

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada – PPGLA

**OBEDIÊNCIA OU TRANSGRESSÃO? EIS A QUESTÃO!
CRENÇAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DE CURSOS
LIVRES SOBRE A UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO**

ARTHUR MANOEL CAVALCANTE DE SOUZA

Dissertação apresentada no
Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do
Instituto de Letras da
Universidade de Brasília
como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

BRASÍLIA
Setembro de 2007

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (UnB)
(Presidente da Banca e Orientador)

Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa (UFG)
(Examinadora Externa)

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho
(Examinador Interno)

Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição
(Suplente)

Brasília
Setembro de 2007

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Áulio e Raimunda, pela coragem de me dizer sim; pelo exemplo e pelo apoio nas loucuras, nas dores e nas coisas sérias também.

Aos meus irmãos, por me dizerem de amor e de compartilhar o muito, o pouco e o nada.

Aos amigos, invisíveis e visíveis, por me verem pelas lentes da aceitação e da generosidade.

À prima Sevy, pelo apoio e estímulo quando o mestrado era um sonho distante.

Aos colegas de trabalho da UnB, pela compreensão na minha ausência e pela alegria sincera e sem cobranças nas minhas idas e vindas.

Aos colegas da Cultura Inglesa, por me fazerem sentir "baby don't hurt me".

À Professora Sara Oliveira, por me fazer "especial", quando especial era menos.

À Fátima Souza, por me falar ao coração.

A "Fantations", por ser a mão que embalou o sonho que se realiza agora e acena para as dunas de Mangue Seco e os cabelos esvoaçantes de Tieta.

Aos professores Mark Ridd e Enrique Huelva, por fazerem das aulas no mestrado mais que uma experiência acadêmica.

Aos professores do Mestrado em Lingüística Aplicada, pelo voto de confiança e pela generosidade em me conduzir a um novo olhar sobre a vida e o mundo.

Ao meu orientador, José Carlos Paes de Almeida Filho, por me acolher no meu salto no escuro.

A mim mesmo, sem modéstia, por me trazer até aqui.

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
LISTA DE QUADROS	7
CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO	
1.1. Introdução	8
1.1.1. Justificativa	11
1.1.2. Definição do problema	12
1.2. Questões metodológicas	14
1.2.1. Cenário	16
1.2.2. Participantes	17
1.2.3. Metodologia	19
1.2.4. Instrumentos de investigação	21
1.2.5. Tratamento dos dados	26
1.3. Estrutura da dissertação	27
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
2.1. O estudo de crenças de aprendizagem: um breve histórico	28
2.2. As crenças dos professores	31
2.3. As crenças e o livro didático	34
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	
3.1. Apresentação e análise dos resultados	43
3.1.1. Questionário	43
3.1.2. Entrevista semi-estruturada	47
3.1.3. Observações e discussões sobre as aulas	55
3.2. Discussão dos resultados	68
3.3. Considerações finais	74
REFERÊNCIAS	78
ANEXOS	
Anexo A – Autorização das participantes da pesquisa	83
Anexo B – Questionário	84
Anexo C – Entrevistas semi-estruturadas	85
Anexo D – Modelo de plano de aula	92
Anexo E – Planos de aula com roteirização	93
Anexo F – Entrevistas sobre as aulas observadas	106

RESUMO

Este estudo objetivou a investigação das crenças sobre o livro didático de duas professoras experientes dentro de uma mesma instituição de ensino. A instituição tem investido cada vez mais em tecnologia de ponta, como um diferencial de mercado. Essa instituição também tem substituído os livros didáticos publicados por editoras internacionais por livros didáticos publicados por editora própria. O objetivo desta pesquisa foi investigar o impacto que a adoção de tais materiais próprios tem causado no corpo docente da instituição. Para tanto, foram convidadas duas professoras para participar de um estudo de caso em que teriam que: a) responder a um questionário sobre crenças; b) ceder uma entrevista a respeito das respostas do questionário; c) ter duas de suas aulas observadas na íntegra pelo pesquisador; d) preparar os planos de aula referentes a essas duas aulas; e e) ceder entrevistas referentes aos eventos ocorridos durante as aulas observadas. O estudo identificou que uma das professoras tinha um perfil mais "obediente" em relação ao livro didático e ao manual do professor, evitando fazer alterações. Ela também demonstrou estabelecer uma relação de inferioridade e de "senhor-escravo" com o autor do livro didático, sempre seguindo as suas orientações e não se considerando apta a julgar e/ou avaliar as atividades propostas. A outra professora demonstrou ter um perfil mais "transgressor" em relação ao livro didático e ao manual do professor, fazendo alterações, omissões e adições sempre que julgava necessário, o que justificava segundo as necessidades dos alunos. Ela demonstrou estabelecer uma relação de igualdade com o autor do livro didático, "dialogando" com as atividades propostas, mantendo o que julgava adequado e modificando o que julgava necessário. O estudo conclui que ser "obediente" em relação ao livro didático pode estar relacionado a reificá-lo, o que implica a perda da habilidades desenvolvidas durante anos e a perda da noção do todo. Por sua vez, ser "transgressor" em relação ao livro didático não necessariamente significa desrespeitá-lo ou desprezá-lo. Pelo contrário: o estudo demonstra que essa postura "transgressora" é reflexo de uma relação madura e autônoma do professor com o "autor" do livro, em que o profissional se coloca na posição de interlocutor.

ABSTRACT

This study aimed at the investigation of two experienced teachers' beliefs about the coursebook within the same institution. The institution in question has increasingly invested in high technology, as a market differential. This institution has also substituted the coursebooks published internationally for coursebooks published by its own publishing company. The aim of the present study was to investigate the impact that the adoption of such locally produced materials has caused on the teachers in the institution. In order to do so, two teachers were invited to participate in a case study in which they were asked to: a) answer a questionnaire on beliefs; b) give an interview on the answers given in the questionnaire; c) have two of their classes fully observed by the researcher; d) prepare the lesson plans corresponding to those lessons; and e) give interviews on the events that took place during the lessons observed. The study identified that one of the teachers had a more "obedient" profile in relation to the coursebook and to the teacher's guide, and she avoided changing the coursebook. She also demonstrated to have established an inferiority and "master-slave" relationship with the coursebook, always following its guidelines and not considering herself able to judge and/or assess the activities proposed. The other teacher demonstrated to have a more "transgressive" profile in relation to the coursebook and to the teacher's guide, altering, omitting and adding to the coursebook whenever she found it necessary, which she justified according to the students' needs. She demonstrated to have established an equality relationship with the coursebook, "dialoguing" with the activities proposed, keeping what she found to be adequate and changing what she found necessary. The study concluded that "obedient" by the coursebook may be related to reifying it, which implies the loss of abilities developed through the years and the loss of the notion of the whole process. In turn, "rebellious" against the coursebook does not necessarily mean disrespecting or despising it. On the contrary: the study demonstrates that this "transgressive" posture is the reflex of a mature and autonomous relationship between the teacher and the coursebook's "author", in which the professional places him/herself in the place of an interlocutor.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Perfil das participantes da pesquisa	18
QUADRO 2: Afirmações com evidência de crenças investigadas no questionário	22
QUADRO 3: Respostas das participantes ao questionário	44
QUADRO 4: Resumo das crenças identificadas neste estudo	73

CAPÍTULO 1 - APRESENTAÇÃO

1.1. Introdução

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira situa-se, em geral, no espaço de convivência de dois atores principais: o professor e o aluno. Desnecessário dizer que o “encontro” dessas duas primeiras entidades representativas, uma individual, a outra, em geral, de grupo (a classe/turma) cria uma dinâmica que é o próprio contexto interacional. De acordo com Goodwin & Duranti (1992), contexto não se refere a um quadro estático, um recipiente para a interação social, mas a uma conjuntura dinâmica, constituída socialmente, e sustentada interativamente. Almeida Filho (1993) aponta ainda terceiros atores que, à sua maneira, influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

Os conflitos a respeito do que é aprender e ensinar, gerados nesse ambiente construído por professor(a) e alunos em sala de aula, decorrem, segundo Barcelos (2001) do fato de que os alunos trazem sua própria interpretação desse processo, que muitas vezes não coincide com a interpretação do professor. Além disso, ainda segundo Barcelos, as crenças de professores e alunos influenciam mutuamente as suas ações, o que faz desse aparente “encontro com desencontros” um cenário de confirmação ou de alteração de crenças e ações em sala de aula.

Visto, assim, o processo como a seqüência de eventos dinâmicos e socialmente construídos (Barcelos, 2004), as aulas, expressões concretas da tentativa de ensino/aprendizagem, são também fortemente mediadas por um fator “exógeno” à relação ali criada, entre professor e aluno(s) capaz, contudo, de exercer forte influência sobre professores e alunos no desempenho de seus papéis. Esta entidade é o livro didático e o agente que lhe dá força é o seu “autor”, um terceiro, na nomenclatura de Almeida Filho (idem). O livro é uma materialidade do processo enquanto codificação das ações previstas para o processo e pode ser endógena (é parte integrante daquele dado processo) ou exógena

(vem de fora pelas mãos de outros autores desconectados do processo em que o professor e seus alunos se encontram).

Quando criado fora e a despeito dos contextos em que será utilizado, é igualmente mobilizador de ações em sala de aula na medida em que, muitas vezes, prescreve, organiza, sistematiza, e principalmente, prioriza assuntos, tópicos gramaticais, temas de discussão e aspectos de relevância para o ensino não só de línguas como de praticamente tudo o que envolve o que entendemos como ensino formal.

É de se esperar, portanto, que uma nova relação se estabeleça entre esses atores, relação essa mediada agora pelo “roteiro” preestabelecido, pelo livro didático externo adotado, do que deve ser ensinado e aprendido em uma determinada ordem.

É fácil supor que crenças de professores e alunos em constante dinamismo que cria e recria o contexto, transforma e é transformado por ele terão, também, que assimilar as crenças que emergem do próprio livro, e expressam, no mais das vezes, as crenças de seus autores ou financiadores a respeito do que é ensinar e aprender. Além disso, um novo conflito poderá estabelecer-se a partir dessa relação. O conflito potencial novo será entre as crenças de professores e alunos e as subjacentes no livro didático “adotado”.

O novo contexto incluirá as crenças do professor e as dos alunos também com respeito ao que é um livro didático e como este será utilizado nesse quadro. É essa relação que nos interessa neste trabalho, mormente no que se refere às crenças de professores com relação ao livro didático e ao impacto dessas crenças nas ações de quem ensina.

Tomado, inicialmente, como elemento prescritivo, o livro didático pode apresentar tanto uma relação de *senhor-escravo* com o professor quanto vice-versa. A atitude de “fidelidade” ou “infidelidade” de professores com respeito ao livro didático, em geral resultado das crenças dos professores, é que vai determinar que grau de “submissão” ou “transgressão” se expressará na prática de cada professor individualmente.

Assim, apesar de o material didático ser imprescindível, dada a sua virtude de sistematizador de assuntos numa ordem confortável, e muitas vezes canônica, dependendo do caso e da abordagem a que se propõe, o livro didático não é necessariamente soberano. As ações dos professores, conduzidas por suas crenças, ou culturas de ensinar, acabam, muitas vezes, por interferir, em graus variados, na perspectiva “prescrita” pelo(s) autor(es) do livro didático em uso em uma determinada sala de aula.

Pode-se questionar que o fato de o professor não ser, em geral, o responsável direto pela escolha do livro a ser adotado tenha alguma influência numa atitude menos “fiel” com relação ao que foi prescrito pelo autor do livro. Contudo, uma atitude autônoma dos professores também terá que ser considerada com vistas a estabelecer até que ponto esse professor “reescreve” o livro de forma intencional, alterando, omitindo, acrescentando, e principalmente, estabelecendo uma nova ordem de prioridades para os assuntos a serem apresentados, a despeito da praticidade oferecida pelo material pronto e acabado.

Levantar a existência ou não desse conflito, e, em existindo o antagonismo, que crenças levam o professor a agir da forma como age nesse preciso contexto, constituem-se nos objetivos principais desse trabalho: 1) identificar as crenças de professores de curso livre de inglês sobre o livro didático; 2) verificar se essas crenças produzem algum conflito entre o que o professor acredita que deva ser feito e o que o livro didático propõe; e 3) analisar as ações dos professores com relação aos conflitos existentes entre suas crenças e as propostas do livro didático em sua prática na sala de aula.

A partir dos objetivos acima propostos, o estudo procura responder às seguintes questões de pesquisa:

1. Quais são as crenças dos professores a respeito dos livros didáticos?
2. As crenças dos professores com respeito ao livro didático influenciam sua prática na utilização desses livros? Como se exerce essa influência no ensinar do professor?

1.1.1. Justificativa

Este trabalho se insere numa perspectiva teórica mais ampla, a saber, o funcionamento do processo de ensinar e aprender a língua estrangeira nas materialidades desse movimento, particularmente a dos livros didáticos quando exógenos ao processo numa adoção de material comercial produzido por outros autores que não o professor regente numa dada situação.

Antes mesmo de fazer parte do Programa de formação de pesquisadores mestres, a discussão a respeito do papel do professor perante um livro didático adotado na sala de aula já havia me chamado a atenção. Isto se deu, provavelmente, pelo fato de ter me “encontrado” professor de língua inglesa como língua estrangeira sem ter tido formação para o ensino de línguas (o autor deste trabalho é formado em Tradução – Habilitação em Inglês, pela Universidade de Brasília) e, ao mesmo tempo, ter percebido uma certa competência, ou o que depois vim a saber é denominada “competência implícita” por Almeida Filho (1993), na minha prática. Portanto, o Curso de Mestrado foi uma maneira de me qualificar para responder às minhas próprias questões, e, certamente, formular outras, que atendem à demanda dos outros professores nessa perspectiva de lidar com um livro didático exógeno.

Entre essas novas questões formuladas, situa-se o papel do livro didático nas ações dos professores. Intrigam-me profundamente os conteúdos subjacentes trazidos pelos livros no que se refere, por exemplo, à cultura, identidade e, principalmente, gênero, ou melhor, o sexismo, muitas vezes velado, contido nas lições propostas pelos livros a que tive acesso como professor e aluno de língua inglesa.

Atualmente, o estudo sobre as crenças de professores e alunos a respeito do ensino e aprendizagem de línguas me despertou curiosidade nova e uma postura reflexiva com relação à minha própria prática e, também, à prática de meus colegas. Este trabalho é, portanto, uma convergência de meus questionamentos com relação ao papel do

livro didático em sala de aula, na minha própria prática como professor, e, agora, como pesquisador.

1.1.2. Definição do problema

Segundo Richards e Mahoney (1996), livros didáticos desempenham um papel bastante importante em salas de aula de língua estrangeira no mundo todo. Para muitos, os livros apresentam um impacto positivo na prática do professor, uma vez que estes beneficiam-se das vantagens de basearem-se em materiais profissional e comercialmente produzidos, com equipes de apoio, apresentação atraente e atividades refletidas e passadas pelo crivo de equipes revisoras (*op. cit.*). Além disso, os professores eximem-se de ter de preparar seus próprios materiais, o que, muitas vezes, significa economia de tempo. Por outro lado, outros autores afirmam que os livros podem tornar-se um impedimento à prática efetiva e autônoma do professor. Swan (1992, apud Richards e Mahoney, 1996), por exemplo, adverte que, dependendo do grau de dependência, o professor poderá eximir-se de seu senso de responsabilidade quanto ao que ensina. Ariew (apud Richards e Mahoney, 1996) também ressalta que o livro didático, em sendo visto como um objeto “mítico e imutável” poderá restringir a visão crítica do professor com relação ao livro e assumir que qualquer item ali listado terá relevância para seu grupo de alunos.

De uma forma ou de outra, as crenças e atitudes do professor com relação ao livro didático refletirão em sua prática em sala de aula. Considerando que uma típica atitude do professor é a de seguir as orientações “prescritas” pelo livro, Richards e Mahoney (*op.cit*) prevêm duas conseqüências desse processo. A primeira é o que poderíamos chamar de “separação entre concepção e execução”. Na medida em que o professor está apartado do processo de concepção dos materiais, ele terá menos controle sobre o planejamento e execução da aula. A segunda é o que Apple e Jungck (1990) chamam de “desabilitação” (*deskilling*). Isto é, à medida que o professor passa a apoiar-se

no livro didático e no manual do professor, suas habilidades, muitas vezes desenvolvidas ao longo de anos, passam a atrofiar.

É importante ressaltar que uma decisão de seguir as orientações do livro didático não significa que essa seja uma crença do professor. Para Woodward (1993) isso dependerá muito mais da experiência do professor. Segundo Woodward, professores inexperientes fazem muito mais uso do livro didático que professores experientes, o que nos leva a refletir sobre quais crenças permeiam a relação professor-livro didático, quais outros conflitos e quais ações resultam dessa tensão.

Esta pesquisa poderá contribuir, inicialmente, para inserção da análise das crenças de professores como elemento importante na discussão sobre prática de professores de língua estrangeira em cursos livres de ensino de língua estrangeira. Isto porque, em geral, professores que trabalham nesse contexto, apesar de formações diferentes, tendem a ser vistos como elementos de propagação automática de livros e materiais produzidos ou adotados pelos cursos em questão. Em admitindo-se que há diferenças em termos de formação e visão, há a possibilidade de recolocar as individualidades acima dos “roteiros”, e tirar daí o que há de melhor em cada um dos professores para os objetivos que os cursos ensejam.

Além disso, a relação do professor com o material didático utilizado pelo curso propiciará oportunidade de revisão dos programas, análise de pertinência de materiais, e uma análise mais profunda sobre o lugar do livro didático na sala de aula. Professores e diretores de cursos poderão negociar que tipo de padronização será minimamente viável, em considerando-se o “contexto” sala de aula como um elemento vivo e dinâmico, e o professor como parte desse contexto, também portador de perspectivas únicas com relação a ensinar e aprender.

Enfim, ao oportunizar a reflexão sobre o papel do professor e do livro didático em sala de aula, é possível criar um ambiente mais rico e mais propício a um

ensino que realmente integre os atores do cenário ensino/aprendizagem numa experiência mais autêntica, pertinente e eficaz.

Uma limitação deste estudo é o nível de generalização de seus resultados, o que é próprio da pesquisa qualitativa. Foram utilizados contextos “específicos” e apenas duas professoras. Apesar da discussão dos meios para minorar esses efeitos, realizada com base em Nunan (1992) e da proposta para utilização desses mecanismos na condução deste trabalho, o grupo analisado ainda é bastante restrito, com relação ao universo dos cursos livres de ensino de língua estrangeira no Distrito Federal, tanto em número de cursos disponíveis quanto em relação aos materiais utilizados.

1.2. Questões metodológicas

Este estudo visa investigar a relação das crenças dos professores de língua estrangeira a respeito do livro didático e as suas ações daí decorrentes. Como mencionado anteriormente, o conflito gerado entre as crenças dos professores e a “prescrição” contida nos manuais de professor, orientando quanto à utilização do livro didático, vai resultar em uma atitude de *fidelidade* ou de *transgressão* desse professor com relação ao livro utilizado.

Contudo, faz-se necessário definir como as crenças dos professores serão vistas neste trabalho. Para Barcelos (2001), em termos gerais, as crenças podem ser definidas como opiniões e idéias que professores (e alunos) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. São pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore. Da mesma forma, para Dewey (apud Conceição, 2004), crenças são fenômenos socialmente construídos a partir das experiências de aprendizagem dos indivíduos. Assim, *experiência* e *contexto* são elementos fundamentais para a compreensão das crenças dos professores, e, portanto, para a condução deste trabalho.

Além da constatação das crenças dos professores, outros dois elementos serão relevantes para a construção desta pesquisa. O primeiro é a análise das “competências” dos professores, de acordo com a contribuição de Almeida Filho, discutido na sessão “As crenças dos professores” deste trabalho. O segundo ponto é o estudo das ações dos professores em relação às suas crenças. Segundo Barcelos (2000), as crenças influenciam e guiam as ações sem que se instale, contudo, uma relação de causa e efeito. Alguns estudos sugerem uma inconsistência entre o sistema de crenças do professor e sua prática, talvez causado pela complexidade da relação professor-aluno em sala de aula. Para este estudo, será importante aquilatar em que medida a relação professor-livro didático influenciará na prática desse professor em um nível em que estará em contradição com o seu sistema de crenças; ou, por outro lado, em que medida o sistema de crenças desse professor influenciará na utilização do livro em sala de aula. O estudo também pretende investigar se ocorre “subversão” ou transgressão em dados momentos ou atividades da aula. Tendo em vista essa necessidade da pesquisa, a busca pela análise contextual em sala de aula com vistas a colher as ações dos professores em seu ambiente real, a pesquisa de natureza qualitativo-interpretativista pareceu, neste caso, a mais adequada para a condução da pesquisa.

De acordo com Nunan (1992), a etnografia envolve o estudo de uma cultura/características de um grupo em um mundo real e não em um laboratório. É uma pesquisa: a) contextual: conduzida no contexto em que os sujeitos normalmente vivem e trabalham; b) não-invasiva: o pesquisador evita manipular o fenômeno sob investigação; c) longitudinal: é uma pesquisa de prazo relativamente longo; d) colaborativa: o pesquisador envolve os sujeitos pesquisados nas reflexões sobre o trabalho; e) interpretativa: o pesquisador faz uma análise interpretativa dos dados coletados; e, f) orgânica: há uma interação entre perguntas de pesquisa/hipóteses e coleta de dados/interpretação.

Portanto, a pesquisa qualitativo-interpretativista com recursos – traços – de cunho etnográfico será a orientação metodológica deste trabalho, visto ser, de nossa perspectiva, a mais apropriada para o alcance dos objetivos do trabalho.

A perspectiva analítica para a investigação das crenças será a contextual. Segundo Barcelos (2000), por essa abordagem as crenças são investigadas através de observações de sala de aula e análise do contexto específico onde os alunos (e *professores*) atuam. Esses estudos têm por objetivo compreender as crenças de alunos (e professores) em contextos específicos. Ainda, segundo Barcelos (op.cit.), essa metodologia envolve o uso de entrevistas e principalmente observações de sala de aula.

1.2.1. Cenário

O cenário desta pesquisa será a sala de aula de língua inglesa de um curso livre de ensino de língua estrangeira da Capital Federal. A instituição se dedica ao ensino da língua inglesa para crianças, adolescentes e adultos, desde o nível iniciante até o avançado, inclusive cursos preparatórios para exames de proficiência. Essa instituição alega adotar a abordagem comunicativa e tem investido, nos últimos anos, em recursos tecnológicos de última geração a fim de modernizar as suas práticas, tais como a aquisição de computadores para cada sala de aula, quadros interativos, desenvolvimento de página interativa da Internet. É recente também o investimento da instituição na produção de materiais didáticos, através de editora própria, que vêm sendo implementados gradualmente, substituindo materiais de editoras internacionais. Esses materiais são produzidos com o intuito de tratar questões específicas do aprendizado de inglês por parte de falantes de português do Brasil.

A justificativa para a escolha desse curso livre deve-se ao fato de o livro didático produzido pela escola ser utilizado por mais da metade dos cursos oferecidos, nos níveis iniciante e intermediário. Portanto, há uma forte pressão sobre os professores para que o livro seja utilizado conforme orientação do manual do professor. Desta forma, o “treinamento” dos professores para a utilização do material didático de forma “prescritiva” trará, a meu ver, um resultado importante, caso os professores resistam à utilização do material da forma que lhes é solicitada. Além disso, a facilidade de condução da pesquisa

nesse ambiente, no que diz respeito à observação de aulas, também foi um fator motivador para a escolha desse cenário.

Não havia, e ainda não há, diferença hierárquica entre o pesquisador e as participantes do estudo dentro da instituição de ensino. As participantes são colegas do pesquisador, que também é professor na mesma filial em que as professoras participantes trabalham. Isso auxiliou a tornar a relação entre pesquisador e participantes menos assimétrica.

1.2.2. Participantes

O critério de seleção das participantes foi o nível em que as professoras mais atuam, assim como o material didático utilizado para aquele nível. O objetivo foi selecionar uma professora que utilizasse o material didático produzido pela escola na maior parte do tempo e outra professora que utilizasse materiais didáticos importados produzidos por grandes editoras, do mercado internacional de livros didáticos, na maior parte do tempo.

A primeira professora, doravante chamada de Marlucy, é uma professora detentora de Diploma de Licenciatura em Inglês, tendo começado a carreira como professora de inglês no Ensino Público, onde atuou por 20 anos. Após a aposentadoria, passou a lecionar no curso em questão, onde já atua por 8 anos. Não possui qualificação de Pós-Graduação e raramente participa de eventos ligados ao ensino de língua estrangeira.

A segunda professora, doravante chamada de Elisa, é uma professora detentora de Diploma de Bacharelado em Inglês, tendo começado a carreira como professora de inglês de um curso livre em outra cidade, onde atuou por 10 anos. Após a chegada em Brasília, passou a trabalhar no curso em questão, onde já atua por 4 anos.

Possui Certificado de Pós-Graduação em Educação e estava, no momento da coleta de dados, terminando o curso de Mestrado em Lingüística Aplicada.

Às duas participantes foi pedido que assinassem um documento autorizando o uso das informações para fins exclusivos desta pesquisa e garantindo que os seus nomes não seriam divulgados (vide Anexo A). Também foi pedida autorização ao gerente da filial em que as professoras trabalham para que a pesquisa fosse realizada. Estes procedimentos visaram a explicitar o respeito e o cuidado dispensados à instituição em questão, assim como às participantes do estudo, valorizando o seu papel e reconhecendo o valor da sua generosidade.

Segue abaixo uma breve descrição do perfil de cada participante, em formato de quadro. Estas informações não constam dos anexos, uma vez que aqui estão reproduzidas integralmente.

QUADRO 1: Perfil das participantes da pesquisa

CARACTERÍSTICAS	MARLUCY	ELISA
Materiais utilizados	Materiais didáticos produzidos pela editora da escola.	Materiais didáticos importados de editoras internacionais.
Formação acadêmica	Licenciatura em Inglês e Português.	Bacharelado em Inglês; Especialização em Educação; Mestrado em Lingüística Aplicada.
Tempo de experiência no ensino da língua inglesa	24 anos	15 anos
Diferentes contextos em que trabalhou	Cursos livres de inglês, escolas da rede pública de ensino fundamental e médio, ensino médio para adultos (noturno) centros de línguas do Distrito Federal.	Cursos livres de inglês, faculdade particular, universidade pública, cursos preparatórios para concurso, aulas em empresas e órgãos públicos, aulas particulares.
Auto-avaliação em relação à própria proficiência na língua estrangeira	Boa.	Muito boa, quase excelente.
Auto-avaliação em relação à própria habilidade para ensinar níveis de proficiência diferentes	Muito motivadora para alunos iniciantes; gosta de criar autonomia em alunos intermediários; não tem experiência com alunos avançados.	Muito boa para todos os níveis, muito boa com adultos, de regular a ruim com adolescentes, sem experiência com crianças.
Faixa etária preferida	Crianças e adultos.	Adultos.
Níveis preferidos	Iniciante.	Avançado em primeiro lugar, iniciante em segundo.
Participação em eventos ligados ao ensino de língua estrangeira	Rara.	Frequente até 2000, quando começou a fazer o curso de especialização e depois o mestrado.

1.2.3. Metodologia

Um dos questionamentos importantes com relação à pesquisa qualitativa é “como” estabelecer sua confiabilidade e validade. Para Nunan (1992), a pesquisa de cunho etnográfico baseia-se na descrição detalhada e na análise de um contexto ou situação em particular. Isto dificulta a análise de dados por observadores externos (validade interna) ou a replicação do estudo (validade externa). Essas validades devem estar apoiadas, evidentemente, não nos dados em si, à semelhança da pesquisa quantitativa, mas em uma postura do pesquisador com relação à escolha dos instrumentos de investigação e à descrição detalhada dos procedimentos. Assim vêm Bauer e Gaskell (2002), ao propor que a validade da pesquisa pode ser avaliada a partir de uma descrição detalhada, por exemplo, da seleção e das características dos respondentes e/ou do referencial de codificação para uma análise de conteúdo; do método de coleta de dados, do tipo de entrevista, ou do tipo de análise de conteúdo. Dessa forma, o importante não é, necessariamente, o que será feito ou como será feito, mas sim a descrição detalhada desse processo. Isto é, a confiabilidade pode ser melhorada se alguns aspectos forem tomados em consideração: o status do pesquisador; a escolha dos informantes (é importante descrevê-los com muito cuidado e detalhe); as situações e condições sociais; os construtos e premissas analíticas; os métodos de coleta e análise de dados (Nunan, 1992). Além disso, a confiabilidade também é indicada, de acordo com Bauer e Gaskell (op.cit), além da clareza nos procedimentos e sua descrição detalhada, na triangulação e compreensão reflexiva através de inconsistências.

A triangulação diz respeito à utilização de diferentes pesquisadores, métodos de pesquisa, fontes ou instrumentos de coleta de dados, para, através de sua análise, obter uma compensação de inconsistências, ou mesmo corroborar os resultados, vistos individualmente. A análise reflexiva das inconsistências dos instrumentos de coleta diz respeito à postura do pesquisador com relação ao antes e depois do acontecimento. Este, não sendo mais a mesma pessoa após a observação do evento a que se propõe investigar, deverá fazer um esforço contínuo de reavaliação de dados e métodos teóricos.

Dentro da pesquisa qualitativa, o estudo de caso é uma abordagem de pesquisa que se preocupa com o estudo de fenômenos dentro de um contexto (Nunan, 1992). Para Yin (1984), o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto, em que múltiplas fontes de evidências são utilizadas. Desta forma, podemos concluir que, em vez de hipóteses, grupos de controle ou variáveis, elementos característicos de experimentos, o estudo de caso lida com a observação de fenômenos ou de indivíduos inseridos em um *contexto* particular. Segundo Barcelos (2000), em uma abordagem contextual as crenças são investigadas através de observações de sala de aula e análise do contexto específico onde os alunos (e professores) atuam. Esses estudos têm por objetivo compreender as crenças de alunos (e professores) em contextos específicos. Ainda segundo Barcelos (2000), essa metodologia envolve o uso de entrevistas e principalmente observações de sala de aula.

Dada a natureza indutiva desta pesquisa, a utilização do estudo de caso apresentou diversas vantagens. Dentre algumas delas, em primeiro lugar, não havia uma hipótese a ser testada, daí a escolha de um método indutivo de investigação. Em segundo lugar, o estudo de caso é uma metodologia que permite uma investigação profunda, com grande riqueza de dados. Finalmente, por trabalhar com um número reduzido de participantes, o estudo de caso enfatiza a importância das contribuições dos participantes, valorizando o seu ponto de vista e dando-lhes “voz”.

Levando em consideração a discussão sobre confiabilidade, validade e triangulação acima, a fim de obter a maior solidez possível para os resultados desta pesquisa, os seguintes instrumentos de coleta foram utilizados: questionários (Anexo B), entrevistas semi-estruturadas (Anexo C), documentos (planos de aula) (Anexo E), observações de aula, que geraram notas de campo do pesquisador (roteirização das aulas) (Anexo E), e entrevistas (Anexo F).

1.2.4. Instrumentos de investigação

1.2.4.1. Questionário

Antes de seu uso com as participantes da pesquisa, os questionários foram pilotados com cinco outros professores da instituição. Inicialmente, o questionário continha 20 perguntas cujas respostas deveriam corresponder a:

1 discordo totalmente	2 discordo às vezes	3 não concordo nem discordo	4 concordo às vezes	5 concordo plenamente
-----------------------	---------------------	-----------------------------	---------------------	-----------------------

Após a pilotagem, a resposta 3, “não concordo nem discordo”, acatando as sugestões dos respondentes, foi modificada para “não tenho opinião formada a respeito”.

As afirmações 8, 9 e 10 também foram modificadas por questões de clareza, uma vez que os participantes da pilotagem apresentaram dificuldades para respondê-las. A afirmação 8, originalmente “Omissões de tópicos apresentados pelo livro didático devem ser evitadas.” foi modificada para “Deve-se evitar omitir tópicos apresentados pelo livro didático.”. A afirmação 9, originalmente “Suplementações aos tópicos apresentados pelo livro didático devem ser evitadas.” Foi modificada para “Deve-se evitar suplementar tópicos já apresentados pelo livro didático.”. Aparentemente, a dificuldade dos respondentes se deveu ao fato do verbo “evitar” estar no final da afirmação. Finalmente, na afirmação 10, foi preciso adicionar uma explicação para o conceito de “adicionar”, já que foi confundido com o conceito de “suplementar”, da afirmação anterior. A afirmação, que originalmente era “Adições aos tópicos apresentados pelo livro didático devem ser evitadas.” foi modificada para “Deve-se evitar adicionar novos tópicos, não contemplados pelo livro didático.”, em que a última parte da afirmação continha a explicação a que nos referimos acima.

Além disso, a afirmação 3, “O livro didático, em geral, organiza os conteúdos em uma seqüência lógica, de acordo com o nível de complexidade (i.e. do mais simples para o mais complexo).” foi adicionada, seguindo sugestão dos respondentes da

pilotagem. Para dois deles, além de sistematizar a apresentação os conteúdos a serem ensinados, o livro didático também os organiza de maneira lógica, o que é diferente de sistematizar. O questionário passou a conter, portanto, 21 afirmações.

Após a realização das modificações, foi pedido aos respondentes da pilotagem que as avaliassem. Com a aprovação das modificações, utilizou-se, então, o questionário com as duas participantes da pesquisa (vide Anexo B), que não demonstraram ter dificuldades para respondê-lo. O quadro abaixo mostra as afirmações contidas no questionário e os seus respectivos propósitos:

QUADRO 2: Afirmações com evidência de crenças investigadas no questionário

AFIRMAÇÃO COM EVIDÊNCIA DE CRENÇA	OBJETIVO
1. O livro didático é fundamental para minha prática como professora.	Investigar a importância do livro didático para a participante no nível individual.
2. O livro didático, em geral, sistematiza os conteúdos necessários à aprendizagem de uma língua estrangeira.	Investigar a crença da participante em relação à sistematização dos conteúdos no livro didático.
3. O livro didático, em geral, organiza os conteúdos em uma seqüência lógica, de acordo com o nível de complexidade (i.e. do mais simples para o mais complexo).	Investigar em que medida a participante acredita que existe uma seqüência lógica na organização dos conteúdos do livro didático, do conteúdo mais simples para o mais complexo.
4. O livro didático, em geral, homogeneiza o ensino de uma instituição.	Investigar em que medida a participante acredita que a adoção do livro didático garante ensino homogêneo em uma instituição.
5. Eu sigo as instruções do livro do professor.	Investigar em que medida a participante segue as instruções do livro do professor e em que medida prefere seguir as próprias crenças.
6. O livro didático é confiável.	Investigar o grau de confiança da participante no livro didático.
7. O livro didático elucidava dúvidas com respeito a tópicos lingüísticos.	Investigar em que medida a participante acredita que o livro didático é uma fonte de respostas para dúvidas em relação ao funcionamento da língua estrangeira.
8. Deve-se evitar omitir tópicos apresentados pelo livro didático.	Investigar em que medida a participante se acha pronta para fazer alterações, neste caso, omissões, ao conteúdo apresentado pelo livro didático.
9. Deve-se evitar suplementar tópicos já apresentados pelo livro didático.	Investigar em que medida a participante se acha pronta para fazer alterações, neste caso, suplementações, ao conteúdo apresentado pelo livro didático.
10. Deve-se evitar adicionar novos tópicos, não contemplados pelo livro didático.	Investigar em que medida a participante se acha pronta para fazer alterações, neste caso, adições, ao conteúdo apresentado pelo livro didático.
11. Todo contexto de ensino de língua estrangeira deve adotar um livro didático.	Investigar a importância do livro didático para a participante no nível institucional.
12. As explicações apresentadas pelo livro didático devem ser consideradas as explicações certas.	Investigar em que medida a participante se acha pronta para questionar as explicações contidas no livro didático.
13. As respostas aos exercícios apresentadas pelo livro didático devem ser consideradas as respostas certas.	Investigar em que medida a participante se acha pronta para questionar as respostas contidas no livro didático.
14. Os alunos esperam que um livro didático seja adotado pelo curso de línguas.	Investigar a percepção da participante sobre as expectativas dos alunos em relação à adoção do livro didático.
15. Utilizo o livro em todas as aulas.	Investigar a frequência com que a participante utiliza o livro didático na sua prática.

16. Mesmo utilizando o mesmo livro por vários semestres procuro não alterar a minha maneira de utilizá-lo.	Investigar possíveis modificações na maneira de utilizar o livro didático à medida que a participante fica mais familiarizada com o material.
17. Sinto-me segura ao me basear em um livro didático.	Investigar em que medida o livro didático dá à participante a sensação de segurança.
18. Acredito que ampliar o ensino de assuntos apresentados pelo livro para além do que é proposto é perigoso.	Investigar em que medida a participante se acha pronta para extrapolar os conteúdos apresentados no livro didático.
19. Acredito que qualquer informação incorreta contida em livros didáticos deve ser esclarecida aos alunos.	Investigar em que medida a participante se acha pronta para questionar e corrigir informações eventualmente incorretas contidas no livro didático.
20. Acredito que a melhor ordem de desenvolvimento de um tópico é aquela apresentada pelo livro.	Investigar em que medida a participante se acha pronta para questionar e/ou modificar a ordem em que os conteúdos são apresentados no livro didático.
21. O livro é apenas mais uma ferramenta para o ensino de uma língua estrangeira.	Investigar a importância atribuída pela participante ao livro didático.

As respostas dadas ao questionário foram utilizadas para “alimentar” a etapa seguinte, a entrevista semi-estruturada. No questionário foram identificados pontos a explorar e/ou elucidar durante a entrevista e as observações de aula. As respostas ao questionário também serviram de base para a comparação entre as participantes durante a discussão dos resultados da pesquisa (vide Capítulo 3).

1.2.4.2. Entrevista semi-estruturada

De acordo com Nunan (1992), o tipo de entrevista que o pesquisador escolhe será determinado pela natureza da pesquisa e pelo grau de controle que o entrevistador deseja exercer. Levando em consideração a natureza do presente estudo, a entrevista semi-estruturada apresentou-se como a melhor opção para a obtenção de dados que não fossem “extraídos” das participantes, mas que “surgissem” de sua fala, uma vez que, nesse tipo de entrevista, o entrevistador tem apenas uma idéia geral para onde ele acredita que a entrevista irá. Contudo, tópicos e questões, mais que perguntas pré-determinadas, conduzirão o trabalho (op. cit.). As vantagens desse tipo de entrevista é que ela dá ao entrevistado algum controle sobre o curso da entrevista e, ao mesmo tempo, dá ao entrevistador maior grau de flexibilidade e acesso privilegiado a informações sobre aspectos mais variados e profundos da vida do informante (Nunan, op.cit.).

Foi realizada uma entrevista semi-estruturada com cada participante, com o objetivo de explorar as respostas do questionário, identificando como as crenças

influenciam sua prática. A entrevista foi gravada em áudio e transcrita posteriormente. Foi elaborado um roteiro de perguntas que serviu de fio condutor para a entrevista; contudo, era importante que as crenças das professoras pudessem emergir de suas falas, da sua visão de si mesmas, sendo, portanto, relevante legitimar as suas falas mesmo que em aparente desacordo com a pergunta feita. Como a entrevista era semi-estruturada, houve perguntas comuns às duas professoras. As perguntas que não foram comuns às duas surgiram durante a realização da entrevista, da necessidade de explorar as contribuições dadas pelas participantes. As transcrições das entrevistas estão no Anexo C.

As entrevistas tiveram a função de enriquecer os dados coletados a partir da exploração e/ou elucidação de pontos identificados no questionário. Além de documentarem o interesse do pesquisador sobre pontos específicos do questionário, as entrevistas deram às participantes a possibilidade de expandir ou explicar pontos de seu interesse no questionário. Os dados coletados nas entrevistas tiveram importância crucial na investigação, pois a análise das transcrições (vide Anexo C) revelou as crenças das participantes em relação ao livro didático.

1.2.4.3. Planos de aula

A cada participante foi solicitado que dois planos de aula diferentes fossem entregues, seguidos da observação das aulas. O pesquisador especificou quais aspectos eram relevantes documentar em um modelo de plano de aula (vide Anexo D), entregue a cada professora depois da realização da entrevista.

Os planos de aula serviram como ponto de partida para as entrevistas sobre as aulas, após as observações. Os pontos mais relevantes foram:

- a) potenciais problemas: investigar se a participante percebeu algum possível problema gerado pelo livro didático (atividades muito difíceis, explicações confusas);
- b) possíveis soluções: investigar as soluções encontradas pela participante para contornar os problemas previstos, e se essas modificações implicavam alguma modificação no uso indicado pelo autor do livro didático;

- c) perfil da turma: investigar em que medida as necessidades dos alunos orientavam as decisões da participante em relação ao uso do livro didático;
- d) procedimentos: investigar se haveria alguma modificação em relação aos procedimentos sugeridos pelo livro didático ou pelo livro do professor; e
- e) objetivos: investigar se os objetivos descritos pela participante coincidiam com os objetivos apresentados pelo livro didático ou pelo livro do professor.

1.2.4.4. Observação e de aulas e notas de campo

Segundo Nunan (1992), a observação de aulas coloca o pesquisador em um ambiente “genuíno” de ensino e aprendizagem, o que para este estudo contribuiu de forma significativa para a validade e confiabilidade dos dados coletados. As observações tiveram por objetivo inferir as crenças dos professores através de sua prática (Conceição, 2004); e avaliar em que medida o professor é fiel aos procedimentos prescritos no manual do professor durante a aula.

Foram realizadas duas observações de aula de cada participante. Depois das observações, o pesquisador fez uma roteirização das aulas, que consistiu basicamente na descrição cronológica dos eventos, uma narrativa tão objetiva quanto possível do que ocorreu durante as aulas, além de registros (notas de campo) contendo suas reflexões e impressões. Esses registros também serviram de base para as entrevistas que se seguiram às observações, uma vez que o pesquisador registrou, entre outras coisas, a frequência com que as professoras alteraram, omitiram, reorganizaram ou reinventaram os conteúdos trazidos pelo livro didático. Foram feitos registros para todas as aulas observadas. O Anexo E traz os planos de aula, acompanhados das páginas do livro do aluno e do professor, e das anotações do pesquisador.

Após a observação de cada aula, o pesquisador se encontrou com cada participante, com o objetivo de explorar os eventos das aulas, assim como as diferenças entre o planejado e o realizado, com ênfase na utilização do livro didático. Cada

entrevista teve a duração de, aproximadamente, trinta minutos, na qual foram avaliadas as escolhas das professoras com relação aos procedimentos sugeridos pelo manual do professor do livro didático utilizado. O objetivo dessas entrevistas foi identificar em que medida as professoras alteram, omitem ou reorganizam a lição em comparação ao que é sugerido pelo livro. Além disso, é mais uma maneira de avaliar suas crenças com relação a sua prática efetiva. Essas entrevistas se diferenciaram das entrevistas semi-estruturadas, pois não houve perguntas previamente preparadas: as perguntas surgiram com a exploração do ocorrido durante as aulas. Os encontros foram gravados e posteriormente transcritos. As transcrições estão no Anexo F.

Assim como os planos de aula, a observação e roteirização de aulas serviram como ponto de partida para as entrevistas sobre as aulas. O pesquisador, presente durante todo o período das aulas, fez uma descrição dos passos seguidos pelas participantes para executar o plano de aula proposto (vide Anexo E). O objetivo foi investigar eventos presenciados tanto pelo pesquisador quanto pelas participantes, de modo que as crenças pudessem ser discutidas a partir de uma experiência em comum.

Assim como as entrevistas semi-estruturadas, essas entrevistas tiveram importância crucial na investigação das crenças das participantes. Nessas sessões, última etapa da coleta de dados, o pesquisador trouxe pontos observados durante as aulas assim como pontos relevantes identificados nos planos de aula. Aqui também foram retomados pontos discutidos nas entrevistas semi-estruturadas. Dessa forma, esses encontros serviram para enriquecer, aprofundar e finalizar a investigação sobre as crenças das participantes. As transcrições dessas discussões podem ser encontradas no Anexo F.

1.2.5. Tratamento dos dados

Considerando o caráter qualitativo desta pesquisa, a análise de dados seguiu os procedimentos adotados para a análise clássica de conteúdo (Bauer e Gaskell, 2002). No caso desse estudo, as duas primeiras etapas, o questionário e a entrevista semi-

estruturada, serviram de ponto de partida para a análise e discussão dos resultados da pesquisa. Nessa fase, as crenças das professoras sobre o livro didático e sua utilização, emergidas em seu discurso, foram identificadas.

A partir daí, as observações de aula serviram para verificar se as crenças expressas na fala das professoras de fato se refletiam em sua prática. Com base nas crenças identificadas na primeira fase, o pesquisador cotejou cada crença identificada e sua respectiva ação em sala de aula, quando estas surgiram. Além disso, as observações de aula demonstraram em que medida o uso do livro didático pelas professoras estava relacionado às suas crenças, e de que maneira a experiência profissional pregressa dessas professoras também influenciava esse processo. Finalmente, as entrevistas sobre as aulas observadas serviram para explorar os dados obtidos na primeira e na segunda etapas, algumas vezes para esclarecer as discrepâncias havidas entre a fala das professoras e a sua prática em sala de aula, demonstrando qual sua “verdadeira” relação com o livro didático.

1.3. Estrutura da dissertação

Além deste capítulo inicial, esta dissertação contém dois outros capítulos. O Capítulo 2 trata do arcabouço teórico que deu suporte a este estudo. Ali se apresenta um breve histórico do estudo de crenças, discutem-se as crenças dos professores em geral e sobre livros didáticos, especificamente. O Capítulo 3 apresenta os resultados da pesquisa e sua análise e discussão, assim como as considerações finais. O capítulo também analisa falhas e sugere modificações. Nos Anexos estão inseridos: um modelo das autorizações das participantes para o uso dos dados coletados; a versão final do questionário respondido pelas participantes; as transcrições das entrevistas semi-estruturadas; os planos de aula das professoras para as aulas observadas; a roteirização das aulas; e a transcrição das entrevistas que se seguiram à observação das aulas.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este será um capítulo intencionalmente sucinto, que não objetiva exaurir a discussão sobre crenças. O objetivo aqui é pontuar as questões teóricas que serviram de guia para o desenvolvimento deste estudo. A literatura sobre crenças foi muito enriquecida nas últimas duas décadas, tanto no Brasil quanto em outros países. Dadas as limitações de enfoque e de espaço deste trabalho, abarcar um resumo dessas últimas duas décadas representaria uma ambição desnecessária. Portanto, o que se segue é um apanhado de estudos com temas e discussões relevantes para a discussão dos resultados, que se dará no capítulo seguinte.

2.1. O estudo de crenças de aprendizagem: um breve histórico

O termo “crenças” indica, em si mesmo, aquilo que aceitamos como o conhecimento popular, as opiniões a respeito de algo, ou a cultura de um grupo. Para a Linguística Aplicada brasileira, esse termo passou a ter um significado especial com as pesquisas de Barcelos (2004), a partir das idéias seminais de Almeida Filho (1993), ao vincular crenças ao conceito de abordagem ou filosofia de ensinar formada basicamente por conhecimentos informais (crenças, sobretudo) e formais, atitudes e capacidade de ação (competências). Contudo, muitas definições e conceitos foram associados a esse termo, tornando-o de difícil definição. A primeira tentativa de conduzir uma investigação mais profunda do efeito das crenças no processo de aprendizagem de língua estrangeira é relativamente recente e se deu nos Estados Unidos com Elaine Horwitz (1985).

Essa pesquisadora desenvolveu, a partir de questões e controvérsias (Horwitz, 1985) de professores e alunos de inglês como segunda língua, um questionário para avaliar as crenças de professores e alunos. O questionário, produzido por ela para a sondagem de crenças, conhecido como BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*) era, na verdade, um inventário composto por afirmações relacionadas ao

aprendizado de línguas. Tinha como propósito avaliar, por meio de respostas do tipo “concordo/discordo” variando em graus, as crenças de alunos e professores com respeito à aptidão para o aprendizado da língua estrangeira, dificuldades na aprendizagem de línguas, a natureza do aprendizado de línguas, aprendizagem e estratégias de comunicação e motivação.

Esse primeiro momento da investigação das crenças de alunos e professores foi bastante rico, principalmente “na identificação das crenças de muitos alunos a respeito da aprendizagem de línguas” (*op. cit.*). Contudo, o instrumento foi alvo de muitas críticas. Inicialmente, por se tratar de um “questionário fechado”, o BALLI poderia forçar os informantes a se posicionar sobre algo que poderia não fazer parte da sua realidade. Além disso, os alunos e professores não tinham oportunidade de colocar sua “própria voz” na informação de alguma crença relevante, ou mesmo um comentário adicional à afirmação proposta. E, finalmente, por meio do BALLI, algumas crenças foram vistas como “crenças errôneas, o que poderia levar a entendê-las como estratégias menos eficazes de aprender” (*op. cit.*). Por tudo isso, chegou-se à conclusão de que o questionário BALLI “ignorava a perspectiva dos alunos e professores”, sem contemplar, ainda, a complexidade e inter-relação das crenças em sua completude.

A evolução a partir do BALLI aconteceu primeiramente em 1986, com Anita Wenden propondo prospecções metacognitivas. O conhecimento metacognitivo, como é chamado por Wenden (1986) é definido como estável, declarável, abstrato, falível e situado dentro da mente dos aprendizes. O pressuposto básico nesses estudos é o de que os aprendizes pensam sobre seu processo de aprendizagem de línguas e são capazes de articular algumas de suas crenças, falar sobre a língua, sua proficiência na língua, os resultados de seus esforços na aprendizagem, seu papel no processo de aprendizagem e a melhor maneira de aprender (*idem*, 2001). Por essa perspectiva, as crenças estão dentro da mente dos aprendizes, como parte da memória e da cognição.

Essa perspectiva apresenta algumas vantagens com relação aos estudos por meio do BALLI, na medida em que, pela abordagem metacognitiva, os

entrevistados têm a oportunidade de elaborar e refletir sobre sua experiência (Barcelos, 2001), avaliando o processo de aprendizagem por seus próprios meios. Além disso, as crenças, aqui, são consideradas parte do conhecimento. Contudo, permanece, ainda, nesses estudos, a noção de que algumas crenças são saudáveis e outras nocivas ao aprendizado dos alunos. Além disso, o tipo de investigação de crenças coloca um peso considerável no discurso dos alunos, em detrimento de suas ações, o que faz desses estudos uma análise muito mais do intencional do que do real ou contextual.

O momento atual do estudo de crenças leva em consideração precisamente o contexto. Contexto não se refere a um conceito estático, um recipiente para a interação social, mas a um conceito dinâmico, constituído socialmente, e sustentado interativamente (Goodwin & Duranti, 1992). Os estudos que consideram essa abordagem, conduzidos por Allen (1996), procuram considerar a influência da experiência anterior de aprendizagem de línguas dos alunos não somente em suas crenças, mas também em suas ações em um contexto específico. Esses estudos, que incluíram observações de aulas, entrevistas e anotações do pesquisador, demonstraram que “as crenças estão inter-relacionadas com as experiências dos alunos e que as crenças não são tão estáveis como se costumava pensar” (op.cit). “Na abordagem contextual, as crenças são caracterizadas como dependentes do contexto (...). Assim, a relação entre crenças e ação não é somente sugerida, mas é investigada dentro do contexto específico dos alunos” (op. cit.).

A abordagem contextual apresenta uma série de vantagens, conforme elenca Barcelos (2001):

A abordagem contextual oferece uma definição mais ampla de crenças sobre aprendizagem de línguas, caracterizando-as como dinâmicas e sociais, e propondo uma metodologia que fornece uma riqueza de detalhes bem mais refinados a respeito dos tipos de crenças e do contexto onde essas crenças se desenvolvem, permitindo, assim, uma maior compreensão das crenças e de sua relação com a abordagem de aprender línguas estrangeiras dos alunos. Além disso, ao retratar os aprendizes como agentes sociais interagindo em seus contextos, essa abordagem também apresenta uma visão mais positiva do aprendiz do que as abordagens normativa e metacognitiva. Entretanto, estudos desse tipo podem consumir muito tempo e são mais adequados às investigações com menor número de participantes.

Neste estudo, essa foi a abordagem adotada, com algumas adaptações, uma delas reside no fato de que as participantes não eram alunas, mas sim professoras. No entanto, a verbalização e elucidação das crenças foi um processo semelhante ao descrito por Barcelos, acima. Aqui se prezou a discussão da prática das professoras dentro da sua realidade, do seu contexto. Finalmente, levando em consideração o comentário de Barcelos sobre o número de participantes, procurou-se trabalhar com um número reduzido, para que se pudesse dar a atenção necessária à riqueza e profundidade dos dados coletados.

2.2. As crenças dos professores

A ação dos professores em sala de aula é fortemente influenciada pelo conhecimento que estes possuem a respeito do que é língua, língua estrangeira e do que é ensinar e aprender língua, essa língua-alvo. Nesse sentido, Almeida Filho (1993) pontua que a filosofia de ensinar de um professor se traduz em prática real através das competências mantidas em níveis muito diferentes de professor para professor e de uma época para outra. De acordo com Almeida Filho (1993), a competência mais básica é a competência *implícita*, constituída de intuições, crenças e experiências. A essa somam-se a competência *lingüístico-comunicativa*, que é a habilidade do professor em expressar-se na língua alvo; a competência *profissional*, que é a própria ética do professor com relação a si mesmo, aos colegas e à instituição para a qual trabalha; a competência *teórica*, que se relaciona com a formação acadêmica do professor e o investimento contínuo na expansão de seus conhecimentos teóricos; e, finalmente, a competência *aplicada*, que é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente e que lhe permite articular no discurso explicações plausíveis de por quê ensina da maneira como ensina (apud Félix, 2005). A análise das competências *implícita* e *aplicada* serão fundamentais para a composição do sistema de crenças revelados pelos professores e seus reflexos na suas ações. Isso porque as crenças dos professores, como já visto, influenciam fortemente as crenças dos alunos e, em geral, a sua própria prática em sala de aula, conforme assinala Yang (2000) analisando os trabalhos de Richards e Lockhart (1994).

Contudo, Barcelos (2000) argumenta que, para entendermos a relação entre as crenças dos professores e suas ações, os limites contextuais deverão ser considerados. Alguns estudos sugerem que a inconsistência entre as crenças de professores e sua prática pode ser causada pelas complexidades do ambiente sala de aula, tais como a relação professor aluno e, no caso do ensino de língua estrangeira, o nível em que a língua-alvo está sendo ensinada. Assim, pode-se ter a impressão de que o professor não ensina de acordo com suas crenças.

Muitos autores têm investigado a origem das crenças. Woolfolk Hoy e Murphy (2001), por exemplo, consideram que a origem das crenças está nas experiências pessoais, que podem ser: a experiência do professor enquanto aluno, os encontros com alunos, pais, outros professores e até mesmo as instituições onde trabalha(ou). Segundo Richardson (1996), as influências sobre o professor partem da experiência pessoal, da experiência com escolarização e instrução e da experiência com o conhecimento formal. Vieira-Abrahão (2001) menciona três componentes que delineiam a prática do professor: a experiência pessoal, o conhecimento transmitido e os valores pessoais.

Ainda sobre a origem das crenças, Richards e Lockhart (1994) afirmam que as crenças podem ser oriundas de: a) experiências enquanto aprendizes de uma língua; b) experiências com relação ao que proporciona melhores resultados; c) preferências estabelecidas na prática; d) fatores relacionados com a personalidade; e) leituras sobre educação ou outras áreas; f) crenças a respeito de uma abordagem ou método. Finalmente, Garbuio (2006), de acordo com os resultados do seu estudo, resume boa parte dos pontos levantados acima na seguinte lista:

- experiências enquanto aprendiz da língua;
- influência da primeira professora de inglês;
- influência de treinamentos;
- influência de outros professores e suas formas de ensino;
- fatores relacionados com a personalidade;
- experiência com o que proporciona melhores resultados;

- valores pessoais;
- experiência com resultados (no ensino) provenientes de o conhecimento formal e de outros agentes do contexto de trabalho; e
- conhecimento transmitido/recebido como tradição.

Conforme podemos ver, existe uma grande variedade de fontes de onde as crenças se originam. Podemos, a partir dos estudos citados, estabelecer a nossa própria classificação das origens das crenças:

- 1) experiências de cunho individual (enquanto aprendiz e/ou professor de uma língua);
- 2) experiências de cunho interacional (com colegas, alunos, pais, supervisores, coordenadores);
- 3) diversidade de experiências (contextos de ensino diversos que proporcionam ao indivíduo experiências diversas); e
- 4) experiências formativas (leituras, cursos, congressos).

A consciência dessas fontes diversas é de crucial relevância para este estudo, uma vez que a origem das crenças do professor se reflete na sua prática diária. A exploração dessas origens pode trazer maior riqueza à análise dos dados, conforme tentamos produzir na discussão dos resultados (Capítulo 3).

Outro ponto a se discutir é em que medida a prática dos professores de fato reflete as suas crenças. Segundo Pessoa e Sebba (2006), “a realidade das escolas e as condições reais do trabalho docente são mais determinantes da prática do professor do que as suas teorias pessoais”. Essas autoras denominam “teorias pessoais” os saberes do professor sobre a prática do ensino. No entanto, argumentam que “professores de uma mesma escola, que sofrem as mesmas pressões e têm as mesmas oportunidades, usam e interpretam uma dada situação de forma bastante diferente, obtendo resultados bastante distintos”. Essa afirmação nos levou a pensar que, durante a realização deste estudo, crenças diferentes emergiriam das professoras participantes, apesar de trabalharem na

mesma instituição. O simples fato de serem duas pessoas diferentes, com atitudes e visões de mundo diferentes, parecia suficiente para hipotetizar que a coleta de dados nesse aspecto, apesar do número reduzido de participantes, seria rica.

Os pontos discutidos acima foram cruciais para a condução deste trabalho, na medida em que a posição de autoridade do professor é um elemento de construção e propagação de crenças no contexto de sala de aula. Contudo, essa autoridade pode ser “contestada” pela inclusão de um outro fator, uma outra autoridade potencial – a do livro didático, emanada dos seus autores. A própria razão de ser deste estudo está na busca da identificação das crenças dos professores e sua relação com sua prática na utilização do livro didático. Isso é o que discutiremos na seção a seguir.

2.3. As crenças e o livro didático

A partir da década de 70, nota-se um movimento que propõe colocar os aprendizes no centro de atenção do aprendizado da língua, lugar esse ocupado há muito pelo professor. “De acordo com essa perspectiva de ensino, os alunos são mais importantes do que professores, materiais, currículos, métodos ou avaliação. Na verdade, tudo isso deveria ser concebido para atender às necessidades dos alunos, cabendo ao professor a responsabilidade de observar se todos esses elementos estão funcionando bem no processo de aprendizagem e adaptá-lo caso não estejam” (Kitao e Kitao, 1997).

Porém, o próprio conceito do aprendiz no centro de atenção é contraditório. Segundo Holliday (1994), esse conceito pressupõe bastante conhecimento sobre o “aprendiz”, o que, muitas vezes não existe. Holliday argumenta que, na verdade, sabemos muito pouco sobre essa “entidade” e as culturas diversas que representa. Para ele, a denominação “aprendiz” é imprópria para membros de uma classe porque pressupõe uma entidade robotizada, cujo único objetivo de estar na sala de aula é aprender. Ele sugere que “alunos” ou “estudantes” substituam “aprendiz” porque abarcam a realidade do indivíduo,

tanto dentro quanto fora da sala de aula. Acreditamos que o termo “aprendente” aqui seria mais apropriado. Apesar de não ser um termo dicionarizado, “aprendente”, no nosso entendimento, abarca tanto a dimensão pessoal do indivíduo quanto os elementos ligados ao aprendizado da língua propriamente dito, colocando o indivíduo na posição de agente em relação ao próprio processo de aprendizagem.

De qualquer maneira, o fato é que, de todos os elementos citados acima, o livro didático é o que se apresenta como o mais controverso dos elementos de influência sobre o fazer dos professores quanto à sua utilização. Isso se confirma pela forma divergente pela qual vários autores se posicionam quanto a essa questão.

Allwright e O’Neill, por exemplo, apresentam diferentes perspectivas. Para Allwright (1990, apud Kitao e Kitao, 1997), o livro didático e seus materiais complementares deveriam “ensinar” os alunos, deveriam constituir-se em fonte de idéias e atividades para o aprendizado, e, principalmente, dar ao professor um plano racional para o que eles devem fazer praticamente em sala de aula. Para O’Neill (1990, apud Kitao e Kitao, 1997), por outro lado, os livros devem adequar-se às necessidades dos alunos, mesmo que não tenham sido feitos especificamente para eles. Afirma também que os livros são eficientes em termos de tempo e custos, e que permitem adaptação e improvisação. Em resumo, para Allwright (op.cit), o material didático *controla* o ensino e a aprendizagem, e para O’Neill (op.cit) ele *ajuda* nesse processo. O ponto em que os dois autores concordam é que o livro didático, ou “a filosofia do livro didático”, influencia fortemente a sala de aula e o processo de aprendizagem.

Outros autores apontam as diversas vantagens que a utilização do livro didático pode proporcionar. Para Harmer (1991), há vantagens óbvias na utilização de livro didático tanto para professores quanto para alunos. Bons livros didáticos contêm material atraente e interessante; proporcionam uma progressão racional de itens de linguagem, mostrando claramente o que foi aprendido e, em alguns casos, resumindo os pontos gramaticais de forma que o aluno possa revisar esses itens por conta própria. Para Hutchinson e Torres (1984, apud Richards e Mahoney, 1996), o livro didático fornece uma

estrutura lógica que permite ensinar e aprender de maneira mais eficiente. Além disso, o livro didático também é um facilitador para o professor. Esse papel de facilitador resume-se, segundo os autores, ao fato de que o livro didático é melhor organizado, mais conveniente, e proporciona um aprendizado mais fácil, mais rápido e melhor. Richards (1998), discutindo o contexto específico de Hong Kong, elenca uma série de razões para a adoção de livros didáticos, razões essas que se aplicam ao contexto brasileiro em questão (cursos livres). Eles proporcionam:

- atividades práticas;
- um programa lingüístico que os professores possam seguir;
- modelos lingüísticos;
- informações sobre a língua.

Podemos argumentar que os autores acima elencam, na verdade, uma série de características “ideais” dos livros didáticos, características essas que nem sempre se realizam na prática. Em relação ao que comenta Harmer, acima, nem sempre o livro didático importado, produzido com um grande número de possíveis usuários em várias partes do planeta, traz materiais interessantes e atraentes em relação ao contexto local dos alunos. Também não podemos aceitar sem questionar que uma “progressão racional de itens de linguagem” seja sempre bem-sucedida de modo a auxiliar o aprendizado do aluno, uma vez que essa organização de itens pode não ser tão clara para alunos dentro de um contexto local. A colocação de Hutchinson e Torres, acima, toma como certo o papel “facilitador” do livro didático para o professor porque ele é mais “organizado e conveniente”, proporcionando um aprendizado “mais fácil, mais rápido e melhor”. No entanto, todas as qualidades elencadas só podem ser comprovadas dentro de um contexto específico. O que ratifica um aprendizado mais fácil, mais rápido e melhor é o desempenho do aluno enquanto usuário do livro didático. Esse desempenho, por sua vez, é auxiliado pelo professor durante a aula, o que nos leva a concluir que, na realidade, o aprendizado será mais fácil, mais rápido e melhor quanto melhor for a interação entre o professor e o aluno, o professor e o livro didático e o aluno e o livro didático. Em outras palavras, a facilitadora (ou dificultadora) do aprendizado é, de fato, a *qualidade da interação* que se dá entre os vários agentes do processo de aprendizagem.

Por outro lado, há autores que não vêem o livro didático de forma tão positiva para a prática do professor. Ainda citado por Richards e Mahoney (op.cit.), Swan (1992) alerta sobre a “superdependência” ao livro didático que leva professores a se eximirem da responsabilidade com relação ao que ensinam. Nesse processo, alguns autores argumentam que professores tendem a “reificar” o livro didático, conforme observa Ariew (1982:11):

O livro didático é muitas vezes visto como imutável e quase como um objeto mítico. Nossa atitude com relação a ele beira a reverência. Muitos de nós defenderão a nossa escolha de forma passional, pelo menos, pelos primeiros dois anos de sua adoção. Nós raramente questionamos como se deu sua produção, ou que forças estavam atuando durante sua preparação. (apud Richards e Mahoney, op.cit, tradução nossa).

Essa “reificação” diz respeito, portanto, à atribuição injustificável de qualidades de excelência, autoridade e validade para livros publicados (Richards e Mahoney, 1996), muitas vezes por força dos esforços promocionais de editoras que apóiam a idéia de que seus livros representam teorias de *experts* (op.cit.). Assim, alguns professores tendem a aceitar que qualquer item constante de um livro é um item fundamental para o aprendizado, e que as explicações e informações culturais dadas pelo autor não podem ser questionadas, e que o professor não tem autoridade para modificá-las (op. cit.).

Apple e Jungck (1990) vêm duas conseqüências principais da reificação. Uma delas é a *separação entre a concepção e a execução*, que é a perda do controle sobre a execução do trabalho devido à perda da capacidade de ver todo o processo. Isso se dá quando trabalhos complexos são divididos em elementos diminutos, o que leva à perda da noção do todo. Outra conseqüência é a diminuição da capacidade de decisão do professor e atrofia de suas próprias habilidades, muitas vezes conquistadas ao longo de um penoso processo de qualificação e experimentação. Esse processo de perda de habilidades de ensinar, resultado da falta de uso, é denominado *desabilitação (deskilling)*. Isso acarreta facilidade de gerenciamento, uma vez que as habilidades de planejar e controlar se perderam.

Esse processo, segundo Richards (1998), resulta na trivialização e na marginalização do trabalho do professor, transformando-o em pouco mais do que um “técnico” ou “instrutor”. O ensino passa a ser visto como algo que pode ser pré-planejado por outros, e resta ao professor realizar procedimentos pré-determinados. O papel do professor passa a ser o de orientar os alunos a preencher exercícios no livro, o que o leva a ter um envolvimento cada vez mais superficial com o próprio trabalho.

A despeito do lugar, da importância e do tipo de uso que se faz do livro didático em sala de aula, o papel do professor continua de central relevância para a forma como o livro será visto e utilizado em sala de aula. Para Woodward (1993) essa utilização depende da experiência do professor (professores inexperientes fazem mais uso do livro que professores experientes) e do que está sendo ensinado. E, ainda, Freeman e Porter (apud Richards e Mahoney, 1996), relatando uma pesquisa sobre o uso do livro didático por professores, pontuam que mesmo quando a escolha e seqüência dos tópicos a serem ensinados eram determinadas pelo livro didático, os professores ainda tinham que tomar importantes decisões com relação à alocação de tempo para as atividades, padrão de resposta dos alunos para a atividade e modificação de algumas instruções para adequar diferentes habilidades dos alunos de uma mesma turma.

É interessante notar como essa relação controversa entre o professor e o livro didático é pouco discutida na literatura especializada na formação de professores. Textos sobre a educação de professores, iniciantes ou mais experientes, tendem a focar hoje a reflexão na prática pedagógica. Muito é escrito sobre supervisão, observação e auto-observação de práticas pedagógicas (tais como Richards e Nunan, 1990; Wallace, 1991; Freeman e Richards, 1996; Roberts, 1998), sem mencionar o elemento que muitas vezes permite a implementação dessas práticas, o livro didático. Grande parte das publicações também se dedica ao planejamento e execução das aulas (tais como Gowers, Phillips e Walters, 1983; Richards, 1990; Widdowson, 1990), sem, no entanto, instruir o professor sobre como lidar com o livro didático, ou seja, sem orientá-lo sobre como adicionar, suplementar ou omitir elementos do livro didático, adaptando-os à sua realidade. Pouco se comenta sobre o papel do livro didático no cotidiano do professor. As próprias publicações

sobre o desenvolvimento de currículos e conteúdos programáticos (tais como Dubin e Olshtain, 1986; Nunan, 1988) parecem ignorar que, em muitos contextos, o livro didático é o currículo (Richards, 1998, grifo do original). Somos levados a concluir que o livro didático é tão óbvio e aceito de maneira tão natural por autores, supervisores e professores que pouco se comenta a respeito.

No entanto, há algumas publicações voltadas à formação de professores que tratam do uso do livro didático. Uma dessas publicações, largamente utilizada para professores iniciantes, a de Douglas Brown (1994), aconselha professores novatos a “aceitarem” e utilizarem o livro didático, e seguirem as instruções do manual do professor tanto quanto possível. Para o autor, apesar de os professores poderem ter “pensamentos idealistas” sobre outros livros didáticos disponíveis no mercado que possam ser melhores do que aquele de que dispõem, o que se deve fazer é utilizar aquele de que dispõem. Segundo ele, às vezes, professores novatos, no afã de criar materiais maravilhosos, negligenciam o livro didático adotado pela escola e não conseguem perceber que ele pode ser um recurso muito útil, o que pode vir a adicionar ainda mais estresse a uma realidade já cheia de novidades, em que o professor deve se preocupar com a preparação, realização e monitoramento das aulas, a dinâmica dos alunos em grupos, dentre outros. É importante ressaltar que, muitas vezes, os professores criam materiais, ou seja, suplementam o livro didático, *exatamente para melhor lidar com a preparação das aulas e a dinâmica dos grupos*, e não para criar mais desafios do que já enfrentam. O autor termina por aconselhar os professores: “Se o seu livro didático tem um manual do professor, consulte-o e utilize tantas sugestões quantas achar adequadas” (p.145). No entanto, o autor não explica ou exemplifica o que quer dizer com “adequadas”, o que não auxilia o professor a descobrir em que instâncias utilizar o manual do professor ou não.

No entanto, há publicações que estimulam os professores novatos a avaliarem os livros didáticos que utilizam. Ur (1996) afirma que o livro didático deve ser visto de maneira crítica: o professor deve ter consciência dos seus pontos positivos e negativos de modo a aproveitá-lo melhor. Para ela, os seguintes aspectos devem ser levados em consideração ao avaliar o livro didático: o conteúdo que o livro cobre, o tipo de textos e

de atividades que o livro traz e a “administração”: as orientações que o livro oferece ao professor em relação às questões práticas da sala de aula.

É evidente que o uso do livro didático e do manual do professor traz inúmeras vantagens ao professor iniciante (Richards, 1998). Eles podem conter instruções valiosas sobre o gerenciamento de sala de aula (trabalhos em grupos, em duplas, etc.), o ensino da língua de acordo com uma determinada abordagem (gramatical ou comunicativa), a correção de erros, o ensino das habilidades (fala, escrita, compreensão, etc.). Relembrando a citação de Woodward, acima (professores inexperientes fazem mais uso do livro que professores experientes), o que nos parece evidente. Porém, o importante é perguntar *por que* os professores inexperientes fazem mais uso do livro didático. Acreditamos que a resposta pode estar na literatura e nos cursos dedicados à formação de professores. Aparentemente, pouco se confia no senso crítico dos professores. Portanto, pouco se estimula que analisem e sugiram adaptações ao livro didático, de acordo com uma realidade mesmo que hipotética, no caso de professores totalmente inexperientes. É importante que mais ênfase deva ser dada ao desenvolvimento do senso crítico dos professores iniciantes. Afinal, após tantos anos como alunos, eles certamente têm bastante claras as suas visões sobre o que funciona e o que não funciona na sala de aula.

Não queremos questionar aqui a utilidade do livro didático ou do manual do professor. Consideramos importante que o professor novato tenha tanto apoio quanto possível para iniciar a sua carreira que, por si só, já traz tantos desafios e imprevisibilidades. A questão que gostaríamos de enfatizar é a doutrinação de professores novatos em relação ao livro didático. Por que não instruí-lo a julgar as atividades propostas no livro e as instruções do livro do professor de acordo com os seus alunos e a sua realidade institucional?

Talvez porque, segundo Allwright (1981), os livros didáticos sejam produzidos com o objetivo de serem “à prova de professores”. Segundo ele, o conceito se refere ao pressuposto de que não se pode sempre confiar que os professores ensinarão bem, e os livros didáticos, portanto, devem ser elaborados de forma a compensar as inadequações

dos professores. Segundo essa visão, os livros didáticos são necessários para proteger os alunos das deficiências dos professores, para assegurar que o conteúdo programático seja seguido de maneira apropriada e que os exercícios sejam bem elaborados. Materiais “à prova de professores” pretendem garantir que nenhum professor ensinará mal, a despeito das deficiências que possa apresentar.

Richards (1998) sugere que os programas de educação de professores desenvolvam habilidades de avaliação e adaptação de livros didáticos de modo a preparar o professor para o uso apropriado de materiais didáticos comerciais. Essas habilidades incluiriam: o exame do conteúdo do livro didático; o desenvolvimento de critérios de avaliação do livro didático; elaboração de materiais didáticos; o monitoramento do uso dos materiais durante as aulas; e reuniões periódicas com professores que utilizam o mesmo material para troca de experiências. Skierso (1991) sugere linhas gerais que devem ser levadas em consideração quando da avaliação de um livro didático: o público-alvo (alunos), os professores, o currículo a ser cumprido, e a instituição. Ela também sugere critérios específicos para a avaliação do livro didático e do respectivo manual do professor. Em relação ao livro didático, o professor deve considerar: as informações bibliográficas sobre o livro, a abordagem, os objetivos, o conteúdo, o ensino de vocabulário e gramática, o tipo de atividade, a disposição gráfica das explicações e atividades, e a aparência geral do livro. Quanto ao manual do professor, a autora sugere que sejam analisadas as informações a respeito da língua fornecidas pelo manual, as orientações metodológicas e pedagógicas, os exercícios e materiais suplementares oferecidos, além de características gerais, como a existência de índices claros para referência rápida, a existência de respostas para os exercícios propostos, e a quantidade e clareza das informações oferecidas ao professor para planejar as aulas.

Como vemos, é necessário tempo e planejamento, além da instrução explícita, para educar professores a olharem de maneira crítica o livro texto que utilizam. Cada um dos pontos relacionados acima provoca a reflexão sobre uma série de outros pontos, que podem proporcionar aos professores oportunidades valiosas de aprendizagem e, portanto, de crescimento profissional. Conforme Richards (1998:135) argumenta: “os

professores deveriam abordar os livros didáticos com a expectativa de que a omissão, a adaptação e a extensão serão normalmente necessárias para que os materiais funcionem de maneira efetiva com os seus grupos”. Richards denomina esses processos “desconstrução” e “reconstrução”, uma vez que os professores ajustam o livro didático de modo que corresponda às necessidades dos alunos e ao seu próprio estilo, processos que constituem “a arte e a habilidade de ensinar”.

Nesse ponto, vale lembrar que o objetivo deste estudo não é investigar as crenças de professores inexperientes. As nossas participantes, ao contrário, têm anos de experiência com instituições, contextos, grupos etários, materiais, enfim, realidades diversas (vide capítulo 1). O nosso objetivo é investigar as crenças dessas duas professoras e perceber graus de “obediência” ou de “transgressão” em relação ao livro didático. Não podemos, no entanto, partir do pressuposto de que as participantes desenvolveram um senso crítico em relação ao livro didático apenas porque têm anos de experiências diversificadas. Seremos cuidadosos para evitar equacionar experiência com senso crítico. Em outras palavras, aqui levamos em consideração a possibilidade de uma das professoras observadas nesta pesquisa, ou as duas, não ser(em) crítica(s) em relação ao livro didático, apesar da experiência acumulada.

Partiremos agora para a análise e discussão dos dados coletados durante a realização do estudo.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo tratará dos resultados da pesquisa. A discussão será organizada segundo a aplicação real dos instrumentos de pesquisa. Primeiro, serão apresentados e analisados os resultados dos questionários juntamente com os das entrevistas semi-estruturadas. Em segundo lugar, apresentaremos e analisaremos os resultados das observações das aulas, assim como as falas das participantes durante os encontros que se seguiram às observações. Em seguida, faremos a discussão dos resultados apresentados, à luz do esteio teórico desta dissertação e dos propósitos desta pesquisa. Nas considerações finais, este capítulo trará uma análise crítica do estudo, que o coloca em perspectiva relacional frente ao processo de ensino de línguas, além de adiantar sugestões para melhora das condições no contexto desta pesquisa e de sugerir outros possíveis caminhos para a pesquisa sobre materiais didáticos.

3.1. Apresentação e análise dos resultados

3.1.1. Questionário

Conforme pode ser verificado no Anexo B, o questionário contava com 21 afirmações baseadas em crenças correntes sobre o livro didático. As opiniões das participantes deveriam ser registradas em uma escala de acordo com a legenda abaixo. Não houve espaço para comentários, com o intuito de fazer com que as participantes deixassem a elucidação das suas respostas para o momento da entrevista, em vez de exaurir os comentários já no próprio questionário.

Abaixo estão a legenda, as 21 afirmações do questionário, e as respectivas respostas das professoras participantes.

- 1 discordo totalmente
- 2 discordo às vezes
- 3 não tenho opinião formada a respeito
- 4 concordo às vezes
- 5 concordo plenamente

QUADRO 3: Respostas das participantes ao questionário

AFIRMAÇÕES	MARLUCY	ELISA
1. O livro didático é fundamental para minha prática como professora.	5	4
2. O livro didático, em geral, sistematiza os conteúdos necessários à aprendizagem de uma língua estrangeira.	5	5
3. O livro didático, em geral, organiza os conteúdos em uma seqüência lógica, de acordo com o nível de complexidade (i.e. do mais simples para o mais complexo).	5	4
4. O livro didático, em geral, homogeneiza o ensino de uma instituição.	5	4
5. Eu sigo as instruções do livro do professor.	4/5	2
6. O livro didático é confiável.	4	2
7. O livro didático elucida dúvidas com respeito a tópicos lingüísticos.	4	4
8. Deve-se evitar omitir tópicos apresentados pelo livro didático.	4	2
9. Deve-se evitar suplementar tópicos já apresentados pelo livro didático.	2	1
10. Deve-se evitar adicionar novos tópicos, não contemplados pelo livro didático.	2	2
11. Todo contexto de ensino de língua estrangeira deve adotar um livro didático.	4	1
12. As explicações apresentadas pelo livro didático devem ser consideradas como explicações certas.	2	2
13. As respostas aos exercícios apresentadas pelo livro didático devem ser consideradas as respostas certas.	2	2
14. Os alunos esperam que um livro didático seja adotado pelo curso de línguas.	5	5
15. Utilizo o livro em todas as aulas.	5	4
16. Mesmo utilizando o mesmo livro por vários semestres procuro não alterar a minha maneira de utilizá-lo.	2	2
17. Sinto-me segura ao me basear em um livro didático.	4/5	4
18. Acredito que ampliar o ensino de assuntos apresentados pelo livro para além do que é proposto é perigoso.	4	2
19. Acredito que qualquer informação incorreta contida em livros didáticos deve ser esclarecida aos alunos.	5	5
20. Acredito que a melhor ordem de desenvolvimento de um tópico é aquela apresentada pelo livro.	4	2
21. O livro é apenas mais uma ferramenta para o ensino de uma língua estrangeira.	4	4

Por meio de um estudo minucioso, percebemos a existência de respostas idênticas, respostas semelhantes e respostas divergentes para ambas as participantes. Segue abaixo uma nova apresentação dos resultados do questionário, de acordo com as semelhanças e diferenças nas respostas.

Respostas idênticas:

AFIRMAÇÕES	MARLUCY	ELISA
2. O livro didático, em geral, sistematiza os conteúdos necessários à aprendizagem de uma língua estrangeira.	5	5
7. O livro didático elucida dúvidas com respeito a tópicos lingüísticos.	4	4
10. Deve-se evitar adicionar novos tópicos, não contemplados pelo livro didático.	2	2
12. As explicações apresentadas pelo livro didático devem ser consideradas as explicações certas.	2	2
13. As respostas aos exercícios apresentadas pelo livro didático devem ser consideradas as respostas certas.	2	2
14. Os alunos esperam que um livro didático seja adotado pelo curso de línguas.	5	5
16. Mesmo utilizando o mesmo livro por vários semestres procuro não alterar a minha maneira de utilizá-lo.	2	2
19. Acredito que qualquer informação incorreta contida em livros didáticos deve ser esclarecida aos alunos.	5	5
21. O livro é apenas mais uma ferramenta para o ensino de uma língua estrangeira.	4	4

Aqui, percebemos que ambas as professoras reconhecem o livro didático como um ponto de referência para o ensino da língua, quando concordam que o livro sistematiza os conteúdos e satisfaz as expectativas dos alunos de terem um livro como a base do ensino. Ambas vêem o livro como mais uma ferramenta, que elucida dúvidas, mas à qual devem ser adicionados tópicos quando necessário e que não deve ser considerado sempre correto quanto às explicações e respostas que contém. Caso o livro contenha informações incorretas, as participantes acreditam que isso deve ser explicitado aos alunos. Finalmente, a familiaridade das professoras com o livro não impede que procurem maneiras diferentes de utilizar o mesmo material por semestres seguidos.

Respostas semelhantes:

AFIRMAÇÕES	MARLUCY	ELISA
1. O livro didático é fundamental para minha prática como professora.	5	4
3. O livro didático, em geral, organiza os conteúdos em uma seqüência lógica, de acordo com o nível de complexidade (i.e. do mais simples para o mais complexo).	5	4
4. O livro didático, em geral, homogeneiza o ensino de uma instituição.	5	4
9. Deve-se evitar suplementar tópicos já apresentados pelo livro didático.	2	1
15. Utilizo o livro em todas as aulas.	5	4
17. Sinto-me segura ao me basear em um livro didático.	4/5	4

Nos itens 1, 3, 4 e 15, acima, Marlucy demonstra concordar plenamente com as afirmações, enquanto Elisa aparenta ter ressalvas sobre o papel do livro didático na sua prática e na instituição, e sobre a organização dos conteúdos. No item 17, Marlucy parece não ter certeza sobre concordar plenamente com a afirmação, o que a leva a colocar duas respostas, uma delas idêntica à de Elisa, que não concorda sempre sobre a segurança trazida pelo livro didático. No item 9, Elisa é mais veemente que Marlucy, discordando totalmente sobre evitar-se a suplementação.

Respostas divergentes:

AFIRMAÇÕES	MARLUCY	ELISA
5. Eu sigo as instruções do livro do professor.	4/5	2
6. O livro didático é confiável.	4	2
8. Deve-se evitar omitir tópicos apresentados pelo livro didático.	4	2
11. Todo contexto de ensino de língua estrangeira deve adotar um livro didático.	4	1
18. Acredito que ampliar o ensino de assuntos apresentados pelo livro para além do que é proposto é perigoso.	4	2
20. Acredito que a melhor ordem de desenvolvimento de um tópico é aquela apresentada pelo livro.	4	2

Nesses itens, é possível perceber as visões quase opostas das participantes em relação a alguns aspectos da questão em estudo. Enquanto Marlucy demonstra confiar bastante no livro didático e no manual do professor, evitando omitir tópicos e acreditando que a extrapolação em relação ao livro é perigosa, Elisa apresenta uma atitude mais crítica em relação ao livro, não acreditando que ele é sempre confiável e não seguindo sempre as instruções do manual do professor. Ela não acredita que extrapolar o livro didático seja perigoso e que se deve evitar omissões. Elisa também duvida que o livro didático sempre seja a melhor solução para o ensino da língua estrangeira e que a ordem dos tópicos apresentada pelo livro sempre seja melhor, o que não acontece com Marlucy. Essas divergências entre as crenças das professoras serão exploradas mais a fundo quando discutirmos as observações das aulas.

É interessante notar que nenhuma das participantes escolheu a resposta 3 (não tenho opinião formada a respeito) para nenhuma das afirmações. Isso demonstra que as professoras têm opiniões formadas sobre as questões abordadas em relação ao livro didático, mesmo que divergentes às vezes, o que demonstra reflexões anteriores a respeito do tema. Outro ponto a se discutir é o fato de Elisa ser mais questionadora que Marlucy. Observando o perfil das professoras participantes, no capítulo 1, seção 1.2.2, percebemos que Elisa tem educação formal mais extensa do que a de Marlucy, o que nos leva a hipotetizar que essa formação pode ter propiciado a Elisa o desenvolvimento de pensamento crítico mais aguçado.

3.1.2. Entrevista semi-estruturada

Os excertos abaixo contém grifos do autor no intuito de chamar a atenção para os trechos que, na nossa opinião, melhor ilustram os pontos discutidos.

A elaboração do questionário comprovou ter sido eficaz para o objetivo de mapear as crenças das participantes sobre o livro didático, sem, no entanto,

permitir que elas expandissem por escrito a discussão sobre essas crenças, o que seria feito durante as entrevistas. Isso pode ser ilustrado com o comentário da professora Marlucy:

Marlucy – *Teve alguns momentos, que eu senti necessidade de explicar alguma resposta, porque eu achei que a resposta que eu dei pode não retratar exatamente aquilo que eu penso. Por isto até que eu cheguei pra você e pedi, e perguntei: “será que eu poderia explicar por que eu dei esta ou aquela resposta?”.*

Arthur – Este, na verdade, é o objetivo desta entrevista; que você possa, neste momento, falar o que você achou, ou discutir qualquer questão que você gostaria de ampliar mais a sua percepção. Pode ficar à vontade. Pode ficar à vontade pra falar...

Quanto aos itens para os quais a professora Marlucy escolheu mais de uma resposta, ela justifica explicando que 5 significa “em termos gerais” ou “na maior parte do tempo” e 4 expressa as exceções:

Marlucy – Só uma coisa que eu queria dizer. É que têm uns lugares aqui, que eu marquei duas coisas. Aqui, diz assim: “sinto-me segura ao me basear em livro didático?”. Então, eu coloquei cinco, porque eu concordo plenamente e, depois, eu repensei e coloquei quatro. Eu também não quis apagar. Porque, até acho que eu já falei isto agora, *há momentos em que você não se sente absolutamente seguro por causa de uma coisa ou outra, então, por isso que eu digo assim, de modo geral, sim.* Então, aqui eu respondi duas vezes.

Marlucy – Também aqui: “eu sigo as instruções do livro do professor”. *Via de regra, sim.* Então, geralmente a primeira vez, eu sempre sigo. (...) Eu não me sinto segura sempre pra dizer: “não, não vai funcionar”, pra ser categórica. Então, eu prefiro fazer isto depois. É muito difícil você, pela primeira impressão, sair taxando as coisas ou as pessoas. Então, eu prefiro, assim, ter uma convivência maior pra eu poder amadurecer. (...) Por isto, que eu coloquei duas vezes. Que eu faço isto sim, cegamente, de maneira geral, é lógico. Este “cegamente” aí bota entre aspas, porque tudo aí dentro de um critério que eu já tenho mais de vinte anos que trabalho com isto, dá pra saber se eu posso: “não, vou fazer assim, igualzinho está sugerido no livro”. Ou então, já descartar.

Quanto à maneira de ver o livro didático, Marlucy parece ser mais “obediente”, no sentido de que parece reconhecer a autoridade do livro, em detrimento da própria autoridade enquanto implementadora do livro na sala de aula. Ela vê o livro didático como um guia, do qual se serve para planejar as aulas.

Marlucy – (...) “concordo plenamente, o livro é fundamental”. Porque eu acho assim, eu não sei que tipo de desempenho eu teria... eu ainda não me testei, se eu trabalhasse sem o livro.

Então, eu gosto de ter o livro sim para direcionar, para guiar, para fazer um desenho do que é que vai acontecer na aula. Eu não sou aquele tipo de pessoa que já traz isto pronto consigo. Eu preciso de um instrumento, do livro mesmo pra trabalhar. (...)

Arthur – E quando há alguma ressalva com relação ao livro, que você consegue detectar no livro, você tem alguma atitude no sentido de suplementar, de explicar melhor, de ampliar o que vem no livro?

Marlucy – (...) aí sim eu mudo alguma coisa ou eu introduzo algo que eu acho que pode ser enriquecedor ou complementar. Não trocar simplesmente pelo simples prazer de trocar, ou trazer alguma coisa nova só pra fugir do livro simplesmente.

Ela procura estar atenta às orientações do autor do livro, não se considerando capaz de mudar ou transformar, o que indica que ela se vê como porta-voz (na realidade, ela se declara “escrava”) do autor do livro em vez de agente transformadora (autônoma). O excerto abaixo mostra que a sua primeira atitude em relação ao livro didático é seguir as orientações do manual do professor. Apenas depois de utilizar o livro didático conforme sugerido pelo manual do professor é que Marlucy então se julga habilitada a fazer alterações no livro didático. Isso reforça a hipótese de que ela se coloca em uma posição de “subserviência” ou “obediência” ao livro didático, no sentido de que não se sente habilitada a questioná-lo ou até mesmo adaptá-lo à sua realidade antes de “testá-lo” na prática. No fim do excerto, Marlucy dá o exemplo de um livro que ela ainda modifica pouco, mesmo depois de utilizá-lo.

Marlucy – (...) *porque eu também não me acho, sabe?, aquela pessoa detentora de conhecimento que pode mudar, transformar*, porque, de repente até, eu procuro ver ou discutir com outras pessoas pra verificar se, de fato, é aquilo que me parece.

Marlucy – *Eu sou muito escrava do manual*. Especialmente se é o primeiro ano que eu uso o livro ou o primeiro semestre que eu uso o livro, porque eu acho que a gente só pode dizer se uma coisa funcionou ou não, se foi efetivo ou não, quando você experimentou. *E eu acho que a gente tem que dar oportunidade pro autor, experimentar tudo aquilo que ele quis propor. (...) Então, eu gosto de dar o crédito ao autor. Eu gosto de experimentar a proposta dele. Por isso, eu me apego muito ao livro do professor, ao manual de instrução*. E, muitas vezes, eu me vejo, me deparo sim com oportunidades de dizer pra mim mesma: “puxa vida, eu não... Será que eu teria apresentado desta forma? Desta forma é muito melhor”. Como eu já tive também oportunidades de dizer: “poxa, eu vou apresentar desta outra forma. Eu vou variar um pouco”. *Mas eu gosto bastante de experimentar o que o autor sugeriu como forma de abordar os assuntos. Então, especialmente na primeira vez que eu trabalho com o livro, eu gosto de ser muito fiel àquilo*. E aí, durante a aula, é claro, têm coisas que a gente vai vendo acontecer que estão levando para um caminho que não é exatamente o que desejamos. E aí, nós temos eu acho que esta autonomia, nós temos... Podemos sentir esta autoridade e direcionar para um lado que vá servir, que o aluno vá tirar mais proveito.

Mas eu acho que depois, de uma forma geral, eu estou mais apta a dizer se é melhor ou não. *A gente tem o próprio exemplo de um livro que a gente trabalha agora que no começo eu fiquei assustada achando que aquilo não funcionaria e hoje em dia eu trabalho com a maior... sinto o maior conforto em trabalhar com o livro, com o material e sinto que os meus alunos cada vez mais tiram proveito daquilo. E eu não mudo muita coisa do que foi a sugestão de quem foi o autor do livro. Te confesso que não.*

Mesmo ao considerar o professor no centro da condução da aula, para Marlucy o livro didático nunca perdeu o lugar principal. No excerto abaixo, ela afirma que em raras vezes na sua prática houve a ausência do livro didático, ainda assim não por decisão dela. A repetição da afirmação de que o livro didático sempre foi “muito presente” na sua prática reforça a importância que a professora dá a ele e o peso do papel que ele desempenha.

Arthur – E colocando o professor no centro da condução, vamos dizer assim, se é que podemos falar desta forma, no centro da condução do que vai ser proposto naquela aula, houve algum momento que você se recorde em que o livro foi realmente deixado de lado e só o professor atuou?

Marlucy – Não que tenha feito parte da minha experiência profissional. *O livro foi sempre muito presente. Aliás, desde que eu me entendo, o livro sempre foi muito presente. Muitas vezes a ausência do livro aconteceu não por opção de quem estava no comando ou de quem estava liderando o grupo de sala de aula, o professor em sala ou uma direção de escola, mas por absoluta necessidade dele, ausência dele num momento qualquer de ensino. Mas eu não me recordo de qualquer momento em que o livro tenha sido uma coisa obsoleta por opção do professor. Não. A minha experiência, por exemplo, sempre foi apoiada no livro didático. Sempre.*

Ao pensar em uma metáfora para o livro didático, a professora utiliza vários vocábulos que ilustram a importância que ele tem para a sua prática: “ingrediente essencial”, “bastante importante”, “um guia”, “um grande instrumento”, “grande importância”. Ela reconhece a importância do professor, mas dentre outros elementos importantes, e “por trás” do livro, o que indica que ela de fato prioriza o livro didático em relação a todos os outros elementos, inclusive o professor, que promovem a aprendizagem na sala de aula.

Arthur – O livro didático é como o quê?

Marlucy – Ah, eu não sou muito poética, mas... Eu não sei, eu acho que *ele é em ingrediente essencial* para a receita, sabe?, para o aprendizado. *Ele é bastante importante. Ele é um guia*, um método. Assim como você tem o livro de receitas pra fazer um bolo, você precisa dele também pra te dar passos ou, na verdade, ele traz os ingredientes que você precisa absorver pra você produzir aprendizado, pra conseguir absorver e, depois, demonstrar. É isso. *Ele é o guia. Ele te leva passo a passo* àquilo que você deseja, àquele lugar que você deseja chegar. *Ele é um grande instrumento* pra fazer isto. É claro que existem outros fatores importantes. *Existe o professor atrás utilizando aquela ferramenta, mas eu acho que ele é de grande importância.*

Quanto à necessidade de fazer adaptações no livro didático, Marlucy não parece vê-las de maneira negativa. No entanto, para ela, se indicar falhas grandes ou recorrentes, o livro deve ser trocado, em vez de adaptado. Em outras palavras, na sua visão, se o livro didático não é capaz de desempenhar o papel principal na sala de aula, ele deve ser substituído. Isso nos leva mais uma vez a concluir que a professora não vê o livro didático como complemento ou ferramenta de auxílio ao professor. Essa crença é tão forte que a professora cogita a troca do livro por um outro que desempenhe melhor o papel principal, em vez de, de modo alternativo, cogitar possíveis adaptações ao livro didático em uso. Uma posição que possibilitasse adaptações ao livro didático provavelmente revelaria uma atitude mais autônoma da professora.

Arthur – Professora, você mencionou que o primeiro contato com o livro, muitas vezes, aproxima você bastante da utilização do manual do professor e daquilo que é sugerido pelo autor. Você pode dizer se com o passar do tempo esta relação muda um pouco, ou se ela permanece?

Marlucy – Olha, às vezes, muitas coisas permanecem sim, mas eu acho que sempre a gente tem que adaptar às realidades que a gente vai vivendo. Por exemplo, nós estamos agora em um momento do nosso trabalho que a gente está dispondo de um recurso revolucionário que pode nos proporcionar possibilidades variadas. Então, eu acho que é pegar o que nós temos de material com aquilo que ele tem de essencial, com aquilo que é o núcleo, aquilo que é, de fato, muito bom dele e colocar também diante de tudo isto que nós temos também de coisas mais modernas, como é o caso do material que nós temos agora. Então eu acho que muda isto, porque, *a partir do momento que eu achar que, aliás, que eu sinta a necessidade de mudar radicalmente aquilo que esteja no livro, este livro já não está me atendendo mais.* Mas eu acho que *ele sempre pra mim é o carro-chefe*, sabe? E aí eu, me repetindo até, eu adapto, eu introduzo coisas de materiais que vão surgir, como se fossem temperos novos que fossem vir. *A partir do momento que este livro não é mais o ingrediente principal, daí o prato principal é outro também.* Ele tem que ser repensado. Pelo menos, é a minha visão, assim, falando de uma maneira muito grosseira.

Finalmente, a respeito da política da instituição em que trabalha, de implementação de recursos tecnológicos avançados (computadores, página interativa na internet, quadros eletrônicos), Marlucy declara que, inicialmente, teve relutância em conviver com a tecnologia, o que, aos poucos, foi dissolvido e resultou em aceitação.

Marlucy – Então, eu achava que só por que eu preparava aula direito, era muito correta, corrigia prova na íntegra e mostrava para os alunos, então eu achava que isto aí estava maravilhoso. E *eu era muito relutante com a tecnologia*. Então, agora não. Eu vejo que mesmo assim “old-fashioned” como eu sou e tal, antigona e tal... *Eu permitir que a tecnologia faça parte do meu dia-a-dia tem me permitido ser melhor*. E os meus alunos têm demonstrado muito mais prazer de estar comigo depois que eu também me rendi à tecnologia.

A professora Elisa, em linhas gerais, tem um perfil bastante diferente da professora Marlucy. Quanto à maneira de ver o livro didático, Elisa parece ser mais “transgressora”, no sentido de que prioriza a sua autoridade enquanto implementadora do livro na sala de aula em relação à autoridade do livro. Ela vê o livro didático como mediador entre professor e alunos, o elemento que estabelece um terreno comum, através da qual as duas partes se comunicam.

Elisa – O livro é importante para criar um meio comum de comunicação com os alunos. (...) *o livro, para mim, funciona como um mediador*.

A participante percebe a necessidade de fazer ajustes para que o livro didático satisfaça as necessidades da sua realidade. Essa percepção também revela uma diferenciação de material para material. A professora não afirma que todos os livros devem ser adaptados indiscriminadamente, todo o tempo. Na sua visão, há livros didáticos “mais confiáveis”, que necessitam de menos adaptações, e materiais que precisam ser corrigidos, para evitar que os alunos sejam expostos a concepções errôneas sobre a língua estrangeira.

Elisa – (...) ao mesmo tempo que o livro serve de mediador, porque ele é um instrumento comum entre professor e aluno, estes livros são feitos para vários alunos de vários lugares do mundo. Então, *tem coisas que não são adequadas aos alunos brasileiros, ou os alunos de Brasília, ou os alunos desta escola onde eu ensino, em Brasília*. Então, se eu percebo que aquilo não vai construir, ou não vai auxiliar, ou vai atrapalhar ou confundir de alguma forma, *eu omito*.

Elisa – *Como qualquer outra coisa, tem livros muito bons*, livros que realmente auxiliam os alunos, livros que foram revisados muitas vezes, são utilizados há muitos anos, por públicos diferentes, em países diferentes. Então, *estes livros tendem a ser mais confiáveis*. Agora, *tem outros livros*, ou que são novos, ou que vêm de projetos inconsistentes ou bases mais frágeis, *que têm crenças lingüísticas ou instruções sobre a língua que são falhas*. (...) *tem livros lançados pela editora da escola que têm muitos erros. E quando eu estou ensinando estes outros livros, tem que corrigir*. Você não pode deixar passar. Porque está errado mesmo. O aluno vai criando um conhecimento falho que não vai funcionar na hora em que ele for usar a língua.

O mesmo acontece em relação ao manual do professor, principalmente no que diz respeito a fazer adaptações ao livro. Aqui, a própria participante classifica a sua atitude de “subversiva”, o que é congruente com a visão desta pesquisa, que a vê como mais “transgressora”. Primeiramente, a participante parece procurar estudar o material a fundo, analisando-o e testando-o na íntegra, para depois julgar, por seus próprios critérios, o que deve ou não ser utilizado na sala de aula. O que parece ocorrer com ela é um processo de “diluição” da autoridade do livro didático, à medida que ela se sente mais segura em relação a ele.

Arthur – Eu queria voltar um pouquinho para aquela informação que você trouxe com relação a seguir as instruções do livro do professor. O livro do professor, ele, na verdade, ele traduz uma maneira de ver de uma outra pessoa, que é o autor e como é que é isto para você? Este conflito entre a sua maneira de ver e a maneira de ver do autor traduzida neste livro que tem que ser colocada para os alunos por você.

Elisa – É, eu diria para você que é uma maneira bem subversiva, porque, se eu julgar que aquilo ou não é relevante, ou não está claro, ou não está certo, ou não se aplica, eu simplesmente omito. E eu coloco o que eu acho que, para os alunos, vai ter relevância, utilidade, ou que vai ser entendido pelo aluno naquele nível em que ele está. Então, geralmente o que acontece comigo é assim: quando eu ensino um livro pela primeira vez, eu uso tudo, leio tudo, anoto tudo e, aí, enquanto eu dou aula, eu anoto o que funciona e o que não funciona. No semestre seguinte, eu já nem volto mais para o livro do professor muitas vezes. Ou então, eu volto só para repensar: “isto aqui realmente não deu certo, não vou nem tentar de novo”. E aí, depois disso, quanto mais o tempo passa, menos eu olho.

Arthur – Então, de uma certa maneira, o autor do livro vai se esmaecendo neste processo de assimilação por você do livro?

Elisa – Eu acho que sim. Eu acho que eu dou para ele a cara que me interessa dar. Eu acho que eu escolho dele só o que eu gosto, ou o que eu acredito, ou o que eu acho que os alunos têm capacidade de absorver.

Finalmente, a respeito da política da instituição em que trabalha, de implementação de recursos tecnológicos avançados (computadores, página interativa na internet, quadros eletrônicos), Elisa declara que o impacto da tecnologia na instituição em questão ainda é pequeno, devido ao enfoque e ao papel que a tecnologia tem desempenhado. Aqui ela parece estabelecer dois pólos: a tecnologia enquanto elemento de suporte à aprendizagem da língua e a tecnologia enquanto elemento principal na aprendizagem da língua estrangeira. No caso da instituição em que trabalha, a participante acredita que a primeira situação é a que se aplica. Ela não acredita que, apesar de tantos esforços e investimentos, a instituição consegue “revolucionar” a maneira dos alunos de aprender, uma vez que a tecnologia não é o elemento principal no ensino da instituição. Devido a isso, Elisa acredita que o livro didático ainda tem papel importante tanto para a instituição quanto para os alunos.

Arthur – Como é que você vê isso [a introdução da tecnologia] em contraposição à permanência do livro didático como uma ferramenta de ensino de língua estrangeira?

Elisa – Eu acho que isso depende muito da maneira como a escola implementa a tecnologia e como ela proporciona a tecnologia ao aluno. Então, se, por exemplo, nesta escola que a gente trabalha, existe um quadro moderníssimo como é este que existe hoje, um computador em cada sala de aula, uma página na Internet para o aluno entrar e utilizar, mas *isso para o aluno é colocado como um diferencial de mercado, como coisas extra ao aprendizado dele, ou algum “plus”, ou um adicional ao curso, eu acho que o impacto é muito pequeno. Não acho que isto muda a vida do aluno.* Agora, se você basear o ensino na tecnologia, *se você envolve o aluno no uso da tecnologia, se para ele aprender um assunto “x” ou “y”, ele tem realmente que entrar na Internet, ele tem que interagir com a tecnologia, ele vai precisar dela para aprender, eu acho que tem um efeito enorme. E aí, o livro pode perder o lugar. Hoje em dia, o que eu vejo acontecer é a tecnologia usada como um adicional.* Então, o que continua sendo a base? O livro que o aluno compra no começo do semestre, que ele leva para casa todo dia, tem exercício para fazer no livro e ele volta para a sala com os exercícios feitos para discutir. *E a tecnologia fica como um apêndice, um adicional, um diferencial de mercado. Então, neste ponto, eu acho que muda muito pouco, muito pouco.*

Percebemos, com a entrevista semi-estruturada, uma diferença relevante entre as atitudes das duas professoras participantes. Marlucy demonstra ser mais

“obediente” e insegura em relação ao livro didático. Ela procura seguir as orientações do manual do professor, e vê essas orientações como “um guia”, um elemento de grande importância (na verdade, o elemento principal) para a realização do seu trabalho. Para ela, o livro didático é tão importante que, se não consegue orientá-la de maneira satisfatória, merece ser substituído. Essa atitude ilustra uma relação em que a professora se coloca em uma posição inferior em relação ao autor do livro, entidade representada pela sua “criatura”, o livro didático. Elisa, por sua vez, demonstra ser mais “transgressora” em relação ao livro didático. Ela se preocupa com a leitura minuciosa do manual do professor no primeiro contato que tem com o material, analisando atenciosamente as suas orientações e comparando-as à sua realidade. Após esse primeiro contato, a professora não mais retoma a leitura das orientações do manual, fiando-se nas suas anotações pessoais. Essa atitude ilustra uma relação em que a professora se coloca em uma posição de interlocutor do autor do livro, uma posição de “igual”, em que ela aceita as sugestões que lhe parecem cabíveis à realidade dos seus alunos e se habilita a rejeitar as sugestões que não lhe parecem apropriadas.

A seguir, analisaremos as transcrições dos encontros que se seguiram às observações das aulas, e comprovaremos a consistência das crenças das duas professoras na sua prática. Constataremos que a professora Marlucy realmente “obedece” mais ao livro quando planeja e dá aulas, e que a professora Elisa questiona mais, adaptando e adicionando com mais frequência do que Marlucy.

3.1.3. Observações e entrevistas sobre as aulas

As entrevistas sobre as aulas observadas corroboraram muitos dos pontos levantados na apresentação dos dados do questionário e da entrevista semi-estruturada. Marlucy demonstrou, também na prática, ser bastante “obediente” ao livro didático e ver o autor do livro didático como autoridade, o que se evidencia quando ela estabelece, entre o autor e o livro, uma relação de “criador e criatura”, relação essa que,

aparentemente, não a inclui, talvez porque ela não considere que tem poder criativo (“Eu não sou nenhuma artista.”). Mais uma vez ela afirmou a crença de que o livro deve ser um guia e que, se não funcionar como tal, deve ser abandonado. O manual do professor é tratado como referência, à qual ela adiciona pequenas contribuições (“colocando o dedinho aqui e ali”) advindas de anos de experiência, mas sem interferir muito na estrutura do que é proposto.

Marlucy – Então, *o livro, para mim, é este guia. Porque, se ele for tão ruim que ele não me sirva de guia, eu vou abandoná-lo*, de alguma forma. E, para esta instituição, eu não poderia fazê-lo, porque ela acompanha de perto o meu trabalho. (...) *Eu ainda acho que os livros e os bons livros eles estão aqui para sempre. Eles podem te acompanhar para sempre.*

Marlucy – Eu já disse para você que *eu dou muita importância ao que o autor do livro sugere que seja feito*. Eu posso ter a minha opinião, mas eu também me interesso para ver a dele. Até porque *ele é o criador, então ele entende melhor da criatura do que qualquer outro*. O que eu me vejo muito fazendo é colocando o meu dedinho aqui e ali. (...) *Mas muito do livro do professor estava presente... está também presente no meu planejamento. Eu não sou nenhuma artista.*

Essa “obediência” é verdadeira também em relação à instituição em que a participante trabalha. Talvez aqui seja possível perceber as raízes da posição de inferioridade em que ela se coloca. Ela declara avaliar a medida em que consegue aceitar as imposições da instituição sobre a utilização do material didático, levando em consideração que ela se considera “bastante velha”, não “muito brilhante”, nem detentora de “grande capacidade”. Ao se ver dessa maneira, a participante não consegue estabelecer uma relação de igualdade, mas de submissão com o material didático produzido pela instituição.

Arthur – Professora, inicialmente, eu gostaria de perguntar se existe alguma pressão institucional para que determinados materiais sejam utilizados dentro da sala de aula, ou como devam ser utilizados e, de que forma, a senhora, ou você, é melhor, recebe, caso haja, este tipo de interferência institucional na sua prática como professora?

Marlucy – Três perguntas aí. A primeira é se há alguma pressão para que seja usada. Sim, há sim. É claro que há. A segunda foi por quê há. A empresa... nessa competição de mercado aguerrida que existe, ela quer mostrar diferencial e quer mostrar diferencial de uma maneira que, pedagogicamente, surta algum efeito, faça a diferença, de fato, na proposta dela de venda de serviço, que é ensino de língua inglesa. Então, existe, sim, porque o investimento também da empresa é muito alto. Como que eu recebo isso? Lógico que eu paro e analiso se há alguma razão pedagógica para eu me submeter a isso. *Eu já estou, assim, bastante velha, já quase parando de trabalhar, de exercer as*

minhas funções, esta função de “teaching”, então, eu já acho que, assim, posso me dar ao luxo de parar e fazer isto. (...) Então, por isto, eu aceito na medida da minha possibilidade, da minha capacidade e daquilo que me permite juntar *a minha capacidade, que não é muito grande, e a minha competência com a tecnologia nova que não é lá uma coisa muito brilhante*, com aquilo que o material me possibilita fazer. Eu tenho, sim, colocado de uma maneira crescente, incluído nas minhas aulas.

No que se refere à política institucional de implementação de “tecnologia de ponta”, Marlucy acredita que deve ser utilizada, mas sem destituir o livro didático do seu lugar de primazia. Para ela, o livro ainda é o “instrumento principal” e determina a ordem em que as atividades na aula irão acontecer. A tecnologia é utilizada para complementar o livro didático e não o contrário. Ela declara estar ainda “presa” ao livro didático e o vê como “de muito valor”.

Marlucy – Nós temos uma tecnologia de ponta e que traz a possibilidade de a gente variar, até usar o livro como algo assim, um apoio apenas. Mas não acontece isto comigo, não. Eu faço disso, *faço do livro o instrumento principal*. Então, *o aluno sabe que é rotina mesmo usar o livro e sabe que o material, que a tecnologia é algo que veio complementar e que se associa ao livro para enriquecer ou para ir além*. Mas não é o contrário: *não é o livro que se associa à tecnologia*. Eu ainda... Eu, particularmente, *ainda estou mesmo presa ao livro*, assim, sabendo que é um material adequado, *sabendo que é um material de muito valor*. Ele ainda é um material importante que a gente tem, uma ferramenta importante, portanto, *o aluno sabe que é rotina, para ele, usar o livro e seguir aquela seqüência de páginas*.

Em uma das aulas observadas, Marlucy sentiu a necessidade de modificar o que estava proposto pelo livro didático, apesar de ter começado a aula seguindo as orientações “passo a passo”. Nessa ocasião, a necessidade veio da percepção de que os alunos estavam “enfasiados”. Ela decidiu, então, cortar parte da lição e adiar a realização dessas atividades para a aula seguinte. Percebe-se, aqui, que a professora, na verdade, não adaptou o livro didático à sua realidade. Ela apenas adiou a realização das tarefas, da maneira proposta pelo livro didático, para um momento posterior.

Marlucy – O conteúdo que eu, de fato, tinha que dar era algo que não exigia muito tempo. *E eu fui fazendo passo a passo as atividades propostas pelo autor*. Eu sabia que alguma coisa mais “challenging”, mais desafiadora estaria por vir, onde eles usariam aquilo que foi a proposta gramatical do dia... O tempo estava passando, mas eu treinei bastante eles

usando situações hipotéticas e reais, que era proposta de gramática, eu vi que eles tinham pegado já muito bem. *E eu notei que, porque eles já tinham assimilado também o que era proposto para aquele dia, eles estavam ficando um pouco já enfiados daquilo.* Então, aquele tipo de mudança que a gente faz no momento que acontece, foi exatamente o que eu decidi fazer. *Eu até pensei: “bom, eu posso continuar com este assunto na próxima aula, em um pedaço dela, e aí, portanto, hoje, eu vou parar sem prejuízo nenhum e sem o aluno ter a sensação de que eu cortei a lição em um momento em que ainda deveria estar andando.*

No fim do excerto abaixo podemos constatar que, de fato, a professora utilizou a atividade na aula seguinte, para consolidar o que havia sido ensinado. O excerto também revela um momento de exercício de autonomia da participante: ela decidiu omitir uma canção que fazia parte da unidade, por saber que os alunos a achariam “enfadonha”. Aqui, aparentemente, a professora tomou uma decisão baseada em experiências prévias. Ela julgou que a canção seria enfadonha, provavelmente porque já havia sido antes, com turmas anteriores.

Marlucy – *O que eu considere antes negativo que eu falei nesse dia, antes da aula começar, “não, não vou dar isso”, foi a musiquinha, que sempre é uma coisa muito interessante, que os alunos curtem muito. E esta, particularmente, eles não curtiriam porque era uma musiquinha, uma cançãozinha muito enfadonha.* Então, eu mesma já tinha cortado, já tinha decidido que não fecharia daquela forma. Mas a atividade que eu optei por fazer, que foi a proposta do autor, eu teria que propor algo, me agradando ou não. Como a música não agradou, eu tirei para propor outra coisa. *Mas a parte que seria do que alguém teria que fazer para se tornar famoso, que foi o início da nossa aula, sobre uma pessoa... o jovem famoso, esta eu tirei.* Não porque o livro não tenha me agradado, ou tenha se mostrado menos interessante que aquilo que eu fiz, do que aquilo que eu realmente fiz, mas porque eu havia deixado para esta aula que era a de hoje.

Também quanto à professora Elisa, as entrevistas sobre as aulas observadas corroboraram muitos dos pontos levantados na apresentação dos dados do questionário e da entrevista semi-estruturada. Ela se mostrou, também na prática, ser “transgressora” em relação ao livro didático, sentindo-se livre para omitir atividades, adicionar conteúdos, e alterar a ordem das atividades propostas pelo livro. Na primeira aula observada, a professora omitiu praticamente duas páginas do livro didático, às quais não retornaria em um momento futuro. Ela justificou essa prática com a (ir)relevância da

proposta do livro para a realidade da sua turma atual, o que ela inferiu após utilizar o material com outros alunos, em semestres anteriores.

Arthur – Professora, a primeira coisa que me chamou atenção na sua aula com relação à utilização do livro é que você começa a aula utilizando a proposta do livro, do autor, na apresentação do vocabulário e, depois, praticamente duas páginas foram omitidas durante a aula. Eu gostaria de saber por quê.

Elisa – (...) Esse pedaço, eu já devo ter ensinado umas três ou quatro outras vezes. *Das outras vezes que eu ensinei, estes pedaços que eu cortei, eu tentei usar em sala de aula e o resultado foi muito ruim.* Porque você começa com uma coisa interessante de vocabulário e os alunos ficam interessados e “como é que eu digo isto? E como é que eu digo aquilo? Aquilo outro?”. E aí, *você entra em uma parte de literatura que é ou chata e desinteressante para muita gente ou simplesmente inútil.* Literatura que nem é literatura, que é esta coisa água com açúcar, de “Júlia”, “Sabrina”, este tipo de livro. E aí, *eu não achei ressonância nos alunos. Eu não achei que eles estavam nem interessados... Eles estavam fazendo porque eu estava pedindo mesmo, mas não estavam aprendendo nada, achando nada de útil ou de interessante naquilo.* E aí, desta vez, eu resolvi cortar de vez mesmo. *Resolvi pular, fazer de conta que não está ali e passar adiante, para as partes que sempre funcionaram* com as pessoas de horários diferentes, de faixas etárias diferentes. E aí, eu resolvi fazer deste jeito agora. *E eu acho que funcionou bem.*

Da mesma forma, na tentativa de trazer algo relevante à realidade dos seus alunos, a professora adicionou ao plano de aula um texto extra, autêntico, e cenas do filme referente ao livro em questão. Ao fazê-lo, ela não apenas adicionou materiais, mas também objetivos ao livro didático, uma vez que a proposta dos materiais adicionados não constava do manual do professor. A professora justificou tal ação com a tentativa de dar uma utilidade “real” às atividades propostas pelo livro didático, uma vez que, nas suas experiências prévias, os alunos realizavam as atividades apenas porque “ela estava pedindo” (excerto acima).

Arthur – Me despertou a atenção também que houve, de certa maneira, essa parte que foi deixada um pouco de lado, essas páginas, essas atividades do livro, mas, em contrapartida, outras atividades foram adicionadas. Você trouxe um texto que não estava presente na... Apesar de o livro apresentar textos, você trouxe um texto... E ainda trouxe um filme que se relacionava com este texto.

Elisa – É, porque a unidade toda, ela tem dois temas principais. Um é leitura e livros, gêneros, hábitos de leitura. E o outro tema é romance, amor, que não estava nessa aula que você observou. Então, dentro desse tema leitura, livros, *eu fiquei pensando: “por que é que as pessoas querem falar disso? Em que situações as pessoas falam disso?”.* E eu não achei que o livro me trazia nada que fosse estimular essa discussão. Então, eu resolvi trazer uma coisa que eu pensei que fosse estimular que é, quando você lê um livro, como, por exemplo, muita gente lê “O Senhor dos Anéis” e lê “Harry Potter”, aí vai ver o filme e “nossa, é

muito diferente do que eu pensava” ou “ficou muito pior” ou “resolveram tal questão muito bem”. Então, eu pensei assim: “ah, de repente é interessante falar sobre isso”, o que é o livro na sua cabeça, aquele filme que você cria na sua cabeça – as pessoas, os cheiros, as cores – e o que o diretor interpreta. E por isto eu trouxe “A Cor Púrpura”, porque tem o livro da Alice Walker e o filme, que é um filme belíssimo, que ganhou não sei quantos Oscars. *Que é uma coisa que, para mim, também faz muito sentido. E aí, eu resolvi trazer isso pra elas, porque eu achei que ia criar uma relevância maior. Por que discutir livros? Porque te ensina coisas, te emociona, porque te traz lembranças, porque marca épocas na sua vida.* Aí, eu pensei em fazer isso. Porque eu não achei que o livro texto trazia isto para mim, mas o livro “A Cor Púrpura”, sim. E eu acho que funcionou bem.

Na segunda aula observada, a professora não omitiu nenhuma atividade proposta pelo livro didático, nem adicionou materiais. Ela justificou tal prática com o fato de julgar que o livro didático ensinava “muito bem” e que, portanto, não carecia da sua interferência. Ela julgou que, ao realizar as atividades propostas, os alunos conseguiriam aprender bem o que estava sendo proposto e que, por causa disso, ela não precisaria omitir nem adicionar atividades.

Arthur – Professora, é interessante que... Eu estou fazendo esta segunda observação na mesma turma e utilizando mesmo material praticamente, e o que me chamou a atenção na aula de hoje foi o fato de, ao contrário da aula passada, nessa aula você se ateve bastante ao livro para a apresentação das atividades. Por que essa aula teve uma característica diferenciada da outra e por que você usou mais o livro dessa vez?

Elisa – É, bom, primeiro, aquela outra que você observou, era uma aula temática. Era uma aula... tinha alguma coisa de vocabulário, mas era muito sobre o tema, livros, o tema, literatura, e esta foi uma aula de gramática. Eu acho que, à exceção da ordem das atividades, você vê que eu mudei, né? *Em vez de começar pela primeira, eu comecei pela última. À exceção disso, ele faz muito bem, ele ensina muito bem.* Porque ele realmente... Eu acho, no final da aula, o aluno realmente percebe o quanto o uso do... o quanto falar sobre o futuro em inglês é diferente de português. (...) *E aí, por isto, eu achei suficiente.*

No entanto, a professora inverteu totalmente a ordem proposta para as atividades, o que ela justificou em termos de complexidade e acessibilidade para a sua turma. Ao analisar cada uma das atividades propostas pelo livro didático, a professora chegou à conclusão de que elas estavam dispostas em uma ordem decrescente de complexidade, e que deveriam estar dispostas em uma ordem crescente. A professora decidiu, então, “virar o livro de cabeça para baixo”, começando a aula pela quinta atividade proposta pelo livro didático, continuando pela quarta, a terceira, a segunda, a primeira e,

finalmente, a sexta atividade. A professora julgou que sua decisão foi acertada e que, no fim da aula, suas alunas conseguiram aprender o ponto gramatical em questão de maneira satisfatória.

Arthur – Houve uma estratégia de abordagem que é completamente contrária à proposta pelo autor. Eu achei que foi muito eficiente, foi muito eficaz. Eu acho que realmente a aula funcionou, na minha maneira de ver, mas isto não é a questão. Por que mudar a ordem é tão interessante assim? É porque é uma questão... A minha pergunta é: existe um conteúdo pessoal de que não dá para fazer na mesma ordem? Você tem alguma coisa contra seguir a mesma ordem? É uma rebeldia pessoal, ou foi uma questão técnica, fundamentada?

Elisa – Eu nem sei. De repente, eu posso responder e aí *você chega à conclusão se é rebeldia ou se é algum motivo técnico*. Mas é o seguinte. Por exemplo, na letra “a”, ele pede... ele dá quatro grupos diferentes de situações e em cada uma tem várias frases diferentes, e aí a pessoa tem que dizer qual é a diferença entre uma e outra. É muito sutil. É de uma sutileza enorme. Ele começa perguntando para o aluno de sutilezas. E, depois, na letra “b”, ele tem que corrigir o erro. Nem todas estão erradas. Então, ele já tem que descobrir a certa e depois corrigir o erro. Aí, na “c”, ele tem que achar o verbo certo para cada frase e, depois, achar a forma verbal certa. Aí, na “d”, ele casa o significado ou... o significado do uso do futuro com o que realmente quer dizer aquilo e, na última, ele casa com o uso: é provável, é certo, é incerto. Então, *eu acho que é exatamente a ordem inversa*. Primeiro a pessoa... *Eu acho que é mais fácil para a pessoa entender se você der opções a ela*. “Isto que você está vendo, te dá a idéia de uma coisa que é certa, de uma coisa que é incerteza, de uma coisa que é provável?”. *Depois disso, ela vai casar a frase com o significado*. “É impossível que ele chegue. Com certeza, ele vai chegar, etc...”. *Depois disto, ele completa as frases, porque ele já tem um pouquinho mais de autonomia. Depois disto, ele já tem mais autonomia para saber o que está certo e o que está errado, depois de tanto ver, de tanto usar. E, por último, ele vai falar de sutilezas*. Então, eu realmente... *Neste momento, se eu pudesse virar o livro de cabeça para baixo, como eu virei, né? Porque eu achei que faz mais sentido*. Então, *eu realmente não sei se é rebeldia*. É uma boa pergunta. Eu não sei.

No excerto acima, a própria professora não consegue julgar se a sua decisão foi um ato de “rebeldia”, de “transgressão”. No entanto, a nosso ver, a decisão se baseou em princípios bastante sólidos e lúcidos, o que não nos parece transgressão por transgressão, mas uma tomada de decisão madura, cujo enfoque foi o aprendizado em primeiro lugar.

Outro aspecto relevante foi o fato de a professora entregar cópias das respostas do manual do professor às alunas, o que marcou um momento em que a professora transferiu a sua autoridade. A participante justificou a sua decisão com o argumento de que a explicação do manual do professor era apropriada e trazia o

componente do “sentimento” da língua, que o falante nativo tem muito forte. A participante julgou que, após realizarem as atividades na ordem inversa à proposta pelo livro didático, as alunas estariam “prontas” a serem apresentadas à visão do falante nativo sobre o ponto gramatical em questão. Ela julgou que seria importante e salutar que as alunas tivessem acesso às orientações dadas pelo manual do professor porque tais orientações contribuiriam para a consolidação do conhecimento construído até aquele ponto. A participante acrescentou que isso foi possível porque a inversão das atividades tirou as alunas de uma posição de “dívida” em relação ao falante nativo e as colocou em uma posição de “observadoras” ou “analistas”, o que, segundo a professora, é muito mais produtivo para a aprendizagem.

Arthur – E, com tudo isto, uma coisa também me chamou atenção, porque, ao final da aula, em que se propõe o exercício que seria o inicial, que é um exercício de bastante sutileza, você entregou a cópia do manual do professor para os alunos, com as respostas e as percepções do autor a respeito do que seria certo, que tipo de significado é aquele. Então, o autor teve muita voz nessa resposta, como se você saísse de cena e desse voz ao autor do livro para que ele expressasse a correção do exercício. Na verdade, o autor fez a correção do exercício. Como é que é isso? Diante de tudo o que você já falou, que a gente discutiu.

Elisa – *É, eu acho que mudar a ordem dos exercícios me ajudou a construir conhecimento. Então, foi uma aula de descoberta gradual. Primeiro, você identifica, depois, você casa, depois, você corrige. Então, eu acho que no momento em que a gente chegou no último exercício, que era de discutir as sutilezas, elas já estavam prontas o suficiente. (...) Elas estavam seguras o bastante. Só que o autor do livro é um falante nativo. Ele sabe isso com muito mais propriedade, muito mais autoridade do que eu. E na folha, na chave de resposta, ele foi muito articulado, ele explicou muito bem. Isto aqui está passando a idéia de tal intenção do falante. Isto aqui é outra intenção do falante. E essa intenção o falante nativo tem muito forte, muito óbvia, muito clara na cabeça dele. Então, eu acho que ele fez isso melhor do que eu. E foi por isto que eu entreguei a resposta. Mas depois de já ter construído todo o conhecimento. Elas estavam prontas. É diferente de você chegar e dizer: “olha gente, estes aqui são todos os do futuro e o falante pensa assim. Agora, a gente vai praticar”. Porque você amarra muito e a pessoa fica se sentindo na dívida de pensar como falante nativo, que nunca vai acontecer. Mas se você faz pelo caminho inverso, você constrói aos pouquinhos, dá um pouco mais de autonomia, quando chega na comparação com o falante nativo, a pessoa se sente menos em dívida e mais curiosa. “Olha só que interessante. É assim que eles vêem. Em português, a gente vê diferente”. Então, foi por causa disso. Eu achei que era uma maneira interessante de amarrar e consolidar.*

Em outros momentos das entrevistas, Elisa mencionou o quanto o seu interesse pela aula e pelo planejamento está relacionado ao material didático utilizado. No caso do livro didático utilizado para a realização desta pesquisa, a participante declara ser

um livro estimulante, que ela tem autonomia para adaptar de modo a satisfazer as necessidades dos alunos, que apresentam uma “lacuna” em relação ao nível que é proposto e esperado pelo livro. Ela acredita que, no caso do livro didático em questão, ele genuinamente desempenha o papel de “mediador” que, para ela, é o papel que um livro didático deve desempenhar.

Elisa – É, bom, este livro em questão, ele tem uma coisa interessante, que ele é usado para um propósito para o qual ele não foi escrito, na verdade. Porque a proposta do livro é preparar os alunos para fazer o CAE, que é um exame de proficiência, mas, na escola, este livro não é usado para preparar os alunos para este exame de proficiência. Ele é usado para ensinar alunos de nível avançado. Então, *você já tem que adaptar o livro porque a cabeça da pessoa não está voltada para fazer a prova. Está voltada para continuar aprendendo inglês. Então, você tem que catar do livro aquilo que vai dar isto para a pessoa.* Outra coisa é: o aluno que chega para estudar esse livro, ele não tem o nível que o livro pede. *Existe uma lacuna enorme entre o nível real do aluno e o que o livro oferece, o que ele espera que o aluno dê. É outro motivo pelo qual você tem que selecionar coisas, cortar coisas.* E o terceiro motivo foi este que eu falei: às vezes, simplesmente, não faz parte da realidade, não é do interesse dele. Coloca mais um pouco, adiciona mais um pouco. Aí, ele vira realmente, aquela coisa que eu falei antes do mediador, *ele é um mediador, de fato. Mas você tem que traçar caminhos dentro dele, porque, do jeitinho que ele está, ele não serve à proposta. Ele frustra muito mais do que ajuda.* A impressão que eu tenho deste livro é que ele é muito bom para quem é professor. O professor aprende. Ele é um livro que tem temas interessantes. Quem ensina adora o livro e quem aprende com ele já não gosta tanto. Porque ele é muito difícil, ele é muito denso e ele pede demais, às vezes. E a pessoa tenta aquilo e olha no dicionário 300 vezes e, ainda assim, não consegue entender o que está lendo. Isto é muito frustrante.

Para ela, outros livros didáticos, que demandam menos do professor, ao mesmo tempo limitam mais a sua autonomia, não possibilitando a “flexibilização”. Ela comenta que a sua “voz” é limitada pela ordem determinada por esses livros didáticos, porque eles são organizados de uma forma que não permite que o professor tome decisões de adaptar o livro didático. Como as suas decisões são mais “simples”, “superficiais” ou “inexistentes”, ou até mesmo *por causa* disso, a professora participa menos do processo decisório da aula que ministra.

Arthur – Eu não sei se eu vou ter a oportunidade de observá-la em uma aula utilizando estes materiais, que são... que trazem os assuntos de uma forma muito direta, reduzida em caixas de referência gramatical. Nesse tipo de livro, há, também, espaço para esse tipo de omissão, de repente?

Elisa – Eu não consigo fazer. *Neste outro tipo de aula que você está mencionando, com outros materiais, inclusive materiais da editora da escola, a minha voz aparece muito menos. O*

que eu quero, o que eu acredito. *As minhas escolhas são muito mais simples, ou superficiais ou inexistentes mesmo.* Às vezes, eu simplesmente cubro o que está ali, na ordem que está ali, porque... *Estes materiais são escritos de uma forma que não dá autonomia ao professor. Então, você não tem muito o que omitir.* Porque também se você omite... Vamos supor que tem, sei lá, sete exercícios na unidade, se você omite o terceiro, você vai ter que omitir o quarto, o quinto e o sexto, porque é uma reação em cadeia. A aula é elaborada... a unidade é elaborada desta forma. Então, se você omite alguma coisa, você tem que omitir todo o resto. *Não te dá muita abertura para flexibilizar.*

Para Elisa, uma das conseqüências da utilização desse tipo de livro didático, que não flexibiliza e que limita a ação do professor, é o desinteresse. Ela declara que trabalhar com esse tipo de material “não tem graça” porque o que estimula é a demanda para que o professor encontre soluções criativas. Outra conseqüência mencionada pela professora, e talvez a declaração que mais fortemente ilustre a raiz da sua atitude “transgressora” em relação ao livro didático, é a sensação de ser “subutilizada”. A participante resume todo o impacto da limitação que o livro didático traz ao declarar que tudo fica “sem sentido, sem meta, sem objetivo (...), sem sensação de progresso”.

Arthur – Fazendo um exercício de inferência, que não é exatamente o que se espera, mas, enfim, vamos fazê-lo, você mencionou que a intimidade com o material te faz mais criativa e te faz mais segura para decidir o que colocar, o que não colocar, o que omitir, como trazer uma outra coisa, onde colocar uma outra coisa. Vendo uma perspectiva de trabalho com livros que tragam um perfil um pouco diferente deste que você trabalha hoje, você acha que essa criatividade, este seu movimento, vai permanecer nestes novos materiais, nestes materiais que são mais diretos, que induzem o professor a fazer aquilo que ele tem que fazer?

Elisa – Eu acho que não. Eu acho que... *Primeiro que eu não vou ser demandada em relação a isto, eu não vou precisar ser criativa. Eu vou precisar ser eficiente.* Cumprir um calendário. Esta unidade tem que durar um dia, terminar aquilo em um dia. Não terminar a aula mais cedo, não deixar nada para a aula seguinte. Então, é esse tipo de eficiência que é esperado. *Por outro lado, como eu não sou demandada a ser criativa, me desinteressa. Não tem graça mais.* Eu acho que isto aqui [aponta para o livro], apesar de muita gente detestar este livro, isto aqui, para mim, tem muita graça. É muito interessante. E estes outros materiais, não. *Eu me sinto subutilizada, a verdade é esta. Eu me sinto subutilizada e eu acho tudo muito sem sentido, sem meta, sem objetivo, sem atingir nada, sem sensação de progresso, pelo menos, para mim.*

Aqui compreendemos que o que mantém o professor interessado, ativo e criativo no exercício da profissão é a autonomia no processo decisório, porque

lhe traz a sensação de “utilidade”, de ter “voz” no trabalho que realiza. Essa é, provavelmente, a maior contribuição deste estudo para a pesquisa de crenças de professores sobre livros didáticos: o estímulo do professor para fazer o trabalho está justamente nos “problemas” que surgem, e no exercício da criatividade para encontrar soluções que se apliquem a cada aluno, a cada turma, a cada período letivo. Conviver com livros didáticos que “resolvem” os problemas, antes mesmo que eles aconteçam, e que “enquadram” alunos e professores dentro de uma única realidade tem como consequência quase imediata o desinteresse do profissional, a sensação, muitas vezes angustiante, de “subutilização”, a perda da conexão com o real objetivo do professor na sala de aula: produzir conhecimento.

Isso se comprova no excerto abaixo, em que Elisa declara ficar mais “à vontade” e “segura” quando tem autonomia para fazer adaptações ao livro didático. Para ela, ter que seguir as orientações do manual do professor sem trazer a sua própria voz causa “insegurança”. Ela também afirma que o seu “ponto de partida” é o conhecimento que o aluno tem, ou deve construir. Em outras palavras, o que orienta a sua prática é o aluno, e não o livro didático, e, talvez por isso, não poder adaptar o livro didático à realidade dos seus alunos a deixa insegura.

Elisa – *Eu fico mais à vontade mudando, na verdade. Se eu tivesse que fazer do jeito que está aí, eu sofreria muito. Ia me dar muito mais trabalho ensinar, e eu acho que o resultado final da aula não ia ter sido tão bom. As pessoas iam sair com dúvida. Porque, na verdade, o ponto de partida não precisa ser o exercício um da página tal. O ponto de partida tem que ser o que o aluno vai aprender no final das contas. De onde ele está vindo e para onde ele está indo. Então, sabendo de onde essas meninas estão vindo e o que esta parte do livro está propondo, fica mais fácil mudar. Eu conheço elas. Eu sei, mais ou menos, o que elas sabem. E eu também conheço onde que o livro quer chegar. Formas diferentes de falar no futuro, e que significados essas formas diferentes têm. Então, na verdade, eu fico mais segura. Eu me sinto mais dona da aula, mais autônoma. E aí, vamos supor que... Assim, o que eu planejei deu certo, foi exatamente o que aconteceu na aula, mas, se não tivesse acontecido, eu me sentiria mais segura para mudar em cima da hora. Mudar. “Isto aqui, não está dando certo. Vou ter que mudar, vou ter que fazer outra coisa”. Isto me dá mais segurança do que seguir o livro do jeito que está. Porque uma coisa é você ir de acordo com a sua cabeça e sabendo onde é que você quer chegar. Outra coisa é você seguir o que outra pessoa escreveu sem saber, exatamente, no que ela acredita. Eu acho que isto dá mais insegurança.*

Aqui ressaltamos mais uma vez a importância da formação acadêmica da participante. Na época da coleta dos dados, Elisa estava terminando a sua dissertação de mestrado na área de Linguística Aplicada. Levando em consideração que, para a consecução do grau de mestre, o indivíduo deve demonstrar ter pensamento crítico, compreendemos o quanto era contraditório para a participante não poder fazê-lo no seu ambiente de trabalho, com os materiais produzidos pela instituição onde lecionava.

Outro ponto relevante que surgiu durante as entrevistas foi a visão “dual” que a participante tem em relação ao papel do livro didático para o professor e para a instituição. Ela parece não concordar com a política adotada pela escola onde trabalha, mas percebe com clareza as motivações dessa política. Elisa vê que o livro didático produzido pela instituição em que trabalha tem o papel de traduzir uma “política da escola”, de padronização e de controle de qualidade, em função do crescimento da instituição e da necessidade de garantir que os alunos (clientes), em unidades e cidades diferentes, recebam o mesmo “serviço”, com o mesmo padrão de qualidade. Ela afirma que essas ações são positivas para a instituição, mas negativas para o professor, porque negligenciam o “processo educacional” e porque limitam a criatividade e a autonomia do profissional, transformando-o em um “instrutor” facilmente manipulável.

Elisa – Eu acho que existe uma decisão política da escola e eu acho que o material reflete isto. Eu acho que criar um material deste tipo limita a criatividade da pessoa. Então, isso, do ponto de vista do professor, é muito negativo, porque ele cria pouco, porque ele tem pouca voz, pouca autonomia. E pelo ponto de vista da instituição é muito positivo, é muito seguro, porque você sabe exatamente o que a pessoa está fazendo. Se você tem um calendário mais ou menos amarrado e rígido e você consegue se assegurar de que a pessoa segue aquele calendário, você tem certeza que a aula está sendo dada e em que dia. Isto é muito seguro do ponto de vista institucional. Então, eu acho que a decisão política da escola é pagar o preço de não ter professores tão criativos ou tão competentes, mas ter professores que fazem o papel de instrutores e que são mais fáceis de controlar ou de manipular. Porque, no fundo, no fundo, o que interessa agora para a escola eu acho, para a política, é o produto final. É o que o aluno compra. O aluno é visto enquanto cliente. É a satisfação do cliente. E não o processo educacional, que é tradicional do professor. (...) A escola está escolhendo abrir mão deste tipo de aula, porque é uma escola grande. É uma escola que abrange vários estados no Brasil, então existe uma política de controle de qualidade, de padronização. Então, como é que você tem certeza de que a aula do Rio de Janeiro é igual à aula de Goiânia, que é igual à aula de Brasília, que é igual à aula do Rio Grande do Sul? Você tem que ter um controle sobre isso.

A participante faz uma previsão em relação ao futuro. Para ela, à medida que a instituição em que trabalha substituir os livros de editoras internacionais por livros produzidos pela editora própria, a “voz” do professor vai ser mais e mais abafada, e o professor vai perder a importância, ao ponto de o aluno se lembrar do livro e de seus elementos, mas não se lembrar sequer do nome do professor. A participante acredita que isso acontecerá porque ao professor será permitido contribuir com muito pouco, “dar muito pouco de si”, o que despolarizará a aula.

Elisa – Então, no caso desses livros, como eles vão passar a ditar o que o professor vai fazer, como o conhecimento não entra mais, *ele vai passar a limitar a criatividade, a competência, a capacidade do professor*, eu acho. E aí, *ele vai ter uma voz mais forte. Ele vai falar mais alto do que o professor*. Porque o professor fica tão amarrado naquilo que ele consegue fazer muito pouco, ele consegue dar muito pouco de si na aula. Então, *o livro fala mais alto*. E aí, *vai fazer muito pouca diferença quem é o seu professor* e em qual semestre. *Você nem vai lembrar o nome dos seus professores no futuro*. O que interessa é que você fez o livro um, que se seguiu ao dois. Você vai lembrar a cor da capa do livro, a historinha do livro. Tudo isto você vai se lembrar, mas quem te ensinou, você não vai lembrar. *Eu acho que o livro vai ficar cada vez mais forte. Uma voz cada vez mais... que abafa a voz do professor*.

Conforme vimos, as observações e as entrevistas sobre as aulas observadas comprovaram os perfis “obediente” da professora Marlucy e “transgressor” da professora “Elisa”. Com as entrevistas, entretanto, conseguimos explorar com maior profundidade e riqueza as crenças das professoras e as raízes das atitudes que elas têm em relação ao livro didático.

Nas transcrições, pudemos perceber o quanto as orientações do autor do livro didático são importantes para Marlucy, mais do que as orientações da instituição em que trabalha (apesar de o livro ser publicado pela editora da escola, a professora não deixa a tecnologia suplantar o livro didático) e, certamente, mais do que a sua própria experiência. A professora parece refletir os processos de “reificação” do livro didático discutidos por Apple e Jungck (1990), no capítulo 2, seção 2.3: a *separação entre a concepção e a execução* e a *desabilitação*. Na separação entre a concepção e a execução, a professora perde o controle sobre o trabalho que executa porque perde a capacidade de ver todo o processo, perde a noção do todo, já que as tarefas estão divididas em elementos

diminutos e ela vê o seu papel sem grande importância. Na desabilitação, a professora passa a depender do livro e da opinião de outros para tomar decisões em relação às suas próprias aulas, porque sofre uma “atrofia” das próprias habilidades, conquistadas ao longo do tempo.

Também constatamos uma série de elementos e desdobramentos da “rebeldia” de Elisa. Apesar de questionar o livro didático e de julgar-se em posição de adaptá-lo para as suas necessidades, Elisa declara “preferir” esse tipo de livro didático ao tipo que não permite flexibilizações. Percebemos que a sua “transgressão” não significa, portanto, “rejeição”, mas sim diálogo. Ao questionar e modificar as atividades propostas pelo livro didático, a professora se sente estimulada, desafiada e criativa. Longe de causar desconforto, a necessidade de adaptação do livro didático é justamente o que mantém a professora “interessada”. No momento em que essas oportunidades não mais lhe são dadas, surge a sensação de “subutilização”. Constatamos, portanto, que a atitude transgressora da participante é positiva e saudável para a sua atividade profissional porque propicia oportunidades de desenvolvimento e crescimento, através do processo de tomada de decisões. Podemos extrapolar e afirmar que o uso de um livro didático que não estimula a criatividade da participante terá como consequência o desinteresse não apenas pelo livro didático em si, mas pelo exercício da profissão.

3.2. Discussão dos resultados

Esperávamos que crenças diferentes emergissem das professoras participantes, apesar de trabalharem na mesma instituição, pelo simples fato de serem duas pessoas diferentes, com atitudes e visões de mundo diferentes. Isso, de fato, se comprovou. Marlucy e Elisa apresentaram perfis bastante distintos e acreditamos que, mesmo que tivessem trabalhado em uma única instituição todo o tempo, ainda assim verbalizariam crenças distintas, talvez as mesmas identificadas com este estudo. O interessante é

investigar *como* as professoras convivem com possíveis conflitos entre as suas crenças e as da instituição em que trabalham.

No capítulo 1, mencionamos a utilização dos dados gerados pelos instrumentos diferentes para esta análise. Dissemos que o questionário e a entrevista semi-estruturada serviram para identificar e elencar as crenças das professoras participantes, o que fizemos nas seções anteriores. Também dissemos que as observações de aula, com suas anotações de campo, e as respectivas entrevistas serviriam para permitir análises mais profundas e confiáveis sobre se as crenças expressas na fala das professoras de fato se refletiam em sua prática, e para esclarecer eventuais discrepâncias entre as falas das professoras e a sua prática. Após a apresentação dos dados feita nas seções anteriores, percebemos que as professoras parecem ser bastante conscientes da própria prática, uma vez que muito do que foi identificado no questionário e na entrevista semi-estruturada se concretizou durante as observações, e não foram detectadas discrepâncias entre o discurso e a prática das professoras.

Conforme exposto no capítulo 1, o objetivo deste estudo foi identificar a existência de conflito entre as crenças das professoras participantes e o que o livro didático propõe. A partir da identificação desse conflito, o objetivo seguinte foi identificar de que maneira o conflito se apresenta no dizer e no fazer das professoras participantes, procurando responder às seguintes perguntas:

1. Quais são as crenças das professoras a respeito do livro didático?
2. As crenças das professoras com respeito ao livro didático influenciam sua prática? Como se exerce essa influência no ensinar das professoras?

Com relação à professora Marlucy, identificamos que as suas crenças implicam uma relação de “inferioridade” em relação ao livro didático e ao manual do professor. Através das metáforas “sou escrava” e “criador e criatura” utilizadas por ela, podemos inferir a crença de que o autor do livro é visto como autoridade competente, que deve ser respeitada e seguida em relação às recomendações sobre como produzir o ensino

por meio do livro didático, a sua “criatura”. Respondendo à segunda pergunta, essa crença influencia a sua prática desde o contato inicial com o livro didático e no planejamento até a “execução” das aulas e a avaliação do rendimento. A professora evita alterar o que está “prescrito” no manual do professor por não achar que tem liberdade ou autonomia suficientes para isso. Antes de tomar a liberdade de fazer qualquer alteração, a professora prefere conversar com colegas e utilizar os procedimentos sugeridos. Após conversas e experiências, a professora então se sente capaz de julgar o que funciona ou não em um determinado material didático. É importante pontuar aqui a visão da professora de que, se o livro didático precisa de muitas alterações, é melhor trocá-lo de vez. Isso reforça a crença de que o livro didático deve ser seguido e, se isso não é possível, é necessário que haja a substituição por uma outra “entidade” com maior capacidade de satisfazer as demandas professora.

Com relação à professora Elisa, identificamos que as suas crenças implicam uma relação de “transgressão” em relação ao livro didático e ao manual do professor. Como ela mesma coloca, é uma relação “subversiva”, em que ela escolhe quais elementos do livro didático farão parte da sua aula, e em que ordem. Apesar de conhecer a razão para as atividades propostas e da ordem para ela propostas, a professora prefere ter como guia as necessidades dos seus alunos e isso parece nortear todas as decisões em relação ao seu planejamento de aulas. Nesse sentido, a sua crença parece ser a de que o livro didático é um meio para se atingir um objetivo proposto, objetivo esse negociado entre a professora, a instituição, a realidade dos alunos e o manual do professor. Respondendo à segunda pergunta, essa crença se reflete na sua prática por meio das alterações que a professora faz ao que foi “prescrito” pelo manual do professor. Tendo em vista o que é relevante para os seus alunos naquele determinado momento, a professora omite itens (e às vezes páginas inteiras), adiciona materiais e tópicos, e altera a ordem das atividades propostas. Essa professora parece estabelecer uma relação mais igualitária com o livro didático, alterando-o quando necessário e dando-lhe voz quando julga adequado.

Anteriormente, discutimos os conceitos de “separação entre a concepção e a execução” e de “desabilitação” a partir de Apple e Jungck (1990). Trazendo

esses conceitos para a realidade das professoras participantes deste estudo, podemos perceber que a professora Marlucy apresenta elementos desses dois processos. A reverência que a professora demonstra fazer ao livro didático e ao manual do professor parece vir da perda da capacidade de enxergar o seu próprio papel e o do livro para a instituição como um todo. Dessa maneira, o livro, produzido pela editora da escola, ganha proporções enormes, e passa a ter mais autoridade do que a própria professora. De fato, a professora coloca outros elementos do ensino (o quadro eletrônico, o computador, *o professor*, os recursos áudio-visuais) “por trás” do livro didático, a ele dando apoio. O processo de desabilitação também parece estar presente, a partir do momento em que a professora não se sente apta a tomar decisões autônomas, e questiona a sua própria competência e habilidade.

Com relação à professora Elisa, esse processo parece ainda não ter se completado, apesar de a professora declarar estar consciente de uma “política da escola” nesse sentido. Com ela, não parece haver separação entre a concepção e a execução. A professora parece perceber o seu papel e o do livro didático para a instituição e, em vez de vê-lo como autoridade a ser seguida, toma-o como instrumento, por meio do qual conseguirá atingir os seus objetivos, uma vez que os alunos partilham desse mesmo instrumento. Quanto à desabilitação, o que parece ocorrer é a permissão da professora para que o processo se dê, a depender do livro didático que utilize. Ela menciona que o livro didático utilizado para a realização deste estudo lhe dá bastante liberdade e autonomia, o que não acontece com os livros produzidos pela editora da escola. Quando utiliza esses outros materiais, a professora declara ter pouco envolvimento com o livro e com o planejamento, o que lhe gera desinteresse. No entanto, aqui ela demonstra ter a consciência das instâncias e origens da sua autonomia e, em contrapartida, da sua falta de envolvimento.

Aqui retornamos ao que Richards (1998) afirma resultar na trivialização e marginalização do trabalho do professor, transformando-o em pouco mais do que um “técnico”. Resta ao professor realizar procedimentos pré-determinados e orientar os

alunos a preencher exercícios no livro, envolvendo-se cada vez menos com o próprio trabalho. Isso foi exatamente o que verbalizou a professora Elisa:

Elisa – *Nesse outro tipo de aula que você está mencionando, com outros materiais, inclusive materiais da editora da escola, a minha voz aparece muito menos. As minhas escolhas são muito mais simples, ou superficiais ou inexistentes mesmo. Às vezes, eu simplesmente cubro o que está ali, na ordem que está ali, porque... Estes materiais são escritos de uma forma que não dá autonomia ao professor. Então, você não tem muito o que omitir. Não te dá muita abertura para flexibilizar.*

Elisa – ... eu não vou ser demandada em relação a isto, *eu não vou precisar ser criativa. Eu vou precisar ser eficiente.* Por outro lado, como eu não sou demandada a ser criativa, me desinteressa. *Não tem graça mais. Eu me sinto subutilizada, a verdade é esta. Eu me sinto subutilizada e eu acho tudo muito sem sentido, sem meta, sem objetivo, sem atingir nada, sem sensação de progresso, pelo menos, para mim.*

Elisa – Então, no caso desses livros, como *eles vão passar a ditar o que o professor deve fazer, como o conhecimento não entra mais, ele vai passar a limitar a criatividade, a competência, a capacidade do professor, eu acho. E aí, ele vai ter uma voz mais forte. Ele vai falar mais alto do que o professor.* Porque o professor fica tão amarrado naquilo que ele consegue fazer muito pouco, ele consegue dar muito pouco de si na aula. *Então, o livro fala mais alto. Eu acho que o livro vai ficar cada vez mais forte. Uma voz cada vez mais... que abafa a voz do professor.*

Finalmente, com relação aos planos de aula, conforme analisamos anteriormente, percebemos que a professora Marlucy tende a ser mais “obediente” em relação aos procedimentos e objetivos propostos pelo manual do professor, o que não acontece com a professora Elisa. É interessante perceber que a professora Marlucy praticamente não menciona o perfil da turma, ou os alunos individualmente, quando fala a respeito do planejamento ou da execução da aula. Já a professora Elisa parece colocá-los em posição prioritária, sempre retornando à realidade das suas alunas para justificar as suas tomadas de decisão. Um outro ponto interessante é o fato de a professora Marlucy ter deixado os campos “potenciais problemas” e “possíveis soluções” em branco em ambos os seus planos de aula (Anexo E). Isso pode se dever ao fato de a professora ter modificado tão pouco o planejamento original. Uma inferência possível é que ela tenha “confiado” tanto no livro didático que não achou possível a emergência de problemas e, portanto, desnecessário pensar em possíveis soluções.

Para efeito de síntese, finalizamos esta seção com um quadro informativo que objetiva resumir e ilustrar as diferentes crenças discutidas neste capítulo, de acordo com cada participante.

QUADRO 4: Resumo das crenças identificadas neste estudo

CRENÇA	MARLUCY	ELISA
atitude em relação ao livro didático	obediente; subserviente; inferior; “escrava”	transgressora; interlocutora; “subversiva”; livre para omitir, adicionar e/ou alterar o livro didático
crenças sobre o livro didático	dá muita importância ao livro didático, evitando omitir tópicos e acreditando que a extrapolação em relação ao livro é perigosa; reconhece a autoridade do livro em detrimento da própria autoridade; prioriza o livro didático em relação ao professor; o livro didático é o instrumento principal e determina a ordem em que as atividades na aula irão acontecer; considera o livro didático “ingrediente essencial”, “bastante importante”, “um guia”, “um grande instrumento”, de “grande importância”, de “muito valor”; estabelece uma relação entre o “criador”, o autor do livro didático e a “criatura”, o livro didático em si	não acredita que extrapolar e/ou omitir seja perigoso; duvida que o livro didático sempre seja a melhor solução e que a ordem apresentada pelo livro sempre seja melhor; vê o livro didático como mediador entre professor e alunos; vê o livro como um meio, um instrumento para atingir um objetivo; prioriza a sua autoridade em relação à do livro; o livro didático que a desafia é interessante e lhe passa a sensação de segurança; o livro didático que a limita é desinteressante e lhe dá a sensação de insegurança e de subutilização, além de despersonalizar a sua aula
crenças sobre o manual do professor	procura estar atenta às orientações do autor do livro; se vê como porta-voz do autor do livro; o manual do professor é tratado como referência, à qual ela adiciona pequenas contribuições	não segue sempre as instruções do manual do professor; estuda o material a fundo, analisando-o e testando-o, e depois “dilui” a presença do manual na sua prática; considera que o manual do professor pode também trazer explicações apropriadas, das quais os alunos podem se beneficiar
crenças sobre alterações ao livro didático	não as vê de maneira negativa, mas não se considera capaz de mudar ou transformar; modifica pouco o livro didático, mesmo depois de utilizá-lo bastante; se o livro didático não é capaz de desempenhar o papel principal na sala de aula, ele deve ser substituído	percebe a necessidade de fazer ajustes para que o livro didático satisfaça as necessidades da sua realidade
crenças sobre o papel da tecnologia	inicialmente, foi relutante em relação à tecnologia, o que foi dissolvido e resultou em aceitação; deve ser utilizada, mas sem destituir o livro didático do seu lugar de primazia; a tecnologia é utilizada para complementar o livro didático e não o contrário;	estabelece dois pólos: a tecnologia enquanto elemento de suporte e a tecnologia enquanto elemento principal; não acredita que a instituição em que trabalha consegue “revolucionar” com a tecnologia a maneira dos alunos aprenderem
crenças sobre o papel do livro didático (produzido pela instituição) para a instituição	diferencial de mercado; importante para a garantia de uma posição competitiva da escola no mercado	traduz uma política de padronização e controle de qualidade, em função do crescimento da instituição e da visão do aluno como cliente
crenças sobre si mesma	se considera “bastante velha”, não “muito brilhante”, nem detentora de “grande capacidade”	(não verbalizadas)

3.3. Considerações finais

Discutimos, no capítulo 1, que uma limitação deste estudo seria o nível de generalização de seus resultados, uma vez que seriam utilizados contextos “específicos” e apenas duas professoras. O universo analisado foi bastante restrito, com relação ao universo dos cursos livres de ensino de língua estrangeira no Distrito Federal. No entanto, dados os resultados apresentados e discutidos acima, podemos concluir que o número limitado de participantes acabou por não configurar uma limitação ao trabalho, mas um enriquecimento, já que os dados gerados por apenas duas participantes puderam demonstrar uma riqueza tão grande de crenças e visões diversas. Não podemos aqui – e não é do nosso interesse – generalizar as crenças das professoras participantes e nem correlacioná-las ao perfil de cada uma, afirmando que todas as professoras com o perfil de Marlucy, por exemplo, possuem as mesmas crenças. Na verdade, esse nunca foi um objetivo deste estudo. No entanto, podemos afirmar que qualquer contexto pode proporcionar dados ricos para efeito de pesquisa qualitativa.

Isso nos leva, a partir de agora, a analisar os procedimentos desta pesquisa. Constatamos que a escolha dos instrumentos foi adequada e a ordem de sua aplicação também, uma vez que os dados gerados pelos instrumentos em questão possibilitaram que os objetivos deste estudo fossem atingidos e as perguntas da pesquisa fossem respondidas. A aplicação de instrumentos de pesquisa que, gradativamente, deram mais espaço às participantes propiciou a geração de dados cada vez mais ricos que, relacionados, conseguiram traçar um perfil consistente de cada professora participante. Os instrumentos, analisados individualmente, também serviram bem ao propósito para o qual foram elaborados. É essencial registrar aqui a importância da pilotagem do questionário, o que evitou confusão por parte das professoras participantes.

Outro aspecto que contribuiu para o sucesso da coleta dos dados foi a relação entre o pesquisador e as professoras participantes. Sendo colegas na mesma filial da instituição, as professoras aceitaram o convite para participar da pesquisa no intuito de auxiliar o pesquisador a realizar o estudo, o que acarretou uma relação de mútuo respeito e

auxílio durante toda a coleta de dados. Isso pode ser ratificado pela fala da professora Marlucy:

Marlucy – E, assim, eu estou falando para você com esta desibinição toda, com esta desenvoltura toda, porque é para você. Porque também tem o mérito de ser você a pessoa que está... Eu jamais me prestaria a fazer isto para outra pessoa. Porque, por exemplo, você me conhece na sala dos professores, eu não sou esta pessoa falastrona que você vê aqui. Acontece que você está me instigando a falar de uma coisa que, primeiro, que eu gosto que é o meu trabalho e, aqui, dentro destas quatro paredes, eu me sinto mais segura. E, especialmente, porque você é a pessoa que está fazendo isto. De outra maneira, eu não estaria falando tanto assim.

Concluimos, então, que a relação de confiança entre as participantes e o pesquisador foi essencial para a coleta bem-sucedida dos dados. A intenção deste autor é mostrar às participantes os resultados gerados por esta pesquisa e discutir desdobramentos. Acreditamos que esta seria a maior retribuição à abertura e espírito científico que elas demonstraram ter e que essa ação poderia gerar novos conhecimentos e novas práticas, além de, possivelmente, gerar novos temas para pesquisas futuras.

No entanto, alguns aspectos deste estudo poderiam ser melhorados, quando os miramos no fim da pesquisa. Em primeiro lugar, o questionário deveria ter sido aplicado com um livro didático específico em mente. Como as duas professoras foram observadas utilizando o mesmo livro didático para as duas aulas, teria sido melhor pedir que elas respondessem ao questionário sobre esses livros, o que poderia gerar dados ainda mais específicos que pudessem ser relacionados aos dados gerados com as entrevistas sobre as observações de aula. Isso provavelmente evitaria que a professora Marlucy escolhesse duas respostas para algumas perguntas, conforme mencionado anteriormente.

De maneira alternativa, como o questionário não foi respondido com um livro didático específico em mente, teria sido interessante observar as professoras em níveis diferentes, que utilizassem livros didáticos diferentes, de modo a ampliar as situações de planejamento e execução das aulas, com o objetivo de investigar a relação das professoras com livros didáticos de editoras internacionais e da editora da escola. Essa idéia foi motivada pela fala da professora Elisa, que declarou planejar e executar aulas de

maneiras diferentes, de acordo com o livro a ser utilizado. Seria, portanto, interessante, ter observado ambas as professoras com ambos os tipos de material. No entanto, essa observação vale apenas para estudos futuros, uma vez que, no semestre da coleta dos dados para o presente estudo, a professora Marlucy estava utilizando apenas os materiais produzidos pela editora da escola, e a professora Elisa estava utilizando apenas materiais produzidos por editoras internacionais.

Outra sugestão ao desenho do estudo seria pedir às professoras que relessem as suas respostas ao questionário logo após cada observação de aula, e comentassem semelhanças e diferenças entre as suas respostas e a sua prática. Isso enriqueceria a coleta de dados, e poderia, talvez, gerar novos caminhos para a análise dos dados aqui apresentados.

Para efeito de exploração das semelhanças e diferenças, as professoras poderiam observar uma à outra em uma aula, com o objetivo de explorar a relação que cada uma tem com o livro didático. Essa ferramenta investigativa enriqueceria os dados coletados, mas demandaria cautela por parte do pesquisador de modo a evitar que as professoras se comparassem de uma maneira competitiva ou negativa.

O estudo poderia contar, ainda, com perguntas específicas sobre a origem das crenças das professoras. Conforme nossa classificação anterior, as crenças podem ter as seguintes origens:

- 1) experiências de cunho individual;
- 2) experiências de cunho interacional;
- 3) diversidade de experiências; e
- 4) experiências formativas (leituras, cursos, congressos).

Levantar as origens das crenças e relacioná-las às práticas das professoras traria uma nova dimensão exploratória ao estudo, possibilitando traçar um perfil ainda mais completo das participantes. Essa medida de incremento do estudo poderia,

também, propiciar uma comparação entre as origens das crenças das participantes e os seus desdobramentos na prática, contanto que houvesse o cuidado de evitar rotulações que expressassem juízo de valor a respeito das crenças.

Este estudo possibilitou a investigação dos conceitos de “obediência” e “transgressão” em relação às crenças sobre o livro didático. Ao explorar a “obediência” de uma das professoras participantes, constatamos que a sua raiz está em um processo de “reificação” do livro didático, em que a professora perde a noção do todo e sofre um processo de atrofia das próprias habilidades. Ao explorar a “transgressão” da outra professora participante, constatamos uma relação de diálogo com o autor do livro didático, que se revelou essencial para o interesse da participante pelo ensino e pela produção de conhecimento.

Um dos aspectos positivos do estudo foi “desdobrar” os conceitos acima sem atribuir juízo de valor, o que possibilitou uma visão mais rica e multifacetada de cada um dos conceitos. Em vez de se preocupar em julgar crenças ou comportamentos como positivos/negativos, adequados/inadequados, ultrapassados/modernos, o estudo preocupou-se em explorar que atitudes ilustram tais conceitos. Acreditamos que essa deve ser a tônica dos estudos sobre crenças. Muito mais importante do que os posicionarmos em relação às crenças, é importante que exploremos o que elas significam, de onde vêm e onde podem levar os professores, alunos, instituições, enfim, os agentes do processo de ensino / aprendizagem.

Finalmente, mas não menos relevante, o estudo preocupou-se em dar o máximo de espaço, de “voz”, às participantes. Suas colocações foram essenciais para a discussão dos resultados encontrados e foi tomado o cuidado de não se discutir nenhuma crença além das que foram identificadas na análise dos dados deste estudo. Acreditamos que essa também pode ser uma contribuição para estudos futuros na área de crenças de professores de línguas sobre o livro didático, uma vez que o conhecimento se constrói com base nas declarações do participante, tornando a relação entre o pesquisador e o participante bem menos assimétrica.

REFERÊNCIAS

ALLEN, L. The evolution of a learner's beliefs about language learning. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, v.13. 1996. p.67-80.

ALLRIGHT, R. What do we want teaching materials for? *ELT Journal* 36. 1981. p.5-19.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes. 1993.

APPLE, M. e JUNGCK, S. "You don't have to be a teacher to teach this unit." Teaching, technology, and gender in the classroom. *American Educational Research Journal*. 1990. 227-51.

BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach*. Tese (Doutorado em ensino de inglês como segunda língua). College of Education, The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000 (Capítulo II).

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, 2001: 71-92

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Lingüística Aplicada e ensino de línguas*. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, 2004. p.123-156.

BAUER, M. e GASKELL, G. (Eds). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BROWN, H.D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Upper Saddle River: Prentice-Hall Regents, 1994.

CONCEIÇÃO, M. P. *Experiências anteriores de aprendizagem, crenças a respeito do vocabulário e a prática do professor na sala de aula de LE*. Projeto de Pesquisa. – Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, UFMG, Belo Horizonte. 2004.

DUBIN, F. e OLSHTAIN, E. *Course design*. Cambridge: Cambridge University Press. 1986.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 2005. p.93-110.

FREEMAN, D. e RICHARDS, J. (Eds.) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.

GARBUIO, L.M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A.M.F e VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes. 2006.

GOODWIN, C. e DURANTI, A. Rethinking context: an introduction. In: DURANTI, A. e GOODWIN, C. (orgs.) *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press. 1992. p.1-42.

GOWERS, R., PHILLIPS, D. e WALTERS, S. *Teaching practice handbook*. Hong Kong: Macmillan. 1983.

HARMER, J. *The practice of English language teaching*. Londres: Longman. 1991.

HOLLIDAY, A. *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press. 1994.

HORWITZ, E. K. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A. e RUBIN, J. (Eds). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1985. p.103-117.

KITAO, K e KITAO, S. K. Selecting and Developing Teaching/Learning Materials. *The Internet TESL Journal*. v. IV, n. 4, 1997. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Kitao-Materials.html>

NUNAN, D. *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press. 1988.

_____ *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1992.

PESSOA, R. e SEBBA, M.A. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A.M.F e VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes. 2006.

RICHARDS, J. *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.

_____ *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.

RICHARDS, J. e LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press. 1994.

RICHARDS, J. e MAHONEY, D. Teachers and textbooks: a survey of beliefs and practices. *Hong Kong Journals Online*, Vol. 8. 1996 (Spring). Disponível em: <http://sunzi1.lib.hku.kh/hkjo/article.jsp?book=10&issue=100013>.

RICHARDS, J. e NUNAN, D. *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (org.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan. 1996. p.102-19.

ROBERTS, J. *Language teacher education*. Londres: Arnold. 1998.

SKIERSO, A. Textbook selection and evaluation. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.) *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle, 1991. p.432-53.

UR, P. *A Course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Contexturas*, 5. 2001. p.153-9.

WALLACE, M. *Training foreign language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. 1991.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v.40, n.1. 1986. p.3-12.

WIDDOWSON, H.G. *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press. 1990.

WOODWARD, A. Introduction: learning from textbooks. In: BRITTON, B.K., WOODWARD, A. e BINKLEY, M. (eds.) *Learning from textbooks: theory and practice*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1993.

WOOLFOLD HOY, A. e MURPHY, P.H. Teaching educational psychology to the implicit mind. In: STERNBERG, R. e TORFF, B. (eds.) *Understanding and teaching the intuitive mind*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2001. p.145-85.

YANG, N. D. Teachers' beliefs about language learning and teaching: a cross-cultural comparison. *ERIC Document reproduction Service*, n. 468 309, 2000.

YIN, R. *Case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publications. 1984.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA (MODELO)

AUTORIZAÇÃO

Eu, (nome completo da participante), abaixo assinada, autorizo Arthur Manoel Cavalcante de Souza a utilizar os meus planos de aula, produzidos no primeiro semestre de 2007, e as informações das entrevistas por mim concedidas, e do questionário por mim respondido, também no primeiro semestre de 2007, para fins de pesquisa de mestrado. Concordo que a mim serão entregues cópias dos planos e do questionário, ficando o pesquisador, portanto, com os originais dos mesmos, e que as transcrições das entrevistas só serão utilizadas depois de minha leitura e consentimento. Esta autorização garante, também, a minha anonimidade quando do uso dos dados acima referidos.

Este documento será impresso em três vias. Uma cópia será de minha posse, a segunda do pesquisador, e a terceira do gerente da filial onde a pesquisa será realizada.

Brasília, _____ de _____ de 2007.

(nome completo da participante)

ANEXO B - QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO INICIAL

NOME: _____

DATA: _____

Circule abaixo a opção que corresponde à sua realidade.

- 1 discordo totalmente
- 2 discordo às vezes
- 3 não tenho opinião formada a respeito
- 4 concordo às vezes
- 5 concordo plenamente

1. O livro didático é fundamental para minha prática como professora.	1	2	3	4	5
2. O livro didático, em geral, sistematiza os conteúdos necessários à aprendizagem de uma língua estrangeira.	1	2	3	4	5
3. O livro didático, em geral, organiza os conteúdos em uma seqüência lógica, de acordo com o nível de complexidade (i.e. do mais simples para o mais complexo).	1	2	3	4	5
4. O livro didático, em geral, homogeneiza o ensino de uma instituição.	1	2	3	4	5
5. Eu sigo as instruções do livro do professor.	1	2	3	4	5
6. O livro didático é confiável.	1	2	3	4	5
7. O livro didático elucida dúvidas com respeito a tópicos lingüísticos.	1	2	3	4	5
8. Deve-se evitar omitir tópicos apresentados pelo livro didático.	1	2	3	4	5
9. Deve-se evitar suplementar tópicos já apresentados pelo livro didático.	1	2	3	4	5
10. Deve-se evitar adicionar novos tópicos, não contemplados pelo livro didático.	1	2	3	4	5
11. Todo contexto de ensino de língua estrangeira deve adotar um livro didático.	1	2	3	4	5
12. As explicações apresentadas pelo livro didático devem ser consideradas como explicações certas.	1	2	3	4	5
13. As respostas aos exercícios apresentadas pelo livro didático devem ser consideradas as respostas certas.	1	2	3	4	5
14. Os alunos esperam que um livro didático seja adotado pelo curso de línguas.	1	2	3	4	5
15. Utilizo o livro em todas as aulas.	1	2	3	4	5
16. Mesmo utilizando o mesmo livro por vários semestres procuro não alterar a minha maneira de utilizá-lo.	1	2	3	4	5
17. Sinto-me segura ao me basear em um livro didático.	1	2	3	4	5
18. Acredito que ampliar o ensino de assuntos apresentados pelo livro para além do que é proposto é perigoso.	1	2	3	4	5
19. Acredito que qualquer informação incorreta contida em livros didáticos deve ser esclarecida aos alunos.	1	2	3	4	5
20. Acredito que a melhor ordem de desenvolvimento de um tópico é aquela apresentada pelo livro.	1	2	3	4	5
21. O livro é apenas mais uma ferramenta para o ensino de uma língua estrangeira.	1	2	3	4	5

ANEXO C – ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

Entrevista com a Professora Marlucy

Arthur – Professora, qual a sua impressão geral a respeito do questionário que lhe foi entregue?

Marlucy – Bom, eu... é que eu acho que aqui está muito centrado em... na relação do professor com o livro... com o livro didático. Assim, muito focado nisto. Até que ponto o professor é... tem uma ligação com o livro, se esta ligação é muito visceral, se a pessoa se sente com liberdade de sair dele, as críticas, quando ele as tem, como é que ele trabalha, como é que ele supera os obstáculos, as dificuldades que, às vezes, o livro não supera ou cria, de repente. Mas eu achei como... Tendo isto como objetivo, as respostas conseguem dar um demonstrativo da relação do professor com o livro. Teve alguns momentos, que eu senti necessidade de explicar alguma resposta, porque eu achei que a resposta que eu dei pode não retratar exatamente aquilo que eu penso. Por isto até que eu cheguei pra você e pedi, e perguntei: “será que eu poderia explicar por que eu dei esta ou aquela resposta?”.

Arthur – Este, na verdade, é o objetivo desta entrevista; que você possa, neste momento, falar o que você achou, ou discutir qualquer questão que você gostaria de ampliar mais a sua percepção.

Marlucy – (inaudível) objetivo.

Arthur – Pode ficar à vontade. Pode ficar à vontade pra falar...

Marlucy – Mas aí, eu é quem tenho que ir de ponto por ponto?

Arthur – É, você para...

Marlucy – Ou é você que vai...?

Arthur – Não, pode sim. Se você tiver alguma coisa pra (inaudível)...

Marlucy – Aqui, eu coloquei... Aqui, pergunta assim: a relação do professor com o livro, se o professor acha fundamental o livro. Eu coloquei a última resposta, cinco. Que é assim: “concordo plenamente, o livro é fundamental”. Porque eu acho assim, eu não sei se eu... que tipo de desempenho eu teria... eu ainda não me testei, assim, se eu trabalhasse sem o livro. Então, eu gosto de ter o livro sim para direcionar, para guiar, para fazer um desenho do que é que vai acontecer na aula. Eu não sou aquele tipo de pessoa que já traz isto pronto consigo. Eu preciso de um instrumento, do livro mesmo pra trabalhar. Eu tenho tido a sorte, na minha vida profissional, de ter trabalhado em lugares que eram... sempre foram muito cuidadosos na escolha do livro didático. É claro que a gente não vai achar nunca um livro perfeito, mas, de modo geral, eu sempre trabalhei com livros confiáveis e por este motivo, talvez, eu tenha me apegado aos livros com que eu trabalho. Eu sempre, assim, notei, assim, uma procura de otimização do material usado nas escolas onde eu trabalhei. Por isto, eu desenvolvi o meu apego com o livro. Eu sempre trabalhei com livros bons, criativos. Com todas as ressalvas também que possa ter porque não tem nenhum livro perfeito.

Arthur – E quando há alguma ressalva com relação ao livro, que você consegue detectar no livro, você tem alguma atitude no sentido de suplementar, de explicar melhor, de ampliar o que vem no livro?

Marlucy – É, geralmente eu converso com as pessoas que também trabalham, não vou me fiar só no meu julgamento, porque eu também não me acho, sabe?, aquela pessoa detentora de conhecimento que pode mudar, transformar, porque, de repente até, eu procuro ver ou discutir com outras pessoas pra

verificar se, de fato, é aquilo que me parece. Se o autor também não tinha por trás daquilo, ou da maneira como fez a abordagem ou mais tarde em outro momento do livro, em outra unidade do livro é que isto é complementado ou isto é... alguma coisa que eu pensei que fosse proporcionar uma deficiência, alguma coisa é, na verdade, algo que, mais adiante, é trabalhado e bem trabalhado. Então, eu gosto de conversar com as pessoas e se naquele momento eu ainda achar que deve ser feito de uma maneira diferente, eu vejo sob uma nova ótica, aí sim eu mudo alguma coisa ou eu introduzo algo que eu acho que pode ser enriquecedor ou complementar. Não trocar simplesmente pelo simples prazer de trocar, ou trazer alguma coisa nova só pra fugir do livro simplesmente.

Arthur – Professora, no momento do seu planejamento de aula, você procura observar a lição que está no livro do aluno e se apóia em informações trazidas pelo livro do professor também, ou somente naquela lição que está... que aparece pro aluno? Deixa eu tentar me fazer mais claro. No momento do seu planejamento, você procura utilizar o livro do aluno e o manual do professor, ou somente o livro do aluno?

Marlucy – Sempre o manual. Eu sou muito escrava do manual. Especialmente se é o primeiro ano que eu uso o livro ou o primeiro semestre que eu uso o livro, porque eu acho que a gente só pode dizer se uma coisa funcionou ou não, se foi efetivo ou não, quando você experimentou. E eu acho que a gente tem que dar oportunidade pra autores, experimentar tudo aquilo que ele quis propor. Eu acho muito... Eu acho que é dar pouco crédito a alguém... Acredito que um autor, quando vai preparar um livro, primeiro que ele trabalha em um mercado onde tem muitas ofertas, de coisas muito boas e coisas também que não são tão boas, mas, enfim, nem todo mundo vai olhar com olhos de lince ou com olhos muito aguçados para verificar se está adquirindo um bom material, mas eu acho que todos eles vão tentar fazer o melhor. Como eu já te disse, eu sempre trabalhei com... junto com pessoas que, ou num grupo de uma instituição, instituições que prezam pela qualidade. Então, eu gosto de dar o crédito ao autor. Eu gosto de experimentar a proposta dele. Por isto, que eu me apego muito ao livro do professor, ao manual de instrução. E, muitas vezes, eu me vejo, me deparo sim com oportunidades de dizer pra mim mesma: “puxa vida, eu não... Será que eu teria apresentado desta forma? Desta forma é muito melhor”. Como eu já tive também oportunidades de dizer: “poxa, eu vou apresentar desta outra forma. Eu vou variar um pouco”. Mas eu gosto bastante de experimentar o que o autor sugeriu como forma de abordar os assuntos. Então, especialmente na primeira vez que eu trabalho com o livro, eu gosto de ser muito fiel àquilo. E aí, durante a aula, é claro, têm coisas que a gente vai vendo acontecer que estão levando para um caminho que não é exatamente o que desejamos. E aí, nós temos eu acho que esta autonomia, nós temos... Podemos sentir esta autoridade e direcionar para um lado que vá servir, que o aluno vá tirar mais proveito. Mas eu acho que depois, de uma forma geral, eu estou mais apta a dizer se é melhor ou não. A gente tem o próprio exemplo de um livro que a gente trabalha agora que no começo eu fiquei assustada achando que aquilo não funcionaria e hoje em dia eu trabalho com a maior... sinto o maior conforto em trabalhar com o livro, com o material e sinto que os meus alunos cada vez mais tiram proveito daquilo. E eu não mudo muita coisa do que foi a sugestão de quem foi o autor do livro. Te confesso que não.

Arthur – Professora, você mencionou que o primeiro contato com o livro, muitas vezes, aproxima você bastante da utilização do manual do professor e daquilo que é sugerido pelo autor. Você pode dizer se com o passar do tempo esta relação muda um pouco, ou se ela permanece?

Marlucy – Olha, às vezes, muitas coisas permanecem sim, mas eu acho que sempre a gente tem que adaptar às realidades que a gente vai vivendo. Por exemplo, nós estamos agora em um momento do nosso trabalho que a gente está dispondo de um recurso revolucionário que pode nos proporcionar possibilidades variadas. Então, eu acho que é pegar o que nós temos de material com aquilo que ele tem de essencial, com aquilo que é o núcleo, aquilo que é, de fato, muito bom dele e colocar também diante de tudo isto aquilo que nós temos também de coisas mais modernas, como é o caso do material que nós temos agora. Então eu acho que muda isto, porque, a partir do momento que eu achar que, aliás, que eu sinta a necessidade de mudar radicalmente aquilo que esteja no livro, este livro já não está me atendendo mais. Mas eu acho, assim, que ele sempre pra mim é o carro-

chefe, sabe? E aí eu, me repetindo até, eu adapto, eu introduzo coisas de materiais que vão surgir, como se fossem temperos novos que fossem vir. A partir do momento que este livro não é mais o ingrediente principal, daí o prato principal é outro também. Ele tem que ser repensado. Pelo menos, é a minha visão, assim, falando de uma maneira muito grosseira.

Arthur – Você mencionou a introdução de novos materiais, de novas tecnologias no ambiente da sala de aula. Você tem lembrança de um momento em que a tecnologia tinha um espaço menor na sala de aula e que relação havia com o livro didático? Se ela é mais forte ou menos forte?

Marlucy – Bom, eu me lembro bem de quando isto não acontecia; de quando os computadores não estavam presentes, quando os videocassetes não estavam presentes, ou os quadros eletrônicos, então, o livro era, também, a ferramenta principal, como eu ainda acho que é, como continua sendo dentro das minhas aulas, pelo menos, mas o que acontecia era que recursos suplementares também eram trazidos, como coisas que eram feitas no mimeógrafo. Eu me lembro desta época. Não se deixava de trazer suplementos para a sala de aula, é que os suplementos agora mudaram. Os suplementos agora ficaram globalizados também. A gente pode oferecer coisas que... A gente não vai esperar amanhã pra oferecer alguma coisa que está acontecendo além-mares. Vamos colocar assim. Mas, e antigamente, talvez, porque a tecnologia não fosse..., não tivesse trazido tanta tecnologia, mas, de suplementação, sempre houve. Sempre houve de alguma forma. Mesmo que fosse uma suplementação via palavras do professor de alguma coisa que ele trouxesse de fora. Eu me lembro de já ter dado aulas, inclusive em escolas públicas, onde tinha recursos tecnológicos zero em um mundo que já até dispunha de alguma coisa onde, por exemplo, o que eu lia servia de subsídio para a suplementação de sala de aula. Eu já dei aula em periferia, e eu usei muito disto. Quando, por exemplo, não tinha um videocassete, mas tinha um filme ou alguma coisa que abordava algo de grande interesse de uma comunidade ou da sala de aula em um determinado momento, do conteúdo que eu ensinava, eu levava o videocassete debaixo do braço e apresentava. Então, eu acho que estes suplementos sempre foram levados para a sala de aula, de uma forma ou de outra. O professor, na verdade, é o grande agente destas transformações, de oferecer estas mudanças, porque ele traz de uma forma ou de outra.

Arthur – E colocando o professor no centro da condução, vamos dizer assim, se é que podemos falar desta forma, no centro da condução do que vai ser proposto naquela aula, houve algum momento que você se recorde em que o livro foi realmente deixado de lado e só o professor atuou?

Marlucy – Não que tenha feito parte da minha experiência profissional. O livro foi sempre muito presente. Aliás, desde que eu me entendo, o livro sempre foi muito presente. Muitas vezes a ausência do livro aconteceu não por opção de quem estava no comando ou de quem estava liderando o grupo de sala de aula, o professor em sala ou uma direção de escola, mas por absoluta necessidade dele, ausência dele num momento qualquer de ensino. Mas eu não me recorde de qualquer momento em que o livro tenha sido uma coisa obsoleta porque... por opção do professor. Não. Na minha experiência, por exemplo, sempre foi apoiada no livro didático. Sempre.

Arthur – É uma pergunta um pouco assim, vamos dizer, diferente, mas se você tivesse que fazer uma metáfora com relação ao livro didático. O livro didático é como o quê?

Marlucy – Ah, eu não sou muito poética, mas... Eu não sei, eu acho que ele é em ingrediente essencial para a receita, sabe?, para o aprendizado. Ele é bastante importante. Ele é um guia, um método. Assim como você tem o livro de receitas pra fazer um bolo, você precisa dele também pra te dar passos ou, na verdade, ele traz os ingredientes que você precisa absorver pra você produzir aprendizado, pra conseguir absorver e, depois, demonstrar. Eu acho que como você tenha... É isto. Ele é o guia. Ele te leva passo a passo àquilo que você deseja, àquele lugar que você deseja chegar. Ele é um grande instrumento pra fazer isto. É claro que existem outros fatores importantes. Existe o professor atrás utilizando aquela ferramenta, mas eu acho que ele é de grande importância.

Arthur – Obrigado, professora, muito obrigado. Provavelmente, nós teremos uma outra entrevista, se isto não te incomodar, obviamente.

Marlucy – Incomoda um pouco. (risos). Mas eu quero colaborar.

Arthur – Obrigado.

Marlucy – Só uma coisa que eu queria dizer.

Arthur – Ah, sim, pois não. Pode ficar à vontade.

Marlucy – Pode desligar.

Arthur – Não, pode ficar à vontade.

Marlucy – É que têm uns lugares aqui, que eu marquei duas coisas.

Arthur – Ah, por favor, por favor.

Marlucy – Que eu acho que você precisa chamar a atenção. Aqui, diz assim: “sinto-me segura ao me basear em livro didático?”. Então, eu coloquei cinco, porque eu concordo plenamente e, depois, eu repensei e coloquei quatro. Eu também não quis apagar. Porque, até acho que eu já falei isto agora, há momentos em que você não se sente absolutamente seguro por causa de uma coisa ou outra, mas, a partir do momento que tiver um livro que ele, na maioria das vezes, ele me deixar insegura, eu vou questionar, certamente, não usá-lo mais. Então, por isto que eu digo assim, de modo geral, sim. Agora, de vez em quando, um ponto ou outro eu acho que qualquer... Não tem um autor perfeito, não existe nenhum livro perfeito e, em algum momento, eu posso me sentir insegura, ou posso escolher um outro caminho para levar o aluno a adquirir determinado... determinada coisa que eu proponha na sala de aula. Então, aqui eu respondi duas vezes. Também aqui: “eu sigo as instruções do livro do professor”. Via de regra, sim. Então, geralmente a primeira vez, eu sempre sigo. Inclusive eu sou muito de rabiscar os livros e eu anoto coisas onde eu acho: “bom, isto eu acho que não vai funcionar bem”. Anoto aqui pra depois eu verificar qual foi o resultado que teve em sala de aula. E aí, da próxima vez eu vou ver: “eu estava certa? Lá adiante eu realmente continuei com a mesma opinião? Aí, no ano que vem ou no semestre que vem que eu vou usar novamente, eu vou mudar de fato? Vai valer a pena?”. Eu não me sinto segura sempre pra dizer: “não, não vai funcionar”, pra ser categórica. Então, eu prefiro fazer isto depois. É muito difícil você, pela primeira impressão, sair taxando as coisas ou as pessoas. Então, eu prefiro, assim, ter uma convivência maior pra eu poder amadurecer. E tem outra coisa que eu queria também dizer aqui... Então, depois até, porque daí, a instrução do professor em um outro momento futuro pra mim, este professor pode virar um aliado meu... Já aconteceu muito até de eu abordar determinado assunto, de ter uma preferência tal e isto fragmentar uma outra via proposta por um livro de um professor e, mais tarde, eu virei uma aliada anônima deste professor, porque eu verifiquei que a minha maneira de abordar, comparada à dele, era inferior, que a dele atingiu muito melhor aquilo, a mesma coisa que eu desejava. Então, quer dizer, se tem um professor... o autor ter conhecimento, ele se torna meu grande aliado. Por isto, que eu coloquei duas vezes. Que eu faço isto sim, cegamente, de maneira geral, é lógico. Este “cegamente” aí bota entre aspas, porque tudo aí dentro de um critério que eu já tenho mais de vinte anos que trabalho com isto, dá pra saber se eu posso: “não, vou fazer assim, igualzinho está sugerido no livro”. Ou então, já descartar: “não, eu não vou, porque eu já conheço o meu modo. É muito seguro de atingir aquilo ali”. Mas, em um primeiro momento, eu sempre gosto de experimentar o que o outro disse pra mim, especialmente agora que eu tive esta experiência com tecnologia. Por exemplo, eu tive a ponto de pedir demissão do meu trabalho quando começou a entrar computador. Agora, eu já estou trabalhando com este novo material.

Arthur – (inaudível).

Marlucy – E eu estou vendo que eu só ganhei com isto e que também os meus alunos só ganharam com isto. Porque eu achava que antes eu era uma boa professora porque era muito responsável, porque eu

preparava as minhas aulas com muito critério. Eu era muito honesta, até dizia assim para os meus alunos: “você um dia, quando me vir com 80 anos no supermercado com uma bengala, eu seguramente não vou te enxergar, porque já vou estar meio cega. mas você, quando me vir de longe, vai dizer: puxa, aquela mulher foi a minha professora. Ela foi uma professora muito correta. Ela não fez melhor por mim porque ela não tinha competência. Mas você jamais vai dizer: ali vai uma picareta que poderia ter me ensinado melhor e se furtou a isto”. Então, eu sempre dizia isto aos meus alunos. Então, eu achava que só por que eu preparava aula direito, era muito correta, corrigia prova na íntegra e mostrava para os alunos, então eu achava que isto aí estava maravilhoso. E eu era muito relutante com a tecnologia. Então, agora não. Eu vejo que mesmo assim *old-fashioned* como eu sou e tal, antigona e tal... Eu permitir que a tecnologia faça parte do meu dia-a-dia, tem me permitido ser melhor. E os meus alunos têm demonstrado muito mais prazer de estar comigo depois que eu também me rendi à tecnologia. Entendeu? Então, é isto. O que mais? Só isto.

Arthur – Então, é isto. Muito obrigado. Muito obrigado.

Entrevista com a Professora Elisa

Arthur – Professora, uma pergunta inicial: qual é a importância do livro didático na sua prática como professora?

Elisa – O livro é importante para mim para criar um meio comum de comunicação com os alunos. Então, o aluno tem o livro, ele tem acesso ao livro na sala, em casa e, através deste livro e deste conteúdo, que eu me comunico com ele. Tem muita coisa que a gente faz na sala, que o aluno não sabe ou não vê: as atividades extracurriculares que você prepara, ou os jogos. Isto, ele não tem. Ele só tem acesso no momento em que ele manipula, mas também, depois, ele não tem mais. Então, o livro, para mim, funciona como um mediador.

Arthur – Nesta medida, como mediador, eu pude notar, pelo questionário que foi respondido, que há uma importância... pela sua resposta, há uma importância do livro didático, mas, de uma forma, talvez, poderia até parecer contraditória, por exemplo, no item 5 existe uma intenção de demonstrar que o livro do professor pode não ser seguido ou que você, de certa maneira, não segue o livro do professor.

Elisa – É, em alguns momentos, não. E, dependendo do livro, em vários momentos, não. Porque, ao mesmo tempo que o livro serve de mediador, porque ele é um instrumento comum entre professor e aluno, estes livros são feitos para vários alunos de vários lugares do mundo. Então, tem coisas que não são adequadas aos alunos brasileiros, ou os alunos de Brasília, ou os alunos desta escola onde eu ensino, em Brasília. Então, se eu percebo que aquilo não vai construir, ou não vai auxiliar, ou vai atrapalhar ou confundir de alguma forma, eu omito.

Arthur – Da mesma forma, no item número 7, é colocado, pela sua resposta no questionário, que o livro didático ele, de uma certa maneira, elucida tópicos lingüísticos...

Elisa – Sim.

Arthur – ...mas, ao mesmo tempo, no item 19, você coloca que o livro também pode conter erros e que esta informação deve ser passada para o aluno.

Elisa – É. Ele... Como qualquer outra coisa, têm livros muito bons, livros que realmente auxiliam os alunos, livros que foram revisados muitas vezes, são utilizados há muitos anos, por públicos diferentes, em países diferentes. Então, estes livros tendem a ser mais confiáveis. Agora, têm outros livros, ou que são novos, ou que vêm de projetos inconsistentes ou bases mais frágeis, que têm crenças

lingüísticas ou instruções sobre a língua que são falhas. Então, por exemplo, aqui na escola tem... Este livro em questão, que a gente dá aula, que você vai observar, é um livro que eu considero muito bom. Você não encontra erro no livro, com relação à explicação gramatical. Nada disto. Mas têm livros lançados pela editora da escola que têm muitos erros. E quando eu estou ensinando estes outros livros, tem que corrigir. Você não pode deixar passar. Porque está errado mesmo. O aluno vai criando um conhecimento falho que não vai funcionar na hora em que ele for usar a língua. Então, neste caso, sim. Tem que corrigir sim, não tem jeito. Tem que dizer para o aluno: “Ó, tem um erro na página tal. Você tem que corrigir, você tem que trocar, isto aqui não vale”. Ou: “eu vou complementar isto daqui. Você apaga esta tabela e adiciona esta outra tabela no seu livro”. Eu acho que tem que fazer. Por uma questão de honestidade, e por uma questão pedagógica mesmo. Você não pode ensinar errado, se você sabe que está errado. Às vezes, a gente ensina errado porque não sabe, mas, depois que você descobre que está errado, você não pode ficar omissivo. Então, é neste caso. Eu não estou falando deste livro específico que a gente vai trabalhar. Eu estou falando de outras situações que eu já vivi, de outros livros que eu já ensinei.

Arthur – Eu queria voltar um pouquinho para aquela informação que você trouxe com relação a seguir as instruções do livro do professor. O livro do professor, ele, na verdade, ele traduz uma maneira de ver de uma outra pessoa, que é o autor e como é que é isto para você? Este conflito, entre a sua maneira de ver e a maneira de ver do autor traduzida neste livro que tem que ser colocada para os alunos por você.

Elisa – É, eu diria para você que é uma maneira bem subversiva, porque, se eu julgar que aquilo ou não é relevante, ou não está claro, ou não está certo, ou não se aplica eu, simplesmente, eu omito. E eu coloco o que eu acho que, para os alunos, vai ter relevância, utilidade ou que vai ser entendido pelo aluno naquele nível em que ele está. Então, geralmente o que acontece comigo é assim: quando eu ensino um livro pela primeira vez, eu uso tudo, leio tudo, anoto tudo e, aí, enquanto eu dou aula, eu anoto o que funciona e o que não funciona. No semestre seguinte, eu já nem volto mais para o livro do professor muitas vezes. Ou então, eu volto só para repensar: “isto aqui realmente não deu certo, não vou nem tentar de novo”. E aí, depois disto, quanto mais o tempo passa, menos eu olho.

Arthur – Então, de uma certa maneira, o autor do livro vai se esmaecendo neste processo de assimilação por você do livro?

Elisa – Eu acho que sim. Eu acho que eu dou para ele a cara que em interessa dar. Eu acho que eu escolho dele só o que eu gosto ou que eu acredito ou o que eu acho que os alunos têm capacidade de absorver.

Arthur – E... Nós temos nesta escola em questão que você trabalha uma proposta de introdução tecnológica bastante importante com a introdução de quadros interativos com, cada vez mais, a proposta de introduzir um certo ou diversos tipos de tecnologias para a sala de aula. Como é que você vê isto em contraposição à permanência do livro didático como uma ferramenta de ensino de língua estrangeira?

Elisa – Eu acho que isto depende muito da maneira como a escola implementa a tecnologia e como ela proporciona a tecnologia ao aluno. Então, se, por exemplo, nesta escola que a gente trabalha, existe um quadro moderníssimo como é este que existe hoje, um computador em cada sala de aula, uma página na Internet para o aluno entrar e utilizar, mas isto para o aluno é colocado como um diferencial de mercado, como coisas extra ao aprendizado dele, ou algum “plus”, ou um adicional ao curso, eu acho que o impacto é muito pequeno. Não acho que isto muda a vida do aluno. Agora, se você basear o ensino na tecnologia, se você envolve o aluno no uso da tecnologia, se para ele aprender um assunto “x” ou “y”, ele tem realmente que entrar na Internet, ele tem que interagir com a tecnologia, ele vai precisar dela para aprender, eu acho que tem um efeito enorme. E aí, o livro pode perder o lugar. Hoje em dia, o que eu vejo acontecer é a tecnologia usada como um adicional. Então, o que continua sendo a base? O livro que o aluno compra no começo do semestre, que ele leva para casa todo dia, tem exercício para fazer no livro e ele volta para a sala

com os exercícios feitos para discutir. E a tecnologia fica como um apêndice, um adicional, um diferencial de mercado. Então, neste ponto, eu acho que muda muito pouco, muito pouco.

Arthur – Eu gostaria de fazer uma última pergunta. É com relação ao questionário que foi apresentado. Houve alguma dificuldade no entendimento, os tópicos das sentenças?

Elisa – Deixa eu dar uma olhadinha aqui... Eu acho... Esta parte... Estas perguntas três e quatro aqui, por exemplo, exatamente o que você está perguntando para mim? Porque eu não tive certeza, assim, do que eu deveria responder.

Arthur – É, basicamente, se o livro didático, ele propõe uma seqüência supostamente correta e organizada da apresentação desta língua estrangeira. Se a maneira que está colocada no livro é a maneira, a ordem, vamos dizer assim, que o ensino deve ser seguido. Se a maneira de apresentação de uma língua estrangeira para o aluno. Se ele consegue reunir de uma forma sistemática, mas, ao mesmo tempo, ordenada, em uma seqüência que auxilia o aluno da melhor forma.

Elisa – Não. É, então eu acredito, sim. Eu coloquei que eu concordo, e eu concordo mesmo. Pelo menos, eu acho que a intenção é esta. É difícil você controlar o processo de aprendizagem do aluno. Você nunca sabe exatamente o que ele vai aprender, em que ordem, apesar de ter teorias sobre isto, mas eu acho que a intenção do livro é esta sim. É organizar, é ter grupos mais ou menos homogêneos, níveis com um perfil mais ou menos definido. Então, eu concordo, sim.

Arthur – Mas algum comentário sobre o questionário?

Elisa – Não, só isto.

Arthur – Muito obrigado.

ANEXO D – MODELO DE PLANO DE AULA

PESQUISA SOBRE LIVROS DIDÁTICOS – PLANO DE AULA

PROFESSORA	(nome, que será mantido anônimo nos anexos da pesquisa)		
NÍVEL	(iniciante, intermediário, avançado) (o nível faz diferença no planejamento?)	LIVRO	(nome da publicação; para referência do pesquisador, no momento da análise dos materiais)
HORÁRIO DA AULA	(o horário faz diferença no planejamento?)	DURAÇÃO DA AULA	(a duração da aula (mais longa ou mais curta) faz diferença no planejamento?)
OBJETIVO DA AULA	(o que vai ser ensinado / aprendido nesta aula?)		
AULA ANTERIOR	(o que os alunos viram antes faz diferença no planejamento?)	AULA SEGUINTE	(o que os alunos verão no futuro faz diferença no planejamento?)
POTENCIAIS PROBLEMAS	(é possível prever problemas em relação ao material, ao conteúdo, aos alunos, etc?)	POSSÍVEIS SOLUÇÕES	(é possível prever soluções para esses problemas?)
PERFIL DA TURMA	(quais papéis os alunos desempenham? a turma é grande? é pequena? isso faz diferença? há algum aluno que domina os outros? há algum aluno que se recusa a participar? isso faz diferença? a diferença de idade é grande? isso faz diferença?)		

ESTÁGIO	PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	DURAÇÃO	MATERIAIS

ANEXO E – PLANOS DE AULA DAS PROFESSORAS MARLUCY E ELISA, COM ROTEIRIZAÇÃO DO PESQUISADOR

Professora Marlucy – aula 1

PROFESSORA	“Marlucy”		
NÍVEL	Junior C	LIVRO	Blue Flash
HORÁRIO DA AULA	9:30 às 10:45	DURAÇÃO DA AULA	1:15h
OBJETIVO DA AULA	Clima – vocabulário, perguntas e descrições		
AULA ANTERIOR	D3: Why... ? To...; Expressar intenção/propósito	AULA SEGUINTE	D4: Clima: cloud, snow, rain, wind; Be like (descrição)
POTENCIAIS PROBLEMAS		POSSÍVEIS SOLUÇÕES	
PERFIL DA TURMA	9 alunos, entre 9 e 10 anos. Eles cooperam bastante sempre querem participar. Em geral, estão no nível certo / na turma certa. Entretanto, existe um aluno que se destaca, um que é tímido e um que é mais fraco e precisa de ajuda e atenção. O ambiente da aula é muito agradável.		

ESTÁGIO	PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	DURAÇÃO	MATERIAIS
Correção de exercício de casa; consolidação	Alunos repetem o exercício de vocabulário da lição D3 página 98; a professora verifica se os alunos fizeram o exercício de casa pedindo aos alunos que perguntem e respondam no exercício 1, e associem as sentenças às figuras no exercício 2.	Consolidação: expressar propósito; uso de expressões novas	10 min	caderno de atividades página 98, exercícios 1 e 2
Apresentação; vocabulário; personalização	A professora usa um flipchart para perguntar aos alunos e para fazê-los perguntar uns aos outros sobre hábitos de assistir à televisão; os alunos associam os programas às figuras, ouvem o CD e repetem; os alunos perguntam e respondem sobre preferências de programas de TV.	Preparação dos alunos para o uso do vocabulário no exercício 1; apresentação de vocabulário novo e uso em diálogos	15 min	e-board; livro do aluno D4 exercícios 1 e 2; aparelho de som

“Listening”	Os alunos ouvem um diálogo e marcam a resposta certa;	Fazer inferências a partir do que se ouve	7 min	aparelho de som
Apresentação de substantivos e adjetivos relacionados ao clima; pronúncia	A professora usa um flipchart para mostrar figuras que os alunos devem associar ao vocabulário; os alunos associam os símbolos e as palavras no exercício 4; a professora mostra a apresentação de Power Point e estimula os alunos a produzirem a palavra e a sentença inteira para cada símbolo do clima; a professora enfatiza a diferença entre “sun” e “sunny” (“sol” e “ensolarado”) “cloud” e “cloudy” (“nuvem” e “nublado”); alunos repetem.	Apresentação de substantivos e adjetivos relacionados ao clima; reconhecimento dos símbolos do clima; praticar o uso dos adjetivos relacionados ao clima; enfatizar a diferença na pronúncia dos substantivos e dos adjetivos	15 min	flipchart do e-board; livro do aluno página 42 exercícios 4 e 5; apresentação de Power Point; aparelho de som
Notar “be like”; prática; produção; ouvir e cantar	Os alunos lêem as sentenças no exercício 6, completam o diálogo e repetem as frases em amarelo; os alunos fazem o exercício “Word Factory 5” na página 67; a professora lê as instruções para as atividades com os alunos e os estimula a produzir as perguntas que farão; os alunos perguntam uns aos outros sobre o clima nos cartões e usam os adesivos dos símbolos do clima corretos; os alunos ouvem a música e completam a segunda parte com figuras sobre o clima; os alunos cantam a música.	Perguntar e responder sobre o clima no presente e no passado; praticar vocabulário e se divertir	25 min	livro do aluno página 43 exercício 6; aparelho de som; adesivos
Exercício de casa	A professora pede aos alunos que façam os exercícios da página 99 em casa.	Consolidar o vocabulário novo e “be like” (descrição)	3 min	caderno de atividades página 99

Roteirização do Pesquisador – Professora Marlucy, aula 1

A professora iniciou esclarecendo, brevemente, sobre a presença do pesquisador. Após, passou a conferência dos exercícios de casa. Para retomar o assunto referente à tarefa de casa a professora contou uma história em que usava os termos ensinados na lição anterior. A seguir pediu que um aluno lesse a pergunta e outro desse a resposta. Todos os alunos participaram da atividade.

Houve alguns problemas técnicos com os recursos de mídia disponíveis (computador e quadro interativo) o que forçou a professora a mudar a apresentação do tópico a ser apresentada na aula.

A professora perguntou se os alunos assistiam TV e quais programas eles mais gostavam. Esse era o "lead in" para a lição. Em seguida, a professora pediu que os alunos abrissem o livro e verificassem as figuras no ex. 1 da lição D4 (*é interessante notar que alguns alunos já estavam com o livro aberto na lição a ser referida*). É um exercício de ligação das figuras que representam programas de TV e os nomes correspondentes em inglês. Os alunos fizeram a correspondência entre figuras e seus equivalentes em inglês e após isso a professora apresentou um exercício de áudio para consolidar a pronúncia dos nomes de programas de TV em inglês. Em seguida, elicitou exemplos de programas de TV exibidos no Brasil para cada termo em inglês apresentado.

Em seguida, a professora pediu que os alunos expressassem sua preferência com relação a determinados tipos de programas (em pares) *segundo, as instruções para a execução da atividade número 2 no livro*. Logo após, a professora chamou a atenção para o exercício número 3 no livro, onde os alunos teriam que ouvir um diálogo e marcar a opção correta entre duas alternativas propostas. Os alunos ouviram o áudio (3 vezes) e passaram a correção, lendo, cada um, uma resposta.

A professora chamou a atenção dos alunos para o exercício número 4, que apresenta figuras representando situações de clima. O exercício consistia em ligar as figuras com os substantivos em inglês: *sun, cloud, snow, rain e wind*. (*é interessante que a professora praticamente relê para os alunos as instruções apresentadas pelo livro. Não se utiliza de sinônimos ou tradução para esclarecer as instruções*)

No exercício número 5 do livro há um mapa do Brasil com os símbolos vistos no exercício anterior. A professora utilizou um recurso do quadro interativo (*power point presentation*) para apresentar a transição da palavra *sun - sunny*. Na tela/quadro (quadro interativo) aparecia a pergunta "*what's the weather like*" (**como está o tempo?** - minha tradução) e um exercício de preencher lacunas no qual os alunos teriam que utilizar a palavra *sunny*.

Roteirização do Pesquisador – Professora Marlucy, aula 1 (continuação)

O quadro interativo parou de funcionar e a professora passou a fazer uso do quadro convencional. Desenhou um sol (*sun*) e elicitou a palavra *sunny* a partir da palavra (*weather*). Após a professora fez exercícios de repetição para termos *sun/sunny*, *cloud/cloudy*, *wind/windy*, *snow/snowing*, *rain/raining*.

A professora indicou o exercício número 6, explicando ser um diálogo em que as lacunas existentes deveriam ser completadas com palavras relacionadas com o clima. Os alunos foram instruídos a consultar o "focus box" (área de isolamento do ponto gramatical apresentado nas unidades do livro em uso) e retirar as respostas.

Antes de conferir as respostas a professora repetiu as sentenças, contidas no "focus box", junto com os alunos. Sentenças no presente e no passado. Os alunos leram, em coro, o diálogo.

Um aluno fez referência a uma atividade do livro (exercício número 8 - word factory) em que os alunos utilizam o vocabulário aprendido em atividades produzidas por eles mesmos por meio da colagem de adesivos com figuras representativas do vocabulário e posterior aplicação em diálogos em pares. A professora atendeu a sugestão e os alunos pareceram estar bastante satisfeitos com essa utilização do livro.

A professora auxiliou na escolha dos pares e monitorou a elaboração dos quadros de adesivos. Antes de começar o exercício em pares a professora elicitou a pergunta sobre o clima (*what's the weather like* - no presente e no passado) e suas possíveis respostas. Pediu aos alunos que sentassem frente a frente e fizessem perguntas para que o colega respondesse de acordo com o seu quadro de adesivos. Conforme a resposta, o aluno que perguntou completava outro quadro. A professora monitorou a execução da tarefa por parte dos alunos que, ao final, compararam os quadros de adesivos para certificar-se de que estavam iguais.

Em seguida, a professora chamou atenção para o exercício número 9 no livro. É uma que os alunos cantam a pergunta "what's the weather like?" (no presente e no passado). Os alunos cantaram com bastante entusiasmo.

Após a professora indicou a tarefa de casa no livro e dispensou a turma.

Professora Marlucy – aula 2

PROFESSORA	“Marlucy”		
NÍVEL	Junior C	LIVRO	Blue Flash
HORÁRIO DA AULA	9:30 às 10:45	DURAÇÃO DA AULA	1:15h
OBJETIVO DA AULA	Expressar obrigação com “have to”		
AULA ANTERIOR	E3: Descrição de pessoas e eventos; “What... be like?”	AULA SEGUINTE	E4: Obrigação / Necessidade; “Have to”
POTENCIAIS PROBLEMAS		POSSÍVEIS SOLUÇÕES	
PERFIL DA TURMA	9 alunos, entre 9 e 10 anos. Eles cooperam bastante sempre querem participar. Em geral, estão no nível certo / na turma certa. Entretanto, existe um aluno que se destaca, um que é tímido e um que é mais fraco e precisa de ajuda e atenção. O ambiente da aula é muito agradável.		

ESTÁGIO	PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	DURAÇÃO	MATERIAIS
Correção do exercício de casa	Os alunos repetem o exercício de vocabulário da lição E3; a professora verifica se os alunos fizeram o exercício de casa pedindo aos alunos que façam os exercícios 1, 2 e 3.	Consolidação: descrever pessoas e eventos.	10 min	caderno de atividades página 104
Apresentação; leitura para a identificação de informações específicas;	A professora usa o flipchart para que os alunos falem de pessoas jovens e famosas; os alunos lêem o texto e associam perguntas e respostas (exercício 1) e decidem se as sentenças são verdadeiras ou falsas (exercício 2).	Apresentação do uso de “have to”.	10 min	livro do aluno página 52
Notar e apresentação	A professora lê as sentenças do exercício 3 com os alunos e explica que é o mesmo que “é necessário”; os alunos fazem o exercício 4; a professora toca o CD para a correção.		10 min	livro do aluno; aparelho de som

Prática	A professora utiliza a apresentação de Power Point, perguntando a que ações as figuras se referem; a professora estimula os alunos a produzirem sentenças com “have to”.		5 min	apresentação de Power Point
Leitura; contar uma estória	Os alunos fazem o exercício 7 e depois recontam a estória.		8 min	livro do aluno
Personalização e produção	A professora escreve um diálogo modelo no quadro, exercício 8; os alunos entrevistam uns aos outros.		7 min	e-board
Leitura; associação; cantar	Os alunos lêem as 4 sentenças e as associam às figuras; a professora lê as sentenças e os alunos executam os comandos; os alunos ouvem a música e cantam.		10 min	livro do aluno; aparelho de som
Exercício de casa	A professora pede aos alunos que façam os exercícios da página 105 em casa.	Consolidação do uso de “have to”.	5 min	caderno de atividades página 105

Roteirização do Pesquisador – Professora Marlucy, aula 2

A professora iniciou perguntando sobre o final de semana do alunos. Passou a conferência da tarefa de casa, constante do livro de atividades. Alunos se revezam lendo perguntas e respostas + "drilling" pronúncia do vocabulário novo.

A professora utilizou o quadro interativo para apresentar algumas celebridades com o objetivo de elicitare a descrição física e a opinião dos alunos a seu respeito [pude observar que os alunos já estavam com o livro aberto na página da lição que ia ser apresentada]. Quando a professora pediu que os alunos abrissem o livro um dos alunos falou que o livro JÁ estava aberto naquela página.

A professora apresentou a atividade número 1 e pediu que os alunos lessem as perguntas em voz alta. Pediu que os alunos fizessem as atividades números 1 e 2 no livro, que estavam relacionadas à leitura de um texto sobre uma pessoa famosa e responder perguntas do tipo "falso e verdadeiro" à respeito do texto.

Em seguida, a professora solicitou que os alunos fizessem a atividade número 3, que isola as estruturas "*have to/don't have to*" para obrigações. A professora escreveu as sentenças contidas no exercício número 3 e destacou os itens a serem trabalhados. Depois a professora pediu que os alunos construíssem sentenças usando "*have to*" a partir de perguntas que ela fazia.

A professora passou a página seguinte do livro que apresenta o "quadro de referência gramatical" (*focus box*) e fez leitura em voz alta com repetição pelos alunos. Após, pediu que os alunos fizessem a atividade número 4 [a atividade sugerida pelo livro utiliza uma gravação de áudio para a correção, o que foi feito pela professora].

Após isso, a professora passou a atividade número 5 que é uma atividade que utiliza o sistema de mídia (powerpoint presentation) sugerida pelo livro. Os alunos tinham que, a partir de fotos e nomes de profissões, fazer sentenças usando "*have to*" e complementar com frases apresentadas no quadro interativo, escolhendo aquelas que pudessem ser entendidas como necessárias para o desempenho daquela função/profissão. Os alunos fizeram sentenças, inicialmente, todos juntos e depois individualmente.

Após, a professora encerrou esta parte da aula informando que o restante do tempo seria utilizado para a discussão de um projeto da escola com respeito a divulgação dos Jogos Pan Americanos na intranet da escola. Indicou os exercícios a serem feitos no livro de exercícios como tarefa de casa e passou a discussão do projeto institucional.

Professora Elisa – aula 1

PROFESSORA	“Elisa”		
NÍVEL	Avançado	LIVRO	New Cambridge Advanced English
HORÁRIO DA AULA	12:15 às 13:45	DURAÇÃO DA AULA	1:30h
OBJETIVO DA AULA	Revisar e acrescentar novos vocábulos sobre os temas “livros” e “leitura” em inglês. Discutir tipos diferentes de livros e preferências de leitura. Despertar o interesse a curiosidade das alunas para livros ainda não lidos. Estimular as alunas a trazer informações sobre as suas leituras preferidas para a próxima aula.		
AULA ANTERIOR	Expressões idiomáticas com “hearts”, “hands”, “legs” e “feet”.	AULA SEGUINTE	Apresentação dos resumos dos livros escolhidos; discussão dos conteúdos dos livros. Discussão e “listening” sobre amor e primeiros encontros.
POTENCIAIS PROBLEMAS	A discussão sobre leitura logo abaixo a apresentação do vocabulário (pág.144) é desinteressante, assim como o texto que se segue (pág.145). O exercício para completar lacunas é difícil para este nível, e não gera novos conhecimentos (pág.146). O exercício de redação que se segue é irrelevante (pág.146).	POSSÍVEIS SOLUÇÕES	Omitir todos esses exercícios e trazer o enfoque da aula para o papel da leitura na vida das alunas: a relevância, o interesse, as preferências. Seguir da página 144 para a 148.
PERFIL DA TURMA	7 alunas. 2 alunas faltam muito. 1 delas é fluente, mas comete muitos erros de gramática e esquece as correções, sempre repetindo os mesmos erros. A outra não é fluente nem possui acuidade lingüística. As outras 5 alunas freqüentam as aulas regularmente. Dessas, a que tem melhor desempenho é estudante do curso de letras da UnB. Três outras têm desempenho mediano e a última tem problemas sérios de concentração. Atualmente, está fazendo exames médicos para detectar a fonte do cansaço.		

ESTÁGIO	PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	DURAÇÃO	MATERIAIS
Apresentação de vocabulário	Alunas devem identificar quais vocábulos já conhecem, tirar dúvidas sobre os vocábulos desconhecidos e identificar quais se encaixam no contexto proposto.	Reativar e/ou apresentar vocabulário relacionado aos temas “livros” e “leitura” em inglês.	10 min	Livro página 144, exercício B
Apresentação de trechos de livros	Alunas lêem citações de cinco livros diferentes e identificam o gênero literário de cada um.	Identificar e discutir diferentes gêneros literários.	10 min	Livro página 148, exercício A

Apresentação de resumos dos livros	Alunas lêem as sinopses dos livros do exercício anterior e discutem quais gostariam de ler e por quê.	Discutir preferências de gêneros literários.	15 min	Livro páginas 148, exercício B
Discussão de preferências de leitura	Alunas discutem perguntas a respeito de suas preferências e hábitos de leitura.	Discutir preferências de gêneros literários, hábitos de leitura e a importância/influência da leitura na vida cotidiana.	10 min	Apresentação de Power Point
Apresentação de trecho de um livro	Alunas lêem trechos do livro “The Color Purple”, de Alice Walker e discutem como visualizam o cenário e as personagens.	Discutir o processo de visualização de cenários e personagens durante o processo de leitura. Discutir ambientação histórica e social das personagens.	20 min	Cópias de páginas do livro “The Color Purple”
Apresentação de cenas do livro, que foi transformado em filme	Alunas assistem a cenas do filme “A Cor Púrpura”, com legendas em inglês e discutem o que é igual e o que é diferente da visualização que haviam feito no exercício anterior.	Apresentar a interpretação do diretor do filme. Discutir semelhanças e diferenças entre a visualização das alunas e a do diretor.	10 min	Vídeo com cenas do filme “A Cor Púrpura”, com legendas em inglês
Exercício de casa	Alunas devem escolher um livro de que gostam e trazer um resumo (e, se for o caso, cenas do filme) e discutir o que gostam no livro e o que aprenderam com ele.	Trazer relevância ao vocabulário, aos resumos e às discussões da aula. Personalizar o conteúdo apresentado.	5 min	-

Roteirização do Pesquisador – Professora Elisa, aula 1

A professora iniciou a aula perguntando às alunas, uma a uma, qual o último e também o melhor livro que já haviam lido. A professora pediu, então às alunas que fizessem o exercício de vocabulário na página 144 em pares, com o auxílio de dicionários (a professora distribui um dicionário para cada dupla). A professora monitora cada dupla e ajuda com dúvidas de pronúncia.

Após corrigir o exercício e tirar as dúvidas das alunas, a professora pede que elas façam os exercícios A e B da página 148. As alunas conseguem identificar rapidamente os gêneros literários, exercício A, e depois passam a discutir qual/quais deles gostariam de ler, após terem lido a sinopse de cada livro, em páginas separadas no final do livro didático. As alunas se envolvem em uma conversa animada a respeito e, naturalmente, as duplas se desfazem e a discussão se transforma em uma discussão que envolve toda a turma, as sete alunas. A professora não interfere.

A professora pede às alunas que discutam as perguntas mostradas no quadro eletrônico de uma apresentação de power point: “Qual o seu gênero literário preferido?”, “Qual o seu autor preferido?”, “Com que frequência você lê romances?” (tradução nossa). As alunas continuam discutindo as perguntas animadamente.

A professora diz às alunas que lhes dará um trecho de um livro famoso para lerem e pede que as alunas tentem identificar o livro. Após dar algum tempo para as alunas lerem, a professora então pergunta se as alunas identificam o livro. Nenhuma aluna reconhece. A professora elicit das alunas o cenário em que a história se passa, a aparência física e idade das personagens, a relação entre elas.

A professora então diz que o que visualizamos sobre um livro nem sempre é o mesmo quando vemos o livro transformado em filme. Uma das alunas acrescenta que é verdade, e que algumas cenas que ela havia visualizado do livro “O Senhor dos Anéis” haviam sido completamente diferentes no filme. A professora então prossegue dizendo que vai mostrar às alunas algumas cenas do livro transformado em filme, e que gostaria que as alunas percebessem semelhanças e diferenças em relação ao que imaginaram enquanto liam o trecho dado pela professora.

As alunas assistem a mais ou menos dez minutos de filme e então discutem as diferenças entre o que imaginaram e o que viram. Algumas delas ficam emocionadas com a tristeza das cenas.

Como exercício de casa, a professora pede às alunas que escolham um livro de que gostam e resumam a história para trazer para as colegas. Se possível, a professora pede às alunas que aluguem o filme do livro e escolham cenas do filme para mostrar às colegas. *(É interessante notar como a professora enfatiza que o trabalho é para as colegas.)*

Professora Elisa – aula 2

PROFESSORA	“Elisa”		
NÍVEL	Avançado	LIVRO	New Cambridge Advanced English
HORÁRIO DA AULA	12:15 às 13:45	DURAÇÃO DA AULA	1:30h
OBJETIVO DA AULA	Revisar e praticar as diferentes formas de falar sobre o futuro em inglês		
AULA ANTERIOR	Leitura e “listening” sobre o meio ambiente	AULA SEGUINTE	Expressões idiomáticas com “keep”, “hold”, “stand” e “turn”
POTENCIAIS PROBLEMAS	As tarefas mais fáceis estão na segunda página.	POSSÍVEIS SOLUÇÕES	Trocar a ordem das tarefas
PERFIL DA TURMA	7 alunas. 2 alunas faltam muito. 1 delas é fluente, mas comete muitos erros de gramática e esquece as correções, sempre repetindo os mesmos erros. A outra não é fluente nem possui acuidade lingüística. As outras 5 alunas freqüentam as aulas regularmente. Dessas, a que tem melhor desempenho é estudante do curso de letras da UnB. Três outras têm desempenho mediano e a última tem problemas sérios de concentração. Atualmente, está fazendo exames médicos para detectar a fonte do cansaço.		

ESTÁGIO	PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	DURAÇÃO	MATERIAIS
Prática	Alunas devem associar a forma de futuro ao seu uso.	Reativar os conhecimentos sobre as formas futuras em inglês.	10 min	Livro página 157, exercício E
Prática	Alunas devem associar a forma de futuro ao seu significado.	Reativar os conhecimentos sobre as formas futuras em inglês.	10 min	Livro página 157, exercício D
Prática	Alunas devem completar as lacunas de 10 sentenças com o verbo correto para o contexto, na forma de futuro correta.	Reativar os conhecimentos sobre as formas futuras em inglês.	10 min	Livro página 156, exercício C
Prática	Alunas devem corrigir os erros existentes nas sentenças. Três sentenças estão corretas.	Discriminar o uso correto das formas de futuro em inglês.	10 min	Livro página 156,

Exploração de conceitos	Alunas devem discutir as semelhanças e diferenças entre as sentenças de um grupo. Há 4 grupos diferentes de sentenças.	Identificar os diferentes usos e significados das formas de futuro em inglês.	20 min	exercício B Livro página 156, exercício A
Prática	Alunas devem completar as sentenças utilizando os verbos no parênteses na forma de futuro correta.	Praticar os diferentes usos e significados das formas de futuro em inglês, de acordo com um dado contexto.	10 min	Apresentação em Power Point.
Discussão	Alunas devem discutir as perguntas propostas no exercício.	Utilização das diferentes formas de futuro em inglês para a consolidação do conhecimento reativado.	10 min	Livro página 157, exercício F
Feedback	Professora pergunta se há alguma dúvida remanescente.	Consolidação do conhecimento reativado, elucidação de dúvidas não previstas no planejamento.	5-10 min	-

Roteirização do Pesquisador – Professora Elisa, aula 2

A professora pede às alunas que façam o exercício E da página 157 em pares. A professora corrige o exercício e tira dúvidas das alunas.

A professora pede às alunas que façam o exercício D da página 157 em pares. A professora corrige o exercício e tira dúvidas das alunas.

A professora pede às alunas que façam o exercício C da página 156 em pares. A professora corrige o exercício e tira dúvidas das alunas.

A professora pede às alunas que façam o exercício B da página 156 em pares. A professora corrige o exercício e tira dúvidas das alunas.

A professora pede às alunas que façam o exercício A da página 156 em pares. A professora corrige o exercício e tira dúvidas das alunas.

A professora pergunta se há alguma dúvida remanescente em relação a algum dos exercícios feitos e corrigidos. As alunas tiram algumas dúvidas. A professora pergunta novamente se ficou alguma dúvida remanescente. Com a resposta negativa, a professora então entrega às alunas a cópia das respostas aos exercícios tirada do manual do professor. A professora espera algum tempo para que as alunas leiam as respostas e, mais uma vez, pergunta se as alunas têm alguma dúvida. As alunas parecem bastante satisfeitas com as cópias e tiram algumas outras dúvidas.

A professora então mostra às alunas uma apresentação de power point que contém o resumo do que foi trabalhado no livro e exercícios extras, do tipo “complete os espaços” e “associe as colunas”. As alunas não demonstram ter dificuldades e as respostas erradas são rapidamente elucidadas pela professora: “Se lembra daquela resposta?” “Olhe o exercício E.”

Sem perguntas remanescentes, a professora então retorna ao livro e pede às alunas que discutam as perguntas do exercício F, todas sobre o futuro. As alunas animadamente se envolvem na conversa. Há uma dupla e um grupo de três alunas.

Para finalizar, a professora pergunta às alunas se elas encontraram semelhanças entre as maneiras com que viam o próprio futuro. As alunas riem e algumas respondem que sim e outras que não.

A professora agradece às alunas e finaliza a aula. Como exercício de casa, a professora pede às alunas que releiam os exercícios do livro, verificando as respostas dadas.

ANEXO F – ENTREVISTAS SOBRE AS AULAS OBSERVADAS

Professora Marlucy – 1ª aula.

Arthur – Professora, em um determinado momento da aula, no início da aula, houve uma dificuldade com relação aos recursos de mídia disponíveis na sala para auxiliar a condução da aula, e alguns recursos não puderam ser utilizados. Qual o impacto que você sentiu com relação à impossibilidade de utilização destes recursos nesta aula? Se houve algum impacto negativo, se acha que ficou devendo alguma coisa, ou as coisas foram supridas de outra forma. Como você vê?

Marlucy – Supridas de outras formas, elas foram, sim, porque elas tinham que ser, caso contrário, a aula não aconteceria, a mensagem que teria que ser passada. Então, no começo, é meio um choque. É meio chocante, porque eu tinha pensado toda a aula para você poder assistir à aula, você disse que está analisando o uso do livro didático, então, a escola oferece muito recurso tecnológico, recurso de ponta, o que faz com que o livro possa ser um mero coadjuvante, mas que também poderia mostrar para você quão importante, quão fundamental ele ainda é dentro do processo, até como professor. Então, é a tecnologia substitutiva como professor? Então, a vida tem nos mostrado que não. Então, e para um livro, ela também seria? Então, o que é que eu fiz? Eu preparei algumas coisas que estavam no livro e transferi pro “flip chart”, que eu te mostrei agora no final, que não funcionou. Então, isto foi assim meio impactante. Eu: “puxa vida. Mas e aí, eu vou impedi-lo de fazer esta análise”. Mas aí, como o livro tinha esta mesma coisa, basicamente, só fica mais bonito no “flip chart”, tudo bem, eu fiz com o livro e, assim, através desta minha interferência que eu te falei. Por que também o “flip chart” me tiraria um pouco de cena. Porque ele traria pro aluno já o que ele deveria fazer, como ele deveria fazer, sem que eu tivesse interferido. Então, eu tive que voltar, assim, aos “old methods” e, de novo, dizer, trabalhar com o aluno e com o livro. Então, você não pôde ver isto. Só que isto não é, eu não considero que seja essencial. Eu pude fazer, eu sei que eu pude. E a turma é muito boa mesmo, eles aprenderam prontamente, com tecnologia, sem tecnologia, eles estavam ali como se dissessem: “não, a gente está aqui para fazer aquilo que for sugerido”. Enfim. Agora, uma coisa que eu achei que fez diferença não ter a tecnologia, é o que a tecnologia provê também de, entre aspas, malefício para o andamento das coisas. Porque ser um pouco “old-fashioned”, estar, assim, adaptado ao “old-fashioned way of living” também ajuda. Desculpa aí, de estar misturando. Mas, enfim, foi não poder usar o quadro. Porque, graças a Deus, a gente tem este quadro, que, agora, é pra ser “interactive board”, mas aí tinha este espacinho que eu imediatamente me lembrei que eu tinha ainda um “marker” na minha bolsa, na minha “briefcase”. Fui lá, peguei e escrevi. Não ficou bonito, não ficou um quadro que, mesmo que fosse, tivesse sido pensado este quadro antigo, mas ele poderia ter sido pensado de um jeito bonito, como o nível deseja que seja. Eles são o quê? Junior C. Então, poderia ser uma coisa com canetas coloridas, com uma letra mais bonita, melhor distribuída no quadro. Não foi. A gente foi neste canto estreito do quadro e, aí, eu tive que me virar para desenhar, que eu já não sou muito boa nisto, e para escrever, que você está vendo até agora que ainda está lá escrito. Então, eu acho que isto foi o que aconteceu que, de fato, deixou a desejar. Porque, como o quadro, o “e-board”, dispõe de canetas de cores variadas, o fundo pode ter cores variadas, isto fica mais “eye-catching” para o aluno e, portanto, ajuda, assim, na maneira como ele vai reagir à proposta. Só que, aí é onde entra o malefício que a tecnologia também pode nos pegar, nos deixar de calças curtas, que foi o que ela tentou fazer comigo. Graças a Deus, não conseguiu, por causa deste quadro que ainda restou para nós aí. Nós ficamos dependendo tanto dela, e a gente não se prepara, de fato, para que num dia qualquer, a gente possa ter um dia diferente que é voltar às velhas maneiras de fazer assim, que foi o que eu tive que fazer na aula. Então, neste ponto... Mas simplesmente pra escrever no quadro e trazer este escrever no quadro como mais um recurso pedagógico para o aluno. Para ele, assim, poxa, está muito legal. Porque, eu fiz legal aqui com a tecnologia nova. Mas ele não pôde ficar bonito com a tecnologia velha. Não por que não pudesse ser possível, porque eu poderia ter trazido aqueles “charts” que a gente tem na sala dos professores. Eu poderia ter preparado, eu poderia ter preparado desenhos, e eu não pude porque eu tive que fazer tudo no minuto seguinte. E, graças a Deus, eu me lembrei assim... Ser antigo também tem vantagem, porque eu me lembrei rapidinho de

que eu tinha como sanar o problema. Então, foi a única coisa que eu acho que, de fato, trouxe foi a falta de poder escrever no quadro.

Arthur – Tomando esta perspectiva, professora, como que você vê a questão da experiência para solucionar estas questões que são colocadas no momento atual em que a tecnologia, principalmente na escola que você trabalha, toma mais espaço, para solucionar questões que a tecnologia não está respondendo no momento necessário e uma segunda pergunta seria: de que maneira o livro didático tem o seu lugar na sala de aula mesmo em se considerando que vários outros recursos tecnológicos estão à disposição e estarão, cada vez mais, à disposição dos professores em sala de aula?

Marlucy – Bom, respondendo à primeira pergunta, que foi...

Arthur – A respeito da experiência...

Marlucy – A respeito da experiência.

Arthur – ...auxiliando.

Marlucy – Tá, isto aí é muito fácil de responder. Eu acho que a experiência conta muito, porque... Neste instante que me surpreendeu e me surpreendeu de uma maneira negativa que poderia ter sido uma coisa muito negativa para o meu planejamento, pelo fato de você já estar aqui, ter uma expectativa de poder... de eu querer ter expectativa de preencher a sua necessidade, de fazer o seu trabalho, mas aí, a minha experiência... eu estar acostumada a uma outra maneira de viver, de trabalhar e de me colocar, rapidamente me ensinou os passos que eu deveria seguir para que eu, da mesma maneira, apesar da ausência da tecnologia, pudesse levar ao aluno aquilo que é de fato, que ele deveria saber. Porque, por exemplo, ele pode não ter aprendido com os recursos tecnológicos que eu havia preparado, mas ele saiu daqui... Eu acho que no final você viu que eu chequei exatamente: “o que é isto? Se eu quiser saber como estava o tempo em Brasília ontem, como é que eu perguntaria?” Ele disse claramente. “E hoje, se eu quiser saber?” Ele também saiu com isto pronto. Então, eu acho que eu consegui o meu objetivo, que foi isto. Com a experiência me fez fazer chegar a este resultado através de meios diferentes, que foi o meio mais antigo, com a tecnologia velha. Então, isto, para mim, conta muito. Eu não fui, por exemplo, através de um método empírico, que poderia dar no erro também. Poderia acertar, mas pela minha falta de experiência, poderia também errar. Então, eu não fui refém deste tipo de atitude, de uma pessoa sem experiência. Então, eu acho que é muito importante. Eu acho que a gente tem que ter sim. Não significa só porque eu sou mais velha, não. Eu acho, eu vejo, assim, colegas nossos muito novinhos que fazem coisas que eu falo: “meu deus, eu queria ter tanto tempo de volta para eu fazer desta maneira também”. Porque é muito gostoso ensinar. É muito gostoso você saber que você está contribuindo na cabecinha desta gente nova. Porque, de alguma forma, você vai ser alguma referência. Por isto que é bom fazer este nosso trabalho. Mas, enfim, aí a segunda pergunta. Você disse, você perguntou como é que o livro, que lugar que o livro ocupa. Eu acho que, eu já ouvi alguém dizer, depois de aparecer a Internet, de você poder ler livros na Internet, de você poder ver quadros na Internet, de você poder conversar pela Internet, mas eu acho que jamais alguma coisa substitui o face-a-face com a pessoa. O fato de eu estar falando para você. Se eu estivesse respondendo estas perguntas só para o seu gravador, eu as responderia de uma forma mais mecânica, com certeza. Eu estou respondendo olhando nos seus olhos, percebendo a sua sensibilidade, percebendo qual foi a reação que você teve às palavras que eu estou falando. Então, isto é insubstituível. Eu jamais... Eu já vi a Monalisa, apesar... por um vidro bem grosso, lá em Paris, no Museu do Louvre, e eu tenho uma réplica da Monalisa na minha casa, de tanto que eu gosto e tal, de tanto que ela diz alguma coisa, mas, assim, eu jamais senti lá na minha casa, olhando para Monalisa, com ela me acompanhando com aquele olhar enigmático, aquilo que ela me disse quando eu a vi lá no Museu do Louvre. Então, isto é insubstituível. Então, livros também. Eu posso ler livros pela Internet, mas eu jamais vou sentir, porque eu posso ver uma história de um livro em um filme, mas as pessoas não dizem que o livro é sempre melhor? O livro te permite viajar, manusear, manipular. E voltar de novo para aquilo que foi o caminho delineado por quem escreveu. Eu posso estar lendo um livro e querer imediatamente que determinada coisa aconteça da minha maneira. E posso parar e posso ficar pensando naquilo, em como seria. Mas, para eu seguir com a história, eu tenho que seguir com o livro. Então, o

livro, para mim, é este guia. Porque, se ele for tão ruim que ele não me sirva de guia, eu vou abandoná-lo, de alguma forma. E, para esta instituição, eu não poderia fazê-lo, porque ela acompanha de perto o meu trabalho. Então, eu gosto dele quanto àquilo que ele pode me ajudar e, por isto, ele me ajudou quando eu tive que ficar só com ele. Você disse que aconteceu, que foi agradável, foi o que você me disse. E eu digo a você: “aconteceu mesmo”. Algo aconteceu, porque ele é um bom livro. Eu ainda acho que os livros e os bons livros eles estão aqui para sempre. Eles podem te acompanhar para sempre.

Arthur – Uma coisa me impressionou bastante. Foi o fato de um aluno ter apontado, em um determinado momento da aula, uma seção do livro. O aluno revelou o interesse em, de uma certa maneira, utilizar uma seção específica do livro e foi um momento, vamos dizer assim, que estava dentro da seqüência de trabalho.

Marlucy – Sim, era a respeito do assunto.

Arthur – Então, como é que você pensa...

Marlucy – (inaudível).

Arthur – Não, “word factory”.

Marlucy – Ah, sei. O “word factory” foi inclusive o que nós acabamos fazendo. Porque, antes, o aluno apontou uma outra parte que também era conectada, que eles podem fazer em casa. E eles fazem e eles trazem, me mostram e tal. Mas é porque eles gostam muito daquele recurso que o livro oferece, de eles estarem colando. Eles também produzirem a língua sem, necessariamente, estarem falando. Ou eles falarem a língua, a partir do que eles produziram, manuseando aquilo que o livro traz. Aquele recurso do adesivo que ele prega dando respostas e, daí, ele transforma em palavras.

Arthur – Professora, você acha que isto é uma maneira das editoras estarem atualmente tentando, também, transformar o livro em um recurso mais interativo para o aluno e que, de uma certa maneira, transforme o livro, insira o livro didático neste processo de interativização de tudo o que existe hoje?

Marlucy – É, pode ser, mas eu acho que jamais esta interação acontece se ela não for conduzida ou se não trazer dentro dela uma bagagem que tenha consistência. Então, o livro, ele só vai ter este recurso e ser enriquecedor para ele, livro, se ele, em primeiro lugar, for bom e se aquilo que, aquela nova coisa que ele está fazendo com ele para fazer com que haja uma interação, para que seja produzido mais a língua, no nosso caso, do livro didático, se aquilo não estiver diretamente conectado com aquele assunto, se não for feito de uma maneira interessante e apropriada.

Arthur – Professora, durante a aula, eu realmente não pude perceber que houve, de alguma forma, ou em algum momento, uma necessidade de se utilizar o manual do professor para a condução de alguma atividade. Mas, mesmo assim, fica a pergunta: em algum momento, você recorreu ao manual do professor em aula para utilização de alguma atividade?

Marlucy – Em aula, não. Mas eu já disse para você que eu dou muita importância ao que o autor do livro sugere que seja feito. Eu posso ter a minha opinião, mas eu também me interesso para ver a dele. Até porque ele é o criador, então ele entende melhor da criatura do que qualquer outro. O que eu me vejo muito fazendo é colocando o meu dedinho aqui e ali. Mas, em aula, não, porque eu já havia feito isto em casa. Eu já havia, por exemplo, achado que determinada coisa que foi sugerida eu poderia enxergar de outras formas, também. Da minha forma também ajudaria, enriqueceria, acrescentaria. Mas, durante a aula, não exatamente. Eu olhei muito para o plano. Olhei algumas vezes para o plano de aula, até para eu ser fiel, para você não ficar perdido e: “poxa, a mulher está fazendo uma coisa totalmente diferente daquilo que ela planejou ali”. Não. Então, neste ponto: “estou na seqüência correta? Estou fazendo como eu propus no “lesson plan”? Eu pus aí que eu tinha objetivos a alcançar. É assim mesmo que eu estou agindo? Concordemente com o objetivo que eu quero alcançar?” Mas muito do livro do professor estava presente... está também presente no meu planejamento. Eu não sou nenhuma

artista. Eu quero até dizer, enquanto eu estou falando, às vezes, eu me empolgo e tal, até como professora de línguas que eu sou, português e inglês, mas, assim, eu quero dizer a você, Arthur, que eu me considero muito iniciante, ou, assim, uma eterna iniciante, porque, primeiro que os alunos surpreendem muito a gente, trazem muitos desafios. Segundo, que eu vejo muita gente nova, muita gente boa e que gosta também de fazer muito isto. E, assim, eu estou falando para você com esta desibinição toda, com esta desenvoltura toda, porque é para você. Porque também tem o mérito de ser você a pessoa que está... Eu jamais me prestaria a fazer isto para outra pessoa. Porque, por exemplo, você me conhece na sala dos professores, eu não sou esta pessoa falastrona que você vê aqui. Acontece que você está me instigando a falar de uma coisa que, primeiro, que eu gosto que é o meu trabalho e, aqui, dentro destas quatro paredes, eu me sinto mais segura. E, especialmente, porque você é a pessoa que está fazendo isto. De outra maneira, eu não estaria falando tanto assim.

Arthur – Tá bom, obrigado.

Professora Marlucy – 2ª aula.

Arthur – Professora, inicialmente, eu gostaria de perguntar se existe alguma pressão institucional para que determinados materiais sejam utilizados dentro da sala de aula, ou como devam ser utilizados e, de que forma, a senhora, ou você, é melhor, recebe, caso haja, este tipo de interferência institucional na sua prática como professora?

Marlucy – Três perguntas aí. A primeira, é se há alguma pressão para que seja usada. Sim, há sim. É claro que há. A segunda foi que há por quê. Bom, por que há? A empresa... Nesta competição de mercado aguerrida que existe, ela quer mostrar diferencial e quer mostrar diferencial de uma maneira que, pedagogicamente, surta algum efeito, faça a diferença, de fato, na proposta dela de venda de serviço, que é ensino de língua inglesa. Então, existe, sim, porque o investimento também da empresa é muito alto. Como que eu recebo isto? Lógico que eu paro e analiso se há alguma razão pedagógica para eu me submeter a isto. Eu já estou, assim, bastante velha, já quase parando de trabalhar, de exercer as minhas funções, esta função de “teaching”, então, eu já acho que, assim, posso me dar ao luxo de parar e fazer isto. Então, eu paro e analiso, sim, se há vantagem da minha parte, se vai mexer com os meus brios como profissional. E esta conclusão a que eu cheguei, pelo menos no caso desta instituição em que eu trabalho, é que houve, sim, investimento altíssimo e que, de fato, justificou para a proposta que a empresa quer ter, como eu já disse, um interesse de manter de uma liderança de mercado, de conquistar uma liderança de mercado. De conquistar de uma maneira muito digna também, que é de oferecer um serviço de alta qualidade. E eu também não vejo, ainda não percebi dentro desta, como foi que você colocou aí?, “pressão para que seja utilizado o material”, uma proposta de abandono de metas pedagógicas decentes. E aquelas, assim, de que eu acho que sou revestida que é de, de fato, tentar passar seriamente e de fazer o meu aluno aprender. Mas, assim, usando como complemento, não como substitutivo para a ferramenta mais importante que é o professor, com seus ideais pedagógicos, com sua competência didática, pedagógica. Não, eu não vejo isto. Eu acho que eu vejo como casando as duas coisas. Eu, inclusive, não sou uma pessoa muito afeita a muita tecnologia, muito modernismo. E eu não sinto, nem por isto, excluída do grupo, ou desencorajada de permanecer nele. Pelo contrário. Eu acho que eles já poderiam ter até, se quisessem, para adotar só time de pessoas jovens, me descartado. Não aconteceu isto ainda, graças a Deus. Coincidentemente, eu ainda hoje desejo estar aqui, presente, trabalhando. Então, eu não vejo. Então, por isto, eu aceito na medida da minha possibilidade, da minha capacidade e daquilo que me permite juntar a minha capacidade, que não é muito grande, e a minha competência com a tecnologia nova que não é lá uma coisa muito brilhante, com aquilo que o material me possibilita fazer. Eu tenho, sim, colocado de uma maneira crescente, incluído nas minhas aulas.

Arthur – Obrigado, professora. Com relação à aula, especificamente, que eu estive presente, um fato me chamou bastante atenção que foi quando você solicitou aos alunos que eles abrissem o livro na

página 52 e um aluno falou “já”, pedindo, inclusive, que você dissesse como comunicaria isto em inglês. Aí, você falou: “already”. E isto me chamou muito a atenção porque, de uma certa maneira, os alunos já se anteciparam a determinadas propostas de procedimentos de sala de aula como se eles já soubessem o que iria acontecer. E isto me chamou a atenção na medida em que o aluno, ele percebe isto porque é isto que acontece sempre, ou porque ele realmente tem o interesse em estar também no livro, ele gosta de estar neste lugar?

Marlucy – Bom, eles estão em uma escola de línguas e a gente... a idéia é fazer o aluno entrar neste mundo, fazer o mundo real da língua, fazer disto uma coisa menos artificial possível. E ele também é muito estimulado lá a usar só inglês. Então, é um hábito de eles perguntarem “como é que eu digo isto ou aquilo” e perguntarem em inglês para que eles possam incluir, ou ter um vocabulário. É um hábito, é uma prática freqüente, porque isto já faz parte. E esta turma, especialmente, é uma turma, assim, que é muito... ela responde muito positivamente a estas propostas. E eles sentem um entusiasmo enorme em verem que eles estão produzindo e produzindo muito na língua. Até porque a gente também tem uma coisa que acontece no nosso dia-a-dia; todos os dias, quando eles falam só em inglês, ou quando eles só falam em português em oportunidades que eles tenham permissão, eles ganham prêmios por isto. Eu os premio, assinando o livrinho deles dizendo: “ok. Hoje, eu só falei inglês”. E aí, no fim do semestre, eles têm um prêmio. Então, tudo vai... É muito de estimular e aí termina pegando o gosto por aquilo. E aí, ele vê o quanto que ele já pode fazer, pode produzir.

Arthur – Voltando à página do livro, a impressão que eu tive é que o aluno já estava esperando utilizar aquela determinada página nesta lição. É uma turma de pré-adolescentes, de crianças praticamente.

Marlucy – Crianças.

Arthur – Crianças.

Marlucy – Nove ou 10 anos.

Arthur – Você relaciona esta, vamos dizer assim, esta expectativa de utilização do livro, naquela página, naquele dia, a uma questão de ser um grupo de crianças, ou você acha que isto se estende, também, a grupos de adultos que manuseiam livros didáticos de forma regular?

Marlucy – É, é uma rotina, na verdade. Eu acho que isto, na verdade, é uma rotina. Agora, eu até lembrei que o seu trabalho está focado em como se utiliza o livro e tal. Então, eu utilizo o livro... eu não faço assim... Assim, voltando de novo ao uso da tecnologia; nós temos uma tecnologia, assim, de ponta e que traz a possibilidade de a gente variar, até usar o livro como algo assim, um apoio apenas. Mas não acontece isto comigo, não. Eu faço disto, faço do livro o instrumento principal. Então, o aluno sabe que é rotina mesmo usar o livro e sabe que o material, que a tecnologia é algo que veio complementar e que se associa ao livro para enriquecer ou para ir além. Mas não é o contrário: não é o livro que se associa à tecnologia. Eu ainda... Eu, particularmente, ainda estou mesmo presa ao livro, assim, sabendo que é um material adequado, sabendo que é um material de muito valor. Ele ainda é um material importante que a gente tem, uma ferramenta importante, portanto, o aluno sabe que é rotina, para ele, usar o livro e, assim, seguir aquela seqüência de páginas.

Arthur – Professora, uma última pergunta. Durante a aula, houve uma construção da lição que seguiu, basicamente, o que foi proposto pelo autor do livro em termos de ordem, de apresentação e a seqüência de exercícios a serem utilizados. E determinados exercícios que foram pospostos no final da lição, eles não foram utilizados. Eu gostaria de saber se eles vão ser utilizados em uma outra oportunidade, ou se realmente eles foram realmente omitidos, por algum motivo, nesta lição.

Marlucy – Bom, o conteúdo que eu, de fato, tinha que dar era algo que não exigia muito tempo. E eu fui fazendo passo-a-passo as atividades propostas pelo autor. Eu sabia que alguma coisa mais “challenging”, mais desafiadora estaria por vir, onde eles usariam aquilo que foi a proposta gramatical do dia. Aí, quando eu vi... O tempo estava passando, mas eu treinei bastante eles usando situações hipotéticas e reais, que era proposta de gramática, eu vi que eles tinham

pegado já muito bem. E eu notei que, porque eles já tinham assimilado também o que era proposto para aquele dia, eles estavam ficando um pouco já enfatiados daquilo. Então, assim, aquele tipo de mudança que a gente faz no momento que acontece, foi exatamente o que eu decidi fazer. Eu até pensei: “bom, eu posso continuar com este assunto na próxima aula, em um pedaço dela, e aí, portanto, hoje, eu vou parar sem prejuízo nenhum e sem o aluno ter a sensação de que eu cortei a lição em um momento em que ainda deveria estar andando. Pelo contrário. Eles produziram, eles fizeram um “follow-up”, com os exemplos que eles me deram, com o que foi acontecendo na sala. Portanto, eu deixei mesmo de usar. Eu decidi no momento que eu estava dando aula, mas eu não decidi também de uma maneira que... impensada ou prejudicial para o aluno. Tanto é que hoje, que foi o momento de continuar, eu corrigi a tarefa de casa, que eu passei para eles fazerem, porque eles já eram capazes de fazer. Você vê que eu nem orientei na confecção desta tarefa, que é uma coisa que eu sempre faço, mas nessa aula eu não orientei, porque eu já sabia que eles seriam capazes de fazer. Quanto a nossa aula de hoje, eles teriam que montar um projeto para o semestre usando a nossa tecnologia nova que é o “electronic board”, ao invés de eu dar uma coisa que eles... poderia ser enfadonho de novo, eu usei o “have to”, que foi aquele conteúdo gramatical que eu tinha colocado, ensinado na aula anterior, aí eu tive que sair rapidinho para ir ao toilet e falei para eles que iria deixá-los e que eles, então, tinham que fazer estes, estes e estes passos, que eu gostaria de ver pronto quando eu voltar. Então, eu aí, para fechar a história do “have to” e me dar uma satisfação psicológica de que eu realmente tinha fechado o assunto, e eu tinha encerrado de uma maneira eficiente. Aí, em inglês, eu perguntei para eles: “O que é que vocês têm que fazer durante o tempo que eu estiver ausente? Ah, nós temos que pensar a história. Nós temos que acertar as decisões de todos. Nós temos que fazer uma decisão de grupo”, porque eu tinha dito a eles que a opinião de um, individualmente, não é a melhor, mas a opinião de todos é que faz a melhor decisão. Então, “nós temos que aceitar a opinião de todos para tomar a melhor decisão. Nós temos que pensar toda a história, e nós temos que deixar só as gravações e as fotografias para aula que vem”. Então, aí, eu pensei comigo: “ok. Foi feito o trabalho. É isto mesmo. A gente já encerrou”. Então, eles não souberam que eu encerrei o assunto, mas eles encerram o assunto e eu posso dizer para você com honestidade que o assunto, apesar de eu ter interrompido a aula, de eu não ter dado aquele restante que só seria mesmo fechar desta forma, com atividades diferentes, eu fechei hoje em uma situação real, com eles sem que eles nem percebessem.

Arthur – Professora, mais um minutinho só. Gostaria de me servir com uma última pergunta de novo que é exatamente sobre este recorte. Quer dizer, você relata que, em algum momento, psicologicamente, você precisava estar satisfeita com o trabalho que foi feito.

Marlucy – Com o planejamento.

Arthur – Com o planejamento.

Marlucy – Ele tinha começo, meio e fim. E que, de alguma forma, eu cortei esta passagem.

Arthur – Esta omissão tem a ver com a omissão do seu planejamento, ou com a omissão de algum trecho do livro que poderia até não ser relevante ou ser relevante?

Marlucy – Olha, o autor, lógico que ele tem que propor uma finalização para aquela proposta de aula, e ele fez este papel. O que eu considere antes negativo que eu falei neste dia, antes da aula começar, “não, não vou dar isto”, foi a musiquinha, que sempre é uma coisa muito interessante, que os alunos curtem muito. E esta, particularmente, eles não curtiriam porque era uma musiquinha, uma cançãozinha muito enfadonha. Então, eu mesma já tinha cortado, já tinha decidido que não fecharia daquela forma. Mas a atividade que eu optei por fazer, que foi a proposta do autor, eu teria que propor outra coisa. Mas a parte que seria do que alguém teria que fazer para se tornar famoso, que foi o início da nossa aula, sobre uma pessoa... o jovem famoso, esta eu tirei. Não porque o livro não tenha me agradado, ou tenha se mostrado menos interessante que aquilo que eu fiz, do que aquilo que eu realmente fiz, mas porque eu havia deixado para esta aula que era a de hoje... Para eu retomar eu teria que envolver o aluno todo naquele ambiente da aula anterior de gente famosa e aí, para depois eles me contarem a historinha de alguém que sonha em ser famoso e, no final, decidi: “não, eu não quero mais ser famoso”.

Mas aí, ao invés disto, o que eu usei? Já que eu tinha uma outra intenção para a aula de hoje, eu peguei a aula de hoje que seria a confecção do projeto e dei algumas instruções enquanto eu me ausentaria e pedi para que eles me dissessem quais seriam as coisas que eles teriam que fazer. Então, o que eu fiz? Eu... De alguma forma, eu juntei a aula passada com a aula de hoje e mudei, pulei aquilo que foi a idéia do autor. Não porque o livro tenha se mostrado para mim pouco interessante, mas porque, na verdade, eu resolvi atender aos meus interesses pessoais.

Arthur – Muito obrigado, professora.

Professora Elisa – 1ª aula.

Arthur – Professora, a primeira coisa que me chamou atenção na sua aula com relação à utilização do livro é que você começa a aula utilizando a proposta do livro, do autor, na apresentação do vocabulário e, depois, praticamente duas páginas foram omitidas durante a aula. Eu gostaria de saber por quê.

Elisa – É o seguinte: esse livro é dividido em quatro partes. Ele serve um curso da escola, e este curso é dividido em quatro módulos. Eu estou ensinando o último módulo, ele é o final do livro. Este pedaço, eu já devo ter ensinado umas três ou quatro outras vezes. Esta deve ser a quarta ou a quinta vez que eu ensino. Das outras vezes que eu ensinei, estes pedaços que eu cortei, eu tentei usar em sala de aula e o resultado foi muito ruim. Porque você começa com uma coisa interessante de vocabulário e os alunos ficam interessados e “como é que eu digo isto? E como é que eu digo aquilo? Aquilo outro?”. E aí, você entra em uma parte de literatura que é ou chata e desinteressante para muita gente ou simplesmente inútil. Literatura que nem é literatura, que é esta coisa água com açúcar, de “Júlia”, “Sabrina”, este tipo de livro. E aí, eu não achei ressonância nos alunos. Eu não achei que eles estavam nem interessados... Eles estavam fazendo porque eu estava pedindo mesmo, mas não estavam aprendendo nada, achando nada de útil ou de interessante naquilo. E aí, desta vez, eu resolvi cortar de vez mesmo. Resolvi pular, fazer de conta que não está ali e passar adiante, para as partes que eu acho que funcionaram e que sempre funcionaram com as pessoas, de horários diferentes, de faixas etárias diferentes. E aí, eu resolvi fazer deste jeito agora. E eu acho que funcionou bem.

Arthur – É uma impressão de que o aluno não vai, vamos dizer assim, aproveitar este material é uma impressão com relação a este grupo específico ou é uma impressão no geral, que poderia ser aplicada a grupos diferentes?

Elisa – Não, eu acho que é a grupos diferentes, porque eu usei em grupos diferentes, que tinham perfis muito... Porque esta turma tem sete meninas. Elas não são nem muito velhas, nem muito novas. Elas são muito parecidas. E... Mas eu já usei com turmas maiores, bem maiores com... bem mais variadas, bem mais heterogêneas e não funcionou mesmo. Então, eu acho que não é só para elas, não. Eu acho que é uma coisa geral. Não funciona.

Arthur – Me despertou a atenção também que houve, de certa maneira, esta parte que foi deixada um pouco de lado, estas páginas, estas atividades do livro, mas, em contrapartida, outras atividades foram adicionadas. Você trouxe um texto que não estava presente na... Apesar de o livro apresentar textos, você trouxe um texto...

Elisa – Foi. É, eu troquei.

Arthur – E ainda trouxe um filme que se relacionava com este texto.

Elisa – É, porque a unidade toda, ela tem dois temas principais. Um, é leitura e livros, gêneros, hábitos de leitura. E o outro tema é romance, amor, que não estava nesta aula que você observou. Então, dentro deste tema leitura, livros, eu fiquei pensando: “por que é que as pessoas querem falar disto? Em que situações as pessoas falam disto?”. E eu não achei que o livro me trazia nada que

fosse estimular esta discussão. Então, eu resolvi trazer uma coisa que eu pensei que fosse estimular que é, quando você lê o livro, como, por exemplo, muita gente lê “O Senhor dos Anéis” e lê “Harry Potter”, aí vai ver o filme e “nossa, é muito diferente do que eu pensava” ou “ficou muito pior” ou “resolveram tal questão muito bem”. Então, eu pensei assim: “ah, de repente é interessante falar sobre isto”. O que é o livro na sua cabeça, aquele filme que você cria na sua cabeça – as pessoas, os cheiros, as cores – e o que o diretor interpreta. E por isto que eu trouxe “A Cor Púrpura”, porque tem o livro da Alice Walker, que não é um livro muito fácil de ler em inglês, por causa do inglês dela, ela é uma escrava praticamente, e o inglês, além de ser mais antigo, é inglês de quem é iletrado. E o filme, que é um filme belíssimo, que ganhou não sei quantos Oscars, tem uma coisa assim. Toda vez que eu vejo, eu choro. Que é uma coisa que, para mim, também faz muito sentido. E aí, eu resolvi trazer isto para elas, porque eu achei que ia criar uma relevância maior. Por que discutir livros? Porque te ensina coisas, te emociona, porque te traz lembranças, porque marca épocas na sua vida. Aí, eu pensei em fazer isto. Porque eu não achei que o livro texto trazia isto para mim, mas o livro “A Cor Púrpura”, sim. E eu acho que funcionou bem. Não com todo mundo. Você nunca consegue tocar todo mundo do mesmo jeito. Mas, eu vi ali que tinha gente que estava muito interessada.

Arthur – Folheando o livro, eu pude ver que este livro especificamente, ele traz um componente que o diferencia, talvez, de outros livros mais atuais, vamos dizer, bem mais novos, da modernidade total, porque ele é um livro que me parece bastante denso, e que você se sente realmente, se aprofunda nas lições, quando, em geral, os livros, hoje, já trazem uma proposta mais direta. É isto que te dá tranquilidade ou te leva a fazer este tipo de opção, ou é uma questão da interpretação da unidade em si mesmo?

Elisa – Quando você fala isto que me dá liberdade, “isto” com o fato de o livro ser antigo e denso?

Arthur – Sim. Ser maior e se estender mais sobre a apresentação.

Elisa – Certo. É, bom, este livro em questão, ele tem uma coisa interessante, que ele é usado para um propósito para o qual ele não foi escrito, na verdade. Porque o nome do livro, o nome do livro não é relevante, mas a proposta do livro é preparar os alunos para fazer o CAE, que é um exame de proficiência, mas, na escola, este livro não é usado para preparar os alunos para este exame de proficiência. Ele é usado para ensinar alunos de nível avançado. Então, isto é uma coisa. Então, você já tem que adaptar o livro porque a cabeça da pessoa não está voltada para fazer a prova. Está voltada para continuar aprendendo inglês. Então, você tem que catar do livro aquilo que vai dar isto para a pessoa. Outra coisa é: o aluno que chega para estudar este livro, ele não tem o nível que o livro pede. Existe uma lacuna enorme entre o nível real do aluno e o que o livro oferece, o que ele espera que o aluno dê. É outro motivo pelo qual você tem que selecionar coisas, cortar coisas. E o terceiro motivo foi este que eu falei: às vezes, simplesmente, não faz parte da realidade, não é do interesse dele. Coloca mais um pouco, adiciona mais um pouco. Aí, ele vira realmente, aquela coisa que eu falei antes do mediador, ele é um mediador, de fato. Mas você tem que traçar caminhos dentro dele, porque, do jeitinho que ele está, ele não serve à proposta. Ele frustra muito mais do que ajuda. A impressão que eu tenho deste livro é que ele é muito bom para quem é professor. O professor aprende. Ele é um livro que tem temas interessantes. Quem ensina adora o livro e quem aprende com ele já não gosta tanto. Porque ele é muito difícil, ele é muito denso e ele pede demais, às vezes. E a pessoa tenta aquilo e, assim, olha no dicionários 300 vezes e, ainda assim, não consegue entender o que está lendo. Isto é muito frustrante.

Arthur – É importante anotar, porque que esta colocação que eu fiz já revela também, de repente, uma crença minha com relação a este livro em particular mas...

Elisa – Porque você já ensinou este livro...

Arthur – Já.

Elisa – ...e não gostou...

Arthur – É, mas vamos ficar por aqui, né? Mas o que eu vejo é que a proposta da escola em que você trabalha é trazer materiais que apontam, que apresentam os assuntos de uma forma muito mais direta e muito reduzida.

Elisa – É.

Arthur – Então, eu não sei se eu vou ter a oportunidade de observá-la em uma aula utilizando estes materiais, que são... que trazem os assuntos de uma forma muito direta, reduzida em caixas de referência gramatical. Neste tipo de livro, há, também, espaço para este tipo de omissão, de repente?

Elisa – Eu não consigo fazer. Neste outro tipo de aula que você está mencionando, com outros materiais, inclusive materiais da editora da escola, a minha voz aparece muito menos. O que eu quero, o que eu acredito. As minhas escolhas são muito mais simples, ou superficiais ou inexistentes mesmo. Às vezes, eu simplesmente cubro o que está ali, na ordem que está ali, porque... Estes materiais, eles são escritos de uma forma que não dá autonomia ao professor. Então, você não tem muito o que omitir. Porque também se você omite... Vamos supor que tem, sei lá, sete exercícios na unidade, se você omite o terceiro, você vai ter que omitir o quarto, o quinto e o sexto, porque é uma reação em cadeia. A aula é elaborada... a unidade é elaborada desta forma. Então, se você omite alguma coisa, você tem que omitir todo o resto. Não te dá muita abertura para flexibilizar.

Arthur – Então, você acha que este tipo de livro já é construído para que o professor... para dirigir o professor para uma certa atitude?

Elisa – Acho.

Arthur – Para não deixar o professor tão aberto a propostas pessoais ou a uma perspectiva pessoal?

Elisa – Eu acho que existe uma decisão política da escola e eu acho que o material reflete isto. Eu acho que criar um material deste tipo limita a criatividade da pessoa. Então, isto, do ponto de vista do professor, é muito negativo, porque ele cria pouco, porque ele tem pouca voz, pouca autonomia. E pelo ponto de vista da instituição é muito positivo, é muito seguro, porque você sabe exatamente o que a pessoa está fazendo. Se você tem um calendário mais ou menos amarrado e rígido e você consegue se assegurar de que a pessoa segue aquele calendário, você tem certeza que a aula está sendo dada e em que dia. Isto é muito seguro do ponto de vista institucional. Então, eu acho que a decisão política da escola é pagar o preço de não ter professores tão criativos ou tão competentes, mas ter professores que fazem o papel de instrutores e que são mais fáceis de controlar ou de manipular. Porque, no fundo, no fundo, o que interessa agora para a escola eu acho, para a política, é o produto final. É o que o aluno compra. O aluno é visto enquanto cliente. É a satisfação do cliente. E não o processo educacional, que é tradicional do professor. Então, eu acho que é... tanto que este livro que a gente está discutindo agora, este que você observou, ele está saindo, ele está sendo substituído por livros mais simples, mais superficiais, mais fáceis de controlar, coisas mais previsíveis. Então, eu, provavelmente, não vou conseguir dar uma aula deste tipo nunca mais. Pelo menos, eu não consigo prever. Porque este tipo de material está saindo da instituição, da escola. A escola está escolhendo abrir mão deste tipo de aula, deste tipo de realidade de contato com o aluno, para ter uma coisa mais... Porque é uma escola grande. É uma escola que abrange vários estados no Brasil, então existe uma política de controle de qualidade, de padronização. Então, como é que você tem certeza de que a aula do Rio de Janeiro é igual à aula de Goiânia, que é igual à aula de Brasília, que é igual à aula do Rio Grande do Sul? Você tem que ter um controle sobre isso.

Arthur – Fazendo um exercício de inferência, que não é exatamente o que se espera, mas, enfim, vamos fazê-lo, você mencionou que a intimidade com o material te faz mais criativa e te faz mais segura para decidir o que colocar, o que não colocar, o que omitir, como trazer uma outra coisa, onde colocar uma outra coisa. Vendo uma perspectiva de trabalho com livros que tragam um perfil um pouco diferente deste que você trabalha hoje, você acha que essa criatividade, este seu movimento, vai permanecer nestes novos materiais, nestes materiais que são mais diretos, que induzem o professor a fazer aquilo que ele tem que fazer?

Elisa – Eu acho que não. Eu acho que... Primeiro que eu não vou ser demandada em relação a isto, que eu não vou precisar ser criativa. Eu vou precisar ser eficiente. Cumprir um calendário. Esta unidade tem que durar um dia, terminar aquilo em um dia. Não terminar a aula mais cedo, não deixar nada para a aula seguinte. Então, é este tipo de eficiência que é esperado. Por outro lado, como eu não sou demandada a ser criativa, me desinteressa. Não tem graça mais. Eu acho que isto aqui [aponta para o livro], apesar de muita gente detestar este livro, isto aqui, para mim, tem muita graça. É muito interessante. E estes outros materiais, não. Eu me sinto subutilizada, a verdade é esta. Eu me sinto subutilizada e eu acho tudo muito sem sentido, sem meta, sem objetivo, sem atingir nada, sem sensação de progresso, pelo menos, para mim.

Arthur – Tomando o que você mencionou agora, que tipo de relação você consegue prever entre professor e livro didático tomando como base que os materiais terão este perfil de serem mais diretos, mais objetivos, que induzam o professor a ter um determinado tipo de atitude. Que tipo de relação professor e livro didático poderão ter em um futuro próximo se estas tendências se mantiverem?

Elisa – É, eu vou voltar àquela pergunta que você me fez sobre tecnologia, que eu te falei: “ah, se for uma coisa adicional, então eu não acho que muda muito a relação do aluno com o livro.” Então, no caso desses livros, como eles vão passar a ditar o que o professor fazer, como o conhecimento não entra mais, ele vai passar a limitar a criatividade, a competência, a capacidade do professor, eu acho. E aí, ele vai ter uma voz mais forte. Ele vai falar mais alto do que o professor. Porque o professor fica tão amarrado naquilo que ele consegue fazer muito pouco, ele consegue dar muito pouco de si na aula. Então, o livro fala mais alto. E aí, vai fazer muito pouca diferença quem é o seu professor e em qual semestre. Você nem vai lembrar o nome dos seus professores no futuro. O que interessa é que você fez o livro um, que se seguiu do dois. Você vai lembrar a cor da capa do livro, a historinha do livro. Tudo isto você vai se lembrar, mas quem te ensinou, você não vai lembrar. Eu acho que o livro vai ficar cada vez mais forte. Uma voz cada vez mais... que abafa a voz do professor.

Arthur – Muito obrigado, professora.

Professora Elisa – 2ª aula.

Arthur – Professora, é interessante que... Eu estou fazendo esta segunda observação na mesma turma e utilizando mesmo material praticamente, e o que me chamou a atenção na aula de hoje foi o fato de, ao contrário da aula passada, nesta aula você se ateu bastante no livro para a apresentação das atividades.

Elisa – É verdade.

Arthur – Por que essa aula teve uma característica diferenciada da outra e por que você usou mais o livro dessa vez?

Elisa – É, bom, primeiro, aquela outra que você observou, era uma aula temática. Era uma aula... tinha alguma coisa de vocabulário, mas era muito sobre o tema, livros, o tema, literatura, e esta foi uma aula de gramática. Eu acho que, à exceção da ordem das atividades, você vê que eu mudei, né? Em vez de começar pela primeira, eu comecei pela última. À exceção disso, ele faz muito bem, ele ensina muito bem. Porque ele realmente... Eu acho, no final da aula, o aluno realmente percebe o quanto o uso do... o quanto falar sobre o futuro em inglês é diferente de português. Porque em português, o que era basicamente “irei”, “farei”, que era basicamente futuro do presente, agora, é “vou” ou, então, “vai”. E toda a interpretação do falante ou do escritor daquele futuro, vem com advérbios, ou vem com o contexto. Em inglês, isto vem com as formas mesmo. “Going to” é diferente de “will”, é diferente de presente contínuo. E isto está no verbo, não está em outro lugar da frase. E eu acho que o aluno percebe isto no final da aula com esses exercícios que o livro dá. Eu acho que basta. E aí, por isto, eu achei suficiente.

Arthur – Interessante mencionar a questão da ordem, né?

Elisa – Sim.

Arthur – Houve uma estratégia de abordagem que é completamente contrária à proposta pelo autor. Eu achei que foi muito eficiente, foi muito eficaz. Eu acho que realmente a aula funcionou, na minha maneira de ver, mas isto não é a questão. Por que mudar a ordem é tão interessante assim? É porque é uma questão... A minha pergunta é: existe um conteúdo pessoal de que não dá para fazer na mesma ordem? Você tem alguma coisa contra seguir a mesma ordem? É uma rebeldia pessoal, ou foi uma questão técnica, fundamentada? Me perdoe.

Elisa – Não, imagina. Eu nem sei. De repente, eu posso responder e aí você chega à conclusão se é rebeldia ou se é algum motivo técnico. Mas é o seguinte. Por exemplo, na letra “a”, ele pede... ele dá quatro grupos diferentes de situações e em cada uma tem várias frases diferentes, e aí a pessoa tem que dizer qual é a diferença entre uma e outra. É muito sutil. É de uma sutileza enorme. Ele começa perguntando para o aluno de sutilezas. E, depois, na letra “b”, ele tem que corrigir o erro. Nem todas estão erradas. Então, ele já tem que descobrir a certa e depois corrigir o erro. Aí, na “c”, ele tem que achar o verbo certo para cada frase e, depois, achar a forma verbal certa. Aí, na “d”, ele casa o significado ou... o significado do uso do futuro com o que realmente quer dizer aquilo e, na última, ele casa com o uso: é provável, é certo, é incerto. Então, eu acho que é exatamente a ordem inversa. Primeiro a pessoa... Eu acho que é mais fácil para a pessoa entender, se você der opções a ela. “Isto que você está vendo, te dá a idéia de uma coisa que é certa, de uma coisa que é incerteza, de uma coisa que é provável?”. Depois disso, ela vai casar a frase com o significado. “É impossível que ele chegue. Com certeza, ele vai chegar, etc...”. Depois disto, ele completa as frases, porque ele já tem um pouquinho mais de autonomia. Depois disto, ele já tem mais autonomia para saber o que está certo e o que está errado, depois de tanto ver, de tanto usar. E, por último, ele vai falar de sutilezas. Então, eu realmente... Neste momento, se eu pudesse virar o livro de cabeça para baixo, como eu virei, fiz, né? Porque eu achei que faz mais sentido. Então, eu realmente não sei se é rebeldia. É uma boa pergunta. Eu não sei.

Arthur – Eu gostaria de fazer um comentário com respeito a outras conversas, a outras discussões que eu tive com outros professores a respeito da utilização do livro e muitos deles vêm o livro de uma forma muito linear, como se, realmente, uma atividade estivesse conectada a outra, em uma ordem muito própria e estabelecida. A impressão que eu tenho é a que você vê o livro como uma coisa circular, que ela... Ela se articula, mas que não necessariamente você tem que começar de um determinado ponto. Os pontos se articulam, mas onde isto... A apresentação pode ser, de uma certa maneira, diferenciada ou mudada, alterada. E fazendo este tipo de alteração, qual é o sentimento que você tem? É um sentimento de segurança, de propriedade deste conteúdo, ou você fica um pouco temerosa de fazer isto?

Elisa – Não, me dá... Eu fico mais à vontade mudando, na verdade. Se eu tivesse que fazer do jeito que está aí, eu sofreria muito. Ia me dar muito mais trabalho ensinar, e eu acho que o resultado final da aula não ia ter sido tão bom. As pessoas iam sair com dúvida. Porque, na verdade, o ponto de partida não precisa ser o exercício um da página tal. O ponto de partida tem que ser o que o aluno vai aprender no final das contas. De onde ele está vindo e para onde ele está indo. Então, sabendo de onde essas meninas estão vindo e o que esta parte do livro está propondo, fica mais fácil mudar. Eu conheço elas. Eu sei, mais ou menos, o que elas sabem. E eu também conheço onde que o livro quer chegar. Formas diferentes de falar no futuro, e que significados essas formas diferentes têm. Então, na verdade, eu fico mais segura. Eu me sinto mais dona da aula, mais autônoma. E aí, vamos supor que... Assim, o que eu planejei deu certo, foi exatamente o que aconteceu na aula, mas, se não tivesse acontecido, eu me sentiria mais segura para mudar em cima da hora. Mudar. “Isto aqui, não está dando certo. Vou ter que mudar, vou ter que fazer outra coisa”. Isto me dá mais segurança, do que seguir o livro do jeito que está. Porque uma coisa é você ir de acordo com a sua cabeça e sabendo onde é que você quer chegar. Outra coisa é você seguir o que outra pessoa escreveu sem saber, exatamente, no que ela acredita. Eu acho que isto dá mais insegurança.

Arthur – E, com tudo isto, uma coisa também me chamou atenção, porque, ao final da aula, em que se propõe o exercício, que seria o inicial, que é um exercício de bastante sutileza, você entregou a

cópia do manual do professor para os alunos, com as respostas e as percepções do autor a respeito do que seria certo, que tipo de significado é aquele. Então, o autor teve muita voz nessa resposta, como se você saísse de cena e desse voz ao autor do livro para que ele expressasse a correção do exercício. Na verdade, o autor fez a correção do exercício. Como é que é isto? Diante de tudo o que você já falou, que a gente discutiu.

Elisa – É, eu acho que mudar a ordem dos exercícios me ajudou a construir conhecimento. Então, foi uma aula de descoberta gradual. Primeiro, você identifica, depois, você casa, depois, você corrige. Então, eu acho que no momento em que a gente chegou no último exercício, que era de discutir as sutilezas, elas já estavam prontas o suficiente, como fizeram bem, de discutir “ah, a diferença que eu estou vendo é esta aqui. Tá vendo, no exercício tal que a gente fez, a frase estava errada por causa daquilo. Então, aqui, eu acho que a diferença é essa”. Elas estavam seguras o bastante. Só que o autor do livro é um falante nativo. Ele sabe isso com muito mais propriedade, muito mais autoridade do que eu. E na folha, na chave de resposta, ele foi muito articulado, ele explicou muito bem. Isto aqui está passando a idéia de tal intenção do falante. Isto aqui é outra intenção do falante. E esta intenção o falante nativo tem muito forte, muito óbvio, muito claro na cabeça dele. Então, eu acho que ele fez isto, faria isto melhor do que eu. E foi por isto que eu entreguei a resposta. Mas depois de já ter construído todo o conhecimento. Elas estavam prontas. É diferente de você chegar e dizer: “olha gente, estes aqui são todos os do futuro e o falante pensa assim. Agora, a gente vai praticar”. Porque você amarra muito e a pessoa fica se sentindo na dívida de pensar como falante nativo, que nunca vai acontecer. Mas se você faz pelo caminho inverso, você constrói aos pouquinhos, dá um pouco mais de autonomia, quando chega na comparação com o falante nativo, a pessoa se sente menos em dívida e mais curiosa. “Olha só que interessante. É assim que eles vêem. Em português, a gente vê diferente”. Então, foi por causa disto. Eu achei que era uma maneira interessante de amarrar e consolidar.

Arthur – Vou fazer uma pergunta que não tem muita a ver, assim, com o foco do nosso trabalho, mas, enfim, me parece pertinente no momento que é como você vê uma pessoa que não é nativa da língua inglesa ou que não tem a língua inglesa como sua língua materna ou primeira língua escrevendo um tipo de comentário como este? Escrevendo um livro como este.

Elisa – Escrevendo da própria cabeça ou depois de pesquisar?

Arthur – Não, depois de muita pesquisa. Você acha que ele teria condição de fazer? Você coloca que o falante nativo, ele tem esta percepção. Muito clara, muito fácil de perceber. Então, você acha que alguém que não é nativo poderia escrever um livro com tanta qualidade?

Elisa – Eu acho que poderia, se fosse humilde o suficiente para fazer pesquisa entre falantes nativos, de níveis sociais diferentes, de usos da língua diferentes. Porque aqui no Brasil, por exemplo, o português que a gente fala não é o português de outras regiões, de outras classes sociais. E você não pode achar que a figura do falante nativo é uma coisa uniforme em nenhuma língua. Mas existe um sentimento de língua, do que é apropriado, do que não é, do que funciona e que não funciona em determinados contextos que o falante não-nativo muitas vezes não tem. Ou porque ele estuda pouco ou porque ele não convive mesmo na comunidade daquela língua, que fala aquela língua. Então, ele não consegue perceber. A não ser que ele tenha muito convívio, muito contato, muita leitura, veja muita televisão, converse, tenha amigos que são falantes nativos. Então, se uma pessoa tiver este tipo de contato, de convívio eu acho que sim. Pode escrever um livro desse bem. Mas se tiver sempre em mente que tem que ter a humildade de perguntar ao falante nativo, que é a pessoa que sente aquilo com mais naturalidade, com mais... “propriedade” é uma palavra muito forte, mas que tem mais traquejo mesmo, mais desenvoltura na língua.

Arthur – Eu pude ver também durante a aula que a relação das alunas ao tópico apresentado que, algumas vezes, não desperta tanto interesse, realmente despertou bastante interesse e houve, realmente, engajamento dos alunos nas atividades propostas. Você acha que, ainda perguntando sobre a questão da ordem, você acha que isto se deve a esta modificação na ordem de abordagem ou qualquer ordem os alunos estariam engajados da mesma forma?

Elisa – Eu acho que teve a ver com a ordem. Eu acho que teve a ver com a ordem, porque a aula começou partindo do que elas já sabiam. Não é a primeira vez que elas vêem o futuro, nenhuma dessas formas de futuro. Então, eu acho que este primeiro exercício retoma muito bem de onde elas

pararam. “Vamos revisar o que vocês sabem agora”. Então, você já cria uma sensação de conforto. “Ah, isto aqui eu consigo fazer. Estou começando a aula, estou com fome, é meio-dia, eu não almocei. Ou então, eu estou com sono porque eu acabei de comer. Mas isto aqui eu consigo fazer dentro do meu nível de raciocínio neste momento”. E aí, você vai aumentando o nível de dificuldade, de abstração e leva a pessoa aos pouquinhos. Então, no final, ela “ah, que útil isto. Eu consegui ver várias formas de futuro e eu sei onde isso encaixa na minha cabeça. Eu posso ler, eu posso ouvir o que for, eu posso escrever o que for, que eu vou conseguir fazer.” Eu acho que teve a ver com a ordem sim.

Arthur – Tá certo. Muito obrigado, professora.

Elisa – De nada. Imagina.