

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada

Crenças e/ou cultura?

**De onde vêm as crenças dos professores de inglês de escolas públicas do DF sobre
livros-textos**

Maria Angélica Iguaracema Rodrigues da Costa

Brasília

2007

MARIA ANGÉLICA IGUARACEMA RODRIGUES DA COSTA

**CRENÇAS E/OU CULTURA?
DE ONDE VÊM AS CRENÇAS DOS PROFESSORES DE INGLÊS DE ESCOLAS
PÚBLICAS NO DF SOBRE LIVROS-TEXTOS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof^ª Dra. Cynthia Ann Bell dos Santos

Brasília

2007

AGRADECIMENTOS

A Jesus Cristo, o autor da vida.

À minha mãe, que mesmo sem saber o que vem a ser esse tal de "mestrado", apoiou-me todo o tempo, ajudando nas tarefas de casa, cuidando das crianças, e acreditando na minha capacidade de vencer obstáculos.

Ao meu marido Philip e filhos Dominic, Daniel e David, pelo carinho e pela paciência de agüentar minhas lamentações e crises de nervosismo.

Ao meu querido amigo Jean François, pelo imenso favor de revisar partes desta dissertação em tempo "recorde", pelos comentários divertidos e enriquecedores.

Aos meus queridos amigos e alunos, Anésio, pelo imensurável apoio, Lineu e Artemis, pela paciência e incentivo.

Às minhas amigas, colegas de trabalho, Eunice, Rosi e Isla, pelo encorajamento e compartilhamento de idéias.

À minha queridíssima orientadora Cynthia, pela paciência e dedicação, pelos muitos ensinamentos e, principalmente, pelas palavras de incentivo.

A todos os professores com quem tive aulas. Aprendi muito com todos eles: Maria Luiza, um modelo a seguir, professor José Carlos, com seu entusiasmo contagiante, professora Percília, com sua perspicácia e sabedoria, professor Chauvet com seu maravilhoso senso de humor, e professor Enrique Huelva, com sua atenção.

À professora Heloisa, por ter tão gentilmente aceitado meu convite de fazer parte da banca.

Muito Obrigada!

Se a educação sozinha não transforma
a sociedade, sem ela, tampouco, a
sociedade muda.

Paulo Freire

RESUMO

O livro-texto sempre foi um instrumento importante no ensino de línguas estrangeiras. Mas, o uso fiel do livro-texto, sem as devidas adaptações, pode torná-lo uma ferramenta cuja eficácia pode não corresponder àquela vislumbrada pelo aluno e professor. É essencial, portanto, compreender a visão que os professores têm do material. Resolvemos, então, investigar de onde vem a crença dos professores com relação ao livro-texto. Tínhamos também a hipótese de que havia uma preferência por livros escritos por autores estrangeiros e publicados fora do país, e que essa preferência estava ligada à cultura. Escolhemos, assim, fazer entrevistas com alguns professores de inglês de escolas públicas do DF (ensino regular e centros de línguas) e mais duas pessoas, que imaginamos pudessem ter alguma influência nessas crenças: uma professora do curso de letras, que chamamos de professora formadora, e a proprietária de uma livraria especializada na venda de livros didáticos para ensino de línguas estrangeiras. Os resultados obtidos foram que as crenças dos professores vêm, principalmente, de suas experiências como profissionais. Eles se adaptam a seu contexto e buscam soluções que atendem as necessidades de sua realidade. Esses resultados derrubaram nossa hipótese sobre preferências por livros internacionais, visto que essa preferência só existe em um dos contextos investigados, o dos centros de línguas, onde o ensino de línguas estrangeiras assume um caráter mais comunicativo, nos moldes dos cursos livres. Mesmo compreendendo as dificuldades de se ensinar línguas estrangeiras no contexto de ensino regular, em escolas públicas, acreditamos que é possível ensinar línguas na forma que o aprendemos nos cursos de formação. Achamos que o problema não está no contexto, mas na atitude do professor perante ao contexto, pois ele se resigna ao invés de juntar argumentos para convencer as autoridades educacionais a criar situações mais adequadas ao ensino de línguas estrangeiras. Recomendamos, então, mais reflexão sobre o assunto, e coragem para buscar soluções além das quatro paredes da sala de aula.

PALAVRAS CHAVES: livro-texto, crenças, cultura, contexto

ABSTRACT

The textbook has always been an important instrument for teaching foreign languages. However, its faithful use, without adequate adaptations may transform it into a tool whose efficiency may not correspond to the expectations of students and teachers. It is essential, however, to understand the view teachers have concerning the material. So, we decided to investigate where the teachers' beliefs about textbooks come from. We also had the hypothesis that English teachers prefer books written by foreigners and published outside of the country, and that this preference was related to culture. We chose, therefore, to interview some public school English teachers (from regular schools and language schools), and a couple of people whom we imagined have some influence on the teachers' beliefs: a lecturer on a teacher qualifying course, whom we are referring to as qualifying teacher, and the owner of a bookstore specialized in selling books for foreign language teaching. The results obtained were that teachers' beliefs come, mainly, from their professional experiences. They adapt themselves to their context and search for solutions which will attend to their necessity in their reality. These results did not confirm our hypothesis about teachers' preference for international textbooks, since this preference is present in only one context, the context of the language schools, where foreign language teaching has a more communicative approach. Even though we understand the difficulties in teaching foreign languages in the context of regular public schools, we believe that it is possible to teach foreign languages the way we learn to do in our qualifying courses. We think that the problem is not in the context, but in the teachers' attitude when facing their context, since they yield to the situation instead of gathering arguments to convince the educational authorities to create more adequate situations for foreign language teaching. We recommend, then, more reflection about this topic, as well as the courage to search for solutions beyond classroom boundaries.

KEY WORDS: textbook, beliefs, culture, context.

SUMÁRIO

1 – Capítulo I

1.1 – Introdução	1
1.2 – Justificativa	3
1.3 – Objetivos	4
1.4 – Perguntas de Pesquisa	5
1.5 – Metodologia	5

2 – Capítulo II - O que aprendemos sobre Ensino Língua Estrangeira e uso de material didático

2.1- O que aprendemos sobre a escolha do Livro-texto	11
2.1.1 - O que é língua?	12
2.1.2- O que é ensinar e aprender?	14
2.1.3- O que é comunicação?	16
2.1.4- A abordagem comunicativa	17
2.1.5- Características do Ensino Comunicativo	18
2.1.6- Características do material	21
2.1.7- Avaliação do material	23
2.1.8- Adaptando o material	26
2.2 – O que pode determinar nossas práticas como professores de LE	30
2.2.1 – Refletindo sobre crença(s)	30
2.2.2 – A questão da discrepância entre o dizer e o fazer e a influência do contexto ...	36
2.2.3 – Refletindo sobre aprendizagem	37
2.3 – Crença e cultura	42
2.3.1 – A crença vem da cultura, ou a cultura da crença?	43
2.3.2 – A cultura e o ensino de LE e L2	45
2.3.3 – A efeito da colonização na cultura do País	47
2.3.4 – Reflexo da colonização na educação no Brasil e sua história (da educação) na era pós-colonização	50
2.3.5 – Reflexo da colonização no ensino de língua estrangeira no país	59
2.3.6 – Reflexo da colonização na crença de professores de LE	62
2.3.7 – O Surgimento dos CILs no DF	63

3 – Capítulo III - A crença dos professores de inglês em escolas públicas do DF ..

3.1 – Entrevistas	67
3.1.1 – Entrevistas com professores de inglês	67
3.1.2 – Entrevistas com uma professora formadora	81
3.1.3 – Entrevista com a proprietária de uma livraria especializada na venda de livros-	

textos para o ensino de línguas estrangeiras.....	84
3.2 – O perfil dos professores	87
3.2.1 – Grupo um – professores de ensino regular que trabalham em escolas em Brasília (Plano Piloto)	88
3.2.2 – Grupo dois – professores de ensino regular que trabalham em escolas da periferia	93
3.2.3 – Grupo três – professores de centros de línguas em Brasília	96
3.2.4 – Grupo quatro – professor de centros de línguas na periferia	99
3.3 - Investigando as raízes das crenças dos professores selecionados	99
3.3.1 - Origens das crenças	103
4 – Capítulo IV – Conclusão	114
Bibliografia	118
Anexo 1: Quadro de características comparativas entre o método áudio-lingual e a abordagem comunicativa	125
Anexo 2: Roteiro 1	127
Anexo 3: Roteiro 2	129
Anexo 4: Roteiro 3	131

CAPÍTULO I

1.1 – Introdução

Um dos primeiros cursos que fiz para formação de professores de língua inglesa foi um curso de especialização denominado TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages). Era um “diploma course” oferecido pela University of the West Indies, situada em Trinidad e Tobago, país do Caribe cuja língua oficial é o inglês. Lembro-me de que a meta do curso era capacitar os alunos para, entre outras coisas, elaborar ementas, programas e materiais didáticos para cursos de língua inglesa. Os elaboradores do curso defendiam a idéia de que uma aula de língua nunca é igual a outra e que, por isso, não há formulas para ensinar uma língua estrangeira. Diziam que para cada aluno ou grupo de alunos há uma ementa específica, com objetivos únicos para aquele aluno ou grupo e materiais especialmente criados para atingir sua meta.

Ali aprendemos que um curso de língua estrangeira é construído ao longo do período a ele destinado, junto com os alunos que vão apontando suas necessidades e anseios. Era esperado de nós, alunos de TESOL, que aprendêssemos a elaborar um programa de ensino focado no(s) aluno(s), com significado real para ele(s). Esperavam também que desenhassemos material quase customizado e criativo, que incentivasse os alunos e trouxesse insumos significativos. Aprendemos que o ensino ideal de língua estrangeira exige tempo e reflexão.

Ao voltar para o Brasil, no entanto, deparei-me com um contexto no qual propor ementas, programas e materiais é praticamente impossível para a maioria dos professores de inglês. Mal remunerados, acabamos assumindo longas jornadas em sala de aula, muitas vezes trabalhando em três turnos e, conseqüentemente, não nos sobra muito tempo para preparar aulas ou material. O livro-texto, então, torna-se nossa “tábua de salvação”.

Como o livro-texto é nosso maior aliado, sua escolha deve ser a mais criteriosa possível: escolher o livro didático mais adequado para cada turma é como escolher um marido. Contudo, essa escolha nem sempre nos pertence. Na maioria das escolas onde

trabalhamos, não temos liberdade para fazer escolhas quanto ao livro-texto e/ou a ementa do curso. Em geral, temos um coordenador ou um grupo de coordenadores que tomam essa decisão e depois nos informam o livro a ser usado e as unidades a serem ensinadas durante o semestre.

O que fazer então? Adaptar é a resposta. Às vezes fazemos adaptação do material, outras vezes, nos adaptamos aos livros que usamos, assim como nos adaptamos ao ensino que praticamos e ao sistema educacional onde estamos inseridos. Aos poucos, reproduzimos o que vemos ao nosso redor na crença de ser este o caminho certo. Será?

Se a teoria aponta para a unicidade de cada indivíduo, de cada turma, de cada contexto, e ainda, se é o professor o facilitador do processo ensino/aprendizagem, se é ele quem fica na linha de frente com os alunos, porque então os professores não podem decidir sobre o material a ser utilizado? Por que eles simplesmente aceitam a decisão da coordenação da escola? E eventualmente aceitam a visão do autor do livro-texto quanto à condução da aula, apresentação do conteúdo, distribuição das atividades, etc?

Será que há um pacto silencioso e secreto entre os membros dessa categoria?

A premissa inspiradora deste trabalho é a constatação de que nossas crenças e suposições sobre língua, ensino, aprendizagem, componentes da aula, abordagem, metodologia e até objetivos de um processo educacional não estão baseadas em uma necessidade natural do processo de desenvolvimento humano, ou, em outras palavras, não estão ligadas à relação homem X meio ambiente, não dizem respeito aos princípios de sobrevivência nua e crua. Nossa existência no mundo atual está relacionada à cultura em que nos encontramos. É ela que nos alimenta e nos faz ser o que somos, e até o que queremos ser.

A cultura é responsável por nossa visão de mundo. Nós a internalizamos à medida que vamos interagindo com a sociedade. Sua influência é tão determinante em nossas vidas que acabamos nos fechando completamente, nos tornando até agressivos, em alguns casos, ao encontrarmos culturas diferentes da nossa.

Mas, de onde vem a nossa cultura em particular, a cultura brasileira? Foi construída a partir das nossas necessidades? Importada? A própria origem do fenômeno cultura é discutível, sabe-se que ela existe e funciona praticamente como os hormônios da sociedade, ou seja, ela regula todo o sistema, nem sempre com equilíbrio, mas com certa perenidade e padronização. A cultura pode até mudar de povo para povo e de tempo em tempo, mas a influência que exerce sobre os seres humanos é definitiva.

Independentemente das discussões quanto a sua origem, a cultura gera crenças, comportamentos e hábitos em diferentes setores da sociedade, como política, economia, saúde e educação, entre outros. Ela pode ser responsável, por exemplo, por nossos ideais e escolhas, pela forma como reagimos às ações de nossas famílias, escolas, governos, superiores e alunos. Também determina nossa maneira de ver e usar conhecimentos. E assim, a própria escolha ou adaptação de material didático é afetada por ela.

Crenças, cultura e livros-texto. O que têm em comum? É o que vamos analisar neste trabalho.

A seguir apresento a justificativa, os objetivos, a pergunta de pesquisa e a metodologia.

1.2 - Justificativa

A idéia de escrever sobre material didático veio de minha experiência como aluna do curso de TESOL, já mencionada. Uma das disciplinas que cursei chamava-se Recursos em TESOL (*Resources in TESOL*). Eu achava muito divertido tentar criar situações de ensino a partir de objetos inusitados. Era desafiador criar material dia após dia para as circunstâncias que iam se construindo no desenrolar do semestre. E, no fim de cada dia, ainda tínhamos uma sessão de compartilhamento de experiências entre os colegas, o que nos rendia muita aprendizagem, misturada com gargalhadas.

Mesmo ciente das diferenças entre contextos, o de lá e o daqui, mantive a crença de que o material didático é um dos componentes mais importantes da aula de

língua estrangeira. Percebi, por exemplo, que o fato de o aluno gostar ou não do que está sendo usado pode motivá-lo ou também desmotivá-lo. Notei, ainda, que adaptações podem amenizar a ausência de empatia entre alunos pelos livros-texto. E que o livro é um recurso bem-aceito pelos alunos, além de poupar tempo e esforço do professor.

No entanto, o que parecia ser uma vantagem passou a ser um incômodo quando percebi uma dependência no livro-texto. Parecia que a criatividade e alegria de descobrir a capacidade de meus alunos criarem sua própria situação de aprendizagem havia fugido e que minhas aulas haviam se tornado previsíveis e desinteressantes. E para meu espanto, não só as minhas: a mesma situação era observável nas aulas de colegas. Notei que seguimos a mesma cartilha, fazemos as mesmas coisas, damos as mesmas explicações, temos as mesmas formas até de adaptar o material. Não temos costume de questionar a adoção de um ou outro livro, mesmo que estejamos convencidos de que há opções melhores de livros-texto para nossos alunos. Ao contrário, nos adaptamos rapidamente ao material imposto. Acreditando que a mera adaptação é o remédio para todos os males da inadequação, desenvolvemos crenças sobre a superioridade de certo material, principalmente daquele produzido fora do país, em comparação a outros, sem considerar a necessidade e interesses dos principais agentes do processo de ensino: os aprendizes.

Dessa constatação veio o desejo de investigar nossas crenças sobre o livro-texto, que livros preferimos e por quê, a relação dessas preferências com nossas crenças e a cultura do país, e, principalmente, de onde vêm essas crenças.

1.3 – Objetivos

O principal objetivo deste trabalho é investigar a origem das crenças de professores de língua inglesa do DF sobre livros-texto.

A hipótese que tenho é que optamos pela adoção de livros-texto porque não costumamos valorizar e confiar no nosso trabalho e, por isso, não desenvolvemos nosso próprio material. Como consequência, tampouco costumamos acreditar no trabalho de nossos conterrâneos e preferimos importar desde as idéias até a mão de obra do exterior,

inclusive os livros-texto, vistos por nós como de melhor qualidade. Assim, investigarei também se há uma preferência generalizada por livros importados.

1.4 – Perguntas de Pesquisa

De onde vêm as crenças dos professores sobre livros-texto?

Há, por parte dos professores, uma preferência generalizada por livros importados?

1.5 – Metodologia

A presente pesquisa possui caráter qualitativo. Segundo Dias (2000, p.1), esse paradigma, apesar de ter surgido nas ciências naturais e filosofia, é considerado como oriundo dos estudos de campo e etnográficos da antropologia. Sua principal característica é a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa.

Mesmo não estando diante de um estudo de caso ou pesquisa etnográfica, a principal característica deste trabalho é a leitura feita a partir de observações, conversas informais e entrevistas com professores de língua inglesa a respeito de suas crenças. Método, apontado por Barcelos (2006, p. 20) como dos mais comuns na investigação de crenças.

Investigação esta realizada por meio de entrevistas feitas com 15 professores lotados em escolas públicas do Distrito Federal, com a proprietária de uma livraria especializada na venda de livros didáticos para aulas de línguas e com uma professora que atua em uma instituição de ensino superior na formação de professores de inglês. Entre os professores entrevistados, temos nove professores de ensino regular e seis de centros de línguas, dos quais selecionamos oito para analisar, cinco do ensino regular e três de centro de línguas.

No DF, os centros de línguas são estabelecimentos públicos que funcionam nos moldes dos cursos livres, ou seja, funcionam exclusivamente como escola de ensino de idiomas. Trabalham com turmas menores, uma média de 20 alunos

por turma, carga horária maior que a do ensino regular, uma hora e vinte e cinco minutos por hora/aula, e se propõem a adotar abordagem comunicativa como metodologia de ensino. Suas aulas são em turno oposto àquele em que o aluno vai à escola.

No ensino regular, por outro lado, os alunos freqüentam as aulas de língua no mesmo turno das demais disciplinas, possuem uma carga horária de 45 minutos por aula e duas aulas semanais, com turmas maiores, com uma média de 40 alunos por turma, e, em geral, adota-se a metodologia de inglês instrumental.¹

O roteiro utilizado na entrevista com os professores é composto de perguntas que abordam a formação do professor, acadêmica e informal (viagens para o exterior, participação em mini-cursos, palestras, seminários, workshops, etc), sua experiência profissional, a média de alunos por turma na escola regular ou no centro de línguas, a faixa etária dos alunos, a metodologia adotada na escola pública ou em outros estabelecimentos, livros já usados ou em uso e, finalmente, suas preferências por livros-texto e prováveis motivos.

Essas entrevistas foram feitas de forma semi-estruturada onde o roteiro servia de guia para uma conversa informal, na qual perguntas eram suprimidas ou adicionadas, de acordo com o fluxo da conversa. Algumas foram gravadas, mas não todas, devido a problemas com o material utilizado para as gravações, motivo pelo qual não optei por usar as falas *verbatim* dos professores.

Um outro roteiro foi adotado para entrevistar um dos principais fornecedores de livros didáticos de língua estrangeira na cidade. É investigado o cenário comercial de livros-texto de inglês no DF. As perguntas englobam os motivos de ter entrado nesse tipo de negócio (se o mercado é promissor ou não, e por quê), o tempo em que tem atuado como fornecedor de livros didáticos, se tem idéia do percentual que suas vendas representam no mercado do DF, do percentual de vendas por editora e da nacionalidade dos autores mais vendidos, se tem conhecimento de outros distribuidores e que tipo de material comercializam e, principalmente, se participa, por meio de algum acordo, quer

¹ Informação fornecida pelos professores entrevistados. Porém, não se trata de orientação formal da Secretaria de Educação.

com instituições ou com editoras, na escolha de livros-texto. O objetivo desse segundo roteiro é analisar a influência do lobby de editoras e distribuidores, assim como o processo administrativo da escolha de material didático. A hipótese é que a visão desses fornecedores tanto possa influenciar decisões quanto refleti-las.

Finalmente, um terceiro roteiro é usado para entrevistar pelo menos um(a) professor(a) que trabalhe na formação de professores de línguas estrangeiras. Assim, pode-se também verificar o quanto esse profissional pode influenciar as crenças de seus(suas) alunos(as). Esse roteiro possui perguntas relativas à formação (formal e informal) desse professor(a), suas experiências com metodologia(s) e livros-texto e sua abordagem do assunto em sala de aula de formação de professores de inglês, assim como suas próprias crenças, preferências e motivos.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos. Neste primeiro, apresento a introdução, a justificativa, os objetivos, a pergunta de pesquisa e a metodologia.

O segundo capítulo divide a fundamentação teórica em três blocos: um, sobre aspectos ligados aos princípios que estudamos em cursos de formação de professores de línguas estrangeiras, como a definição de língua, de ensino/aprendizagem, de comunicação e abordagem comunicativa e, finalmente, questões sobre o livro-texto. Outro, sobre a crença dos professores e sua relação com a cultura. E, por último, uma análise sobre a origem da cultura atual de nossa sociedade no que concerne à educação e ao ensino de línguas.

No terceiro capítulo, analiso as respostas recebidas dos participantes das entrevistas que fiz. Foram selecionados oito professores de língua inglesa entre quinze entrevistados, a proprietária de uma livraria especializada em livros para ensino de línguas estrangeiras do DF e uma professora que atua na formação de professores de inglês em Brasília.

No quarto e último capítulo faço considerações finais sobre a relação da pergunta de pesquisa com minhas leituras, impressões tiradas das entrevistas, surpresas e perspectivas quanto ao assunto.

Conforme mencionado acima, o capítulo dois traz em seu primeiro bloco aspectos ligados aos princípios que estudamos em cursos de formação de professores de línguas estrangeiras, o que em meu ponto de vista pode ser considerado a gestação do professor de inglês. É nesse ponto que o professor começa a se formar com a pretensão explícita de ser um professor de línguas estrangeiras.

CAPÍTULO II

2 - O que aprendemos sobre Ensino de Língua Estrangeira e uso de material didático

A educação formal, ou seja, os estudos feitos nos bancos de universidades e faculdades país afora, ainda é a principal agente formadora de profissionais, quer sejam eles médicos, engenheiros, comunicadores ou professores. Isso prova que ainda há a crença do bom serviço que o setor acadêmico presta para a construção de uma sociedade com profissionais confiáveis.

Apesar de termos no mercado professores de Língua Estrangeira que não tiveram esse tipo de formação, que não fizeram os cursos de Letras ou equivalentes, como os “TTC” (Teacher Training Courses) ou “TESOL courses” (Teaching English to Speakers of Other Languages) oferecidos pelos vários institutos de Línguas espalhados pelo mundo, boa parte desses profissionais já tiveram contato com teorias sobre ensino de língua estrangeira e provavelmente utilizam alguma coisa desse conhecimento em sua prática.

Muitas vezes, o próprio livro do professor traz reflexões e sugestões baseadas nesses conhecimentos para auxiliar o professor no momento de utilizar o material em sala de aula, dando ao livro-texto - nesse caso representado pelo livro do professor - mais um papel, o de formador de professor.

De acordo com o professor Kenji Kitao (2005), da Universidade de Doshisha em Kyoto, “o ensino de línguas tem cinco componentes importantes: os alunos, o/a

professor/a, o material, os métodos e a avaliação.” (tradução minha)² Ele ainda cita dois outros autores: Allwright (1990) e O’Neil (1990) que, mesmo tendo visões diferentes sobre como o livro-texto deve ser utilizado, concordam que o livro tem papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem de língua.

Jack Richards (2005), no artigo *O papel do livro-texto no curso de língua (The role of textbooks in a language program)*, elenca oito vantagens em contraste com cinco desvantagens na opção de utilizar um livro-texto comercial, os quais achamos disponíveis em livrarias em qualquer parte do mundo, e que não foram desenvolvidos para um curso em particular. Segundo ele, livros-texto

1) fornecem a estrutura e uma ementa para um curso... 2) padronizam o ensino... 3) mantêm a qualidade... 4) provêem uma variedade de recursos de aprendizagem... 5) economizam o tempo e a energia dos professores na elaboração de material didático... 6) podem fornecer modelos e insumos lingüísticos eficazes... 7) podem treinar professores com pouca experiência... 8) possuem apelo visual. Contudo, há efeitos negativos potenciais no uso dos livros textos. Por exemplo: 1) podem conter língua não autêntica, ... já que textos, diálogos e outros aspectos do conteúdo tendem a ser especialmente escritos para incorporar pontos do ensino ... 2) podem distorcer o conteúdo, frequentemente apresentam uma visão idealizada do mundo... 3) podem não refletir as necessidades dos alunos, já que são escritos para um mercado global... 4) podem reduzir a capacidade dos professores - se os professores usarem o livro-texto como sua principal fonte de ensino, deixando que o livro-texto e o livro do professor tomem a maior parte das decisões de ensino... 5) são caros.(tradução minha)³

Não apenas Kitao, Allright, O’Neil e Richards falam sobre o livro texto, como também Harmer (1983), Brown (1994) e outros lingüistas aplicados que escrevem sobre o ensino de língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2) e professores têm a opinião

² “Language instruction has five components – students, a teacher, materials, teaching methods, and evaluation.”

³ “1) They provide structure and a syllabus for a program...2) They help standardize instruction...3) They maintain quality... 4) They provide a variety of learning resources...5) ...They save teacher's time...6) They can provide effective language models and input...7) They can train teachers...8) They are visually appealing... However there are also potential negative effects of the use of textbooks. For example: 1) They may contain inauthentic language...since texts, dialogs and other aspects of content tend to be specially written to incorporate teaching points...2) They may distort the content. Textbooks often present an idealized view of the world...3) They may not reflect students' needs. Textbooks are often written for global markets...4) They can deskill teachers. If teachers use textbooks as the primary source of their teaching leaving the textbook and teacher's manual to make the major instructional decisions... 5) They are expensive.”

de que o livro-texto tem sua relevância no contexto de ensino/aprendizagem, independentemente das desvantagens que possa apresentar.

Jeremy Harmer (1983) lembrou ainda que, apesar da tarefa de tomar decisões quanto a métodos e materiais ser aparentemente do professor, a grande maioria dessas decisões são tomadas por autoridades educacionais ou pela instituição à qual o professor pertence, em geral com o intuito de garantir o mesmo ensino em todas as salas com os mesmos níveis. Harmer, assim como Richards (2005), também listou vantagens e desvantagens na utilização de livros-texto e em seguida mostrou que o caminho para lidar com as desvantagens é a adaptação ou adequação do material para alcançar os objetivos que cada profissional traça para sua turma.

Um fenômeno interessante que acontece aqui no Brasil e, talvez, em outros países, são os institutos de idiomas, os quais chamamos de cursos livres, que adotam material próprio, elaborado e produzido por um grupo de pesquisadores do próprio instituto, que pode ter nascido aqui ou fora do país. Em geral, esses institutos treinam os professores para seguirem fielmente a metodologia desenhada especificamente para o instituto, não deixando livre para o professor sequer a opção de adaptação. Alguns chegam a filmar as aulas para certificarem-se de que os professores estão seguindo à risca o método treinado. Um desses institutos, aliás bem conhecido e que nasceu fora do país, é o famoso Berlitz. Há ainda escolas como o Yazigi, o Fisk, o Number One, o Wizard e Wisdom espalhando-se país a fora por um sistema de franquias.

Independentemente da situação na qual se encontra o professor de LE no Brasil, o livro-texto tem sido o principal instrumento de instrução em sala de aula, conforme apontado pelo professor Almeida Filho et alii (1991).

2.1 – O que aprendemos sobre a escolha do Livro-texto

Na melhor das hipóteses, há vários estágios de nossa vida profissional como professores em que fazemos escolhas quanto ao material didático. Essas escolhas, como no caso da adaptação, podem envolver simplesmente o uso adicional de uma apostila, ou texto, a título de complemento, mas é possível que um dia tenhamos necessidade de

Neste caso, é preciso estabelecer critérios baseados em uma fundamentação teórica. Isso, porque o mercado traz opções cada vez mais coloridas, com títulos cada vez mais intrigantes que chamam a atenção do professor. O profissional pode, por exemplo, ficar empolgado com um livro de aparência interessante que viu em algum evento; ou porque a publicidade do livro foi muito bem feita; ou porque um colega comentou; ou simplesmente por estar farto de determinado material, que tem usado por muito tempo.

Contudo, o ponto-chave desse tipo de decisão é saber se o livro-texto é o mais indicado para os alunos que irão utilizá-lo. Principalmente se for levado em consideração o fato de que, para muitos professores, conforme já mencionado acima, o livro-texto é a base de todo o programa de ensino. É muito importante lembrar que os autores de boa parte dos livros-texto encontrados em uso hoje em dia são de outros países, com visões sócio-culturais distintas da sociedade em que os livros serão adotados. É preciso refletir sobre até que ponto as informações trazidas por esses livros são relevantes e significativas para os alunos, se atendem suas necessidades e se lhes propiciam autonomia.

A reflexão baseada em estudos conduzidos metodologicamente pode poupar desventuras, oriundas da simples prática de tentativa e erro.

Começando pelo objeto de estudo, é analisado em primeira mão o construto língua. Depois, algumas definições sobre o ensinar e aprender. Em seguida, conceituaremos comunicação e abordagem comunicativa, apontando suas principais características e as do material usado nessa abordagem. Falamos ainda sobre avaliação e adaptação de material didático. Passamos então para o estudo de crenças e cultura.

2.1.1 - O que é língua?

Alguns teóricos acreditam que a forma de uma pessoa ensinar uma língua está relacionada à forma pela qual essa pessoa vê a língua. Se ela, por exemplo, tem uma

visão da língua como um conjunto de regras gramaticais adicionadas a um corpo lexical, então ela irá abordar o ensino de línguas de forma estruturalista; se ela, porém, enxerga a língua como blocos de estruturas e vocabulário perfeitamente aplicados em situações diversas, irá optar por um ensino baseado em noções situacionais com formas prontas; no entanto, se ela entende a língua como um instrumento de comunicação, ela irá ponderar os elementos da comunicação, o que está por trás deles e como transmitir os mais variados aspectos ligados a ela.

Conceituar língua, então, é o primeiro passo para o ensino consciente de línguas estrangeiras. Tarefa que é aparentemente fácil, não tivesse a história do ensino de línguas demonstrado a dificuldade encontrada por lingüistas e filólogos para apresentar uma definição adequada a esse construto. Isto porque, segundo Brown (1994) “uma definição é nada mais nada menos do que uma versão condensada de uma teoria, e uma teoria é simplesmente – ou não simplesmente - uma versão expandida de uma definição” (p.4, tradução minha) ⁴. Portanto, oferecer uma definição de língua sugere expor a teoria que se tem sobre o assunto.

Apesar de Chomsky (1965) não ter afirmado que a língua é um conjunto de estruturas combinadas a um léxico, ele deixa claro esta visão quando define competência lingüística simplesmente como a habilidade de usar a língua com formas gramaticais rigidamente corretas, como se fosse essa a única condição para a boa comunicação. Já Brown (1994) prefere conceituar língua por meio de suas características.

Para ele, língua é sistemática e gerativa; é um conjunto de símbolos arbitrários, a princípio vocais, mas que também podem ser visuais e que têm significados convencionados para os quais se referem; língua é usada para comunicação e funciona em uma comunidade ou cultura discursiva; é essencialmente humana, embora possivelmente não seja limitada aos humanos; e, finalmente, a língua é adquirida por todas as pessoas da mesma forma.(p. 4, tradução minha)⁵

⁴ “A definition is really a condensed version of a theory, and a theory is simply – or not simply – an extended definition.”

⁵ “Language is systematic and generative. Language is a set of arbitrary symbols. Those symbols are primarily vocal, but may also be visual . The symbols have conventionalized meanings to which they refer. Language is used for communication. Language operates in a speech community or culture. Language is acquired by all people in much the same way.”

Halliday (2006), visando ampliar o entendimento de língua, descreveu sete funções básicas da língua materna para a criança em seu processo de aquisição: a função instrumental (*instrumental function*), usada para conseguir coisas; regulatória (*regulatory function*), usada para controlar o comportamento de outras pessoas; interacional (*interactional function*), usada para interagir; pessoal (*personal function*), usada para expressar sentimentos; heurística (*heuristic function*), usada para aprender e descobrir; imaginativa (*imaginative function*), usada para criar um mundo de imaginação; e representacional (*representational function*), para informar.

Semelhante à idéia funcional da língua encontra-se a contribuição de Widdowson (1979), que ressalta o uso da língua para diferentes propósitos, enfatizando assim o fator não estático da língua.

Pensar numa definição completa para língua que aborde todos os aspectos nela envolvidos pode até ser uma tarefa difícil. Contudo, para o professor de línguas é importante compreender, pelo menos, “a natureza da língua, o fato das variedades da língua – social, regional e funcional - a estrutura e o desenvolvimento dos sistemas da língua...”⁶ (tradução minha), entre outros, de acordo com as Diretrizes para a Certificação e Preparação de Professores de Inglês para Falantes de Outras Línguas nos Estados Unidos, publicadas pela organização TESOL em 1975.

Compreensão do construto língua, porém, não é o suficiente para embasar a escolha de um livro-texto. É preciso ainda ter em mente o processo de aprendizagem para, a partir desse entendimento, planejar estratégias que irão facilitar e/ou aumentar a eficiência do processo. Portanto, será necessário também refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem.

2.1.2 - O que é ensinar e aprender?

Se, para ensinar uma língua, saber o seu conceito é fundamental, a definição de ensinar e aprender, então, também ganha destaque. Mais uma vez, a concepção influenciará a prática. Pois o que se entende por ensinar e aprender norteará a forma de

⁶ “... understand the nature of language, the fact of language varieties – social, regional, and functional, the structure and development of the English language systems...”

pôr esse processo em prática; e os três conceitos, o de língua, o de ensinar e o de aprender, determinarão o resultado evidenciado em sala de aula.

Tradicionalmente, ensinar é definido como transmitir conhecimentos. Definição que põe o professor como um transmissor que controla o aprendiz e evita que este cometa qualquer erro ou que faça algo que não esteja de acordo com o conhecimento transmitido.

Agora, será que algum professor que tenha uma visão comunicativa de língua consegue conciliar esta definição de ensino com o conceito de língua? Na certa, teria muita dificuldade em transmitir o que ele mesmo sequer sabe, como, por exemplo, a intenção de comunicação do interlocutor aprendiz. E se ensinar é transmitir conhecimento, o que seria o aprender? Receber o conhecimento? Como?

São várias as obras que tocam no tema ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Em uma delas, Cardoso (2004, p.9) afirma:

ensinar uma língua estrangeira implica uma visão condensada e freqüentemente contraditória do aluno como uma pessoa completa no processo de construção do que é uma língua estrangeira, e do ensinar e aprender uma língua estrangeira. É uma visão que engloba sentimentos do professor em relação ao ensino, aos alunos, à língua-alvo, aos assuntos, à profissão e à cultura-alvo. Ensinar significa ajudar/orientar o aluno a achar seu próprio caminho de construção de significado na língua-alvo, ajudando-o assim a desenvolver uma competência na nova língua. (tradução minha)⁷

Almeida Filho (2005) traz a mesma idéia com a poética utilização do termo “desestrangeirização”(p.7), ou seja, o professor auxilia o aluno a desestrangeirizar, a se familiarizar com a língua-alvo, assumindo assim o papel listado por Breen e Candlin (1980), citados por Richards e Rodgers (1986, p. 77), de facilitador, de participante independente dentro do grupo de ensino/aprendizagem, de organizador de recursos, de recurso dele mesmo, de orientador dos procedimentos e atividades dentro da sala de

⁷ “Teaching a foreign language implies a condensed and often contradictory vision of the student as a whole person in the building of what is a foreign language, and of teaching and learning another language. It is a vision that encompasses feelings of the teacher in relation to instruction, the students, the target language, the subjects, the profession, and the target culture. Teaching means helping/guiding the student to find his way in the process of the construction of meaning in the target language, thus helping him/her to develop a competence in the new language.”

aula, de pesquisador e aprendiz, de analista de necessidades, conselheiro e administrador do processo.

Esta visão de ensino, por sua vez, chama para o aprendiz a responsabilidade por sua própria aprendizagem. Essa é a contribuição humanista incorporada pela abordagem comunicativa. E, como o foco está no aprendiz, a aprendizagem vai depender de aspectos de configurações específicas de afetividade, como a motivação, a capacidade de se arriscar, o nível de ansiedade e a pressão social. Aprender uma língua envolve um processo de desenvolvimento da competência comunicativa através de interações sociais e da formulação de significados. Aprender uma língua-alvo envolve ainda o aprender a interpretar e expressar significados na língua nova, e isto implica em formação de relacionamentos com outros na busca de experiências que sejam complexas e relevantes, do ponto de vista pessoal, com o objetivo de preparar-se para o futuro.

Será que isso já é suficiente para fazer escolhas quanto ao material didático a ser adotado? Talvez sim, porém, aprendemos muito mais do que isso. Aprendemos, por exemplo, que a linguagem verbal, a língua, é um meio de comunicação.

2.1.3 - O que é comunicação?

Outro conceito relevante para o ensino de língua vem da própria definição de língua: o de comunicação. Se a língua serve para comunicar e este é o princípio básico que norteia seu ensino, então saber o que é comunicação e como este termo deu origem à abordagem comunicativa torna-se importante para o professor de língua.

O motivo do uso do termo Ensino Comunicativo vem da proposta da abordagem: a de promover nos alunos a competência comunicativa, enfatizando cada vez mais a interdependência entre língua e comunicação.

Segundo Cardoso (2003), “comunicação significa compreender, alcançar e transmitir pensamento situado dentro de um contexto social”(p. 10, tradução minha)⁸. Já

⁸ “Communication means understanding, arriving at and conveying socially situated meaning.”

Almeida Filho (2005), com um pouco mais de cautela, alertando quanto à consciência que se deve ter ao conceituar termos sabendo que esses são, em geral, incompletos e provisórios, conceitua comunicação como “uma forma de interação social propositada onde se dão demonstrações de apresentação social, combinadas ou não como casos de (re)construção do conhecimento e troca de informações.”(p.8) Ou seja, comunicação envolve interação social. Portanto, se o ensino de língua será abordado comunicativamente, então as atividades pertencentes a essa abordagem priorizarão a interação social e os aspectos que permeiam as relações sociais.

Conforme mencionado anteriormente, esse termo deu origem a outro termo bem conhecido entre professores de línguas estrangeiras: a abordagem comunicativa.

2.1.4 - A abordagem Comunicativa

A abordagem comunicativa teve início no final da década de 60 na Europa, onde, assim como nos Estados Unidos, começavam as críticas ao método audiolingual. O método baseado na prática de estruturas pré-fabricadas para dadas situações tinha sua fundamentação teórica questionada por lingüistas quanto à sua eficiência na produção de competência comunicativa nos aprendizes.

Competência comunicativa, porque a comunicação humana não envolve somente aspectos estruturalistas – gramática – na sua produção. É preciso levar em consideração fatores sociais, diferenças individuais, outros aspectos do discurso não contemplados no método audiolingual e componentes paralingüísticos.

Segundo Cardoso (2003, p.7), a abordagem comunicativa lida com três visões de ensino/aprendizagem: a visão cognitiva, que está relacionada ao esforço que o aluno faz para aprender; a visão sociolinguística, que aborda o uso da língua em diferentes contextos sociais; e a visão humanística, que valoriza a autonomia do aluno. Nesta visão, o aprendiz é visto como o principal responsável no processo de aprender, é ele quem toma decisões a partir de suas necessidades, preferências e habilidades. (p.7)

Na abordagem comunicativa, o professor deixa de ser um provedor de

conhecimento e passa a ser um facilitador. Sua atenção agora está voltada para a criação de um ambiente que incentive a prática por meio de atividades significativas e relevantes para o aluno, utilizando materiais autênticos, que sirvam não só como insumo, mas também como inspiradores de situações onde a comunicação se faz necessária.

Como será, então, uma aula dentro da abordagem comunicativa? O item abaixo traz uma série de características do Ensino Comunicativo levantadas por teóricos como Finocchiaro e Brumfit (1983).

2.1.5 - Características do Ensino Comunicativo

Utilizando esses conceitos e os princípios que os embasam, pode-se chegar a algumas características da abordagem comunicativa. Foi o que fizeram Finocchiaro e Brumfit (1983), no quadro abaixo, citados por Richards e Rodgers (1986, p.67), ao contrastar traços do método audiolingual com traços da Abordagem Comunicativa, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 - Comparação de Características do ensino audiolingual e comunicativo

Áudio-lingual	Ensino comunicativo de línguas
Preocupa-se com a estrutura e forma mais do que com o significado	O significado é mais importante
Exige-se memorização de diálogos baseados na estrutura	Os diálogos, se usados, concentram-se em funções comunicativas e não são, normalmente memorizados
Os conteúdos da língua não são necessariamente contextualizados	Contextualização é uma premissa básica
Aprender uma língua significa aprender sua estrutura, sons ou palavras	Aprender a língua significa aprender a se comunicar nessa língua
Busca-se domínio ou "aprendizagem exacerbada"	Busca-se eficiência na comunicação
O treinamento por repetição (drilling) é a técnica central	O treinamento por repetição pode até ocorrer, mas como atividade periférica
Almeja-se a pronúncia idêntica ao do nativo	Almeja-se uma pronúncia compreensível.

Explicações de gramática são evitadas	Qualquer artifício que auxilie o aprendiz é aceito - dependendo de sua idade, interesse, etc
Atividades comunicativas só são realizadas depois de um longo processo de repetições rígidas e exercícios	Tentativas do aprendiz de se comunicar são encorajadas desde o início
O aprendiz é proibido de usar sua língua nativa	Aceita-se o uso ponderado da língua nativa quando viável
A tradução é proibida em estágios iniciais	A tradução poderá ser usada quando os alunos precisarem ou se beneficiarem com ela
Leitura e escrita são adiadas até que a parte oral esteja dominada	Leitura e escrita podem ser começadas desde o primeiro dia, se desejável
O sistema lingüístico da língua-alvo é aprendido através do ensino explícito das normas do sistema	O sistema lingüístico da língua-alvo é melhor aprendido através do esforço do aprendiz para se comunicar
A competência lingüística é o objetivo desejado	A competência comunicativa é o objetivo desejado (a habilidade de usar o sistema lingüístico com eficiência e adequação)
As variações lingüísticas são reconhecidas, mas não enfatizadas	A variação lingüística é um conceito central em materiais e metodologias
A sequência de unidades é determinada simplesmente por princípios de complexidade lingüística	A sequência é determinada pela consideração do conteúdo, função ou significado que mantenha o interesse
O professor controla o aprendiz e o impede de fazer qualquer coisa que seja conflitante com a teoria	O professor auxilia os alunos de todas as formas que o encorajem a trabalhar com a língua
"A língua é um hábito", então os erros devem ser evitados a qualquer custo	A língua é criada pelo indivíduo através de tentativas e erros
A exatidão, em termos de correção da forma, é um objetivo primário	A fluência e língua aceitável são o objetivo primário: a exatidão é julgada não de forma abstrata, mas em contexto
Espera-se que os alunos interajam com o sistema da língua, incorporado em máquinas ou materiais controlados	Espera-se que os alunos interajam com outras pessoas, quer seja ao vivo, através de trabalhos de grupo, ou por escrito
Espera-se do professor que especifique a linguagem que os estudantes deverão usar	O professor não tem como saber exatamente que linguagem os alunos irão usar
A motivação intrínseca brotará de um interesse pela estrutura da língua	A motivação intrínseca brotará de um interesse pelo que está sendo comunicado pela língua

(tradução minha)⁹

Cardoso (2003) também levantou características do Ensino Comunicativo. Segundo ela, o Ensino Comunicativo não apresenta sistematicidade quanto à estrutura

⁹ Tabela original em anexo

ou conteúdos de ensino e situações; ao invés disso, ele propõe atividades ou tarefas que buscam solucionar problemas, encorajando os alunos a atingirem uma familiaridade com a língua; o professor exerce um controle natural sobre sua linguagem, como se faz quando se fala com crianças; a aprendizagem da língua é recorrente, adquirida com a prática durante o decorrer do tempo e não em experiências isoladas; a proficiência é desenvolvida gradualmente; não há nenhum método considerado correto; explicações sobre a gramática surgem da necessidade de comunicação; os materiais e as atividades são significativos e naturais; o ambiente da sala de aula favorece a comunicação; a sala de aula é uma ilha cultural, um evento social; e todas as habilidades lingüísticas são avaliadas em conjunto, em combinações variadas, nas atividades comunicativas.

Em ambas as listas, vê-se que não é só a teoria da língua e do ensino/aprendizagem que mudou. As atividades praticadas em sala de aula mudaram radicalmente de foco e forma. Cardoso (2003, p. 11) sugere que, em uma sala de aula onde o ensino é comunicativo, podemos esperar que haja:

- mais dramatização, e que os alunos tenham a liberdade para criar seus próprios roteiros, do que os tradicionais exercícios que pedem para formar uma frase utilizando determinada estrutura; ou

- talvez, mais jogos do que meras repetições de regras gramaticais com seus respectivos exemplos descontextualizados; ou

- mais atividades baseadas no cumprimento de tarefas que levem o aluno a pensar na resolução de um problema real, do que exercícios escritos de gramática, como preencher lacunas ou mudar frases de uma estrutura para a outra; ou

- relatórios orais e escritos, no lugar de ditados sem contextualização;

- traduções baseadas em discussões, uso do dicionário em grupo, trabalho em pares substituindo os exercícios de pergunta e resposta, fora do contexto e sem nexos, somente para treinar

intensivamente estruturas gramaticais;

- interação entre os alunos; uso de gráficos e outros recursos para resumos, relatos, interpretação de textos, entre outros.

E se há mudanças nas atividades, espera-se, no mínimo, mudança no material didático.

Quais características terá esse material?

2.1.6 - Características do material

Para o Ensino Comunicativo de Língua, o material é um instrumento que tem por objetivo inspirar o uso da língua-alvo, melhorar a qualidade da interação em sala de aula e, principalmente, promover comunicação. Ao mesmo tempo em que serve como insumo, serve também como proposta de trabalho, de discussão, como motivador para novas pesquisas. Kitao (2005), citando Allwright (1990), argumenta que “os materiais devem ensinar os alunos a aprender, que devem ser livros de recurso para idéias e atividades para a instrução/aprendizagem e que devem fornecer ao professor justificativas para o que fazem.” (p.1) Além disso, devem corresponder às necessidades dos aprendizes e aos objetivos do Programa. Devem atender aos usos que os alunos pretendem dar no presente e no futuro à língua que estão aprendendo. Devem não só facilitar, mas servir de suporte ao processo de ensino.

Richards e Rodgers (1986) comentaram o uso de três grupos de materiais: baseados em textos (livros-texto, apostilas), baseados em tarefas (materiais usados para jogos, simulações, dramatizações, como cartas, fichas, livros de exercícios) e as “realias” (objetos da vida real como revistas, jornais, televisão, aparelhos, o próprio material de sala de aula).

Há autores como McDonough e Shaw (1993) que fazem uma distinção entre material concreto e abstrato, sendo material concreto o material-matéria (jornal, revista,

objetos, livros, CDs etc) e material abstrato o que o material representa (artigo, propaganda, gravura, música etc). Ou seja, o material concreto é o palpável e o abstrato é o conteúdo lingüístico, portanto objeto do processo.

O material abstrato a ser usado no Ensino Comunicativo tem como características a autenticidade, o realismo, a contextualização, a relevância para as necessidades do aprendiz, a diversidade de uso e a expressividade de aspectos culturais, a diversidade de informação, o modelo, o desafio, a ponderância, a instrução e a possibilidade de avaliação.

Anos atrás, Richards e Rodgers (1986) forneceram um comentário sobre livros-texto mostrando algumas diferenças entre livros-texto denominados comunicativos e estruturalistas. Por exemplo, esses novos livros, que se auto-denominavam comunicativos, já traziam um índice com um tipo de progressão e seqüência de prática da língua e/ou outras mudanças mais marcantes. O livro *Communicate* de Morrow e Johnson (1979) não tinha os tradicionais diálogos e repetições ou formatos de sentenças e uso de dicas visuais ou auditivas, como gravuras e fragmentos de sentenças para iniciar uma conversa. Outros exemplos oferecidos foram o do livro *Pair Work* de Watcyn-Jone (1981), que trazia textos distintos, com informações diferentes, para que alunos trabalhassem em pares, e os textos escritos do Programa de Língua Inglesa da Malásia. Nesse programa, uma lição normal consiste de um tema, uma análise de tarefa para um desenvolvimento temático, uma descrição de situação de prática, uma apresentação de incentivo, uma interpretação de texto e exercícios parafraseando sentenças.

Mas, apesar das modificações trazidas por alguns livros-texto, há lingüistas aplicados que falam do assunto com cautela, quase que desaprovando o uso de um livro-texto como base para um curso. O professor Almeida Filho (2005), quanto à adoção de um livro-texto, afirma que “ensinar uma língua (estrangeira) é hoje quase sinônimo de adotar e seguir os conteúdos e técnicas de um livro didático. Se os alunos, por acaso, não apreciarem o conteúdo dos diálogos e exercícios práticos e, se seus estilos de aprender não forem aqueles pressupostos nos livros-texto, então, má sorte a deles!” (p. 40).

A preocupação de Almeida Filho aqui não é exatamente com a adoção do livro, mas com o quanto os livros-texto comerciais ainda enfatizam a norma gramatical ilustrada na frase-modelo, apesar da maioria deles prometerem comunicação na língua-alvo. Lembra ainda o quanto a estrutura rígida desses livros dificulta a adaptação, principalmente considerando o contexto brasileiro, onde a formação varia bastante, a proficiência lingüística de professores recém-formados apresenta problemas e a carga horária não lhes permite utilizar o tempo necessário para tal adequação. Será que há escapatória para os professores, afinal?

2.1.7 - Avaliação do material

O livro-texto traz limitações ao Ensino Comunicativo mas, quando seu uso se faz necessário, é preciso ter critérios para que a escolha represente uma vantagem para o processo de ensino/aprendizagem. Sua seleção deve levar em consideração uma série de fatores. A maior parte dos teóricos que escreveram sobre o assunto apontam como principal fator a necessidade dos aprendizes. Nessa premissa, deve-se analisar a linguagem, os temas abordados, a informação cultural, a filosofia, a metodologia, a disponibilidade, a acessibilidade (custo), para certificar-se de que esses estão adequados aos interesses e necessidades dos alunos.

McDonough e Shaw (1993) levantaram uma série de considerações que se deve ter na avaliação do livro-texto, algumas de caráter externo, outras de caráter interno e ainda outras gerais . A primeira delas é a organização do livro conforme descrita pelo autor, ou “o que os livros falam deles mesmos”, expressão usada por Cunningsworth (1984). Nessa etapa, procura-se analisar a proposta trazida pelo livro e compará-la com o material contido no interior do livro. Essa análise visa identificar o motivo pelo qual o material foi desenvolvido. É também nessa análise que se pode conhecer o público-alvo, o nível de proficiência, o contexto no qual o material deve ser usado, como a linguagem foi apresentada e organizada em unidades/lições e a visão do autor sobre língua e metodologia. Outros aspectos que podem ser investigados nessa fase são: o uso que o livro-texto receberá, se principal referência em um curso, ou se material complementar; a disponibilidade de um livro do professor; a presença de uma lista de vocabulário; a integração do material visual com os textos e a redação das atividades; o layout; a neutralidade cultural e social, evitando traços preconceituosos ou

estereotipados; a inclusão de material de áudio e vídeo; a inclusão de testes; e o custo (McDonough e Shaw, 1993, p.67-74).

Se um dos objetivos da análise de caráter externo é comparar os aspectos externos com o material contido no interior do livro, na análise de caráter interno, é importante investigar até que ponto as promessas feitas por aspectos externos são cumpridas através das lições. É preciso examinar fatores como a apresentação das habilidades no material; sua adequação para diferentes estilos de aprendizagem, assim como para auto-estudo; e a clareza com que se propõe motivar tanto professores quanto alunos (McDonough e Shaw, 1993, p.75-77).

Como avaliação geral, ainda de acordo com McDonough e Shaw (1993), deve-se seguir os seguintes parâmetros: o fator de adequação, ou seja, se o livro-texto se encaixa no programa ou ementa do curso; o fator de generalização, se o livro-texto atende às necessidades de um grupo em particular ou se pode ser adotado por vários grupos; o fator de adaptabilidade, que permite que partes sejam incluídas, excluídas ou modificadas para melhor alcançar os objetivos traçados para um dado curso; e o fator de flexibilidade, que determina quão rígidas são a seqüência e a gradação dos pontos apresentados. A flexibilidade é uma vantagem, visto que permite a adaptação e generalização do material (p.77-79).

Harmer (1983) propõe uma série de formulários para avaliar o perfil dos alunos, suas necessidades e o livro-texto pelos pontos de vista prático (custo e disponibilidade), do *layout*, da adequação e equilíbrio das atividades propostas, da ênfase nas quatro habilidades, da adequação da linguagem e do conteúdo e, finalmente, das instruções.

A partir dos formulários de Harmer, elaborei a seguinte inventário:

1 - O livro-texto está disponível no mercado?

2 - O livro-texto tem preço acessível?

24

3 - Que componentes acompanham o livro-texto (material de áudio, guia do professor, pacote de recursos, vídeos, páginas na web)?

4 - O formatado livro-texto é adequado e atrativo para os alunos?

5 - O livro-texto apresenta assuntos de interesse e linguagem adequada para a faixa etária dos alunos?

6 - O livro-texto apresenta assuntos e conteúdos relevantes para os alunos?

7 - O livro-texto traz assuntos e conteúdos realistas?

8 - Há variedade suficiente de assuntos e conteúdos?

9 - O livro-texto traz visões preconceituosas em relação à raça, sexo, classe social, nacionalidade/naturalidade, atividade profissional, crenças e nível de escolaridade?

10 - O livro-texto fornece subsídios para a expansão de atividades, linguagem e situações?

11 - O livro-texto contempla propostas para o desenvolvimento das habilidades buscadas pelos aprendizes?

12 - Há equilíbrio na quantidade de propostas para cada habilidade?

13 - O livro-texto fornece insumos apropriados e em quantidade suficiente para as necessidades dos alunos?

14 - A forma pela qual novos termos são apresentados é motivadora e inserida em contextos realistas?

15 - A linguagem trazida está adequada ao nível dos alunos?

16 - Existe uma gradação na apresentação de novos termos?

17 - As propostas de atividades de prática são motivadoras para os alunos?

18 - As propostas de práticas promovem a integração das habilidades?

19 - As instruções e objetivos são claros para os alunos?

20 - As orientações e objetivos são claros para o professor?

Mesmo depois de certificar-se de que o livro-texto selecionado é o mais adequado para o contexto de sua turma, o professor pode não conseguir escapar da adaptação. Isso sem contar, é claro, do caso da maioria, já mencionado, que tem que utilizar um livro-texto indicado pela instituição ou autoridade. Portanto, adaptação é o próximo item a ser abordado.

2.1.8 - Adaptando o Material

Conforme lembrado por McDorough e Shaw (1993), em geral pensa-se que fazer adaptações quer dizer revisar ou reescrever textos, exercícios e atividades. O conceito de adaptação, porém, inclui muito mais do que isso. Uma adaptação nem sempre é escrita e pode ser transitória. Pode acontecer quando um professor refaz, com outras palavras, a explicação de um ponto contido no livro-texto e não compreendido pelos alunos; ou quando um professor cita um exemplo fora do livro-texto, mas que tenha mais significado para os alunos; ou adiciona, numa decisão instantânea, de seu próprio repertório, linguagem relevante ao conteúdo estudado; ou quando passa como tarefa apenas uma parte do exercício proposto; ou, ainda, quando volta a atividades já realizadas, adaptando-as para abordar outro componente. Tudo o que o autor do livro-texto não consegue prever é, em geral, adaptado pelo professor, que tem que fornecer respostas a questionamentos verbais e, até, de expressões faciais, como o levantar de uma sobrancelha de seus alunos (p.84).

Mas a adaptação que interessa neste trabalho é aquela que tenta aproximar ao máximo a situação de sala de aula de cada turma ao que o livro-didático adotado oferece. McDonough e Shaw (1993) fazem referência a Madsen e Bowen (1979), que chamavam essa 'aproximação' ou combinação de fatores de "congruência". Para Madsen e Bowen, "o bom professor é aquele que está constantemente buscando atingir a congruência entre diversas variáveis: material didático, metodologia, alunos, objetivos

do curso, a língua-alvo e seu contexto e sua própria personalidade e estilo de ensino”(p.83, tradução minha)¹⁰.

São várias as formas de adaptação formal. McDonough e Shaw (1993) listam cinco formas, Richards (2005) seis, sendo suas listas bem parecidas.

Segundo McDonough e Shaw, podemos adaptar:

1) Adicionando (*adding*), quando se complementa o material incluindo mais itens ou estendendo o item desejado. Às vezes, as práticas propostas pelo livro-texto não estão em quantidade suficiente para um grupo com uma dificuldade específica, então é necessário incluir mais atividades que promovam essa prática. Outras vezes, a adição de um segundo texto pode ajudar a consolidar um ponto estudado, seja de vocabulário ou de gramática. E pode ser ainda que a explicação de algum ponto esteja confusa e/ou complexa, exigindo, então, uma explicação adicional;

2) Apagando ou omitindo (*deleting or omitting*), quando se subtrai itens considerados longos ou pouco significativos. Isso acontece quando o livro propõe uma quantidade exagerada de prática em um ponto que não apresenta dificuldade para os aprendizes, por ser talvez idêntico na língua materna. Outra ocasião em que apagar itens é interessante é quando o livro-texto traz pontos irrelevantes para o contexto dos alunos ou propõe atividades que exigem uma habilidade que ainda não possuem ou não têm tempo para realizar;

3) Modificando (*modifying*), quando se reescreve ou reestrutura itens. Quando os exemplos ou textos trazidos pelo livro são culturalmente alheios ao público alvo, é necessário reescrever exemplos para torná-los mais significativos para os alunos. As

¹⁰ “...The good teacher is ... constantly striving for congruence among several related variables: teaching materials, methodology, students, course objectives, the target language and its context, and the teacher's own personality and teaching style.”

atividades propostas podem também não ser adequadas para o tamanho da turma, exigindo assim uma modificação para contemplar as necessidades dos alunos;

4) Simplificando (*simplifying*), técnica semelhante à modificação, mas com o objetivo de diminuir a complexidade dos itens. Para simplificar é necessário reescrever itens, alterando seu léxico e/ou estrutura;

5) Reordenando (*re-ordering*), quando mudamos a ordem do conteúdo dentro do programa, ou das atividades dentro da unidade, ou da apresentação de itens. Pode também envolver separar itens de uma mesma unidade e reagrupá-los em outras. (p. 88-95)

A lista de Richards (2005) inclui:

- 1) Modificando o conteúdo – o conteúdo pode ser mudado porque não está adequado ao público alvo, talvez por fatores relacionados à idade, gênero, classe social, ocupação, bagagem religiosa ou cultural dos alunos;
- 2) Adicionando ou apagando conteúdo – o livro pode conter informação demais ou de menos para o curso. Unidades inteiras podem ser abandonadas, ou, talvez, seções de unidades podem ser omitidas por todo o livro. Por exemplo, um curso pode ter foco nas habilidades de compreensão e expressão oral e, assim, as atividades de produção escrita são omitidas;
- 3) Reorganizando o conteúdo – o professor pode decidir reorganizar a ementa do livro e pôr as unidades em ordem que considere mais adequada. Ou dentro de uma unidade pode decidir não seguir a seqüência de atividades proposta, mas reordená-las por algum motivo;
- 4) Tratando omissões – o texto pode omitir itens que o professor considera importantes. Por exemplo, um professor pode adicionar atividades para a expansão de vocabulário ou gramática;
- 5) Modificando tarefas – os exercícios e atividades podem necessitar ser modificados para dar-lhes foco adicional. Por exemplo, uma atividade de compreensão oral que enfatiza somente a habilidade de ouvir, buscando captar informações, pode ser modificada para a habilidade de ouvir, buscando atingir outros propósitos. Ou uma atividade pode ser estendida para dar oportunidade a práticas mais personalizadas;
- 6) Expandindo tarefas – os exercícios podem não conter uma quantidade de prática suficiente, necessitando assim de

tarefas adicionais.
(Tradução minha, p. 3 – 4)¹¹

A primeira forma da lista de McDonough e Shaw é a segunda da lista de Richards: a adição. Richards, porém, agrupa a adição e a exclusão em uma única forma, enquanto que McDonough e Shaw apresentam a exclusão como sendo a segunda forma. A exclusão também é chamada por McDonough e Shaw de omissão. A segunda forma da lista de McDonough e Shaw é a exclusão mencionada acima e a terceira é a modificação. A modificação é a primeira forma enumerada por Richards. A quarta forma listada por McDonough e Shaw é a simplificação. Essa forma não é citada por Richards. A última da lista de McDonough e Shaw é a reordenação que, para Richards, é reorganização. Richards ainda fala sobre como lidar com omissões, que é quase o mesmo que adicionar e expandir tarefas, que também é semelhante à adição, mas tem o objetivo de proporcionar mais prática de pontos estudados.

A adaptação parece ser a cura para todos os males. Mas será ela uma prática comum entre professores de língua estrangeira no Brasil?

2.2 – O que pode determinar nossas práticas como professores de Língua Estrangeira

A necessidade de adaptação é amplamente discutida em artigos sobre livro-texto e, provavelmente, nas salas de aula de formação de professores. A contextualização é um ponto muito focado no ensino hoje em dia, e é até uma exigência dos alunos. Os próprios professores admitem que não há como utilizar certo material sem adaptar. Essa já é uma crença generalizada.

¹¹ “1) Modifying content – Content may need to be changed because it does not suit the target learners, perhaps because of factors related to the learners' age, gender, social class, occupation, religion or cultural background; 2) Adding or deleting content – The book may contain too much or too little for the program. Whole units may have to be dropped, or perhaps sections of units throughout the book omitted. For example a course may focus primarily on listening and speaking skills and hence writing activities in the book will be omitted; 3) Reorganizing content – A teacher may decide to reorganize the syllabus of the book, and arrange the units in what she considers a more suitable order. Or within a unit the teacher may decide not to follow the sequence of activities in the unit but to reorder them for a particular reason; 4) Addressing omissions – The text may omit items that the teacher feels are important. For example a teacher may add vocabulary activities or grammar activities to a unit; 5) Modifying tasks – exercises and activities may need to be changed to give them an additional focus. For example a listening activity that focuses only on listening for information is adapted so that students listen a second or third time for a different purpose. Or an activity may be extended to provide opportunities for more personalized practice; 6) Extending tasks – Exercises may contain insufficient practice and additional practice may need to be added.”

2.2.1 – Refletindo sobre Crença(s)

Crença, segundo um dos seis significados apontados por Aurélio Buarque de Holanda Ferreira em seu *Novo Aurélio Século XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa* (1999), é “convicção íntima” (p. 576). Convicção, por sua vez, de acordo com o mesmo autor é “certeza adquirida por demonstração” (p. 548) e íntima/o é, entre outras definições, “o que atua no interior” (p. 1129). Portanto, pode-se concluir que crença, em termos gerais, é a certeza que atua no interior de uma pessoa a partir de uma demonstração. Será que essa demonstração precisa ser necessariamente empírica?

A Bíblia, por exemplo, há séculos, convoca seguidores de Cristo a acreditar nas coisas não vistas e demonstra como a crença em coisas consideradas não tangíveis levaram pessoas a suportar todos os tipos de perseguição até a morte. Não só a Bíblia, mas diversos livros de história trazem a biografia de pessoas que passaram por eventos inacreditáveis em prol de uma crença sem sinais aparentes.

Nicola Abbagnano, no *Dicionário de Filosofia* (1999), conceitua crença da seguinte forma:

No significado mais geral, atitude de quem reconhece como verdadeira uma proposição: portanto, a adesão à validade de uma noção qualquer. A crença não implica, por si só, a validade objetiva da noção à qual adere nem exclui essa validade. Tampouco tem, necessariamente, alcance religioso, nem é, necessariamente, a verdade revelada, a fé; por outro lado, também não exclui essa determinação e, nesse sentido, pode-se dizer que uma crença pode pertencer ao domínio da fé. De per se, a crença implica apenas a adesão, a qualquer título dado e para todos os efeitos possíveis, a uma noção qualquer. Portanto, podem ser chamadas de crença as convicções científicas tanto quanto as confissões religiosas, o reconhecimento de um princípio evidente ou de uma demonstração, bem como a aceitação de um preconceito ou de uma superstição. Mas não se pode chamar de crença a dúvida, que suspende a adesão à validade de uma noção, nem a opinião, no caso de excluir condições necessárias para uma adesão desse gênero.(...) Na filosofia contemporânea, a noção de crença é marcada pelas seguintes características: 1° a crença é a atitude da adesão a uma noção qualquer; 2° essa adesão pode ser mais ou menos justificada pela validade objetiva da noção, ou não se justificar de modo algum; 3° a própria adesão transforma a noção em regra de comportamento (o que Peirce chamava de “hábito de ação”); 4° como regra de comportamento, em alguns campos a

Com esse conceito, Abbagnano, que faz um apanhado do conceito de crenças por diversos filósofos, mostra que crença é a aceitação de uma idéia, quer ela seja comprovadamente verdadeira ou não, que influencia grandemente as ações de um indivíduo. É o que Stephen Covey em seu livro *Os Sete Hábitos da Pessoa Altamente Eficaz* (1989) chama de paradigma. Paradigma é um termo científico, de origem grega e é mais usado, hoje em dia, como significado de modelo, teoria, percepção, suposição ou molde. No sentido mais geral, significa a forma particular de cada pessoa ver o mundo, de percebê-lo, compreendê-lo e interpretá-lo. O termo passou a ser muito usado, com este significado, a partir de meados do século XX, quando Thomas Kuhn (1970) refutou o conceito tradicional de conhecimento científico por ser puramente objetivo, interpretando-o como conhecimento fundamentado em paradigmas predominantes, ou teorias aceitas que expressam e confirmam certas opiniões estabelecidas. Apesar do aspecto subjetivo, o paradigma é, para as pessoas, como se fosse um mapa. O mapa não é o território, mas tem a capacidade de guiá-las para chegar onde querem. O que pode acontecer, às vezes, é as pessoas terem o “mapa errado” para o destino desejado e assim chegarem a outro lugar e não aonde originalmente tinham intenção de chegar.

Um exemplo de “mapa errado” na área de educação é a pessoa ter como paradigma que a boa educação está no acúmulo de informações e não na visão crítica que se deve ter do mundo, visão que serve de filtro para as informações recebidas, tornando-as também mais significativas para o desenvolvimento do aprendiz. Como resultado, pode-se até chegar a um indivíduo com muitas informações, mas será que esta pessoa estará apta a resolver problemas não previstos nas informações recebidas, ou, em outras palavras, será que as informações recebidas lhe servem para resolver seus problemas em particular?

No ensino de línguas, se um professor ou professora acredita que ensino de língua é ensino de gramática, ele(a) enfatizará a transmissão desse tipo de conhecimento, contextualizado ou não, mas quando o aluno precisar realmente usar a língua numa situação real de comunicação, poderá ter sérias dificuldades porque não conseguirá entender ou usar a língua em situações não previstas em sala de aula. O paradigma de que língua é um composto de estruturas gramaticais e que o domínio

dessas estruturas garante perfeito conhecimento da língua pode comprometer a aplicação mais básica da língua: a comunicação.

Brown (1994) também citando Thomas Kuhn (1970), conceitua paradigma como um “modelo engrenado”, formado a partir de um processo semelhante à resolução de um quebra-cabeça onde uma das tarefas do cientista, neste caso, do professor, é descobrir as peças que se encaixam, formando assim pequenas teorias pessoais sobre o que ensina. A junção dessas diversas teorias leva a um molde, uma idéia do caminho certo a seguir.

O interessante no conceito de Kuhn (1970) é que ele dá a idéia de vários aspectos interligados formando um conjunto. Assim como no quebra-cabeça a ausência de uma peça interfere na compreensão da figura final, também no ensino a ausência de consideração cuidadosa de certos fatores poderá comprometer a eficácia da ação do professor. Este é um forte argumento para o ensino reflexivo, do qual muito se fala hoje em dia.

Em seu livro *Os Sete Hábitos das Pessoas altamente Eficazes* (1989), Covey mostra o poder do paradigma e tenta convencer seu leitor a mudar paradigmas e adotar conduta ética para se obter verdadeiro sucesso na vida. Ele mostra que os ideais, não os inatingíveis como os de Platão, mas ideais reais, palpáveis, como aspirações pessoais e profissionais, bons ou ruins, são a fonte de nossas ações.

Os ideais não são objetos, assim como o mapa não é o território, mas eles levam as pessoas a fazer coisas ou dar passos para alcançar o que desejam. Os ideais são idéias que se tem do que é melhor. E essas idéias, por sua vez, são oriundas de conhecimentos adquiridos e processados criticamente para assim comporem o “melhor”; a “melhor” maneira de ensinar línguas, ou de aprender, as “melhores estratégias”, os “melhores” livros-texto: o mapa dos professores vem de seus conhecimentos adquiridos e processados mentalmente.

Para ilustrar como a crença influencia o ensino, pode-se rever as teorias existentes sobre educação. A pedagogia tradicional, por exemplo, vê o ser humano

como uma tábua vazia na qual o mestre, professor, etc. imprime as informações e assim se dá a aprendizagem, processo no qual, na visão desses teóricos ambientalistas, o aprendiz não tem nada que possa contribuir para seu próprio desenvolvimento, a não ser disposição em imitar ou reproduzir com exatidão tudo que lhe é transmitido.

Por outro lado, teóricos como David Ausubel¹² e Carl Rogers¹³ acreditam que a aprendizagem eficiente só se dá quando o aprendiz é o centro do processo, que suas experiências e capacidades são fundamentais e, ainda, que o ensino deve ser significativo, ou seja, deve ser voltado para as necessidades imediatas dos aprendizes.

Os conceitos acima, apesar de apontarem para um fenômeno motivador de ações, ainda vendem a idéia de crença como uma estrutura mental estável e fixa. A crença pode até ser um ideal, mas não é imutável. Sua complexidade é discutida por Barcelos (2006).

Barcelos Barcelos (2006, p. 16) situa o conceito de crenças dentro da atual visão de cognição que aponta “para a origem da cognição na interação social moldada por processos culturais e sociopolíticos”, reconhecendo as contribuições que os desenvolvimentos recentes em matéria de cognição trazem à área de investigação de crenças sobre a aprendizagem de línguas. Segundo Barcelos (2006, p.17), o primeiro desses desenvolvimentos diz respeito à constatação de que “a cognição não é mais vista como algo distinto do corpo” e cita, na mesma página, a afirmação de Watson-Gegeo (2004) que diz que “o que nós humanos entendemos sobre o mundo, entendemos devido ao tipo de corpo e potencial para desenvolvimento neural que nós temos”. O segundo dos desenvolvimentos que cita é a conclusão à qual chegaram os cientistas quanto ao pensamento. De acordo com eles, “95% de todo o pensamento é inconsciente e influencia, molda e estrutura todo o pensamento consciente” (p. 17). O terceiro é o “reconhecimento de que o raciocínio lógico ou as habilidades superiores não são independentes de outros processos mentais” como as emoções, tidas como essenciais para o raciocínio lógico por Watson-Gegeo. O quarto mostra que a “cognição incorpora muitos outros componentes da vida mental humana, tais como capacidade simbólica, o

¹² Teórico construtivista nascido nos EUA, em Nova Iorque, em 1918. Sua teoria da Aprendizagem Significativa reforça a participação de experiências e conhecimentos adquiridos fora da sala de aula na formação da pessoa, dando à instrução significado.

¹³ Psicólogo, historiador e psicoterapeuta nascido em Oak Park Llions, EUA, em 1902. Criador da Teoria que leva seu nome, Teoria Rogeriana, ou Teoria da Aprendizagem Centrada na Pessoa.

eu, a vontade, crenças e desejo”(p.17). O quinto reconhece que o pensamento, assim como a linguagem, é metafórico. O sexto substitui a visão metafórica do “cérebro ou mente como um recipiente de inteligência” pelo “conceito de cognições distribuídas”, que ressalta que “as pessoas pensam em conjunto com outras, a cognição é construída socialmente através da colaboração” (p.17)

Barcelos (2006, p. 18) ainda mostra de que forma a visão do contexto, como parte integrante da cognição e não simplesmente como meio onde se dá a aprendizagem, é compartilhada por vários teóricos, assim como a visão da cognição como sinônimo de crença. Para ela, crença é “uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais”

Pessoa e Sebba (2006) usam o termo “teorias pessoais” para falar do mesmo fenômeno. Segundo elas, o termo é apropriado porque, a partir de conhecimentos ou saberes da prática (experiências formais e informais juntas), professores são capazes de planejar uma aula, colocá-la em prática e produzir resultados, como acontece na aplicação de uma teoria; assim como acreditam que esses saberes têm status de conhecimento gerado em universidades.

Essas autoras citam Handal e Lauvas (1987), os quais “identificaram três elementos que interagem para formar as teorias pessoais: as experiências pessoais (como alunos, professores, pais, etc.); o conhecimento transmitido (conhecimento recebido de outras pessoas, por meio de leituras, conversas, filmes, etc.); e os valores essenciais (concernentes ao que é positivo e negativo na vida em geral e na educação em particular).”(Pessoa e Sebba, 2006, p.44)

Quanto a esses elementos, elas mesmas apontam que ainda não se sabe qual dos fatores conta mais na formação das teorias pessoais. Mencionam que estudos como o de Lortie (1975) têm mostrado uma grande influência da experiência como aluno, uma vez que se passa muito tempo da vida em bancos de escolas. Outro argumento que favorece esta idéia é o fato de as pessoas aprenderem por observação, imitando

exemplos. É natural que, na busca da melhor aula, a pessoa lance mão de coisas que “deram certo” quando seus professores fizeram e ficaram retidas na memória. Por outro lado, um professor experiente poderá ser mais influenciado por suas próprias experiências em sala de aula. Ou um profissional, na busca da excelência, pode considerar a utilização de recursos que aprendeu em cursos, workshops, fóruns, etc.

Pessoa e Sebba (2006) ainda levantam a seguinte questão: a prática pedagógica reflete as teorias pessoais? A pergunta não é só delas: mas baseiam-se em autores como Giddens (apud Van Lier, 1994) e Rosenholtz (1989), que afirmam que o contexto, “a realidade das escolas e as condições reais do trabalho docente são mais determinantes da prática do professor do que as suas teorias pessoais.”(p.45)

Estudos como esses derrubam as primeiras suposições sobre crenças, de que estas seriam “estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento” (Barcelos, 2006, p. 18) e de que seriam as principais determinantes das ações dos professores. Mas, segundo Barcelos, tanto as crenças podem influenciar as ações quanto as ações podem influenciar as crenças. Ela cita Richardson (1996), que aponta pelo menos três visões diferentes da relação crenças/ações: a causa-efeito, na qual as crenças influenciam as ações; a interativa, em que ambas crenças e ações se influenciam mutuamente; e a hermenêutica, que propõe que as crenças e ações de professores mantêm uma relação complexa envolvendo o contexto de ensino e sua influência sobre a prática do professor, provocando assim uma dissonância.

2.2.2 – A questão da discrepância entre o dizer e o fazer e a influência do contexto

Essa dissonância, segundo Barcelos (2006), se apresenta de duas formas: discrepância entre o dizer e o fazer, e influência de fatores contextuais.

A discrepância entre o dizer e o fazer foi examinada em vários estudos, como os de Woods (1996, 2003), Borg (2003), Johnson (1994) e Ellis (2004). Trata-se de um conflito entre o discurso e a prática de professores. Woods (1996) explica que este conflito acontece quando uma unidade do comportamento torna-se uma rotina

inconsciente. As vezes, o professor evolui para um estágio mais avançado em suas crenças, mas o comportamento não acompanha, ele se mantém em um estágio internalizado na crença prévia.

Woods traz ainda o conceito de “crença abstrata”, aquela que se diz ter, que se considera a mais adequada e da qual se está consciente; e “crença em ação”, que é aquela que norteia a ação de forma inconsciente. Eraut (1994) e Ellis (1997) também descrevem estas duas crenças como conhecimento técnico e conhecimento abstrato. Uma fala das idéias explícitas relacionadas à profissão e oriunda de estudos; a segunda está relacionada à experiência de ensinar e aprender línguas do professor.

Além das práticas inconscientes que destoam das crenças alegadas, existem vários fatores contextuais que podem afetar a prática dos professores. Segundo Borg (2003), “as crenças e as práticas dos professores são mutuamente informativas com os fatores contextuais tendo um papel importante em determinar até que ponto os professores conseguem programar a instrução de acordo com suas crenças.” (p.29) Ela cita autores como Dufva (2003), que afirmam ser um erro tentar analisar as crenças de professores sem levar em conta o contexto social e cultural da formação dessas crenças.

Conflitos entre o dizer e o fazer podem ter origem na necessidade de professores terem que lidar com interesses contraditórios e ambíguos em sala de aula, como suas crenças contra os últimos métodos ou programas de educação. E eles ainda têm que se preocupar com aspectos com respeito ao relacionamento aluno-professor; à rotina da sala; à maneira pela qual os alunos aprendem e ao material didático.

Barcelos (2006), apoiada por outros autores como Borg (2003), aponta fatores que são determinantes à realidade das salas de aulas, dentre eles encontram-se: motivação dos alunos; fluxo da aula; exigência dos pais, diretores, escola e sociedade; arranjo da sala de aula; políticas públicas escolares; colegas; testes; disponibilidade de recursos; condições difíceis de trabalho (excesso de carga horária, pouco tempo para preparação); salas cheias; programa fixo; pressão para se conformar com professores mais experientes; proficiência limitada dos alunos; resistência dos alunos a novas maneiras de aprender; e até cultura.

2.2.3 – Refletindo sobre Aprendizagem

Barcelos (2006) mostrou como o conceito de crenças não é facilmente dissociado de cognição. Cognição, por sua vez, é o objeto da aprendizagem. Mostrou ainda que a crença é construída, dentre outras coisas, nas experiências dos indivíduos à medida que vão interagindo com outras pessoas e com o meio. São, então, em outras palavras, conhecimentos.

Em geral, adquire-se conhecimentos por meio de experiências vividas. Apesar do caráter lúdico que o termo “experiência” carrega, “experiências”, neste trabalho, quer dizer simplesmente contato. Um estudo teórico, por exemplo, é uma experiência adquirida sobre o objeto do estudo. Assim, a vida é composta de experiências formais (da escola) e experiências informais. Ou melhor dizendo: intencionais e não intencionais. O curso de Letras traz várias experiências aos professores de língua em formação, onde conhecimentos são adquiridos explicitamente, ou intencionalmente, por meio da orientação passada pelos professores e implicitamente, não intencionalmente, quando os aprendizes copiam a forma de conduzir uma aula de um ou mais professores, apropriando-se de um estilo que aprenderam sem que o professor tivesse intenção de ensiná-lo. Essas e outras experiências contribuem para formar a soma de conhecimentos de um professor.

“Conhecimentos adquiridos” é, em outras palavras, o conceito que Vygotsky¹⁴ atribui à aprendizagem. Para ele, aprendizagem e desenvolvimento são coisas diferentes. Enquanto que aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc, desenvolvimento refere-se ao nível de maturação das funções psicológicas, ou seja, à capacidade do indivíduo de se posicionar diante das situações que vivencia utilizando os seus recursos internos (atenção, percepção, sensação, memória, linguagem, raciocínio lógico e abstrato, criatividade, imaginação, processos cognitivos que permitem generalização, classificação, conclusão, dedução, inferência, análise, síntese, abstração, conceituação, resolução de problemas). (Araújo, 2003)

¹⁴ Teórico construtivista, principal representante da Teoria Histórico-cultural de Desenvolvimento Humano. Lev. S. Vygotsky nasceu na Rússia, na cidade de Orsha, em 1896.

Na teoria de ensino e aprendizagem de língua, existe um paralelo a esses conceitos: o conceito de competência linguística e o de competência comunicativa. Brown (1994) cita as pesquisas de Hymes (1967) e Paulston (1974), que distinguem esses dois tipos de competência enfatizando a diferença entre o conhecimento sobre a língua e o conhecimento que permite que uma pessoa se comunique funcional e interativamente. No primeiro conceito, a pessoa conhece os itens lexicais, as regras gramaticais, semânticas etc; ela tem o conhecimento que normalmente é associado ao domínio de uma língua. Já no segundo, ela é capaz de conectar sentenças, criando um discurso completo e significativo, quer oral ou escrito, assim como compreende e usa regras socioculturais e ainda se utiliza de estratégias de comunicação; ela não só domina a língua, mas tem intimidade com ela, sabe usá-la em diferentes contextos.

Da mesma forma que o desenvolvimento demonstra quão apto um indivíduo está para lidar com diferentes situações de vida, enquanto que a aprendizagem representa somente uma parte desse desenvolvimento, também a competência comunicativa demonstra quão hábil o indivíduo é com a língua, sendo que a competência linguística representa apenas uma parte da competência comunicativa.

Vygotsky, tendo ofertado esses conceitos, mostra que o desenvolvimento está além da aprendizagem e conta com o que ele chama de mediação. A mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (língua, escrita, sistemas numéricos, ferramentas, objetos, tecnologia).

A relação aqui referida é a relação do indivíduo com o mundo. Na teoria Vygotskiana, as pessoas se desenvolvem a partir de seu contexto histórico, social e cultural. Histórico, porque nosso desenvolvimento é influenciado pelas experiências e conquistas de muitos outros ao longo do tempo; social, porque o conhecimento é organizado e estruturado pelos grupos sociais e, por meio deles, vivenciamos as nossas experiências no mundo e, portanto, aprendemos e nos desenvolvemos. Assim como sugerido por Kuhn (1970), já mencionado anteriormente, não há objetividade nem mesmo no conhecimento científico e cultural, porque o desenvolvimento sofre influência do contexto cultural em que vivemos (língua, valores, hábitos, crenças, modo de viver).

Nunam (1999) mostra bem como a idéia de desenvolvimento pode variar de sociedade para sociedade quando conceitua educação afirmando que cada cultura tem seu próprio conceito e visão de educação. Enquanto que boa parte do mundo ocidental valoriza o conhecimento acadêmico transmitido explicitamente em escolas e universidades, crianças aborígenes aprendem ofícios indutivamente, observando pessoas mais velhas. E em seus contextos particulares, esses ofícios lhes são muito mais úteis para a vida do que o conhecimento cultuado nos corredores das escolas.

Vygotsky acreditava, como Carl Rogers, Paulo Freire¹⁵ e outros, que o homem é um ser interativo que compreende o mundo, transforma-o e transforma a si mesmo por meio de relações sociais, valorizando assim a interação como elemento importante para o desenvolvimento humano.

O aspecto interacional é, inclusive, um dos elementos conceituais de língua que acabou por provocar o advento da abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras. Ao se levantar, na década de 70, que o objetivo da língua é promover a interação entre pessoas, estudos começaram a surgir que focavam cada vez mais aspectos socioculturais no uso e ensino de línguas. Em vez de ver a língua como conjunto de símbolos regidos por regras estruturais, passou-se a ver a língua como importante instrumento para a comunicação, que se apresenta em diversos contextos, até mesmo no processo de aprendizagem. Ela é um dos mediadores apontados por Vygotsky. Um instrumento de comunicação, mas também um instrumento de aprendizagem, um formador de desenvolvimento humano.

Outra interação focada no presente trabalho é a interação que acontece no contexto ensino/aprendizagem. Vygotsky teoriza que as pessoas têm uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a diferença entre o desenvolvimento real, que é a capacidade de uma pessoa resolver problemas de forma independente, e o desenvolvimento potencial, que é determinado pela solução de problemas sob orientação de outra pessoa, ou fornecimento de pistas, ou ajuda direta.

Essa teoria é de grande valor para professores de línguas que, inúmeras vezes,

¹⁵ Educador brasileiro, nascido em 1921, pioneiro na educação de adultos, refutou a imagem dos alunos como recipientes vazios dentro dos quais se derramam informações e, ao contrário, promoveu a educação como um processo interativo, reflexivo e dinâmico.

se deparam com mitos, como o de que pessoas de uma certa idade não conseguem aprender uma língua estrangeira; ou o de que o aprendizado de uma língua não é para qualquer pessoa, que é necessário ter algum talento inato para tal. Partindo do princípio que qualquer pessoa com funções fisiológicas normais tem o potencial para aprender qualquer língua, o professor assume seu papel de mediador na ZDP de seus aprendizes, o que será chamado aqui de processo ensino-aprendizagem.

O processo ensino-aprendizagem, como mencionado acima, sempre envolve aquele que aprende e aquele que ensina, e a relação entre ambos. Para Vygostky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a idéia de aprendizado inclui interdependência dos indivíduos envolvidos no processo.

Numa relação onde há interdependência, um precisa do outro; e o outro, do primeiro. Os aprendizes precisam de alguém que lhes mostre o caminho, que os orientem e ajudem. O professor, por outro lado, precisa entender o contexto histórico, social e cultural do seu aprendiz para ajudá-lo. Ele precisa conhecer o aprendiz e seus propósitos. Precisa achar seu desenvolvimento real, para oferecer o que precisa na quantidade e gradação adequada para provocar mais crescimento. E, principalmente, para tornar seu ensino em algo significativo na vida do aprendiz, algo de que o aprendiz precise de fato.

Um termo que se tornou bastante expressivo nesse processo é o de “facilitador”, no lugar de professor. Esse termo surgiu a partir da visão de que o ensino deve ser focado no aprendiz e não no professor. O facilitador, como a própria palavra expressa, torna a vida do aprendiz mais fácil, utilizando sua experiência e conhecimento para mostrar ao aprendiz o caminho que se deve tomar para atingir o desenvolvimento. Seu sucesso, porém, está na habilidade de interpretar as necessidades, grau de maturação e desenvolvimento de seus aprendizes e oferecer, no tempo e quantidade adequados, o insumo de que os aprendizes precisam para se desenvolver.

Brown (1994) mostrou esta forte interdependência entre aprendiz e professor na aprendizagem. Segundo ele, o processo de aprendizagem é complexo e envolve fatores como aquisição, percepção, sistemas de armazenamento ou memória e uso envolvendo estilos e estratégias conscientes e inconscientes, teorias sobre esquecimento,

reforço e o papel da prática, destacando como o conceito de aprendizagem pode dar vazão a várias subáreas da disciplina de psicologia e como o professor precisa entender esses processos. Isso faz parte do quebra-cabeça citado por Kuhn (1970). Entender, principalmente, que tanto ele quanto o aprendiz fazem parte do ensino, cada qual com seu papel.

E se há interdependência entre aprendiz e professor, então, os conceitos de ensino e aprendizagem não podem ser dissociados. Brown ainda afirma que ensinar é guiar e facilitar a aprendizagem, capacitando os alunos a aprenderem, dando condições à aprendizagem, ou melhor ao desenvolvimento, à conquista da competência comunicativa. Assim, a compreensão de como se aprende determinará a filosofia de educação, o estilo de ensino, a abordagem, os métodos e técnicas de sala de aula de cada professor. Portanto, a compreensão que se tem de como se adquirem novos conhecimentos ou experiências norteará a conduta do professor na sala de aula. Essa compreensão é, a grosso modo, a crença.

2.3 – Crença e Cultura

Eis dois construtos intimamente ligados ao processo ensino/aprendizagem. Conforme visto anteriormente, o ensino não existe fora de um contexto cultural montado em uma estrutura, formada de diferentes crenças que podem se renovar lenta ou rapidamente, mas que estão sempre presentes.

2.3.1 – A crença vem da cultura ou a cultura da crença?

Ainda não há unanimidade sobre a origem da cultura. O professor e antropólogo Roque Laraia (2006) mostra que muitos estudiosos acreditam que a cultura existe a partir da evolução da espécie humana que originou o desenvolvimento do cérebro das pessoas, em contraste com o cérebro animal. Esse desenvolvimento aperfeiçoou aspectos ligados à sobrevivência, como a busca por alimentos, mas também incrementou de forma impressionante aspectos sociais. Outros já vêem a origem da

cultura nas primeiras experiências adquiridas pelo ser humano que, pelo uso das mãos, via (concebia) objetos por dimensões diferentes, formando assim conceitos distintos quanto a sua forma e utilidade. Há ainda aqueles que imaginam que foi a partir do momento em que o homem pôde caminhar em posição ereta que ele começou a ver as coisas diferentes e formar sua cultura. Mas, para o antropólogo francês Lévi-Strauss, a cultura só surgiu quando o homem conseguiu criar a primeira regra ou norma. Outro antropólogo, o americano Leslie White, afirma que a cultura se dá quando o cérebro humano torna-se capaz de gerar símbolos, já que a cultura só é possível pelo uso dos significados.

O que importa aqui, porém, não é descobrir a origem desse construto mas sua relevância no contexto de uso de livro-texto no ensino de LE e L2.

Segundo Abbagnano (1998), cultura tem dois significados: “a formação do homem, sua melhoria e seu refinamento”; e “o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização.” É o conceito utilizado hoje por sociólogos e antropólogos “para indicar o conjunto dos modos de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para outra, entre os membros de determinada sociedade.”(p. 225)

Laraia (2006) estabelece cinco premissas para conceituar cultura, quais sejam:

- 1) a cultura “condiciona a visão de mundo que o homem” tem;
- 2) “interfere no plano biológico”;
- 3) “Os indivíduos participam diferentemente de sua cultura”;
- 4) “... tem uma lógica própria”; e
- 5) “é dinâmica”.

Para ele, a cultura influencia nosso pensar e agir e, apesar de ter um caráter social, é interpretada de forma diferente pelas pessoas. Sua lógica não é necessariamente "lógica", pois não segue padrões fixos ou universais, e está constantemente em movimento demonstrando tendências ora para um lado, ora para outro, apesar de, paradoxalmente, ser um fenômeno difícil de mudar intencionalmente.

O que chama atenção aqui é a justaposição dessas premissas com aquelas estabelecidas por Barcelos (2006) para compor o conceito de crença, como a idéia da cultura estar condicionada à visão do mundo, ou de ver e perceber o mundo; ou sua interferência no plano biológico, que pode muito bem se enquadrar na idéia de Barcelos de a crença interferir no contexto; ainda, a premissa de participação experimentada de forma diferente por cada indivíduo, mostrando assim que crença e cultura são resultantes de um processo interativo de interpretação, fazendo assim com que tenham uma lógica própria e que sejam, acima de tudo, dinâmicas.

Determinar então qual delas veio de qual é uma missão tão difícil quanto determinar o desafio posto pelo dito popular: “Quem veio primeiro, o ovo ou a galinha?”

Claro que seria óbvio, para aqueles que acreditam que a cultura é resultado do processo evolutivo do ser humano, que a cultura tivesse vindo em primeiro lugar, e que a crença fosse apenas um componente da cultura. Para alguém que acredita que a cultura veio a partir do momento e que se criou a primeira lei, seria o inverso: primeiro houve a crença, que era comum, de que algo era adequado ou não, e depois se criou a regulamentação daquilo, determinando a cultura relativa àquele assunto.

Mas para evitar uma discussão infrutífera nesse ponto, vale ressaltar que, independentemente do que veio primeiro, ambas convivem em ciclos. A cultura determina a crença, que reproduz a cultura, a qual é repassada para outras gerações criando suas crenças, até que um fato novo modifique os componentes da crença ou cultura sem, no entanto, interromper o ciclo que continua.

2.3.2 – A cultura e o Ensino de LE e L2

Professores e teóricos que lidam com o ensino de línguas estrangeiras possuem a crença de que “aprender uma segunda língua é frequentemente aprender uma segunda cultura” (Brown, in Valdes, 1986, p. 33). Devido ao fato de a língua ser um dos principais veículos de difusão da cultura e um fator de contexto altamente social, acredita-se ser impossível adquirir uma segunda língua sem adquirir a cultura que ela expressa.

É inegável a necessidade de conhecer o contexto para melhor compreender certas informações. Segundo a professora Fernández (2002), a aprendizagem de uma língua estrangeira deve envolver a aquisição de competência lingüística, discursiva, estratégica e sociolingüística. Argumenta ainda que ignorar os aspectos culturais é como fazer uma citação fora de contexto; corre-se o risco de abrir um abismo entre a comunicação pretendida e a compreendida. Para ela, um é o conteúdo e o outro é a forma. Chega a sugerir que o ideal seria que professores de língua estrangeira tivessem a oportunidade de passar um tempo no país onde se usa a língua-alvo.

Tal assunto é levado tão a sério por esse público que livros de professores recomendam aos professores que façam explicações explícitas quanto a aspectos culturais de um dado país como base para a introdução de vocabulário novo, a título de contextualização.

Aculturação é o nome dado a essa “adaptação gradual que uma pessoa faz à cultura-alvo, sem necessariamente abandonar sua própria identidade da língua nativa” (Acton e Felix, in Valdes, 1986, p.20). Mais do que isso, é a aceitação da cultura por trás da língua. Pela aculturação, o aprendiz pode passar a pensar, falar, gesticular e agir como um nativo da língua-alvo quando no contexto social onde a língua alvo acontece, e voltar a sua forma de pensar, falar, gesticular e agir no contexto de sua língua nativa.

O exemplo dado por Brown (in Valdes, 1986, p. 33) ilustra o grau de aculturação considerado ideal para profissionais que trabalham com o ensino de LE ou L2. Ele cita E.C. Condon (1973), que diz:

... para um europeu ou um sul-americano, a impressão geral criada pela cultura norte-americana é de um ciclo frenético e

perpétuo de ações que não deixam praticamente nenhum tempo para sentimentos pessoais e reflexão. Mas para um americano, o tempo razoável e ordenado da vida do francês transmite um sentido de atraso inútil e ineficácia; e as atividades espanholas de interminável lazer representam um desperdício estarrecedor de tempo e potencial humano. E para o hispanofalante, a essência metodológica de mudança planejada na França pode parecer insensível, tanto quanto sua própria tendência a tomar decisões de último minuto podem parecer para seu equivalente francês como imprudente e irresponsável.¹⁶

O perigo apontado por essa prática, segundo Pereira (2000), é que junto com as idéias que compõem a cultura alheia vem sua filosofia. Ele mostrou claramente como os povos tendem a achar que sua cultura é a “mais correta” entre todas as outras e vêem sua língua como a principal ferramenta de preservação e proteção desse legado.

Não são poucos os movimentos levantados em vários países para tentar impedir a invasão da língua inglesa, por exemplo, associada, em especial, à propagação do uso da informática. Isso, nos tempos de hoje. Há anos os franceses vêm recebendo a antipatia do mundo por exigirem com bastante vigor o uso de seu idioma em território nacional. Falantes de várias línguas se armam, criando leis e barreiras para evitar o desaparecimento de parte do léxico de sua língua materna, provocado pelo desuso ou substituição por vocábulos de origem estrangeira.

Esse tipo de movimento, porém, não é tão popular no Brasil, salvo em algumas excessões como no caso do polêmico projeto de lei em defesa da língua portuguesa do deputado comunista Aldo Rebelo. As reações a sua idéia, porém, refletem a cultura nacional de aceitação dos termos estrangeiros. Rebelo foi aclamado pela mídia como xenófobo. Ou seja, é um país que aceita de bom grado os termos estrangeiros. Não só os termos mas os próprios estrangeiros com seus filmes, sua língua, sua cultura, sua comida, seus livros, suas idéias. Por que será que “o estrangeiro” é tão bem aceito em nosso país?

¹⁶... to a European or a South American, the overall impression created by American culture is that of a frantic, perpetual round of actions which leave practically no time for personal feeling and reflection. But, to an American, the reasonable and orderly tempo of French life conveys a sense of hopeless backwardness and ineffectuality; and the leisurely timelessness of Spanish activities represent an appalling waste of time and human potential. And, to a Spanish speaker, the methodical essence of planned change in France may seem cold-blooded, just as much as his own proclivity toward spur-of-the-moment decisions may strike his French counterpart as recklessly irresponsible.

2.3.3 – O efeito da colonização na cultura do país

Segundo Fausto (2004), o Brasil foi descoberto em 1500 por Pedro Álvares Cabral, conforme relata a história. Até então, era habitado por nativos denominados “índios” pelos colonizadores.

Sua colonização, porém, seguiu o modelo mercantilista. Como Portugal não teve a sorte de encontrar metais preciosos logo no início, introduziu-se aqui um sistema de produção baseado na agricultura de exportação e no trabalho negro em larga escala.

Com o objetivo de impedir que a colônia se desenvolvesse de forma autônoma foi elaborado um conjunto de restrições das colônias para com a metrópole, que se chamava Pacto Colonial.

Nessa época, poucos na colônia tinham o privilégio da educação e o catolicismo estabeleceu-se como um dos principais traços culturais da sociedade no país. O impacto do catequismo católico entre os grupos nativos do país foi destrutivo do ponto de vista antropológico, porque acabou fazendo desaparecer a cultura própria de vários grupos que povoavam o país. E, mesmo tendo perdido sua cultura, esses grupos continuaram marginalizados na sociedade, tornando-se presas fáceis para os grupos dominantes.

Enquanto isso, na Europa, a nova burguesia, ansiosa por novos mercados, crescia em descontentamento com o ainda absolutista poder das monarquias, com seus impostos e regulamentações.

O monopólio do mercado americano pelos espanhóis e portugueses atrapalhava grandemente o crescimento do mercado, em especial o do mercado inglês. Foi justamente nesse período que começaram a surgir as idéias iluministas, que tinham como bandeira o fim do absolutismo e o monopólio de mercados. Obviamente, tratava-se de um movimento propriamente burguês e que defendia seus interesses.

As tentativas de repressão não conseguiram impedir que as idéias iluministas chegassem à colônia, trazidas pelos membros do clero e da elite que estudavam na Europa, dando origem às manifestações nacionais e regionais como a Inconfidência Mineira e a Guerra dos Mascates. Os ideais liberalistas se infiltraram na burguesia portuguesa, que defendia tanto o fim do absolutismo quanto a recolonização do Brasil.

Mesmo superado pelo capitalismo industrial europeu, o sistema colonial se manteve, devido à lentidão de Portugal em acompanhar o ritmo de desenvolvimento fabril e a sua dependência da colônia principal.

Fugindo do exército de Napoleão, D. João VI e a corte portuguesa, com aproximadamente 12 mil pessoas, transfere-se para a colônia, contando com o apoio da Inglaterra, que exigiu em troca a abertura do mercado da colônia. Com a transferência da Corte, o Brasil recebe o status de Reino Unido, para que D. João VI possa reinar nele, e ocorre o rompimento da Coroa com os burgueses portugueses, que ficaram praticamente excluídos do comércio com o Brasil devido, principalmente, à abertura do mercado, também favorecedora da elite brasileira.

Não houve participação das camadas populares nesse processo e, mesmo depois do suposto rompimento com Portugal na ocasião da Independência, D. Pedro I continuou a controlar o país por meio de uma monarquia, demonstrando assim que as idéias iluministas haviam sido limitadas, adaptadas e comandadas pela elite econômica nacional. Mais do que isso, ficou revelado que a independência do Brasil não passara de um jogo de interesses em que se mantiveram a escravidão, o papel de produtor de matérias-primas e a posição de periferia do capitalismo, como bem convinha aos interesses das nações industriais.

Os diversos movimentos liberalistas que surgiram, tanto antes quanto depois da declaração da independência, refletiam simplesmente interesses de grupos elitistas minoritários buscando vantagens econômicas e jamais a defesa de direitos para o povo.

As primeiras constituições revelam o caráter altamente elitista da sociedade brasileira, assim com seu sistema político da época. Apesar de independente, D. Pedro I

continuava preso aos interesses de Portugal e em constante conflito com as classes dominantes, os senhores escravistas, que pretendiam assumir o controle total do aparelho do Estado e a continuidade do regime escravocrata.

A proclamação da República também veio da luta entre as elites em busca de poder para melhor perpetuar o interesse de sua classe. Vale lembrar que nenhuma classe popular ou economicamente baixa participou de qualquer das decisões que provocaram mudanças no regime do país.

É interessante notar aqui que a ideologia das elites não era a de um país livre e justo para todos os brasileiros. Essas classes sequer reconheciam os brasileiros pobres ou os nativos como detentores de capacidade para pensar e decidir, daí não terem direito a voto.

José Luiz Fiorin mostra em seu livro *Linguagem e ideologia* (1997) que:

uma formação ideológica deve ser entendida como a visão de mundo de uma determinada classe social, isto é, um conjunto de representações, de idéias que revelam a compreensão que uma dada classe tem do mundo. Como não existem idéias fora dos quadros da linguagem, entendida no seu sentido amplo de instrumento de comunicação verbal ou não-verbal, essa visão de mundo não existe desvinculada da linguagem. Por isso, a cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva, que é um conjunto de temas e de figuras que materializa uma dada visão de mundo. Essa formação discursiva é ensinada a cada um dos membros de uma sociedade ao longo do processo de aprendizagem lingüística. É com essa formação discursiva assimilada que o homem constrói seus discursos, que ele reage lingüisticamente aos acontecimentos. Por isso, o discurso é mais o lugar da reprodução que o da criação. Assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer. (p. 8)

As elites dominantes que deram início à vida do país como república tinham como interesse maior a manutenção das relações comerciais com outros países. As características dessa política ainda se encontram nos dias de hoje, com pouca modificação, como a presença de grandes propriedades, monocultura, produção voltada para o exterior e relações trabalhistas injustas (quase escravistas).

A ideologia de tratar bem os estrangeiros (europeus e americanos, os novos Europeus) porque eles significam renda, e tratar os pobres com indiferença porque eles são brutos, incivilizados e inferiores se manteve nas políticas públicas, nas relações sociais e na educação.

2.3.4 – Reflexo da Colonização na Educação no Brasil e sua história (desta) na era pós-colonização

Ao estudar a evolução da educação no período colonial e anos subsequentes vemos que foi dada mais ênfase em outras áreas do que na educação. Do descobrimento ao Império, não se chegou a estabelecer um sistema educacional estruturado nacionalmente. O principal motivo disso foi a intenção, demonstrada por Portugal, de usar a colônia simplesmente para extrair riquezas. No período imperial, os conflitos de interesses entre Portugal e a burguesia brasileira dominaram o cenário político-social, enfraquecendo outras causas. O período republicano manteve a luta pelo poder entre as elites, cuja preocupação se concentrou mais na geração de renda. A crença de que não se alcança riqueza pela educação formal juntamente com a escassez de oportunidades em algumas regiões levam a população a uma incessante busca alternativa de fontes de sobrevivência, sem a busca do conhecimento científico, e assim reforçando a idéia de que a educação não é o bem mais necessário para o desenvolvimento pessoal ou da sociedade.

As informações que são apresentadas até o final deste item, relativas à história da educação no Brasil, foram retiradas da página do professor de Filosofia da Educação da Universidade Veiga de Almeida, no estado do Rio de Janeiro, Jose Luiz de Paiva Bello, que usou como fonte autores como Lauro de Oliveira Lima (1969), Nelson Pelatti (1996), Otaiza de Oliveira Romanelli entre outros.

O professor Bello (2002) inicia seu texto destacando que, ao contrário do que aconteceu com outras colônias européias, como as espanholas, na América, a educação no Brasil não teve incentivo . Enquanto na América hispânica foram fundadas diversas universidades desde 1538 (Universidade de Santo Domingo) e 1551 (Universidade do México, Universidade de Lima), a primeira universidade brasileira só surgiu em 1920 (Universidade do Brasil, atual UFRJ).

Segundo ele, a história da educação no Brasil, nos moldes em que a conhecemos hoje, iniciou-se com a chegada dos jesuítas em 1549, chefiados pelo Padre Manoel da Nóbrega. O objetivo principal desse grupo era catequizar os nativos, os quais eram considerados brutos e não-civilizados. Na verdade, os nativos tinham sua própria estrutura e forma de educar, mas essas não correspondiam aos moldes trazidos da Europa e, obviamente, sua religião, que não era cristã, não foi compreendida nem tampouco aceita pelos europeus, que consideravam sua visão de mundo e fé superiores à que encontraram por aqui.

Apesar de ter avançado significativamente, abrindo várias escolas - até 1570 já havia 5 escolas fundamentais na colônia - culturalmente o resultado do trabalho dos jesuítas foi destrutivo para os nativos que, além de perder sua cultura própria, continuaram marginalizados, tornando-se assim presas fáceis para os grupos dominantes.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal, que instituiu o ensino laico e público. Tendo sido os únicos educadores no país durante 210 anos, os jesuítas deixaram para trás 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus.

O principal motivo da expulsão dos jesuítas foi a radical diferença de objetivos entre a Companhia de Jesus e os interesses da Corte. Enquanto os jesuítas se preocupavam com o proselitismo e o noviciado, Pombal pensava em reerguer Portugal da decadência em que se encontrava diante de outras potências européias da época. Lisboa, que passara por um terremoto que destruiu parte significativa da cidade, precisava ser reerguida. A educação jesuítica não convinha aos interesses comerciais emanados por Pombal. Se as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado.

Mas as reformas pombalinas acabaram por reduzir a educação no Brasil a praticamente nada. Várias das instituições estabelecidas pelos jesuítas foram fechadas e abandonadas, e nenhum outro sistema foi erguido para substituir o sistema jesuítico.

Com essa percepção, Portugal instituiu, em 1772, o "subsídio literário" para a manutenção dos ensinos primário e médio. Tratava-se de uma taxaço, ou um imposto, que incidia sobre a carne verde, o vinho, o vinagre e a aguardente. Porém, o subsídio provou ser exíguo, além de nunca ter sido cobrado com regularidade, fazendo com que os professores, que geralmente não tinham preparação para a função e assim ainda eram indicados para serem possuídores vitalícios de suas aulas régias, ficassem longos períodos sem receber vencimentos, à espera de uma solução vinda de Portugal.

Com a mudança da Família Real, em 1808, visando atender às necessidades da estadia de D. João VI no Brasil, abriram-se as Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e a Imprensa Régia, que, segundo alguns autores, marca a redescoberta do Brasil. O surgimento da imprensa permitiu que fatos e idéias fossem divulgados e discutidos no meio da população letrada, preparando terreno para as questões políticas que permearam o período seguinte da História do país.

No entanto, mesmo diante dessas mudanças no cenário político-social, o sistema educacional continuou tendo importância secundária. No máximo pode-se atribuir a esse período o mérito de ter dado aos brasileiros a permissão de tomar conhecimento da existência de um fenômeno chamado pelos europeus de civilização e cultura que veio como consequência da abertura dos portos o que era na verdade a forma de ver o mundo e viver na Europa.

De volta a Portugal em 1821, D. João VI deixa em seu lugar seu filho D. Pedro I que proclama, em 1822, a Independência do Brasil e, em 1824, outorga a primeira Constituição brasileira, que estabelece no Artigo 179 a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, artigo esse que não foi cumprido, devido à falta de professores que levou, em 1823, à instituição do Método Lancaster, ou ensino mútuo, pelo qual um aluno treinado (decurião) ensinava um grupo de 10 alunos (decúria) sob a rígida vigilância de um inspetor.

Por meio de um Decreto, em 1826, foram instituídos quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias; e mais adiante, em 1827, foi proposta, em um projeto de lei, a criação de pedagogias em todas as cidades e vilas

Além de prever um exame para seleção de professores para nomeação, sugeria-se ainda a abertura de escolas para meninas.

Em 1835, como consequência do Ato Adicional à Constituição de 1834, que dispunha que as províncias passariam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário, surge a primeira Escola Normal do país, em Niterói; e, em 1837, é criado o Colégio Pedro II na cidade do Rio de Janeiro, no local onde funcionava o Seminário de São Joaquim. A proposta do Colégio Pedro II era a de se tornar um modelo pedagógico para o curso secundário. Tal proposta, porém, não foi atingida até o fim do império. Tampouco se obtiveram os resultados pretendidos com a criação da Escola Normal, devido às dimensões do país. Nem mesmo a afeição do Imperador D. Pedro II pela tarefa educativa fez com que se estabelecesse um modelo ou sistema educacional de qualidade, fazendo do período imperial uma época infrutífera para a educação brasileira.

Após a Proclamação da República em 1889, muitas reformas aconteceram com o intuito de dar uma guinada na educação brasileira, mas nenhuma trouxe um processo de evolução marcante ou significativo. As principais reformas foram a de Benjamim Constant (1890), a de Eptácio Pessoa (1901), a de Rivadávia Correia (1911), a de Carlos Maximiliano (1915), a de João Alves da Rocha Vaz (1925), a de Francisco Campos (1932), a de Gustavo Capanema (1946) e as Leis de Diretrizes e Bases de 1961, 1968, 1971 e 1996.

Apesar da influência da filosofia positivista, evidenciada a partir da proclamação da República, a Reforma de Benjamin Constant tinha, entre outras, a intenção de transformar o ensino em formador de alunos para os cursos superiores e não apenas preparador, além de substituir a predominância literária pela científica. E, mesmo tendo como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino e a gratuidade da escola primária, princípios que seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição brasileira, essa Reforma foi bastante criticada pelos positivistas, já que não respeitava os princípios pedagógicos de Comte, e pelos que defendiam a predominância literária, já que o que ocorreu foi o acréscimo de matérias científicas às tradicionais, tornando o ensino enciclopédico.

Para acentuar a parte literária em detrimento da científica, em 1901, o Código Epitácio Pessoa inclui a Lógica como matéria e retira a Biologia, a Sociologia e a Moral.

E retomando a orientação positivista, a Reforma Rivadavia Correa, de 1911, estabelece que o curso secundário passe a formar cidadãos e não seja apenas um intermediador para o nível seguinte. A liberdade de ensino, então, é compreendida como a possibilidade de oferta de ensino por escolas não oficiais e de frequência, além da abolição do diploma em troca de um certificado de assistência e aproveitamento, passando a responsabilidade pelos exames de admissão ao ensino superior para as faculdades. Vários autores afirmam que os resultados dessa reforma foram um fiasco para a educação brasileira.

A década de 20 foi marcada por diversos fatos relevantes no processo de mudança na política brasileira. Foi nessa década que ocorreu o Movimento dos 18 do Forte (1922), a fundação do Partido Comunista do Brasil (também 1922), a Rebelião Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927).

No campo da educação viu-se, além da Reforma João Luiz Alves, de 1925, que introduziu a disciplina Moral e Cívica visando amenizar os protestos estudantis contra o governo do presidente Artur Bernardes, diversas reformas educacionais de abrangência estadual, como a reforma Lourenço Filho, no Ceará em 1923, a de Anísio Teixeira, na Bahia em 1925, de Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais em 1927, de Fernando de Azevedo no Distrito Federal (Rio de Janeiro, na época), em 1928 e de Carneiro Leão, em Pernambuco, também em 1928.

Com a entrada do Brasil no modelo capitalista após a Revolução de 1930, foi necessário investir mais em educação, devido à necessidade de mão-de-obra mais especializada para trabalhar na produção industrial e no mercado interno, impulsionados pelo investimento feito com o capital acumulado do período anterior a esse. Criou-se então o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1931, e lançou-se mais uma reforma, a Reforma Francisco Campos, em 1932, na qual foram sancionados decretos que organizavam o ensino secundário e as universidades ainda existentes.

Em 1932, Fernando de Azevedo e outros educadores conceituados apresentam à nação o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e em 1934, pela primeira vez na história do Brasil, uma constituição dispõe que a educação é direito de todos e dever da família e do Estado. Nesse mesmo ano é fundada a primeira universidade segundo as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931: a Universidade de São Paulo, criada por iniciativa do governador Armando Salles Oliveira. No ano seguinte é o Distrito Federal (Rio de Janeiro) que recebe uma Universidade, criada pelo Secretário de Educação do Distrito Federal na Época, Anísio Teixeira.

No momento em que a educação no Brasil parecia começar a decolar vem o Estado Novo, cuja constituição, de 1937, altamente influenciada pelo fascismo, deixa claro em seu texto que a prioridade é a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado. A ênfase passa a ser no ensino pré-vocacional e profissional, passando a ser obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias. Para reforçar a preparação profissional são lançadas, em 1942, por meio de uma série de decretos, as Leis Orgânicas do Ensino que criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI.

Apesar de se ter mantido a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, é retirado do Estado o dever da educação, ao propor que a arte, a ciência e o ensino sejam livres para a iniciativa individual e para a associação ou pessoas coletivas públicas e particulares, marcando ainda mais a distinção entre o trabalho intelectual, reservado para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual, para as classes mais desfavorecidas. Prova disso é que o ensino colegial, composto por três anos, tinha 90% de seus alunos dentro da categoria científica em oposição à clássica, que preparava os alunos para níveis seguintes.

A educação praticamente hibernou nesse período até que, em 1946, com o fim do Estado Novo, foi promulgada nova Constituição com cunho mais liberal e democrático. Essa Constituição determinava: a obrigatoriedade do cumprimento do ensino primário; a competência da União em legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional; e a volta do preceito de que a educação é direito de todos, proclamado anteriormente pelos Pioneiros no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, na década de 30.

O ano de 1946 ainda presencia a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, por iniciativa do então Ministro Raul Leitão da Cunha, que também regulamenta o Ensino Primário e o Ensino Normal.

A Constituição de 1946 ainda inspirou o Ministro Clemente Mariani a criar uma comissão cujo objetivo era elaborar uma reforma geral da educação nacional. Dividido em três subcomissões, uma para cada nível educacional, o grupo apresentou seu anteprojeto à Câmara Federal em novembro de 1948, dando início a uma luta ideológica, que envolveu desde interpretações contraditórias das propostas constitucionais a temas relativos à responsabilidade do Estado quanto à educação e à participação das instituições privadas de ensino, luta essa que durou 13 anos e teve fim em 20 de novembro de 1961 com a promulgação da Lei 4.024.

Nesse período de discussões, várias iniciativas marcaram a História da Educação no Brasil, como a inauguração do Centro Popular de Educação (Centro Educacional Carneiro Ribeiro), em 1950, em Salvador, por Anísio Teixeira, instituição que deu início à idéia de escola-classe e escola-parque; o lançamento do Método Psicogenético, didática baseada nas teorias científicas de Jean Piaget, pelo educador Lauro de Oliveira Lima, em Fortaleza em 1952; a criação do Ministério da Educação e Cultura, agora exclusivo para educação, em 1953; o início de uma campanha de alfabetização, em 1961, tendo como didática uma proposta de Paulo Freire desenhada para alfabetizar adultos em apenas 40 horas; e a criação dos: Conselho Federal de Educação, em substituição ao Conselho Nacional de Educação, Conselhos Estaduais de Educação, Plano Nacional de Educação e Programa Nacional de Alfabetização, inspirado no Método Paulo Freire, em 1962.

No entanto, mais uma vez na história, a educação que ainda nem começara a tomar fôlego é atacada. Com o golpe militar de 1964, as iniciativas que objetivavam revolucionar a educação são abortadas, sob o pretexto de que as propostas defendem o comunismo e são portanto subversivas.

O Regime Militar volta a adotar a educação antidemocrática voltada para o profissionalismo, conforme ressaltado na Lei 5.692, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971. É uma era triste para a Educação, não só pela política ado-

tada como também pelos métodos violentos adotados para calar professores e alunos e pôr as instituições a serviço dos interesses do Estado. Universidades são invadidas, estudantes e professores são presos, torturados e mortos, instituições como a União Nacional dos Estudantes são proibidas de funcionar. É nessa época que se criou o vestibular classificatório e o MOBRAL, Movimento Brasileiro de Alfabetização, que acabou tendo vida curta devido a denúncias de corrupção e sendo substituído pela Fundação Educar.

Com o fim do Regime Militar, em 1986, o que se evidenciou foi que a Educação havia perdido seu foco pedagógico e assumido um caráter político. Profissionais de outras áreas passaram a administrar a educação sem, no entanto, conhecer seu contexto, tornando as discussões assim mais amplas e desvirtuadas do saber pedagógico. Um exemplo disso foi o percurso demorado que se tomou para a aprovação da nova LDB que teve seu primeiro Projeto de Lei encaminhado à Câmara em 1988, pelo Deputado Octávio Elísio, depois recebeu novo Projeto proposto pelo Deputado Jorge Hage, em 1989, e ainda um outro pelo Senador Darcy Ribeiro, em 1992, o qual foi aprovado em dezembro de 1996, oito anos após o primeiro.

Uma das críticas que pedagogos e profissionais da área de Educação fazem é que, apesar do período, que se estende até hoje, ter sido marcado por diversas mudanças e execução de projetos na área de educação, algumas até polêmicas como o “Provão” ou Exame Nacional de Cursos, que avalia o Ensino Superior, o planejamento educacional continua tendo as mesmas características impostas em todos os países do mundo, que é a manutenção do status quo, a transferência de conhecimentos sem a preocupação de tornar a educação significativa para os estudantes. Tal fato, segundo esses pedagogos, e até segundo a teoria de Paulo Freire, compromete a qualidade da educação do país, inspirando cada vez mais propostas desconstruídas que, na busca por um ensino mais eficaz, acabam não alcançando a contribuição almejada para o desenvolvimento de um sistema educacional nacional.

O ensino de língua estrangeira então foi perdendo cada vez mais campo dentro do sistema educacional.

2.3.5 – Reflexo da Colonização no ensino de língua estrangeira no país

O professor Almeida Filho (2003) aponta o início do ensino de línguas estrangeiras no Brasil com a chegada dos portugueses, assim como a educação como um todo que começou com o trabalho dos jesuítas em 1549. Entre suas primeiras ações educacionais estava o ensino da própria língua portuguesa e do latim (gramática somente) aos nativos.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, início do período pombalino, a educação no país entrou em decadência e com ela o ensino de línguas, apesar do alvará de 28 de julho estabelecer o ensino do grego, somado ao ensino da gramática latina. As instituições diminuíram muito em quantidade e os poucos professores disponíveis não possuíam grande preparo.

A situação do ensino de línguas estrangeiras começou a mudar, porém, após a vinda do rei D. João VI para o país em 1808 e a decisão da abertura dos portos que acabou, devido à necessidade de comércio, incentivando o ensino das línguas inglesa e francesa, tidas como línguas de prestígio na época. Segundo o professor Almeida Filho (2003), esse ensino "vai cuidar da produção de quadros humanos educados da elite e relegar a educação básica a plano desimportante de uma maneira geral." (p. 22)

Mas essa situação era limitada a poucos, conforme afirmação de Almeida Filho (2003), e não chegou a ser institucionalizada até 1837, quando o antigo Seminário de São Joaquim é transformado em Colégio Pedro II, com o intuito de servir de modelo para a educação no país. Entram para o currículo da escola o ensino do latim, grego e francês, língua de prestígio na época.

Mas o ensino de línguas estrangeiras só se torna obrigatório em 1889, com a proclamação da República e conseqüente Reforma de Benjamin Constant, comentada por Bello (2002), que determinou a obrigatoriedade do ensino de inglês e alemão, e o de espanhol, opcional.

Isso não quer dizer, porém, que tal ensino se tornou concreto. Com um sistema educacional ainda desarticulado, o ensino de línguas continuou sendo privilégio de uma minoria. Segundo dados de Bello (2002), nessa época apenas 12% da população em

idade escolar estava matriculada em uma escola.

Com a Revolução de 1930, há uma nova tentativa de impulso à educação com a Reforma Francisco de Campos e logo após, em 1931, o Método Direto é decretado (Decreto 20.833) método oficial de ensino de línguas no país. O professor Almeida Filho (2003) chama esse período de moderno porque, além de marcar uma ruptura no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, começam a surgir as primeiras produções teóricas no país sobre esse campo do conhecimento.

O ensino de idiomas no país então estava ligado ao ensino do latim, grego, inglês, francês, alemão e espanhol. Foi então que veio a Reforma de Capanema, que dividiu os idiomas da seguinte forma:

Latim, francês e inglês como disciplinas obrigatórias para o ginasial;

Francês, inglês e espanhol como disciplinas obrigatórias para o colegial;

Latim e grego como disciplinas obrigatórias para o clássico.

Vale lembrar, ainda, que as mudanças sofridas não se limitam somente à seleção das línguas estrangeiras a serem estudadas e à obrigatoriedade de seu ensino, mas afetam também a carga horária, que vai decrescendo ao longo da história.

Como um reflexo da ditadura militar, o ensino de idiomas deixa de ser obrigatório, conforme determinado na LDB de 1961. Paiva (2003) comenta sobre o paradoxo que essa decisão representava, visto que o prestígio da língua inglesa apresentava considerável aumento. Essa resolução ainda foi mantida na LDB de 1971. Nessa época, o ensino de língua, que se mantém como iniciativa privada, privilegia o inglês e o francês.

Paiva (2003) mostra que é somente em 1976 que o ensino de línguas volta a ser obrigatório, mas somente para o ensino médio, e recebe a denominação de LEM

(Língua Estrangeira Moderna), novamente englobando exclusivamente o inglês e o francês.

Mais tarde, em 1996, com a nova LDB, o ensino de LEM torna-se obrigatório para alunos a partir do 5º ano do ensino fundamental e, em 1998, são lançados os PCNs.

Já na gestão do atual governo, em 2005, é sancionada a Lei nº 11.161/2005, que torna a oferta de ensino da língua espanhola nas escolas de ensino fundamental obrigatória.

A situação atual do ensino de língua estrangeira, no entanto, mesmo com o forte apelo da globalização, ainda encontra dificuldades, conforme veremos na análise das entrevistas no próximo capítulo. Comentários de colegas, e até pesquisas, mostram a crença, generalizada entre alunos e professores, de que não se aprende língua estrangeira na escola.

Assim, vê-se que o principal efeito da colonização no ensino de línguas confunde-se com o efeito da colonização na educação como um todo, ou seja, uma história de rupturas, e que ainda sofre dificuldades relativas ao quantitativo de professores qualificados, a qualidade de sua formação, carga horária e número de alunos em sala inadequados para uma proposta de ensino comunicativo, privilegiando, assim, classes mais favorecidas, que podem bancar uma educação de melhor qualidade, enquanto que as menos favorecidas, em sua maioria, permanece despreparada para assumir funções de maior prestígio no mercado de trabalho, sobrando para elas, em consequência, o subemprego.

Infelizmente, muitos professores de inglês aceitam essa visão. Muitos acreditam que seus alunos pobres e desinteressados não têm interesse nem capacidade para aprender uma língua estrangeira. Em vez de tornar o ensino de línguas significativo para seus alunos, preferem culpar o sistema. Isso talvez seja mais um efeito da colonização na crença dos professores.

2.3.6 – Reflexo da Colonização na crença de professores de LE

Almeida Filho (2003) mostra que até o fim da década de 70, prevalecia no Brasil e talvez no mundo o método áudio-lingual que tinha como uma de suas características a condenação do uso da língua materna em sala de aula. Mas, segundo Cardoso (2004), apesar do advento da abordagem comunicativa, poucos profissionais entenderam sua proposta ou a puseram em prática. Mesmo hoje em dia, a maior parte das aulas de inglês em cursos livres tende a seguir mais os moldes áudio-linguais que os comunicativos. É comum ver anúncios de cursos de línguas que recrutam, preferencialmente, falantes nativos das línguas oferecidas, independentemente de sua formação profissional.

Uma professora entrevistada chegou a mencionar que já ouviu diversas vezes os próprios alunos dizerem que podem aprender mais do nativo do que do brasileiro, mesmo que esse último tenha passado por longos anos de estudo e aprimoramento. Essa crença também é válida para o material. Muitos professores de inglês de cursos livres acreditam que o livro importado é superior ao nacional porque foi escrito por falantes nativos da língua. Acreditam, ainda, que os aspectos culturais abordados pelo livro são mais interessantes, visto que remetem o aluno à almejada cultura inglesa ou americana, considerada por alguns superior à nossa.

Idéias como essas levam a um mito muito conhecido entre aqueles envolvidos no ensino de línguas estrangeiras no Brasil: o de que não se aprende línguas estrangeiras na escola. Esse mito vem da constatação, feita por meio de conversas informais com professores, da grande dificuldade que os professores têm de ensinar línguas da forma que aprendem na faculdade, pois quando saem têm que encarar turmas muito cheias, com mais de trinta alunos por turma, e uma carga horária muito reduzida para um ensino comunicativo. Isso tudo alinhado à falta de prática em lidar com o assunto, visto que o ensino de línguas só tornou-se obrigatório para o ensino fundamental em meados da década de 90. Até então, era feito por iniciativa pessoal.

A iniciativa pessoal comentada por Paiva (2003) refere-se a opção que têm as famílias de classes privilegiadas em manter o ensino de língua estrangeira em instituições privadas. Em meu ponto de vista, porém, a iniciativa pessoal tem mais uma vertente: a livre iniciativa de pessoas que queiram abrir escolas de línguas.

No DF, no entanto, temos uma iniciativa única dentro do ensino público de línguas que foi a criação dos CILs, melhor conhecidos como centro de línguas, mas cujo nome original é Centro Interescolar de Línguas.

Essa iniciativa veio da crença de que alunos de escolas públicas, independentemente de suas rendas, têm capacidade de aprender línguas estrangeiras, mas o que precisam é de oportunidade, assim como os alunos que tinham poder aquisitivo melhor podiam pagar as escolas de idiomas espalhadas pela cidade, aqueles que não podiam pagar mereciam uma escola de línguas na qual pudessem estudar e se desenvolver nessa área. A trajetória de alguns entrevistados deste trabalho vai mostrar isso. Que a iniciativa foi um sucesso e deu oportunidade a pessoas de baixa renda a ter um ensino diferenciado de uma língua estrangeira.

3.2.7 – O Surgimento dos CILs no DF

Criado pela Resolução nº 40 do Conselho Diretor da Fundação Educacional do Distrito Federal, atual Secretaria de Educação, em 14 de agosto de 1975, o primeiro CIL, situado no prédio do Colégio Elefante Branco, na 908 Sul, surgiu da vontade de uma professora de oferecer melhor qualidade no ensino de línguas estrangeiras para alunos de escola pública do DF. Diante do resultado positivo do primeiro CIL, outros sete centros de línguas foram criados, mais uma vez pela participação de professores de línguas estrangeiras, principalmente o inglês e o francês, já que o espanhol foi implantado anos depois.

Seu projeto foi pensado e apresentado à Secretaria de Educação pela professora Nilce do Val Galante, que contou, em entrevista, seu ideal e esforços para o surgimento da escola. A admissão de professores para a Secretaria de Educação, na época de seu ingresso, não era feita mediante concurso público como nos dias de hoje, mas por meio de entrevistas feitas por comissões de professores, das quais também já fez parte, formadas dentro da Secretaria para esse objetivo.

Tendo como ideal o uso comunicativo da língua, a professora Nilce foi aos poucos desenvolvendo um projeto que culminou com o Projeto de um Centro de Línguas. De sua experiência nos Estados Unidos, Nilce trouxe a idéia de divisão das matérias por níveis de competência. Esses níveis têm duração menor que o ano acadêmico e são marcados por graus de complexidade. Segundo Nilce, não só as línguas estrangeiras, mas matérias, como a matemática e a própria música, já eram divididas assim nos Estados Unidos. Assim, os alunos não perderiam o ano, pois teriam a chance de se recuperar dentro de um nível a tempo.

Essa percepção, a de que é preciso ensinar uma parte e avaliá-la, depois outra, etc, que levou a professora Nilce a almejar uma escola onde fosse seguido esse sistema de ensino. Nilce também queria oferecer um ensino de línguas nos moldes mais modernos da época onde se prezava a parte oral até mais que a escrita: “cansei de ver aluno querendo aprender e não poder”, diz. Outra consequência de seu projeto é que as turmas seriam menores visto que dos cinquenta alunos em uma turma não se achava cinquenta alunos no mesmo nível. Seu projeto também previa aulas mais longas, de uma hora e vinte e cinco minutos três vezes por semana e aulas duplas para alunos que tinham aulas nas terças e quintas-feiras.

Mas por melhor que seu projeto parecesse, a criação do CIL não foi imediata à primeira apresentação do projeto. Segundo a professora Nilce, as pessoas no poder na época da apresentação do projeto não viam com bons olhos o ensino de línguas estrangeiras no país, que ainda se encontrava sob o regime militar, patriota e elitista.

Seu projeto passou por diversos departamentos do Conselho de Educação do DF até que, após visitar um funcionário do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, Nilce conseguiu o apoio de Josefina Baioque, funcionária do Conselho Diretor de Pedagogia que encaminhou o projeto ao Conselho de Educação do DF, quando finalmente foi aprovado.

Além da preocupação com o método de ensino, Nilce afirma que outro cuidado seu foi com a decoração, a limpeza, a aquisição de equipamentos eletrônicos para os exercícios de compreensão auditiva e atividades de atualização e formação para os professores que chegavam ao CIL, características que destacavam a instituição . Para isso contou com a colaboração de vários amigos. Como foi vice-diretora da Casa Thomas Jefferson, não só conseguiu professores lotados nessa instituição para trabalhar no CIL, como conseguiu profissionais para suas atualizações. Contou ainda com a ajuda da conhecida Sarah Walker, fundadora do antigo IBI. Alguns anos depois foram criados outros sete centros de línguas seguindo o modelo do original.

A iniciativa da professora Nilce não só deu a oportunidade a professores de língua inglesa de poderem ver que é possível persistir em ideais, como também aos alunos de baixa renda de experimentarem um ensino de língua estrangeira onde se trabalha as quatro habilidades como se faz nos cursos livres.

Pode ser que haja críticas ao CIL, mas ele representa um avanço em termos de ensino de língua estrangeira dentro da oferta de ensino público. Durante as entrevistas, os professores do CIL demonstraram preocupação com o futuro da instituição, uma vez

que está sujeita às políticas da Secretaria de Educação, como por exemplo a política de valorização do aluno que, segundo eles, praticamente impede os professores de reprovarem os alunos dentro dos níveis. Os professores argumentam que assim os alunos não vencem as etapas, ou seja, prosseguem para níveis mais avançados sem obterem o conhecimento do conteúdo previsto para o nível em que estão, desviando, assim, a escola de seu objetivo inicial.

No próximo capítulo, faremos a análise das respostas dadas pelos professores à luz das principais fontes de geração de crenças dos professores de línguas estrangeiras e da cultura local, abordando questões como assimilação de cultura e o que CIL representa nesse contexto

CAPÍTULO III

3 – A crença dos professores de inglês de escolas públicas do DF sobre o livro-texto

A proposta original deste trabalho é descobrir a origem das crenças dos professores de inglês de escolas públicas do DF relativas ao livro texto, assim como se há alguma preferência por livros-texto estrangeiros.

Com esse objetivo, retomamos o conceito de crença trazido por Barcelos (2006) com o objetivo de definir como os dados levantados pelas entrevistas refletem a crença dos professores. Segundo Barcelos, crença é “uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação.” (p. 18) Ou seja, vamos analisar os caminhos pelos quais passou a visão dos professores pesquisados até o atual formato - o que não quer dizer que seja uma forma acabada e definitiva.

Entrevistamos quinze professores de inglês e entre eles selecionamos oito, buscando identificar as raízes de suas crenças, em especial, sobre livros-texto. Cientes de que há várias outras listas desta natureza, escolhemos a lista criada por Richards e Lockhart (1994) de prováveis origens de crenças para ajudar a analisar as informações. Selecionamos esse guia em particular por achar que ela contempla todos os pontos já levantados por outros autores, como Richardson (1996). Segundo Richards e Lockhart, as crenças podem vir de:

- “experiência enquanto aprendizes de uma língua”;
- “princípios baseados na área de educação ou pesquisas em outras áreas”;
- “experiência com relação ao que proporciona melhores resultados”;
- “princípios baseados em uma abordagem ou método”;
- “preferências estabelecidas na prática”;
- “fatores relacionados com a personalidade”.

Neste capítulo, apresentaremos em primeiro lugar as entrevistas feitas com os professores usando perguntas seguidas das respostas. Faremos o mesmo com as respostas obtidas pela professora universitária formadora de professores e pela proprietária de uma livraria especializada em livros-texto para o ensino de língua estrangeira. Esclarecemos, porém, que não se trata de transcrição de conversa gravada, mas de anotações. Depois traçaremos o perfil de cada um dos oito professores selecionados, para melhor analisar suas trajetórias educacional e profissional. Em seguida passaremos para a análise e interpretação das respostas, que veremos a seguir.

3.1 – Entrevistas

Foram selecionados oito dos quinze entrevistados, formando assim a base de nossas análises. A seleção desses oito foi feita tendo como critério a riqueza das informações fornecidas. Isso porque alguns professores apresentavam mais dados. Para manter o sigilo solicitado pelos participantes, daremos a eles os seguintes nomes fictícios: Lea, Ana, Maria, Laura, Pablo, Rosana, Ângela e Carla.

3.1.1 - Entrevistas com os professores de inglês

Há quanto tempo você é professor(a) de inglês?

Lea: sete anos.

Ana: treze anos no total, mas nove no ensino regular.

Maria: Desde a década de 60, mas com interrupções. Está há 17 anos na Secretaria de Educação.

Laura: seis anos no total, quatro na rede pública.

Pablo: oito anos, na Secretaria de Educação e rede privada.

Rosana: seis anos.

Ângela: dezesseis anos ao todo, seis na rede pública.

Carla: dezessete anos ao todo e treze de Centro de Línguas.

Considerando que não houve grandes mudanças na forma de ensinar língua estrangeira desde o advento da abordagem comunicativa e sua difusão no Brasil no fim da década de setenta, a variação do tempo de experiência pode parecer ser pouco significativa. No entanto, veremos na análise dos dados que o tempo determina o grau de intimidade que os professores têm com teorias de ensino.

Em quais escolas já trabalhou?

Lea: Várias escolas da rede pública, mas sempre no ensino regular.

Ana: Dá aulas particulares há treze anos, já trabalhou no Colégio Marista com turmas do ensino fundamental e em outras escolas da Secretaria de Educação.

Maria: Começou a dar aulas aos dezesseis anos na década de 60, mas está na Secretaria de Educação do DF há dezessete anos. Sua primeira experiência foi na Escola Técnica de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Tratava-se de uma escola técnica voltada para a área eletrotécnica. Trabalhou ainda em uma escola experimental ligada à Universidade e na Sociedade Por Vir, ligada ao grupo La Salle, no nível científico (ensino médio). Trabalhou também no Rio de Janeiro para uma escola do estado por um ano e meio e dois para a escola CCAA. Em Brasília, trabalhou na Sociedade Educativa Integrada Limitada, hoje Viver Centro de Ensino e em várias escolas da rede pública. Já foi coordenadora e diretora de escolas e exerceu funções administrativas dentro da Secretaria de Educação.

Laura: Já trabalhou em diversos cursos livres: SESC, WISDOM, ILAL e YAZIGI. Está na Secretaria de Educação há dois anos, trabalhando em uma escola de ensino fundamental no Paranoá.

Pablo: Trabalha na mesma escola em Taguatinga Norte desde que começou a dar aulas para a rede pública. Antes, trabalhou no Colégio Compacto por um ano.

Rosana: Trabalhou praticamente na mesma escola nesses seis anos: CIL da 908

Sul. Chegou a trabalhar por três meses em uma escola de ensino regular, um ano depois de entrar para a Secretaria de Educação e depois voltou para o CIL.

Ângela: Já trabalhou em alguns cursos livres: WIZARD, YAZIGI, Positivo e Number One. Trabalhou também na Escola Americana de Brasília como “teacher aid” (assistente de professor). Depois foi para o INEI, onde trabalhou por uns cinco anos até ir para a rede pública em 2001.

Carla: Trabalhou por cinco anos para o CCAA e desde 1994 trabalha em Centros de Línguas. Atualmente, dá aulas de formação de professores em faculdade particular.

Essas diferenças, sim, são relevantes, porque escolas de cursos livres, em geral, treinam e certificam seus professores. Entre os oito professores selecionados, metade deles deram aulas em cursos livres e tiveram experiência com uma estrutura mais rígida de ensino, onde não têm liberdade alguma para escolher.

Qual a média de alunos por turma? E qual a carga horária de cada turma?

Lea: Aproximadamente trinta e três alunos. As aulas duram quarenta e cinco minutos e são duas aulas por semana para cada turma. Os alunos estão no nível fundamental (sétima e oitava série) e têm entre onze e dezesseis anos.

Ana: Tem entre trinta e três a quarenta alunos por sala. São duas aulas semanais por turma e cada aula dura quarenta e cinco minutos. Seus alunos têm entre dez a treze anos, estão na quinta ou sexta série.

Maria: Tem mais ou menos quarenta alunos por turma, sendo que cada turma tem uma aula por semana com duração de uma hora e dez minutos.

Laura: Aproximadamente quarenta alunos. No ano passado, estava dando aula no EJA e aí tinha alunos mais velhos, de todas as idades. Agora, são alunos entre dezesseis e vinte anos. Tem duas aulas semanais de quarenta e cinco minutos cada. É muito comum ter aulas duplas.

Pablo: Tem entre quarenta e cinquenta alunos por turma. Cada turma assiste a duas aulas semanais de quarenta e cinco minutos cada. São alunos do ensino médio com idade de dezessete até trinta anos.

Rosana: Turmas com vinte alunos mais ou menos. Cada turma tem duas aulas por semana com uma hora e quinze minutos cada. A idade dos alunos varia entre doze e dezoito anos, mas tem alunos adultos.

Ângela: Suas turmas têm entre vinte e vinte e cinco alunos. Cada turma tem duas aulas semanais de uma hora e quinze minutos. A maioria deles são alunos de ensino médio, mas tem alguns que estão no ensino fundamental. A idade dos alunos varia entre doze e dezoito anos, mas tem alunos adultos.

Carla: Tem turmas com aproximadamente vinte alunos. Cada turma tem duas aulas por semana, com uma hora e quinze minutos cada. A idade dos alunos varia entre doze e dezoito anos, mas tem alunos adultos.

Observamos aí que professores de CIL têm até vinte e cinco alunos em sala, enquanto que professores do ensino regular têm de trinta e três até cinquenta alunos em sala, sendo que o ensino médio tende a ter mais alunos que o fundamental.

Onde aprendeu inglês?

Lea: Estudou na escola de idiomas CCAA, fez inglês na faculdade e atualmente frequenta aulas de conversação em Inglês.

Ana: Estudou inglês no Colégio JK (ensino regular) e depois participou de um intercâmbio de oito meses nos Estados Unidos, cursando o último ano do ensino médio. Nos Estados Unidos, teve aulas de inglês como segunda língua. Estudou inglês também na faculdade.

Maria: Aprendeu inglês no Centro Cultural Brasileiro/Norte Americano, em Pelotas. Mais tarde, estudou na Cultura Inglesa de Brasília por quatro anos.

Laura: Fez todos os níveis do curso YAZIGI e um ano na Casa Thomas Jefferson em um preparatório para o Michigan. Estudou inglês também no curso de Letras.

Pablo: Estudou inglês na escola, na Mnemo –system, que focava a interpretação de textos e gramática, mas tinha alguns diálogos e no curso de Letras da UnB.

Rosana: Estudou inglês na escola, na faculdade e morou nos Estados Unidos por quatro meses. Depois fez os níveis intermediário e avançado na Casa Thomas

Ângela: Estudou no CIL da 908 Sul por cinco anos, depois fez Letras na UnB.

Carla: Estudou inglês na escola, também fez curso no Centro Europeu de Línguas e Letras na UnB.

Se considerarmos o CIL como um curso livre, já que segue seus moldes, veremos que somente um dos oito professores selecionados não teve aula em cursos fora da escola regular.

Que lembranças tem das aulas que teve como aluno(a) de inglês?

Comente.

Lea: Não lembra de uma atividade específica, mas lembra que as aulas associavam o assunto em aprendizagem com sua vida cotidiana e achava isso muito interessante.

Ana: Fez inglês como segunda língua nos Estados Unidos e lembra-se que tinham a tarefa de ler um livro por semana e comentá-lo em sala, atividade de que gostava muito. Gostava também de gravar a própria voz falando inglês, atividade que faziam para corrigir pronúncia.

Maria: Quando estudou na Cultura Inglesa, tinha que escrever uma composição por semana, tarefa de que gostava muito e achava que fazia muito bem.

Laura: Da metodologia – sócio/construtivista – que a ajudou a aprender e da competência dos professores.

Pablo: Nenhuma.

Rosana: Da escola e da faculdade, de sua viagem. Lembra da empolgação de poder aplicar imediatamente as estruturas aprendidas. De algumas atividades que considera boas, eficazes, que a ajudaram a aprender.

Ângela: Dos teatrinhos e das músicas e da decoração da escola - ficava fascinada com os pôsteres de diferentes países ostentados nas paredes das salas e corredores.

Carla: Da experiência de aprender uma nova língua. O conhecimento de inglês sempre lhe abriu portas.

É interessante notar aqui o papel da afetividade na aprendizagem. As pessoas se lembram melhor das atividades de que gostaram e uma professora chegou a referir-se aos amigos e à fase da vida, aspectos que não estão explicitamente relacionados à aprendizagem.

Já morou fora do país? Onde e por quanto tempo?

Somente dois dos entrevistados moraram fora: Ana, que morou nos Estados Unidos por oito meses; e Rosana, que passou seis meses também nos Estados Unidos. Laura já viajou para Reino Unido e Estados Unidos, mas não morou, foram viagens de férias.

O objetivo dessa pergunta era identificar possíveis influências da cultura de outro país nas práticas ou preferências dos professores. Isso não quer dizer que essas influências só existam quando se viaja para o país, mas a escolha de ir para aquele país em particular, ou as circunstâncias da viagem podem indicar a visão que o professor tem das pessoas e da cultura do local.

Que cursos já fez para formação de professor, incluindo sua graduação? E outras atividades de formação de professores como congressos, seminários, workshops etc, já participou de alguma?

Lea: Letras na UFG.

Ana: Letras no CEUB.

Maria: Letras na Católica de Pelotas.

Laura: Letras na UNIP e está cursando mestrado em Lingüística Aplicada na UnB . Já participou de alguns encontros do BRAZ- TESOL.

Pablo: Letras-Tradução na UnB e PEL (Programa Especial de Licenciatura) no CEUB. Participou de alguns seminários na UnB.

Rosana: Letras no CEUB.

Ângela: Letras na UnB.

Carla: Letras e Mestrado em Lingüística Aplicada na UnB. Já fez também um curso sobre “Creative Writing” online e participou de vários Seminários e Palestras

É comum, em nossa cultura, as pessoas acharem que a formatura de graduação é o fim da linha em termos de aquisição de conhecimentos. Observamos aqui que somente três professores, menos de cinquenta por cento da quantidade de professores selecionados para análise, e apenas aqueles que se interessavam em continuar seus estudos é que participaram de atividades extracurriculares.

Que metodologias já usou? Qual prefere?

Lea: Exercícios de gramática e escrita contextualizados, às vezes ensina letras de música para os alunos.

Ana: Brincadeiras, o livro-texto, Start Up, de Eliete Canesi Morino e Rita Brugin de Faria, da Editora Ática, músicas e cartazes.

Maria: Painéis, jogos, exercícios escritos e orais de fixação, explicações explícitas de gramática, sempre suscitando o interesse dos alunos, promovendo a interdisciplinaridade e contextualização dos assuntos, explorando a sinonímia e a estrutura da língua através do texto.

Laura: No WISDOM, trabalhou com o método áudio-lingual, mas no SESC e no YAZIGI usam a Abordagem Comunicativa, dentro de uma pedagogia sócio-construtivista. Na Secretaria trabalha com interpretação de textos, algo semelhante ao inglês instrumental. Procura usar questões do Vestibular para incentivar o estudo.

Pablo: No Compacto, seguia o esquema de cursos livres, tinha um livro que abordava as quatro habilidades. Na Secretaria, seguimos algo parecido com o Inglês Instrumental, buscando trabalhar com interpretação de textos como os que caem nos Vestibulares.

Rosana: Segue a abordagem Comunicativa, com atividades orais, exercícios de gramática, interpretação de textos e jogos.

Ângela: Abordagem Comunicativa. Apesar de o livro ter suas unidades divididas em pontos gramaticais, procura enfatizar mais os assuntos abordados e sua relevância para a vida dos alunos.

Carla: Abordagem Comunicativa. Segue livros New Interchange, de Jack Richards, Editora Cambridge, Top-notch, de Joan Saslow, Allen Ascher e Julie C.

Rouse, da Editora Peason Longman e Passages, de Jack C. Richards e Chuck Sandy, da Editora Cambridge.

O mais interessante, mas não surpreendente, nessas respostas é que os professores não respondiam citando a metodologia usada, mas as técnicas ou atividades e até o livro-texto adotado, como se esses fossem o método.

Qual(is) livro(s)-texto usa atualmente e que outros livros já usou?

Lea: Usa o livro Start Up, de Eliete Canesi Morino e Rita Brugin de Faria, da Editora Ática e já utilizou o livro New Ace, de Eduardo Amos e Elisabeth Prescher, da Editora Longman.

Ana: Também usa o livro Start Up e já utilizou o livro New Ace e o Graded English, de Elisabeth Prescher, Ernesto Pasqualin e Eduardo Amos, da Editora Moderna, mas somente em aulas particulares.

Maria: Atualmente, usa o livro-texto Compact, de Wilson Liberato, da Editora FTD. Mas já usou tantos outros que não se lembra mais dos nomes. Os de que melhor se lembra são o Graded English, o Inglês para Ensino Médio, de Mariza Ferrari e Sarah Rubin, da Editora Scipione e o New Password English de Amadeu Marques, da Editora Ática.

Laura: Usa livro próprio do YAZIGI e, na escola pública, não usa um livro em particular, monta apostilas a partir de textos da Internet e cópia de exercícios do livro New Password English de Amadeu Marques. Já usou Graded English e outros dois para Ensino Médio, mas não lembra dos nomes, somente que eram voltados para o mercado de trabalho.

Pablo: Assim como Laura, não adota um livro, prefere montar apostilas. Retira o material de livros como Context, de Rute Siqueira, da Editora Saraiva (Vol. Único), Stand Up – Inglês para Ensino Médio, de Maria Cristina G. Pacheco, da Editora IBEP, Inglês de Olho no Mundo do Trabalho, de Mariza Ferrari e Sarah G. Rubin, da Editora Scipione e outros materiais como textos de revistas e da Internet.

Rosana: Trabalha atualmente com o New Interchange e com o Connect, ambos de autoria de Jack Richards, Editora Cambridge . Já trabalhou com os livros Spectrum, de Diane Warshawsky & Donald R. H. Byrd, da Editora Regents Publishing Company,

com o Open-House, de Norman Whitney, da Oxford University Press e com o Hello, de Rita Brugin de Faria & Eliete Canesi Morino, da Editora Ática.

Angela: Também está usando o New Interchange e Passages, de Jack Richards, Editora Cambridge. Mas já usou muitos outros. No WIZARD, YAZIGI e NUMBER ONE, os livros eram próprios da escola. Usou o Let's Go, de R. Nakata, da Editora Disal, com crianças, depois In Touch, de Oscar Castro e Victoria Kimbrough, da Editora Longman, Life Styles, de Francisco Lozano e Jane Sturtevant, da Editora Longman, e Streamline, de Peter Viney e Bernard Hartley, da Editora Oxford. Usou também o English File, de Clive Oxenden e Christina Lathan-Koenig, da Editora Oxford em aulas particulares.

Carla: Usa os livros New Interchange, Top-notch e Passages, mas já usou vários outros como o Headway, de John e Liz Soars, da Editora Oxford, o Take Off, de John Chapman e Steve Elsworth, da Editora Longman, e o Connect, de Jack C. Richards, Chuck Sandy e Carlos Barbison, da Editora Cambridge.

Aqui há uma clara divisão: professores de Centros de Línguas adotam livros estrangeiros e professores do ensino regular adotam livros nacionais.

Qual sua opinião sobre o livro que está usando atualmente? (gosta/não gosta/pontos fortes/deficiências) Justifique.

Lea: Gosta muito. Acha que ele possui muitos textos interessantes, o conteúdo é fácil (as explicações são simples) e é bem ilustrado.

Ana: Gosta muito dos textos e dos diálogos. Acha um livro bom e bem contextualizado.

Maria: Gosta muito do Compact, mas prefere o New Password English. Mas procura não se prender muito ao livro.

Laura: Não adota um livro.

Pablo: Não adota um livro.

Rosana: Acha que tem algum problema com o livro porque os alunos têm apresentado os mesmos erros independentemente do professor com quem estão.

Angela: Já gostou mais dos livros. Acha que, depois de um tempo, o New

Interchange, por exemplo, torna-se enjoativo por sempre repetir as atividades. Também não tem muitos recursos. Dá mais trabalho para o professor utilizar esse livro. O Passages é melhorzinho.

Carla: Gosta dos livros, mas acha que há outros melhores. Explica que os livros atuais só foram escolhidos por causa do preço e por terem recebido uma boa oferta da Editora que doa à escola um livro novo a cada x livros vendidos (não soube informar a quantidade exata).

É interessante notar aqui que as opiniões vão variar de acordo com a necessidade dos professores. Parece que os professores do ensino regular têm uma visão menos crítica do livro que usam do que os professores do CIL.

Quais as características de um bom livro na sua opinião?

Lea: Acha que um bom livro deve ser como o Start Up, com textos interessantes, ilustrações bonitas, com explicações fáceis e com exercícios de gramática.

Ana: Acredita que o livro deve ser bonito, colorido e estar alinhado com o contexto do aluno.

Maria: O livro ideal deve conter diversidade de atividades e não serem sempre as mesmas. Deve ter jogos, exercícios de gramática, de tradução, atividades orais e textos atuais.

Laura: Depende do contexto. Em um contexto de ensino regular, um bom livro deve conter textos que chamem a atenção dos alunos, além de exercícios de gramática com explicações simples.

Pablo: O livro deve abordar o contexto dos alunos, assim são mais significativos.

Rosana: Um bom livro deve poupar o professor. Assim, deve ter de tudo um pouco, atividades de compreensão auditiva, expressão oral, de gramática e leitura. Deve ter um livro de exercícios e, se possível, material de apoio como um “resource pack” (pacote de recursos), deve ser melhor contextualizado com a realidade dos alunos e apresentar a estrutura de forma clara, sem exagerar nos exercícios.

Ângela: Um bom livro deve ter diversidade de atividades e essas atividades devem estar em equilíbrio com as quatro habilidades desenvolvidas em sala de aula. Deve também ter material de apoio como vídeos, áudio, cartazes, jogos etc.

Carla: Deve ser abrangente, trabalhar literatura e ter atividades diversificadas.

O mais interessante aqui é que as características de um bom livro coincidem com as características do livro adotado e, em alguns casos, os professores indicaram o próprio livro adotado como um bom livro.

Conhece algum livro-texto que possua as características citadas acima?

Qual(is)?

Lea: Acha que o Start Up possui as características de um bom livro-texto.

Ana: Conhece uma série da Longman que possui as características descritas. Não sabe bem o nome, mas sabe que é um programa especial para escola pública lançado em 2005.

Maria: Gosta muito do New Password English, mas acha que não existe um livro ideal.

Laura: Para o contexto de ensino regular prefere um livro como Focus on Grammar, de Jay Mourer e Irene E. Schoenberg, da Editora Longman, ou Globetrotter, de Marcelo Baccarin Costa, da Editora Macmillan. Para uma aula comunicativa indica Inside-out, de Sue Kay, Vaughan Jones e Philip Kerr, da Editora Macmillan ou Cutting Edge, de Petter Moor, Sarah Cunningham, da Editora Longman.

Pablo: O Context atende bem suas necessidades.

Rosana: Não conhece muitos livros, mas gosta do Move up.

Ângela: Não conhece nenhum livro que tenha todas as características que acha que um bom livro-texto deve ter. Alguns têm bom material de apoio, mas são complicados para os alunos entenderem sua distribuição ou carecem de atividades para uma ou outra habilidade. O ideal é o professor poder usar vários livros.

Carla: Acha que o melhor de todos é o Move Up, de Diana Pye e Simon Greenall, da Editora Macmillan, mas não seria simples adotá-lo porque ele exige mais responsabilidade do aluno.

Novamente, vemos a preferência de livros-texto estrangeiros para os professores de centros de línguas, e nacionais para professores de ensino médio.

Já utilizou algum livro-texto de inglês estrangeiro? Qual sua opinião a respeito do livro?

Lea: Nunca utilizou livros estrangeiros, conhece alguns mas não lembra dos nomes.

Ana: Já utilizou o Graded English. Usou outros na condição de aluna, mas não lembra dos nomes.

Maria: Já usou cópias do livro Grammar in Focus. Também usou o Headway como aluna. Achou maravilhoso.

Laura: Já usou o Focus on Grammar, Inside-out e Cutting Edge. Gostou muito de todos eles, mas alerta que cada qual tem seu contexto adequado.

Pablo: Usou um no Compacto, mas não lembra mais do nome. Acha complicado usar livros estrangeiros na sala de aula de ensino regular “são escritos em inglês, causam muita dificuldade para os alunos”.

Essa pergunta tinha como objetivo investigar até mesmo os sentimentos dos professores com relação à metodologia usada e se em algum momento faziam comparação entre métodos e técnicas. No entanto, a reação dos professores era a de que eu estava perguntando algo que obviamente era fora da realidade.

Já utilizou algum livro-texto produzido no Brasil elaborado por autores brasileiros? Qual sua opinião a respeito do livro?

Rosana: Nunca usou livros nacionais, a não ser o Hello que usou por muito pouco tempo e não conhece outros.

Ângela: Também nunca usou livros nacionais, sequer sabia que existiam livros de inglês produzidos no Brasil.

Carla: Não tem certeza se o Tenn-style é brasileiro, mas sabe que foi feito para o contexto brasileiro. Não gosta muito dele, mas é porque acha que tem poucos recursos, pouco material de suporte.

Essa pergunta foi feita somente aos professores de Centro de Línguas, visto que durante a entrevista já ficava claro que os professores de ensino regular utilizam

livros produzidos no Brasil por autores brasileiros. As respostas dadas revelam que professores de ensino regular e de centros de línguas parecem estar vivendo em mundos diferentes, um onde se reconhece o ensino de língua estrangeira somente como uma prática "quase" comunicativa; e outro onde o ensino de inglês só é reconhecido e validado dentro da habilidade de leitura e escrita, como as outras matérias ensinadas na escola.

O que pensa sobre o uso de português nas aulas de inglês? e O que pensa do uso de tradução nas aulas de inglês?

Quase todos são favoráveis ao uso tanto da tradução quanto do português em aula, com exceção da Ana que disse que usa a tradução mas não acha certo.

Quanta liberdade tem para escolher e adaptar material didático?

Os cinco primeiros professores, Lea, Ana, Maria, Laura e Pablo, têm total liberdade. São eles que tomam todas as decisões quanto às aulas deles. Já Rosana e Ângela são mais limitadas às decisões da coordenação da escola quanto ao livro-texto, avaliações e algumas atividades extras. Mas mesmo assim, contanto que cumpram as lições programadas para o semestre, podem fazer o que quiserem em aula, podem adaptar o material conforme queiram. E Carla sente-se mais à vontade para tomar decisões. Não pode trocar o livro quando quer, mas pode conduzir sua aula e atividades extras como quiser.

Em conversa informal com a coordenadora de língua francesa do CIL, ela afirmou que as respostas dadas pelos professores só estão parcialmente corretas. Segundo ela, os professores têm liberdade para escolher seus livros-texto e material didático, mas esses devem contemplar o conteúdo estabelecido no Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do DF da Secretaria de Educação. Segundo ela, somente vinte por cento dos professores sabem que tal material existe. Normalmente, quando chegam a uma escola, a quantidade de atividades é tão grande que não há tempo de debaterem assuntos como esses. No CIL, em particular, isso não é um problema porque cabe à coordenação pesquisar e sugerir materiais que estejam de acordo com o conteúdo apontado. Esclareceu ainda que os PCNs estabelecem as orientações gerais, mas cabe a cada unidade da federação desmembrar as orientações em programas para

Tem idéia sobre de onde vêm suas preferências?

Todos responderam que acham que vêm de suas experiências.

Há alguma informação que considera importante acrescentar sobre esse tema que não tenha sido abordada nas perguntas? Qual(is)?

Lea: Acrescentou que acha que há muita resistência dos alunos para estudar uma língua estrangeira, que eles não conseguem enxergar a importância disso.

Ana: Acha que há livros nacionais bons, mas há alguns muito ruins também. Que temos que ter cuidado. Por exemplo citou o livro-texto “Essencial”, de ..., da Editora ..., onde encontrou muitos erros.

Maria: Acha importante que se façam pesquisas em escolas públicas porque os alunos pedem diálogos, coisas mais interessantes, mas os professores não têm tempo, nem condições para trabalhar essas coisas com eles, e a situação fica mais difícil ainda quando se trata de uma escola inclusiva (que recebe alunos com deficiências em salas de aulas normais).

Laura: Acredita que a barreira sócio-econômica é o principal dificultador do ensino de línguas estrangeiras no país.

Pablo: Acha difícil ter que tomar todas as decisões só, sem ter com quem compartilhar. Sente falta de coordenação entre professores na escola.

Rosana: Não entende porque há tantos livros-texto no mercado e, mesmo assim, os preços ainda são bem altos.

Ângela: Acha que poderia usar livros-texto nacionais desde que fossem comunicativos. Acha mesmo um absurdo fazer os alunos pagarem tanto por livros quando temos brasileiros capazes de produzir material de qualidade, mas acha que para isso dar certo seria necessário mudar a cultura do povo um pouco.

Carla: Em um trabalho que realizou durante seu mestrado, chegou a fazer uma pesquisa com seus alunos e constatou a influência da afetividade na aceitação do livro-texto. Segundo ela, quando os alunos não gostam do livro-texto, tendem a não gostar da aula e pior, não aprendem quase nada.

As considerações finais apontam preocupações distintas. Uma professora acredita que a situação econômico/social é a principal barreira no ensino de línguas, outra comenta sobre a falta de estímulo dos alunos, uma delas concorda que o ensino precisa melhorar, já outra alerta para a qualidade do livro-texto. Enquanto um professor lamenta a falta de outros professores em sua escola para compartilhar experiências e decisões, uma outra se preocupa com o custo do livro, solução apontada por outra que se dispôs a usar um livro nacional desde que esse atenda suas expectativas. E uma última comenta sobre a carga afetiva na relação do aluno com o material .

A seguir, apresentaremos as respostas da entrevista com uma professora formadora.

3.1.2 - Entrevista com uma professora formadora

Visando preservar a identidade da professora, evitaremos dar nomes e localização de instituições relativas à sua formação e experiência profissional.

Você já deu aulas de inglês? Por quanto tempo? Em que escolas já trabalhou?

Sim. Começou sua carreira há muitos anos como professora de inglês. Trabalhou por um ano para uma escola pública, depois passou sete anos nos Estados Unidos, onde deu aulas para crianças de um a seis anos de idade. Já no Brasil, deu aulas de inglês para a Cultura Inglesa por quatro anos e para a Casa Thomas Jefferson por um semestre.

Onde aprendeu inglês?

Estudou inglês do Jardim de infância até o mestrado. A idéia de fazer seu mestrado nos Estados Unidos, aliás, nasceu de uma visita que fez àquele país alguns anos antes.

Tem lembranças das aulas que teve como aprendiz? Comente.

Não, já faz muito tempo.

Que cursos de formação de professores já fez e de que atividades já participou com esse fim?

Além da graduação e mestrado em Ensino de Língua Inglesa, como professora de uma instituição de ensino superior participou de atividades extracurriculares, como uma das reuniões de EMPULLI, de um Congresso em Florianópolis, nos anos de 1992 ou 1994 (não lembra bem) e em encontros do Braz-TESOL que focavam formação de professores.

Que metodologias já usou? Qual prefere?

Método Áudio-lingual e Abordagem Comunicativa. Prefere a abordagem comunicativa.

Quais livros-texto já usou? O que pensa deles?

Vários. Os de que melhor se lembra são:

English 900 series, de English Language Services, da Editora Macmillan.

English Around the World, cujo autor e editora não recordava e não foi possível encontrar.

Let's learn English, de Audrey L. Wright e James H. McGillivray, da Editora Ao Livro Técnico.

São livros ultrapassados, ainda no método áudio-lingual.

Quais as características de um bom livro em sua opinião?

Um bom livro precisa ser atual, ter componentes comunicativos com atividades de compreensão auditiva, que permita trabalhos em grupos.

Conhece algum livro-texto que possua essas características?

Sim. O English File é um bom livro-texto. Mas lembra que não há livro ideal, tudo vai depender do contexto.

Já utilizou algum livro-texto produzido no Brasil, elaborado por autores

brasileiros? Qual sua opinião a respeito do livro?

Nunca usou um livro nacional, mas conhece um de Amadeu Marques que é para leitura. Mas não o acha bom, considera os textos “soltos” (descontextualizados) e limitados.

O que pensa sobre o uso de português nas aulas de inglês? E o que pensa do uso de tradução nas aulas de inglês?

É favorável aos dois. É recomendável usar o português e a tradução para evitar a frustração. A não ser que o professor(a) tenha muita habilidade em desenhar ou achar sinônimos rapidamente é melhor traduzir do que entrar em longas explicações para definir um vocábulo e no fim os alunos não entenderem nada. Ajuda também a evitar erros e ajuda a explicar a gramática.

Há quanto tempo é professora na área de formação de professores?

Desde 1988.

Há alguma parte do curso reservada para discutir sobre o livro-texto? Que aspectos são abordados?

O livro adotado possui um capítulo que trata de material didático. Todos os aspectos são abordados. O livro traz uma checklist bem completa para avaliação do material.

Costuma recomendar livros-texto para seus alunos?

Não. Recomenda a eles que adotem livros comunicativos, mas dentro do bom senso. Acredita que um livro pode fazer maravilhas nas mãos de um professor consciente e coerente que não vai seguir tudo à risca, que vai fazer as adaptações necessárias. Lembra que para escolher bem, é preciso conhecer a turma, ter seus objetivos em mente.

Há alguma informação que considera importante acrescentar sobre esse tema que não tenha sido abordada nas perguntas? Qual(is)?

Simplemente reforçou que da mesma forma que não há o melhor método, também não há o melhor livro. O ponto-chave é o bom senso.

O objetivo desse questionário era verificar a orientação geral passada para os alunos em formação. As perguntas sobre a formação e experiência profissional da própria professora visavam entender suas próprias visões e quanto isso pode influenciar suas aulas.

As perguntas e respostas que seguem são oriundas da entrevista feita com a proprietária de uma livraria especializada na venda de livros-texto para ensino de línguas estrangeiras.

3.1.3 - Entrevista com proprietária de uma livraria especializada na venda de livros-texto para ensino de línguas estrangeiras

Nas respostas abaixo, a pedido da entrevistada, evitarei usar nomes de pessoas e instituições que facilitem sua identificação.

Quando você começou a trabalhar com comércio de livros?

Mais ou menos em 1971.

Você sempre comercializou livros-texto para o ensino de línguas estrangeiras?

Não. Sempre foi livreira, está nesse mercado há cinquenta e um anos, tanto em Porto Alegre, quanto no Rio de Janeiro e aqui. E até hoje comercializa outros tipos de livros também, principalmente livros didáticos para o Ensino Superior. Quando chegou a Brasília, buscou saber das instituições de ensino superior quais os livros que adotavam e começou a entrar em contato com as editoras para trazê-los. O que acontece é que, alguns anos atrás, aqui em Brasília, ela era a única que vendia livros específicos para o ensino de línguas estrangeiras e acabou ficando mais conhecida por isso.

Há quanto tempo comercializa livros-texto para o ensino de línguas

estrangeiras?

Há muito tempo, aproximadamente trinta e seis anos.

Quais os tipos de livros-texto mais procurados?

Antes, até uns dois ou três anos atrás, os mais procurados eram os de inglês e francês. Atualmente, os mais procurados são de inglês e espanhol. Mas vende livros de italiano e alemão e qualquer outro que for pedido, ela procura junto à editora.

Você trabalha mais com as escolas ou com as editoras?

Trabalha mais com as escolas, não é uma distribuidora, é livreira mesmo. Há uma diferença, livrarias como a SBS são por natureza distribuidoras. A história deles é diferente da dela. Eles nasceram assim, para esse propósito. Ela não trabalha assim, seu contato com as editoras é simplesmente dentro da necessidade das escolas. Se a editora quiser fazer algum marketing nas escolas, ela tem que fazer por conta própria, sem sua interferência.

Tem idéia do percentual que suas vendas representam no mercado de Brasília?

Não faz a menor idéia. Hoje, são várias livrarias que trabalham com esse tipo de livro. Além da SBS, já mencionada, há a Livraria Cultura, a FENAC e algumas outras, a própria Siciliano e Nobel já comercializam esses livros. Antes, costumava fazer vendas no atacado, mas isso já mudou. Já fez vendas assim para a COPLAIN, Cultura Inglesa, Casas Thomas Jefferson, para os Centros de Línguas, para a Aliança Francesa.

Você comercializa ou já comercializou livros nacionais para o ensino de línguas estrangeiras?

Alguns, mas a maior parte dos livros que comercializa para o ensino de línguas são estrangeiros. Nunca deu palpites para as pessoas com quem negocia nas escolas quanto ao livro-texto a ser adotado, mas pessoalmente acha que os melhores livros são estrangeiros mesmo. Assim como não acredita que um estrangeiro seja capaz de

escrever um livro didático de língua portuguesa, também acha um brasileiro incapaz de escrever um livro didático, de qualidade, de outra língua. “A língua se mistura com a cultura”, não tem como ensinar a língua sem incluir elementos da cultura. “É como a tradução feita por uma pessoa de uma área alheia à área do texto traduzido, não dá certo, quem deve traduzir o texto de física é o físico.”

Pela sua percepção, que características os professores e escolas priorizam na hora de escolher o livro-texto?

Preço e qualidade. Alguns livros acabam ficando mais baratos com o tempo porque a tiragem faz o preço baixar, ou seja, quanto mais um livro é vendido, mais barato vai ficando.

Você sente alguma pressão das editoras para aumentar vendas de livros?

Não, porque como não é distribuidora não interfere em nada, só compra e repassa os livros, mas sabe que a disputa é acirrada. Um exemplo disso é o trabalho das editoras nos lançamentos de livros, em alguns casos, trazem os próprios autores para viajar o país afora em verdadeiras campanhas.

O objetivo dessa entrevista era principalmente verificar a possibilidade de haver algum lobby das editoras junto à livraria e às instituições. Achamos que talvez pudéssemos também ter um panorama geral da comercialização de livros-texto no DF. Esses dois objetivos não foram atingidos visto que, se há lobby, ele não acontece junto à livraria, e a proprietária da livraria não dispunha de dados sobre o percentual atendido por sua livraria e outras, para fazermos uma análise e assim termos uma idéia melhor da quantidade de livros-texto de língua estrangeira que se vendem na cidade, quais seus autores e editoras.

3.2 – O perfil dos professores

Tendo concluído a apresentação dos dados, traçaremos agora o perfil dos oito professores selecionados, para então fazermos a análise.

Cinco desses professores atuam no ensino regular e três em Centros de Línguas. Entre os cinco professores de ensino regular entrevistados, dois trabalham na periferia do DF e três em Brasília, ou Plano Piloto, nome mais comum para essa área geográfica. A clientela das escolas da periferia é composta majoritariamente por filhos de membros da comunidade onde está estabelecida a escola. Já a clientela das escolas de Brasília é composta por crianças que não fazem parte dessa comunidade. Aproximadamente 90% delas são de filhos de pessoas que moram na periferia e que os trazem para estudar nas escolas de Brasília, quer por ficarem mais próximas de seus trabalhos e assim poderem acompanhar mais de perto a rotina escolar do filho, quer porque acreditam serem as escolas de Brasília melhores que as da periferia.

Observamos, em termos contextuais, que os professores poderiam ser perfeitamente divididos em quatro categorias: a categoria dos professores de ensino regular que trabalham em escolas em Brasília, que será chamado doravante de grupo um; a categoria dos professores de ensino regular que trabalham em escolas da periferia, que passará a ser referido como grupo dois; a categoria dos professores de centro de línguas em Brasília, grupo três; e a categoria do professor de centro de línguas da periferia, que é representada pela professora Carla. Dentro do grupo dos professores que trabalham com o ensino regular de Brasília, ainda poderíamos subdividi-los entre o que ensina no nível médio e os que ensinam no nível fundamental.

Cada categoria dessas possui um conjunto de características peculiares à realidade social que os professores pertencentes à categoria têm em comum. Por exemplo: o grupo dos professores de ensino regular que trabalham em escolas de Brasília tem turmas ligeiramente menores, com aproximadamente dez alunos a menos. Entre os centros de línguas a maior distinção talvez seja a clientela, talvez o próprio poder aquisitivo dos alunos seja diferenciado. Enquanto que em Brasília, por volta de 80% dos alunos adquirem os livros, em um Centro de Línguas da periferia, se não fosse o arranjo feito com a editora que fornece um livro de graça a cada livro adquirido, possibilitando assim um empréstimo de livro, ou seja, os alunos que não podem comprar o livro usam um livro que pertence à escola e depois retornam o livro para uso de outro aluno.

3.2.1 - Grupo um - professores de ensino regular que trabalham em escolas de Brasília (Plano Piloto)

No grupo um, temos dois professores no nível fundamental e um no nível médio. O tempo de experiência profissional dos professores varia de seis a dezessete anos no ensino regular. Uma das professoras também já trabalhou em escolas particulares. Essa, além de estar em sala de aula como professora de inglês desde os anos 60, passou por diferentes escolas até entrar para rede pública, há dezessete anos. Em comum, eles têm a clientela, pré-adolescentes (ensino fundamental), de onze a quatorze anos, e adolescentes (ensino médio), de quinze a dezoito anos, a quantidade de alunos em sala de aula, de trinta a quarenta e a metodologia de ensino. Duas formaram-se em instituições de ensino superior particulares e possuem habilitação em Inglês e Português e a outra estudou em uma Universidade Federal em outro estado. Todos, porém, participaram muito pouco de atividades extracurriculares e não têm pós-graduação. Uma delas participou de um programa de intercâmbio nos Estados Unidos e nenhum dos participantes do grupo soube dizer muito sobre sua experiência como aprendiz.

O professor de inglês no ensino regular no DF tem quase total liberdade para escolher a metodologia a ser adotada, material, avaliação etc, mas se diz limitado pelo contexto. Apesar da legislação referente ao ensino de línguas estrangeiras no país determinar o ensino obrigatório de inglês, e agora também do espanhol, a partir do quinto ano do ensino fundamental, ela não legisla quanto à metodologia como já aconteceu no passado. Os próprios PCNs (Planos Curriculares Nacionais) estabelecem as habilidades a serem desenvolvidas, porém não possuem ementas. E a maioria das escolas de ensino regular não possuem um(a) professor(a) coordenador(a) de ensino de línguas. E os professores, devido ao fato de trabalharem em turnos diferentes, em geral um por turno, acabam não compartilhando suas práticas.

É interessante notar que, apesar de nenhuma das professoras classificar suas aulas como pertencente a um método ou outro, a descrição de suas aulas lembra a estrutura de uma aula de inglês instrumental, onde trabalham estratégias e recursos de leitura e compreensão de textos. As duas professoras do ensino fundamental, porém, afirmaram fazer tentativas de usar a língua-alvo em atividades orais, quando possível, sobretudo com músicas da atualidade. A professora do ensino médio manteve o foco na idéia de que precisa trabalhar no máximo com aspectos abordados em questões de vestibular, ou seja, interpretação de textos.

Em geral, todos desse grupo demonstraram preocupação com um ensino significativo e/ou contextualizado, preocupação essa que se refletiu na lista de

qualidades de um bom livro didático elaborada por eles que incluía textos atuais, exercícios de gramática, explicações fáceis e ilustrações chamativas. Foi constatado, ainda, que quase todos no grupo usam e têm uma visão positiva do uso da língua portuguesa e da tradução em sala de aula, com exceção de uma professora que não acha certo a tradução, apesar de usá-la às vezes.

Os professores do grupo um recebem livros distribuídos pela Secretaria de Educação para seus alunos. Segundo eles, o uso do livro encaminhado não é obrigatório; relatam, inclusive, que conhecem professores que adotaram outro ou nenhum livro, mesmo tendo contato com vários livros.

Como esses livros-texto são de propriedade da escola, esses professores acabam tendo contato com vários livros disponíveis na escola, que recebe pelo menos um título por ano, todos escritos por autores nacionais e produzidos por editoras brasileiras. Já os livros produzidos por editoras estrangeiras, ou escritos por autores estrangeiros, são pouco conhecidos por eles e estão longe de serem seus preferidos.

Um dos professores que fazem parte do grupo um é Lea. Ou seja, Lea trabalha em uma escola de ensino fundamental no Plano Piloto, mais especificamente na Asa Sul. Está na Secretaria de Educação há sete anos, desde que começou a trabalhar. Seus alunos têm entre onze e dezesseis anos e estão entre a quinta e oitava série. Tem turmas de aproximadamente trinta e três alunos e suas aulas têm duração de quarenta e cinco minutos, sendo que cada turma tem duas horas/aula semanais totalizando noventa minutos por semana de aulas de inglês. Ao ser indagada sobre lembranças como aprendiz, respondeu que o mais interessante das aulas que assistia era a associação do conteúdo com o cotidiano. Formada pela UFG em Letras, também estudou na escola de idiomas CCAA e atualmente frequenta aulas de conversação em Inglês. Nunca participou de atividades extracurriculares de formação de professores, mas admite que gostaria de participar. Quanto à metodologia que usa, disse que usa exercícios de gramática e escrita contextualizados, mas que às vezes ensina letras de música para os alunos. Às vezes também faz atividades lúdicas. Neste ano, adotou o livro-texto *Start up*, de Eliete Canesi Morino e Rita Brugin de Faria, da Editora Ática, basicamente porque o livro foi distribuído para os alunos pela Secretaria de Educação. No ano passado, utilizou o livro *New Ace*, de Eduardo Amos e Elisabeth Prescher, da Editora Longman, adotado pela antiga professora, mas disse não gostar muito do livro *New Ace* e que prefere mesmo o *Start Up*. Segundo ela, ele traz uma boa variedade de textos, o conteúdo é fácil (com explicações fáceis) e boa ilustração, características que considera

ideais para um bom livro. Não conhece muitos livros escritos por autores estrangeiros (não soube citar o nome de algum). Acha que os livros nacionais são melhores porque já são contextualizados. Usa e acha certo usar tanto o inglês quanto o português em suas aulas, assim como a tradução. Tem liberdade para adotar outro livro, mas preferiu utilizar o livro que os alunos já tinham disponível. É livre também para preparar suas aulas como quiser. Acredita que suas crenças vieram de suas experiências e comentou considerar os alunos bem resistentes ao aprendizado de uma língua estrangeira. O que eles mais pedem são músicas.

Ana trabalha na mesma escola que Lea, mas em turno diferente. Tem treze anos de experiência como professora de inglês, mas está na Secretaria de Educação há nove anos. Suas turmas, assim como as de Lea, têm de trinta e três a quarenta alunos com aproximadamente onze a dezesseis anos, também no ensino fundamental, da quinta a oitava série. Suas aulas também são de noventa minutos semanais divididas em duas sessões por turma. Antes de entrar para a Secretaria de Educação, deu aulas no Colégio Marista para alunos do ensino fundamental, da primeira a oitava série. Estudou inglês no Colégio JK (ensino regular) e depois participou de um intercâmbio de oito meses nos Estados Unidos, cursando o último ano do ensino médio lá. Nos Estados Unidos teve aulas de inglês como segunda língua e tem boas lembranças das atividades de leitura e gravação (prática oral). Formou-se em Letras pelo CEUB, mas nunca participou de atividades extracurriculares. Quanto à metodologia, disse que gosta de usar brincadeiras, o livro-texto, Start Up, músicas e cartazes. Já usou o livro-texto New Ace e Graded English, de Elizabeth Prescher, Ernesto Pasqualin e Eduardo Amos, da Editora Moderna. Esse último foi usado somente em aulas particulares para adultos. Em sua opinião um bom livro deve conter muitos diálogos, textos, material de áudio, além de ser colorido, bonito e se encaixar no contexto dos alunos. Mencionou já ter visto uma série de livros-texto produzidos especialmente para escolas públicas pela Longman, provavelmente lançado em 2005, mas não soube dizer o nome da série e nem o autor. Considera essa série a que melhor se encaixa em sua visão de livro ideal. Conhece outros livros internacionais como o New Interchange, mas nunca trabalhou ou estudou com ele, portanto não tem opinião a respeito desse material. Conhece também outros livros nacionais como o Essencial, cujo autor e editora não se recorda, tampouco foi possível encontrar, mas disse que ele contém muitos erros. Usa, além do inglês, português e tradução em sala de aula, mas evita a tradução, disse que não gosta e que além disso, acha errado usar tradução. Ao ser questionada sobre o motivo, ela disse que aprendeu na faculdade que era errado traduzir e usar português, mas não soube dizer se

essa idéia está atrelada a uma metodologia ou teoria. Afirmou que não faz idéia de onde vêm suas crenças e preferências.

Maria foi a terceira professora entrevistada e trabalha em uma escola de ensino médio na Asa Norte, com alunos de quinze a dezoito anos. Suas turmas têm uma média de quarenta alunos e cada turma assiste a setenta minutos de aula semanais em sessão única. Maria começou a dar aulas de inglês com dezesseis anos de idade, na década de 60, mas está na Secretaria de Educação do DF há dezessete anos. Sua primeira experiência foi na Escola Técnica de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Tratava-se de uma escola voltada para a área eletrotécnica. Trabalhou ainda em uma escola experimental ligada à Universidade e na Sociedade Por Vir, ligada ao grupo La Salle, no nível científico (ensino médio). Trabalhou também no Rio de Janeiro para uma escola do estado por um ano e meio e dois para a escola CCAA. Em Brasília, trabalhou na Sociedade Educativa Integrada Limitada, hoje Viver Centro de Ensino e em várias escolas da rede pública. Já foi coordenadora e diretora de escolas e exerceu funções administrativas dentro da Secretaria de Educação. Maria aprendeu inglês no Centro Cultural Brasileiro/Norte Americano, em Pelotas, onde começou a estudar quando tinha doze anos. Mais tarde, já em Brasília, estudou na Cultura Inglesa por quatro anos. Formou-se em Letras (Língua Estrangeira e Literatura) pela Universidade Católica de Pelotas. Suas melhores lembranças como aprendiz eram as redações que fazia a partir de filmes, experiência pessoal, notícias etc. Sentia-se à vontade escrevendo e achava que escrevia bem. Nunca participou de atividades extracurriculares, nem viajou para o exterior. Segundo ela, sua metodologia consiste em usar painéis, jogos, exercícios escritos e orais de fixação, explicações explícitas de gramática, sempre suscitando o interesse dos alunos, promovendo a interdisciplinaridade e contextualização dos assuntos, explorando a sinonímia e a estrutura da língua através do texto. Usa atualmente o livro-texto Compact, de Wilson Liberato, da Editora FTD, gosta dele, mas acredita que não existe livro ideal. Já usou o Graded English, o Inglês para Ensino Médio, de Mariza Ferrari e Sarah Rubin, da Editora Scipione e o New Password English de Amadeu Marques, da Editora Ática, considerado por ela o melhor. Só adotou o Compact porque o antigo professor já o estava usando e todos os alunos já têm o livro. Acha que os livros nacionais são os mais recomendados, especialmente para o Ensino Médio, já que são elaborados para alunos que vão fazer Vestibular. Conhece os livros didáticos Headway, de John e Liz Soars, da Editora Oxford e Grammar in Focus. Acha que são excelentes livros por serem completos, possuem livro do aluno, livro do professor, livro de exercícios, CDs de áudio etc, mas os considera inadequados para o

contexto de seus alunos, principalmente porque na sua opinião os alunos não apresentam amadurecimento para isso. Acredita que o uso do português em sala de aula é tão indispensável quanto o inglês e a tradução é imperativo.

3.2.2 - Grupo dois - professores de ensino regular que trabalham em escolas da periferia

O grupo dois é formado por professores que trabalham no ensino regular na periferia. São dois professores, ambos atuando no ensino médio. Todos os dois trabalham no período noturno. O tempo de experiência, como professores na Secretaria de Educação do Estado, é de seis e oito anos e os dois já trabalharam em instituições particulares, um em cursos livres (até o momento) e o outro em uma escola de ensino regular. Um fez seu curso em faculdade particular e tem formação em Língua Inglesa e Portuguesa, também está cursando mestrado em Lingüística Aplicada na UnB. O outro é formado em Letras-tradução pela UnB e tem uma complementação pedagógica. Também concluiu mestrado em Lingüística Aplicada na UnB. Os dois já participaram de atividades extras: seminários e congressos como Braz-TESOL. Um desses professores já viajou para o exterior cinco vezes, uma vez para a Grã-Bretanha e quatro para os Estados Unidos, mas acredita que as viagens pouco acrescentaram para sua formação, visto que foram viagens curtas para curtir férias. Ambos têm como metodologia o inglês instrumental. É interessante notar a preocupação desses professores com a preparação dos alunos para a prova de vestibular, enfatizando a interpretação de textos, mesclada com estudos de pontos gramaticais e vocabulário. As preferências quanto ao livro-texto variam no título, mas não no estilo. São livros nacionais, escritos por autores brasileiros especialmente para o ensino médio e em volume único, ou seja, um livro para os três anos do ensino médio. Apesar de esses professores receberem livros-texto da Secretaria de Educação, seus alunos não recebem, obrigando-os a produzir seu próprio material de ensino o qual, segundo eles, é uma mescla de fotocópias de partes dos livros que recebem com textos atuais retirados da internet e de revistas. Alegam que os alunos não se interessam em adquirir livros e que, portanto, não adiantaria adotar um livro-texto. A média de alunos em sala de aula é quase a mesma para todos, entre 40 e 50 alunos, mas a faixa etária varia. Em geral, dão aulas em português e usam a tradução, principalmente para explicar vocabulário.

Pertencente ao grupo dois está a professora Laura, que tem seis anos de experiência como professora de inglês. Laura, até agora, trabalhou mais tempo em

cursos livres. Primeiro no SESC, depois no WISDOM, no ILAL e até o momento trabalha no YAZIGI, onde já está no quinto ano como professora. Está na Secretaria de Educação há dois anos, e está lotada em uma escola de ensino regular no Paranoá. Em seu primeiro ano, trabalhou com alunos do EJA (Ensino de Jovens Adultos) e neste ano está com alunos do Ensino Médio. Laura estudou inglês na escola YAZIGI, onde completou todos os níveis oferecidos. Fez inglês também na faculdade, UNIP, onde teve aulas de inglês, literatura, didática, legislação aplicada ao ensino etc. Em sua faculdade, os alunos se formam com habilitação em Português e Inglês. Além disso, cursou também um cursinho preparatório para o exame Michigan, na Casa Thomas Jefferson. O que mais a marcou em sua experiência como aprendiz de inglês foi a metodologia sócio-construtivista da escola e a competência dos professores. Apesar de já ter visitado os Estados Unidos quatro vezes e o Reino Unido uma vez, Laura acha que suas visitas não contribuíram muito para melhorar sua performance com o inglês, pois foram viagens curtas e a passeio e não com o objetivo de estudar. Laura costumava participar dos encontros do Braz-TESOL, palestras e seminários voltados para o ensino de línguas. As metodologias já usadas por Laura são a áudio-lingual da escola WISDOM, a abordagem Comunicativa dos cursos livres e o Inglês Instrumental do ensino regular. Atualmente, ela não usa um livro-texto comercial porque no YAZIGI são adotados método e materiais próprios e, na Secretaria de Educação, ela monta apostilas. Para montar suas apostilas, ela utiliza textos de revistas e da internet e cópias de atividades de livros diversos, como o livro o New Password English, de Amadeu Marques. A decisão de montar as apostilas veio da constatação de que os alunos não investem em livros de inglês. Se ela adotasse um livro, os alunos simplesmente não o comprariam porque não acham importante comprar livros de inglês. A Secretaria de Educação distribui para os alunos do ensino médio o livro de Português, Matemática e Biologia, mas não o livro de inglês. Aconselha a um professor que não queira ou não tenha tempo de montar seu próprio material a adoção das apostilas do IBEP, que são bem mais acessíveis. Laura tem total liberdade para adotar livros-texto e fazer adaptações, mas sabe que precisa preparar os alunos para o Vestibular, que não é produtivo trabalhar habilidades orais com quarenta alunos em uma aula que dura quarenta e cinco minutos e que acontece somente duas vezes por semana. Tampouco existe essa exigência, pois, segundo ela, os PCNs estabelecem as habilidades a serem adquiridas pelos alunos, mas não há sugestão de ementa ou conteúdo. Para ela não existe livro-texto ideal, tudo depende do contexto. Para o ensino regular, ela gosta de usar o livro Focus on Grammar e Globetrotter. Mas se tivesse oportunidade de dar aulas dentro de um ambiente

propício ao ensino comunicativo e pudesse escolher um livro-texto comercial, escolheria Inside-out ou Cutting Edge. É favorável ao uso do português e da tradução em aulas de inglês instrumental, como em suas aulas no ensino regular. Porém, para um contexto nos moldes da abordagem comunicativa, acredita que o uso do português deve ser bem limitado, o que não é o caso da tradução, que mesmo em aulas mais comunicativas podem ser usadas para, por exemplo, comparar uma língua à outra. Sua última consideração refere-se à barreira socioeconômica. Em sua visão, o ensino de língua estrangeira no Brasil está atrelado às condições financeiras da pessoa. Quem tem dinheiro aprende, quem não tem, finge que aprende.

Pablo é o segundo exemplo do grupo dois. Tem oito anos de experiência como professor de inglês na Secretaria de Educação. Antes disso, trabalhou para o Colégio Compacto por um ano com ensino regular também. Na escola onde trabalha desde que entrou para a rede pública de ensino, dá aulas à noite para alunos do ensino médio. Suas turmas têm de quarenta a cinquenta alunos e a faixa etária de seus alunos varia de dezessete a trinta anos. São duas aulas semanais de quarenta e cinco minutos cada. Pablo aprendeu inglês na escola pública onde estudou, em um curso de inglês chamado Mnemo-system, em um curso de extensão da UnB, onde cursou uns três semestres e no próprio curso de graduação em Letras-tradução. As atividades predominantes nesses cursos eram a interpretação de texto, exercícios de gramática e no Mnemo-system tinha também diálogos que memorizavam e praticavam depois. Como Letras-tradução é um curso de bacharelado, precisou complementar seus estudos com um curso chamado PEL (Programa Especial de Licenciatura), oferecido pelo CEUB, para obter a licença exigida pela Secretaria de Educação. Enquanto aluno da UnB, participou de vários seminários voltados para a pesquisa na área de lingüística aplicada. Já trabalhou com uma metodologia semelhante à dos cursos livres (no Colégio Compacto), mas recentemente tem trabalhado com uma metodologia semelhante ao inglês instrumental, onde trabalha principalmente interpretação de textos, vocabulário e gramática. É totalmente livre para adotar livros e fazer adaptações, mas é limitado pela indisposição e falta de condição financeira dos alunos para adquirir material. Prefere trabalhar com apostilas montada por ele mesmo a partir de artigos de revistas, textos de internet e fotocópias de textos e atividades dos livros que tem disponível. Para seu contexto, um bom livro tem que ter textos atuais e significativos para os alunos. Gosta muito do livro-texto Context, mas usa o conteúdo dos livros Stand Up e Inglês de Olho no Mundo do Trabalho. Conhece alguns livros internacionais, mas sabe que eles não poderiam ser usados em seu contexto por serem mais difíceis para os alunos, já que são escritos em inglês, com

explicações em inglês, e trabalham a habilidade oral, o que não é praticável em uma aula de quarenta e cinco minutos com cinquenta alunos em sala. Como consideração final, lamentou a ausência de uma coordenação de línguas em sua escola.

3.2.3 - Grupo três - professores de Centro de Línguas de Brasília

O grupo três é formado por duas professoras de Centro de Línguas de Brasília. Uma delas formou-se em Letras pela UnB e a outra pela CEUB. A professora formada pela UnB já participou em Seminários e Palestras, normalmente atividades de um dia como aquelas promovidas por editoras. A outra já morou nos Estados Unidos, por quatro meses, onde fez curso de inglês. O tempo médio de experiência de trabalho varia de seis a dezesseis anos e uma delas já trabalhou em cursos livres de inglês. Trabalham no turno diurno com turmas do ensino fundamental e médio. As turmas possuem de vinte a vinte e cinco alunos e as aulas duram uma hora e quinze minutos. São em média duas aulas por semana para cada turma. Ambas classificam suas aulas como comunicativas, mas confessam que simplesmente seguem o livro-texto, o qual afirmam gostar, mas acham que ele tem algum problema relativo à apresentação da estrutura para os alunos. As turmas de ensino médio usam um livro e as turmas de ensino fundamental, outro. Evitam o uso do português e da tradução, mas os vêem de forma favorável.

Uma das professoras do grupo três é a professora Rosana. Rosana trabalha como professora de inglês há seis anos. Trabalhou no CIL da 908 Sul, com exceção de um período de três meses quando ficou em uma escola regular. Quando começou a dar aulas, ficou no CIL provisoriamente por um ano, depois precisou mudar para uma escola regular e como entrou em licença maternidade ficou pouco tempo na escola, conseguindo voltar para o CIL no final da licença. Possui turmas com vinte a vinte e cinco alunos na faixa etária de quinze a dezoito anos, sendo a maioria alunos do ensino médio. A maior parte de seus alunos encontra-se em níveis básicos. Rosana estudou inglês só na escola e na faculdade, mas o interesse pela língua veio com mais intensidade quando viajou para os Estados Unidos. Apesar de achar importante, não tem hábito de participar de atividades extracurriculares, alega não ter tempo. Das lembranças que tem como aprendiz, as melhores delas são a experiência de ter morado no país onde se falava a língua-alvo, algumas atividades que seus professores faziam e que lhe parecia muito eficazes, essas são, aliás, boas lembranças de seu tempo como

aprendiz. Rosana adota a abordagem comunicativa, mas admite que simplesmente segue o livro-texto; como o livro, em sua opinião, é um livro comunicativo, então não há nenhum choque. Antes, costumava preparar muitas atividades extras ao livro-texto, mas agora já não tem tanto tempo assim. Usa atualmente o New Interchange e acha que é um livro problemático, conforme conclusão sua e dos colegas, pois massifica tanto o ensino do verbo "be" que os alunos o utilizam em qualquer frase, e dificulta o uso devido de demais verbos no presente simples, mas não pode trocá-lo. Gosta de usá-lo porque acha que ele tem um pouquinho de tudo: compreensão auditiva, oportunidade de prática oral, textos para leitura e exercícios de gramática. Talvez a parte de composição não seja abordada como deveria, mas de qualquer maneira não tem tempo para trabalhar muito com isso. Acha que há outros livros bons também, como o Move Up que tem um "Resource Pack", mas acha que é um livro mais difícil para seus alunos. Para ela, um bom livro deve "poupar o professor", tem que ter de tudo um pouco, assim os professores não precisam buscar outras atividades para complementar e precisa ser barato. Onde trabalha, tiveram a oportunidade de escolher o livro-texto a ser usado quando fizeram a troca para o New Interchange, mas não foi uma escolha individual, mas do grupo, por votação. Porém, disse não se incomodar com isso, prefere mesmo ter uma coordenação. O único livro nacional com o qual já teve contato é o Hello. Nunca parou para pensar de onde vêm suas preferências por livros, acha provável que vieram do uso mesmo e que talvez essas preferências mudem com o tempo. Como recado final, diz que lamenta que os preços de livros-texto sejam tão altos. Sabe que isso é um grande dificultador para seus alunos, a maioria de baixa renda, que precisam sacrificar algo para adquirir o livro.

Ainda no grupo três, temos a professora Ângela, que está há dezesseis anos no mercado, mas somente seis desses são pela Secretaria de Educação. Ao ser questionada sobre o porquê de ter esperado tanto tempo para ir para a Secretaria, ela responde simplesmente que não tinha interesse. Já trabalhou em vários cursos livres como o WIZARD, o YAZIGI e o NUMBER ONE. Desses, ela passou mais tempo no NUMBER ONE. Trabalhou também em escolas regulares, como a Escola Americana de Brasília e o INEI. Mesmo antes de se formar, dava aulas particulares, prática que mantém até hoje. Acha que isso a ajuda a crescer profissionalmente. Para ela, "os alunos particulares são mais exigentes e normalmente mais inteligentes, forçam o professor a estar sempre se atualizando". Suas turmas têm entre vinte e vinte e cinco alunos e estão na faixa etária de quinze a dezoito anos. Ângela aprendeu inglês no mesmo centro de línguas onde trabalha e tem boas memórias de lá; lembra, com saudade, dos teatrinhos,

das músicas e da decoração da escola – “ficava fascinada com os pôsteres de diferentes países ostentados nas paredes das salas e corredores”, lembra-se que se divertia muito enquanto aprendia. Ângela fez Letras na UnB, mas depois de formada deixou de freqüentar seminários e congressos relativos à área, alega não ter tempo para isso. Mas disse que está sempre lendo e se informando sobre o assunto. Acha que pode melhorar suas aulas e não quer se acomodar. Tem intenções de fazer um mestrado também. Nunca morou fora, mas se diz curiosa e está sempre pesquisando para trazer coisas novas para seus alunos. Segue o livro-texto porque tem que seguir, mas acha chato, não o livro, mas a obrigação de ter que usá-lo. Sua metodologia, segundo ela, é a abordagem comunicativa. Admite que o livro-texto e o próprio programa do curso são baseados em pontos gramaticais, mas que procura não enfatizar isso, ao invés, busca tornar os assuntos abordados parte do cotidiano de seus alunos e vice-versa, tenta incluir a realidade de seus alunos na aula e no conteúdo dado. Usa o livro New Interchange no CIL, mas já se cansou dele. Já usou tantos livros que não se lembra mais do nome de alguns. Não tem um livro favorito, escolhe seus livros de acordo com o contexto, isto é, quando pode. Em geral, adapta atividades para torná-las mais divertidas, mas confessa ter feito isso cada vez mais com menos freqüência. Para ela, um bom livro deve ter diversidade de atividades e não ficar sempre nas mesmas, “os alunos ficam desestimulados se você não mudar um pouquinho”. As atividades também devem estar em equilíbrio com as quatro habilidades desenvolvidas em sala de aula. Deve também ter material de apoio, como vídeos, áudio, cartazes, jogos etc. Ainda não conhece um livro que reúna todas essas características e acredita que não há um livro-texto ideal. Também não conhece livros nacionais. Não vê, porém, nenhum problema em usá-los desde que sejam comunicativos, pois os atuais são muito caros. Não gosta muito da idéia de não ter liberdade para escolher o livro e como vai utilizá-lo (não pode decidir, por exemplo, que vai fazer a lição um depois a sete), mas gosta da idéia de ter uma coordenação, segundo ela isso dá a impressão de que a escola “é organizada”. Para ela suas preferências vieram de sua experiência com o material: “... às vezes a gente acha que o livro é uma coisa mas depois descobre que não é.”

3.2.4 - Grupo quatro - professor de Centro de Línguas da periferia

Finalmente, descrevemos a única representante da quarta categoria. Carla é professora de um Centro de Línguas da periferia, tem dezessete anos de experiência em ensino de inglês, trabalhou por cinco anos para o CCAA e desde 1994 trabalha em

Centros de Línguas. Atualmente dá aulas de formação de professores em uma faculdade particular. É formada em Letras pela UnB, onde também fez mestrado em Lingüística Aplicada. Já participou e participa até hoje de vários Seminários e Palestras sobre Ensino de Línguas, além de algumas edições do BRAZ-TESOL. Já fez também um curso sobre “Creative Writing” online. Tem em média vinte alunos em sala e suas aulas duram uma hora e quinze minutos em cada uma das duas sessões semanais. Estudou inglês na escola, também fez curso no Centro Europeu de Línguas, além do curso de Letras na UnB. Das lembranças guardadas como aprendiz, está a experiência de aprender uma nova língua, afirma que: “O conhecimento de inglês sempre me abriu portas”. Segundo ela, sua metodologia é a abordagem Comunicativa. Em suas aulas, segue os livros New Interchange, Top-notch e Passages, mas já usou vários outros como o Headway, Take e Teen-style Connect. Gosta dos livros, mas acha que há outros melhores. Explica que os livros atuais só foram escolhidos por causa do preço e por terem recebido uma boa oferta da Editora, que doa à escola um livro novo a cada x livros vendidos (não soube informar a quantidade exata). Um bom livro, para ela, deve ser abrangente, trabalhar literatura e ter atividades diversificadas. Considera o Move Up um bom exemplo, mas acha que não seria simples adotá-lo porque ele exige mais responsabilidade do aluno, visto que o livro é estruturado para estudos extra-classe e possui exercícios menos dirigidos. Quanto a livros nacionais, não tem certeza se o Teen-style é brasileiro, mas sabe que foi feito para o contexto brasileiro. Não gosta muito dele porque acha que tem poucos recursos, pouco material de suporte. Não conhece outros. É favorável ao uso do português e da tradução em sala de aula e não se vê sem liberdade para fazer escolhas. Apesar de não poder mudar o livro quando bem quiser, acha que pode provocar isso quando for necessário. Imagina que suas preferências venham da experiência como professora e como consideração final, acrescentou que, em um trabalho que realizou durante seu mestrado, chegou a fazer uma pesquisa com seus alunos e constatou a influência da afetividade na aceitação do livro-texto. Segundo ela, quando os alunos não gostam do livro-texto, tendem a não gostar da aula e pior, não aprendem quase nada.

3.3 – Investigando as raízes das crenças dos professores selecionados

No capítulo dois discutimos que, em situações ideais, antes de selecionar um livro-texto, o professor precisa lançar mão de uma série de teorias sobre língua, ensino e aprendizagem, comunicação e abordagem comunicativa. Vimos como boa parte dos

autores como Brown, Harmer e Richards sugerem um inventário a ser considerado na hora da seleção do livro e que, mesmo assim, muitas vezes é necessário fazer adaptações para melhor adequar o material aos nossos alunos. Essa idéia foi até mesmo retratada na entrevista com a professora formadora do curso de Letras, ou seja, é um dos tópicos dos cursos de formação a escolha e adequação de material didático. No curso, no entanto, não é feita a avaliação de livros específicos, mas são discutidos os principais aspectos que se deve levar em conta na hora de decidir sobre que material usar.

Entendemos, ainda, que as crenças são visões construídas a partir das experiências que vivemos, quer como aprendizes de língua estrangeira, quer como alunos em curso de formação de professores de língua estrangeira, ou como professores formados e atuando na profissão. Ou seja, os princípios apontados no parágrafo acima são apenas uma parte formadora de nossas crenças, mas nossa visão recebe mais influência do que isso. Recebe influência, por exemplo, da cultura de nossa sociedade. Às vezes, nossas crenças vêm da soma desses aspectos, em outras, um se sobrepõe ou outro. E isso foi observado nesse trabalho. Constatamos que o contexto e as condições de trabalho dos professores pesquisados têm determinado suas decisões mais do que sua formação acadêmica. E a cultura parece se infiltrar em todos os aspectos, quase que imperceptivelmente, mas muito presente.

Nossa cultura, conforme também comentado no capítulo dois, é um reflexo de nosso contexto histórico. Nossa nação não surgiu da romântica idéia de se fundar um país onde todos fossem livres e tivessem oportunidades iguais, como conta a história de países como os Estados Unidos. Nossa nação surgiu da exploração de riquezas e de pessoas, do descaso com o ser humano e da elitização. A industrialização e urbanização da nação chegaram tarde, reforçando assim a idéia de que aqui tudo chega mais tarde mesmo. A educação pública não cresceu de forma igualitária em todo o país, passando para a população a impressão de que não se aprende em escola pública. E o estrangeiro é, em alguns casos, visto como aquele que chega com dinheiro para comprar matéria-prima e mão-de-obra quase escrava.

Reforçamos aqui que essa visão não é explicitamente aceita, mas penetra sutilmente nossos pensamentos, reformatando nossas crenças, influenciando até mesmo nossas escolhas, impedindo-nos até de ousar. Laraia (2006) diz que “são velhas e persistentes as teorias que atribuem capacidades específicas inatas a raças ou a grupos humanos”. São velhas, estão por aí há muito tempo e não mudam, são persistentes e arraigadas, não saem. Crenças que delegam ao negro e o índio brasileiro, maioria pobre,

o subemprego, enquanto a minoria rica é destinada ao trabalho intelectual e estratégico. A minoria rica pode pagar a escola privada e exigir dela qualidade, pode também pagar os cursinhos de línguas estrangeiras e viagens para o exterior, preparando-se assim para as melhores posições do mercado. A minoria pobre sofre com o rótulo de despreparada e desqualificada para serviços mais complexos, sobrando para eles trabalhos manuais e de pouco prestígio.

Além disso, a falta de prestígio e valor dos serviços manuais também é determinada pela cultura. Enquanto que em países mais desenvolvidos o trabalhador braçal recebe uma remuneração digna da carga de serviço, no Brasil, essas categorias são muito mal remuneradas porque não se atribui valor ao trabalho. O mesmo acontece com os professores que historicamente são mal remunerados. Como nunca se deu importância ao ofício, e muitos até acreditam que ensinar é algo que qualquer um faz, então não vêem a necessidade de valorizar essa classe. Os professores mais valorizados são normalmente aqueles que, por uma exigência do contexto, recebem uma formação de mais qualidade, com direito a cursinhos e escolas privadas.

A trajetória dos professores entrevistados revela essa visão. Mostra que boa parte desses professores que estão na condição de poder ensinar uma língua estrangeira hoje em dia, salvo algumas exceções, precisou buscar insumos além da escola pública. São pessoas que complementaram seus estudos, pelo menos no que diz respeito a línguas estrangeiras, em outras instituições, mas que mesmo assim não acreditam ser seu papel provocar mudanças: não dá para ensinar o aluno a falar inglês quando se tem cinquenta estudantes em sala em uma aula de quarenta e cinco minutos, mas quem disse que tem que ser assim? O contexto deles é assim por uma vontade política.

O pesquisador Sérgio Haddad (2007), em seu artigo Educação e Exclusão no Brasil escreve que:

No Brasil, o processo de exclusão na educação vem ocorrendo sobretudo de duas formas: falta de acesso às escolas ou inserção precária dos alunos nos sistemas de ensino. A falta de acesso é caracterizada pela insuficiência de instituições – simplesmente não existem escolas em número suficiente para atender à demanda de matrícula de uma população em idade escolar crescente... Entretanto, os obstáculos existentes para o acesso aos sistemas de ensino não configuram o único problema. A entrada da população em idade escolar no ensino fundamental ocorrida nas últimas décadas não foi acompanhada pela garantia de qualidade e acabou produzindo um novo tipo de exclusão: não mais pela ausência de vagas, mas pela precária

Haddad mostra que a qualidade da educação oferecida é algo tão vergonhoso que o resultado é a constatação de uma farsa. Pessoas passam pela escola, mas continuam analfabetas funcionais, sem senso crítico, sem informação suficiente, sem apoio, sem dignidade. O preparo insuficiente do corpo docente, a má remuneração, a falta de recursos, tudo parece conspirar contra a educação pública no país. E as autoridades parecem não se incomodar com a situação e não propõem políticas que visem sanar essa situação. O ensino de línguas estrangeiras, então, é ainda mais negligenciado. Tendo sido renegado dentro do âmbito educacional, vale lembrar que deixou de ser obrigatório por anos e ficou à mercê do interesse pessoal e da condição sócio-econômica, de portas fechadas para a população menos favorecida.

A esperança tem vindo, então, de poucas e isoladas iniciativas, assim como acontece com outros ramos da educação. No DF, o melhor exemplo de que não tem que ser assim são os centros de línguas. Criado pela Resolução nº 40 do Conselho Diretor da Fundação Educacional do Distrito Federal, atual Secretaria de Educação, em 14 de agosto de 1975, o primeiro CIL, situado no prédio do Colégio Elefante Branco na 908 Sul, surgiu da vontade de uma professora de oferecer melhor qualidade no ensino de línguas estrangeiras para alunos de escola pública do DF. Diante do resultado positivo do primeiro CIL, outros sete centros de línguas foram criados, mais uma vez pela participação de professores de línguas estrangeiras. Esses oito CILs ainda não comportam todos os estudantes da atual rede pública. No entanto, não houve qualquer movimento para a criação de novos. É a exclusão por inacessibilidade a um ensino de qualidade.

Os professores do ensino regular têm toda razão quando dizem que em seu contexto não tem como ensinar língua como língua é. Essa é a exclusão pela inserção precária dos alunos. Os professores de ensino regular acreditam que não estão em uma situação favorável, mas não dizem isso, que língua é um instrumento de comunicação, etc, para as autoridades. Acreditamos que esse fenômeno acontece devido às crenças reforçadas pela cultura local. Portanto, faremos a análise das respostas à luz da lista de Richards e Lockhart (1994), mas nos remetemos em alguns momentos à cultura da sociedade brasileira.

3.3.1 - Origens das crenças

"experiência enquanto aprendizes de uma língua"

Ao analisar as respostas recebidas, percebemos que as informações pertencentes à fase de aprendiz parecem ter pouca influência na prática dos professores. Elas, no máximo, ficam no plano afetivo, são aquelas atividades que nos fazem lembrar dos amigos, do bem-estar causado pela constatação da aprendizagem, do momento histórico de nossas vidas. Já ouvi o relato de uma professora que começou sua vida profissional inesperadamente, quando foi posta para dar aulas sem que tivesse planejado ou se preparado para isso. Como nunca havia feito curso de formação de professores, tampouco tinha experiência na área, disse que começou a ensinar exatamente como havia aprendido e que funcionou muito bem. Vale lembrar que nesse caso a professora ainda estava na condição de aprendiz. A visão do ensinar ser originária da visão que se adquire como aprendiz é comentada por Richardson (1996, p. 203) como uma parte da evolução do "BAK", das crenças, suposições e conhecimento (tradução minha)¹⁷. Segundo ele, essa é a primeira fase na evolução do BAK, que segue evoluindo à medida que o aprendiz adquire mais conhecimentos sobre o assunto. Como o BAK não é modificado só por conhecimentos, toda experiência no campo vai provocar uma evolução, ou reforçar algumas suposições. Um bom exemplo disso é o que foi revelado por uma das professoras desta pesquisa. Ela disse que procura enfatizar em suas aulas os pontos que considera mais deficientes em sua própria aprendizagem, como a prática oral. Ela sentiu essa necessidade como aprendiz e provavelmente ouviu nos cursos que freqüentou a importância da habilidade oral para a aprendizagem da língua, além da demanda dos próprios alunos por prática oral. Ou seja, ela já possuía essa crença de que prática oral é importante, a idéia foi reforçada pela formação e depois pela experiência em sala de aula. Por mais que essas informações se percam, porém, é necessário considerar a relevância delas na vida futura do professor. Duas das professoras entrevistadas foram aprendizes na mesma instituição onde trabalham e nesse caso, suas experiências como aprendizes parecem ter mais significado. Uma delas citou a metodologia e a competência dos professores como boas lembranças. Quando perguntada sobre que metodologia é essa, disse que é a sócio-construtivista, depois disse que usa a metodologia sócio-construtivista como professora na mesma escola. Da mesma forma, a professora que foi aluna no CIL lembra dos teatrinhos, da decoração com pôsteres de outros países, do quanto se sentia entretida e, como consequência, é a

¹⁷ "Beliefs, assumptions and knowledge"

que mais se preocupa com atividades divertidas. A lembrança da diversão em sua aprendizagem dá a ela a idéia de que aprender tem que ser divertido. Assim, vemos que a experiência como aprendiz é mais forte até sofrermos uma evolução por meio da aquisição de novas experiências e conhecimentos, porém, dependendo da relevância dessa experiência em nossas vidas, elas podem permanecer a despeito de novas aquisições cognitivas.

"princípios baseados na área de educação ou pesquisas em outras áreas"

Richards e Lockhart (1994) apontam como segunda provável origem da crença de professores os “princípios baseados na área de educação ou pesquisas em outras áreas”. São dois princípios distintos: um baseado na área de educação (formação acadêmica na área) e outro em pesquisas em outras áreas (contato com outras áreas de conhecimento). Iniciando pela formação educacional, constatamos que o que se aprende em cursos de preparação, a exemplo da experiência como aprendiz, também parece se diluir à medida que os professores vão ganhando mais experiência. Richardson (1996) identificou esse afastamento da teoria por professores mais experientes também como componente da evolução do BAK. É bom esclarecer, no entanto, que não se trata de um afastamento por abandono, mas de um afastamento por automatização e crescimento. Podemos comparar esse fenômeno ao processo de aprendizagem de uma nova língua. No início, temos a impressão de que estamos aprendendo muito, e estamos realmente, e prezamos cada item, cada palavra aprendida. Depois que passamos a dominar melhor o idioma, aquelas estruturas e palavras passam a ser tão pouco importantes, tão básicas que já não damos mais atenção a elas, as usamos automaticamente, sem pensar. Ou um melhor exemplo ainda seria o processo pelo qual passamos quando estamos aprendendo a dirigir. Aprendemos o nome de alguns componentes do carro, como eles funcionam e quando vamos usá-los. Entendemos na teoria que primeiro viramos a chave, depois pisamos na embreagem para engatar a primeira marcha e aí vamos soltando a embreagem aos poucos à medida que vamos pisando mais no acelerador. Lembro-me que literalmente decorava esse processo, repetindo-o mentalmente e na hora de dirigir repetia-o para mim mesma para não esquecer de fazer nada. Hoje em dia, já não sei mais dos nomes que aprendi antes, tampouco paro para pensar no processo de dirigir. Posso pensar em outras coisas e até fazer outras coisas quando estou dirigindo. Assim, um professor experiente pode, às vezes, entrar em sala de aula sem ter seu plano de aula

em mãos e dar uma aula muito boa sem ter planejado um minuto do que ia fazer, sai automaticamente. Isso acontece com os professores porque já internalizaram tão bem os principais pontos teóricos que já praticam boa parte da teoria sem pensar, e por isso, já não lembram de termos e nomes de teóricos. Um bom exemplo foi dado durante uma das entrevistas, quando perguntei a uma professora do ensino regular o que pensava sobre o uso do português em sala de aula e ela respondeu que usa, mas não acha certo. Ao indagá-la sobre o motivo, ela afirmou ter aprendido na faculdade que isso era errado. Perguntei então o porquê de ser errado e ela disse que assim o aluno não aprende inglês. Pedi que ela relacionasse essa idéia a uma teoria ou teórico, mas ela alegou não lembrar. Essa professora formou-se há treze anos. A teoria que desaconselha o uso da língua materna e da tradução em aula é o método áudio-lingual. Esse método é predominante até os dias de hoje em cursos livres da cidade. Se essa professora tivesse condições de pôr essa idéia em prática, se estivesse em outro contexto, dando aulas comunicativas, ela o faria, proibiria o uso do português em sala, sem identificar a que método pertence. Isso mostra que a prática pode ser guiada por uma teoria, mesmo que o professor não seja capaz de identificá-la ou seus criadores. Mas, reconhecemos que há vários componentes formando as crenças de professores além de sua formação.

Um outro princípio listado por Richards e Lockhart é baseado em pesquisas em outras áreas, interpretado neste trabalho como experiências em outras áreas. Certa vez, lendo um artigo sobre o efeito de certos exercícios para a oxigenação do cérebro e consequentemente melhor desempenho intelectual e buscando uma solução para diminuir a tensão na prática oral em minhas aulas de inglês, resolvi introduzir nas aulas alguns exercícios de alongamento. A idéia, além de ter sido um sucesso entre os alunos, surtiu um resultado muito positivo em termos de aproveitamento cognitivo e sócio-afetivo. Na história do ensino de línguas estrangeiras, podemos achar exemplos de métodos que chegaram a se tornarem populares e que nasceram de pesquisas em outras áreas do conhecimento como a pedagogia. Métodos como “Silent way”, que nasceu do estudo sobre a aquisição da própria língua materna e “Suggestopedia”, que nasceu de estudos sobre Sugestologia, uma abordagem de simula o contexto de aprendizagem das crianças, áreas da psicologia e pedagogia. A divisão do conhecimento como temos hoje em dia foi necessária para melhor organizar e focar pesquisas, mas o conhecimento não é limitado a um rótulo. Tenho uma colega linguísta aplicada que tem feito suas pesquisas em hospitais, tentando descobrir as diferenças fisiológicas de pessoas com certas doenças para então entender o grau de comprometimento da habilidade dessas pessoas no que diz respeito à aquisição de língua. Não identificamos, entre os

entrevistados, influências de outras áreas de estudo em suas práticas, mas talvez uma investigação mais aprofundada revelasse esse fenômeno.

"experiência com relação ao que proporciona melhores resultados"

A “experiência com relação ao que proporciona melhores resultados” parece ser o principal motivador de nossas ações. O conceito de melhores resultados, porém, pode não estar perto de ser um bom resultado. Lembro do exemplo de uma professora de português sobre a diferença entre o superlativo absoluto e o relativo, que ilustra meu questionamento sobre o conceito de melhor. A professora explicou que na frase: Ana é lindíssima, a beleza de Ana é inquestionável, porém na frase: Ana é a mais bonita das irmãs, podemos questionar sua beleza, pois, pode ser que toda a família seja horrorosa e Ana é a menos feia. Pelo menos na área de educação, as pessoas têm mostrado uma dificuldade em inovar. Recentemente, li artigo onde o autor faz referência à falta de renovação na educação, ao trazer a situação hipotética de uma pessoa que acorda de um coma trinta anos depois. Ilustra o espanto dessa pessoa ao se deparar com novos aparatos eletrônicos, como televisores de plasma, celulares, micro-computadores pessoais e ressalta que o único lugar onde a pessoa iria se sentir perfeitamente à vontade seria uma sala de aula. Isso porque, basicamente, não houve mudanças na forma de se ensinar desde a invenção das escolas. “O melhor resultado” pode não ser necessariamente um bom resultado, talvez o menos desastroso. Isso foi constatado nesta pesquisa. Os oito professores entrevistados têm preferências por livros com os quais tiveram resultados positivos em turmas anteriores. A mudança de turma não implica em reavaliação do livro-texto. Quando esses professores procuram livros novos, costumam procurar livros que apresentem as mesmas características consideradas fortes no livro anterior. Conforme questionado anteriormente, pode ser que o livro escolhido seja o mais adequado para o contexto em que estão. Mas será que o contexto é o mais adequado para a aprendizagem de língua? Se analisarmos a teoria sobre ensino/aprendizagem de línguas, verificaremos que a resposta é não. E o resultado então, será que é o melhor? Esses professores acabam criando afeição pelo material porque o material dá a eles a impressão de tarefa cumprida. Quando perguntava a eles se conheciam um livro com as características listadas por eles mesmos como sendo as características de um bom livro, eles normalmente iniciavam a resposta com o verbo “gosto”, que quer dizer ter afeição. Os textos os ajudam a chamar a atenção dos alunos,

por isso preferem livros com textos atuais, interessantes. Os exercícios dão aos alunos a impressão de que estão aprendendo algo e aos professores a impressão de que estão ensinando algo. Uma vez, uma professora que tive comentou em aula que os professores gostam de ensinar gramática porque é algo mensurável, o professor tem segurança. O contexto determina se os alunos vão gostar do que estão aprendendo ou não. Mas esses professores não têm consciência de que podem mudar isso. Eles aceitam esse sistema por causa da assimilação. Assimilação de nossa cultura.

Tradicionalmente, não somos educados para questionar nossos governos, com seus sistemas educacionais e suas políticas nem sempre favoráveis à educação, principalmente da população de baixa renda. Mantemos a situação justamente como querem que a mantenhamos. E é por isso que o melhor resultado é aquele que traz a mesma resposta do gabarito. Em uma conversa informal com uma professora, ela defendia que os alunos não aprendem inglês no ensino regular porque a carga horária das aulas de inglês é muito pequena, mas que mesmo assim as aulas de inglês do ensino regular não poderiam deixar de existir porque os CILs não têm capacidade para ter tantos alunos. Daí, perguntei por que não construir mais CILs e ela respondeu que essa idéia não é realista, visto que envolveria um gasto grande com a instalação física e contratação de recursos humanos. Então, perguntei por que as aulas do ensino regular não podem ser mais longas e ela respondeu que é porque precisamos ter dois turnos e com aulas mais longas os alunos teriam que ficar mais tempo na escola. Argumentei, então, por que não se fazem mais escolas. E novamente respondeu que não é realista. É como se dissesse que não tem solução e então é melhor deixar como está. Os livros-texto que mantêm o sistema como está são aqueles que melhor se encaixam no contexto. É mais uma vez a cultura determinando a prática da exclusão pela inserção precária.

"princípios baseados em uma abordagem ou método"

O próximo ponto da lista de Richards e Lockhart é de que as crenças dos professores de línguas estrangeiras vêm de “princípios baseados em uma abordagem ou método”. Ao perguntar aos professores que metodologia seguem, a maioria respondeu contando as atividades que fazem em sala de aula. Minha expectativa, no entanto, era que me dissessem que livro-texto adotam. Nenhuma das duas respostas, porém, é correta para a pergunta: Que metodologia usa?

É bom, neste ponto, fazer uma distinção dos termos abordagem, metodologia, método e técnicas. Abordagem é um conjunto de suposições, idéias ou princípios sobre o que vem a ser língua, ensino e aprendizagem de língua, engloba técnicas e estratégias e é menos rígida. Metodologia refere-se ao estudo dos métodos, mas também é o conjunto de métodos adotados pelo professor para atingir sua meta. Método é um planejamento geral de uma apresentação de forma ordenada de um ponto lingüístico ou, em outras palavras, é um conjunto estruturado de técnicas. Já as técnicas são procedimentos utilizados no processo ensino/aprendizagem.

Assim, aqueles professores que descreveram suas atividades estavam na verdade me contando suas técnicas. A diferença é que a mesma técnica pode ser usada em diversos métodos ou metodologias ou abordagens. Portanto, mesmo querendo, eles não responderam minha pergunta. Mas o motivo de mostrar isso é porque, independentemente de esses professores identificarem suas metodologias ou não, eles com certeza seguem alguma, que pode ser um dos métodos conhecidos ou uma mistura deles.

A professora Lea, por exemplo, respondeu que usa exercícios de gramática e escrita contextualizados, às vezes ensina letras de música para os alunos. Segundo Brown (1994), o método Gramática/tradução é aquele onde o foco da aprendizagem está nas regras gramaticais, memorização de vocabulário, tradução de textos e exercícios escritos. Portanto, a metodologia da professora Lea é Gramática/tradução. O método Gramática/tradução é considerado ultrapassado, mas foi o método utilizado por mais tempo em toda a história do ensino de línguas estrangeiras e foi importado do tradicional ensino de grego e latim. E assim como Lea, sua colega de escola Ana adota as mesmas técnicas de ensino, ou seja, ambas seguem um estilo bem estruturalista, proposta provavelmente bem diferente das que ouviram durante seu curso de formação. Chamei de inglês instrumental devido ao trabalho que fazem com interpretação de textos. De acordo com o professor João Sedycias, da Universidade Federal de Pernambuco (2002), o inglês instrumental, ou inglês para propósitos específicos possui esse foco:

“o estudo sistemático de vocabulário e regras gramaticais para um estudo mais abrangente de textos autênticos retirados das próprias fontes de informação. Essa nova forma de ler textos em inglês envolve estratégias de leitura, tais como: fazer previsões do conteúdo do texto a partir da análise de títulos, gráficos e ilustrações e do acionamento do conhecimento de mundo e conhecimento prévio do assunto pelo leitor, concentrar a atenção nas

palavras cognatas e deduzir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto, procurar informações específicas ou fazer uma leitura rápida para verificar a idéia central do texto sem se preocupar com o conhecimento isolado de cada palavra ou com vocábulos desconhecidos, etc.”

(http://www.sedycias.com/instrument_01e.htm, acessado em 17/05/2007)

Ao observarmos as características do inglês instrumental apontadas por Sedycias, vemos uma boa semelhança com as atividades dos professores de ensino regular no DF e, até mesmo, com o próprio método de Gramática/Tradução, com exceção da ausência das traduções de textos. No mesmo texto, Sedycias esclarece que o objetivo do inglês instrumental não é o ensino de inglês propriamente dito, mas apenas um instrumento para auxiliar pessoas em outras áreas do conhecimento científico a ter acesso a informação relativa à área escrita nessa língua estrangeira. É uma solução paliativa para quem não tem tempo de estudar uma língua estrangeira em meio à urgência de outras atividades voltadas para seu desenvolvimento profissional.

A inadequação do inglês instrumental para alunos do ensino fundamental e médio está baseada, pelo menos no DF, em primeiro lugar, no Currículo da Educação básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (publicado em janeiro de 2000), que aponta como objetivos específicos do ensino de língua inglesa:

- Levar o aluno a reconhecer, relacionar e utilizar corretamente vocábulos e expressões simples de uso cotidiano da língua inglesa, associando-os com seu conhecimento da língua materna.
- Promover relações entre as estruturas lingüísticas e o vocabulário básico e utilizá-los em contextos reais de comunicação.
- Sistematizar as estruturas da língua-objeto e desempenhar as habilidades de **entender, falar, ler e escrever**¹⁸, combinando as estruturas textuais, gramaticais e procedimentais aprendidas e usá-las em situações reais de comunicação.

Além da demanda legal, há ainda o lado social, que nega oportunidade aos alunos de escolas públicas de acesso a informações, que os ajudarão a traçar seu futuro. Quando comecei a estudar inglês não tinha a pretensão de um dia tornar-me uma

¹⁸ Grifo meu

professora de inglês. Mas, tive o privilégio de estar no grupo dos alunos da rede pública que eram atendidos pelo CIL, que na época oferecia aulas de inglês e francês. Devo admitir que aquele primeiro contato com uma escola exclusiva de idiomas foi fundamental na hora de escolher uma carreira.

A mesma prática de ensino instrumental está presente também na metodologia adotada por Maria. Ela combina sua aula estruturalista com diversas atividades que visam chamar a atenção do aluno para a língua mas admite que se concentra nos textos e questões de Vestibular, dando à aula um caráter de inglês instrumental. O mesmo acontece com as aulas de Laura e Pablo.

Surpreendentemente, somente duas professoras deram como resposta à pergunta sobre a metodologia que seguem o nome do livro-texto que adotam. Essa resposta era esperada, o professor Almeida Filho (2005) afirma que “é comum também entre os professores a referência ao método querendo dizer o livro-didático adotado para uma dada situação.” (p. 35) Em conversas informais com outros professores já obtive essa resposta diversas vezes. Normalmente, na apresentação do livro o autor costuma situá-lo dentro de um método ou abordagem. E se o professor segue as instruções contidas no livro do professor à risca, então não seria tão inadequado responder que o método é o livro. Porém, o propósito do livro-texto é servir de instrumento e não de método.

As três últimas professoras imediatamente identificaram suas aulas como comunicativas, mas seria necessário uma investigação mais detalhada para confirmar se entendem e aplicam esse conceito. Mas elas contam com pontos a seu favor. Primeiro, porque é a proposta da escola oferecer aulas de língua estrangeira usando a abordagem comunicativa. Segundo, porque o livro-texto adotado também se auto-intitula comunicativo. Terceiro, porque em breves descrições de atividades que fazem em sala de aula mostraram que o foco de sua aula está muitas vezes na prática oral. E por último, porque são professoras de CIL. Como o CIL tem essa proposta de aulas comunicativas, antes de admitir um novo professor a coordenação da escola entrevista os professores para julgar sua proficiência na língua estrangeira e sua orientação teórica.

“preferências estabelecidas na prática”

Richards e Lockhart (1984) ainda comentaram sobre “preferências

estabelecidas na prática”. A diferença entre essa fonte de crença e a “experiência com relação ao que proporciona melhores resultados” é a sensação de sucesso. Os professores, por mais que aceitem que seu contexto não é o melhor, procuram dar o melhor de si. Isso foi percebido durante as entrevistas. A maioria faz adaptações ao material buscando o aproveitamento e satisfação dos alunos com o processo de ensino/aprendizagem. Eles, os professores de ensino regular, acreditam que estão no caminho certo e já nem mais se lembram dos princípios que envolvem o conceito de língua como comunicação. Os professores do CIL encontram-se em uma posição mais confortável porque contam com um ambiente e recursos para um ensino comunicativo, mas mesmo assim, procuram dentro do seu contexto também fazer o melhor. Porém, o melhor de ambos os grupos é limitado pelo contexto pré-estabelecido no qual entraram e não baseado em estudos acadêmicos sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Por isso que Richards e Lockhart afirmaram que à medida que os professores vão adquirindo experiências, vão começando a criar preferências. Conforme argumentado anteriormente, os professores vão, aos poucos, estabelecendo afeição por certo material, por certas atividades. Às vezes, essas preferências são reforçadas por outras experiências ou fatores ligados à personalidade da pessoa, que é o último ponto de Richards e Lockhart. Ou seja, o professor passa pela experiência de aprendiz, passa pela formação de professores, testa materiais, mesmo que seja aos poucos ou contra vontade, e, eventualmente, vai criando seu estilo e suas preferências.

“fatores relacionados à personalidade”

“Fatores relacionados à personalidade” é o último dos aspectos ligados à origem das crenças de professores na lista de Richards e Lackhart. Isso ficou bem marcado nas entrevistas. A professora Maria, por exemplo, que é aparentemente mais dinâmica, mais curiosa, apresentou uma diversidade de atividades bem mais acentuada do que a professora Lea. Apesar de adotar um livro-texto ela declara que não se prende a ele, que prefere usar textos diferentes, atividades distintas. Outro exemplo é o da professora Ângela, que aparentemente é muito alegre e gosta de se divertir e quer transformar tudo em diversão. Apesar de trabalhar na mesma escola que Ângela, a professora Rosana já aparenta ser uma pessoa mais fechada, sua preferência por livro-texto é de livros mais bem estruturados, com tudo no seu lugar. É provável que a professora Rosana siga todas as indicações do livro do professor à risca, na seqüência

correta, enquanto que a professora Ângela talvez faça mais adaptações do material para melhor adequá-lo a seu estilo de ensinar. É claro que a cultura também reforça fatores relacionados à personalidade. A professora Ângela relatou, em conversa informal, após a entrevista, que outros professores chamam sua atenção por “perder tempo preparando material extra para alunos, que não estão nem aí”, para alunos desinteressados; e por ter aulas mais barulhentas. Ora, ninguém se diverte em silêncio. Uma aula mais dinâmica, com jogos e brincadeiras definitivamente é mais barulhenta. E como seu objetivo é divertir-se e os alunos, então não considerará perda de tempo preparar material para isso. Por outro lado, uma professora mais quietinha, pode levar o título de boa professora, que controla bem seus alunos e não os permite serem indisciplinados.

As entrevistas revelaram que as crenças dos professores de língua inglesa do DF quanto ao livro-texto estão ligadas ao contexto e a sua experiência e não à suas experiências como aprendizes, ou ao embasamento teórico que receberam em seus cursos de formação de professores ou a outros estudos e/ou cursos. É a situação em que eles se encontram que determina sua visão do que vem a ser ensinar uma língua estrangeira e um bom livro-texto para tal. As entrevistas com a professora formadora e proprietária da livraria serviram para indicar que há pouca influência sua no processo de escolha do livro-texto. A hipótese de que há uma preferência por livros-texto estrangeiros foi derrubada, conforme afirmou o professor Pablo: “os livros estrangeiros são escritos em inglês, e por isso são mais difíceis para os alunos”. A aparente preferência por livros estrangeiros acontece somente no âmbito dos CIL e cursos livres cuja metodologia não é própria, que aliás são a minoria.

Essa constatação reforça ainda mais a influência da cultura no ensino de línguas. Minha visão da preferência por livros-texto internacionais estava equivocada por um outro fator voltado à cultura: algumas pessoas "não precisam aprender inglês". Já ouvi argumentos de pessoas dizendo que o inglês deveria ser retirado da grade curricular visto que estamos no Brasil e no Brasil não precisamos de inglês. Quando os professores pesquisados mostram uma preocupação maior com o Vestibular, estão enfatizando esse argumento. O de que os alunos não precisam aprender inglês como língua, eles precisam simplesmente se preparar para o vestibular visto que tudo que precisamos está no ensino de nível superior.

Algo preocupante na pesquisa foi também constatar que não há a crença de que precisamos de formação continuada. Enquanto em empresas de provimento de serviços e produtos, essa é uma questão bastante discutida, na empresa de produção de

conhecimento (escolas) não há tanta preocupação com a formação continuada. Mesmo que tenhamos visto que a formação acadêmica tem pouca influência nas crenças, foi destacado por Barcelos (2005) o lado dinâmico dessas. Ou seja, elas sofrem alterações com o passar do tempo. Em análise anterior, identifiquei como provável causa da pouca influência da qualificação educacional dos professores em suas práticas o afastamento temporal, o que quer dizer que quanto mais tempo o professor passa longe dos estudos teóricos, mais se esquece de alguns princípios. Se a teoria existe para descrever e propor melhorias para a prática, seria então mais coerente que profissionais pudessem, de tempo em tempo, voltar à sala de aula.

CAPÍTULO IV

4 – Conclusão

Comecei o curso de mestrado com a idéia fixa de dissertar sobre livros-texto porque achava que assim estaria contribuindo para: primeiro mostrar aos colegas a importância da adaptação do material ao contexto de suas turmas e, segundo, demonstrar algumas formas de adaptar o material. Pessoalmente, achava que a adaptação resolveria o problema do ensino deficiente de inglês. Vivía incomodada com a constatação da dependência que se criou do livro-texto nas escolas por onde passei.

Em um segundo momento, passei a achar que o problema não estava com a suposta ausência de adaptação, mas com o próprio material que já deveria ser adequado ao contexto local. Ou seja, passei a culpar as editoras internacionais pela deficiência no ensino de inglês, afinal, se não fizessem tanto lobby por seus livros, os professores adotariam livros nacionais, escritos por autores brasileiros e focados na cultura e contextos nacionais.

As editoras, porém, estão longe de serem as principais responsáveis por uma suposta preferência por livros internacionais. Na tentativa de justificar essas escolhas, investiguei a cultura brasileira, principalmente aspectos ligados à atitude dos brasileiros relativa aos estrangeiros. Constatei que devido a fatos históricos, alguns grupos de brasileiros tiveram dificuldade de identificar-se com a própria pátria. A escravidão dos negros, a quase extinção dos nativos e o desinteresse dos portugueses pelo

desenvolvimento da nova terra criaram nesses brasileiros, também descendentes desses três grupos, preconceitos e concepções erradas com respeito ao povo que está aqui e ao povo que está lá fora. Quem nunca ouviu comentários de pessoas que desacreditam no conhecimento e produtos feitos aqui, e que supervalorizam os produtos e a cultura estrangeira?

Não é, contudo, a atitude do brasileiro com relação ao estrangeiro o que mais interfere na educação no Brasil. É a falta de vontade política aliada à apatia geral da população. Historicamente não se investiu muito na educação no país. As escolas ainda são em número insuficiente para atender todas as crianças em idade escolar e das existentes, várias estão em situação precária de funcionamento. Os professores são mal remunerados e mal preparados também. A má remuneração provoca uma “evasão profissional”. Aqueles que podem se preparar melhor optam por atividades mais lucrativas fora da área de ensino. E aqueles que continuam, quer por falta de oportunidade, por vocação ou qualquer outro motivo submetem-se a jornadas longas visando atingir uma renda que garanta a sobrevivência própria e da família. E o impacto dessas dificuldades está na qualidade do ensino oferecido.

Na área de ensino de línguas, por exemplo, por mais que se admita que pelas mais recentes tendências teóricas a língua é vista como instrumento de comunicação e portanto uma boa estratégia para seu ensino seja de aulas comunicativas, seu ensino continua nos moldes de velhos métodos ou métodos inadequados para a proposta educacional da disciplina. Isso se dá devido à quantidade de alunos e carga horária destinada a essa matéria nas escolas regulares. Os Centros de Línguas são uma saída para alunos da rede pública, mas de novo esbarramos na quantidade insuficiente para atender todos os alunos da quinta série do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio.

Se considerarmos que o surgimento do primeiro centro de línguas partiu de uma iniciativa pessoal, então, podemos concluir que há esperanças para o ensino de línguas estrangeiras sim, mas é preciso mais iniciativas. É preciso que haja um movimento organizado entre os professores para convencer seus diretores de escolas a investir em um espaço para um CIL, ou estabelecer que as aulas de línguas estrangeiras da escola sejam em horário distinto ao das demais matérias para então poderem reservar mais tempo de aula. Pode-se talvez criar o cantinho do inglês ou do francês ou do espanhol na escola onde os alunos sejam encorajados a usar a língua em bate-papo (*chats*) na internet, ou num sistema de amizade por correspondência (*pen-pal*)

eletrônica, ou simplesmente estudar usando materiais e ferramentas de auto-didática (*self access*).

Quanto ao livro-texto, podemos observar que o ponto forte da produção nacional está nos livros voltados para o que neste trabalho definimos como inglês instrumental. Vamos aqui fazer uma ressalva visto que já foi analisado que a prática não corresponde à proposta inicial do inglês instrumental, mas é um paliativo para nosso contexto onde os alunos vão enfrentar um exame para ingresso no ensino superior e são testados somente na habilidade de leitura e interpretação de textos e gramática da língua estrangeira. O próximo desafio dos autores, então, seria propor material verdadeiramente comunicativo, abordando aspectos culturais estrangeiros relevantes para o contexto lingüístico, comparando-os a aspectos culturais nacionais. Preocupados com a formação holística de cidadãos que moram em um mundo globalizado.

Não podemos deixar de lado que é preciso investir na preparação profissional de professores. A atual estrutura dos cursos de formação, principalmente em instituições privadas, ainda deixa muito a desejar. Com um ensino deficiente na escola regular, os candidatos a professores chegam ao ensino superior com pouco conhecimento da língua, seu objeto de trabalho, e muitas vezes, não têm oportunidade de trabalhar bem esses aspectos, devido ao programa do curso que, na maioria das faculdades, ainda "habilitam" os professores também em língua portuguesa. Esse preparo deve começar no ensino fundamental, afinal o processo de aprendizagem de língua é um processo longo e que exige tempo e prática. Os atuais noventa minutos semanais dedicados ao estudo de línguas parecem-nos insuficientes.

Mas é nesse contexto que se formam os profissionais que temos nas escolas hoje, dando aulas de inglês. Os que conseguem se destacar, em geral, são aqueles que puderam pagar o cursinho de inglês em uma escola de idiomas ou tiveram a oportunidade de ir para um CIL ou que tiveram uma formação superior mais rigorosa, como aqueles que passaram pela UnB.

Além da formação, a continuação dessa também é importante. Língua é dinâmica, sua evolução pode não trazer mudanças bruscas, mas sua prática é fundamental para mantê-la viva em nossas mentes. Quando fui morar em Trinidad, reencontrei um amigo que já estava lá há uns três anos. Meu amigo ficou muito feliz em receber-me pois há muito tempo não falava com outro brasileiro ou falava português com um nativo. Para minha surpresa, a pronúncia de meu amigo havia sido extremamente afetada pela língua inglesa e, mais do que isso, sua fluência na língua

materna também, ele dificilmente terminava uma frase em português. Com muita estranheza passei pelo mesmo problema ao voltar para casa cinco anos depois. O pior é que não nos dávamos conta de que estávamos perdendo nossa própria língua por falta de prática. Agora imaginemos a pessoa que aprende uma língua estrangeira e não a pratica. É comparável a uma pessoa que consegue a habilitação e não dirige. Ela sempre terá dificuldades ao tentar fazê-lo se não insistir. É necessário que empregadores, escolas de línguas estrangeiras e a Secretaria de Educação do DF mantenham cursos de formação continuada para qualquer das áreas, não esperando que o desenvolvimento profissional de seus colaboradores fiquem somente a cargo de iniciativas pessoais.

Esse contexto foi desenhado a partir das respostas e conversas informais com vários professores durante a elaboração deste trabalho. Foi muito importante tê-lo feito, pois pude verificar que há vários contextos estruturais dentro do processo de ensino de línguas estrangeiras dentro do Distrito Federal. Ele derrubou alguns mitos que eu tinha e demonstrou a necessidade de provocar discussões e fazer algo pelo ensino de línguas no país.

Como resultado da pesquisa ficou a idéia de que é a experiência dos professores que determinam suas crenças especialmente aquelas voltadas para o livro-texto. Não é a experiência deles como aprendizes, nem estudos que fizeram em outras áreas tampouco sua formação nessa área de ensino aprendizagem. Preferências pessoais e a experiência do que deu o melhor resultado podem ser levados em conta devido ao caráter subjetivo desses tópicos.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNAMO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ACTON W. & WALKER de J. Felix. Acculturation and mind. In: VALDES, J.M. **Culture Bound**. London: Cambridge University Press, 1986.

ALLWRIGHT, R.L. What do we want teaching materials for? **ELT Journal**. Oxford, v. 36, n. 1, p. 5-18, 1981.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Et alii. A Representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, vol. 17, 1991.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, C.M.T & CUNHA, M.J.C. **Caminhos e Colheita**. Brasília: Editora UnB, 2003.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4º Edição. Campinas: Pontes, 2005.

BARCELOS, A.M.F. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M. e BRANDÃO, M.H.V.: **Crenças e Ensino de Línguas**, p. 15-42. Campinas: Pontes Editores, 2006.

BARSTURKMEN, H.; LOEWEN, S.; ELLIS, R. Teachers' stated beliefs and incidental focus on form and their classroom practice. **Applied Linguistics**. Oxford, v. 25, n. 2, p.243-272, 2004.

BELLO, J.L.P. **História da Educação no Brasil**. (Página desenvolvida pelo professor José Luiz Paiva Bello). Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb11.htm>. Acesso em 23 de abril de 2007.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. **Language Teacher**, v. 36, p.81-109, 2003.

BREEN, M.P. & CANDLIN, C.N. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. **Applied Linguistics**, Oxford, vol. 1, p. 89-112. Oxford, 1980.

BROWN, H.D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 3^o Edition. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

CARDOSO, R.C.T. **The communicative approach to foreign language teaching - a short introduction**. 2^o Edition. Campinas: Pontes, 2004.

CARRETERO, M. **Construtivismo e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Massachusetts.: The MIT Press, 1965.

CONDON, E.C. **Introduction to Cross Cultural Communication**. New Jersey: Tutgers University, 1973.

CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento - fundamentos epistemológicos e políticos**. 10^o Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

COVEY, S.R. **The seven habits of highly effective people**. New York: Fireside Book, 1989.

CUNNINGSWORTH, A. **Evaluating and Selecting ELT Teaching Materials**. Heinemann, 1984.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: A bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, p. 131-151, 2003.

DIAS, C. **Pesquisas qualitativas - características gerais e referências**. Disponível em: <http://www.geocities.com/claudiaad/qualitativa.pdf>. Acessado em 10/05/2007

ELLIS, R. **SLA Research and Language Teaching**. Oxford University Press, 1997

ERAUT, M. **Developing Professional knowledge and Competence**. Edinburgh: Routledge, 1994.

FADIMAN, J. & FRAGER, R. **Teorias da Personalidade**. São Paulo: Habra, 1993.

FAUSTO, BORIS. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2004.

FERNÁNDEZ, I.G.M.E. Língua e cultura: Integração na aula de língua estrangeira. **Horizontes de Lingüística Aplicada**. Brasília, ano 1, número 1, 2002.

FERREIRA, A.B.H. **Novo Aurélio - O Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

FINOCCHIARO, M. & BRUMFIT, C. **The functional-notional approach: from theory to practice**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

FIORIN, J.L. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1997.

HADDAD, S. **Educação e exclusão no Brasil**. (Artigo extraído da página organizada pela ONG Ação Educativa). São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Questao_finall.pdf. Acesso em 23 de abril de 2007.

HALLIDAY, M.A.K. **Exploration in the functions of language**. London: Edward Arnold, 1970.

HANDAL, G.; LAUVAS, P. **Promoting reflective teaching**. Milton Keynes: Open University Press, 1987.

HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. New York: Longman, 1983.

HYMES, D. **On Communicative competence**. Manuscrito não publicado, University of Pennsylvania, 1967.

KITAO, K. Selecting and Developing Teaching/Learning Materials. **The Internet TESL Journal**, Vol. IV, N° 4, 1997. In: <http://iteslj.org/Articles/Kitao-Materials.html>. Acesso em 09/06/2005.

KUHN, T. **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago: The University of Chicago Press, 1970.

LARAIA, R.B. **Cultura - um conceito antropológico**. 19° Edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

LIMA, L.O. **Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1969.

LORTIE, D. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MADSEN, H.S. & BOWEN, J.D. Adaptation in Language Teaching. **TESOL Quarterly**, Vol.13 N° 4, p. 593-596, 1979.

MCDONOUGH, J. & SHAW, C. **Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide**. Oxford: Blackwell, 1993.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

NUNAN, D. **Second Language Teaching and Learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky - Aprendizado e Desenvolvimento - Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2003.

O'NEIL, R. Why use textbooks? In: ROSSNER, R. & BOLITHO, R. (Eds), **Currents in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

PAIVA, V.L.M.O. A legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T & CUNHA, M.J.C. **Caminhos e Colheita**. Brasília: Editora UnB, 2003.

PAULSTON, C. B. Linguistic and communicative competence. **TESOL Quarterly** 8:347-362, 1974.

PEREIRA, A.L. **Eurocentrism in Brazilian Textbooks for EFL Teaching**. 2000. 161 f. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília.

PESSOA, R.R. & SEBBA, M.A.Y. Mudança nas Teorias Pessoais e na Prática Pedagógica de uma Professora de Inglês. In: BARCELOS, A.M.F. & ABRAHÃO, M.H.V., **Crenças e Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 2006.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1997.

RICHARDS, J.C. **The role of textbooks in a language program**. (Artigo extraído da Página da Cambridge University Press). Disponível em: www.cambridgepublisher.com. Acessado em 09/06/2005.

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

RICHARDS, J.C. & RODGERS, T.S. **Approaches and Methods in Language Teaching - A description and analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Org.), **Handbook of Research on Teacher Education** (2° Ed.). New York: Macmillan, p. 102-119, 1996.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROSENHOLTZ, S.J. **Teachers' workplace: the social organization of schools**. New York: Longman, 1989.

SEDYCIAS, J. **Estratégias para Leitura e Compreensão de Textos**. (Página do professor Sedycias da Universidade Federal de Pernambuco). Disponível em: http://www.sedycias.com/instrument_01e.htm Acessado em 17/05/2007

VALDES, J.M. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching. In: VALDES, J.M., **Culture Bound**. London: Cambridge University Press, 1986.

VAN LIER, L. Some features of a theory of practice. **TESOL Journal**, v.4, n.1, p.6-10, 1994.

WATSON-GECEO, K.A. **Mind, language and epistemology: toward a language socialization paradigm for SLA**. The Modern Language Journal, vol.88, n° 3, p.331-350, 2004.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: kluwer, p. 201-229, 2003.

WIDDOWSON, H.G. The communicative approach and its applications. In: WIDDOWSON, H.G., **Explorations in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

ANEXO I

Quadro comparativo de características do método áudio-lingual com a abordagem comunicativa

Audio-lingual	Communicative Language Teaching
Attends to structure and form more than meaning.	Meaning is paramount
Demands memorization of structure-based dialogs.	Dialogs, if used, center around communicative functions and are not normally memorized

Language items are not necessarily contextualized.	Contextualization is a basic premise.
Language learning is learning structures, sounds, or words.	Language learning is learning to communicate.
Mastery, or “over-learning is sought.	Effective communication is sought
Drilling is a central technique.	Drilling may occur, but peripherally.
Native-speaker-like pronunciation is sought	Comprehensive pronunciation is sought
Grammatical explanation is avoided.	Any device which helps the learners is accepted – varying according to their age, interest, etc.
Communicative activities only come after a long process of rigid drills and exercises.	Attempts to communicate may be encouraged from the very beginning.
The use of the student’s native language is forbidden.	Judicious use of native language is accepted where feasible.
Translation is forbidden at early levels.	Translation may be used where students need or benefit from it.
Reading and writing are deferred till speech is mastered.	Reading and writing can start from the first day, if desired.
The target linguistic system will be learned through the overt teaching of the patterns of the system.	The target linguistic system will be learned best through the process of struggling to communicate.
Linguistic competence is the desired goal.	Communicative competence is the desired goal (i.e. The ability to use the linguistic system effectively and appropriately).
Varieties of language are recognized but not emphasized.	Linguistic variation is a central concept in materials and methodology
The sequence of units is determined solely by principles of linguistic complexity.	Sequencing is determined by any consideration of content, function, or meaning which maintains interest.
The teacher controls the learners and prevents them from doing anything that conflicts with the theory.	Teachers help learners in any way that motivates them to work with the language.
“Language is habit” so errors must be prevented at all costs.	Language is created by the individual often through trial and error.

Accuracy, in terms of formal correctness, is a primary goal.	Fluency and acceptable language is the primary goal: accuracy is judged not in the abstract but in context.
Students are expected to interact with the language system, embodied in machines or controlled materials.	Students are expected to interact with other people, either in the flesh, through pair and group work, or in their writings.
The teacher is expected to specify the language that students are to use.	The teacher cannot know exactly what language the students will use.
Intrinsic motivation will spring from an interest in the structure of the language.	Intrinsic motivation will spring from an interest in what is being communicated by the language.

ANEXO 2

Roteiro 1 – Professores de Inglês de Escolas Públicas do DF

- Há quanto tempo você é professor(a) de inglês?
- Em que escolas já trabalhou?
- Onde aprendeu inglês?
- Tem lembranças das aulas que teve como aluno(a) de inglês? Comente.
- Já morou fora do país? Onde e por quanto tempo?
- Que cursos já fez para formação de professor, incluindo sua graduação?
- Já participou de outras atividades de formação de professores como congressos,

seminários, workshops etc?

- Que metodologias já usou? Qual prefere?
- Que livro(s)-texto usa atualmente e que outros livros já usou??
- Qual sua opinião sobre ele? (gosta/não gosta/portos fortes/deficiências) Justifique.
- Quais as características de um bom livro na sua opinião?
- Conhece algum livro-texto que possua as características citadas acima? Qual(is)?
- O que pensa desses livros?
- Já utilizou algum livro-texto de inglês produzido no Brasil elaborado por autores brasileiros? Qual sua opinião a respeito do livro?
- Caso nunca tenha utilizado livros-textos “nacionais”, conhece algum? O pensa dele?
- Vê alguma vantagem na utilização de livros-texto de inglês “nacionais”? Quais?
- Vê desvantagens na utilização de livros-texto de inglês “nacionais”? Quais?
- O que pensa sobre o uso de português nas aulas de inglês?
- O que pensa do uso de tradução nas aulas de inglês?
- Descreva uma aula típica.
- Quanta liberdade tem para escolher e adaptar material didático?
- Tem idéia sobre de onde veem suas preferências?
- Há alguma informação que considera importante acrescentar sobre esse tema que não tenha sido abordada nas perguntas? Qual(is)?

ANEXO 3

Roteiro 2 – Professora Formadora

- Você já deu aulas de inglês?
- Por quanto tempo?
- Em que escolas já trabalhou?
- Onde aprendeu inglês?
- Tem lembranças das aulas que teve como aluno(a) de inglês? Comente.
- Já morou fora do país? Onde e por quanto tempo?
- Que cursos fez para formação de professor, incluindo sua graduação?
- Participou de outras atividades de formação de professores como congressos, seminários, workshops etc?
- Que metodologias já usou? Qual prefere?
- Que livro(s)-texto já usou??
- Qual sua opinião sobre ele? (gosta/não gosta/portos fortes/deficiências)

Justifique.

- Quais as características de um bom livro na sua opinião?
- Conhece algum livro-texto que possua as características citadas acima? Qual(is)?
- O que pensa desses livros?
- Já utilizou algum livro-texto de inglês produzido no Brasil elaborado por autores brasileiros? Qual sua opinião a respeito do livro?
- Caso nunca tenha utilizado livros-textos “nacionais”, conhece algum? O pensa dele?
- Vê alguma vantagem na utilização de livros-texto de inglês “nacionais”? Quais?
- Vê desvantagens na utilização de livros-texto de inglês “nacionais”? Quais?
- O que pensa sobre o uso de português nas aulas de inglês?
- O que pensa do uso de tradução nas aulas de inglês?
- Há quanto tempo você é professor(a) na área de formação de professores?
- Há alguma parte do curso reservada para discutir sobre o livro-texto?
- Que aspectos são abordados?
- Costuma recomendar livros-textos para seus alunos?
- Há alguma informação que considera importante acrescentar sobre esse tema que não tenha sido abordada nas perguntas? Qual(is)?

ANEXO 4

Roteiro 3 - Proprietária de Livraria

- 1) Quando você começou a trabalhar com comércio de livros?
- 2) Você sempre comercializou livros-texto para o ensino de línguas estrangeiras?
- 3) Há quanto tempo comercializa livros-texto para o ensino de línguas estrangeiras?
- 4) Quais os tipos de livros-texto mais procurados?
- 5) Você trabalha mais com as escolas ou com as editoras?
- 6) Tem idéia do percentual que suas vendas representam no mercado de Brasília?
- 7) Você comercializa ou já comercializou livros nacionais para o ensino de línguas estrangeiras?
- 8) Pela sua percepção, que características os professores e escolas priorizam na hora de escolher o livro-texto?
- 9) Você sente alguma pressão das editoras para aumentar vendas de livros?

