aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- A internet é acessada nas aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.

Questionário para alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - CAMPUS CATALÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Pesquisadora: Sarah Cristina de Oliveira Sebba
Orientador: Prof. Dr. Alexander Meireles da Silva

Caros participantes,
pedimos sua colaboração para responder o questionário abaixo. Ele é de suma importância para a pesquisa realizada e nos ajudará a traçar o perfil do ensino de inglês nas escolas públicas de Catalão. Não é necessário se identificar, pois informações pessoais não serão divulgadas com o intuito de preservar o anonimato dos participantes. Desde já agradeço a sua colaboração.

Perguntas de pesquisa

	SIM	NÃO
1- Você gosta da disciplina Língua Inglesa?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Você considera a aprendizagem do Inglês importante para a sua formação?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- O livro didático é utilizado nas aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- O livro didático trouxe melhora para a aula em termos de ensino?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- O livro didático vem ajudando no desenvolvimento da aprendizagem significativa?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- A aula de inglês contempla a utilização de gêneros textuais (letra de música, crônica, bula, outros) diversificados?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Usa-se recursos visuais (vídeo, DVD, outros) nas aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Usa-se recursos de áudio (cd, fita, outros) nas aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- O laboratório de informática é utilizado como apoio para as aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- A internet é acessada nas aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.

Questionário para alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - CAMPUS CATALÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Pesquisadora: Sarah Cristina de Oliveira Sebba
Orientador: Prof. Dr. Alexander Meireles da Silva

Caros participantes,
pedimos sua colaboração para responder o questionário abaixo. Ele é de suma importância para a pesquisa realizada e nos ajudará a traçar o perfil do ensino de inglês nas escolas públicas de Catalão. Não é necessário se identificar, pois informações pessoais não serão divulgadas com o intuito de preservar o anonimato dos participantes. Desde já agradeço a sua colaboração.

Perguntas de pesquisa

	SIM	NÃO
1- Você gosta da disciplina Língua Inglesa?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Você considera a aprendizagem do Inglês importante para a sua formação?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- O livro didático é utilizado nas aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- O livro didático trouxe melhora para a aula em termos de ensino?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- O livro didático vem ajudando no desenvolvimento da aprendizagem significativa?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- A aula de inglês contempla a utilização de gêneros textuais (letra de música, crônica, bula, outros) diversificados?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Usa-se recursos visuais (vídeo, DVD, outros) nas aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Usa-se recursos de áudio (cd, fita, outros) nas aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- O laboratório de informática é utilizado como apoio para as aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- A internet é acessada nas aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.

Questionário para alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - CAMPUS CATALÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Pesquisadora: Sarah Cristina de Oliveira Sebba
Orientador: Prof. Dr. Alexander Meireles da Silva

Caros participantes,
pedimos sua colaboração para responder o questionário abaixo. Ele é de suma importância para a pesquisa realizada e nos ajudará a traçar o perfil do ensino de inglês nas escolas públicas de Catalão. Não é necessário se identificar, pois informações pessoais não serão divulgadas com o intuito de preservar o anonimato dos participantes. Desde já agradeço a sua colaboração.

Perguntas de pesquisa

	SIM	NÃO
1- Você gosta da disciplina Língua Inglesa?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Você considera a aprendizagem do Inglês importante para a sua formação?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- O livro didático é utilizado nas aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- O livro didático trouxe melhora para a aula em termos de ensino?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5- O livro didático vem ajudando no desenvolvimento da aprendizagem significativa?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6- A aula de inglês contempla a utilização de gêneros textuais (letra de música, crônica, bula, outros) diversificados?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Usa-se recursos visuais (vídeo, DVD, outros) nas aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Usa-se recursos de áudio (cd, fita, outros) nas aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- O laboratório de informática é utilizado como apoio para as aulas de inglês?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
10- A internet é acessada nas aulas de inglês?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.

Questionário para alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - CAMPUS CATALÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Pesquisadora: Sarah Cristina de Oliveira Sebba
Orientador: Prof. Dr. Alexander Meireles da Silva

Caros participantes,
pedimos sua colaboração para responder o questionário abaixo. Ele é de suma importância para a pesquisa realizada e nos ajudará a traçar o perfil do ensino de inglês nas escolas públicas de Catalão. Não é necessário se identificar, pois informações pessoais não serão divulgadas com o intuito de preservar o anonimato dos participantes. Desde já agradeço a sua colaboração.

Perguntas de pesquisa

	SIM	NÃO
1- Você gosta da disciplina Língua Inglesa?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2- Você considera a aprendizagem do Inglês importante para a sua formação?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3- O livro didático é utilizado nas aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- O livro didático trouxe melhora para a aula em termos de ensino?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- O livro didático vem ajudando no desenvolvimento da aprendizagem significativa?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- A aula de inglês contempla a utilização de gêneros textuais (letra de música, crônica, bula, outros) diversificados?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Usa-se recursos visuais (vídeo, DVD, outros) nas aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Usa-se recursos de áudio (cd, fita, outros) nas aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9- O laboratório de informática é utilizado como apoio para as aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
10- A internet é acessada nas aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.

Questionário para alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - CAMPUS CATALÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Pesquisadora: Sarah Cristina de Oliveira Sebba
Orientador: Prof. Dr. Alexander Meireles da Silva

Caros participantes,
pedimos sua colaboração para responder o questionário abaixo. Ele é de suma importância para a pesquisa realizada e nos ajudará a traçar o perfil do ensino de inglês nas escolas públicas de Catalão. Não é necessário se identificar, pois informações pessoais não serão divulgadas com o intuito de preservar o anonimato dos participantes. Desde já agradeço a sua colaboração.

Perguntas de pesquisa

	SIM	NÃO
1- Você gosta da disciplina Língua Inglesa?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Você considera a aprendizagem do Inglês importante para a sua formação?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- O livro didático é utilizado nas aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- O livro didático trouxe melhora para a aula em termos de ensino?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- O livro didático vem ajudando no desenvolvimento da aprendizagem significativa?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- A aula de inglês contempla a utilização de gêneros textuais (letra de música, crônica, bula, outros) diversificados?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Usa-se recursos visuais (vídeo, DVD, outros) nas aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Usa-se recursos de áudio (cd, fita, outros) nas aulas de inglês?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9- O laboratório de informática é utilizado como apoio para as aulas de inglês?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
10- A internet é acessada nas aulas de inglês?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.

Questionário para alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - CAMPUS CATALÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Pesquisadora: Sarah Cristina de Oliveira Sebba
Orientador: Prof. Dr. Alexander Meireles da Silva

Caros participantes,
pedimos sua colaboração para responder o questionário abaixo. Ele é de suma importância para a pesquisa realizada e nos ajudará a traçar o perfil do ensino de inglês nas escolas públicas de Catalão. Não é necessário se identificar, pois informações pessoais não serão divulgadas com o intuito de preservar o anonimato dos participantes. Desde já agradeço a sua colaboração.

Perguntas de pesquisa

	SIM	NÃO
1- Você gosta da disciplina Língua Inglesa?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Você considera a aprendizagem do Inglês importante para a sua formação?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- O livro didático é utilizado nas aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- O livro didático trouxe melhora para a aula em termos de ensino?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- O livro didático vem ajudando no desenvolvimento da aprendizagem significativa?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- A aula de inglês contempla a utilização de gêneros textuais (letra de música, crônica, bula, outros) diversificados?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Usa-se recursos visuais (vídeo, DVD, outros) nas aulas de inglês?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Usa-se recursos de áudio (cd, fita, outros) nas aulas de inglês?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9- O laboratório de informática é utilizado como apoio para as aulas de inglês?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
10- A internet é acessada nas aulas de inglês?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.