

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Marli Cichelero

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE O
LIVRO DIDÁTICO**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

**SÃO PAULO
2014**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP

Marli Cichelero

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE O
LIVRO DIDÁTICO**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Profa. Dr^a Rosinda de Castro Guerra Ramos.

São Paulo
2014

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a todas as pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

À minha orientadora Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos, pela fundamental e valiosa contribuição, bem como pela dedicação com que exerce sua profissão.

Às examinadoras da Banca de Qualificação Dra. Maximina Maria Freire e Dra. Gloria Cortés Abdalla, pela leitura cuidadosa e apoio acolhedor.

À secretária do LAEL, Maria Lúcia dos Reis pelo auxílio em atender as minhas solicitações.

Às professoras de inglês que aceitaram participar da pesquisa; elas foram a essência do trabalho.

À Secretaria da Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC) e ao Centro de Formação e Atualização dos Profissionais do Estado de Mato Grosso (CEFAPRO), pela oportunidade de estudo e incentivo a minha formação profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – pela bolsa concedida para a realização do mestrado.

À professora Maria Rosa Petroni, pela revisão cuidadosa do meu trabalho.

Aos meus familiares, pelo respaldo carinhoso, em todos os momentos deste trabalho no qual, todos tiveram uma participação valiosa. Obrigada por vocês existirem na minha vida.

À memória de minha querida sobrinha Simone Cichelero, que faleceu no período desta minha caminhada de mestrado, onde quer que ela esteja, sinta-se homenageada como parte integrante desta dissertação.

À Providência Divina, pelas bênçãos, tornando tudo possível.

CICHELERO, Marli. Representações de professores de inglês sobre o livro didático. 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

RESUMO

Este estudo, inserido na área de Linguística Aplicada, voltada para o ensino-aprendizagem de inglês e formação de professores, teve como objetivo investigar as representações de professoras de inglês sobre o livro didático. Para a consecução desse objetivo, o estudo utilizou como aporte teórico a teoria das representações sociais fundamentada principalmente em Moscovici (2012) e autores que também discutem esse conceito como Spink (1995), Jodelet (2001), Ramos e Lessa (2010), entre outros; estudos sobre o livro didático na perspectiva de ensino-aprendizagem, baseado em Cunningsworth (1984), Lajolo (1996), Coracini (1999), Soares (1999), Graves (2000), Richards (2002) e Tomlinson (2011) e, o conceito de mediação com base em Vygotsky (1934/1984) e autores que discutem esse conceito como Cole e Scribner (1984), Lantolf e Appel (1996), Wertsch, Del Rio e Alvarez (1998), Lantolf (2001), Cole (2003), Daniels (2003), entre outros. A pesquisa insere-se no quadro metodológico de um estudo de caso de Stake (1998) e foi desenvolvida em onze escolas da rede pública de ensino em quatro cidades do interior de Mato Grosso. Dela participaram quinze professoras de inglês do Ensino Fundamental e Médio. Os dados foram coletados por meio de um questionário *online*. Com base nas respostas do questionário, a análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os resultados obtidos demonstraram que as representações das professoras apontam o livro didático como sendo uma ferramenta auxiliar e um material de apoio e que é usado para fornecer atividades, textos e conteúdos. Outras representações são que o livro didático serve de referência para o professor, que pode buscar nele recursos para enriquecer sua aula, ou adaptar as propostas didáticas às necessidades de seus alunos; nessa perspectiva, o livro didático parece insumo para o professor criar outras possibilidades de ensino. Entre as vantagens, as representações destacam que o livro didático oferece ao aluno contato com o idioma, reforçando a representação de que o livro didático é também concebido como ferramenta que possibilita esse contato. Entre as representações quanto ao uso do livro didático, as professoras apontaram que o uso do livro didático como único recurso nas aulas é um fator limitador do desenvolvimento de aprendizagem. Além dessa limitação, outra representação revelada foi que o livro didático não atende às necessidades dos alunos. Concluiu-se que as representações identificadas são importantes para a formação de professores, principalmente quanto ao seu uso, apontando para a urgência da promoção de trabalhos que incentivem a adaptação dessa ferramenta, com seu aproveitamento efetivo para o desenvolvimento de alternativas de ensino voltadas, principalmente, à aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Representações sociais, livro didático, mediação, formação de professores, Língua Inglesa

CICHELERO, Marli. English teachers' representations of textbooks. 2014. 92 p. Dissertation (Master) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

ABSTRACT

This study, conducted in the area of Applied Linguistics, specifically related to English language learning and teaching and teacher education, aims to investigate the representations that English teachers reveal upon textbooks. In order to achieve this goal, this study is grounded on the theory of Social Representations based essentially on Moscovici (2012) and also on other authors that discuss the concept as Spink (1995), Jodelet (2001), Ramos e Lessa (2010), among others; studies related textbooks in the perspective of learning and teaching, based on Cunningsworth (1984), Lajolo (1996), Coracini (1999), Soares (1999), Graves (2000), Richards (2002) e Tomlinson (2011); and the concept of mediation according to Vygotsky (1934/1984), and authors that discuss this concept, as Cole and Scribner (1984), Lantolf e Appel (1996), Wertsch, Del Rio e Alvarez (1998), Lantolf (2001), Cole (2003), Daniels (2003), among others. This research is conducted according to the methodological framework of case study by Stake (1998) and it was developed in eleven schools of the public school system in four cities of the interior of Mato Grosso. Fifteen English teachers from elementary and secondary schools participated in the research. The data gathering was done by administering an online questionnaire. Based upon the questionnaire answers, the data analysis was carried out according to the Content Analysis Model by Bardin (2011). The results obtained revealed that the teachers' representations point out the class textbook is an auxiliary tool, and a material of support, and that it serves to provide for activities, texts and content. Other representations revealed that the textbook is also a reference for teachers who can look for resources in it to enrich their class or to adapt teaching approaches to the needs of their students; in this perspective the textbook can be an input for the teacher to create other possibilities of instruction. Among the advantages, it was shown that the textbook offers the learner contact with the idiom reinforcing the representation that the textbook is also known as a tool that provides for such a contact. Among the limitations, the use of a textbook as the only resource in class was pointed out as limiting the learning development. In addition to this limitation another one revealed was that the textbook does not meet students' needs. It was concluded that the representations identified are important for teacher education mainly regarding the use of the textbook, pointing out to the urge of promoting work that encourage the adaptation of this tool with its effective use for the development of teaching alternatives mainly directed to the students' learning.

Keywords: Social representations, textbook, mediation, teacher education, English Language

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1: Perfil das professoras de inglês participantes da pesquisa.....	42
Quadro 2.2: Organização dos procedimentos de análise dos dados, conforme técnica de análise categorial (BARDIN, 2011).....	49
Quadro 3.1: Representações das professoras sobre o que é LD de inglês.....	58
Quadro 3.2: Representações das professoras sobre vantagens e limitações do LD de inglês.....	65
Quadro 3.3: Representações das professoras sobre o uso do LD de inglês.....	77
Quadro 3.4: Representações das professoras sobre o LD de inglês.....	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
1.1 Representações sociais.....	16
1.2 O livro didático de inglês.....	22
1.2.1 Conceitos e usos do LD.....	22
1.2.2 Vantagens e limitações do LD.....	28
1.3 Vygotsky: o conceito de mediação por instrumentos e signos.....	30
2. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	35
2.1 Abordagem utilizada.....	35
2.2 O contexto da pesquisa.....	36
2.2.1 As escolas.....	36
2.3 Os participantes da pesquisa.....	38
2.4 Instrumento da pesquisa e procedimentos de coleta de dados.....	43
2.5 Os procedimentos de análise dos dados.....	46
3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	51
3.1 Representações sobre o que é LD.....	51
3.2 Representações sobre vantagens e limitações do LD.....	58
3.2.1 Representações sobre vantagens.....	58
3.2.2 Representações sobre limitações.....	62
3.3 Representações sobre o uso do LD.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	84
ANEXOS.....	89

INTRODUÇÃO

O livro didático (LD), de maneira geral, pensando na experiência escolar de alunos e professores, faz parte integral do ensino de língua estrangeira (LE). Não apenas os professores, enquanto foram estudantes, dependeram de um LD para aprenderem a LE, como também ao se tornarem profissionais, passam a adotar o LD nas suas aulas para orientar a aprendizagem. O LD tem presença expressiva nos espaços de ensino, tem tradição nos cursos de idiomas, nos cursos universitários e nas escolas públicas, mesmo que, nesse último ambiente formal de ensino, por muitos anos, em inúmeros casos, apenas o professor tivesse o livro, enquanto os alunos se limitavam a copiar o que era escrito no quadro.

Tal acolhimento do LD nos contextos educacionais brasileiros por muitos profissionais, de acordo com Silva (1996), “independe da vontade e da decisão dos professores”. O autor diz que “sustentam essa tradição o olhar saudosista dos pais, a própria organização escolar, o *marketing* das editoras e ainda do próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador” (1996, p. 10).

Embora Silva defenda, no seu texto de 1996, a substituição dos LDs pela inserção na escola das novas tecnologias de comunicação como alternativas ao material impresso, na primeira década do século XXI, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹, pela primeira vez, professores de LE (inglês e espanhol) e seus alunos receberam gratuitamente um LD. Ao invés da substituição ou abandono do LD, como pensou Silva (1996), o professor de escola pública depara-se com a possibilidade de escolher um para ele e seus alunos usarem em sala de aula, contrariando, pois, visivelmente, a opinião de Silva.

O maior desafio para aqueles que adotam um LD, na visão de Silva (1996, p.12), é considerá-lo como meio e não como um fim em si mesmo. Segundo o autor, quando usado como um fim em si mesmo, torna-se mais importante do que o próprio diálogo pedagógico, que deveria ser a base da existência da escola. Ainda segundo Silva (1996, p. 11), “ao invés de interagir com o professor, tendo como horizonte a

¹ PNLD é um programa que distribui gratuitamente coleções didáticas aos estudantes de escolas públicas brasileiras desde 1992 e, em 2010, distribuiu pela primeira vez livros de língua estrangeira para o Ensino Fundamental de 9 anos; em 2011, os alunos do Ensino Médio receberam livros de língua estrangeira (inglês e espanhol) pela primeira vez na história brasileira.

(re)produção do conhecimento, os alunos, por imposição de circunstâncias, processam redundantemente as lições inscritas no livro didático adotado”. Silva (1996, p.11) aponta ainda que o apego inocente ao LD pode significar uma perda crescente de autonomia por parte do professor.

Na minha trajetória como professora da rede pública² e, mais recentemente, como formadora na área de Linguagens, função desempenhada no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO)³, localizado na cidade de Sinop, no norte do Estado de Mato Grosso, tenho tido contato com professores da Rede Estadual de quinze municípios⁴ dessa região e participado de ações de formação continuada.

Em um dos cursos de formação que ofertei – TELESPYRES: Formação Continuada para Professores de Língua Inglesa em Ambiente Virtual de Aprendizagem⁵ – no período de fevereiro a agosto de 2011, no ambiente e-ProInfo/SEDUC/CEFAPRO, que contou com a participação inicial de quarenta professores de língua inglesa, tive a oportunidade de discutir com os participantes diversas temáticas, dentre as quais me chamou atenção a preocupação que demonstraram acerca do LD a ser escolhido no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Alguns professores, entre animados e apreensivos, afirmavam que o LD servia de apoio para realizar atividades, que era uma ferramenta importante a ser usada por eles e seus alunos, ao passo que outros entendiam que um professor bem preparado poderia prescindir do LD.

Nesse momento, percebi que a relação do professor com o LD não era tão tranquila, como eu pensava. Até então, tinha em mente que o LD era algo que não carecia de discussão, pois estava ali, à disposição do professor, e eu imaginava que

² Atuo como professora da rede pública há aproximadamente treze anos e no CEFAPRO, desde 2009.

³ O Centro de Formação e Atualização de Professores (CEFAPRO) é o órgão responsável pela política de formação, sistematização e execução de projetos e programas da SEDUC-MT, bem como pelo desenvolvimento de parcerias com o MEC – Ministério de Educação, SMEs – Secretarias Municipais de Educação e IES – Instituições de Ensino Superior. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=79>. Acesso em 09 de jun. de 2013. Quinze são os CEFAPROS localizados em municípios-polos do Estado de Mato Grosso: Alta Floresta, Confresa, Barra do Garças, Cuiabá, Cáceres, Diamantino, Juara, Juína, Matupá, Ponte e Lacerda, Primavera do Leste, Rondonópolis, São Félix do Araguaia, Sinop e Tangará da Serra.

⁴ Quinze são os municípios que fazem parte do Pólo do CEFAPRO de Sinop: Santa Carmem, Vera, Colider, Itaúba, Nova Ubitatã, União do Sul, Sorriso, Feliz Natal, Ipiranga do Norte, Lucas do Rio Verde, Tabaporã, Nova Santa Helena e Cláudia.

⁵ <http://cefaprosinop.blogspot.com.br/2012/02/formacao-continuada-para-professores-de.html>. Acesso em 16 de ago. de 2013.

cada qual daria vida ao LD por sua própria experiência. Vejo hoje que eu era também uma professora inserida na tradição forte do acolhimento ao LD, imbuída do “apego cego e inocente aos livros didáticos”, como apontou Silva (1996, p. 11).

Nas discussões com os professores, percebi que havia diferentes concepções sobre o LD, dos usos que faziam dele e das funções que atribuíam a esse componente do processo de ensino-aprendizagem. Também percebi que o LD suscitava angústias, principalmente, quanto ao modo de trabalhar com ele. Além disso, por ocasião da escolha do livro aprovado pelo PNLD, professores queixavam-se de questões práticas, como: o número de livros que chegava à escola não era suficiente, os livros deixavam de chegar às mãos dos alunos, permanecendo na biblioteca e os professores não sabiam como proceder nessa situação, nem quais alunos seriam contemplados com o livro, em detrimento de outros.

Assim, devido ao meu próprio interesse em entender a relação que os professores de inglês têm com o LD de Língua Inglesa, decidi eleger o LD como objeto de pesquisa, ao iniciar o Mestrado do Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da PUC-SP. Como professora formadora do CEFAPRO, acredito que os resultados de uma pesquisa em torno do LD trarão grande contribuição aos espaços formativos em que meus colegas de trabalho e eu atuamos, constituindo-os em espaços de formação contínua, tanto para os professores formadores quanto para os profissionais das escolas, que têm a oportunidade de refletir sobre suas ações educativas como prática social.

Ao iniciar o mestrado, buscando entender como poderia realizar a pesquisa sobre LD, lendo algumas das dissertações e teses, como Branco (2005), Fernandes (2006), Ricci (2007), Cunha (2008), Nunes (2008), Monteiro (2009), Aneas (2010), Ornellas (2010), Santos (2013) – todas orientadas por minha orientadora – percebi que o conceito de ‘representações sociais’, de Moscovici (2012), usado nesses trabalhos poderia mostrar-se bastante profícuo e adequado para que eu pudesse conhecer o que pensam professores de língua inglesa acerca do LD, uma vez que este assunto ainda necessita de maior aprofundamento.

Os trabalhos citados são parte do projeto, do qual faço parte – Design e Desenvolvimento de Material Instrucional para Contextos Presencial e Digital – do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), sob coordenação da Professora Dr^a Rosinda de Castro Guerra Ramos, orientadora deste estudo. Esse projeto de pesquisa tem como objetivo geral

investigar princípios e procedimentos de design, desenvolvimento e aplicação de materiais instrucionais para o ensino-aprendizagem de línguas nos ambientes presencial e digital e em contextos de ensino de língua geral e para fins específicos. Nesse sentido, faz interface com as linhas de pesquisa Linguagem e Educação e Linguagem e Tecnologia. Espera-se obter como resultado das investigações realizadas pelos pesquisadores envolvidos, entre outros, melhor entendimento do papel, do uso e das potencialidades do material didático impresso e digital na prática de sala de aula. Esse aspecto é satisfatório no que tange ao material impresso, carecendo, entretanto, de mais investigações com material digital, principalmente em face do surgimento de novas ferramentas. Nesse sentido, os dados gerados pela pesquisa que desenvolvi poderão contribuir para um melhor entendimento do uso do LD pelos professores de inglês.

Branco (2005) e Monteiro (2009) investigaram representações sobre o ensino-aprendizagem de inglês, o papel do professor e o papel do aluno em contexto de universidade. Branco investigou as representações de alunos de um curso de Letras, Monteiro, por sua vez, investigou as representações de professores na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na perspectiva da Abordagem Instrumental. De acordo com a pesquisa de Branco, as representações indicaram que a proposta sociointeracionista ainda não se desenvolveu na prática e o paradigma tradicional de ensino mantém-se na prescrição de papéis dos alunos e professores, bem como no processo de ensino-aprendizagem. Monteiro (2009) aponta para a necessidade de promover cursos de formação de professores na área do ensino-aprendizagem instrumental de línguas. Sugere que seja incluída, no currículo do curso de graduação em Letras da UFAM, uma disciplina intitulada Abordagem Instrumental do Ensino-Aprendizagem de Línguas.

Aneas (2010), por sua vez, investigou representações de professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa. Os resultados obtidos demonstraram que as representações de professores e alunos convergem quanto à questão da abordagem sociointeracionista de ensino-aprendizagem, mas divergem desse foco algumas representações dos alunos, que trazem consigo elementos de abordagens mais tradicionais.

Ornellas (2010) pesquisou as representações de professores de língua inglesa que ministram aulas do 1º ao 5º anos sobre o processo de ensino-aprendizagem em escolas públicas e particulares, sobre o professor que leciona a

língua inglesa para esse segmento e sobre o aluno que frequenta o Ensino Fundamental I. Os resultados mostram que, apesar de pertencentes a contextos diferentes, os professores das escolas públicas compartilham as mesmas representações dos professores das escolas particulares. O que os diferencia são as instalações e os recursos pedagógicos de que dispõem em cada contexto. Além disso, as representações dos professores coincidem com as teorias de ensino para crianças, quanto à importância de atividades lúdicas. Os resultados também revelaram que as representações dos docentes acerca do professor e seu papel tomam o professor como um motivador, um gerenciador, um facilitador e como aquele que se preocupa com a emoção e a afetividade. As representações dos professores sobre o aluno são as de que ele é um sujeito curioso, motivado, que gosta de atividades que envolvam o lúdico e movimentos e que necessita sentir-se querido e acolhido, reiterando a importância da afetividade e da emoção na relação professor-aluno-objeto do conhecimento.

Os pesquisadores Ricci (2007) e Nunes (2008) identificaram representações de alunos do Ensino Fundamental. Ricci (2007) investigou as representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa dos alunos da 5ª e 8ª séries de uma escola pública de São Paulo, e Nunes (2008), por sua vez, investigou as representações que a língua inglesa tem para os alunos de uma 5ª série de escola pública. Entre outros resultados, Ricci salientou que as representações dos alunos sobre o professor apontam para a necessidade de professores menos autocráticos e mais afetivos e que os alunos estão cientes do papel da educação como prática de intervenção na realidade social. Os resultados da pesquisa de Nunes (2008) revelaram que os alunos desejam dominar o idioma para viajar, morar fora e trabalhar, entretanto não têm interesse pela cultura dos países em que se fala a língua inglesa. Essas representações, de acordo com a autora, revelam uma concepção imediatista e utilitarista da aprendizagem dessa língua.

Fernandes (2006) e Santos (2013) investigaram as representações de professores em contextos de institutos de idiomas em São Paulo. Fernandes (2006) investigou a língua inglesa e suas implicações na construção da identidade profissional docente, sintetizando que do professor de língua inglesa sempre se coloca numa posição de ainda ter que alcançar um padrão, com a percepção de que sempre falta alguma coisa acerca de sua identidade, gerando o conflito de não se reconhecer perante a sociedade como completo para o desempenho de tal função.

Santos (2013), por sua vez, além de investigar as representações de professores também investigou as representações de alunos sobre a tradução no ensino-aprendizagem de inglês. A pesquisa de Santos mostrou que as representações dos alunos sobre a tradução não são as mesmas em cada nível de conhecimento dessa língua: para os alunos com nível básico de conhecimento, tradução é saber os significados das palavras; para os alunos de nível intermediário de conhecimento do idioma, tradução é aproximar a língua inglesa à língua materna; para os alunos de nível avançado na língua inglesa, tradução é transformação. Na perspectiva do professor, a tradução é a aproximação de idiomas.

Cunha (2008) investigou as representações de uma comunidade escolar sobre a atuação de professoras de língua inglesa egressas do curso *Reflexão sobre a Ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando* (curso de formação contínua oferecido gratuitamente aos professores de língua inglesa da rede pública estadual e municipal de São Paulo), considerando o que é realizado e o que é prescrito pela legislação oficial e da escola em que atuam. Entre outros aspectos, os resultados permitiram caracterizar nas representações da comunidade escolar as prescrições que são realizadas, assim como a concepção dos participantes sobre o ensino de inglês no contexto escolar. Os resultados também permitiram observar que o relacionamento dos alunos é mais próximo das professoras de inglês do que da ação pedagógica.

A maioria das pesquisas acima apresentadas focaliza representações sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa, tanto na perspectiva de professores como de alunos, em diferentes contextos educacionais, tais como Ensino Fundamental, Graduação em Letras, EJA e escola de idiomas. Observo também que, embora tenha encontrado artigos e dissertações produzidos em outros centros de pesquisa, esses não tratam de representações, mas de outros aportes teóricos, como crenças (GIMENEZ, 2000; BARCELOS, 2004; BOMFIM, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO; BARCELOS, 2006; SOUZA, 2007), percepções (PESSOA, 2009) e discursos (BUNZEN; ROJO, 2005; TILIO, 2006).

A pesquisa que desenvolvi também faz parte dos estudos sobre representações de ensino-aprendizagem de língua inglesa nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, tendo como foco as representações de professores de inglês sobre o LD. Almejo com esta pesquisa encontrar respostas para a pergunta guia da pesquisa: Quais as representações que os professores de língua inglesa têm sobre

o LD? Com base nas respostas obtidas, meu objetivo é analisar as representações que os professores de língua inglesa têm sobre o LD de inglês.

Os dados levantados e analisados poderão contribuir tanto para reflexões sobre as representações que forem identificadas, como para promover estudos e ações formativas em que as mesmas sejam foco das discussões. Nesse sentido, adotar o conceito de representações leva a refletir e a compreender melhor as ações educativas como práticas sociais.

Como professora formadora do CEFAPRO, espero que os resultados desta pesquisa tenham repercussão nos espaços formativos em que meus colegas de trabalho e eu atuamos, levando-nos a refletir sobre nossas ações educativas como práticas sociais, envolvendo ou não o LD, e a compreendê-las melhor, por meio do estudo de representações, que podem ser repensadas, reformuladas, reinterpretadas.

Este trabalho está estruturado em três capítulos, além desta Introdução – em que apresento a problemática, a justificativa, o objetivo e a pergunta da pesquisa – e das Considerações Finais.

No primeiro capítulo – Fundamentação Teórica – abordo, brevemente, em sintonia com autores representativos, o conceito de representações sociais. Na sequência, destaco os conceitos e usos do LD, bem como suas vantagens e limitações. Por fim, apresento o conceito de mediação por instrumentos e signos de Vygotsky.

No segundo capítulo – Metodologia da Pesquisa – retomo o objetivo e a pergunta da pesquisa, justifico a escolha metodológica que orienta o estudo, apresento o contexto da pesquisa, com descrição detalhada dos participantes, além de descrever o processo de seleção, coleta e organização dos dados e os procedimentos utilizados para análise desses dados.

No terceiro capítulo – Apresentação dos Resultados – há a apresentação de três seções, a saber: Representações sobre o que é LD, Representações sobre as vantagens e limitações do LD e Representações sobre o uso que as professoras pesquisadas fazem do LD.

Finalmente, nas Considerações Finais, apresento minhas reflexões e algumas novas indagações e possíveis encaminhamentos para outras pesquisas a respeito do assunto estudado.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, organizado em três seções, apresento as bases teóricas que norteiam esta pesquisa. Inicialmente, discuto o conceito de representações sociais, de Moscovici (2012), conceito central para investigar as representações de professores acerca do LD. Na segunda seção, apresento os conceitos de LD, bem como o uso, as vantagens e limitações do LD. Trago, na terceira seção, o conceito de mediação, de Vygotsky (1934/1984), norteador da reflexão e análise realizadas neste estudo.

1.1 Representações sociais

O principal pressuposto teórico que fundamenta este estudo é o conceito de representações sociais de Moscovici (2012), que também é estudado por autores como Jodelet (2001), Spink (1995), entre outros. Essa conceituação, à luz de outros pontos de vista, tem sido investigada por vários pesquisadores (POTTER; WETHERELL, 1987; MEDRADO, 1998; CELANI; MAGALHÃES, 2002 e FREIRE; LESSA, 2003, entre outros) e usada como aporte teórico em pesquisas em Linguística Aplicada. Esta pesquisa fundamenta-se, assim, na Teoria de Representações Sociais de Moscovici para compreender as representações de professores de língua inglesa sobre o LD.

De acordo com Ramos e Lessa (2010, p.105), o termo ‘representações’, inicialmente concebido por Durkheim (1912/1995) como representações coletivas, é retomado⁶ por Moscovici (2012, p. 49) e reformulado para ‘representações sociais’. As autoras enfatizam que ao trocar o termo, Moscovici (2012, p. 45) está interessado em mostrar a “estrutura e a dinâmica interna das representações”, considerando o termo “social” mais adequado para o contexto moderno, contrapondo-o ao termo “coletiva” de Durkheim, que delimitou seu objeto de pesquisa ao fazer distinção entre representações individuais e coletivas. Ao propor a teoria de representações sociais, conforme Ramos e Lessa (2010, p.105), Moscovici (2012) está interessado em uma nova visão das representações no sentido de torná-las dinâmicas e atuais. As

⁶ Segundo Sêga (2000, p. 128), a retomada do conceito de Durkheim por Moscovici ocorreu em 1961.

autoras destacam como Moscovici (2012) relaciona representações com senso comum:

As representações sociais passam, com base no senso comum, por um processo de formação, ou seja, um encadeamento de fenômenos interativos, fruto dos processos sociais no cotidiano do mundo moderno. Os indivíduos ou grupos acoplam imagens retiradas do seu cotidiano, aos novos esquemas conceituais que se apresentam e com os quais têm de lidar, tornando familiares os novos objetos desconhecidos. Essas políticas mentais e sociais são representações da realidade (RAMOS; LESSA, 2010, p. 106).

Moscovici (2012, p. 21) define representações como um sistema de valores, ideias e práticas que permitem, por meio desse sistema, que se estabeleça uma ordem entre os indivíduos ou grupos, possibilitando a comunicação no mundo como

um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo, e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2012, p. 21).

Tal definição atribui ao conceito uma instância de aproximação com as ações humanas e corriqueiras por meio da interação cotidiana. Quer dizer, as representações sociais são saberes do universo consensual construídas no cotidiano por meio da interação social com o objetivo de estabelecer uma ordem social e possibilitar a comunicação entre os membros de um determinado grupo social. Segundo Moscovici (2012), elas integram valores e ideias relacionados com posições sociais e institucionais de que as pessoas fazem parte como membros e que, a todo o momento, as pessoas criam representações de si e dos outros. Assim, entende-se que as representações são social e historicamente construídas pelas pessoas à medida que participam de ações, atividades, interações e conversações diárias dentro das formações sociais a que pertencem, seja na família, na igreja, na escola, entre outras. Nas palavras do autor

as representações são um fenômeno da vida social, do mundo das experiências compartilhadas por uma determinada comunidade, que se fortalece por meio das relações que cria e mantém para que a cada momento na vida evolua, mostrando a natureza dinâmica das representações (MOSCOVICI, 2012, p. 10).

Posto de outro modo por Moscovici (2012) e parafraseando-o, pode-se dizer que, a todo o momento, o indivíduo representa coisas no seu mundo a partir da ação e comunicação com outros. Quando um conhecimento torna-se comum para um determinado grupo social, este grupo compartilha das mesmas representações, portanto, ressignificam, reformulam suas ideias o tempo todo e sempre que algo novo se apresenta, novas representações são elaboradas e, assim, sucessivamente. Nesse sentido, caracteriza-se o caráter dinâmico das representações sociais.

Ainda, segundo Moscovici (2012, p. 33-40), as representações podem ser descritas por meio de duas funções: convencional e prescritiva. Portanto, convencionalizar os objetos, pessoas ou acontecimentos significa ajustá-los como um “modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas” (p. 34). O autor esclarece que, mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adéquam exatamente ao modelo, força-se a assumir determinada forma. Essas convenções, segundo Moscovici (2012), revelam as representações, é por meio dessas funções que se torna possível interpretar se uma mensagem é significativa ou não. Moscovici (2012, p. 35) declara que

nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções (MOSCOVICI, 2012, p. 35).

Ao serem prescritivas, segundo Moscovici (2012, p. 36), as representações se impõem sobre os indivíduos como uma tradição em relação ao que deve ser pensado, portanto essas representações partilhadas por muitas pessoas penetram e influenciam a mente de cada indivíduo, essas representações não são pensadas pelas pessoas, mas sim repensadas, re-citadas e re-apresentadas (MOSCOVICI, 2012, p. 36).

Sêga (2000, p. 128-129) esclarece que a representação social, nos moldes de Moscovici, é um conhecimento prático que dá sentido aos eventos que são normais para os indivíduos, forja as evidências da realidade consensual e auxilia a construção da realidade. Esse autor salienta que toda representação é atribuição da posição que pessoas ocupam na sociedade. Ela é “representação de alguma coisa ou de alguém [...], não é cópia do real, nem cópia do ideal, nem a parte subjetiva do

objeto, nem a parte objetiva do sujeito, ela é o processo pelo qual se estabelece a relação entre o mundo e as coisas” (SÊGA, 2000, p. 129).

Tal explicação nos leva ao pensamento de Moscovici (2012) de que as representações

possuem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica. Nós sabemos que: representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem (MOSCOVICI, 2012, p. 46).

Isso significa que cada figura corresponde a um sentido e a cada sentido uma figura. Conforme Sêga (2000, p. 129), Moscovici mostra que

o aspecto figurativo da representação é inseparável do seu aspecto significativo, a estrutura desdobrada de cada representação tem duas faces tão indissociáveis como o verso e reverso de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica. Mesmo nas representações sociais mais básicas, é o processo de elaboração cognitiva e simbólica que estabelece os comportamentos. [...] a partir disso, que as representações circulam na sociedade e que, assim, elas próprias terão um papel e uma eficácia específica (SÊGA, 2000, p. 129).

Moscovici (2012, p. 78) declara que dois processos geram as representações sociais: objetivação e ancoragem. O processo de objetivação caracteriza-se como a transformação de ideias abstratas em imagens concretas e a ancoragem consiste de uma rede de significações para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. Segundo Moscovici,

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora, tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2012, p. 78).

Segundo Moscovici (2012, p. 60-61), são esses dois mecanismos – objetivação e ancoragem – que

transformam o não familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de

compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar. Sendo que as representações são criadas por esses dois mecanismos, é essencial que nós compreendamos como funcionam (MOSCOVICI, 2012, p. 61).

Segundo Moscovici (2012, p. 59), ao se estudar uma representação, torna-se necessário tentar descobrir a característica não familiar no momento em que emerge na comunicação na esfera social. Portanto, a função das representações é dar significado ao mundo, quando uma ideia é aceita por um grupo, o mesmo toma essa ideia como concreto, passa a existir e a significar, e com isso, sente-se familiarizado a esse contexto social que o acolhe e dá vida ao seu mundo. Diante disso, entende-se que as representações movem o mundo, dão sentido à vida e sem elas não haveria ação e comunicação humana.

Para Jodelet (2001, p. 22) a função das representações é dar significado ao mundo e que, devido à sua importância na vida social, é um objeto de estudo legítimo. Segundo Jodelet, representações são

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designado como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada entre outras do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

Para Jodelet (2001, p. 21), estudar representações significa que elas são “construídas para acolher o novo”. Isso significa dizer que é preciso entender representações como um fenômeno complexo que muda o tempo todo na vida social. Segundo Jodelet (2001, p. 26), ao considerar elementos cognitivos, afetivos, sociais, crenças, atitudes, ideológicos, valores, entre outros, amplia o campo de investigação das representações. Nas palavras da autora:

As representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir (JODELET, 2001, p. 26).

Jodelet (2001, p. 26) advoga que elementos afetivos, mentais e sociais engendrados nas relações sociais afetam as representações que são formadas na relação entre os processos cognitivos e das interações sociais. Assim, pode-se dizer que representações possibilitam que indivíduos elaborem e compartilhem socialmente conhecimento comum que faça sentido para a sua realidade.

Spink (1995), buscando desvendar as teorias implícitas de uma metodologia de análise das representações sociais, enfatiza que representações sociais são formas de conhecimento prático que orientam as ações do cotidiano, portanto defende que “algo comum sempre sustenta uma determinada ordem social” (SPINK, 1995, p. 123). Para a autora, representações são entendidas como “processo, como *práxis*, tomando como ponto de partida a funcionalidade das representações sociais na orientação da ação e da comunicação” (SPINK, 1995, p. 123). Segundo a autora, a função das representações é dar significado ao mundo em que se vive com toda a diversidade do mundo real e atual. Quando uma ideia passa a ser materializada, ela passa a significar. Portanto, tudo o que é materializado é produto compartilhado socialmente.

Tal compreensão alinha-se com a teoria de representações sociais de Moscovici (2012), que considera a diversidade dos indivíduos e estabelece que descobrir de onde as representações emergem colabora para que os indivíduos e grupos possam construir um mundo estável, previsível, a partir da diversidade dos “indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade” (MOSCOVICI, 2012, p. 79).

Tendo brevemente delineado o conceito de representações sociais de Moscovici, entendo que, por meio dele, estuda-se como é a formação e funcionamento dos sistemas de referências que se usa para classificar coisas, pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Tal conceito oferece um apoio teórico promissor para compreender processos simbólicos que ocorrem no cotidiano escolar e não em um vazio social. Conhecer e entender as representações de professores de língua inglesa sobre o LD – muitas vezes, o seu principal instrumento de trabalho – é importante para educadores e aqueles interessados na área de formação de professores, possibilitando vislumbrar novos pareceres sobre o processo educativo, além de respaldar uma preparação mais adequada para atender as demandas desse processo.

A seguir, dando continuidade aos pressupostos teóricos que embasam este estudo, discuto o conceito de LD, o seu uso, vantagens e limitações.

1.2 O livro didático de inglês

Esta seção, na qual apresento o LD, está dividida em duas subseções. Na primeira, exponho os conceitos e usos do LD e, na segunda, as vantagens e limitações do LD.

1.2.1 Conceitos e usos do LD

Segundo Tomlinson (2011, p. 2), em geral, “a maioria das pessoas associa o termo materiais de aprendizagem de línguas com LD porque essa tem sido sua principal experiência ao usar materiais”⁷ (tradução minha). Contudo, o autor usa o termo *materiais* para

se referir a todo e qualquer recurso que professores ou aprendizes usam para facilitar a aprendizagem de línguas. Materiais poderiam ser vídeos, DVDs, emails, YouTube, dicionários, gramática, livros, livro de atividades ou exercícios fotocopiáveis. Também poderiam ser jornais, embalagens de alimentos, fotografias, entrevistas com nativos, instruções dadas pelo professor, tarefas escritas em cartões ou discussões entre os aprendizes (2011, p. 2)⁸ (tradução minha).

Esse conceito de materiais de Tomlinson (2011, p. 2), por sua amplitude, facilita sua compreensão pelos professores, de uma maneira pragmática: tudo o que se usa como recurso e que auxilie na aprendizagem do aluno pode ser considerado como materiais. Dessa forma, qualquer objeto, ilustração e até mesmo uma interação entre alunos que estiver à disposição do professor pode ser um material; portanto, a partir dessa conceituação de Tomlinson, pode-se inferir que o LD é um dos materiais que o professor pode utilizar nas aulas.

⁷ Most people associate the term ‘language-learning materials’ with coursebooks because that has been their main experience of using materials.

⁸ [...] to refer to anything which is used by teachers or learners to facilitate the learning of a language. Materials could obviously be vídeos, DVDs, emails, YouTube, dictionaries, Grammar books, readers, workbooks or photocopied exercises. They could also be newspapers, food packages, photographs, live talks by invited native speakers, instructions given by a teacher, tasks written on cards or discussions between learners.

De acordo com Tomlinson (2011, p. 2), o conceito de materiais pode auxiliar aqueles que trabalham com produção de material didático a utilizar tantas fontes de insumo quantas possíveis e, mais importante ainda, pode auxiliar os professores a perceberem que eles também podem considerar-se desenvolvedores desses materiais, ao fornecerem aos alunos os materiais, além do LD, que eles vão utilizar. Assim, ainda conforme Tomlinson (2011), os professores podem perceber que os materiais podem ser instrucionais, à medida que informam os alunos sobre a língua; experimentais, por lhes fornecerem exposição da língua em uso; elicitativos, por estimularem o uso da língua, e exploratórios, porque facilitam descobertas sobre o uso da língua. Aliás, conforme Ramos (2009, p. 176), o LD “criado *exclusivamente* para fins pedagógicos (por esse motivo é instrucional por excelência) [...] pode ainda possuir todas ou algumas das características acima (experimental, elicitativa e/ou exploratória)”.

Igualmente para Graves (2000, p. 175), o LD é mais um dos materiais facilitadores da aprendizagem, ao lado de textos, figuras, folhas de atividades ou exercícios, vídeos, entre outros, que professores utilizam na sua aula. Esses materiais apresentam influência das concepções e crenças de professores acerca de ensino-aprendizagem de línguas e, ainda, das situações de aprendizagem de um dado contexto social.

Na literatura existente, é possível identificar estudos sobre o LD em diferentes perspectivas. Para citar apenas duas delas e alguns de seus representantes, tem-se linguagem/discurso, com Bunzen e Rojo (2005), Tílio (2006); ensino-aprendizagem, com Cunningsworth (1984), Graves (2000), Richards (2002), Tomlinson (2011) — autores estrangeiros que discutem o ensino de língua inglesa — e Lajolo (1996), Coracini (1999) e Soares (1999), autoras brasileiras que abordam o mesmo assunto. Para este estudo, o foco se encontra na perspectiva de ensino-aprendizagem.

Segundo Cunningsworth (1984, p. 1), a maioria dos professores de língua inglesa utiliza um LD; alguns seguem um único livro do início ao fim, ao passo que outros têm mais liberdade e se sentem mais à vontade quando podem criar seu próprio plano de ensino, selecionando textos e atividades de vários LDs, adaptando-os quando necessário e complementando-os por meio de materiais que eles mesmos elaboram. Ainda conforme esse autor, os LDs são bons servos, mas mestres pobres. Para ele, o professor deveria formular objetivos nas suas aulas de acordo com as necessidades de seus alunos e então buscar em materiais

publicados o que poderia ajudar a atingir esses objetivos. Assim sendo, nenhum professor deveria permitir que o LD determinasse os seus objetivos, muito menos “ensinar o LD” como sendo o objetivo nas suas aulas.

Ainda para Cunningsworth (1984, p. 1), o professor que expressa seus objetivos apenas citando as unidades do livro e as páginas a serem utilizadas para o cumprimento dos conteúdos (a não ser que isso seja apenas um atalho para objetivos bem planejados) torna-se um servo do livro. O professor que faz uso ativo dos materiais nas suas aulas, por outro lado, é aquele que, primeiramente, estabelece e define seus objetivos (em termos do que os alunos deveriam ser capazes de fazer em língua inglesa e, depois disso, em termos de estruturas, vocabulário etc., necessários para que alcancem os objetivos) e, em segundo lugar, busca ativamente material de ensino que positivamente o ajudará a atingir seus objetivos.

Graves (2000, p. 175) utiliza os termos instrumento (*instrument*) e ferramenta (*tool*) para se referir ao LD. Essa autora apresenta duas maneiras para utilizar um LD. A primeira consiste em explorar e analisar um LD e entender como e por quais razões o mesmo é produzido; já a segunda consiste em ir além do LD, considerando, por exemplo, o contexto, os alunos e o professor. Nesse sentido, o professor avalia o LD, geralmente usando as lentes da própria experiência. Desse modo, por um lado, o professor adapta e complementa, e por outro lado, analisa o que está adaptando no LD.

Ainda segundo Graves (2000, p.176), a exploração e a análise do LD permitem entender como as partes e o todo desse material se junta e por que razão isso acontece. Geralmente, esse percurso consiste em etapas, que incluem três componentes de um design de curso: concepção dos conteúdos, formulação dos objetivos e organização do curso. De certa maneira, o professor refaz, junto com os autores, o processo de concepção dos conteúdos, a identificação dos princípios organizadores, a sequenciação do conteúdo dos textos, o estabelecimento dos objetivos de cada unidade e a organização das unidades. Essa autora sugere que se explorem, primeiramente, o conteúdo do curso, a organização das unidades e, dependendo do texto, o conteúdo e organização das unidades individuais. Portanto, de acordo com Graves (2000, p. 175-176), o professor que seleciona e explora o LD utiliza esse material como uma ferramenta de ensino-aprendizagem.

Para Richards (2002), o LD é um componente chave em muitos programas de idiomas. Em certas situações, os LDs servem como base para o insumo que os alunos recebem e a prática da língua que acontece nas aulas. Os LDs podem proporcionar a base dos conteúdos das aulas, o equilíbrio das habilidades ensinadas e os tipos de prática de linguagem que fazem parte do mundo dos alunos. Esse autor afirma que o LD pode servir, principalmente, para complementar a instrução do professor. Para os alunos, pode proporcionar a maioria dos recursos de contato que eles têm com a língua, além do insumo fornecido pela presença do professor.

Ainda de acordo com Richards (2002), mesmo considerando o impacto das tecnologias no mundo moderno, o LD continua a desempenhar um importante papel no ensino-aprendizagem de língua inglesa, fornecendo recursos úteis tanto para o professor como para o aluno. Segundo Richards (2002), livros bons servem como um norteador diante das orientações curriculares oficiais, como um dos recursos enriquecedores de conteúdos, textos e atividades que estariam além das habilidades de muitos professores, os quais, muitas vezes, teriam dificuldades em desenvolver seu próprio material.

Outra característica atribuída por Richards (2002, p. 6) aos LDs é seu papel de material de formação do profissional para professores que têm pouca experiência docente, fornecendo-lhes ideias de como preparar a aula e ainda oferecendo-lhes sugestão de um formato de aula possível de ser desenvolvido por ele. Esse autor afirma ainda que aprender a utilizar e a adaptar um LD é um dos aspectos importantes na vida profissional do professor. Nesse sentido, o fato de que um LD não atende as necessidades dos alunos, uma vez que cada situação de ensino/aprendizagem é única, obrigará aquele que o use a fazer seleção, adaptação, reformulação do conteúdo, sendo este dado, portanto, importante para a formação de professor. Além disso, torna-se necessário fazer trabalhos que incentivem essas ações do professor, criando outras possibilidades de aprendizagem, considerando, principalmente, as necessidades dos alunos.

Richards (2002, p. 6) argumenta, ainda, que o uso dos LDs não deveria refletir uma deficiência por parte do professor; ao contrário, tais materiais deveriam ser considerados como um dos muitos recursos nos quais os professores podem se embasar para criar aulas efetivas. O autor alerta, entretanto, para a realidade de que professores precisam de formação e experiência para adaptar e modificar o LD tão bem quanto para usar materiais autênticos e criar seus próprios materiais.

Além dos autores examinados — Cunningsworth (1984), Graves (2000), Richards (2002) e Tomlinson (2011) — acrescentam-se à discussão autores brasileiros, como Lajolo (1996), Coracini (1999) e Soares (1999), que também compõem o embasamento teórico deste estudo sobre o LD de língua inglesa.

Lajolo (1996) considera o LD como um instrumento de aprendizagem. Para essa autora, o LD é um instrumento usado de “forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano” (1996, p. 4). Considera-o um instrumento específico e importante de ensino e de aprendizagem formal. Ainda de acordo com Lajolo (1996, p.8), não há livro que seja pior ou melhor, porque tudo vai depender do professor que faz uso do mesmo; o melhor LD pode ser mal usado nas aulas de um mau professor, pois, independentemente do LD, mesmo que seja o melhor, é apenas um livro, um instrumento auxiliar da aprendizagem. Lajolo (1996), assim como Cunningsworth (1984), Graves (2000) e Richards (2002), considera que o LD, por melhor que seja, deve ser utilizado com adaptações.

Segundo Coracini (1999, p. 11), o LD se constitui muitas vezes como o “único material de acesso ao conhecimento tanto para os alunos como para os professores, com a intenção de buscar legitimação e apoio nas suas aulas”. Entretanto, segundo a autora, para os professores fiéis, o LD é como se fosse uma Bíblia, algo inquestionável, autoridade reconhecida do autor do LD, detentor da verdade, da neutralidade, do saber (CORACINI, 1999, p. 23). Essa autora, ao interpretar um enunciado de um aluno participante de sua pesquisa, resgatando a importância do LD para ele, aponta para

a naturalização do uso do livro didático pelo professor (e, conseqüentemente, pelos alunos), que parece nem sequer perceber a limitação de sua própria liberdade: afinal, cede-se ao livro a autoridade de ditar as regras do jogo, de delimitar os conteúdos e as metodologias a serem adotadas, em conformidade, é claro, com a ideologia vigente (CORACINI, 1999, p. 37).

Enfatizando a importância atribuída ao LD no contexto escolar, assim como outros autores da área, Coracini (1999, p. 17) acrescenta que é preciso ter em mente que, em muitos casos, o LD é a única fonte tanto de consulta como de leitura de professores e alunos. A autora afirma que os LDs não são neutros e que os professores não deveriam ser tão dependentes deles; em vez disso, deveriam se

tornar mediadores na relação entre professor, aluno e objeto. Como consequência desse quadro, Coracini constata: “É voz corrente e antiga que o LD constitui o centro do processo de ensino-aprendizagem” (1999, p. 34).

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) teve por objetivo provocar várias mudanças no ensino brasileiro, em todas as áreas. No tocante à de Linguagens, novos conceitos foram adotados, dentre os quais os de texto, gêneros do discurso/texto, interação, suporte, interlocutores etc., para o ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Nesse contexto, os LDs foram, aos poucos, sendo adaptados às novas orientações curriculares.

Sob essa nova proposta de ensino, Soares (1999), por exemplo, considera o LD como um suporte de textos variados, que integra imagens diversas e textos de diferentes gêneros. Nas palavras da autora:

Consideramos quatro aspectos principais da leitura de textos na escola: a questão da seleção de textos: gêneros, autores e obras; a questão da seleção do fragmento que constituirá o texto a ser lido e estudado; a questão da transferência do texto de seu suporte literário para um suporte didático, a página do livro didático; e, finalmente, e talvez o mais importante, a questão das intenções e dos objetivos da leitura e estudo do texto (SOARES, 1999, p. 25-26).

Levando em consideração um dos aspectos importante dessa proposta curricular – a utilização do texto literário em um LD, portanto em um suporte diferente do original – Soares (1999, p. 37) argumenta que o texto, ao ser transportado do livro de literatura infantil para o LD, vai sofrer transformações, pelo fato de passar de um suporte para outro. A autora assume que ler um texto no livro de literatura infantil é relacionar-se com um “objeto-livro-de-literatura” diferente do “objeto-livro-didático”: são livros que têm não apenas finalidades e aspectos diferentes, mas imagens, material, diagramação igualmente distintos. Essa autora sinaliza que, ao se transportar um objeto de um suporte para outro, é essencial que sejam respeitadas as características essenciais da obra literária.

Conforme os autores apresentados neste trabalho, Lajolo (1996) classifica o LD como instrumento de ensino-aprendizagem, enquanto Soares (1999) considera-o como um suporte de textos variados. Richards (2002), em suas escolhas lexicais, utiliza os termos *recurso*, *base*, *norteador*, *formação*, *instrumento*, *fonte de conteúdo*, *de textos e de atividades*, para se referir ao LD, e complementa que esse recurso

pode servir como base de insumo, de conteúdos e de habilidades linguísticas. Além disso, para Richards, o LD é um componente chave na maioria dos cursos de idiomas. Já para Cunningsworth (1984), Coracini (1999) e Tomlinson (2011), o LD é um material. Para Graves (2000) o LD é uma ferramenta (*tool*) para auxiliar o ensino-aprendizagem.

Cunningsworth (1984), ao exemplificar que o LD é um bom servo, mas um mestre pobre, justifica que, primeiro, o professor estabelece os objetivos de suas aulas e, a partir disso, busca materiais publicados para auxiliar tanto a si como ao aluno a realizarem tarefas. Richards (2002), por sua vez, salienta ser muito importante que os professores aprendam a ser mediadores, isto é, que promovam a interação entre os aprendizes e o objeto de sua aprendizagem, materializado no LD; para isso, é necessário terem formação e experiência docente. Coracini (1999) mantém-se firme em relação ao uso do LD, afirmando que os mesmos não são neutros e que os professores não deveriam ser tão dependentes dele; em vez disso, deveriam, também, tornar-se mediadores, em concordância com Richards (2002).

Considerando que o uso do LD tem vantagens e limitações, apresento, na sequência.

1.2.2 Vantagens e limitações do LD

De acordo com Graves (2000, p. 174-175), o modo de explorar as vantagens e superar as limitações de um LD é utilizá-lo como uma ferramenta de ensino-aprendizagem de línguas. Richards (2002), por sua vez, também afirma que o uso de LDs no ensino de língua inglesa tem vantagens e limitações, dependendo do modo e dos contextos em que são utilizados.

As vantagens dos LDs mencionadas por Richards (2002, p. 26), são: 1) proporcionam um *syllabus* e um programa estruturado tanto para o professor como para o aluno; 2) fornecem uma sequência dentro de um programa estruturado entre os anos escolares, além de possibilitarem que um conteúdo seja dado em salas de aula diferentes, garantindo que os alunos recebam os mesmos conteúdos; portanto, padronizam o ensino/aprendizagem; 3) mantêm a qualidade do ensino, isto é, se o LD utilizado nas aulas foi previamente testado antes de ser publicado, tanto o professor como os alunos podem ser beneficiados; 4) oferecem uma variedade de fontes de aprendizagem, uma vez que são acompanhados por CD, livro de

exercícios, instruções para o professor etc.; 5) fornecem um conjunto de atividades, textos, figuras etc., possibilitando ao professor dedicar-se mais tempo ao ensino/aprendizagem do que a elaboração de material didático; 6) podem proporcionar modelos de linguagem e insumos eficazes para o professor; 7) podem servir como um meio de formação para o professor iniciante ou com pouca experiência docente; 8) são visualmente atraentes, possuem alto padrão de desenho e produção.

Quanto às limitações, Richards (2002, p. 27) aponta que os LDs: 1) podem conter linguagem não autêntica, pois, geralmente, os diálogos e textos são produzidos para desenvolver aspectos linguísticos que se quer ensinar; 2) podem distorcer o conteúdo, já que, geralmente, para serem aprovados em diferentes contextos, apresentam uma visão ideal de mundo; 3) não refletem as necessidades dos alunos, porque, geralmente, são escritos para atender mercados globais; 4) podem “desqualificar” (*deskill*) o professor se forem utilizados como fonte primária, ou seja, se o professor agir como um mero técnico, transmissor dos materiais elaborados por outras pessoas.

Graves (2000, p. 174-175) também menciona vantagens e limitações similares às de Richards (2002, p. 26-27) e acrescenta que uma das limitações dos LDs é que eles não atendem as necessidades dos alunos, uma vez que cada situação de ensino/aprendizagem possui características locais específicas. Nesse sentido, Graves, tal como Richards, esclarece que os conteúdos nem sempre são apropriados para a classe em que se está trabalhando; além disso, podem não conter aspectos linguísticos que o professor está ensinando e, ainda, não incluir uma adequada articulação das atividades sugeridas. Portanto, para Graves (2000, p. 176), um bom LD é aquele que vai ao encontro das necessidades dos alunos, está no nível adequado, tem materiais interessantes, e assim por diante, pois, dessa forma, o professor poderá dar mais atenção ao que os alunos fazem com o LD.

Para além das vantagens e limitações apresentadas por Graves (2000) e Richards (2002), esses autores têm concepções diferentes quanto ao uso do LD. A primeira o classifica como uma ferramenta, enquanto o segundo o concebe como um recurso, isto é, um componente chave na maioria dos cursos de idiomas.

Como uma das questões relacionadas ao LD é definir sua função de instrumento ou ferramenta, no trabalho do professor, passo a tratar na seção seguinte da mediação, conceito com o qual esses dois termos estão relacionados.

1.3 Vygotsky: o conceito de mediação por instrumentos e signos

A mediação é um dos conceitos da teoria sociocultural (TSC), de Vygotsky (1934/1984). Por sua adequação e contribuição à área do ensino-aprendizagem, vários autores discutem esse conceito, como Cole e Scribner (1984), Lantolf e Appel (1996), Wertsch, Del Rio e Alvarez (1998), Lantolf (2001), Cole (2003), Daniels (2003), entre outros.

O conceito de mediação se torna uma referência importante para se entender a relação entre o sujeito e o meio sociocultural, mediada por instrumentos e signos. Acerca dessa relação, Cole e Scribner (1984) afirmam:

Vygotsky estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual (COLE; SCRIBNER, 1984, p. 8).

Cole e Scribner (1984) utilizam a expressão *sistemas de signos* e *sistema de instrumentos* para se referirem aos elementos mediadores da atividade humana. A ação do homem mediada por esses sistemas transforma tanto as relações sociais como a criação e utilização de instrumentos. A relação entre o homem e o mundo é uma relação mediada.

Segundo Vygotsky (1934/1984), a distinção entre instrumento e signo consiste nas diferentes maneiras como eles orientam o comportamento humano. Nas palavras do autor, **a função do instrumento**

é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma (VYGOTSKY, 1934/1984, p. 62 - grifos meus).

A partir da distinção feita por Vygotsky, compreende-se que a utilização de instrumentos e signos se desenvolve em uma atividade mediada: pelo trabalho humano e pela utilização de instrumentos como meios, o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma-se a si mesmo. Portanto, tais instrumentos são orientados externamente, visando ao domínio da natureza, com o objetivo de transformá-la; ao transformá-la, transforma-se a si mesmo. Por outro lado, os signos são orientados internamente, visando ao domínio do próprio indivíduo.

O conceito de instrumento de Vygotsky dissolve-se no conceito de artefato. Essa explicação de Vygotsky sobre o uso de instrumentos repousa na função mediadora que os caracteriza:

As distinções entre os instrumentos como um meio de trabalho para dominar a natureza, e a linguagem como um meio de interação social, dissolvem-se no conceito geral de artefatos, ou adaptações artificiais (VYGOTSKY, 1934/1984, p. 61).

Lantolf e Appel (1996, p. 7), embasados em Vygotsky (1934/1984, p. 55) acerca da função da ferramenta, corroboram que ferramentas (*tools*) utilizadas no trabalho funcionam como mediadores, como instrumentos (*instruments*) na relação entre o sujeito (o indivíduo) e o objeto (o objetivo em direção ao qual a ação humana é guiada).⁹ Segundo esses autores, “ferramentas (*tools*) são criadas pelo homem sob condições históricas e culturais específicas”¹⁰ (tradução minha). Nesse sentido, ferramentas são utilizadas para realizar alguma atividade, como meio de trabalho, para auxiliar na resolução de problemas que não podem ser solucionados da mesma maneira na ausência das mesmas.¹¹ Para esses autores,

a principal afirmação de Vygotsky era que somente o homem utiliza ferramentas técnicas para influenciar seu meio e ferramentas psicológicas para orientar-se e controlar seu comportamento físico e mental (LANTOLF; APPEL, 1996, p. 7)¹² (tradução minha).

⁹ Tools used in work – the prototype of human goal-directed activity – function as mediators, as instruments which stands between the subject (the individual) and the object (the goal towards which the individual’s action is directed).

¹⁰ Tools are created by people under specific cultural and historical conditions.

¹¹ Tools are used to accomplish something, to aid in solving problems that cannot be solved in the same way in their absence

¹² Vygotsky’s principal claim was that just as individuals use technical tools for manipulating their environment, they use psychological tools for directing and controlling their physical and mental behavior.

O tema da mediação na perspectiva vygotskyana também é discutido por Wertsch, Del Río e Alvarez (1998). Esses autores utilizam indistintamente os termos *meios mediacionais* ou *ferramentas culturais* e ainda utilizam os termos *ferramentas* ou *artefatos culturais* para se referirem aos elementos de mediação; utilizam o termo *ferramenta técnica* como sinônimo de instrumento vygotskyano. Para esses autores, a mediação   um processo dinâmico e tem o papel central de mediar a a o humana. Tais ferramentas culturais têm “um impacto somente quando os indivíduos as usam” (1998, p. 28). Assim, Wertsch, Del Río e Alvarez (1998) esclarecem que a mediação   melhor entendida como “um processo envolvendo o potencial das ferramentas culturais para modelar a a o, por um lado, e o único uso dessas ferramentas, por outro” (1998, p. 29).

Lantolf (2001, p. 1), embasado em Vygotsky, utiliza o termo ferramenta (*tool*) para se referir ao termo instrumento vygotskyano. Para Lantolf, o homem atua no mundo por meio de ferramentas e essa a o possibilita transformar o mundo. Lantolf diz que tanto as ferramentas concretas (*physical*) como as simbólicas (or *psychological*) são artefatos criados pela cultura humana.¹³ Para Lantolf (2001, p. 1), “o conceito mais importante da teoria sociocultural   que a mente humana   mediada”¹⁴ (tradu o minha). Portanto, para esse autor, ferramentas concretas ou psicológicas são artefatos criados pela cultura humana ao longo do tempo e são disponibilizados para as futuras gera es. As pessoas utilizam tanto ferramentas concretas como artefatos psicológicos para estabelecer uma rela o mediada entre elas mesmas e o mundo. Assim, o artefato assume a fun o de mediação entre o homem e o meio, possibilitando sua atividade e modificando, ao mesmo tempo, sua rela o com o mundo.

Daniels (2003) discute o conceito de mediação na perspectiva vygotskyana. Para esse autor a mediação   o conceito chave da teoria de Vygotsky: “os mediadores servem como meios pelos quais o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofre a a o deles” (2003, p. 24). O autor utiliza os termos *ferramentas materiais* e *ferramentas psicológicas* no lugar de instrumentos e signos de Vygotsky (2003, p. 26). Portanto, também esse autor utiliza o termo ferramenta como sinônimo de instrumento vygotskyano.

¹³ Physical as well as symbolic (or psychologic) tools are artifacts created by human culture.

¹⁴ The most fundamental concept of sociocultural theory is that the human mind is mediated.

Daniels (2003) destaca que, em grande parte da literatura, o termo ferramenta é utilizado como sinônimo de artefato; entretanto, ao situar esse termo, esse autor, assim como Cole (1996, *apud* DANIELS, 2003, p. 25), reafirma que “a ferramenta é mais apropriadamente tratada como uma subcategoria de artefato”, conceituado como “algo impregnado de significado e valor por sua existência num campo da atividade humana” (2003, p. 25). Portanto, para esse autor, o fato de um indivíduo utilizar ferramentas em seu trabalho pode revelar sua própria capacidade individual. Ainda para Daniels (2003, p. 28), as ferramentas tanto psicológicas como materiais são “produtos da atividade humana”.

A maioria dos autores que fizeram parte das discussões sobre o conceito de mediação utiliza o termo ferramenta no lugar de instrumento vygotskyano. Embora esses autores utilizem uma nomenclatura diferente daquela de Vygotsky, o conceito original desse autor é seguido e as discussões são geradas a partir desse conceito. Lantolf e Appel (1996) utilizam o termo ferramenta de trabalho; Wertsch, Del Río e Alvarez (1998) utilizam ferramentas ou artefatos culturais; Lantolf (2001) utiliza o termo ferramenta e diz que as ferramentas são artefatos; Daniels (2003) utiliza o termo ferramenta com o mesmo significado de instrumento vygotskyano; Daniels conceitua artefato como um elemento mediador carregado de significado cultural; portanto, essa conceituação vai ao encontro do conceito de instrumento de Vygotsky, concebido como um meio de trabalho visando ao controle da natureza; nesse sentido, o conceito de instrumento vygotskyano dissolve-se no conceito de artefato, de acordo com a definição de Daniels (2003).

Diante do exposto e dos autores que fizeram parte das discussões apresentadas nesta seção sobre mediação, um dos conceitos da teoria sociocultural de Vygotsky constitui-se em um conceito importante para este estudo. Conforme as ideias de Vygotsky e de seus seguidores, os termos ferramenta e instrumento na perspectiva vygotskyana são indistintamente utilizados neste trabalho, como elemento de mediação entre o professor e o seu trabalho; portanto, o LD é um mediador para auxiliar o ensino-aprendizagem.

Com a revisão teórica até aqui discutida, construiu-se um panorama da função do LD no processo de ensino de língua inglesa. As diferentes perspectivas apresentadas permitiram assumir uma posição frente ao assunto, elegendo o conceito de mediação de Vygotsky (1934/1984) como um norteador da reflexão e análise que serão realizadas nesta dissertação.

Para o desenvolvimento deste trabalho, em busca da resposta à pergunta da pesquisa – Quais as representações que as professoras de inglês têm sobre o LD? – e da reflexão final sobre o objeto desta pesquisa, no capítulo seguinte será apresentada a metodologia para o desenvolvimento desta pesquisa.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresenta-se a abordagem que orienta o estudo, bem como sua justificativa, descrevendo também o contexto e os participantes da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, e ainda os procedimentos de análise de dados.

2.1 Abordagem utilizada

De acordo com Stake (1998, p. 86), o estudo de caso não se define como escolha metodológica, mas sim escolha do objeto a ser estudado e ainda que o caso é definido pelo interesse de um caso específico. Assim, o pesquisador conduz sua pesquisa com foco no objeto de estudo de seu interesse guiado pelos objetivos e perguntas da sua pesquisa. Stake (1998, p. 86) destaca que há vários tipos de estudo de caso com diferentes propósitos, cabe ao pesquisador escolher o tipo de caso que melhor se adequa a sua pesquisa e aos objetivos para o qual ele é utilizado. No caso deste estudo, como foi dito na Introdução, o objetivo é investigar as representações de professores de língua inglesa sobre o livro didático de inglês e a pergunta a guiar o estudo é: Quais as representações que os professores de língua inglesa têm sobre o livro didático?

Stake (1998, p. 88-89) classifica o estudo de caso em três tipos: *intrínseco*, *instrumental* e *coletivo*. O autor esclarece que essa categorização subsidia a orientação metodológica do caso estudado.

O estudo de caso *intrínseco* é um tipo de estudo que o pesquisador concentra-se em um único caso, pois possui interesse em melhor entender um fenômeno específico, sendo motivado pelo interesse intrínseco do pesquisador pelo objeto estudado, portanto, há maior envolvimento do pesquisador nesse processo.

O estudo de caso *instrumental* é um tipo de estudo que serve como suporte para facilitar o entendimento de outro fenômeno estudado, sendo portanto, de interesse secundário. Nesse tipo de estudo de caso, há menos envolvimento do pesquisador, pois conta com o auxílio desse tipo de caso para resolver outro problema investigado.

O estudo de caso *coletivo* é um tipo de estudo que possui caráter cumulativo; estuda-se um conjunto de estudos de caso para melhor compreender outro fenômeno, sendo, portanto, de interesse secundário para o pesquisador.

Considerando que este estudo apresenta um objeto particular de interesse da pesquisadora em querer melhor compreender as representações de professores da língua inglesa acerca do LD em seu contexto natural, o foco está na relação intrínseca entre pesquisadora e o objeto particular investigado, portanto este estudo pode ser caracterizado como um estudo de caso intrínseco.

2.2 O contexto da pesquisa

Um dos motivos apontados na Introdução, que motivaram o desenvolvimento deste estudo, refere-se à experiência que tive como professora formadora de língua inglesa pelo Pólo do CEFAPRO-Sinop-MT. Esta função me possibilitou contato próximo e contínuo com muitos professores das escolas, levando-me a buscar novos conhecimentos acadêmicos com o intuito de aprimorar o conhecimento teórico, senso crítico e sensibilidade cultural para melhor atender às necessidades e aos anseios dos professores. Por essa razão, optei por desenvolver esta pesquisa com professores de unidades escolares da rede pública de ensino, que fazem parte do Pólo CEFAPRO de Sinop, onde trabalho.

2.2.1 As escolas¹⁵

Esta pesquisa foi realizada com quinze professoras pertencentes a onze escolas distintas, com as quais mantive contato, expondo a motivação do estudo, solicitando sua participação, para o que se dispuseram prontamente. Todas as escolas participantes pertencem à Rede Estadual de ensino de quatro municípios que fazem parte do Pólo do CEFAPRO-Sinop, localizado ao norte do estado de Mato Grosso.

Inicialmente, vinte professoras de escolas distintas concordaram em participar do estudo, mas as professoras que efetivamente participaram da pesquisa foram

¹⁵ As informações sobre o perfil das escolas públicas foram coletadas informalmente com os participantes.

quinze, de onze escolas distintas. Portanto, não escolhi as escolas, nem os municípios dos participantes.

A disciplina de língua inglesa para o Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, é obrigatória, é oferecida nessas escolas; dessas onze escolas, apenas em uma escola, a disciplina é optativa no Ensino Fundamental. Dessas onze escolas distintas, quatro atendem somente ao Ensino Fundamental; uma atende somente ao Ensino Médio e as seis restantes atendem ambos esses segmentos de ensino.

As onze escolas distintas pertencem à Rede Estadual de quatro municípios ao norte do estado de Mato Grosso, 500 km ao norte da capital desse estado, Cuiabá; esses municípios pertencem ao Pólo do CEFAPRO de Sinop. As escolas participantes encontram-se geograficamente localizadas em municípios vizinhos de Sinop-MT.

Essas escolas têm por volta de 400 a 1700 alunos matriculados; dessas onze escolas distintas, cinco funcionam em dois turnos, manhã e tarde, seis funcionam em três turnos, manhã, tarde e noite.

As escolas contam com uma diretora e coordenador(es). Dessas onze escolas distintas, oito escolas possuem dois coordenadores pedagógicos, duas escolas possuem três coordenadores e uma escola possui apenas um coordenador pedagógico. O número de coordenadores por escola depende da quantidade de alunos que a escola atende. O coordenador pedagógico é o responsável pelo projeto Sala do Educador na sua respectiva escola, juntamente com o acompanhamento de um professor formador do CEFAPRO. Os professores e demais funcionários se reúnem na Sala do Educador por meio de encontros com duração de três horas semanais, sendo o cronograma dos encontros organizado no início de cada ano letivo, para que todos os profissionais da escola possam participar. O coordenador pedagógico da escola é quem elabora o cronograma de formação continuada junto aos educadores e, coletivamente, decidem quais as temáticas de estudo a serem discutidas durante o período de formação continuada.

As onze escolas, cujos professores são participantes desta pesquisa, adotam LD para o ensino da língua inglesa. Dessas onze escolas, uma oferece apenas uma aula da disciplina por semana no Ensino Fundamental; em uma outra escola, a disciplina é opcional no Ensino Fundamental; sendo que a maioria das escolas têm duas aulas de língua inglesa por semana, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

2.3 Os participantes da pesquisa¹⁶

São quinze (15) as professoras participantes e todas possuem experiência docente de língua inglesa; dessas quinze, sete professoras possuem de 5 a 7 anos de experiência docente; cinco apresentam mais de 8 anos de experiência e três têm menos de 4 anos de prática de ensino da disciplina.

Com relação à formação acadêmica, a maioria das professoras (14) é formada em Letras com habilitação em Português-Inglês, apenas uma delas é formada em Pedagogia. Quatorze possuem pós-graduação *lato sensu* e apenas uma delas não possui especialização.

Quanto ao conhecimento de língua inglesa, a maioria das professoras (13) frequentou cursos de língua inglesa em escolas de idiomas; onze estudaram o idioma na universidade e sete estudaram a língua em questão na escola regular (no Ensino Fundamental e Ensino Médio); quatro estudaram língua inglesa fora do país.

Descrevo, a seguir, detalhadamente o perfil de cada uma das professoras participantes desta pesquisa, obtido a partir das respostas fornecidas ao Questionário Perfil e Investigativo (Anexo 1), o principal e único instrumento desta pesquisa. Como meio de garantir o sigilo das informações dadas e de preservar o nome das professoras, elas são nomeadas por nomes de pedras preciosas.

Diamante é professora de língua inglesa, sua faixa etária compreende entre 26 a 35 anos, possui graduação em Letras e pós-graduação *lato sensu* em Ensino Aprendizagem da Língua Inglesa. Fez cursos de inglês nas escolas de idiomas, na escola particular (Ensino Fundamental e Médio) e na universidade. Possui dois certificados de proficiência em inglês: um fornecido pela Fundação Fisk e outro pela UFMT. Possui experiência docente em inglês por cerca de 5 a 7 anos, no Ensino Fundamental e em cursos livres nas Escolas Fisk.

Topázio é professora de língua inglesa, na faixa etária que contempla até 25 anos, possui graduação em Letras com respectivas literaturas e, na ocasião da coleta de dados declarou cursar pós-graduação *lato sensu* em ensino da língua inglesa e espanhola. Declara trabalhar também como administradora de loja. Fez cursos de inglês em escolas de idiomas. Possui certificado de proficiência em inglês

¹⁶ O procedimento de coleta de dados deste estudo foi submetido à apreciação e aprovação da Comissão Científica do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada: Estudos da Linguagem e do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP, sob o Parecer número 381.185/2013

pelas Escolas Fisk. Possui experiência docente em inglês um pouco menos que 1 ano, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Ágata é professora de inglês. Na faixa etária de 36 a 45 anos, possui graduação em Letras e pós-graduação *lato sensu* em Planejamento Educacional. Fez cursos de inglês em escolas de idiomas, na escola regular (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e na universidade. Possui certificado de proficiência em inglês pela UFMT, sua experiência docente em inglês é por mais de 8 anos, no Ensino Médio.

Ônix é professora de inglês. Na faixa etária acima de 46 anos, possui graduação em Letras e pós-graduação *lato sensu* em Linguística e Educação interdisciplinar e, na ocasião da coleta de dados, declarou cursar mestrado em Estudos Linguísticos. Possui certificado de proficiência em inglês pela UFMT. Fez cursos de inglês nas escolas de idiomas e na universidade. Possui experiência docente em inglês de 5 a 7 anos, no Ensino Médio.

Safira é professora de inglês. Na faixa etária de 26 a 35 anos, possui graduação em Letras e pós-graduação *lato sensu* em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Fez cursos de inglês na escola regular (Ensino Fundamental e Ensino Médio), na escola particular (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e na universidade. Não possui certificados de proficiência em inglês. Possui experiência docente em inglês de 5 a 7 anos, no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Declara também trabalhar no SESI.

Pérola é professora de inglês. Na faixa etária de 36 a 45 anos, possui graduação em Letras e pós-graduação *lato sensu* em Língua Inglesa. Fez cursos de inglês em escolas de idiomas e fora do país. Possui o *English upper proficiency level (Curso USA)*; *English as a second language: cultural immersion activities* e *Tesol workshop*, ambos certificados atestam proficiência no idioma. Possui experiência docente em inglês há mais de 8 anos, no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Ametista é professora de inglês. Na faixa etária de 36 a 45 anos, possui graduação em Letras e, na ocasião da coleta de dados, declara cursar pós-graduação *lato sensu* em Coordenação Pedagógica. Fez cursos de inglês nas escolas de idiomas, na escola regular (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e na universidade. Declara também trabalhar como vendedora. Possui experiência docente em inglês há mais de 8 anos, no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Cianita é professora de inglês. Na faixa etária de 26 a 35 anos, possui graduação em Letras e pós-graduação *lato sensu* em Linguística Aplicada à Língua

Portuguesa e Inglesa. Fez cursos de inglês em escolas de idiomas. Possui experiência docente em inglês, no âmbito de 1 a 4 anos, no Ensino Fundamental.

Turmalina é professora de inglês. Na faixa etária de 26 a 35 anos, possui graduação em Letras e pós-graduação *lato sensu* em Docência da Língua Inglesa. Fez cursos de inglês em escolas de idiomas, na universidade e fora do país. Possui experiência docente de inglês há mais de 8 anos, no Ensino Fundamental.

Esmeralda é professora de inglês. Na faixa etária de 36 a 45 anos, possui graduação em Pedagogia e pós-graduação *lato sensu* em Educação Interdisciplinar. Fez cursos de inglês nas escolas de idiomas. Possui experiência docente em inglês há mais de 8 anos, no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Cristal é professora de inglês. Na faixa etária de 26 a 35 anos, possui graduação em Letras em Português/Inglês. Declara possuir duas pós-graduações *lato sensu*: 1. Metodologia do Ensino Superior e Interdisciplinaridade/ 2. Língua Portuguesa e Literatura. Declara ainda, na ocasião da coleta de dados, cursar Mestrado em Estudos de Linguagem. Fez cursos de inglês em escolas de idiomas, na escola pública (Ensino Fundamental e Ensino Médio), na universidade e fora do país. Possui dois certificados de proficiência em inglês: TOEFL ITP e FCE – Cambridge. Possui experiência docente em inglês, no âmbito de 5 a 7 anos, no Ensino Fundamental.

Opala é professora de inglês. Na faixa etária de 26 a 35 anos, possui graduação em Letras e pós-graduação *lato sensu* em Linguística Aplicada em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Fez cursos de inglês em escolas de idiomas, na escola regular (Ensino Fundamental e Ensino Médio), na escola particular (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e na universidade. Declara trabalhar como artesã e corretora/editora ortográfica de TCCs. Possui experiência docente em inglês, no âmbito de 5 a 7 anos, no Ensino Médio.

Rubi é professora de inglês. Na faixa etária de 26 a 35 anos, possui graduação em Letras. Não possui pós-graduação *lato sensu*. Estudou inglês na escola regular (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e na universidade. Possui experiência docente em inglês, no âmbito de 1 a 4 anos, no Ensino Fundamental.

Turquesa é professora de inglês. Na faixa etária de 36 a 45 anos, possui graduação em Letras e pós-graduação *lato sensu* em Linguística Aplicada ao Ensino do Português como Língua Materna. Estudou inglês em escolas de idiomas e na escola regular (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e na universidade. Possui

experiência docente em inglês, no âmbito de 5 a 7 anos, no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Jade é professora de inglês. Na faixa etária de 26 a 35 anos, possui graduação em Letras e pós-graduação *lato sensu* em Linguística Aplicada em Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Estudou inglês em escolas de idiomas, na escola particular (Ensino Fundamental e Ensino Médio), na universidade e fora do país. Possui experiência docente em inglês, no âmbito de 5 a 7 anos, no Ensino Fundamental. Declara ainda lecionar inglês em outra instituição de ensino.

Finalizada a apresentação das características das quinze professoras de língua inglesa, apresenta-se abaixo um quadro ilustrativo do conjunto dessas características, de forma a possibilitar uma visão panorâmica do perfil das professoras participantes da pesquisa.

Perfil das professoras participantes da pesquisa								
Professoras	Faixa etária	Graduação	Pós-graduação	Certificados de proficiência	Experiência docente em Língua Inglesa			Estudou Língua Inglesa em
					Anos	EF/EM	Outra atuação	
Diamante	26 a 35	Letras	<i>Lato Sensu</i> Ensino Aprendizagem da LI	Fisk e UFMT	5 a 7	EF	-	escolas de idiomas, na escola particular (EF e EM) e na universidade
Topázio	até 25	Letras	<i>Lato Sensu</i> ensino da LI e LE (cursando)	Fisk	- de 1	ambos	Admistra loja	escolas de idiomas
Ágata	36 a 45	Letras	<i>Lato Sensu</i> Planejamento Educacional	Certificado da UFMT	+ de 8	EM	-	escolas de idiomas, na escola regular (EF e EM) e na universidade
Ônix	acima de 46	Letras	<i>Lato Sensu</i> Linguística e Educação Interdisciplinar. MeEL- UFMT (em andamento)	UFMT	5 a 7	EM	-	escolas de idiomas e na universidade
Safira	26 a 35	Letras	<i>Lato Sensu</i> LA ao Ensino de LP e LI	-	5 a 7	ambos	SESI	escola regular (EF e EM), escola particular (EF e EM) e universidade
Pérola	36 a 45	Letras	<i>Lato Sensu</i> LI	<i>English upper proficiency level (USA); English as a L2</i>	+ de 8	ambos	-	escolas de idiomas, fora do país
Ametista	36 a 45	Letras	<i>Lato Sensu</i> Coordenação Pedagógica/UFMT (cursando)	-	+ de 8	ambos	Vendedor	escolas de idiomas, na escola regular (EF e EM) e na universidade
Cianita	26 a 35	Letras	<i>Lato Sensu</i> LA a LP e LI	-	1 a 4	EF	-	Escolas de idiomas
Turmalina	26 a 35	Letras	<i>Lato Sensu</i> Docência da LI	-	+ de 8	EF	-	escolas de idiomas, na universidade e fora do país
Esmeralda	36 a 45	Pedagogia	<i>Lato Sensu</i> Educação Interdisciplinar	-	+ de 8	ambos	-	Escolas de idiomas
Cristal	26 a 35	Letras	<i>Lato Sensu</i> 1. Metodologia do Ens. Superior e Interdisciplinar 2. LP e Literatur. MeEL-UFMT (em andamento)	TOEFL ITP FCE Cambridge	5 a 7	EF	-	escolas de idiomas, na escola pública (EF e EM), na universidade e fora do país
Opala	26 a 35	Letras	<i>Lato Sensu</i> LA em LP e LI	-	5 a 7	EM	Artesã, corretora ortográfica de TCCs	escolas de idiomas, escola regular (EF e EM), escola particular (EF e EM) e na universidade
Jade	26 a 35	Letras	<i>Lato Sensu</i> LA em LI e LP	-	5 a 7	EF	-	escolas de idiomas, escola particular (EF e EM), universidade e fora do país
Rubi	26 a 35	Letras	-	-	1 a 4	EF	-	escola pública e na faculdade
Turquesa	36 a 45	Letras	<i>Lato Sensu</i> LA Ensino LP/LM	-	5 a 7	ambos	-	escola de idiomas e na universidade

Quadro 2.1: Perfil das professoras de Língua Inglesa participantes da pesquisa

2.4 Instrumento da pesquisa e procedimentos de coleta de dados

Os dados para o desenvolvimento desta pesquisa foram coletados por meio da aplicação de um questionário *online* denominado “Questionário Perfil e Investigativo” (Anexo 1) com perguntas abertas e fechadas, elaborado por esta autora.

A escolha por esse tipo de instrumento de coleta incluiu um fator prático e outro teórico. O fator prático refere-se à distância geográfica e aos custos financeiros. A pesquisadora, em virtude de estar fazendo o Programa de Pós-Graduação Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, estava morando em São Paulo, e os participantes da pesquisa se encontravam no estado de Mato Grosso em municípios ligados ao Pólo do CEFAPRO/Sinop-MT, sendo as distâncias geográficas entre os municípios bastante extensas para serem visitadas em um curto espaço de tempo, além de acarretar gastos financeiros bem expressivos.

Para minimizar o entrave da distância entre pesquisadora e participantes da pesquisa, optou-se pela ferramenta de comunicação virtual, *e-mail*, acreditando ser esta a opção mais viável para a comunicação entre os envolvidos na pesquisa. Aliado a esse fator, o questionário se constituiu instrumento viável e mais indicado para a pesquisa.

O aspecto teórico refere-se ao fato de que o uso de questionário por meio eletrônico é um instrumento confiável e usado para coletar dados em estudos que focalizam representações. Por exemplo, as pesquisas de Monteiro (2009), Aneas (2010) e Ornellas (2010) são trabalhos oriundos do Projeto de Pesquisa Design e Desenvolvimento de Material Instrucional para Contextos Presencial e Digital do qual faço parte, que usaram igualmente e satisfatoriamente o questionário como instrumento para coletar dados sobre representações.

Para a construção de um questionário confiável, contudo, faz-se necessário seguir algumas normas. Em primeiro lugar, as perguntas precisam ser bem construídas para elucidar dados que respondam aos objetivos do pesquisador. Em segundo lugar, o questionário deve ser testado com alguns poucos participantes para analisar se as perguntas elaboradas geraram respostas detalhadas e não apenas monossilábicas. As perguntas consideradas mais eficazes ou apropriadas

são escolhidas ou sofrem modificações para compor o questionário, que poderá, por conseguinte, ser efetivamente aplicado.

De acordo com Dudley-Evans e St. John (1998, p. 133) e Long (2005, p. 38), questionários são instrumentos abrangentes, apresentando vantagens e limitações. Para esses autores, os questionários requerem uma elaboração cuidadosa, devem-se evitar perguntas ambíguas, enunciados longos e confusos. Esses autores sugerem que, antes da aplicação de um questionário, o pesquisador deve fazer um piloto do questionário.

Segundo Long (2005, p. 38), os questionários podem ser especialmente enviados pelo correio e/ou por *e-mail*, administrados por um grupo terceirizado oferecendo dados organizados, sendo, portanto, uma maneira rápida e barata para ser realizada. Esse autor aponta que os questionários presumem conhecimento das perguntas certas e testam hipóteses sobre as respostas. Ele exemplifica que questionários com perguntas abertas podem suscitar uma ampla variedade de dados e mais detalhados, envolvem menos padronização, entretanto, os dados mostram-se mais difíceis para serem codificados e interpretados.

Segundo Spink (1995, p. 138), o uso de questionário é uma forma de trabalhar a junção do conjunto de respostas dadas para desvendar as representações sociais:

[...] os estudos que buscam entender as representações na perspectiva dos grupos, buscando aí tanto a diversidade quanto o que há de comum e compartilhado, têm utilizado formas de coleta de dados mais estruturadas, especialmente os questionários (auto-aplicados ou utilizados como roteiros de entrevistas) com perguntas abertas. A estrutura da representação social é, neste caso, fruto da somatória da análise de associação de ideias de várias perguntas (SPINK, 1995, p. 138).

Portanto, segundo a autora, entende-se que o questionário constitui um instrumento eficaz para obter dados em estudos sobre representações sociais, uma vez que a aplicação de perguntas abertas possibilita levantar as representações dos participantes de um mesmo grupo, analisando as associações de ideias presentes nas respostas ao conjunto de perguntas. Dessa forma, as respostas dos participantes agrupadas fazem emergir, por meio da análise de conteúdo, as representações dos participantes acerca do objeto investigado.

Considerando os pressupostos teóricos apresentados por esses autores em torno da elaboração e uso de questionário como instrumento de coleta de dados, foi elaborado um questionário único para reunir dados tanto do perfil dos participantes como também para investigar as representações das professoras participantes do estudo em questão. O questionário passou por várias etapas de elaboração, reelaboração, reformulação sendo, por várias vezes, submetido à apreciação dos colegas e da orientadora durante os encontros do grupo de orientação de que faço parte. A versão final do questionário foi submetida à aplicação de dois pilotos; o primeiro, junto a quatro professores de língua inglesa no dia 09 de agosto de 2013; e o segundo, aplicado no dia 23 de outubro junto a dois professores de língua inglesa igualmente. A partir do dia 24 de outubro de 2013, a versão definitiva do Questionário Perfil e Investigativo foi efetivamente enviada para as quinze professoras participantes da pesquisa.

Após a elaboração do questionário, também foi criada a versão eletrônica desse questionário, gerando um *link* por meio do *google drive* e, assim que as professoras se dispuseram a responder, esse *link* foi disponibilizado no *e-mail* de cada uma delas, juntamente com instruções sobre os procedimentos para responder ao questionário *online*.

Do dia 24 ao dia 29 de outubro de 2013, foram enviados convites para inúmeros professores de língua inglesa para participarem da pesquisa. Obtive resposta de vinte professoras que se dispuseram a participar, contudo, foram quinze as professoras que efetivamente responderam ao questionário. Algumas professoras responderam de imediato e outras pediram de dois a três dias a partir da data do recebimento do convite para realizar a atividade.

No dia 30 de outubro de 2013, reenviei *e-mail* novamente para as professoras que ainda não haviam respondido, para saber se ocorrera algum problema com a ferramenta *online*, colocando-me à disposição, caso houvesse alguma dificuldade, para sanar o problema. Aproveitei a ocasião para solicitar que, ao responderem o questionário, fizessem-no de maneira mais sincera e completa possível e que escrevessem com detalhes, justificando e explicando as respostas sempre que solicitado.

Dia 31 de outubro de 2013, continuei mantendo contato com as professoras para auxiliá-las, caso precisassem de algum esclarecimento. Não houve problemas no período de coleta dos dados. Dia 01 de novembro de 2013, enviei *e-mails* para as

professoras comunicando que o questionário também poderia ser respondido em documento *word* e que, se fosse necessário, seria enviado via *e-mail* nessa versão. Duas professoras enviaram respostas do questionário nessa versão.

O recebimento das respostas das professoras ao Questionário Perfil e Investigativo compreendeu o período de 24 de outubro a 14 de novembro de 2013, totalizando vinte e dois dias. Nesse período nenhuma das professoras pediu auxílio para esclarecer ou tirar alguma dúvida relacionada ao instrumento da pesquisa, apenas duas professoras tive que solicitar que me enviassem novamente o questionário por *e-mail* na versão documento *word* pois o questionário *online* apresentava algum problema. Para auxiliar essas duas professoras enviei novamente o *link* do questionário por *e-mail* e, dessa forma responderam o questionário sem dificuldades. De uma maneira geral, não houve dificuldades na aplicação do questionário *online*.

2.5 Os Procedimentos de análise dos dados

Para análise de dados, o modelo teórico metodológico adotado foi o da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). A organização dos dados desse modelo trabalha com palavras e com sentidos, utilizando a palavra e o tema como unidades de registro para sustentar a análise de dados, conforme discutido adiante.

A partir das respostas dadas ao questionário, foi possível criar um quadro ilustrativo para cada uma das 11 perguntas (perguntas 9 -20) do Questionário Perfil e Investigativo (Anexo 1), reunindo todas as respostas dadas à mesma pergunta, no sentido de agrupá-las. O mesmo procedimento foi feito com cada uma das perguntas. Desses quadros, o passo seguinte foi agrupar perguntas dentro das categorias definidas *a priori*, considerando os princípios da exclusão mútua e da homogeneidade (BARDIN, 2011, p. 149-150).

De acordo com Bardin (2011, p. 48), Análise de Conteúdo refere-se a

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A partir desse conceito, é possível inferir que esse modelo de análise de dados é um conjunto de técnicas de análise sistematizado do discurso direto por meio da descrição do conteúdo das comunicações, permitindo a inferência dos dados com a finalidade de interpretação dos mesmos.

Bardin (2011, p. 201) apresenta várias técnicas da análise de conteúdo que podem ser utilizadas para análise de dados, porém, para este estudo, utilizou-se a técnica de análise categorial. Essa técnica é a mais antiga e mais usada, pois, separa texto em unidades, em categorias segundo agrupamentos, permite analisar temas, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos, ou seja, significações manifestas (BARDIN, 2011, p. 201).

Segundo Bardin (2011, p. 147), a categorização é uma operação de classificação de indicadores constitutivos, investigando o que cada um deles tem em comum com outros tanto por diferenciação como por agrupamento. Para essa autora, as categorias são rubricas ou classes agrupadas em termos de unidades de registro, sendo agrupadas por características comuns. De acordo com Bardin (2011, p. 145), a categorização pode ser por critério semântico (categorias temáticas), sintático (adjetivo, verbo), lexical (classificação das palavras segundo seu sentido, sinônimos) e expressivo. Para a análise de dados, utilizou-se o critério de categorização de ordem semântico e léxico como unidades de registro.

A categorização, segundo Bardin (2011, p. 133), pode ser definida *a priori* ou *posteriori*, dois processos inversos que podem ser aplicados dependendo do objetivo da pesquisa e do interesse intrínseco do pesquisador pelo objeto investigado. Para a presente pesquisa, foram definidas categorias *a priori*, pois, o principal interesse foi investigar representações de professores de língua inglesa acerca do LD, um caso específico, no sentido de preencher lacunas existentes em um caso específico, um interesse intrínseco pelo objeto investigado.

Segundo Bardin (2011, p. 135), uma das características da análise de conteúdo é a noção de tema que é muito usada em análise temática que consiste em investigar os “núcleos de sentido” da comunicação, observando a frequência com que aparece no texto, podendo indicar alguma coisa, segundo o objetivo proposto. Outra unidade de registro utilizada é a palavra (léxico).

Segundo Bardin (2011, p. 134), a unidade de registro é a “unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando à categorização e à contagem frequencial”. Essa unidade

de significação é de natureza e de dimensões muito variadas constituída a partir de certos recortes em nível semântico (tema) e linguístico (palavra) realizados de acordo com o olhar do pesquisador e seu interesse intrínseco pelo objeto investigado.

Segundo Bardin (2011, p. 45), a primeira etapa da análise consiste na descrição, ou seja, agrupamento dos indicadores comuns a comunicação com a finalidade de identificar os temas, etapa necessária para a próxima etapa, que é a inferência, um procedimento de dedução lógica, de leitura, releitura dos dados para identificar as unidades de significado, ou seja, uma operação lógica que faz comparação, valendo-se do referencial teórico aceito como verdadeiro.

Neste trabalho, os procedimentos de análise dos dados foram organizados, segundo a técnica de análise categorial de Bardin (2011, p. 201), percebendo-se esta abordagem adequada ao objetivo da pesquisa, que é investigar as representações que os professores de língua inglesa têm acerca do LD de inglês na escola pública. Para tanto, utilizei o processo de categorização *a priori*, ou seja, fornecido *a priori* e os indicadores foram agrupados de acordo com a frequência nos dados coletados. A partir dessa opção, as categorias temáticas foram as seguintes:

- o que os professores entendem por LD de língua inglesa
- vantagens e limitações que os professores atribuem ao LD de língua inglesa
- o uso que os professores fazem do LD de língua inglesa

Definidas as categorias temáticas *a priori*, a primeira etapa foi observar os dados coletados por meio das respostas obtidas pelos participantes ao questionário com perguntas abertas. Cada uma das perguntas foi agrupada com as respostas de cada um dos participantes; este mesmo procedimento foi feito com cada uma das perguntas do questionário investigativo (perguntas 9-20). A partir dessa organização, foram identificados os temas correspondentes a cada uma dessas categorias por meio da frequência com que apareciam no conjunto das respostas. Localizadas nas respostas, procedeu-se os recortes que fornecessem unidades de registro para comporem os indicativos das categorias. Ao constituir as categorias, utilizei “temas” e ainda motivos e escolhas lexicais como unidades de registro. A tarefa foi localizar significado e sentido dos motivos explicitados e, assim, utilizar o conjunto de

respostas agrupadas para classificá-las em categorias. Nessa etapa, o interesse também estava em identificar as frequências absolutas e relativas dos significados semânticos dos temas.

Na etapa seguinte, a inferência possibilitou a identificação das representações dos participantes. Para análise dos motivos explicitados, também foram utilizados a palavra (léxico) e o tema (semântico). O critério de categorização de ordem semântica organiza os dados por categorias temáticas; enquanto o léxico classifica as palavras de acordo com o seu sentido, em termos de sinônimos e aproximação de sentidos (BARDIN, 2011, p. 145). Assim, essas categorias reuniram grupos de indicadores, ou seja, unidades de registro de acordo com a análise de conteúdo propostos por Bardin.

Diante do exposto, foi organizado um quadro síntese sistematizado da organização dos procedimentos de análise utilizados.

		Categorias para análise de dados da pesquisa		
		Categorias		
		O que é LD de língua inglesa	Motivos de uso e não uso do LD de língua inglesa	O uso do LD de língua inglesa
Unidades de registro	Temas	<ul style="list-style-type: none"> Definição de LD 	<ul style="list-style-type: none"> Vantagens do LD Limitações do LD 	<ul style="list-style-type: none"> Atividades Textos Conteúdos
	Léxico	Escolhas lexicais dos participantes	Escolhas lexicais dos participantes	Escolhas lexicais dos participantes

Quadro 2.2: Organização dos procedimentos de análise dos dados, conforme técnica de análise categorial (BARDIN, 2011)

Diante desse quadro síntese sistematizado da organização dos procedimentos de análise dos dados, a etapa seguinte foi explorar as respostas dadas às perguntas do questionário investigativo, sempre tendo em mente as acepções em torno desse objeto de estudo e ao objetivo da pesquisa, que é

investigar as representações que os professores de Língua Inglesa têm sobre o LD dessa Língua.

Examinei e explorei cada uma das perguntas do questionário, agrupando e aproximando as que versavam sobre o mesmo tema. Agrupei todas as respostas dadas em torno de uma mesma pergunta e, em seguida, fiz novo reagrupamento com as perguntas, preenchendo as lacunas das categorias definidas *a priori*. Visto que estava interessada em saber a ocorrência dos significados lógico-semânticos, decidi utilizar a frequência absoluta e a relativa. Após essa classificação, passei para a próxima etapa – a inferência – que tornou possível o levantamento das representações de professores de língua inglesa acerca do LD.

Neste capítulo, foi apresentada, pois, a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, justificativa da metodologia utilizada, o contexto da pesquisa, os participantes, o instrumento da pesquisa utilizado para conduzir a coleta e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresento e discuto os resultados da análise de dados obtidos junto às professoras participantes, com o propósito de responder à pergunta desta pesquisa: Quais as representações que as professoras de inglês têm sobre o LD? Para isso, o capítulo foi organizado em três seções. Na primeira, apresento as representações das professoras pesquisadas sobre o que é LD de inglês; na segunda, apresento suas representações sobre vantagens e limitações do LD de inglês; na terceira, apresento as representações das professoras sobre o uso do LD de inglês.

3.1 Representações sobre o que é LD

Para identificar as representações das professoras sobre o LD de inglês, foram consideradas as respostas ao questionário de cada uma das quinze professoras pesquisadas. Segue a primeira dessas representações.

- O LD é uma ferramenta para auxiliar

Essa representação está presente em doze, das quinze professoras participantes da pesquisa. Os seguintes excertos ilustram essa representação:

Ametista: Mais **uma ferramenta para auxiliar o professor** na sua prática.

Por meio da resposta da professora Ametista, pode-se inferir que o LD é uma das ferramentas disponíveis, entre outras, que o professor, de modo geral, pode usar para auxiliar nas suas aulas. Ela não afirma diretamente que o utiliza, mas pode-se inferir que ela, sendo professora, lança mão do LD para desenvolver suas ações e práticas em sala de aula.

Esmeralda: Uma **ferramenta de auxílio** a qual **me possibilita** ter mais opções de sugestões de atividades, uso como **uma ferramenta** que vem a somar, ou seja, **me auxiliar** em meu trabalho.

A professora Esmeralda também utiliza o LD como uma ferramenta para auxiliá-la nas aulas, uma vez que ele oferece muitas opções de atividades. Nas suas escolhas lexicais, utiliza o termo *auxílio* formando um complemento com o termo *ferramenta*, indiciando que o LD serve para auxiliá-la no seu trabalho. O uso do pronome pessoal de primeira pessoa do singular *me* (*me possibilita*, *me auxiliar*) é explicitamente inclusivo: Esmeralda admite claramente que ela utiliza o LD e que o vê como um auxílio importante para o seu trabalho.

Pérola: É **uma ferramenta** útil **para auxiliar o professor** na sala de aula; pode contribuir para o desenvolvimento dos **alunos**.

A professora Pérola, como Ametista, afirma que o LD é ferramenta útil para o professor de modo geral (não se inclui no enunciado explicitamente) para auxiliá-lo; contudo, expande sua utilidade para incluir o aluno. Em sua concepção, o LD auxilia o professor e, além disso, também contribui para a aprendizagem do aluno.

Safira: É uma **ferramenta** importante **para auxiliar o professor** no ensino da língua, assim como ajudar o **aluno** a orientar-se e tirar sua dúvida quando necessário.

A professora Safira, assim como as professoras Ametista, Esmeralda e Pérola, também utiliza o LD como uma ferramenta no trabalho. A professora Safira alinha-se com a professora Pérola, ao declarar que o LD ajuda o aluno, apontando especificamente por meio de suas escolhas lexicais – ela utiliza o verbo *orientar-se*, no sentido de guiar –, indicando que o LD é também uma ferramenta para o aluno, que pode acompanhar e tirar dúvidas por esse meio. As professoras Safira e Pérola, portanto, ampliam o alcance do LD como ferramenta para o professor e para o aluno de modo geral.

As professoras Ametista, Pérola, Esmeralda e Safira, em suas escolhas lexicais, utilizam o termo *ferramenta* para se referir ao LD. O uso de ferramentas

sugere a presença da atividade humana, relação entre professor e objeto de seu trabalho; portanto, o LD é um meio de trabalho para o professor. As professoras Opala, Ágata e Cristal também utilizam o termo *ferramenta* para se referir ao LD.

Opala: Serve apenas como uma **ferramenta, um recurso didático**, porém não o foco principal direcionador. **É necessário ter um material**, mas não pensando em qualquer material, algo que seja útil, isto justifica a seleção que faço do que vou aproveitar do livro.

A professora Opala utiliza, além de *ferramenta* para se referir ao LD, os termos *recurso didático* e *material*. Pode-se inferir que os utiliza esses indistintamente como sinônimos de ferramenta. Contudo, Opala destaca que ela seleciona o que quer aproveitar do LD, ela dirige as aulas, deixando claro que o LD auxilia no seu trabalho, mas não é o “foco principal direcionador”.

Ágata: Uma **ferramenta de trabalho**.

Cristal: O livro didático é uma **ferramenta** importante porque o **professor** pode utilizar-se das atividades que ele julgar importantes para **seus alunos** e criar muitas outras coisas a partir daí.

As professoras Ágata e Cristal, assim como as outras professoras, também utilizam o LD como uma ferramenta de trabalho. A professora Cristal considera que o professor pode lançar mão do LD daquilo que considera importante para o seu aluno aprender. Nota-se pelas suas escolhas lexicais – utiliza o verbo *julgar* – que cabe ao professor decidir o que vai ser utilizado do LD para auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, podendo criar outras atividades a partir das atividades contidas no LD.

Já a professora Ônix utiliza o termo *material* para se referir ao LD; contudo, o termo é utilizado como sinônimo de ferramenta. De acordo com suas escolhas lexicais, ao revelar que o LD é um material para os alunos acompanharem nas aulas, indica que o LD é também uma ferramenta auxiliar no trabalho do professor.

Ônix: Um **material necessário** para os **alunos acompanharem as aulas**, principalmente com acompanhamento de CD, para a oralidade.

A professora Ônix, em suas escolhas lexicais, utiliza o verbo *acompanharem*, revelando, assim, que utiliza o LD nas aulas. Nota-se ainda que para essa professora o LD se constitui em uma ferramenta para os alunos orientarem-se nas aulas. O emprego do verbo *acompanharem* sugere que a professora segue o LD de acordo com as instruções e os recursos fornecidos por esse livro.

Turmalina: Um livro que tem os conteúdos, explicações e atividades sobre determinado conteúdo de acordo com cada ano, **para o professor e os alunos terem um material de acompanhamento durante as aulas**. Os alunos usam o material e já fazem as atividades propostas no próprio livro.

Igualmente à professora Ônix, a professora Turmalina utiliza o termo material para se referir ao LD, que passa a ser sinônimo do termo ferramenta. O LD para ambas professoras torna-se material de *acompanhamento*, é o meio pelo qual podem acompanhar as aulas. Nesse sentido, ambas as professoras revelam que usam o LD nas aulas. Embora a professora Ônix diga que o LD é para o aluno acompanhar nas aulas, a professora Turmalina revela que tanto o professor como os alunos utilizam o LD para acompanhar nas aulas. Portanto, o LD é uma ferramenta tanto para o professor como para o aluno; ambos dispõem do mesmo livro.

Topázio: O livro didático é o melhor **meio** de trabalhar com determinada série. Saber o que deve ser ensinado.

A professora Topázio utiliza o termo *meio* para se referir ao LD; pode-se inferir que essa professora utiliza o LD nas aulas, e o termo *meio* é utilizado como sinônimo de ferramenta, visando à orientar suas aulas. Pode-se inferir, ainda, a partir das suas escolhas lexicais, que o LD é destinado a ser utilizado pelo professor.

Rubi: Um livro didático é a **ferramenta** necessária para um bom **andamento das aulas**. Quando o livro é bem elaborado ele é uma ferramenta excelente no processo ensino/aprendizagem.

A professora Rubi revela que utiliza o LD nas aulas. De acordo com suas escolhas lexicais, utiliza o artigo definido *a* antes do termo ferramenta; pode-se inferir que para essa professora o LD se constitui como a ferramenta, portanto, indispensável para o seu trabalho. O emprego do adjetivo *bom* antes do termo *andamento* revela ainda que, para a professora Rubi, o LD é importante e é utilizado nas aulas. Essa professora não esclarece para quem é o LD, entretanto pode-se inferir, de acordo com sua resposta, que o LD é uma ferramenta para o ensino/aprendizagem, sendo útil tanto para o professor como para o aluno. A partir das respostas das professoras Rubi, Ônix, Turmalina e Topázio, pode-se concluir que o LD constitui um material instrucional (criado para fins pedagógicos). De acordo com Ramos (2009, p. 176), o LD é “criado *exclusivamente* para fins pedagógicos (por esse motivo instrucional por excelência)”.

Diamante: É **um dos instrumentos** de ensino que utilizamos **para auxiliar** no ensino/aprendizagem da língua inglesa.

A professora Diamante utiliza o termo *instrumentos* para se referir ao LD, considerando-o um dos e não o único instrumento de ensino. Pode-se inferir, a partir de suas escolhas lexicais em que utiliza as formas verbais *utilizamos* e *auxiliar*, que o propósito de uso do LD no seu trabalho é auxiliar suas aulas. Embora essa professora utilize o termo *instrumento* para se referir ao LD, pode-se inferir, neste caso, que esse termo foi utilizado como sinônimo de ferramenta. A professora Diamante, assim como Rubi, utilizam os termos *ensino/aprendizagem*, portanto pode-se deduzir que tanto o professor como o aluno fazem parte desse processo. A professora Diamante, entre suas opções lexicais, emprega o verbo *utilizamos*, na primeira pessoa do plural, identificando-se assim como parte de uma comunidade que utiliza o LD como uma ferramenta auxiliar no seu trabalho.

Conforme as respostas dessas professoras, torna-se claro o fato de que utilizam o LD no trabalho. Dessa forma, o LD é uma ferramenta auxiliar. Dessa relação entre o professor e o trabalho, tendo o LD como mediador, conclui-se que

este último pode ser considerado um artefato, uma vez que é utilizado como um meio para a realização do trabalho docente. Essa relação social revela os sujeitos envolvidos nesse trabalho, e o objeto, portanto, neste caso o LD, é uma ferramenta vygotskyana, concebida como um elemento de mediação. Pode-se ainda inferir que o uso do LD acontece no social, na relação entre o professor, o aluno e o meio social mediado por artefatos, de acordo com Vygotsky (1934/1984) e Daniels (2003). Trazendo essas inferências para o conceito de mediação por instrumentos (ou ferramentas), embasada na teoria sociocultural de Vygotsky (1934/1984), esta representação vai ao encontro do conceito de mediação, ou seja, o uso de artefatos criados pelo homem para auxiliá-lo no seu trabalho.

Além dessa primeira representação, outra, revelada por três das quinze professoras participantes da pesquisa, é a descrita a seguir.

- O LD é um material de apoio

Ao discorrer sobre o que consideram um LD de inglês, as professoras Jade, Turquesa e Cianita utilizam o termo *material* para se referir ao LD. Estes são os excertos de suas respostas ao questionário:

Turquesa: Em minhas aulas o livro didático é um **apoio**, mas não é o material único. **É um material a mais de pesquisa e apoio em sala de aula.** É um **suporte** para o trabalho do **professor** que muitas vezes auxilia no trabalho em sala de aula.

A professora Turquesa utiliza o termo *material* para se referir ao LD; em suas escolhas lexicais, utiliza ainda os termos *pesquisa*, *apoio* e *suporte* para se referir ao LD, formando assim um conjunto ou composto nominal *material de pesquisa*, *material de apoio/suporte*, podendo-se inferir que para essa professora o LD é um material de apoio e não uma ferramenta, diferenciando-se, assim, da primeira representação apresentada nesta seção. Destaca-se aqui o caráter de consulta, de o LD como um material complementar.

Jade: É **um material de apoio** que reúne conteúdos específicos de cada ciclo. É um **material extra**, de apoio que o professor pode contar ao dar suas aulas, ou seja, serve de suporte.

A professora Jade, assim como a professora Turquesa, utiliza o termo material para se referir ao LD. Jade, entre suas escolhas lexicais, utiliza os termos *apoio* e *extra* para qualificar o substantivo material e, assim como Jade, destaca a natureza complementar, referencial, do LD que o professor pode consultar.

A professora Cianita, por sua vez, explicitamente, utiliza as expressões “material de consulta”, “fonte de pesquisa” e “suporte didático” para nomear o LD, que estaria à disposição, no caso, para o aluno. Ela destaca também que, sendo assim, o LD não é “cartilha a ser seguida”.

Cianita: **Material de consulta** para o **aluno**, só é positivo se ele for usado como **fonte de pesquisa** é bastante útil. Um **suporte didático** que só vale como uma fonte de pesquisa e nunca deve ser usado como uma cartilha dentro da sala de aula.

Pode-se inferir desses excertos das professoras Cianita, Jade e Turquesa que o LD é muito mais um material de apoio extra do que uma ferramenta auxiliar nas aulas. A representação dessas três professoras, de que o LD de inglês é um material de apoio, encontra fundamentos na conceituação de materiais de Tomlinson (2011, p. 2). Segundo esse autor, “materiais” são quaisquer recursos utilizados para facilitar a aprendizagem de línguas, sendo o LD um deles. Portanto, de acordo com esse autor, materiais seria tudo o que se usa como recurso e que auxilie na aprendizagem. Esta representação pode ainda conter subsídios teóricos a respeito da conceituação de suporte de textos variados, apresentada por Soares (1999).

Ao finalizar esta seção sobre as representações que as professoras têm sobre o LD, concluiu-se que o LD é uma ferramenta e um material de apoio. Observou-se ainda que há variação de léxico entre as escolhas lexicais das professoras pesquisadas, podendo-se inferir dois tipos de representação: ora uma ferramenta vygotskyana (ênfase na mediação do professor), ora um recurso de apoio extra (ao alcance do professor e do aluno). Em ambos os casos, o LD é visto como elemento presente na relação professor e aluno, mas pareceu-me que, de

acordo com as respostas das professoras participantes da pesquisa, o LD é muito mais uma ferramenta de auxílio para o professor do que para o aluno.

Encerrada esta seção, sintetizam-se, no quadro a seguir, as representações que foram reveladas com a análise desenvolvida.

Representações das professoras sobre o que é LD de Inglês
<p>O LD é ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • uma ferramenta para auxiliar; • um material de apoio.

Quadro 3.1: Representações das professoras sobre o que é LD de Inglês

3.2 Representações sobre vantagens e limitações do LD

Nesta seção, apresento a análise das representações sobre as vantagens e limitações do LD de inglês destacadas nas respostas ao questionário fornecidas pelas professoras participantes desta pesquisa. As representações foram organizadas segundo os temas: vantagens e limitações do LD de Inglês.

3.2.1 Representações sobre vantagens

Nesta subseção, o foco da análise concentra-se nas vantagens atribuídas ao LD pelas professoras pesquisadas. A partir da análise dos dados, foram identificadas quatro representações sobre as vantagens do LD de inglês, como exponho a seguir.

- O LD fornece recursos de aprendizagem

Esta representação é apontada por oito, das quinze professoras participantes, como pode ser visto nos excertos abaixo:

Ágata: **Fornecem** figuras, CD, atividades possibilitando fixação do conteúdo, enriquecem habilidades de *listening* e *speaking*.

Ametista: **Vem com vários** tipos de textos, atividades de variadas formas, o CD de áudio, o vocabulário.

Rubi: **Uma alternativa de mostrar** diferentes atividades para o aluno.

Jade: **A principal vantagem é a seleção** de textos e as figuras que o professor dispõe.

Turmalina: **Guia para o professor para trabalhar** atividades diferenciadas, textos diversos.

Esmeralda: Possibilita ter **mais opções** de sugestões de atividades. Atividades que me proporcione desafiar meus alunos, instigando-os na busca do conhecimento e da aprendizagem de língua inglesa.

Topázio: Este livro **apresenta** atividades que os ajudam no aprendizado, principalmente os que estão sendo utilizado atualmente, pois são coloridos, dinâmicos e produtivos. Utilizo o livro didático, pois **têm vários** exercícios, além de explicações claras.

Cristal: Porque o livro é um material a que todos os alunos têm acesso e que **traz textos e atividades** que podem ser utilizadas, mas que precisam passar pelo crivo do professor a fim de garantir que façam sentido para os alunos, **textos que são significativos, cartoons, gráficos e imagens** que podem gerar discussões, **sugestões de pesquisa na internet**. É um bom recurso para a prática de *listening*.

Conforme as respostas dadas pelas professoras Ágata, Ametista, Rubi, Jade, Turmalina, Esmeralda, Topázio e Cristal revelam, o LD fornece recursos de aprendizagem. Essa representação, portanto, parece corresponder a uma das vantagens do uso do LD apontada por Graves (2000, p. 174), assim como Richards (2002, p. 26), de que o LD oferece uma fonte variada de recursos de aprendizagem, uma vez que é acompanhado por CD, livro de exercícios, instruções para o professor etc.

A próxima representação aponta que o LD possibilita ao professor manter um conteúdo programático organizado e sequenciado.

- O LD padroniza o ensino-aprendizagem

Destacam-se, abaixo, os excertos que ilustram essa representação, revelada por seis das quinze professoras participantes desta pesquisa.

Diamante: **Sequência de conteúdos** durante os anos escolares.

Safira: **Ajuda o professor a seguir uma metodologia**, como complemento e como **meio de orientação** para trabalhar conteúdo adequado a série.

Ametista: **Nivela os alunos** em questão de material.

Cristal: **Funcionam como um currículo mínimo** que pode nortear o trabalho de professores da mesma escola, cidade ou região.

Jade: **Reúne conteúdos específicos** de cada ciclo.

Topázio: Porque acho necessário acompanhar o livro didático e saber **o que ensinar em cada serie**, para que a cada ano, as aulas não fiquem repetitivas.

Para as professoras Safira, Jade e Topázio, o LD fornece os *conteúdos específicos* de cada ano escolar e, embora a professora Diamante, nas suas escolhas lexicais, utilize a expressão *sequência de conteúdos*, pode-se inferir que também compartilha do mesmo ponto de vista das professoras Safira e Jade de que os conteúdos permitem a progressão de conteúdo, de acordo com o nível de cada série. Essa representação apontada parece encontrar fundamentos em uma das vantagens do LD apontadas por Richards (2002, p. 26), assim como Graves (2000, p. 174), de que o LD fornece uma sequência dentro de um programa estruturado entre os anos escolares, possibilitando que um conteúdo seja dado em salas de aula diferentes, garantindo que os alunos recebam os mesmos conteúdos, e padronizam, portanto, o ensino/aprendizagem. A professora Ametista, nas suas escolhas lexicais, utiliza o verbo *nivela* e o substantivo *material*, acenando igualmente para o fato de o LD parecer um material que possibilita a padronização do ensino. Conforme a resposta dada pela professora Cristal, o LD serve como um currículo mínimo para nortear o trabalho do professor. Sua ideia aproxima-se das conclusões de Richards (2002) e de Graves (2000, p. 174), que apontam que os LDs proporcionam um *syllabus* e um programa estruturado tanto para o professor como para o aluno.

A representação, apontada a seguir, é revelada por cinco das quinze professoras pesquisadas, e diz respeito à praticidade e economia, tanto para o professor como para o aluno, de se ter um LD.

- O LD poupa recursos e tempo

Seguem excertos que a ilustram:

Ametista: **Não tem custo** nem para o professor nem para o aluno.

Cristal: **Poupam recursos e tempo** no planejamento.

Rubi: **Praticidade** que aluno e professor têm de poder reforçar o que aprende em sala de aula.

Turmalina: **Com livro a aula rende mais**.

Opala: **Praticidade**, visto **que é necessário ter um material que seja útil para selecionar** o que aproveitar do livro, pensando que não temos recursos para muitas cópias para elaborar e produzir uma apostila que fosse ideal aos nossos olhos para o ensino.

As escolhas lexicais das professoras Ametista, Cristal, Rubi, Turmalina e Opala sugerem que, para elas, uma das vantagens do LD é economizar tempo e recursos no preparo de aulas. Essa representação ilustra parte das vantagens apontadas em Graves (2000, p. 174), pois, segundo a autora, o livro fornece um conjunto de atividades, leitura, imagens etc. e, assim, economiza tempo do professor em buscar ou elaborar tais materiais. Nesse sentido, complementa Richards (2002, p. 26), os LDs são eficientes, permitindo, assim, que o professor tenha mais tempo com o ensino-aprendizagem ao invés de elaborar materiais próprios.

Apresenta-se, a seguir, a última representação partilhada por quatro das quinze professoras pesquisadas sobre as vantagens do LD: o LD possibilita o contato com o idioma, revelada como um dos benefícios do LD.

- O LD oferece ao aluno contato com o idioma

Os seguintes excertos ilustram esta representação:

Diamante: O **aluno sente mais contato com o idioma** quando está **com o livro nas mãos**.

Rubi: Traz uma riqueza de detalhes e curiosidades de outros países, o que **considero interessante para o aprendizado dos alunos**.

Ametista: É uma **forma mais concreta do aluno perceber a língua**, com textos contando sobre os outros lugares e curiosidades sempre aguça a curiosidade, gosto daqueles livros que tenha principalmente textos que nos conte um pouco no universo dos falantes da língua inglesa.

Ônix: Os textos e as curiosidades **estimulam** mais os alunos.

Essa representação revela que, para as professoras Diamante, Rubi, Ametista e Ônix, o LD oferece ao aluno contato com o idioma, sendo esse fato considerado um dos benefícios do material. Muitos professores afirmam e muitos autores concordam que uma das funções do LD é o contato com o idioma. Por isso, reforço e reitero que o LD também é concebido como aquilo que possibilita contato com a língua. Pode-se confirmar na literatura, por meio dos dados empíricos aqui apresentados por meio das respostas das professoras participantes desta pesquisa, o que Duddley-Evans and St John (1998, p. 171) dizem sobre uma das funções do LD, que é fazer com que o aluno tenha contato com o idioma. Esse dado, aqui revelado, serve como um dos assuntos para trabalhar com a formação de professores, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento sobre o LD de inglês.

Apresento, na próxima subseção, as representações sobre as limitações do LD de inglês.

3.2.2 Representações sobre limitações

Nesta subseção, são discutidas as representações sobre limitações do LD reveladas pelas professoras participantes. Segue a primeira dessas representações.

- O LD é usado como único recurso nas aulas

Esta representação é partilhada por sete, das quinze professoras participantes desta pesquisa, como pode ser visto nos excertos abaixo:

Ágata: Não se pode **limitar** os conteúdos trabalhados **somente ao livro didático**.

Ônix: Quando o professor **só usa o livro**.

Opala: Os alunos acham que devemos **trabalhar o livro na íntegra**.

Turmalina: A desvantagem é que o professor pode **ficar preso** na didática do livro, toda aula é sempre a mesma coisa, as atividades sempre da mesma forma, se torna uma aula maçante, cansativa.

Cristal: Muitos professores não utilizam como um dos recursos, mas como **o único recurso em suas aulas**. O planejamento **limita-se** a verificar o conteúdo do livro didático e, simplesmente, **seguir-lo** como cartilha, acabando por utilizá-lo de forma descontextualizada.

Rubi: A desvantagem do uso do livro didático é quando ele não proporciona uma boa base para preparação das aulas, com isso dificultando atividades realizadas em sala, quando há **o uso exclusivo do livro didático**.

Turquesa: Em minhas aulas o livro didático é um apoio, mas não é o material único. O professor não deve **focar suas aulas somente no livro didático**.

Para as professoras Ágata, Ônix, Opala, Turmalina, Cristal, Rubi e Turquesa, uma das limitações do LD é seu uso como único recurso nas aulas e, nesse caso, parece que o LD é visto de forma negativa por essas professoras. Tal representação está de acordo com as ideias de Coracini (1999) e de outros teóricos, que apontam para a importância do LD no contexto escolar, desde que não seja usado mecanicamente e cegamente como cartilha.

A última representação sobre limitações do LD, descrita a seguir, diz respeito à dificuldade em encontrar um LD que atenda às necessidades do aluno e às exigências do curso, uma vez que cada situação de ensino-aprendizagem é única.

- O LD não atende às necessidades do aluno

O excerto abaixo ilustra esta representação:

Cristal: O livro didático **nunca conseguirá abranger todos os contextos e as características locais** de nosso país, por isso o **professor** precisa ser esse mediador, que **avalia e planeja conforme a realidade** na qual atua.

A professora Cristal, ao descrever seu ponto de vista sobre as limitações do LD, utiliza o verbo no tempo futuro, *conseguirá*, junto com o advérbio *nunca*. Parece-me que a professora considera que o LD não tem e nunca terá essa finalidade de atender às necessidades do aluno de um local único e, com isso, comenta que o professor precisa ser mediador entre o LD e as necessidades dos seus alunos, isto é, aquele que planeja de acordo com a realidade de que faz parte. Essa representação apresenta características que parecem amparar-se nas limitações dos LDs apontadas tanto por Graves (2000, p. 175) como por Richards (2002): os LDs não atendem às necessidades dos alunos, uma vez que cada situação de ensino/aprendizagem possui características locais específicas. Nesse sentido, Cunningsworth (1984), Lajolo (1996), Graves (2000) e Richards (2002) consideram que o LD, por melhor que seja, deve ser utilizado com adaptações.

Dessa forma, pode-se inferir que usar o LD como um único recurso nas aulas não é adequado. Os dados mostram que as professoras deste estudo utilizam-no LD muito mais como um apoio, um material ou uma ferramenta extra para auxiliar seu trabalho. Diante disso, obriga-se todo professor que use o LD a fazer seleção, fazer adaptação, sendo este dado, portanto, importante para a formação de professor, considerando-se, assim, que o LD sozinho não deve ser utilizado. Este resultado aponta que professores consideram necessário fazer trabalhos que incentivem a adaptação do LD, criando outras possibilidades e considerando, principalmente, as necessidades dos alunos.

Encerrada esta seção, sintetizo, no quadro a seguir, as representações das professoras pesquisadas sobre vantagens e limitações do LD de inglês.

Representações das professoras sobre vantagens e limitações do LD
<p>VANTAGENS</p> <p>O LD ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • fornece recursos de aprendizagem; • padroniza o ensino-aprendizagem; • poupa recursos e tempo; • oferece ao aluno contato com o idioma. <p>LIMITAÇÕES</p> <p>O LD...</p> <ul style="list-style-type: none"> • é usado como único recurso nas aulas; • não atende às necessidades do aluno.

Quadro 3.2: Representações das professoras sobre vantagens e limitações do LD de inglês

3.3 Representações sobre o uso do LD

Nesta seção, são apresentadas as representações das professoras pesquisadas a respeito do uso que fazem do LD de inglês. Na análise dos dados, foram identificados três temas sobre o que as professoras mais usam do LD — atividades, textos e conteúdos — a partir dos quais se formaram três representações.

Segue, então, a primeira dessas representações. Dez das quinze professoras pesquisadas compartilham da representação de que o LD serve para fornecer atividades; entre as escolhas lexicais, pode-se constatar que essas professoras utilizam os termos *realizar* e *retirar por seleção*. Por isso, entre essas escolhas, formou-se a representação que segue.

- O LD serve para usar atividades

As professoras Safira, Ametista, Opala, Ágata, Diamante e Turquesa utilizam o LD para realizar atividades. Dentre suas escolhas lexicais, o verbo *realizar* revela o uso que fazem do LD.

Safira: **Utilizo as atividades propostas pelo livro**, são atividades que chamam os alunos, independente da idade, para apreciar a nova língua, sempre que possível utilizo e quando deixo atividades para os alunos, fica muito mais fácil **realizar as atividades com o livro didático**, porém algumas atividades que devem trazer prontas de casa também.

A professora Safira revela que utiliza o LD para realizar as atividades propostas nele, tanto nas aulas como fora da sala de aula; revela, ainda, que utilizar o LD para realizar atividades facilita o seu trabalho.

Ametista: Normalmente faço a introdução da gramática **com ele realizo as atividades** existentes nele. Uso para atividades extraclasse para tradução de frases e áudio do CD. Não é uma rotina, mas um suporte para as atividades e gramática. Ele serve para ensinar, orientar, **fazer atividades**, usar o vocabulário existente nele, o CD para trabalhar o áudio, **todos dispõem do mesmo material** para atividades em sala e extraclasse.

A professora Ametista, assim como a professora Safira, também revela que utiliza o LD para realizar atividades. De acordo com suas escolhas lexicais, utiliza o pronome indefinido *todos* para se referir aos sujeitos envolvidos, podendo-se inferir nesse caso que tanto o professor como o aluno possuem seu próprio livro. A professora Ametista, assim como Safira, compartilham do mesmo ponto de vista de que o LD fornece atividades. Com isso, é facilitado o trabalho do professor com a realização de atividades no próprio livro, tanto nas aulas como fora da sala de aula.

Opala: Ter um material que os alunos possam consultar e **realizar as atividades**.

A professora Opala, assim como as professoras Safira e Ametista, nas suas opções lexicais também mostra que utiliza o LD para realizar atividades. A professora Opala revela que o LD é para o aluno realizar atividades; pode-se inferir,

nesse caso, que o LD serve muito mais para o aluno do que para o professor como uma ferramenta nas aulas.

Ágata: Algumas atividades que são propostas faço uma leitura orientativa e sugestões do autor do livro, para que possa **fazer uso das atividades** de forma correta. Os alunos **acompanham** os exercícios proposto pelo livro e **fazem de acordo** com o *listening* da **atividade proposta**.

Embora a professora Ágata também revele que utiliza as atividades propostas pelo LD, essa professora acrescenta que as realiza, seguindo as orientações do autor, e os alunos realizam as atividades do LD seguindo as instruções do professor. Pode-se, igualmente, inferir, a partir da resposta fornecida, assim como as respostas das professoras Safira e Ametista, que o fato de o LD fornecer atividades facilita o trabalho do professor.

Diamante: **Os alunos desenvolvem as atividades propostas durante as aulas com auxílio** do dicionário e do professor. Atividades de Compreensão de texto, pois ajuda no aprendizado de vocabulário e amostra da gramática. Melhor absorção de conteúdos, sequência didática e interação com as atividades fornecidas, muitas atividades são relacionadas com o dia a dia dos Americanos e isso faz **com** que conheçam uma nova cultura. **Peço que desenvolvam as atividades, auxiliando-os nas dúvidas**. Aulas mais interativas, sequenciais e, conseqüentemente, com resultados positivos. **Alguns exercícios de fixação são desenvolvidos em casa**.

A professora Diamante diz que os alunos realizam as atividades do LD nas aulas e que algumas podem ser feitas em casa; pode-se inferir, a partir de sua resposta, que tanto o professor como os alunos dispõem do mesmo livro. A professora, nas suas escolhas lexicais, utiliza as formas verbais *peço* e *auxiliando-os*, indicando que orienta seus alunos enquanto eles realizam as atividades. Nota-se, ainda, que a professora Diamante prefere atividades que desenvolvem

habilidades, vocabulário, conteúdos e gramática e, assim como as professoras Safira, Ametista, Opala, Ágata, realiza as atividades orientando-se pelo LD.

Turquesa: Atividades oral e escrita de interpretação, porque é mais interessante. Os alunos acompanham os exercícios propostos pelo livro e fazem de acordo com o *listening* da atividade proposta.

A professora Turquesa revela nas suas escolhas lexicais que também utiliza o LD para realizar atividades com os alunos e, como a professora Diamante, mostra sua preferência pelas atividades que desenvolvem habilidades específicas. A professora Turquesa, igualmente às professoras Safira, Ametista, Opala, Ágata e Diamante, afirma que o LD serve para usar atividades, no sentido de guiar a realização das atividades. Esses dados podem encontrar fundamentos em Lajolo (1996, p. 6), quando diz que o LD é um instrumento específico e importante de ensino e de aprendizagem formal. Essa autora assevera que o LD utilizado nas aulas é um instrumento auxiliar da aprendizagem.

Resumindo, as professoras Turquesa, Cristal, Pérola, Jade e Turmalina compartilham da representação de que o LD serve para fornecer atividades para serem realizadas; pode-se inferir, a partir de suas respostas, que essas professoras orientam-se pelo livro para realizarem atividades e fazerem de acordo com as instruções do autor. Portanto, o LD para essas professoras, como já dizia Ramos (2009, p. 176), “é criado *exclusivamente* para fins pedagógicos (por esse motivo instrucional por excelência)”.

As professoras Cristal, Pérola, Jade e Turmalina utilizam o LD para retirar, por meio de seleção, as atividades que vão usar nas aulas; portanto, essas professoras, também compartilham da representação de que o LD serve para fornecer/usar atividades.

Cristal: Porque o livro é um material a que todos os alunos têm acesso e que traz **textos e atividades que podem ser utilizadas, mas que precisam passar pelo crivo do professor a fim de garantir que façam sentido para os alunos, além do mais o professor pode utilizar-se das atividades que ele julgar**

importantes para seus alunos e criar muitas outras coisas a partir daí, busco no livro atividades que podem me ajudar a atingir os objetivos que estabeleci previamente para aquela aula. **Avalio, analiso e seleciono atividades que são pertinentes** para meus alunos.

A professora Cristal, em sua resposta, informa utilizar as atividades do LD para atingir objetivos nas aulas; pode-se observar que a professora seleciona atividades e que, antes de utilizá-las, avalia e analisa sua adequação, de uma maneira que sejam as mais apropriadas para seus alunos.

Pérola: Devido ao fator hora/aula, **seleciono os capítulos**, (às vezes os alunos contribuem no início do ano letivo nesta seleção) **e do capítulo se faz uma seleção das atividades**.

A professora Pérola também retira por seleção as atividades do LD que vai utilizar nas aulas; pode-se inferir que a professora Pérola, assim como a professora Cristal, também avalia e analisa as atividades do LD antes de utilizá-las com seus alunos.

Jade: **Escolho algumas atividades e alguns textos que vejo que seriam oportunos ao nível da sala**, seleciono algumas **atividades que possuem figuras no livro didático para serem feitas**. Quando vejo **atividades que se encaixam com a necessidade da sala**, então o utilizo. Para enriquecer as habilidades de *listening* e *speaking*.

A professora Jade, como a professora Cristal, também utiliza o LD para retirar por seleção as atividades que vai utilizar nas aulas, levando em consideração as necessidades de seus alunos e a adequação ao nível da sala. Portanto, pode-se concluir que ambas escolhem as atividades que possam promover a melhor aprendizagem de seus alunos. De modo semelhante ao das professoras Cristal e Pérola, a professora Jade também avalia e analisa atividades antes de aplicá-las a seus alunos.

Turmalina: Quando eu uso ele, de vez em quando, **é para retirar** algum texto, ou **alguma atividade que dê para trabalhar** de acordo com o conteúdo que estou trabalhando em sala.

A professora Turmalina, nas suas escolhas lexicais utiliza o verbo *retirar*; nota-se, por isso, que também seleciona as atividades do LD para trabalhar apropriadamente nas aulas. Pode-se relacionar esses dados fornecidos pela professora Turmalina com o conceito de suporte, de Soares (1999, p. 25). Esta autora afirma que o LD é um suporte de imagens diversas e de textos variados. Portanto, pode-se concluir a partir das respostas dadas pelas professoras Cristal, Pérola, Jade e Turmalina, que o LD fornece atividades que podem ser selecionadas por professores para trabalhar nas suas aulas. Dessas professoras, Cristal e Pérola revelam que, ao retirar por seleção, escolhem as atividades do LD de acordo com as necessidades de seus alunos. Contudo, embora a professora Turmalina retire por seleção as atividades que deseja do LD, ela o faz de acordo com o que está desenvolvendo nas aulas. As professoras Cristal, Pérola e Jade, ao revelarem que selecionam atividades do LD guiadas pelos objetivos que estabelecem nas suas aulas e considerando as necessidades de seus alunos, estão alinhadas com os fundamentos delineados em Cunningsworth (1984, p. 1). Para este autor, nenhum professor deveria permitir que o LD determinasse os seus objetivos, muito menos “ensinar o LD” como sendo o objetivo nas aulas.

O modo como as professoras trabalham com as atividades do LD parece ir ao encontro do conceito de mediação por artefatos, que servem como mediadores entre o professor e o objeto de seu trabalho. Assim, as atividades do LD também são mediadores para auxiliar o ensino-aprendizagem de inglês.

A representação descrita a seguir pôde ser identificada a partir das respostas das professoras Diamante, Cianita, Topázio, Opala, Pérola, Turquesa, Ônix, Ametista, Rubi, Turmalina e Cristal. Portanto, onze das quinze professoras revelaram que o LD fornece textos para o desenvolvimento das aulas. Tal representação pôde ser inferida por meio das escolhas lexicais *desenvolver habilidades, aguçar a curiosidade e retirar por seleção*, exposta e comentada, a seguir:

- O LD serve para usar textos

Ao oferecerem suas respostas a respeito do uso do LD, as professoras Diamante, Cianita, Topázio, Opala, Pérola e Turquesa disseram que o LD fornece textos para desenvolver habilidades, revelando ainda a preferência pelas habilidades de compreensão oral e escrita e produção oral, conforme pode ser visto nos excertos a seguir:

Diamante: Gosto muito de trabalhar **os diálogos propostos nos textos, pois auxiliam na leitura, pronúncia e entonação**. Início a aula com o título do capítulo usando-o para trabalhar vocabulário, em sequência, apresento o texto oferecido para focar a gramática, interpretação e compreensão de texto. Peço que desenvolvam as atividades, auxiliando-os nas dúvidas.

Cianita: Sempre uso os **textos e mini diálogos** para fazer com que o aluno tente identificar aquilo que trabalho em sala. A cada 15 dias com **atividades de fixação**. Sempre que quero que meus alunos observem como são montados os **diálogos e textos**.

Topázio: Tenho preferência em **diálogos**, pois depois, posso ajudar eles a **trabalharem a oralidade, a pronúncia**. Os livros didáticos são cheios de conhecimento. Porém gosto muito de trabalhar o **vocabulário com textos do livro**, separo em grupos **para fazer a tradução**. Utilizo o livro didático, pois tem vários exercícios, além de explicações claras.

A professora Diamante utiliza o LD para desenvolver habilidades por meio dos textos fornecidos no LD. Essa professora revela que utiliza diálogos, pois possibilitam o desenvolvimento da compreensão escrita e produção oral. Entre suas escolhas lexicais, utiliza o termo *sequência*, revelando, assim, que segue a sequência fornecida pelo LD. Dessa forma, para a professora Diamante, o LD serve para usar textos e demais atividades na sequência em que são propostos, orientando, assim, o desenvolvimento das aulas. A professora Cianita também utiliza textos nas suas aulas; assim como a professora Diamante, revela que prefere textos e diálogos. Pode-se concluir que utilizam textos para praticar a produção oral, com a utilização dos diálogos fornecidos pelo LD. A professora Topázio revela sua

preferência pelos diálogos, para a melhoria da produção oral, e pelo vocabulário, visando à tradução de textos.

Opala: **Os textos, gosto muito de utilizar como base de compreensão de texto e exercício de aprimoramento para a melhora do *listening***, isto com atividades com o áudio que estão no CD do livro.

A professora Opala também propõe em suas aulas atividades que promovam a participação de seus alunos para o aperfeiçoamento das habilidades de compreensão oral e escrita. Entre suas opções lexicais, utiliza o substantivo *aprimoramento*, considerando que o LD contém recursos que auxiliam o professor no desenvolvimento das habilidades de compreensão oral e escrita.

Pérola: **Procuro priorizar a parte do texto, fazendo leituras e também a parte de interpretação. Os textos, sua interpretação e peço aos alunos a ouvir o CD (o texto) e a partir daí **faço uma leitura avaliativa** todo bimestre com eles, isso tem contribuído muito na parte de pronúncia; e também procuro explicar o foco gramatical, fazendo a comparação com a língua materna, **trabalho os textos** (ou os que foram selecionados), **a interpretação e a leitura** (o livro do aluno vem com CD de áudio), o que facilita e auxilia muito nessa prática, (mas o aluno tem que fazer esse trabalho extraclasse).**

Para a professora Pérola, assim como para as professoras Diamante, Cianita, Topázio e Opala, o LD serve para usar textos e desenvolver habilidades, principalmente, a produção e compreensão orais, revelando, assim, que utiliza textos para praticar principalmente diálogos, com foco no desenvolvimento de habilidades. Em sua resposta, pode-se inferir que a professora Pérola, assim como as outras, utiliza o LD como um material instrucional para a prática de habilidades. As professoras Opala e Pérola mencionaram que o LD dispõe de CD, facilitando, portanto, a prática dessas habilidades. Pode-se inferir, ainda, que a professora Pérola utiliza o LD para fazer outras atividades com os textos, entre elas, a leitura avaliativa. Nesse sentido, o LD e os recursos oferecidos (CD, por exemplo) tornam-

se também mediadores entre o professor e o seu trabalho, uma vez que se caracterizam como instrumentos auxiliares em seu cotidiano. O fato de considerarem a utilização de textos para desenvolver a habilidade de produção e compreensão orais pode ser representação construída, provavelmente, de suas experiências em escolarização anterior.

Turquesa: Procuo **explorar os textos por meio da pré leitura na oralidade e depois fazer o entendimento do texto** juntamente com os alunos, em que eles não usam diretamente o dicionário, mas vamos aos poucos compreendendo-o por meio das palavras cognatas e conhecidas e assim compreendendo e quando eles não conhecem algumas palavras, aquelas que são novas então buscamos ajuda no dicionário, depois disso fazemos as atividade de análise línguística e posteriormente trabalhamos a produção textual do gênero estudado durante as aulas. Atividades **oral e escrita de interpretação**, porque é mais interessante, os alunos se envolvem mais e a gramática vai sendo trabalhada junto com o texto. Quando vejo que tem textos interessantes, não há uma frequência estipulada para ser usada, mas conforme eu vejo que as temáticas que o livro aborda vai de encontro com o planejamento, então eu uso.

A professora Turquesa, assim como as professoras Diamante, Cianita, Topázio, Pérola e Opala, utiliza o LD para fornecer/usar textos para desenvolver habilidades. A professora Turquesa, em sua resposta, menciona a utilização de estratégias de leitura para explorar os textos. Essa professora é a única das pesquisadas que afirmou trabalhar o gênero textual com os textos fornecidos pelo LD. Somente essa professora mencionou uma maneira diferenciada de trabalhar com textos, sem o propósito único de praticar habilidades.

As professoras Ônix, Ametista e Rubi destacam, ainda, por meio do emprego lexical do substantivo *curiosidades* ligado aos assuntos dos textos, que escolhem textos que possam chamar a atenção dos alunos.

Ônix: **Os textos e as curiosidades** estimulam mais os alunos.

Ametista: Principalmente textos que nos conte um pouco no universo dos falantes da língua inglesa. Porque é uma forma mais concreta do aluno perceber a língua, com **textos** contando sobre os outros lugares e curiosidades **sempre aguça a curiosidade**.

Rubi: **Utilizo em traduções de textos**, pois ele traz uma **riqueza de detalhes e curiosidades** de outros países, o que considero interessante para o aprendizado dos alunos. O livro didático em minhas aulas é utilizado para traduções de textos e exercícios de fixação do texto traduzido.

A professora Ônix, em suas escolhas lexicais, utiliza a forma verbal *estimulam* para se referir aos textos que, na sua opinião, trazem curiosidades e, portanto, geram interesse dos alunos. A professora Ametista, assim como a professora Rubi, revela que a diversidade de assuntos que os textos trazem sobre outros lugares aguçam a curiosidade e, assim, os alunos se engajam na atividade. A professora Ametista, assim como as professoras Ônix e Rubi, considera que os detalhes e curiosidades, ou seja, o assunto dos textos, são importantes e que a curiosidade dos alunos os leva à participação mais efetiva nas aulas. Embora a professora Rubi utilize os textos nas aulas, revela que os utiliza para traduzir, justificando sua resposta em razão de que o LD traz riqueza de detalhes e curiosidades. Essa inferência parece reforçar que os textos servem como mediadores concretos nessa relação entre aluno e sua aprendizagem. Nesse sentido, o LD torna-se um mediador que auxilia o professor no processo de ensino-aprendizagem.

As professoras Turmalina e Cristal utilizam o LD para retirar textos por seleção, revelando, assim, que utilizam textos para trabalhar apropriadamente nas suas aulas.

Turmalina: Guia para o professor trabalhar, dá para trabalhar atividades diferenciadas, **textos diversos**, quando eu uso ele, de vez em quando, é para **retirar algum texto**, ou alguma atividade que dê para trabalhar de acordo com o conteúdo que estou trabalhando em sala.

Cristal: Porque o livro é um material a que todos os alunos têm acesso e que **traz textos** e atividades que podem ser **utilizadas**, mas que precisam **passar pelo crivo** do professor a fim de **garantir que façam sentido para os alunos**, textos que são significativos, *cartoons*, gráficos e imagens que podem gerar discussões, sugestões de pesquisa na internet.

A professora Turmalina, assim como a professora Cristal, apontam que o LD fornece textos úteis para diversos momentos do trabalho e isso justifica o fato de essas professoras selecionarem os textos que utilizam nas aulas. A professora Turmalina, nas suas escolhas lexicais, utiliza o termo *retirar*, revelando assim o uso que faz do LD, selecionando textos de acordo com os conteúdos das aulas. Nessa perspectiva, o LD serve como "arsenal" de textos que podem ser utilizados de acordo com o andamento das aulas. A professora Cristal compartilha com essa finalidade do LD, entretanto parece que, além de retirar por seleção os textos, faz uma análise daqueles que vai usar, considerando as necessidades de seus alunos. Pode-se inferir que o fato de o aluno também dispor do livro facilita o trabalho do professor.

A terceira e última representação foi revelada por cinco das quinze professoras pesquisadas. Para essas professoras, o LD fornece conteúdos, objetivada pelas escolhas lexicais *guiar/orientar (sequência)*, *fixar/melhor compreender e aplicar* conteúdos. Segue, então, a última representação desta seção.

- O LD serve para usar conteúdos

Safira: Utilizo para **seguir um conteúdo e uma metodologia**. Às vezes uso o livro no início, às vezes no meio e às vezes no final da aula, depende muito do conteúdo a ser trabalhado e como preparo a aula para o melhor aprendizado dos alunos.

Diamante: **Sequência de conteúdos** durante os anos escolares. Melhor absorção de conteúdos, **sequência didática** e interação com as atividades fornecidas. Algumas aulas faço uso da tecnologia para aprimorar o conteúdo fornecido pelo livro didático.

A professora Safira, em suas escolhas lexicais, utiliza o verbo *seguir*, revelando, assim, que o LD serve para fornecer conteúdos adequados a cada ano escolar. Sendo assim, orienta-se pelo LD para dar aulas. Igualmente, a professora Diamante também utiliza o LD para guiar os conteúdos a serem trabalhados; portanto, para essa professora, o LD fornece sequência de conteúdos, podendo-se inferir, a partir de sua resposta, que essa sequência possibilita o seu trabalho em sala de aula.

As professoras Pérola e Ágata, por sua vez, utilizam o LD para que os alunos possam fixar e melhor compreender os conteúdos.

Pérola: Quando se faz necessário **exercícios de fixação, ou para melhor compreensão do conteúdo pelos alunos.**

Ágata: Também quando é necessário o uso das imagens, os livros possibilitam **maior compreensão dos conteúdos trabalhados.** Eles possibilitam através de figuras, CD, atividades, **uma melhor fixação do conteúdo trabalhado.**

Ametista: **Aplico para meus alunos os conteúdos** que acredito ser o melhor para eles.

A professora Ametista utiliza o LD para aplicar conteúdos. Isso se evidencia na sua escolha lexical, empregando a forma verbal *aplico*, no sentido de usar conteúdos, revelando ainda os sujeitos envolvidos, os alunos. Portanto, por sua seleção lexical, pode-se inferir que ela segue o LD nas aulas. Esses dados empíricos encontram fundamentos em Richards (2002, p. 6), quando o autor aponta que o LD também pode servir como base para insumo e, ainda, pode complementar a instrução do professor.

Entende-se que o estudo de representações, como o aqui apresentado, produziu resultados relevantes indicando, por meio de representações, o que professores fazem do LD: tentam não usar o livro como cartilha, mas selecionam atividades adequadas às necessidades de seus alunos; usam o LD como ferramenta mediadora servindo como apoio, como algum tipo de recurso para estimular os alunos a aprender; usam-no recurso para promover a busca e seleção de outras atividades, ou, ainda, para extrair ideias para outras atividades. Em resumo, de acordo com os resultados desta pesquisa, o LD pode ser uma ferramenta e também

um material de apoio, um material dinâmico que gera ou promove ideias para a formação de outras atividades.

De acordo com Duddley-Evans e St John (1998, p. 172), o LD serve de referência para o aluno e para o professor. Como este estudo focaliza representações de professores, a ênfase parece recair sobre a constatação de que o LD mais auxilia o trabalho do professor do que contribui com o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Contudo, alguns professores reconhecem que o LD é também material de apoio, fonte de pesquisa e suporte didático para o aluno. Para entender melhor a relação do LD como material instrucional e mediador, seria importante também empreender estudos buscando representações de alunos sobre LD.

Entendo que o conceito de representações sociais de Moscovici (2012) possibilitou o estudo sobre a formação e funcionamento dos sistemas de referências usados para classificar coisas, pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Tal conceito oferece um apoio teórico promissor para compreender processos simbólicos que ocorrem no cotidiano escolar. Conhecer e entender as representações de professores de língua inglesa sobre o LD – muitas vezes, o seu principal instrumento de trabalho – é importante para educadores e interessados na área de formação de professores, possibilitando vislumbrar novos *insights* sobre o processo educativo, além de respaldar uma preparação mais apropriada para atender às demandas desse processo.

Com a descrição da última representação, encerro esta subseção, apresentando em um quadro síntese o conjunto de representações identificadas para a categoria denominada “o uso do LD de Inglês”.

Representações das professoras sobre o uso do LD de Inglês
<p>O LD serve para...</p> <ul style="list-style-type: none"> • usar atividades; • usar textos; • usar conteúdos.

Quadro 3.3: Representações das professoras sobre o uso do LD de inglês

O quadro apresentado encerra também a terceira seção deste terceiro capítulo. Com o fim mais uma vez de facilitar a visualização das representações obtidas, apresento-as a seguir em um último quadro síntese da seção:

Representações das professoras sobre o que é LD de Inglês
<p>O LD é ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • uma ferramenta para auxiliar; • um material de apoio.
Representações das professoras sobre vantagens e limitações do LD
<p>VANTAGENS</p> <p>O LD ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • fornece recursos de aprendizagem; • padroniza o ensino-aprendizagem; • poupa recursos e tempo; • oferece ao aluno contato com o idioma. <p>LIMITAÇÕES</p> <p>O LD...</p> <ul style="list-style-type: none"> • é usado como único recurso nas aulas; • não atende às necessidades do aluno.
Representações das professoras sobre o uso do LD de Inglês
<p>O LD serve para...</p> <ul style="list-style-type: none"> • usar atividades; • usar textos; • usar conteúdos.

3.4: Representações das professoras sobre o LD de inglês

Neste capítulo, apresentei os resultados da análise dos dados coletados para a realização da presente pesquisa. Por meio desses resultados, tornou-se possível identificar respostas para a pergunta que orientou o desenvolvimento deste estudo e, desse modo, pude identificar algumas representações que as professoras de inglês têm sobre o LD.

Com a apresentação dos resultados, encerro o terceiro capítulo deste trabalho. A seguir, apresento as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi desenvolvido com o propósito de identificar as representações de 15 (quinze) professoras de inglês pesquisadas sobre o LD. Para alcançar o objetivo proposto no início desta pesquisa, busquei suporte, inicialmente, na teoria de representações sociais de Moscovici (2012), pois tal conceito oferece um apoio teórico promissor para compreender processos simbólicos que ocorrem no cotidiano escolar e não em um vazio social.

Como apoio teórico para entender o LD no contexto escolar, das diferentes perspectivas com que me deparei, escolhi autores como Cunningsworth (1984), Lajolo (1996), Coracini (1999), Soares (1999), Graves (2000), Richards (2002) e Tomlinson (2011), que discutem o conceito e o uso do LD na perspectiva de ensino-aprendizagem; portanto, esses autores me forneceram fundamentação para tratar de um dos assuntos de interesse para trabalhar na formação de professores.

O conceito de mediação proposto por Vygotsky é o arcabouço teórico com o qual respaldei a análise do tripé professor – LD – objeto de trabalho. A mediação por instrumentos (ou ferramentas) na perspectiva vygotskyana contribuiu para melhor compreender o LD como um mediador entre o professor e o objeto de seu trabalho; portanto, tal conceito contribuiu para a interpretação das respostas das professoras participantes da pesquisa. Acionar tal conceito para essa análise justifica-se, também, pelo fato de esse autor ser referência nas teorias de ensino-aprendizagem.

Ao buscar suporte teórico para embasar a interpretação dos dados, pude esclarecer muitos questionamentos que possuía em relação aos conceitos de materiais e de LD e, nessa busca, o conceito de mediação de Vygotsky tornou-se também relevante para este estudo. O mais importante nesse processo foi a possibilidade de refletir sobre minha atuação como professora formadora, levando-me a repensar e a reformular possibilidades de formação de professor a partir deste estudo sobre representações. Os estudos realizados a esse respeito e os autores selecionados para fazer parte deste apoio teórico possibilitaram-me compreender que o LD é um mediador entre o professor e o objeto de seu trabalho. É, portanto, uma ferramenta que auxilia o ensino-aprendizagem de inglês.

Seguindo essas orientações teóricas, procurei responder, então, a única pergunta da pesquisa para a qual penso ter encontrado algumas respostas que possibilitaram alcançar o objetivo proposto. A pergunta recaía sobre quais representações as professoras de inglês tinham sobre o LD de inglês. A partir dessa pergunta, dentro de um estudo de caso que teve como modelo teórico-metodológico a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), tornou-se possível organizar os dados, criar categorias e fazer inferências sobre o que é o LD de inglês, propiciando, assim, a identificação das representações das professoras pesquisadas.

A pesquisa que desenvolvi teve como contexto o LD de inglês na escola pública. Entre suas contribuições estão as representações das professoras pesquisadas sobre o LD. Além disso, os resultados obtidos podem ser utilizados como insumo em processo de formação inicial e continuada de professores de inglês, já que permitem entender melhor o que é material didático e sua função na sala de aula de língua estrangeira. Este estudo amplia os subsídios disponíveis sobre o uso do LD, bem como traz contribuições para o Projeto de Pesquisa Design e Desenvolvimento de Material Instrucional para Contextos Presencial e Digital.

Ao finalizar este estudo, identifiquei que o LD de língua inglesa serve tanto para o professor como para o aluno; entretanto, na maioria das representações, ressalta-se o papel do professor, sendo direcionado mais diretamente para o professor do que para o aluno. Assim, o LD é muito mais uma ferramenta, um material para o professor do que para o aluno.

Identifiquei ainda que o LD para as professoras pesquisadas pode ser uma ferramenta vygotskyana ou pode ser uma ferramenta como um recurso qualquer, porém usado muito mais pelo professor do que pelo aluno. Em resumo, para as professoras pesquisadas, o LD é muito mais uma ferramenta como artefato ou mais uma ferramenta como recurso.

Os dados também revelaram que o LD oferece ao aluno contato com o idioma, sendo um dos benefícios apontados por quatro, das quinze professoras. Esta parece ser uma das vantagens que muitos professores e autores atribuem ao LD. Reconhecem como uma de suas funções ou usos o contato com o idioma. Portanto, reforço e reitero que o LD também é concebido como uma alternativa que possibilita contato com a língua.

Pode-se confirmar na literatura, por exemplo, com Duddley-Evans e St John (1998, p. 172), que uma das funções do LD é fazer com que o aluno tenha contato

com o idioma. As professoras pesquisadas nesta dissertação concluem o mesmo: dizem que o LD serve para o aluno ter contato com o idioma. Essa descoberta também contribui para a formação do professor e do conhecimento do LD.

O uso do LD como único recurso nas aulas de língua inglesa foi apontado como uma das limitações desse instrumento. Os professores, como Coracini (1999) e outros teóricos, destacam a importância do LD no contexto escolar, entendendo que usar somente o LD nas aulas não é adequado para que se ministre uma aula boa, com desenvolvimento de aprendizagem. Por não atender as necessidades dos alunos, como apontado por Cunningsworth (1984) e outros, usar o LD como um único recurso nas aulas não promove a aprendizagem.

Nesta pesquisa, o uso do LD como único material é visto de forma negativa por oito das quinze professoras pesquisadas. Esses dados revelam que as professoras usam o LD muito mais como um apoio, um material a mais ou uma ferramenta a mais para auxiliar seu trabalho. Nessa perspectiva, o LD propicia àquele que o usa fazer seleção, adaptação e complementação de conteúdo teórico, exercícios e demais atividades, sendo este dado uma contribuição relevante para alimentar o Projeto de Pesquisa Design e Desenvolvimento de Material Instrucional para Contextos Presencial e Digital, que busca melhor entender que usos se faz do material didático, e, neste caso, do LD e para a formação de professores.

Este trabalho que ora se finda contemplou ainda um dos resultados esperados por esse Projeto de Pesquisa, que é um melhor entendimento do papel, do uso e das potencialidades do material didático. Diante da constatação de que o LD sozinho não é suficiente para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, é necessário fazer trabalhos que incentivem a adaptação, a (re)formulação de propostas e a criação de propostas que apresentem outras possibilidades de ensino, considerando-se, principalmente, as necessidades dos alunos.

Outra reflexão propiciada por esta pesquisa foi a constatação de que, sendo o LD um conjunto de atividades, textos e conteúdos, não há como dizer se essa ferramenta é boa ou ruim em si. O uso que as professoras pesquisadas fazem do LD depende da necessidade de ensino que elas tenham no momento de preparação de sua aula. Portanto, não há como saber se o LD promove a aprendizagem, se serve para auxiliar o professor no seu trabalho de desenvolvimento de aprendizagem. Por exemplo, algumas professoras selecionam atividades, outras servem-se dele como

apoio ou como algum tipo de recurso, seja para promover a busca e seleção de outras atividades, seja, ainda, para dar ideias para outras atividades. Assim, de acordo com os resultados desta pesquisa, o LD pode ser uma ferramenta e também um material de apoio. Portanto, pode-se dizer ainda que o LD também é um material que gera ou promove ideias para a formação de outras atividades, de outras coisas.

De acordo com Duddley-Evans e St John (1998, p. 172), uma das funções do LD é servir de referência para o aluno. Entretanto, para as professoras participantes desta pesquisa, o LD é uma referência para o professor, que pode buscar nele recursos a mais ou começar a criar outras propostas a partir daquelas fornecidas. Portanto, o LD parece tornar-se insumo para o professor criar outras possibilidades.

Assim como acontece em qualquer pesquisa, este estudo aponta para possíveis caminhos que podem ser trilhados a partir dos resultados produzidos. Na área de formação de professores, por exemplo, seria relevante trabalhar com o LD, ensinar ao professor que pode utilizá-lo como um material ou uma ferramenta de diferentes maneiras: pode usá-lo como material de apoio para ter ideias para criar atividades, pode fazer adaptações das propostas, pode reformular ou, simplesmente, selecionar ideias adequadas aos objetivos de uma aula específica. Portanto, a partir desses dados, das representações de que o LD é uma ferramenta e também um material que tanto pode servir para auxiliar como para apoiar, é apresentada uma contribuição com o objetivo de promover a formação de professores e também um melhor entendimento desse material designado como instrucional por excelência (Ramos, 2009, p. 176), contribuindo assim com dados empíricos para o Projeto de Pesquisa Design e Desenvolvimento de Material Instrucional para Contextos Presencial e Digital.

A realização do presente trabalho permitiu-me um aprofundamento teórico em questões que fazem parte da minha prática cotidiana como professora formadora de língua inglesa na Área de Linguagens, na busca por investigar que representações as professoras participantes têm sobre o LD de inglês e que usos elas fazem do mesmo, para melhor entender como esse componente pode ser trabalhado, durante o período de formação inicial e continuada. Sendo um dos elementos chave tanto para o ensino-aprendizagem de línguas como para a formação desse profissional, contribui, assim, não apenas para a área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mas também para uma compreensão mais

detalhada sobre esse material didático, bem como para a formação de professores, áreas que ainda carecem de estudos sobre representações acerca do LD.

Encerro este trabalho ciente de que minha trajetória de professora-pesquisadora está apenas se iniciando. Espero colocar em prática, em breve, as contribuições extraídas deste estudo, tanto em sala de aula quanto em cursos de formação docente, para que o conhecimento seja disseminado e traga benefícios para a área de ensino-aprendizagem de língua inglesa, especialmente, na região de minha atuação profissional. Além disso, tenho a expectativa de que os resultados desta pesquisa possam servir como fonte de pesquisa para outros professores interessados em desenvolver trabalhos nesta área do conhecimento. Deixo aqui registrado meu crescimento intelectual, acadêmico e pessoal, assim como profissional, no desenvolvimento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ANEAS, F. *Educação de Jovens e Adultos: representações de professores e alunos sobre ensino aprendizagem de inglês*. 200f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2010.
- BARCELOS, A.M.F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, 2004, p.123-156.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOMFIM, R. *Babel de vozes: crenças de professores de inglês instrumental sobre tradução*. 169 f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília – UnB, Brasília-DF, 2006.
- BRANCO, A. S. C. *Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa de alunos iniciantes de um curso de Letras*. 111f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUNZEN, C. e ROJO, R. Livro Didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo, in: MARCUSCHI, B; VAL, M. G. C. (Org.) *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 73-117.
- CELANI, M. A. A. e MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L.P.; BASTOS, L.C. (Orgs.) *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mestrado de Letras, 2002, p. 319-338.
- COLE, M. *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press, 2003.
- COLE, M & SCRIBNER. Introdução. In: VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 1. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1984, p. 1-16.
- CORACINI, M. J. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999, p. 17-26.

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

CUNHA, A. M. A. *Representações de uma comunidade escolar sobre o trabalho do professor de inglês: prescrição e reflexão*. 270f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2008.

CUNNINGWORTH, A. *Evaluating and selectiong EFL teaching materials*. London: Heineman Educational Books, 1984.

DANIELS, H. *Vygotsky e a pedagogia*. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2003.

DUDLEY-EVANS, T. & St. JOHN, M. *Developments in ESP: A multidisciplinary approach*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1998.

FERNANDES, C. S. *Representações e construção da identidade do professor de inglês*. 112f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2006.

FREIRE, M. M. e LESSA, A. B. C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 167-194.

GIMENEZ, T. et al. Crenças de Licenciandos em Letras sobre ensino de inglês. *SIGNUM: Estudos da Linguagem*. Londrina, n.3, 2000, p. 125-139. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewArticle/4489>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

GRAVES, K. *Designing languages courses: a guide for teachers*. Thomson Learning. Boston: Heinle 7 Heinle, 2000.

JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

LAJOLO, M. P. *Livro didático: um (quase) material didático*. Em aberto. Brasília, 1996, p. 3-7. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935>>. Acesso em: 02 set 2013.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. LANTOLF, J. P. (Org) *Sociocultural Theory and Second Language learning*. New York: Oxford University Press, 2001, p. 1-26.

LANTOLF, J. P. & APPEL, G. Theoretical framework: an introduction to Vygotskian approaches to second language research. LANTOLF, J. P. & APPEL, G. (eds.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1996, p. 1-32.

LONG, M. H. Methodological issues in learner needs analysis. Long M. (Org): *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, p. 19-76.

MEDRADO, B. *Das representações aos repertórios: uma abordagem construcionista*. Revista Psicologia & Sociedade, v. 10, n. 1, 1998, p. 86-103.

MONTEIRO, M. F. C. *Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental: um estudo de caso*. 93f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2009.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NUNES, C. M. V. *Representações sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa de alunos de uma 5ª série do Ensino Fundamental*. 92f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2008.

ORNELLAS, L. L. H. *Representações de professores de Inglês do Ensino Fundamental I*. 170f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2010.

PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas. 2009, p. 53-69. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-8132009000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 27 jan. 2014.

POTTER, J. & WETHERELL, M. *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behavior*. Londres: Sage Publications, 1987.

RAMOS, R. C. G. e LESSA, A. Ensino-aprendizagem de língua e formação de professores à luz de representações. In: SILVA, K. A. (Org.). *Crenças, discursos & língua(gem)*. v. 1. Campinas: Pontes, 2010, p. 103-132.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R., CRISTÓVÃO, V. L. L. *O livro didático de língua estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 173-198.

RICCI, A. *Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa dos alunos da 5ª e 8ª séries de uma escola pública do estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado)104f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2007.

RICHARDS, J. C. *The role of textbooks in a language program*. 2002. Disponível em <<http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2013.

SANTOS, I. F. *Representações de professores e alunos sobre a tradução no ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola de idiomas*. 141f. Dissertação de Mestrado (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2013.

SANTOS, L. I. S. e CICHELERO, M. *Inclusão do letramento digital na formação continuada de docentes de língua inglesa: algumas contribuições*. 2012, p. 197-222. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/575>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

SÊGA, R. A. *O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici*. Anos 90, Porto Alegre, n. 13, 2000, 128-133. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ppghist/anos90/13/13art8.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2013.

SILVA, E. T. *LIVRO DIDÁTICO: do ritual de passagem à ultrapassagem*. Em Aberto. Brasília, 1996, p. 8-11. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1034/936>>. Acesso em: 05 set. 2013.

SOARES, M. B. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, A, et al. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, A. M. C. *Obediência ou transgressão? Eis a questão! Crenças de professores de língua inglesa de cursos livres sobre a utilização do livro didático*. 118 f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P & JORCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 117-145.

STAKE, R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K; e LINCOLN, Y. S. (Org.). *Strategies of qualitative enquiry*. Londres: SAGE Publications, 1998.

TÍLIO, R. C. *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade*. 258f. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-RJ, 2006.

TOMLINSON, B. *Materials developing in language teaching*. London. Cambridge University Press, 2011.

VIEIRA-ABRAHÃO M. H. V. e BARCELOS, A. M. F. (Org.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no Professor, no Aluno e na Formação de Professores*. Campinas: Pontes, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 1. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1934/1984.

WERTSCH, J. V., DEL RIO, P. e ALVAREZ, A. Estudos socioculturais: história, ação e mediação. In: WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P. e ALVAREZ, A. (Orgs.). *Estudos Socioculturais da mente*. Porto Alegre : ArtMed, 1998, p. 1-33.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO PERFIL E INVESTIGATIVO

Caro(a) Colega,

Gostaria de convidar você para participar de uma pesquisa que desenvolvo no Curso de Mestrado da PUC-SP sobre o livro didático. Por favor, responda às perguntas do questionário de forma sincera. Procure escrever bastante, explicar e justificar todas as suas respostas quando solicitado. As respostas serão utilizadas somente para fins de pesquisa para este projeto. A sua identidade será mantida em sigilo e será tratada de forma estritamente confidencial. Sua participação nesta pesquisa é muito importante.

Marli Cichelero

Nome: _____
E-mail: _____

1. Qual sua faixa etária? Assinale com um “x” **uma** das alternativas abaixo:

- () até 25 anos
() de 26 a 35 anos
() de 36 a 45 anos
() acima de 46 anos

2. Qual o seu nível de escolaridade? Assinale com um “x” **mais** de uma alternativa, se necessário.

- () Graduação em _____
() Especialização em _____
() Mestrado em _____
() Doutorado em _____
() Outros. Indique: _____

3. Há quanto tempo você trabalha na rede pública lecionando inglês? Assinale com um “x” **uma** das alternativas abaixo:

- () menos de 1 ano
() de 1 a 4 anos
() de 5 a 7 anos
() mais de 8 anos

4. Você leciona inglês em outra instituição? Qual? _____

5. Você exerce alguma outra profissão além do magistério? Qual? _____

6. Na instituição pública em que você trabalha, em que segmento(s) você atua? Assinale com um “x” **uma** das alternativas abaixo.

- () Ensino Fundamental
() Ensino Médio
() ambos

7. Você possui algum certificado de proficiência em inglês? Qual?

8. Onde você estudou inglês? Assinale com um “x” **mais** de uma alternativa, se necessário.

- () escolas de idiomas
- () na escola regular (Ensino Fundamental e Ensino Médio)
- () na escola particular (Ensino Fundamental e Ensino Médio)
- () na universidade
- () fora do país

() Outro: Qual? _____

9. Para você, o que é **um livro didático de inglês**?

10. Em sua opinião, para que serve **um livro didático de inglês**?

11. Que vantagens você vê em usar **um livro didático de inglês**?

12. Que desvantagens você vê em usar **um livro didático de inglês**?

13. Como você usa **um livro didático de inglês** nas suas aulas? Explique.

14. Que tipos de atividades você prefere ao fazer uso de algum **livro didático de inglês**. Por quê? Explique.

15. Você **adota livro didático de inglês** em suas aulas? Se sim, por quê? Se não, por quê não? Explique.

16. Com que frequência você usa **livro didático de inglês** em suas aulas? Explique.

17. Descreva como você usa **um livro didático de inglês adotado** em sala de aula.

18. O que leva você a usar **um livro didático de inglês** nas suas aulas? Explique.

19. Você sente necessidade de aprender **a usar o livro didático adotado em sua escola**? Se sim, por quê? Se não, por quê? Explique.

20. Na sua opinião, como você vê o uso **do livro didático de inglês adotado** na sua escola? Comente.

MUITO OBRIGADA PELA SUA ATENÇÃO E DISPOSIÇÃO!