

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**JAQUELINE ROCHA TAVARES**

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS DA ESCOLA PÚBLICA  
SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E RECURSOS DE APOIO:  
UM ESTUDO DE CASO EM MANAUS**

**MESTRADO EM LETRAS**

**MANAUS**

**2021**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**JAQUELINE ROCHA TAVARES**

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS DA ESCOLA PÚBLICA  
SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E RECURSOS DE APOIO:  
UM ESTUDO DE CASO EM MANAUS**

**MESTRADO EM LETRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como parte dos requisitos obrigatórios para obtenção do grau de Mestra em Letras, na área de Teoria e Análise Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro

**MANAUS**

**2021**

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Tavares, Jaqueline Rocha

T231r Representações de professores de inglês da escola pública sobre o livro didático e recursos de apoio: um estudo de caso em Manaus / Jaqueline Rocha Tavares. 2021

104 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Marta de Faria e Cunha Monteiro

Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Representações sociais. 2. Professores de Inglês. 3. Livro didático. 4. Recursos de apoio. I. Monteiro, Marta de Faria e Cunha. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

**JAQUELINE ROCHA TAVARES**

**“Representações de professores de inglês da escola pública sobre o livro didático e recursos de apoio: Um estudo de caso em Manaus”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em letras na área de Estudos da Linguagem.

Aprovada em 22 de junho de 2021.

**BANCA EXAMINADORA:**

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro (UFAM)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Mariana da Silva Cassemiro

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa (UFAM)

## **AGRADECIMENTOS**

Sou grata a tantos que fizeram parte desta caminhada...

Primeiramente, a Deus, por sempre ser bom e fiel, mesmo quando não merecemos, e por ter permitido que eu fizesse esse Mestrado, além de ter respondido às minhas orações por pedidos de ajuda.

À Universidade Federal do Amazonas, pelos excelentes professores e as técnicas administrativas Angélica Castro e Pâmela Ribeiro.

Ao Governo do Estado do Amazonas, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC-AM), que permitiu meu afastamento remunerado.

Ao Prof. Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira, pelas orientações iniciais.

À minha orientadora, Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, por ter acolhido meu projeto de pesquisa, aceitando-me como orientanda, por sua paciência, compreensão e sabedoria na maneira de conduzir o trabalho. Muitíssimo obrigada!

Aos professores, colegas de curso, que muitas vezes compartilhavam seus materiais e dicas de pesquisa. E especialmente às super queridas professoras Ana Paula da Silva Fernandes, Auxiliadora Fonseca Machado e Josefa Fernandes da Silva, por toda ajuda mútua, pelo suporte e incentivo em um momento de pesquisa tão difícil, devido à situação de Covid 19.

Aos professores da banca de Exame de Qualificação, Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa e Profa. Dra. Mariana da Silva Cassemiro, pelas inestimáveis contribuições ao meu texto.

Aos professores participantes da pesquisa que dispuseram o seu tempo à minha pesquisa.

À minha família, que sempre acreditou em mim, por ser minha força e conforto. À minha mãe, Antônia de Melo Rocha, por acreditar que eu seria plenamente capaz de fazer e cumprir com o objetivo desta pesquisa. Aos meus filhos, Gustavo Tavares e Giovanna Tavares, por entenderem que há momento para tudo, inclusive o momento que a sua mãe precisou se afastar para ler e estudar, mesmo estando dentro de casa. Ao meu marido, Israel Nascimento, pelo suporte.

Aos queridos amigos Átila Fausto e Sara Mauvoisin que foram capazes de dar amparo emocional por meio de risos diários, aliviando um pouco da tensão.

A todos, minha eterna gratidão!

## RESUMO

Esta pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada (LA) e teve como objetivo geral investigar as representações de professores de inglês sobre o livro didático adotado e os recursos de apoio utilizados na escola pública. Os objetivos específicos envolveram analisar as representações advindas da relação do professor com o livro didático, descrever e analisar suas representações a respeito da criação e adaptação de materiais didáticos e de recursos pedagógicos de apoio e identificar e descrever as expectativas dos professores a respeito do novo livro didático do Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021 (BRASIL, 2021) que se apresenta de forma interdisciplinar. Os aspectos teóricos sobre representações foram embasados em Celani e Magalhães (2002), Jodelet (2009; 2001), Moscovici (2012; 2009), sobre livro didático em Anjos (2015), Dagios *et al.* (2013), Silva (2016; 2009), Tílio (2012; 2006) e sobre materiais e recursos de apoio para o ensino de línguas em Leffa (2016; 2007), Tomlinson (2004), Vilaça (2012), entre outros. Para as questões metodológicas, foi tomada como base a abordagem qualitativa de Denzin e Lincoln (2006), Lüdke e André (1986) e o estudo de caso de Lüdke e André (1986) e Stake (1998). Este estudo foi realizado durante o período pandêmico de Covid 19, e os participantes foram professores licenciados em Letras - Língua e Literatura Inglesa que atuam no Ensino Médio de escolas gerenciadas pela Coordenadoria Distrital de Educação 05 (CDE 05) da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC-AM), e como instrumentos de geração de dados foram utilizados Questionários de Perfil e Investigativo com base em Monteiro (2009; 2014), além de uma Entrevista semiestruturada. Os resultados apontaram que os professores representam o livro didático como sendo um instrumento/ferramenta que tem limitações e é, por vezes sem contexto, mas que é capaz de ser uma janela cultural, totalmente adaptável, contudo, há expectativas favoráveis da maioria dos participantes sobre os novos livros do PNLD 2021 (BRASIL, 2021). As representações sobre a adaptação do livro didático e da criação de materiais mostraram que essas ações partem do olhar crítico-reflexivo do professor, além de terem a finalidade de atender às necessidades da turma. Por último, todas as representações sobre os materiais didáticos de apoio às aulas apontaram para o uso dos recursos digitais. Sugere-se que se desenvolvam pesquisas sobre os novos livros interdisciplinares do PNLD 2021 (BRASIL, 2021), que trabalha com a implementação no Novo Ensino Médio e trata da inserção de recursos digitais na escola.

**Palavras-chave:** Representações. Professores de inglês. Livro didático. Recursos de apoio.

## ABSTRACT

This research is in the field of Applied Linguistics (AL) and its general objective was to investigate the representations of English language teachers about the textbook they adopt and the teaching materials used in public school. The specific objectives involved analyzing the representations arising from the teacher's relationship with the textbook, as well as to describe and analyze the representations regarding the process of creating and adapting didactic materials and resources of support and identify and describe teachers' representations of new high school textbooks - PNLD 2021 (BRASIL, 2021). The theoretical aspects about representations were based on the authors Celani and Magalhães (2002), Jodelet (2009; 2001), Moscovici (2012; 2009); about textbooks on Anjos (2015), Dagios et al. (2013), Silva (2012; 2016), Tílio (2012); and about supporting materials and resources for the study language teaching on Leffa (2016; 2007), Tomlinson (2004), Vilaça (2012). For methodological issues, this research was based on the qualitative approach Denzin and Lincoln (2006), Lüdke and André (1986) and the case study in Stake (1998), Lüdke and André (1986). The research was conducted in schools of the State Department of Education and Quality of Education-SEDUC-AM and it was carried out during the Covid 19 pandemic period. The participants were licensed teachers in Languages who work in high school. The instruments that were used for data generation consist of questionnaires and a semi-structured interview based on Monteiro (2009; 2014). The results pointed out the teachers' representations about the textbook as an instrument that brings limitations, sometimes without context, but that is capable of being a cultural window, fully adaptable, however, there are positive expectations of most participants about the new PNLD 2021 (BRASIL, 2021) books. Representations about adapting to the textbook and creating materials showed that these actions start from the critical-reflective look of the teacher, in addition to having the purpose of meeting the needs of the class. Finally, all representations of didactic materials to support classes pointed to the use of digital resources. It is suggested that research be developed on the new interdisciplinary books of the National Plan for Books and Didactic Material-PNLD 2021, which works with the implementation in the New High School and deals with the insertion of digital resources in the school.

**Keywords:** Representations. English language teachers. Textbook. Teaching materials.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### QUADROS

<b>Quadro 1</b> -	Professor de inglês e estudos baseados em representações sociais.....	<b>20</b>
<b>Quadro 2</b> -	Objetos de conhecimento do novo ensino médio.....	<b>33</b>
<b>Quadro 3</b> -	Perfil dos participantes.....	<b>43</b>
<b>Quadro 4</b> -	Categorias temáticas, subcategorias temáticas e categorias de análise.....	<b>48</b>
<b>Quadro 5</b> -	Sobre a escola ter livros didáticos de inglês.....	<b>51</b>
<b>Quadro 6</b> -	Sobre a frequência do uso do LD nas aulas.....	<b>52</b>
<b>Quadro 7</b> -	Nível de satisfação quanto ao livro didático adotado.....	<b>53</b>
<b>Quadro 8</b> -	Materiais didáticos/recursos pedagógicos .....	<b>61</b>
<b>Quadro 9</b> -	Sobre os materiais digitais ou tecnológicos na escola .....	<b>62</b>
<b>Quadro 10</b> -	Sobre adaptações ao livro didático .....	<b>66</b>
<b>Quadro 11</b> -	Sobre a produção de material didático próprio.....	<b>69</b>
<b>Quadro 12</b> -	As representações sociais dos professores de Inglês sobre o livro didático e recursos pedagógicos de apoio.....	<b>77</b>

### FIGURAS

<b>Figura 1</b> -	Mapa da cidade de Manaus/Divisão geográfica das coordenadorias distritais da SEDUC-AM.....	<b>42</b>
<b>Figura 2</b> -	“Guia de Estudos” distribuído aos alunos como recurso pedagógico.....	<b>52</b>
<b>Figura 3</b> -	Representações gerais sobre o livro didático.....	<b>60</b>
<b>Figura 4</b> -	Representações sobre os recursos pedagógicos de apoio às aulas.....	<b>65</b>
<b>Figura 5</b> -	Representações sobre as adaptações ao LD.....	<b>69</b>
<b>Figura 6</b> -	Representações sobre a criação de material didático.....	<b>72</b>
<b>Figura 7</b> -	Representações sobre os novos livros didáticos do PNLD 2021....	<b>77</b>



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**AD** - Análise do Discurso

**AMPED** - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

**AO** - Objetos de Aprendizagem

**AVA** - Ambiente Virtual de Aprendizagem

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**CDE** - Coordenadoria Distrital de Educação

**CEP** - Comitê de Ética em Pesquisa

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CETIC** - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

**GLD** - Guia dos livros didáticos

**LA** - Linguística Aplicada

**LADI** - Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso

**LD** - Livro didático

**LE** - Língua estrangeira

**LEM** - Língua Estrangeira Moderna

**MD** - Material didático

**PNLD** - Plano Nacional do Livro e do Material Didático

**PPGL** - Programa de Pós-Graduação em Letras

**QI** - Questionário Investigativo

**QP** - Questionário de Perfil

**SEDUC** - Secretaria Estadual de Educação do Amazonas

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TEDE** - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

**UFAM** - Universidade Federal do Amazonas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>15</b>
1.1 Representações sociais .....	15
1.1.1 Pesquisas amparadas nas representações sociais .....	20
1.2 Livro didático .....	26
1.2.1 O livro didático no PNLN: material interdisciplinar no Novo Ensino Médio.....	32
1.3 Materiais e recursos de apoio para o ensino de línguas.....	35
<b>CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>40</b>
2.1 Escolha da abordagem e da metodologia .....	40
2.2 Contexto da pesquisa .....	41
2.3 Participantes da pesquisa .....	43
2.4 Instrumentos de geração de dados .....	44
2.5 Procedimentos de geração de dados .....	45
2.6 Procedimentos de análise dos dados.....	46
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>50</b>
3.1 Introdução às representações sobre o livro didático.....	51
3.1.1 Representações sobre o livro didático.....	55
3.2 Representações sobre os recursos de apoio às aulas .....	61
3.3 Representações sobre a criação e adaptação de materiais didáticos .....	66
3.3.1 Representações sobre adaptações ao livro didático .....	66
3.3.2 Representações sobre a criação de materiais didáticos.....	69
3.4 Representações sobre os novos livros didáticos do PNLN 2021 .....	72
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>84</b>
<b>APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO DE PERFIL .....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO.....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE 3: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE 4: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>98</b>

<b>ANEXO A: PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA .....</b>	<b>100</b>
---	------------

## INTRODUÇÃO

Em 2009, eu estava concluindo a graduação em Letras – Língua e Literatura Inglesa na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) quando, ainda estudando, comecei a lecionar Língua Estrangeira Moderna (LEM/Inglês) em escolas públicas da Secretaria de Estado de educação e Qualidade do Ensino (SEDUC-AM) em Manaus. Durante esse tempo, por cerca de dois anos, eu planejava as aulas baseada em um livro didático que havia sido escolhido por mim com a anuência do gestor, geralmente uma gramática, que a meu ver, supria as necessidades e cumpria os objetivos educacionais das aulas. Naquele tempo, não havia livro didático disponível para as escolas públicas de Ensino Médio, nem para o professor, tampouco para o aluno, o que me fazia acreditar que poderia haver certo descaso por parte do governo em não valorizar o ensino-aprendizagem de línguas.

Nesse contexto, era necessário que o fazer diário das aulas partisse do professor, como uma via de mão única, dada a falta do livro e de material didático de apoio. O professor tinha a responsabilidade da escolha dos assuntos, que era realizada aleatoriamente, e partia dele também o interesse em tornar as aulas atrativas, em desenvolver atividades com o uso de apostilas, entre outros. Com a sensação de estar perdida neste momento de solidão docente, eu me perguntava o que os outros professores, que também estavam inseridos no mesmo contexto de escola pública, utilizavam ou produziam para as suas aulas de inglês. Assim, após algumas reflexões com colegas, constatei que a maioria dos professores também utilizava um livro didático como base e, a partir dele, faziam atividades com seus alunos. Esses professores copiavam em um quadro branco os assuntos e exercícios, que envolviam gramática, textos, diálogos e traduções.

Desde então, e principalmente após a chegada do livro didático na escola em 2012 via PNLD<sup>1</sup>, a minha própria prática pedagógica me fez questionar a presença do material pedagógico na sala de aula de inglês, seu significado e sua importância para os professores de Línguas Estrangeiras (LE), sua função, seu uso e possíveis adaptações no contexto da escola pública, bem como o uso de recursos extras em sala de aula.

Desta maneira, a fim de buscar respostas às minhas inquietações, decidi desenvolver esta pesquisa sobre o livro didático (LD) e materiais de apoio, trazendo a

---

<sup>1</sup> O Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) será detalhado no Capítulo 1, à página 27.

possibilidade de transformações no que diz respeito a essas questões, no campo da formação de professores de línguas da educação básica.

Assim, este trabalho pretende fomentar reflexões e debates sobre este tema não apenas na comunidade acadêmica, mas também na comunidade de professores da rede pública estadual, o alvo central desta pesquisa.

Sobre recursos didáticos ou de apoio, alguns documentos oficiais da área de Linguagem apontam para o uso de recursos digitais como prioridade, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), por exemplo, que sugere os materiais didáticos tecnológicos conhecidos como Novos Letramentos<sup>2</sup>, assim como os multiletramentos<sup>3</sup>, visto que as transformações da sociedade demandam novas formas de pensar e aprender, e é neste contexto que é esperado que o professor foque nos materiais de apoio, tendo a internet, sempre que possível, como aliada. Assim, segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 478),

[...] para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem.

Diante disso, este trabalho apresenta relevância social porque pretende fornecer uma análise, não somente a respeito da realidade do uso do LD, mas também sobre o uso e criação de recursos didáticos de apoio no ensino de língua inglesa nas escolas públicas manauaras a partir da representação de professores em serviço, mostrando o cenário atual dos que participam ativamente no processo educacional.

Quanto à justificativa desta pesquisa, é possível que ela contribua para a discussão sobre as representações no campo da educação básica e no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, podendo, assim, subsidiar novos estudos e outros trabalhos, uma vez que as representações que foram reveladas na pesquisa apresentam relação com a formação de professores. Justifica-se, também, por trazer

---

<sup>2</sup> Lankshear e Knobel (2003, p. 155) chamaram de “novos letramentos” a necessidade de se adquirir novas habilidades voltadas ao mundo digital, que vieram como exigência de uma sociedade em constante inovação, cada vez mais letrada e altamente tecnológica.

<sup>3</sup> Rojo e Moura (2012, p. 8-15) referem-se ao termo “multiletramentos” como sendo novos modos de ensinar e dialogar nas práticas escolares por meio das novas tecnologias ou não, sendo um trabalho que parte das culturas de referência do alunado e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque analítico, pluralista, ético e democrático, transformando o aluno em sujeito crítico e autônomo.

novas contribuições a respeito do LD de inglês, tendo em vista que, no contexto amazonense as pesquisas relacionadas a esse material ainda são poucas, e que não há pesquisas que vinculem a teoria das representações direcionadas aos professores e ao livro didático como objeto de estudo. Justifica-se, ainda, porque esse estudo abrange os recursos didáticos de apoio como objeto de estudo quanto a sua utilização em sala de aula, demonstrando a atual realidade da escola pública, além das contribuições ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), ao grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso (LADI) do qual faço parte<sup>4</sup> e à minha vida profissional e acadêmica.

Este trabalho, no campo da LA, é ancorado na abordagem qualitativa, sendo um estudo de caso (DENZIN, LINCOLN, 2006; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; STAKE, 1998) e os instrumentos de geração de dados foram dois questionários, um de perfil e um investigativo, além de uma entrevista semiestruturada norteada por um roteiro.

À luz do exposto, estabeleci como objetivo geral da pesquisa:

- Investigar as representações de professores de inglês sobre o livro didático adotado e os recursos didáticos de apoio utilizados na escola pública.

Como objetivos específicos:

- Analisar as representações advindas da relação do professor com o livro didático;

Descrever e analisar as representações a respeito da criação e adaptação de materiais didáticos e de recursos de apoio.

- Identificar e descrever as expectativas dos professores a respeito do novo livro didático do PNLD 2021 que se apresenta de forma interdisciplinar.

Assim, tendo em vista os objetivos expostos, pretendo responder, com este trabalho, às seguintes questões de pesquisa:

---

<sup>4</sup> O grupo de pesquisa, liderado pelas professoras Dr<sup>a</sup>. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça e Dr<sup>a</sup>. Marta de Faria e Cunha Monteiro, propõe-se a investigar e refletir acerca de questões que envolvem formação de professores, agentividade, discursos, identidades, letramentos, representações e a aplicabilidade das línguas para fins específicos.

- Quais as representações de professores de inglês de escolas públicas sobre o livro didático e seu uso?
- Quais são suas representações sobre os recursos pedagógicos de apoio às aulas de inglês?
- Como estes professores criam e/ou adaptam materiais didáticos para as suas aulas?
- Quais as expectativas dos professores quanto ao livro didático que veio como implementação do Novo Ensino Médio e que traz o material de forma interdisciplinar?

Quanto à estrutura, esta dissertação está organizada em três capítulos além desta Introdução, na qual apresento o contexto e problemática do estudo, a justificativa, os objetivos e perguntas de pesquisa, e a organização da dissertação.

No **Capítulo 1 - Fundamentação Teórica**, é apresentada a revisão da literatura em três subcapítulos. O primeiro trata de representações sociais, o segundo do livro didático e o terceiro de materiais e recursos de apoio para o ensino de línguas.

No **Capítulo 2 – Procedimentos Metodológicos**, trago o caminho que foi percorrido na pesquisa, estão apresentados a escolha da abordagem e da metodologia, o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de geração de dados e os de análise dos dados.

No **Capítulo 3 –Análise dos Dados**, exponho os resultados encontrados na pesquisa por meio de quatro subcapítulos, a saber: Representações sobre o livro didático, Representações sobre os recursos pedagógicos de apoio às aulas, Representações sobre a criação e adaptação de materiais didáticos e Representações sobre os novos livros didáticos do PNL 2021.

Por fim, nas considerações finais, apresento uma síntese dos resultados obtidos no estudo, assim como minhas reflexões a respeito do objeto de pesquisa estudado, comento sobre o cenário de pesquisa totalmente atípico, aponto as limitações de pesquisa e sugestões de futuros trabalhos na área de representações.

Constam, também, as referências, os apêndices e o anexo.

## CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica que norteia este trabalho e é dividido em três subcapítulos. No primeiro, foco no conceito de Representação social à luz de Celani e Magalhães (2002), Jodelet (2009; 2001) e Moscovici (2012; 2009), além de trazer algumas pesquisas que utilizam as representações como aporte teórico. No segundo, abordo o livro didático de língua estrangeira em sala de aula por meio de Anjos (2015), Dagios *et al.* (2013), Silva (2012; 2016) e Tílio (2012). Por fim, no terceiro subcapítulo exponho os materiais e recursos de apoio para o ensino de línguas, baseando-me em Leffa (2016;2007), Tomlinson (2004), Vilaça (2012), entre outros.

### 1.1 A Teoria das Representações Sociais

Se as pessoas estivessem isoladas dentro de espaços privados no mundo nem a história, nem a vida política seriam possíveis. É a arena de encontros da vida pública que garante as condições para descobrir as preocupações comuns do presente, projetar o futuro e identificar aquilo que o presente e o futuro devem ao passado.

Jovchelovitch (2002)

Para tratar de representações sociais, busquei suporte teórico no campo da Psicologia, em uma área específica, a Psicologia Social. Sob o olhar de Moscovici (2009), a representação social, na Psicologia Social, é entendida, em poucas palavras, como sendo algo que não é familiar e que o indivíduo tenta tornar familiar. Para o autor, são os saberes populares, o próprio senso comum, aquilo que “todo mundo fala” que vai se transformando em representações sociais, e que, conforme o indivíduo cresce e se desenvolve, apropria-se dessas representações como se elas fossem parte integrante dele.

Ratificando, Moscovici (2012) assevera que as representações são as formas simbólicas de como se vê o mundo e são formadas pela informação, pelo campo cognitivo e pelas atitudes. O campo cognitivo traz a capacidade de gerar imagens a partir do estoque de conhecimento que o indivíduo tem acerca do objeto que está sendo alvo de atenção num dado momento. As atitudes representam o posicionamento frente ao objeto que está sendo notado e, assim, inicia-se o processo



da representação social que a pessoa terá acerca de determinado objeto/coisa e que faz com que o indivíduo tenha um posicionamento acerca da coisa/objeto percebido (MOSCOVICI, 2012).

Ainda segundo o autor, as representações sociais integram valores e ideias relacionados com posições sociais e institucionais. A todo o momento, as pessoas criam representações de si mesmas e dos outros. Assim, entende-se que as representações são social e historicamente construídas pelas pessoas à medida que participam de ações, atividades, interações e conversações diárias dentro das formações sociais a que pertencem, seja na família, na faculdade, no bairro em que moram, entre outras circunstâncias de vida e ação. Quanto à questão, Moscovici (2012, p. 1) afirma que:

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

Percebe-se, pois, que é possível dizer que os sentidos que os grupos dão às coisas são representações sociais que se manifestam a partir da ação e comunicação com outros. Quando um conhecimento se torna comum para um determinado grupo social, esse grupo compartilha das mesmas representações; quando surge algo novo, as pessoas ressignificam, reformulam suas ideias, elaborando assim novas representações a cada aspecto novo da vida que surge o tempo todo e sempre que algo novo se apresenta, novas representações são elaboradas e, assim, sucessivamente. Por esse motivo, de acordo com Moscovici (2012), pode-se dizer que as representações sociais possuem um caráter dinâmico, não estático, e podem pertencer a um determinado tempo na história, mas que podem guardar um “sentido geral” que ultrapassa a sociedade que as elaborou.

Para Moscovici (2012, p. 33-40), as representações podem ser descritas por meio de duas funções: a convencional e a prescritiva. Na primeira, a convencional, os objetos, pessoas ou acontecimentos são colocados em um modelo e o autor esclarece que, mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequam exatamente ao modelo, força-se a assumir determinada forma. Como exemplo, cita Marcel Duchamp, famoso pintor e escultor que, ao assinar obras já prontas, deu-lhes *status* de obras de arte. Moscovici (2012) salienta que é necessário entender que cada

experiência deve ser somada à realidade prévia que o indivíduo possui por meio de convenções. Assim, Moscovici (2012, p. 35) diz que “[...] é suficiente simplesmente transferir um objeto, ou pessoa, de um contexto a outro, para que o vejamos sob nova luz e para sabermos se eles são, realmente, os mesmos”. Ratificando, continua:

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

A segunda função a que se refere o autor é a prescritiva, na qual a forma de pensar, repensar, recitar, depende das representações que se impõem sobre os indivíduos como uma tradição em relação ao que deve ser pensado, e assim essas representações partilhadas por muitas pessoas penetram e influenciam a mente de cada indivíduo. Essas representações não são pensadas pelas pessoas, mas sim repensadas, re-citadas e re-apresentadas (MOSCOVICI, 2012,). Sob este olhar, a representação social prescritiva nada mais é que do que a teoria do pensamento social, que é compartilhado entre grupos; o que o indivíduo pensa ser único são, na verdade, ideias compartilhadas. Para Moscovici (2012, p. 78) há dois mecanismos que geram as representações sociais: a ancoragem e a objetivação. Para ele, o processo de ancorar é o de “[...] classificar e dar nome a alguma coisa. As coisas que não possuem classificação e que não são nomeadas são tidas como estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras, por não serem familiares”. Como complementa o autor, se as coisas não são familiares, logo, podem produzir certa resistência, e é necessária uma assimilação do não familiar; assim, a ancoragem é o processo pelo qual se classificam as coisas, pelo qual se dá nomes, avalia-se, imagina-se para que, enfim, se possa representá-las. O processo de objetivação caracteriza-se como a transformação de ideias abstratas em imagens concretas: é a reprodução de um conceito em uma imagem. Em suma, para Moscovici (2012, p. 78):

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

Devido a isso, nas representações, o indivíduo faz uma comparação e uma interpretação, dando nome e classificando pessoas ou coisas (ancoragem) e se apropria de conceitos e imagens extraídas da memória (objetivação), e, dessa forma, lida com a sua necessidade de conforto e domínio sobre sua realidade coletiva e cultural, ou seja, da sua necessidade de transformar o “não familiar” em “familiar”. Moscovici (2012) realça que estes mecanismos, a ancoragem e a objetivação, geram as representações sociais e contam com a linguagem como instrumento nesse processo, no qual memória e comunicação precisam estar juntas. Guarda-se na nossa memória tudo o que as gerações passadas nos comunicaram. Somos, por meio dela, capazes de reconstruir muitos passos importantes para compreendermos parte do que se é e do que se pensa (MOSCOVICI, 2012).

Acrescentando ao debate, recorro à Jodelet (2001), para quem as representações sociais existem para darmos significados ao mundo em que vivemos e, por isso, se torna um objeto legítimo de estudo. De acordo com Jodelet (2001, p. 22), as representações são:

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

Para a autora, é preciso compreender as representações como um fenômeno complexo que muda o tempo todo na vida social e que é capaz de abrir vários campos de investigações, se forem considerados os elementos cognitivos, afetivos, sociais, crenças, atitudes, entre outros. Nas palavras de Jodelet (2001, p. 26),

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

Desta forma, a autora afirma que os elementos afetivos, mentais e sociais concebidos por meio de processos cognitivos e interações sociais são diretamente responsáveis pelos tipos de representações que serão formadas e, sob esta

perspectiva, pode-se dizer que os indivíduos de determinado grupo terão o mesmo tipo de conhecimento em que o grupo está inserido, em concordância com sua realidade.

Complementando, Jodelet (2009, p. 697) lembra que:

As representações, que são sempre de alguém, têm uma função expressiva. Seu estudo permite acessar os significados que os sujeitos, individuais ou coletivos, atribuem a um objeto localizado no seu meio social e material, e examinar como os significados são articulados à sua sensibilidade, seus interesses, seus desejos, suas emoções e ao funcionamento cognitivo.

Vê-se, pois, que é possível de se entender e se analisar as representações dos sujeitos, que surgem por meio dos significados que estes dão às coisas pertencentes ao seu convívio e que estão diretamente relacionadas às singularidades de cada um.

O conceito de representações foi recontextualizado na LA, primeiramente por autores como Celani e Magalhães (2002) e em seguida por Freire e Lessa (2003), sendo a definição de representações para Celani e Magalhães (2002, p. 321), como uma:

[...] cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular.

Sob essa vertente teórica, pode-se dizer que as representações apresentam uma relação entre os sujeitos e a forma como eles interagem com o meio, e a partir dessa interação diversificada é possível criar significados válidos que retratem suas condutas, seus pensamentos sobre si mesmo. Deste modo, é possível afirmar que as representações sociais nascem da compreensão do sujeito sobre sua realidade que pode adaptá-la e/ou redefini-la, levando em consideração seu próprio meio e sua prática social.

Para Freire e Lessa (2003, p. 174), representações são as formas pelas quais a sociedade pode “[...] perceber, configurar, negociar, significar, compartilhar e/ou redimensionar fenômenos, mediadas pela linguagem e veiculadas por escolhas lexicais”. Assim, por meio das escolhas lexicais dos indivíduos, e pela maneira como se comunicam, é possível entender como as pessoas se constituem, é possível identificar suas percepções, opiniões, julgamentos a respeito de qualquer objeto de

representação, levando-se em conta a relação sócio-histórica dessas pessoas com o meio, com elas mesmas e com outros indivíduos.

Na sequência, apresento algumas pesquisas que vêm sendo realizadas no campo das representações sociais.

### 1.1.1 Pesquisas amparadas nas representações sociais

Já existem muitos trabalhos no campo da LA que são voltados aos estudos das representações sociais na área de línguas estrangeiras. Conforme Bastos (2017), são pesquisas relativamente novas, todas de natureza qualitativa, datadas inicialmente do ano 2000, que utilizaram os referenciais de Moscovici (1991) e Jodelet (2001).

Ao fazer uma delimitação, com o objetivo de sintetizar os trabalhos que têm como eixo temático “o professor de inglês e as representações sociais” na LA nos últimos anos, foi necessário realizar uma pesquisa nos bancos de dados da Capes e Google Acadêmico, entre os meses de setembro e outubro de 2020, a fim de encontrar as pesquisas que se deram no decênio 2010-2020. Segue abaixo um quadro resumo destas pesquisas:

**Quadro 1** - O Professor de inglês e estudos baseados em representações sociais:

Nº	Título	Autor (es)/ano	Gênero acadêmico	Instituição
1	Representações de professores de inglês do Ensino fundamental I	Ornellas (2010)	Dissertação	PUC-SP
2	Educação de Jovens e Adultos: Representações de professores e alunos sobre ensino aprendizagem de inglês	Aneas (2010)	Dissertação	PUC-SP
3	Futuros educadores ou professores? Um estudo sobre as representações sociais dos acadêmicos de letras da Universidade Federal do Amazonas/Humaitá sobre a carreira docente	Fernandes (2011)	Artigo	UFPA
4	Representações de professores de Língua Inglesa de NATAL-RN: Um estudo sistêmico-funcional	Vargas (2011)	Dissertação	UFRN
5	As representações de professores sobre a língua inglesa em Santarém, Pará	Souza (2012)	Dissertação	UFSC
6	As representações sociais dos professores de língua inglesa do Ensino Fundamental I	Guedes (2013)	Dissertação	UNB
7	A disciplina Inglês Instrumental no Ensino Superior e as representações	Araki	Dissertação	PUC-SP

	de seus professores: um estudo de caso	(2013)		
8	O professor e suas representações sobre cursos de formação em contexto digital: um estudo de caso em Belém do Pará	Pinto (2013)	Tese	PUC- SP
9	Crenças e Representações de Professores de Língua Inglesa sobre a Formação Continuada	Costa (2013)	Dissertação	UFOP
10	Representações de professores de inglês sobre o livro didático	Cichelero (2014)	Dissertação	PUC-SP
11	Representação de Professores de Língua Inglesa sobre o Planejamento	Damasio e Geronasso (2014)	Artigo	ANPED SUL
12	Representações sociais de formadores de futuros professores de língua inglesa	Oliveira (2014)	Dissertação	UFBA
13	Representações sociais de alunos-professores sobre língua(s) e cultura(s) no estágio supervisionado de inglês	Luviza (2015)	Dissertação	UNICENTRO
14	Representações sociais sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês em ambiente escolar	Barreto (2017)	Tese	PUC-RIO
15	Verso e reverso no PIBID-Inglês: representações sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de inglês	Nascimento (2017)	Tese	UFMG
16	O professor de inglês e o livro didático: letramentos e representações sociais	Basoni e Merlo (2019)	Artigo	UFES
17	Representações sociais de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o bilinguismo em escolas no município de Bonfim - fronteira Brasil/Guiana Inglesa	Souza (2019)	Dissertação	UNESA/RJ
18	Representações sociais de professores pré-serviço de língua estrangeira sobre feedback corretivo e oral	Pessoa e Lima (2019)	Artigo	UFOP e UNISINOS
19	Representações sociais de professoras de língua inglesa para crianças	Guedes e Silva (2020)	Artigo	UNB UNICAMP

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em resumo, vê-se que algumas pesquisas vêm sendo realizadas a fim de se conhecer as representações de professores de inglês inseridos em contextos diversos, desde o pré-serviço, passando pela educação infantil, ensino fundamental, ensino superior e educação continuada, atentando para o processo de ensino-

aprendizagem da língua. Desta forma, apresento brevemente as pesquisas citadas no quadro acima.

No trabalho de Ornellas (2010), sobre as “Representações de professores de inglês do Ensino fundamental I”, os dados mostraram que essas representações versavam sobre a necessidade de uma formação voltada ao ensino de inglês para as crianças, além de atividades lúdicas serem tidas como primordiais nesse contexto de ensino-aprendizagem dentro de um trabalho que valorizasse as habilidades de ouvir e falar. Essas representações convergiam entre os professores de escolas públicas e particulares, assim como acerca de seu próprio papel docente, como aquele que é motivador e facilitador e que enxerga no aluno um sujeito curioso, reiterando a importância da afetividade e da emoção no relacionamento aluno-professor-objeto de conhecimento.

A pesquisa de Aneas (2010) intitulada “Educação de Jovens e Adultos: Representações de professores e alunos sobre ensino aprendizagem de inglês”, traz as representações de professores e alunos que convergem sobre a abordagem sociointeracionista de ensino-aprendizagem, mas que também divergem quando alguns alunos apresentam representações focadas na abordagem tradicionalista. Concluiu-se que há uma tendência de diminuição de representações que fogem da abordagem interacionista de ensino.

Em “Futuros educadores ou professores? Um estudo sobre as representações sociais dos acadêmicos de letras da Universidade Federal do Amazonas/Humaitá sobre a carreira docente” de Fernandes (2011), a pesquisa, como o próprio título explica, teve como objetivo investigar as representações sociais relacionadas às motivações para a entrada na carreira docente dos acadêmicos de licenciatura dupla em Letras - Língua e Literatura Brasileira e Inglesa, o que permitiu identificar variadas motivações para o ingresso no curso e, inclusive, a constatação de que muitos alunos não desejavam estar cursando essa Licenciatura, trazendo uma reflexão sobre o futuro desses professores e o seu comprometimento com a Educação.

Na pesquisa de Vargas (2011), “Representações de professores de Língua Inglesa de NATAL-RN: Um estudo sistêmico-funcional”, que objetivava identificar, interpretar e discutir algumas representações docentes a respeito de si mesmo em variados contextos escolares, demonstrou que a maioria dos professores pareciam estar satisfeitos com a escolha da profissão, mas que é pouco valorizada. E pareceu

haver maior contentamento entre os professores de escolas particulares do que os da escola pública.

A pesquisa “As representações de professores sobre a língua inglesa em Santarém, Pará”, de Souza (2012), teve como objetivo discutir as possíveis representações de alguns professores de Inglês de Santarém, no Pará, em relação a eles mesmos, ao ensino e aprendizagem de inglês e a prática dentro de sala de aula. Os dados revelaram representações em relação à língua inglesa como universal, símbolo de *status*, prestígio e realização pessoal, vista como uma oportunidade de melhoria financeira, apontando o professor como um sujeito fluente no idioma, entre outros.

Guedes (2013) em seu trabalho “As representações sociais dos professores de língua inglesa do Ensino Fundamental I”, trouxe as representações de professores do ciclo (1º ao 5º) de escolas particulares do Distrito Federal, que apontaram para o reconhecimento da relevância do ensino-aprendizagem de inglês para crianças ainda no Ensino Fundamental I, considerando que quanto mais cedo a inserção da língua na escola, mais facilidade as crianças terão de aprender, sendo importante a formação linguística e pedagógica do professor.

Com o título “A disciplina Inglês Instrumental no Ensino Superior e as representações de seus professores: um estudo de caso”, a pesquisa de Araki (2013), com perguntas de pesquisa direcionadas à disciplina em geral, sobre o papel do professor e aluno nesse contexto e o material didático, evidenciou a falta de formação adequada dos professores na área de Inglês para Fins Específicos (ESP).

Pinto (2013) apresentou sua tese com o título “O professor e suas representações sobre cursos de formação em contexto digital: um estudo de caso em Belém do Pará”, que trouxe como resultado representações que apontavam para a aceitabilidade e aprovação da modalidade de formação em contextos digitais, sendo uma possibilidade concreta. Ainda com o tema “formação”, temos mais algumas pesquisas, como a de Costa (2013), “Crenças e Representações de Professores de Língua Inglesa sobre a Formação Continuada”, que apresentou a análise dos dados por meio de quatro categorias temáticas e evidenciou que crenças e representações podem ser ressignificadas dialogicamente, sendo caracterizadas como mediadas, dinâmicas e emergentes, paradoxais e contraditórias, experienciais e sociais, polifônicas, críticas e reflexivas.



A pesquisa de Oliveira (2014), “Representações sociais de formadores de futuros professores de língua inglesa” revelou representações dos formadores como um ser desenvolvedor de seu papel social, capaz de articular entre teoria e prática em seu fazer docente e que sensibiliza seu alunado na interculturalidade e no desenvolvimento de uma consciência crítico-reflexiva.

Sobre formação, encontrei a pesquisa de Nascimento (2017), “Verso e reverso no PIBID-Inglês: representações sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de inglês” cujos resultados demonstraram uma complexidade na formação dos professores devido a fatores subjetivos que fogem da teoria à prática, permitindo compreender como esses modos de subjetivização ocorriam, bem como os seus deslocamentos.

Com o tema “professor e o livro didático”, encontrei duas pesquisas. A primeira de Cichelero (2014), “Representações de professores de inglês sobre o livro didático”, cujo resultados foram similares aos de minha pesquisa, uma vez que as representações emergidas dos dados apontaram o livro como uma ferramenta, referência e material de apoio passível de adaptação, pois não atendia às necessidades dos alunos. A segunda pesquisa encontrada foi a de Basoni e Merlo (2019) apresentada no artigo “O professor de inglês e o livro didático: letramentos e representações sociais”, que buscou identificar como eram as representações atribuídas ao professor de inglês por meio de uma coleção didática disponibilizada pelo PNLD, evidenciando representações que apontam o professor como um agente de letramentos.

Em “Representação de Professores de Língua Inglesa sobre o Planejamento”, de Damasio e Geronasso (2014), o objetivo foi identificar como se estruturavam essas representações docentes e os dados revelaram o ato de planejar como algo muito relevante em uma prática educativa eficaz, com enfoque em organização de conteúdos e momento de crescimento profissional dos educadores.

Luviza (2015) na Dissertação “Representações sociais de alunos-professores sobre língua(s) e cultura(s) no estágio supervisionado de inglês”, revelou que as representações se organizam em campos de significação e surgem por meios das lembranças trazidas de contextos escolares de ensino-aprendizagem, de experiências com a leitura, conhecimentos de esfera acadêmica e influências dos meios de comunicação.

Com a pesquisa “Representações sociais sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês em ambiente escolar”, Barretto (2015) buscou identificar as representações sociais sobre o ensino-aprendizagem de inglês de vários sujeitos como o professor, gestor e alunos, entre outros, inseridos no contexto escolar de duas escolas públicas. A pesquisa revelou a língua inglesa como importante, porém sem valorização necessária e que saber inglês é o mesmo que falar a língua, mas essa habilidade era pouco desenvolvida em sala de aula.

Em “Representações sociais de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o bilinguismo em escolas no município de Bonfim - fronteira Brasil/Guiana Inglesa”, a análise dos dados de Souza (2019) revelou representações sobre o bilinguismo que apontaram dificuldades na prática pedagógica devido as diferenças culturais, professores sem domínio da língua inglesa e os alunos com domínio da língua inglesa, havendo referências recorrentes à idealização de uma “escola de fronteira” para esse determinado contexto.

A pesquisa de Pessoa e Lima (2019) com o título “Representações sociais de professores pré-serviço de língua estrangeira sobre feedback corretivo oral.”, revelou que os participantes utilizam o *feedback* corretivo oral como um entendimento tradicional de correção do erro e apontou para a necessidade de se incluir *feedback* corretivo oral no currículo dos cursos de Letras.

Por fim, o artigo de Guedes e Silva (2020) sobre as “Representações sociais de professoras de língua inglesa para crianças” que trouxe resultados semelhantes à pesquisa de Guedes (2013) citado anteriormente, sobre a língua inglesa ser importante no contexto de aprendizagem infantil, devendo, por isso ser inserida o quanto antes na educação.

É relevante citar que há muitas pesquisas sobre representações de professores de inglês em outra área da Linguística, a Análise do Discurso- AD. Da mesma forma, é possível encontrar pesquisas que não utilizam as representações sociais como aporte teórico, mas que empregam a ideia do termo “representar” como um sentido de ideia ou conceito que as pessoas dão ao significar as coisas.

Afunilando um pouco mais, no que tange às pesquisas que recorrem à Teoria das Representações Sociais, encontrei, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, da Universidade Federal do Amazonas, em busca no site do TEDE da UFAM, duas dissertações de mestrado.

A primeira, defendida por Ferreira (2019), intitulada “Representações sociais da Língua Portuguesa no *Facebook*”, buscou verificar as interações linguísticas online a partir de postagens e comentários em uma página da rede social *Facebook*, procurando compreender e, posteriormente, analisar as representações sociais dos sujeitos tendo como base pressupostos de língua, norma e gramática. A autora concluiu que a gramática normativa norteia as Representações Sociais sobre a língua portuguesa, com expressões dos sujeitos que revelaram uma oscilação de expressões que manifestam sentimentos bons e ruins, como o ódio, o orgulho, a tristeza, o patriotismo, afeto e o amor à língua materna, assim como foram evidenciados posicionamentos frente às desigualdades sociais e o preconceito linguístico.

A segunda dissertação, de Sousa (2019) com o título “Representações de alunos do PROEJA sobre o ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos-Leitura: Um estudo de caso no IFAM”, investigou como foram apreendidas as representações das práticas de alunos e professores acerca da leitura em inglês para fins específicos-IFE e seu conteúdo programático, tendo como resultado o levantamento de representações que valorizavam o ensino-aprendizagem de vocabulário, a importância de que se incluísse o ensino da pronúncia do léxico nas aulas de leitura, e a expressiva necessidade de que se criem atividades capazes de despertar o interesse discente.

A seguir, dando continuidade aos pressupostos teóricos que embasam este estudo, apresento considerações a respeito do livro didático.

## 1.2 Livro didático

Antes de adotar um livro didático, pergunte criticamente  
se não vais ser um professor apático!

Ezequiel Theodoro da Silva (1996)

Diversos autores como Vilaça (2012) e Coracini (2011) salientam o papel que o LD tem tido na educação, sendo considerado indispensável para o cumprimento do ensino em contexto escolar, como um material que apresenta uma grande relevância ao ser apontado como um dos principais meios de documentação e orientação de professores e alunos. Esse prestígio aumentou graças ao PNLN, que, segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2015) é uma política pública que atende a todos os segmentos educacionais, do Ensino Infantil ao Ensino Médio, nos âmbitos das escolas

públicas municipais, estaduais, federais e distritais e que tem como objetivo distribuir livros gratuitamente aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e que se atém em oferecer aos professores a oportunidade de escolha dos livros que melhor se adaptem aos seus contextos.

Em 2011, a adesão dos LDs de língua estrangeira, inglês e espanhol, para as escolas públicas de Ensino Médio no PNLD<sup>5</sup>, com a chegada às escolas em 2012, representou um marco histórico para os professores de línguas. A respeito disso, Possas e Amêndolas (2016, p. 9) afirmam que:

Quanto aos professores, poder contar com um recurso adequado, legitimado e custeado pelo Estado contribuiu para o seu reconhecimento. Ademais, proporcionou aulas mais ricas e produtivas, dado que as propostas de trabalho não precisam ser copiadas do quadro. Nesse sentido, os alunos também foram beneficiados com materiais com qualidade didática e visual, motivando sua aprendizagem.

Porém, devido às mudanças das políticas linguísticas no Brasil, hoje há somente a adesão de LDs de Inglês pelo PNLD. Mesmo antes da adesão de LDs de língua estrangeira para o Ensino Médio em 2011 pelo governo federal, já era possível encontrar pesquisas como as de Almeida Filho (2002), Coracini (2011), entre outros, que afirmavam que grande parte dos professores de línguas, tanto de língua materna quanto estrangeira, sempre buscou auxílio no tradicional LD para estruturar e dar suporte à sua prática pedagógica.

De acordo com Fortunato (2013), antes da adesão do PNLD às línguas estrangeiras, o professor escolhia um livro didático e a partir dele desenvolvia materiais com recursos próprios, tais como apostilas, *flashcards*, textos e diálogos, resumos, tarefas e exercícios fotocopiados. Havia também o uso de vídeos, CDs de áudio, DVDs, TV, *Pen-drive*, dicionários, além do quadro e do marcador para quadro branco. Para Rojo (2013), a adesão do LD de Inglês pelo PNLD trouxe determinado reconhecimento da disciplina, um status, além de ter estabelecido regras que exigem a adesão a livros que estejam dentro das premissas dos referenciais curriculares.

A realidade amazonense neste contexto teve certo privilégio dos anos de 2000 a 2004, com a adesão pelo governo do Estado aos LDs de inglês *Citizen 2000: Inglês para cidadania* e *New Citizen: Inglês para cidadania*, de Souza e Costa (2000; 2004),

---

<sup>5</sup> Sobre o histórico da inserção do livro didático de língua estrangeira no âmbito do PNLD/LEM para as escolas de ensino médio, vide a página eletrônica disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livrodidatico/historico>.

que foi uma série de livros composta por três volumes, e segunda edição, produzida para alunos do ensino médio da rede pública e que trazia como pressupostos temas significativos e pertinentes não somente da realidade global, mas também da regionalizada, explorando o imaginário local e a cultura amazonense. Entre os anos de 2005 a 2011 não houve adesão do governo local ou do governo federal a um LD de inglês ou de espanhol para os professores ou alunos, o que vai ao encontro do que já expus na introdução, sobre o período da falta de livros na escola, realidade que só mudou a partir de 2012, por meio da política pública do PNLD.

A partir desta mudança no contexto educacional no ensino de inglês na escola pública, o LD é colocado em foco quanto ao seu caráter pedagógico e referente a isso, o PNLD 2012 (BRASIL, 2011, p. 8) observa que:

O processo de ensino e aprendizagem é dinâmico e plural. [...] o livro didático deve ser entendido como uma produção que está vinculada a valores, posições ideológicas, visões de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor, e de papel das línguas estrangeiras na escola.

Neste caso, é considerável que o professor questione se os propósitos de ensino presentes no LD estão em consonância com o conhecimento de mundo do aprendiz, e que problematize sobre determinados conteúdos que são abordados no LD em detrimento de outros. A respeito disso, Monteiro (2014, p. 164) destaca: “Acredito ser importante, também, incluir-se a discussão de questões voltadas à elaboração/adaptação/adoção de material didático voltado às necessidades locais do contexto de ensino-aprendizagem dos professores-alunos.” Ratificando, assim, sobre a relevância na busca de valorização das culturais locais, adotando-se um LD que abranja aspectos da realidade do aluno e que venha a atender às demandas específicas de seu contexto de vida.

Sobre os conceitos e papel esperados do LD na escola, há divergências e convergências entre os pesquisadores. Pode-se dizer, pois, que cada tentativa de definição de conceito apenas representa uma faceta deste material, nem sempre abrangendo toda sua complexidade. Quanto à questão, Ramos (2009) afirma que o professor utiliza o LD como suporte pedagógico, e assim planeja suas aulas, de modo a facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Para Silva (2012; 2016) o LD é tido como fonte, guia, curso, possibilidade, entre outros, no entanto, independentemente do LD ser considerado tudo isso, deve-se considerar algumas reflexões a respeito

desse material, uma vez que não existe neutralidade em um LD, como defendido por Celani (2005, p. 20):

Foram produzidos onde e por quem? Levam em conta os contextos sociais e culturais dos alunos? Ou estão calcados em pressupostos questionáveis implícitas nas várias abordagens dominantes no ensino de inglês no momento?

Para responder a essas indagações, Silva (2016, p. 117) lembra que é relevante analisar os discursos dos produtores de LDs que são direcionados ao professor usuário por meio de anúncios de catálogos de editoras, capas de LDs, manuais para professores, entre outros. Para o autor, tanto produtores quanto editores de LDs têm como objetivo convencer o professor a adotar seu livro, pois “[...] os produtores descrevem o livro enfatizando seus aspectos pedagógicos positivos”, o que não poderia ser diferente, uma vez que o LD é um produto mercadológico que passa por processo de seleção para ser aceito e movimenta recursos financeiros, gerando lucros aos seus produtores e empresas.

Assim, levando-se em consideração o discurso de alguns produtores de LDs de inglês, Silva (2016) analisou alguns livros da capa para fora, ignorando a parte interna, também analisou anúncios de catálogos, quartas capas e manuais do professor a fim de encontrar representações desses produtores a respeito do LD, em um contexto comercial e, ao mesmo tempo, em um contexto educacional. Ao final da análise, as representações encontradas foram as de que, na visão daqueles produtores o livro é uma fonte fornecedora de recursos e conteúdo para professores e alunos; um agente que, como o próprio nome diz, age junto ao aluno promovendo sua aprendizagem, motivação e confiança; um curso, cujo conteúdo norteia o que se deve ensinar; atração, sendo um material capaz de despertar o interesse do leitor por meio de conteúdo personalizados, imagens; um facilitador, ao simplificar o trabalho do professor em sala de aula e guia, ao se propor a guiar o aluno em sua aprendizagem (SILVA, 2016, p. 118-204).

Sobre os conteúdos do LD, encontro em Dagios *et al.* (2013) que o docente necessita trabalhar o ensino da língua dentro de uma concepção intercultural, deste modo, aprendizes da língua inglesa podem relacioná-la ao mundo, e não apenas a uma cultura, povo ou país, como aos Estados Unidos e à Inglaterra, sendo o ideal que se ensine o Inglês como Língua Franca, numa perspectiva multicultural. Para Correa

e Bordini (2013), o Inglês como Língua Franca é caracterizado como sendo uma língua mediadora de comunicação entre pessoas de línguas maternas distintas.

Quanto a isso, Branquinho (2017, p. 68), comenta sobre a importância “[...] da discussão acerca do assunto para que se contribua para a formação de professores conscientes da posição da língua inglesa no mundo e das implicações pedagógicas desse status de língua franca”. Assim, o professor deve ser crítico sobre que tipo de cultura está sendo consumida por meio do LD em uso, observando de que forma os países e suas respectivas culturas estão sendo apresentadas.

Quanto à questão, encontro em Bastos, Araújo e Sá (2013) que o ensino de inglês na perspectiva intercultural permite que os sujeitos relacionem as culturas da língua alvo e as culturas de sua própria língua e identidades, e o professor é o mediador cultural. Nessa vertente, há a fuga de estereótipos, o professor traz conscientização aos seus alunos a respeito de suas identidades, a valorização do eu, a aceitação e o respeito ao diferente.

Para que um LD de inglês seja considerado apto a participar de uma possível seleção de acordo com os editais do PNLD, é necessário que seus produtores e editores atentem para algumas regras, assim, os LDs de inglês têm que obedecer aos seguintes preceitos. Conforme o Guia do Livro Didático - GLD (BRASIL, 2014, p. 12): o LD tinha que trazer uma concepção que permitisse aos alunos “[...] romper estereótipos, criar espaços de convivência com a diferença, que vão auxiliar na promoção de novos entendimentos das nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo”; além do foco na formação do leitor crítico, viabilizando o acesso a diversas situações de uso da língua, bem como de seus propósitos sociais; e valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como dos aspectos socioculturais de outros povos; o que representa uma valorização da interculturalidade. É possível perceber que nessa concepção professor e LD devem formar uma parceria. Assim, para que se tenha um ensino dentro da perspectiva de interculturalidade, é necessário que o professor seja crítico e reflexivo, uma vez que, segundo Tílio (2012, p. 128):

Mesmo que o livro didático falhe em diversos aspectos (o que certamente ocorre, dada à inexistência de discursos neutros), um professor consciente sabe que diferenças identitárias e culturais não se resumem à transmissão dos conhecimentos de outras culturas, sem questionamentos acerca de relações ideológicas e de poder.

Sob este olhar, é possível se concluir a importância de o professor ser crítico-reflexivo e de ser capaz de exercer a sua autonomia para saber usar e, se necessário for, saber adaptar o material em uso criticamente, levando em conta a realidade de mundo de seus alunos.

Para alguns pesquisadores como Richards (2002), há vantagens e desvantagens no uso do LD. Quanto às vantagens, o autor destaca que o LD proporciona um plano de curso que pode ser seguido por professor e aluno, podendo padronizar o ensino-aprendizagem, pode proporcionar modelos de linguagem e insumos eficazes ao professor, é visualmente atraente, possui alto padrão de desenho e produção, entre outros. Em relação às desvantagens, Richards (2002) lembra que o LD pode conter linguagem não autêntica, distorção de conteúdos e pode não refletir as necessidades dos alunos em virtude de ser feito para atender mercados globais.

Ainda sobre a questão, Graves (2000) menciona vantagens e limitações similares às de Richards (2002), e acrescenta que uma das limitações é que o LD pode não conter aspectos linguísticos que o professor está ensinando, além de poder trazer temas irrelevantes ou desinteressantes aos alunos.

Hall (2011) defende que as vantagens em se utilizar o LD são relacionadas à redução do tempo de preparação das aulas, a libertação do professor para que se preocupe mais com o aprendizado dos alunos, e o LD como fonte de material atraente, interessante e motivador. Para o autor, entre as desvantagens em se utilizar o LD está a ideia de que este é um material que pode ser visto como superior em contextos de ensino precário, que não atende às necessidades individuais dos alunos e pode inibir a capacidade crítica dos professores, se usado como recurso único (HALL, 2011, p. 211-215).

Sarmiento e Lamberts (2016) ao analisarem alguns autores que tratam das vantagens e desvantagens do uso do LD, sugeriram maneiras de se neutralizar as desvantagens do LD por meio do bom uso deste recurso e a maioria dessas sugestões é relacionada às formas de adaptação deste material. Para as autoras (2016, p. 82), o professor:

[...] está sempre adaptando, porque questiona o material, porque se preocupa com o contexto, com a necessidade e os interesses dos seus alunos, porque sabe que o LD é importante, mas que, acima de tudo, o foco da aula é o aluno. As adaptações do LD configuram-se, portanto, como possibilidades para suprir o que falta ou é falho no material.



Nessa perspectiva, espera-se que o professor conheça bem o LD que está utilizando e reconheça suas possíveis falhas a fim de realizar as adaptações necessárias que possam ir ao encontro das necessidades de seus alunos.

Finalizo este subcapítulo mencionando que, até o momento, não encontrei, no contexto amazonense, pesquisas específicas que tratassem de representações de professores de inglês sobre **o livro didático ou sobre materiais didáticos de apoio**, apenas em nível nacional, e que já foram explanadas anteriormente. Porém, encontrei no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAM, a dissertação de mestrado de Valdés (2017), que por meio de uma pesquisa bibliográfica, comparou o conteúdo dos livros didáticos de inglês adotados pela SEDUC/AM à Proposta Curricular apresentada pela própria Secretaria e cujo resultados mostraram haver divergências entre os dois documentos.

Além desse trabalho, as teses de doutorado de Correa (2018) e de Monteiro (2014) mencionam aspectos ligados ao livro didático de inglês adotado na escola pública no Amazonas, mas não abrangem em suas produções aspectos referentes às representações que envolvem o assunto.

A seguir, apresento o LD do Novo Ensino Médio, assim como as propostas interdisciplinares de ensino-aprendizagem.

### **1.2.1 O livro didático no PNLD: material interdisciplinar no Novo Ensino Médio**

Desde a chegada do PNLD no Ensino Médio, já foram concluídos três ciclos de uso dos livros do PNLD, todos com duração de três anos. O primeiro foi de 2012 a 2014, o segundo de 2015 a 2017, e o terceiro de 2018 a 2020. Os livros do PNLD, a partir do ano de 2021, terão um novo ciclo, que agora serão de quatro anos, de 2021 a 2024, uma série de livros interdisciplinares que trazem propostas inovadoras para a implementação do Novo Ensino Médio.

Tudo começou em 2017 com a nova lei do Ensino Médio (Lei n. 13.415/17) (BRASIL, 2017) que trouxe algumas mudanças que vêm sendo implementadas gradualmente, começando-se pela carga horária que passa de 800h para 1.000 horas anuais. O ensino da língua inglesa na escola pública ganha um pouco mais de destaque, uma vez que passa de disciplina essencial para disciplina obrigatória a partir do Ensino Fundamental II, e ganha mais espaço no Ensino Médio. O inglês passa a ser trabalhado como língua franca/global, e espera-se que o seu processo de

ensino-aprendizagem seja capaz de desenvolver uma formação integral dos estudantes, que vai do desenvolvimento cognitivo ao emocional.

A BNCC (BRASIL, 2018), que é o documento orientador desse novo modelo de escola e estabelece as competências e habilidades essenciais que os estudantes têm o direito de desenvolver durante a educação básica, traz uma nova organização curricular, que vem dividida em duas áreas: formação geral básica, que seria o currículo mínimo exigido, e os itinerários formativos, que são os currículos e as propostas pedagógicas que possam melhor atender às especificidades locais e os interesses dos alunos. Além disso, as disciplinas são reunidas por área de conhecimento, no total de quatro áreas, que são Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

Os professores que fazem parte da mesma área de conhecimento terão que trabalhar em sistema de parceria, de forma interdisciplinar. As obras didáticas já vêm divididas por área de conhecimento e, quanto a isso, há os objetos, que são as etapas a serem seguidas para as escolhas de livros do PNLD 2021:

**Quadro 2** - Objetos de conhecimento do Novo Ensino Médio

Objeto 1	Projetos Integradores e Projetos de Vida
Objeto 2	Obras por área de conhecimento- Obras específicas
Objeto 3	Obras de formação continuada
Objeto 4	Recursos Educacionais Digitais
Objeto 5	Obras Literárias

Fonte: Brasil (2017)

As obras didáticas do objeto 1, começando pelos Projetos Integradores, apresentam uma proposta de integração de disciplinas da mesma área de conhecimento, a fim de que possam ser trabalhadas as várias temáticas apresentadas de forma contextualizada e significativa, como Protagonismo Juvenil, Mediação de Conflitos, Mídia-Educação, entre outros temas. Busca-se o desenvolvimento no alunado, o senso crítico perante situações que impliquem na solução de problemas,

levando em consideração sua experiência de vida, sua comunidade local, entre outros aspectos. Os Projetos de Vida se organizam em torno das competências sócio emocionais requeridas pela BNCC (BRASIL, 2018) a serem desenvolvidas na escola. São projetos que visam a diversidade de saberes, que focam no autoconhecimento, na expansão e exploração das relações sociais e planejamento de vida pessoal.

No objeto 2 estão as obras didáticas por área de conhecimento, divididas em quatro livros, uma obra para cada uma das áreas, que vêm com o livro do estudante e o manual do professor. No objeto 2 ainda estão as obras didáticas específicas para Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Ciências Humanas e Sociais em diálogo com a Matemática, obras em volume único que não substituem as obras por área de conhecimento, mas que têm o objetivo de aprofundar os temas abordados apresentando outros conteúdos.

As obras específicas de Língua Inglesa apresentam propostas que focam nas habilidades linguísticas (*Ouvir, Falar, Ler e Escrever*) e competências na língua, de forma a articulá-las com as demais áreas descritas pela BNCC (BRASIL, 2018). Dessa forma, os alunos receberão 3 livros que terão a disciplina de Língua Inglesa visando um trabalho interdisciplinar: o Projeto de Vida, o Projeto Integrador e um livro específico da disciplina.

É importante salientar que, a escolha das obras dos objetos 3, 4 e 5 ainda não ocorreram, pois pelo cronograma previsto ocorrerá somente no ano de 2022. Contudo, na teoria, do objeto 3 fazem parte as obras direcionadas à formação continuada de professores e gestores. Com o objeto 4, Recursos Educacionais Digitais, estão os recursos digitais para uso em sala de aula e o objeto 5 - Obras Literárias, estão as obras que serão distribuídas aos alunos e contemplam temas definidos por temas e gêneros literários.

A seguir, exponho acerca dos materiais e recursos que podem ser utilizados como apoio ao ensino de línguas.

### 1.3 Materiais e recursos de apoio para o ensino de línguas

Não importa quão bom pareça um livro didático, ele nunca prescindirá do professor, que deve “adaptá-lo, modificá-lo e suplementá-lo às suas circunstâncias de ensino”.

Assis e Assis (2003).

Para Sabota (2015), o LD não é um material completo, pois traz lacunas, e devido a isso nem sempre vai corresponder às necessidades dos professores ao elaborarem seus planos de ensino. Desta forma, a escolha de bons recursos e materiais didáticos (MD) de apoio é uma das partes mais importantes para o efetivo ensino e aprendizagem de um idioma. Tornar a aula mais atrativa e motivadora deve ser um desafio constante na vida de um professor consciente de seu papel. Além disso, como menciona Vilaça (2012, p. 58-59) são os professores que “[...] devem ser capazes de analisar e elaborar materiais didáticos com maior fundamentação teórica, senso crítico e capacidade de articular experiências, preferências, teorias e diretrizes de forma produtiva e reflexiva”. Essa produção de material próprio perpassa pela força de vontade do professor, uma vez que, até pouco tempo atrás: “[...] a elaboração de materiais didáticos raramente faz parte dos programas de estudo na formação de professores” (GUILHERME, 2012, p. 15), então, é na prática que se faz o professor que elabora seus próprios meios para dar suporte a uma aula significativa de acordo com os propósitos educacionais.

A respeito disso, Vilaça (2012, p. 56) lembra que “[...] a justificativa mais comum para a elaboração de materiais é a maior adequação dos mesmos aos objetivos e às características do contexto de ensino”. O autor afirma que a motivação para a elaboração de materiais pode ter duas abordagens, de origem interna e externa. Na abordagem de origem interna e subjetiva, o docente elabora materiais como resultado de experiências prévias, o que significa que, neste caso, o que se leva em conta é a sua prática individual e não necessariamente a que vem de estudos e teorias. Na abordagem de origem externa e objetiva, está a elaboração de materiais partindo de teorias e metodologias já testadas e verificadas. Para o autor “É pertinente, portanto, interagir entre estas duas abordagens básicas.” (VILAÇA, 2012, p. 57)

Para Leffa (2019) a adaptação de MDs para uso em sala de aula de língua estrangeira caracteriza-se como uma prática que sempre ocorreu, desde o uso de

mimeógrafos à álcool para a distribuição de folhas de exercícios para os alunos, até a chegada dos suportes eletrônicos. Sob este olhar, entende-se que é constante e necessária entre professores que primam por um ambiente mais personalizado e motivador para seus alunos. Porém, há os que o acatam fielmente em sua prática pedagógica e dependem totalmente do LD em suas aulas, e o segue minuciosamente como um roteiro rigoroso, “[...] se tornando um padrão curricular desejável, mesmo quando se considera a possibilidade de que seja modificado de alguma forma” (LOPES, 2007, p. 212). Isso acontece principalmente com os professores que têm o LD como um orientador pedagógico, único recurso a mão, ou que são pressionados a cumprir currículo.

Sobre isso Silva (1996, p. 8) afirma que:

[...] para uma parcela dos professores brasileiros, o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta. Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar. Coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério, resta a esses professores engolir e reproduzir a ideia de que sem a adoção do livro didático não há como orientar a aprendizagem.

Percebe-se assim que há professores que se sentem perdidos, e o LD funciona como uma bússola. A respeito disso, comungo a ideia de Coracini (1999) de que o paradigma do livro como máxima autoridade em sala de aula necessita ser quebrado, uma vez que esse pode ser o principal recurso de apoio e consulta, mas não o único.

Importante lembrar que, no âmbito desta pesquisa, os termos *materiais didáticos* e *recursos de apoio* são tidos como equivalentes a variantes como *recursos didáticos*, *meios didáticos*, *materiais pedagógicos de apoio*, *recursos audiovisuais* e *recursos múltiplos*.

Definindo recursos e materiais didáticos Salas (2004) e Tomlinson (2004) concordam a respeito do que seriam os materiais didáticos, classificando-os como tudo que possa ser utilizado como facilitador da aprendizagem por professores e alunos, e isso envolve vídeos, internet, dicionários, gramáticas, exercícios fotocopiáveis, entre outros.

Para Barbosa e Mendes (2010, p. 41), podem ser considerados como materiais didáticos “[...] as mídias educativas, os textos impressos, os objetos de aprendizagem (OA), os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)”, entre outros, ou seja, tudo o que for usado como agente que impulsiona a aprendizagem do aluno junto com seu

processo cognitivo. A respeito do uso de diferentes materiais didáticos, encontro ainda no documento oficial mais atualizado, a Base Nacional Comum Curricular- BNCC que “[...] podem ser criadas situações de trabalho mais colaborativas, que se organizem com base nos interesses dos estudantes e favoreçam seu protagonismo” (BRASIL, 2018, p. 472).

Justino (2011) apresenta várias possibilidades de classificação dos materiais didáticos, mas para que o professor possa classificá-los, além da necessidade de se ter plena consciência de seu contexto de ensino, é necessário conhecer os tipos de MDs existentes. Para ele, esses MDs são classificados como o material permanente de trabalho, como exemplos apresentam-se o apagador, o quadro branco, o pincel, cadernos, entre outros de uso básico; material informativo como mapas, dicionários, revistas, jornais, filmes, CD e outros; recursos auditivos como *podcasts*; material ilustrativo visual ou audiovisual são eles cartazes, gravuras, retratos, amostras, entre outros e recursos audiovisuais como vídeos, som, filmes, televisão, aparelhos de DVD, *data show*, e *softwares* em geral que possam ser utilizados com objetivos didáticos; e por fim os recursos múltiplos, que são os que se valem de diferentes estímulos (visão, audição e outros) para trazer uma interação entre alunos e o conteúdo a ser aprendido, neste caso são considerados como recursos múltiplos os *chats* e o AVA.

Segundo Lankshear e Knobel (2003) o fenômeno da globalização e o desenvolvimento de novas tecnologias trouxeram de forma rápida muitas transformações em nossa sociedade, o que promoveu a necessidade de se adquirir novas habilidades, e assim surgiram os multiletramentos ou “novos letramentos”. Esses novos letramentos, ou novas tecnologias, desafiam a forma de se fazer educação na escola pública, tendo ela a necessidade social de adaptação para que possa atingir seus objetivos educacionais, principalmente com o uso da internet. A educação linguística de uma língua estrangeira de forma a ser eficaz não pode distanciar-se do paradigma atual que, por sua vez, apresenta-se multimodal.

Conforme a BNCC (BRASIL, 2018), é preciso ter uma contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação que permita aos estudantes explorar as utilizações do inglês (língua estrangeira de destaque pelo PNLB) na cultura digital, porém, há algumas questões dentro do contexto de escola pública que podem ser entraves para o progresso desta meta.

Primeiramente, embora a BNCC (BRASIL, 2018, p. 17) prometa que vá, continuamente, “[...] criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem”, o governo deixa a desejar na questão de infraestrutura, de acordo com a pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação-CETIC (2018), sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. Ainda que haja um avanço crescente de investimento nessa área e acesso de alunos e professores ao mundo digital, nem sempre há o suprimento dos recursos físicos, uma vez que em muitas escolas ainda há poucos computadores, e quando há não disponibilizam a internet, ou a internet é instável, entre outros.

Em segundo lugar, é necessário que o professor assuma a posição de educador em formação permanente, para que saiba utilizar os recursos digitais que vieram e que virão cada vez mais como resultados de mudanças no processo de ensino-aprendizagem na atualidade. Assim, é esperado que o professor queira sempre se aperfeiçoar e atualizar a sua prática em sala de aula, buscando superar desafios internos e externos, atualizando-se frente ao novo e se adaptando perante as constantes mudanças da sociedade. A necessidade desse professor acompanhar as demandas e transformações pelas quais a educação vêm passando e que exigem mudança de pensamento e uma prática crítico-reflexiva, também são importantes.

Para Vita (2017, p. 102), “[...] a reflexão de sua prática leva o docente a se desprender de técnicas, normas, receitas curriculares impostas por pesquisadores e especialistas para descobrir sua própria teoria, a partir do que já foi estudado”. A partir de tal conceito, é possível notar que o professor precisa estar atento à prática que vem sendo usada em sala de aula, sua atuação, a fim de que possa corrigir e aperfeiçoar seu papel. Para a autora, o professor reflexivo tem um olhar investigativo, o que o define como pesquisador.

Ainda sobre a questão Vita (2017) salienta que o professor ao se tornar um pesquisador deixa de ser um sujeito passivo e reproduzidor das tarefas do livro para se tornar um especialista nas questões de aprendizagem da língua estrangeira, pois ele consegue construir e ampliar o fazer diário das aulas, descobrindo maneiras de potencializar o uso do LD de forma eficaz e mostrando-o condizente com a realidade de seus alunos, uma vez que ele é um veículo de manipulação ideológica de culturas

estrangeiras, por meio de uma pedagogia que valoriza as culturas de origem dos aprendizes e que problematiza as relações de poder.

Para Faria (2000), o professor deve saber desenvolver os conteúdos com uma linguagem que seja adequada às capacidades cognitivas e linguísticas dos estudantes, além de fomentar sua reflexão, seu espírito crítico e sua criatividade.

Por fim, Silva e Vilarinho (2017, p. 140) ao comentarem sobre o professor lembram que “[...] é indispensável que esse profissional esteja sempre aberto a rever seus conceitos com relação à escolha e aos usos de MDs, uma vez que os conhecimentos e as práticas docentes não podem ser estacionários”. Sob este olhar, é importante que o professor queira lidar com as possibilidades de criação, produção e manuseio de diferentes MDs, exercendo sua autonomia como forma de preencher lacunas no ensino tradicional de forma mais significativa.

Neste capítulo, apresentei o aporte teórico que fundamentou esta pesquisa, discutido em três subcapítulos: a teoria das Representações sociais, Livro didático e Materiais e recursos de apoio para o ensino de línguas.

A seguir, trago os procedimentos metodológicos que foram adotados para a condução deste trabalho.



## CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo expõe a metodologia subjacente à pesquisa. Nele estão apresentados a escolha da abordagem e da metodologia, o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de geração e de análise de dados.

### 2.1. Escolha da abordagem e da metodologia

Esta pesquisa, como muitas na Linguística Aplicada, adotou a abordagem qualitativa, que quando desenvolvida em “[...] uma situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18). Essa abordagem tem caráter mais investigativo e induz à uma maior reflexão para análise dos resultados.

Quanto à metodologia, foi adotado o estudo de caso, que é utilizado, como afirmam Lüdke e André (1986, p. 17), “[...] quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo”. Segundo as autoras, o estudo de caso visa à descoberta, enfatiza a interpretação em contexto, retrata a realidade de forma completa, usa uma variedade de fontes de informação, procura representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social e pode utilizar uma linguagem mais acessível (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

De acordo com Stake (1998), o estudo de caso se define como escolha do objeto a ser estudado. É uma forma de pesquisa que se define pelo interesse em casos individuais, que valoriza uma postura que foca na interpretação. Assim, o pesquisador conduz sua pesquisa com foco no objeto de estudo de seu interesse guiado pelos objetivos e perguntas da sua pesquisa. Ainda segundo o autor, há vários tipos de estudo de caso com diferentes propósitos, cabendo ao pesquisador escolher o tipo de caso que melhor se adequa à sua pesquisa e aos objetivos para o qual ele é utilizado (STAKE, 1998, p. 86).

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

O primeiro, o estudo de caso intrínseco, é um tipo de estudo no qual o pesquisador se concentra em um único caso, pois possui interesse em melhor entender um fenômeno específico, sendo motivado pelo interesse intrínseco do

pesquisador pelo objeto estudado, havendo, portanto, um maior envolvimento do pesquisador nesse processo.

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

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

Desta forma, considerando-se que este estudo apresenta um objeto particular de interesse que é a investigação das representações de professores inglês acerca do LD e de materiais e recursos que podem dar suporte à aula, o foco da pesquisa está na relação intrínseca entre a pesquisadora e os objetos particulares investigados. Assim sendo, este estudo pode ser caracterizado como um estudo de caso intrínseco.

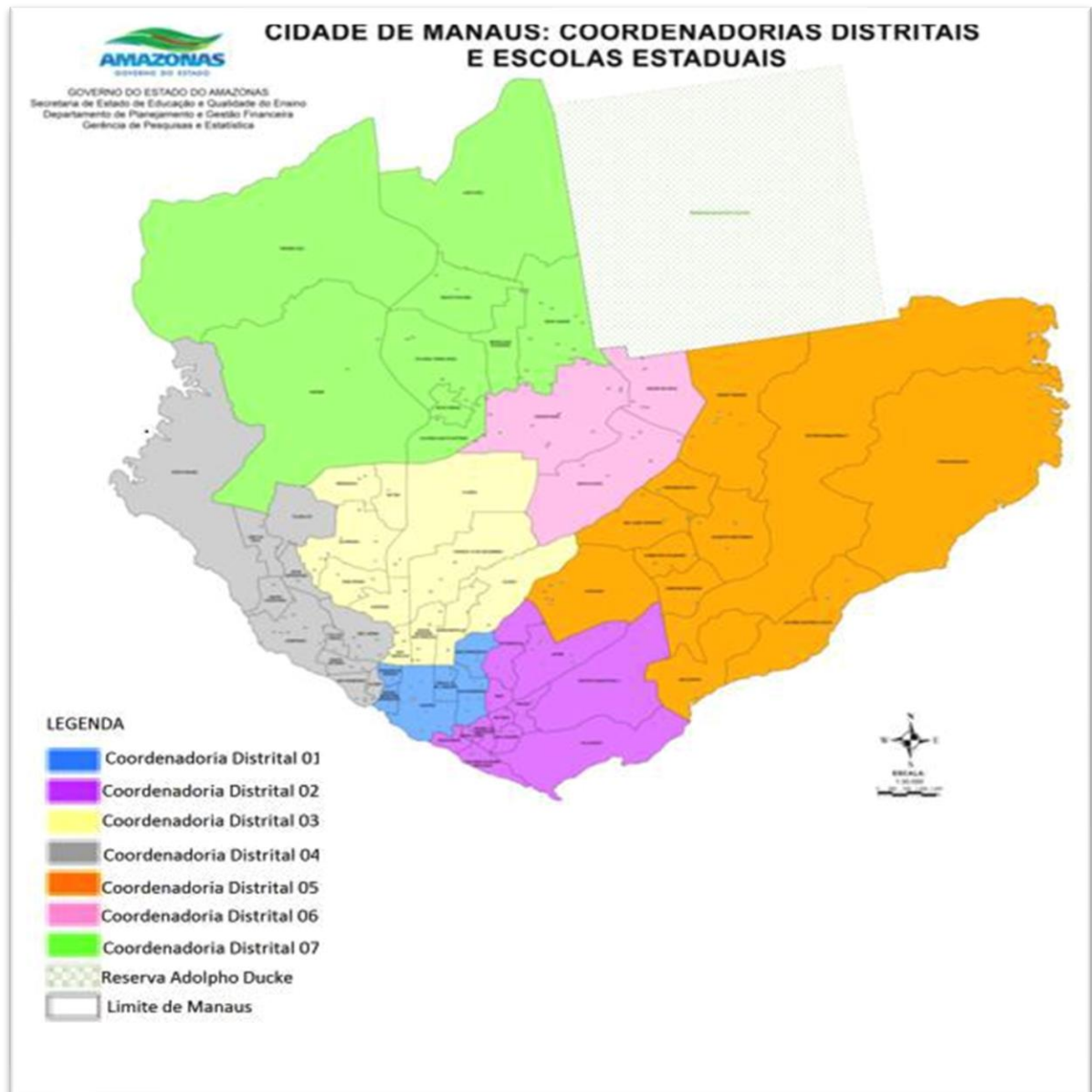
A seguir, apresento o contexto da pesquisa.

## **2.2 Contexto da pesquisa**

Esta pesquisa teve como contexto escolas públicas de Ensino Médio de Manaus pertencentes à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC-AM), que oferecem o Componente Curricular - Inglês como língua estrangeira obrigatória. Geralmente essas aulas acontecem duas vezes por semana, com duração de cinquenta minutos cada. Devido a isso, os professores têm, em média, cerca de oito turmas por turno para que haja o cumprimento de carga horária de vinte ou quarenta horas semanais.

A SEDUC/AM administra suas escolas por meio de sete coordenadorias distritais e de igual modo o município de Manaus é dividido em sete zonas administrativas. Deste modo, a fim de tornar esta pesquisa mais prática e menos burocrática, escolhi fazer a pesquisa com professores que trabalham em escolas coordenadas por apenas uma Coordenadoria Distrital de Educação (CDE) e zona administrativa, a saber, a CDE 05, responsável por trinta e quatro escolas da Zona Leste de Manaus, representada na cor laranja na figura que segue:

**Figura 1** - Mapa da cidade de Manaus com a divisão geográfica das coordenadorias distritais da SEDUC/AM



Fonte: Amazonas (2012)

As escolas da Zona Leste ficam localizadas nos seguintes bairros: Armando Mendes, Cidade de Deus, Colônia Antônio Aleixo, Coroadó, Grande Vitória, Jorge Teixeira, São José, Mauzinho, Nova Vitória, Tancredo Neves, Puraquequara e Zumbi dos Palmares. É pertinente destacar que também trabalho numa escola que faz parte dessa CDE 05.

### 2.3 Participantes da pesquisa

Os participantes deste estudo foram seis professores de Inglês de diferentes escolas públicas de ensino médio da Zona Leste de Manaus/AM e os critérios de inclusão deles foram estabelecidos da seguinte forma: ser graduado(a) em Letras – Língua Inglesa ou ter dupla licenciatura, Letras- Inglês/Português; ser professor(a) de Inglês da SEDUC/AM; ter sido aprovado(a) em concurso público para a docência de Inglês na Educação Básica da Escola Pública, portanto com vínculo efetivo nessa Secretaria e estar no exercício da função de professor de Inglês no Ensino Médio há pelo menos quatro anos, a fim de que tenha experiência com o uso do LD.

A seguir, apresento, no quadro 2, o perfil de cada um dos participantes obtido por meio das respostas ao Questionário de Perfil (APÊNDICE 1), em que são identificados por letras do Alfabeto hebraico de modo a preservar o sigilo dos seus nomes:

**Quadro 3 – Perfil dos participantes**

Nome fictício	Idade	Formação e Instituição	Ano de conclusão da graduação	Pós-graduação	Títuloção	Tempo de serviço na rede pública como professor de inglês
1) Alef	40	Letras-Língua Francesa e Letras-Língua Inglesa /UFAM	2007 e 2012	Sim	Especialização em andamento	14 anos
2) Bet	33	Letras-Língua Inglesa /UFAM	2009	Sim	Doutorado em andamento	10 anos
3) Guimel	28	Letras-Língua Inglesa/ UNINORTE	2014	Não	-	4 anos
4) Dalet	38	Letras-Língua Inglesa /UFAM	2014	Sim	Mestrado	5 anos
5) Het	33	Letras-Língua Inglesa /UFAM	2011	Sim	Especialização	5 anos
6) Shin	63	Letras-Língua Inglesa /UFAM	2013	Sim	Mestrado	4 anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nas respostas ao Questionário de Perfil (APÊNDICE 1).

Os professores participantes desta pesquisa apresentam idades variadas, entre 28 a 63 anos e têm de quatro a quatorze anos de atuação na área profissional no âmbito público. No que diz respeito à formação acadêmica, todos os seis participantes têm graduação em Letras-Língua Inglesa, sendo cinco formados por universidade pública, mais precisamente pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e um formado pela universidade particular Centro Universitário do Norte (UNINORTE). Entre os seis participantes, apenas um não tinha curso de pós-graduação. Um deles estava concluindo sua especialização em Gestão do Ensino Superior, dois com Mestrado concluído e um com Doutorado em andamento.

Como é possível se observar, a maioria dos participantes prosseguiu em busca de formação contínua, o que a meu ver, com certeza faz a diferença para que se ofereça um ensino de qualidade. Denota-se, assim, que se preocupam com seu aperfeiçoamento e atualização profissional.

A seguir, apresento os instrumentos que colaboraram para a geração de dados da pesquisa.

## **2.4 Instrumentos de geração de dados**

Os instrumentos escolhidos para a geração de dados foram dois questionários, um de Perfil (APÊNDICE 1) e um Investigativo (APÊNDICE 2), além de uma entrevista semiestruturada com base em Monteiro (2009; 2014).

Souza, Santos e Dias (2013, p. 85) definem questionário como “[...] instrumento de investigação que visa recolher informação baseando-se, geralmente, na inquisição de um grupo representativo da população em estudo”. Para Marconi e Lakatos (2006, p. 203) “[...] questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador”. De acordo com as autoras, numa entrevista semiestruturada o entrevistador tem a liberdade de desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada, sendo uma forma de se explorar mais amplamente a questão.

O Questionário de Perfil (APÊNDICE 1) levantou informações, acadêmicas, profissionais e tempo de experiência no contexto público, a fim de validar que o professor se encaixaria nos critérios de inclusão como participante da pesquisa. O Questionário Investigativo (APÊNDICE 2), por sua vez, revelou as representações dos

professores a respeito do livro didático, seu uso e adaptações, da produção de materiais de apoio, do uso de recursos de apoio, da elaboração própria de materiais e do uso de recursos tecnológicos.

É importante ressaltar que um teste-piloto foi realizado com os Questionários de Perfil (APÊNDICE 1) e Investigativo (APÊNDICE 2). Para Canhota (2008, p. 69-72), é importante que se conduza um estudo piloto, pois é possível aprimorar os instrumentos de pesquisa depois de testá-los e avaliá-los, identificando os pontos fracos e possíveis problemas a serem resolvidos antes da pesquisa propriamente dita. Ademais, Gil (2002, p. 119-120) enfatiza que o pré-teste dos instrumentos de pesquisa traz validação para o que se pretende levantar a respeito de informações. O teste-piloto foi conduzido com um colega, professor de inglês, que se encaixava nos critérios de inclusão desta pesquisa, e demonstrou a necessidade de alteração de algumas perguntas do questionário, bem como a exclusão de outras.

Esses questionários foram respondidos pelos participantes de forma *online*, pois foi o meio viável e indicado para uma pesquisa que ocorreu no meio à uma pandemia de Covid-19 (CARVALHO; WERNECK, 2020), onde o contato humano face a face teve de ser evitado. A plataforma escolhida para a criação dos questionários foi o Formulários *Google*, ferramenta que oferece um serviço gratuito para a criação de formulários *online*. Esses documentos foram armazenados em arquivos próprios no formato PDF e impressos para facilitar a leitura.

## **2.5 Procedimentos de geração de dados**

O *modus operandis* deste estudo envolveu os seguintes passos: já com a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFAM (ANEXO A) sob o parecer número 23304819.7.0000.5020 do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), emitido em 28/10/2019, os professores de inglês, que atenderam aos critérios de inclusão já expostos e que estavam dispostos a serem os participantes desta pesquisa, receberam um *e-mail* convite e *link* por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 4) respondido de forma *online*, enviei aos professores os Questionários de Perfil (APÊNDICE 1) e o Investigativo (APÊNDICE 2). Essa primeira fase de levantamentos de dados foi realizada entre os meses de agosto e setembro de 2020, por meio do Formulários *Google* e os questionários levavam de seis a oito minutos para serem respondidos pelos participantes. Após a pré-análise dos dados, na qual

foi verificado que algumas respostas estavam incompletas, houve o contato com os professores participantes por meio do aplicativo *WhatsApp*, para solicitar que expandissem por meio de texto escrito ou de áudio, algumas perguntas específicas a fim de explicar possíveis dúvidas reveladas nos questionários.

Por último, no mês de março de 2021, foi feita uma entrevista semiestruturada via celular com os participantes, novamente com o auxílio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Foram feitas perguntas a respeito dos novos materiais didáticos do PNLD 2021, sendo possível levantar as representações sobre as expectativas desses professores, que enviavam suas respostas por meio de áudios.

## **2.6 Procedimentos de análise de dados**

Para analisar os dados recorri à Análise de Conteúdo de Bardin (2016, 2011) e, a partir desse modelo teórico-metodológico, foi possível organizar os dados, levantando categorias e fazendo-se inferências sobre o que é o LD de inglês, materiais didáticos de apoio, entre outros, propiciando, assim, a identificação e a compreensão das representações reveladas pelos participantes.

Para Bardin (2011, p. 47), o termo Análise de Conteúdo designa:

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

A partir desta técnica de análise, busquei compreender as representações dos participantes da pesquisa respeitando as três fases de análise de conteúdo, a saber, (1) pré-análise, (2) exploração do material e tratamento dos resultados (3) a inferência e a interpretação (BARDIN, 2011).

Para Bardin (2011), a primeira fase, a pré-análise, é a de organização da pesquisa na qual se faz uma leitura flutuante do material, e são escolhidos os instrumentos de geração de dados e todos os procedimentos bem definidos. É o primeiro contato com os documentos que serão analisados, a constituição do corpus de pesquisa, que para a autora é definido como [...] “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. (BARDIN, 2016, p.126). Assim, após os Questionários de Perfil (APÊNDICE 1) e o Investigativo (APÊNDICE 2) terem sido respondidos virtualmente pelos participantes, suas

respostas ficaram automaticamente gravadas no aplicativo de gerenciamento de pesquisas Formulários *Google* em minha conta digital pessoal, e foram posteriormente impressas e salvas em documentos no formato PDF.

A segunda fase, que é a exploração do material e tratamento dos resultados, pôde ser obtida com a pesquisa concreta, como por exemplo, o recorte, a transcrição e a edição de entrevistas, para que então se faça a escolha de índices e categorizações que surgirão das perguntas de pesquisa. Nesta fase, os dados gerados foram inseridos na plataforma *Atlas.TI*<sup>6</sup>, um software que facilita a análise de dados qualitativos, contribuindo para uma codificação da base de dados e, assim, ajudando na organização da pesquisa e sistematizando todas as etapas da análise de conteúdo em busca das representações.

Na terceira fase de análise de conteúdo, que se refere à inferência e categorização, o pesquisador de posse dos resultados brutos tenta produzir significados deles. Assim, por meio da plataforma *Atlas.TI*, ocorreu o processo dedutivo de codificação (índices e indicadores), depois o de pré-categorização (unidades de registro e unidades de contextos). As unidades de registro escolhidas foram duas: o tema (semântico) e a escolha de palavras dos participantes (léxico). O tema cuja análise “[...] consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.” (BARDIN, 2016, p. 143), e a escolha lexical dos participantes que classifica as palavras segundo seu sentido e sinônimos, levando em consideração quantas vezes os participantes citam a mesma palavra, representando, assim, que essa repetição pode significar algo relevante para o levantamento de categorias da pesquisa. Por fim, levantei as categorias propriamente ditas, que foram definidas a partir dos dados, ou seja, *a posteriori*, trazendo à baila as representações dos professores participantes da pesquisa.

Perante o exposto, apresento um quadro síntese da categorização dos dados obtidos neste trabalho e, logo a seguir, no Capítulo 3, a apresentação e a discussão dos resultados.

---

<sup>6</sup> O ATLAS.TI é um programa de computador usado principalmente em pesquisas qualitativas para análise dos dados.



**Quadro 4 –** Categorias temáticas, subcategorias temáticas e categorias de análise

Ord.	Categorias temáticas, subcategorias temáticas e categorias de análise
1 <sup>a</sup> .	<p style="text-align: center;"><b>Categoria temática:</b> Representações sobre os livros didáticos</p> <p><b>Subcategoria temática:</b> Representações sobre os livros didáticos <b>Categorias de análise:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O livro didático como ferramenta/recurso;</li> <li>• O livro didático traz limitações;</li> <li>• O livro didático não corresponde ao nível dos alunos;</li> <li>• O livro didático está fora do contexto esperado;</li> <li>• O livro didático é uma janela cultural;</li> <li>• O livro didático proporciona recursos de aprendizagem da língua;</li> <li>• O livro didático pode ser adaptado.</li> </ul>
2 <sup>a</sup> .	<p style="text-align: center;"><b>Categoria temática:</b> Representações sobre os recursos pedagógicos de apoio às aulas</p> <p><b>Subcategoria temática:</b> não houve <b>Categorias de análise:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento da relevância do uso dos recursos tecnológicos em sala de aula;</li> <li>• Escassez ou inviabilidade dos recursos tecnológicos em sala de aula;</li> <li>• Necessidade de formação docente para o uso de outras tecnologias;</li> <li>• Recursos tecnológicos despertam o interesse dos alunos.</li> </ul>
3 <sup>a</sup> .	<p style="text-align: center;"><b>Categoria temática:</b> Representações sobre adaptações ao livro didático e a criação de materiais didáticos</p> <p><b>Subcategoria temática:</b> Representações sobre adaptações ao livro didático <b>Categorias de análise:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Serve para atender as necessidades/interesses dos alunos;</li> <li>• As adaptações partem de um olhar crítico-reflexivo do professor.</li> </ul> <p><b>Subcategoria temática:</b> Representações sobre a criação de materiais didáticos <b>Categorias de análise:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A criação de materiais didáticos é capaz de inserir os alunos na prática da língua alvo;</li> <li>• Serve para atender as necessidades da turma.</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>Categoria temática:</b> Representações sobre os novos livros didáticos do PNLD 2021</p>

4 <sup>a</sup> .	<p><b>Subcategoria temática:</b> não há</p> <p><b>Categorias de análise:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Poderão trazer muitas mudanças e inovações para o ensino de línguas e para o protagonismo do aluno;</li><li>• A mudança depende da maneira como o professor decide utilizar o novo o material;</li><li>• Poderá haver resistência dos professores em face ao que é novo.</li></ul>
------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações obtidas por meio dos Apêndices 1, 2 e 3.

A seguir, discuto a análise dos dados.

### CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo consta a análise dos dados gerados, que se fundamentou nos procedimentos teórico-metodológicos da análise de conteúdo de Bardin (2011; 2016) bem como nos referenciais teóricos apresentados no Capítulo 1, objetivando responder às perguntas de pesquisa deste trabalho, que foram:

- 1) Quais são as representações de professores de inglês de escolas públicas sobre o livro didático e seu uso?
- 2) Quais são suas representações sobre os recursos pedagógicos de apoio às aulas de inglês?
- 3) Como estes professores criam e/ou adaptam materiais didáticos para as suas aulas?
- 4) Quais as expectativas dos professores quanto ao livro didático que veio como implementação do Novo Ensino Médio e que traz o material de forma interdisciplinar?

Os dados para que se tivessem as possíveis respostas das questões acima foram obtidos por meio de Questionários de Perfil e Investigativo (APÊNDICES 1 e 2) e entrevista semiestruturada (APÊNDICE 3), respondidos por seis professores, de inglês de escolas públicas da zona Leste de Manaus, os quais receberam neste estudo codinomes de letras do alfabeto hebraico (Alef, Bet, Guimel, Dalet, Het e Shin), a fim de que suas identidades pessoais permanecessem em sigilo, conforme previsto no TCLE e aprovado pelo CEP da UFAM.

Para melhor apresentar a análise, o capítulo foi dividido em quatro subcapítulos: Representações sobre livro didático, Representações sobre os recursos pedagógicos de apoio às aulas, Representações sobre a criação e adaptação de materiais didáticos e Representações sobre os novos livros didáticos do PNLD 2021, nos quais estão apresentadas as categorias das representações identificadas, seguidas pelos excertos das respostas dos participantes, cuja escolhas lexicais foram utilizadas como fundamento para a categorização e a análise dos dados.

A seguir, apresento as representações levantadas a respeito do livro didático.

### 3.1 Introdução às representações sobre o livro didático

Partindo da perspectiva de que o livro didático é um dos atores principais no contexto deste estudo, a primeira pergunta do questionário investigativo (QI), teve como objetivo saber se as escolas nas quais os participantes trabalhavam recebiam esse material, visto que as escolas que não trabalhassem com o livro didático recebido via PNLD<sup>7</sup> não estariam inseridas no contexto desta pesquisa. A respeito disso, dos seis participantes, apenas um respondeu negativamente à pergunta “*A escola na qual você trabalha é contemplada com o livro didático de inglês?*”, como mostra o quadro a seguir:

**Quadro 5** - Sobre a escola ter livros didáticos de inglês

Há livros?	SIM	NÃO
<b>Alef</b>	x	
<b>Bet</b>		x
<b>Guimel</b>	x	
<b>Dalet</b>	x	
<b>Het</b>	x	
<b>Shin</b>	x	

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nas respostas ao Questionário Investigativo (APÊNDICE 2), questão número 1.

O participante de codinome Bet, posteriormente explicou por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp* que sempre ocorria a chegada de livros didáticos em sua escola, porém em 2019 não chegou a quantidade de livros suficientes e houve a necessidade de se desenvolver uma logística que pudesse alcançar a todos os alunos com os livros disponíveis, e assim o participante passou a carregar de sala em sala o material, de modo que todos os alunos pudessem usufruí-lo, o que vai ao encontro do que Paiva (2014, p. 346) há anos já havia constatado ao afirmar que “Outro problema alegado por muitos professores é que o número de livros recebidos, frequentemente, é menor do que o número real de alunos”, o que trazia dificuldades de acompanhamento das aulas.

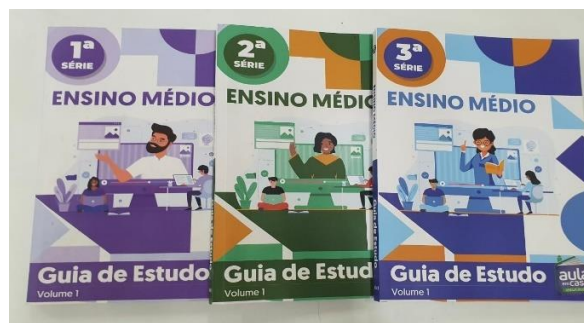
Já em relação a 2020, o participante afirmou ter sido um ano atípico, logo, não deu tempo de os alunos receberem o livro didático devido à pandemia desencadeada

---

<sup>7</sup> Todas as escolas públicas de educação básica estão inseridas nas políticas de entrega e recebimento de livros pelo PNLD, porém devido a fatores diversos como por exemplo a falta de reserva técnica, má distribuição, devolução à escola no final do ano, entre outros, nem todas as escolas conseguem usufruir deste material didático.

em março de 2020 (CARVALHO; WERNECK, 2020), concomitante ao início do ano letivo do mesmo ano, 2020. Neste sentido, as aulas passaram a ser online e via TV aberta a partir de março de 2020 em toda a rede pública, se estendendo até o mês de julho, retornando às aulas presenciais no mês de agosto. No mês de setembro, os alunos do ensino médio receberam livros do *Projeto Aula em Casa* que continham, de forma resumida, assuntos de todas as disciplinas escolares agrupadas em três volumes, chamados de Guia de Estudo.

**Figura 2** – Guia de Estudo distribuído aos alunos como recurso pedagógico



Fonte: Acervo da pesquisadora, registrado em novembro de 2020

Desde então, estes livros deram suporte para que os professores prosseguissem com suas aulas presenciais oferecendo aporte teórico e exercícios complementares para revisão dos conteúdos trabalhados. É relevante dizer que as respostas dos participantes, majoritariamente, se referem aos livros utilizados no ano de 2019.

Assim, sobre a frequência com que usam o livro em sala de aula, os participantes responderam:

**Quadro 6** - Sobre a frequência do uso do LD nas aulas

Com que frequência você utiliza o livro didático em suas aulas?	
<b>Alef</b>	Poucas vezes
<b>Bet</b>	Em todas as aulas
<b>Guimel</b>	Raramente
<b>Dalet</b>	3 a 4 vezes por semana
<b>Het</b>	Raramente
<b>Shin</b>	Algumas vezes

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nas respostas ao Questionário Investigativo (APÊNDICE 2), questão número 4.

Por meio do quadro, é possível perceber quão diferente é a forma como os professores escolhem fazer o uso do material. Uns o utilizam raramente ou poucas vezes enquanto outros o utilizam em todas as aulas, o que reflete diretamente em suas representações sobre o LD, como será visto adiante.

A questão número 12 do QI foi colocada de modo a trazer um apanhado geral da satisfação do professor em relação ao livro didático de inglês adotado em sua escola, o que demonstrou o seguinte:

**Quadro 7-** Nível de satisfação quanto ao livro didático adotado

	Muito satisfeito	Satisfeito	Indiferente	Insatisfeito	Muito insatisfeito
<b>Alef</b>				<b>X</b>	
<b>Bet</b>			<b>X</b>		
<b>Guimel</b>		<b>X</b>			
<b>Dalet</b>		<b>X</b>			
<b>Het</b>				<b>X</b>	
<b>Shin</b>			<b>X</b>		

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nas respostas ao Questionário Investigativo (APÊNDICE 2), questão número 12.

O quadro acima demonstra que o nível de satisfação dos participantes referente ao livro didático é variado e desconexo. Dois participantes relatam satisfação com o livro didático adotado, sendo possível inferir que este material, de alguma maneira, consegue corresponder às expectativas docentes, ao ajudá-los a atingir os objetivos educacionais de maneira que ocorra um ensino-aprendizagem eficaz.

O participante Dalet respondeu que estava satisfeito com o livro didático e o utilizava em todas as suas aulas ou de 3 a 4 vezes por semana. O participante Guimel afirmou que estava satisfeito com o material didático ao mesmo tempo em que raramente o utilizava, o que demonstrou uma incoerência.

Os participantes Alef e Het se disseram insatisfeitos, denotando uma frustração com esse material didático como recurso pedagógico, o que condiz com as respostas à primeira pergunta, na qual responderam utilizar o livro “poucas vezes” e “raramente” em suas aulas. Diante disso, percebeu-se uma animosidade no uso do material, o que vai ao encontro do que Anjos (2015) afirma quando lembra que os professores

acabam por se distanciar do livro didático quando este não coaduna com as suas expectativas de ensino.

Já os participantes Shin e Bet se disseram indiferentes, apresentando um posicionamento de neutralidade. Imparcialidade que pode ser entendida como se o LD apresentasse tanto vantagens quanto desvantagens no decorrer do uso deste material nas aulas. Assim, conforme o quadro já exposto, Shin afirmou que só o utiliza algumas vezes, enquanto Bet, por meio da resposta à entrevista disse que:

“Eu posso falar que eu estava indiferente porque não tinha livro para usar todos os dias, todas as aulas com os alunos, né? E era um sacrifício, toda aula tinha que carregar um monte de material pra sala de aula, de sala em sala, e às vezes 60 livros porque eu saía de uma sala de terceiro ano e ia para uma sala de segundo ano, então tinha essa dificuldade logística...então posso dizer, resposta número 2, indiferente! (Bet, em resposta posterior, para aprofundamento do questionário investigativo)

A indiferença revelada por Bet, mais uma vez remete à falta de livros didáticos suficientes para o número de alunos em sala de aula, o que já foi objeto de constatação em várias pesquisas, como por exemplo em Monteiro (2014, p. 126-127), ao relatar que:

[...] também verificamos a falta de livros didáticos para todas as turmas, sendo assim, os alunos não podem levar seus livros didáticos para casa, pois os alunos do turno noturno precisarão dele. Essas condições atrapalham o planejamento do professor, além de prejudicar o ensino do aluno.

Deste modo, é possível dizer que a partir deste contexto, o livro didático tem várias facetas, variando de acordo com as representações reveladas por cada pessoa que o manuseia e o adapta no seu dia a dia de sala de aula.

Sob este olhar, a respeito das representações docentes levantadas sobre o livro didático, serão apresentados, primeiramente a categoria de análise, seguida pela quantidade de índices e posteriormente os excertos dos participantes da pesquisa, seguido de seus nomes fictícios, mais o instrumento de pesquisa que levantou os dados, entre parênteses.

### 3.1.1 Representações sobre o livro didático

A primeira das representações levantadas a partir da análise das respostas dos questionários foi a de que os professores utilizam o **livro didático como uma ferramenta ou recurso**, como mostram os excertos que seguem:

Quantidade	Excertos
1	<i>“Ótimo recurso” (Guimel-QI/06)</i>
2	<i>“Uma ferramenta didática, “[...]tenho no livro um apoio didático, um recurso e/ou ferramenta extra.” (Dalet-QI/06)</i>
3	<i>“Uma ferramenta de trabalho” (Bet-QI/03)</i>
4	<i>“Uma ferramenta para auxiliar a aprendizagem” (Alef-QI/03)</i>

Conforme exposto, as palavras “recurso” e “ferramenta” foram as escolhas lexicais dos participantes para conceituar o LD. Ao usar essas palavras como referência, pressupõe-se que ele seja um meio para atingir um fim, um auxílio no processo de ensino-aprendizagem; o que vai ao encontro do que é preconizado por alguns autores que citam estes termos em suas obras ao mencionarem o LD (POSSAS; AMÊNDOLAS, 2016; GIMENEZ, 2009; GRAVES, 2000; RICHARDS, 2002, entre outros).

Os participantes entendiam que o livro tinha suas atribuições, um papel a desempenhar e sobre isso, Tílio (2006, p.18) menciona que “[...]é preciso entender a função do livro didático como instrumento / ferramenta / “andaime” facilitador do processo de ensino e aprendizagem”, do que exige do professor a observância da diversidade de ideias, atividades e metodologias que essa ferramenta/recurso propõe.

A segunda representação emergida nas análises foi a de que **o livro didático traz limitações**, explicitada segundo os participantes ao afirmarem que:

Quantidade	Excertos
1	<i>“[...] quem busca mais informações pode se achar limitado com o livro.” (Guimel-QI/08).</i>
2	<i>Percebo que somente o livro-texto não garante o aprendizado. (Dalet-QI/06)</i>
3	<i>Me sinto limitada por ter de cumprir com as atividades e às vezes é corrido e difícil fazer todos os exercícios e fechar o livro junto com o ano letivo. (Bet-QI/07)</i>



Por meio da resposta do participante Guimel “[...] *quem busca mais informações pode se achar limitado com o livro*”, é possível inferir que o livro não abrange qualidades ou requisitos necessários em um LD, pois entende-se que este material não apresenta, segundo julga o participante, os pressupostos ideais para que seja considerado um livro completo, limitando assim o trabalho docente.

Sobre a limitação imposta ao professor pelo livro didático, Tílio (2006) afirma que:

O livro didático, idealmente um facilitador do ensino, é muitas vezes o grande vilão da educação. Enquanto deveria apenas facilitar o trabalho do professor, ele acaba, na maioria das vezes, delineando e limitando o seu trabalho. (TÍLIO, 2006, p.111)

Diante do exposto por Tílio (2006), entende-se que pode haver variadas razões pelas quais o livro pode falhar como recurso pedagógico. Do mesmo modo, o participante Bet se autodenomina limitado em seu trabalho, e justifica-se escolhendo as palavras “ter de cumprir com as atividades” com sentido de obrigação e “corrido e difícil” se referindo ao pouco tempo disponibilizado para as aulas.

No excerto “*Percebo que somente o livro-texto não garante o aprendizado*”, o participante Dalet dá-se a entender que por ser o livro um instrumento limitado, não garante o aprendizado dos alunos, logo, é necessário que se inclua outros materiais de apoio para que se tenha um ensino-aprendizagem eficaz. Assim, é possível que o participante faça um uso consciente do livro em sua prática pedagógica.

A terceira representação emergida dos excertos dos participantes foi a de que **o livro não corresponde ao nível dos alunos**, como explicitado a seguir:

Quantidade	Excertos
1	<i>Os livros são organizados por volumes, de acordo com as séries. Contudo, quando fazemos um nivelamento, percebemos a diferença por entre os alunos. Desta feita, o que é de fácil assimilação por determinados alunos, para outros é mais difícil. E isso influencia na participação e interesse dos alunos. (Dalet-QI/07)</i>
2	<i>O livro didático é muito denso para o nível dos alunos da Escola Pública. (Shin-QI/08)</i>
3	<i>O livro não tem nada a ver com o nível de inglês dos alunos. É totalmente fora da realidade deles. (Bet- Entrevista-Q3)</i>

O participante Dalet escolheu os termos “nivelamento” e “diferença” ao se referir às competências em inglês dos alunos, que embora sejam de diversos graus, se englobam e se tornam uma só em um livro didático que, conseqüentemente, não acompanha a todos. Denota-se a dificuldade de se trabalhar com esse material, e

suas limitações na padronização do ensino quando não alcança as diferenças, desestimulando o professor e o aluno.

Ainda nessa perspectiva, o participante Shin corrobora com a mesma visão de livro didático de Dalet quando utiliza os termos “denso” e “nível”, conforme excerto abaixo:

*“O livro didático é muito denso para o nível dos alunos da Escola Pública”. (Shin, QI/08)*

Logo, se é um livro denso, é um material de difícil utilização. Infere-se que os alunos não possuem conhecimento suficiente da língua alvo para que consigam acompanhar o conteúdo proposto no material. Entende-se o livro didático como inviável devido ao seu padrão de nível linguístico fora da realidade do contexto escolar, o que prejudica a construção de sentido.

Corroborando com o participante Dalet, Bet diz que *“O livro não tem nada a ver com o nível de inglês dos alunos. É totalmente fora da realidade deles”*. Diante do exposto por Bet, o livro demanda que os professores trabalhem com metodologia diferentes das que o livro propõe. Sobre isso, Tílio (2006, p.16) menciona que:

[...] o livro didático de ensino de língua estrangeira vem [...] anulando vozes importantes na construção do conhecimento em sala de aula, como a voz do professor e as vozes dos alunos, e passando a ser a voz dominante durante o processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, mesmo com as políticas do PLND (BRASIL, 2021) e sua preocupação em acompanhar as atualizações e inovações da educação, os excertos deixam claro que, segundo os participantes, os alunos ainda não têm voz no processo de criação dos LDs, mesmo sendo eles os atores diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem com suas necessidades discentes. A questão da falha de nível linguístico entre os alunos e os livros ainda persiste, o que justifica as adaptações ao livro, que serão vistas mais adiante.

A quarta representação é a de que **o livro didático está fora do contexto esperado**, conforme os excertos:

Quantidade	Excertos
1	<i>No contexto atual, o LD não tem tido a serventia que deveria ter pois, o mesmo não abrange a realidade do aluno, quer seja o nível de inglês, quer seja o contexto dos mesmos.</i> <i>Um livro utópico para a realidade do Amazonas. (Het - QI/03,06)</i>

2	<i>O livro didático deveria ser o principal instrumento para ensino da língua inglesa; infelizmente, ainda não foram resolvidos vários problemas: por exemplo, os conteúdos do livro didático não correspondem com os conteúdos da proposta curricular da SEDUC. (Shin-Q1/07)</i>
3	<i>“[...]não são apropriados para nossa região.” Na maioria das vezes não são contextualizados e fora dos parâmetros da instituição. (Alef-Q1/07,08)</i>
4	<i>É totalmente fora da realidade deles [alunos]. (Bet- Entrevista-Q3)</i>

Emerge dos excertos a constatação de que os livros fogem da realidade dos alunos. Embora o professor faça suas escolhas de livros por meio do PNLD, na verdade, ele está escolhendo algo pronto, já escolhido e construído por outros agentes sociais (autores e editores), e então ele passa a ser o avaliador secundário deste material, caracterizando uma modesta democratização da participação docente no programa. Assim, a voz do professor é, até certo ponto, ouvida.

Embora possa ter escolhido livros que passaram por rigorosos critérios de seleção, ao analisar os excertos acima, fica claro que o LD ainda não corresponde às expectativas dos professores. As escolhas lexicais expostas na página anterior apontam palavras que, juntas, são sinônimos de “*fora de contexto*”, seja no sentido de realidade local, seja do aluno, seja de conteúdo. Nessa perspectiva, entende-se que o docente, em sua consciência crítica, espera que o livro traga tudo o que o Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2015) já afirma contemplar em suas obras de línguas estrangeiras, elementos que aproximem o aluno de contextos reais e ideais, que haja valorização de contextos das práticas sociais que possam fomentar o ensino-aprendizagem da língua. Sobre o caráter do LD, Tílio (2006, p. 144) lembra que:

Para que haja construção de conhecimento, é preciso que sejam consideradas situações reais, em que o aprendiz compartilhe os contextos comunicativos e sócio-culturais em que sua aprendizagem está inserida.

Percebe-se, pois, nessa citação, que além dos contextos comunicativos, há de se levar em conta os contextos socioculturais da aprendizagem, o que pode levar à quinta representação que emergiu da análise dos dados: **o livro é uma janela cultural**, como revelado abaixo:

Quantidade	Excertos
1	<i>“[...] o livro representa uma janela para conhecer o idioma. Sempre trazendo um panorama cultural acerca de países anglófonos, bem como textos e curiosidades”. (Dalet-Q1/06)</i>

<b>2</b>	<i>“[...] oferece alternativas de discussões de temas culturais e transversais”.</i> (Bet - QI/05)
----------	--

Tílio (2006) afirma que não há como ensinar uma língua estrangeira sem ensinar a cultura dessa língua. Emerge-se, por meio dos excertos acima, a ideia do livro como um veículo de conhecimento e aproximação de culturas. A metáfora da janela revelada no excerto de Delta, aparece como uma oportunidade que o livro tem a oferecer sobre os vários “mundos” e gêneros textuais de temas diversificados.

A sexta representação levantada em análise sobre o livro didático de inglês, é a de que ele **proporciona recursos de aprendizagem da língua**, evidenciada abaixo pelos seguintes excertos:

Quantidade	Excertos
<b>1</b>	<i>A vantagem é o aluno ter um material próprio e pronto pra estudar.</i> (Alef QI/07)
<b>2</b>	O objetivo com o livro: <i>“[...] fazer exercícios sobre gramática, treinar interpretação de texto”.</i> <i>“[...] material de suporte e construção de vocabulário, fonte de exercícios e discussões.</i> (Bet QI/05,07)
<b>3</b>	O objetivo com o livro: <i>Reforçar o tema trabalhado, seja gramática ou vocabulário, tendo em vista que há mais exemplos, exercícios...</i> (Dalet-QI/05)

Ao escolher os termos “*material próprio*” e “*pronto*” para se referir ao livro didático, infere-se que Alfa vê o material como um facilitador da aprendizagem discente, um instrumento de suporte à prática pedagógica, que traz práticas de aprendizagem na língua.

As escolhas lexicais de Beta no excerto “*[...] fazer exercícios sobre gramática, treinar interpretação de texto [...]*”; “*material de suporte e construção de vocabulário, fonte de exercícios e discussões*” associam o livro a um leque de possibilidades voltadas para a prática da língua utilizando diferentes tipos textuais.

Delta deixa entender que utiliza o livro como reforço dos conteúdos trabalhados em suas aulas, por conter exercícios e exemplos de gramática e vocabulário. Emerge-se aqui a ideia do livro que proporciona recursos de aprendizagem da língua.

A sétima e última das representações reveladas a respeito do livro didático é a de que ele **pode ser adaptado**, como demonstram os excertos a seguir:

Quantidade	Excertos
1	<i>“[...] muitas vezes adoto uma metodologia diferente daquela apresentada no livro. (Dalet-Q1/09)</i>
2	<i>Adapto, sim, no que se refere aos assuntos a serem estudados. (Shin-Q1/09)</i>
3	<i>Geralmente quando me interessa por algo faço montagens e reelaboro. (Alef-Q1/09)</i>

Observa-se que os participantes exemplificam algumas possibilidades de uso do LD e afirmam adaptá-lo em diferentes situações. Delta adota uma metodologia diferente da proposta no material. Ômega e Alfa fazem adaptações ao conteúdo, reelaborando-o. Sobre isso, Sarmiento e Lamberts (2016, p. 81) afirmam que, essa chance de modificar algo pronto, as adaptações ao livro “[...] podem auxiliar os professores a refletir sobre como adaptar o material disponível a cada contexto de maneira que o livro cumpra seu papel de suporte no processo de ensino aprendizagem”. Assim, infere-se que o livro é adaptável de acordo com as necessidades dos alunos.

Desta forma, retomo à minha primeira pergunta de pesquisa, que foi: **quais as representações de professores de inglês de escolas públicas sobre o livro didático e seu uso?**

Os professores de inglês participantes desta pesquisa representaram o LD como uma ferramenta ou recurso adaptável capaz de proporcionar recursos de aprendizagem para a prática da língua-alvo. Houve também a representação do LD como uma ferramenta limitada e como uma janela cultural que traz conhecimento sobre outros países; ao mesmo tempo em que se apresenta fora do contexto esperado para os alunos da rede pública de ensino, além de não corresponder ao nível real de inglês desses alunos.

Encerrando este subcapítulo, sintetizo, na figura que segue, as representações reveladas na análise a respeito do livro didático:

**Figura 3** – Representações gerais sobre o livro didático



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na análise dos dados.

A seguir, dando continuidade à análise, trago as representações a respeito dos recursos pedagógicos de apoio às aulas.

### 3.2 Representações sobre os recursos pedagógicos de apoio às aulas

Para que se pudesse investigar as representações dos participantes sobre os vários recursos pedagógicos de apoio às aulas, primeiramente foi questionado se eles os utilizavam em sala de aula (QI-10) ao que todos responderam afirmativamente. Neste sentido, era relevante perguntar o que eles costumavam empregar como materiais ou recursos pedagógicos de apoio, além do livro didático, pergunta cujas respostas estão apresentadas a seguir:

**Quadro 8** - Materiais didáticos/Recursos pedagógicos

<b>Alef</b>	<i>material pronto da internet, filmes, músicas.</i>
<b>Bet</b>	<i>músicas, videoaulas de técnicas de leitura, material de provas do INEP</i>
<b>Guimel</b>	<i>Vídeos, músicas, jogos</i>
<b>Dalet</b>	<i>livros paradidáticos (literatura inglesa ou americana), revistas na língua-alvo, dinâmicas, trabalhos de pesquisa</i>
<b>Het</b>	<i>flashcards, textos impressos, diálogos em vídeos, músicas, livros de literatura, (originais e adaptados)</i>
<b>Shin</b>	<i>material que está disponibilizado na Internet</i>

Fonte: respostas ao Questionário Investigativo (APÊNDICE 2), questão número 10.

Essas informações foram capazes de elucidar e responder, em parte, à terceira pergunta desta pesquisa “**Como estes professores criam e/ou adaptam materiais didáticos para as suas aulas?**”, pois foi possível observar, a partir das respostas do quadro, que os professores utilizam como apoio para suas aulas, variados recursos e materiais, tais como: vídeo, vídeo-aulas, filmes, músicas, jogos, livros paradidáticos, *flashcards*, textos impressos e material disponível na internet. Quanto a isso, retomo as definições de Salas (2004) e Tomlinson (2004), apresentadas na fundamentação teórica deste trabalho. Para os autores, os recursos e materiais didáticos classificam-se como tudo o que possa ser utilizado como facilitador da aprendizagem por professores e alunos, como os exemplos citados pelos professores deste estudo.

Na sequência, houve a necessidade de se averiguar se os participantes utilizavam em sala de aula os materiais digitais ou tecnológicos, o que trago no quadro abaixo:

**Quadro 9** - Sobre os materiais digitais ou tecnológicos na escola

Utiliza?	SIM	NÃO
<b>Alef</b>	X	
<b>Bet</b>	X	
<b>Guimel</b>	X	
<b>Dalet</b>	X	
<b>Shin</b>		X

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nas respostas ao Questionário Investigativo (APÊNDICE 2), questão número 13.

Com base no quadro, vê-se que cinco dos seis participantes já inserem os materiais tecnológicos ou digitais em suas aulas e também foi possível identificar, quase que exclusivamente, representações ligadas aos materiais digitais ou tecnológicos, em detrimento de outros materiais que não se encaixam nessa categoria, o que será apresentado a seguir.

A primeira representação emergida a respeito da categoria dos recursos pedagógicos de apoio às aulas foi a de que **há o reconhecimento da relevância do uso dos recursos tecnológicos em sala de aula**, conforme demonstrado nos excertos que seguem:

Quantidade	Excertos
1	<i>"...deveria ser mais presente nas escolas". (Guimel-QI/13)</i>
2	<i>"Acredito que são uma tendência que o ensino precisa acompanhar". (Bet- QI/13)</i>
3	<i>"A Internet é uma grande parceira dentro e fora de sala de aula" (Het-QI/13)</i>

Ao dizer que a tecnologia *"...deveria ser mais presente nas escolas"*, Gama dá a entender de que este é um recurso em falta, mas que é relevante no contexto escolar.

Beta acredita que os recursos tecnológicos *"são uma tendência que o ensino precisa acompanhar"*, e Zeta afirma que *"A Internet é uma grande parceira dentro e fora de sala de aula"*. Esses excertos vão ao encontro do preconizado por Lankshear e Knobel (2003), citados no referencial teórico deste trabalho, que apontam as muitas transformações em nossa sociedade no decorrer do tempo e sua consequente necessidade de desenvolvimento de novas tecnologias, que desafiam a forma de se fazer educação na escola pública, principalmente com o uso da internet.

Diante do exposto, a BNCC (BRASIL, 2018) aborda a escola como promissora de inserção da tecnologia em seu contexto, a fim de que possa desenvolver nos aprendizes habilidades e competências que tenham como pressupostos as mídias digitais.

Porém, mesmo que seja compromisso governamental o oferecimento de infraestrutura escolar não é satisfatório, como evidencia a próxima representação emergida dos dados: **há escassez ou inviabilidade dos recursos tecnológicos dentro de sala de aula**, segundo os excertos que seguem:

Quantidade	Excertos
1	<i>"Nem sempre é possível utilizá-los em sala de aula, pois dependemos da estrutura física da escola, da disponibilidade de internet, etc.". (Dalet-QI/13)</i>
2	<i>"geralmente não podem ser usados em sala de aula porque a escola pública não oferece aos professores ou alunos a infraestrutura requerida" (Shin- QI/13)</i>

Os excertos acima giram em torno da "falta de infraestrutura" escolar para o uso dos recursos tecnológicos em sala de aula, o que confirma a pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação - CETIC (2018), que dispõe de dados sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. A pesquisa mostrou que, embora



haja um avanço crescente de investimento nessa área e acesso de alunos e professores ao mundo digital, nem sempre há o suprimento dos recursos físicos, sendo comum a escola ter um número insuficiente de computadores, internet instável e, principalmente, a falta de acesso a ela.

Na sequência, a terceira representação emergida sobre os recursos pedagógicos de apoio pondera sobre a **necessidade de formação docente para o uso de outras tecnologias**, a saber:

Quantidade	Excertos
1	<i>“o professor precisa não apenas dominar a língua inglesa, como também conhecer muitas outras ferramentas, como as tecnológicas, que o auxiliem no ensino dessa língua” (Shin, Q1/14).</i>
2	<i>“Seria muito bom se o governo apoiasse com maior força o desenvolvimento dos professores, afim de conhecermos outros recursos para melhoramento das aulas”. (Guimel-Q/14)</i>

Shin destaca a relevância da busca por conhecimento por parte do professor, que necessita dominar ferramentas que vão além do saber sobre a língua, que o auxiliem em sua prática pedagógica. Isso perpassa pelo que advoga Leffa (2016, p.85), ao dizer que “Um professor, que trabalha com um produto extremamente perecível como o conhecimento, tem a obrigação de estar sempre atualizado”. Sob este olhar, entende-se que o professor deve prezar por sua própria educação continuada.

Guimel remete a responsabilidade de formação continuada ao governo, que deve apoiar e oferecer recursos que garantam o desenvolvimento docente. Sobre isso, a BNCC (2018, p.17), cita a questão da formação permanente do professor. Ela se preocupa em trazer capacitação para que esse professor saiba manejar as diretrizes propostas a fim de padronizar os ensinamentos no desenvolver de competências e habilidades dos alunos. Além disso, o documento indica o uso dos recursos didáticos e tecnológicos como apoio ao processo de ensinar e aprender.

A última representação emergida dos dados a respeito dos recursos de apoio às aulas revelou que, para os participantes, **os recursos tecnológicos despertam o interesse dos alunos**, como se vê abaixo:

Quantidade	Excertos
1	<i>“Os materiais didáticos de cunho digital ou tecnológico despertam o interesse dos alunos.” (Shin, Q1/14).</i>

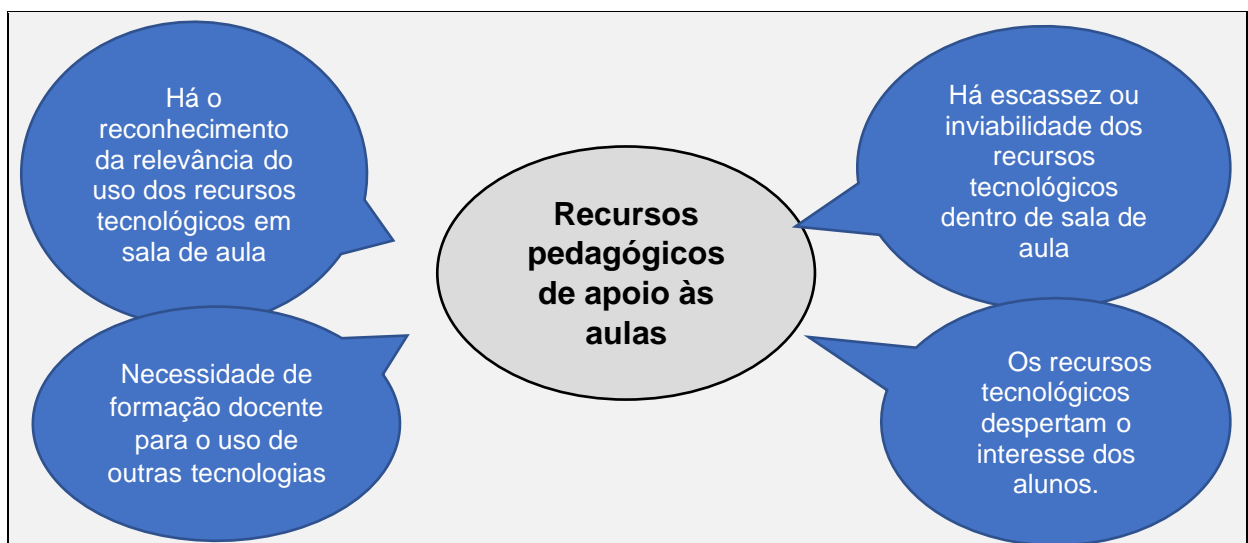
<b>2</b>	<i>“Trazer esses recursos [vídeos, músicas, jogos] ...desperta a atenção deles”</i> (Guimel-Entrevista- Q/02)
----------	--

A palavra “despertar” foi a escolha de ambos os participantes para se referirem ao uso das tecnologias em sala de aula. Para eles, há um despertamento do interesse, da atenção do aluno, o que remete à motivação discente. Posto isso, junto-me à Leffa (2007, p. 33) quando considera que “[...] a motivação durante e após a atividade de ensino tem sido uma das grandes metas da educação”, logo, se faz promissor cada vez mais, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como indicam as pesquisas de Oliveira (2013) e Leffa (2016).

Assim, retomo à minha segunda pergunta de pesquisa: **Quais são as representações dos professores sobre os recursos pedagógicos de apoio às aulas de inglês?** Desta forma, pode-se perceber que as representações emergidas revelaram que há o reconhecimento da importância do uso dos recursos tecnológicos em sala de aula, uma vez que despertam o interesse dos alunos, porém há uma recorrente escassez ou inviabilidade dos recursos tecnológicos no contexto da escola pública, além da necessidade de formação docente para o uso dessas tecnologias.

A seguir, um quadro com o resumo do até aqui exposto.

**Figura 4 - Representações sobre os recursos pedagógicos de apoio às aulas:**



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base na análise dos dados

No próximo subcapítulo, exponho as representações reveladas sobre as adaptações do livro didático e a criação de materiais didáticos.

### 3.3 Representações sobre a criação e adaptação de materiais didáticos

Acerca dos materiais digitais/recursos pedagógicos de apoio, para que fosse possível fazer as adaptações ou criação de materiais, os participantes relataram que utilizam material pronto retirado da internet, vídeos, videoaulas, textos impressos, trabalhos com músicas, filmes, trabalhos de pesquisa com os alunos e a utilização de livros paradidáticos e de literatura (americana e inglesa). A respeito do que esses materiais representam para os participantes, foram criadas, a partir da categoria principal “adaptações ao livro e criação de materiais didáticos”, duas subcategorias a respeito dessas representações, a saber: representações sobre adaptações ao livro didático e representações sobre a criação de materiais didáticos, uma vez que “adaptar” e “criar” não são sinônimos.

#### 3.3.1 Representações sobre adaptações ao livro didático

Dando continuidade à análise dos dados, neste subcapítulo apresento as representações emergidas sobre a adaptação do livro didático. No QI (APÊNDICE 2), pergunta nº 9 (QI/09), foi posta a pergunta “Você adapta o livro didático de alguma forma?”

**Quadro 10** - Sobre adaptações ao livro didático

Adaptam?	SIM	NÃO
<b>Alef</b>	X	
<b>Bet</b>	X	
<b>Guimel</b>	X	
<b>Dalet</b>	X	
<b>Het</b>	X	
<b>Shin</b>	X	

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nas respostas ao Questionário Investigativo (APÊNDICE 2), questão número 9.

Os participantes foram unânimes em dizer que fazem adaptações ao livro didático, o que vai ao encontro do que Sarmiento e Lamberts (2016, p. 82) afirmam que o professor:

[...] está sempre adaptando, porque questiona o material, porque se preocupa com o contexto, com a necessidade e os interesses dos seus alunos, porque sabe que o LD é importante, mas que, acima de tudo, o foco da aula é o aluno. As adaptações do LD configuram-se, portanto, como possibilidades para suprir o que falta ou é falho no material.

Diante do exposto, as adaptações são providências que devem ser implementadas para se atender às necessidades educacionais discentes. A respeito das adaptações e de acordo com a categorização das respostas dos participantes, a primeira representação emergida dos excertos foi justamente a de que **a adaptação ao LD serve para atender as necessidades/interesses dos alunos**:

Quantidade	Excertos
1	“Adapto, sim, no que se refere aos assuntos a serem estudados... para me adequar ao nível real e aos interesses dos alunos.” (Shin-Q1/09,11)
2	“A escola proporciona pra gente, né o livro didático e quando a gente vai trabalhar em sala de aula fica meio monótono...então eu vou atrás de material pra dar esse suporte [ao livro], porque eles [alunos] precisam.” (Guimel-entrevista/p.01)

Conforme já foi exposto, Bet, Dalet, Shin e Het afirmaram que o LD não corresponde ao nível linguístico dos alunos. Neste sentido, Shin retorna afirmando que faz adaptações ao livro disponibilizado pelo PNLD para se adequar ao nível real dos alunos, já que há uma demanda para que o aluno tenha habilidades linguísticas que ainda não foram alcançadas por ele.

Shin ainda justifica que faz a adaptação para que possa alcançar os interesses dos alunos, convergindo com Guimel ao utilizar “porque eles precisam” como escolhas lexicais. Nesta representação sobre adaptações que buscam suprir necessidades e os interesses discentes, o professor pondera seu contexto e busca melhoras. O que leva à próxima representação, a qual retrata que as adaptações **partem de um olhar crítico-reflexivo do professor**. Posto isso, retorno também a alguns excertos já citados, como segue:

Quantidade	Excertos
1	“...muitas vezes adoto uma metodologia diferente daquela apresentada no livro”. (Dalet-Q1/09)
2	“A maioria dos textos e exercícios são adaptados por mim.” (Het-Q1/11)
3	” Adapto, sim, no que se refere aos assuntos a serem estudados.” (Shin-Q1/09)
4	“Quando tem alguma atividade interessante, né? Eu tiro xerox e adapto, faço a questão do jeito que eu quero. Melhor, ou traduzo, ou utilizo só as figuras, eu faço um recorte e uso.” (Alef-Entrevista/P2).
5	“... vou na internet e monto material pra que eu possa complementar o material que é proporcionado pela escola” (Guimel-entrevista/P1)

Ao afirmar que adota uma metodologia diferente da do livro, o participante Dalet leva a entender que após analisar a obra, encontrou uma metodologia mais favorável ao ensino-aprendizagem no contexto em que ele e seus alunos estão inseridos. Isso retrata a prática da consciência crítica-reflexiva do participante. Quanto a isso, Sarmiento e Lamberts (2016, p. 66) lembram que “As adaptações podem auxiliar na aproximação do livro ao contexto, interesses e necessidades dos aprendizes e no desenvolvimento do olhar crítico do professor em relação ao livro didático.”

Na representação de que “*A maioria dos textos e exercícios são adaptados por mim*”, Het chama atenção pela escolha da palavra “*maioria*”, se referindo à quantidade de modificações que faz aos textos e exercícios, isso denota, que de acordo com a interpretação do participante, há uma necessidade constante de adaptações dos conteúdos oferecidos pelo livro.

Alef desde o início desta análise já demonstrava insatisfação com o LD, ao responder sobre a frequência com a qual utilizava o livro: poucas vezes (p. 44) e que estava insatisfeito com o material (p. 45). No excerto do participante “*Quando tem alguma atividade interessante, né?*”, entende-se que seu olhar crítico não aprova a maioria do conteúdo contido no livro e assim surgem as adaptações. Da mesma maneira, os participantes Shin e Guimel alegam ter que adaptar os assuntos de forma que complementem o LD.

Sob este olhar, encontro novamente em Sarmiento e Lamberts (2016, p.73) que “É importante que os professores conheçam as possibilidades de mudança ao que está proposto no livro e sintam-se seguros para criticar o material e modificá-lo conscientemente”.

Finalizo esse subcapítulo retomando a minha pergunta de pesquisa e aprofundando as respostas, já inicialmente respondidas quando expliquei o Quadro 7, (Q1 - Q10), sobre a parte das adaptações ao LD: **como estes professores criam e/ou adaptam materiais didáticos para as suas aulas?** As representações dos participantes sobre o LD revelaram que, para que se faça adaptações o LD, é necessário que haja uma iniciativa que parta de um olhar crítico-reflexivo do professor, a fim de que possa atender às necessidades e interesses dos alunos.

Em resumo, apresento as representações sobre as adaptações ao livro didático na figura abaixo:

**Figura 5 - Representações sobre as adaptações ao LD:**



**Fonte:** elaborado pela pesquisadora com base na análise dos dados

### 3.3.2 Representações sobre a criação de materiais didáticos

O livro didático de inglês não é considerado um material completo (SARMENTO; LAMBERTS, 2016; SABOTA, 2015; VILAÇA, 2009). O professor decide se vai utilizá-lo em suas aulas, fazendo adaptações quando necessário, ou simplesmente decide procurar por outras alternativas para dar prosseguimento ao ensino-aprendizagem. O que converge com Coracini (1999, p. 23) ao afirmar que “É possível então, ao/à professor/a, conciliar duas das atitudes cabíveis diante do livro didático: adotá-lo, como recurso de apoio, ou não adotá-lo, preferindo elaborar seus próprios materiais para aula.”

Sobre isso, todos os participantes afirmaram que produzem material próprio, conforme quadro abaixo:

**Quadro 11 - Sobre a produção de material didático próprio**

Há a produção?	SIM	NÃO
<b>Alef</b>	X	
<b>Bet</b>	X	
<b>Guimel</b>	X	
<b>Dalet</b>	X	
<b>Shin</b>	X	

Fonte: elaborado pela pesquisadora baseada na questão 11 do questionário investigativo

Produzir material didático perpassa pela valorização da autonomia discente nas aulas, ideia que encontra respaldo no pensamento de Leffa (2007, p. 51-60) ao declarar que o professor, ao elaborar seu próprio material dirigido a um contexto

específico, deve ter em mente a preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem autônoma.

Quanto a isso, a primeira representação revelada na pesquisa sobre a criação de materiais didáticos enuncia que ela **é capaz de inserir os alunos na prática da língua-alvo**. A seguir, apresento o que os participantes responderam sobre produzir material próprio:

Quantidade	Excertos
1	<i>“atividade de músicas para aquisição de vocabulário e treinar interpretação de texto”</i> (Bet-Q1/11)
2	<i>“Pra eles [alunos] é mais fácil eu criar uma atividade, fica mais fácil deles interpretarem.</i> (Alef-Entrevista/P2)
3	<i>“Sim, exercícios e material de vocabulário - para adaptar às necessidades da turma.”</i> (Dalet-Q1/11)

A criação de algo deriva da criatividade de quem o produz. As falas dos participantes revelam uma necessidade de produção de atividades que levem os alunos a participarem do ensino-aprendizagem ativamente.

Vê-se que Bet tenta trazer a prática da língua para sua aula criando, conforme exposto, *“atividade de músicas para aquisição de vocabulário e treinar interpretação de texto”*, o que certamente torna a aula mais interessante e envolvente.

As justificativas para a criação de materiais reveladas por Alef e Dalet giram em torno de simplificar as atividades e a dupla menção de Alef pelo adjetivo “fácil” deixa isso bem claro. Pode-se perceber pelo excerto desse participante *“Pra eles [alunos] é mais fácil eu criar uma atividade, fica mais fácil deles interpretarem”*, que:

A elaboração do material didático atende a dois objetivos principais que se complementam: de um lado, visa a tornar o professor mais presente no seu trabalho pedagógico; de outro, tem o objetivo de assistir o desempenho do aluno na aquisição das competências desejadas. (LEFFA, 2007, p.11)

Diante do exposto, infere-se que o participante Alef trabalhe com uma personalização a fim de alcançar a competência discente desejada, que no contexto apresentado é focada na interpretação de exercícios e textos. Da mesma maneira, relatou Dalet na personalização de exercícios e materiais de vocabulário, trazendo uma prática situada ao contexto de seus alunos, o que remete à segunda representação encontrada na análise da criação de materiais didáticos de apoio que

aponta que, assim como a adaptação ao LD, a criação de materiais **serve para atender às necessidades da turma**, como se vê abaixo:

Quantidade	Excertos
1	<i>“como é que eu faço com que a sala de aula possa proporcionar para os alunos um ambiente não de prisão... eu tento trazer material justamente para ter essa quebra [da formalidade] do uso só de livros ...preciso trazer um diferencial pra dentro da minha aula”. (Guimel-entrevista/P3)</i>
2	<i>“exercícios e material de vocabulário - para adaptar às necessidades da turma”. (Dalet-Q1,)</i>
3	<i>“Pra eles [alunos] é mais fácil eu criar uma atividade, fica mais fácil deles interpretarem. (Alef-Entrevista/P2)</i>

Guimel demonstra a preocupação de tornar o ambiente de sala de aula mais livre e utiliza a criação de materiais como forma de viabilizar o rompimento da formalidade de se utilizar apenas o LD, e ele vê isso como algo promissor, como relatado em suas palavras: *“preciso trazer um diferencial pra dentro da minha aula”*. Posto isso, há uma clara alusão à uma primordialidade do interesse discente, o que vai ao encontro de Leffa (2016, p. 12) que, ao comentar sobre o processo da criação de materiais assevera que “[...] ao produzir seu próprio material, o professor tem mais condições de atender aos interesses e necessidade de seus alunos”.

A representação de Dalet de “adaptar as necessidades”, revela que o professor tece considerações sobre a análise de necessidade discente, assim como Alef ao justificar a criação de atividades para os alunos a fim de trazer facilitação. Nessa perspectiva, Vilaça (2012, p. 56) alega que “[...] a justificativa mais comum para a elaboração de materiais é a maior adequação dos mesmos aos objetivos e às características do contexto de ensino”.

Desta feita, finalizo a análise das representações emergidas sobre a criação de materiais didáticos terminando de responder à minha terceira pergunta de pesquisa: **“Como estes professores criam e/ou adaptam materiais didáticos para as suas aulas?”**. Assim, as representações indicaram que a criação de materiais serve para inserir os alunos na prática da língua-alvo, com o objetivo de, assim como na adaptação, atender às necessidades da turma, conforme apresentado na figura 6.



**Figura 6** - Representações sobre a criação de materiais didáticos:



**Fonte:** elaborado pela pesquisadora com base na análise dos dados

A seguir, apresento as representações sobre os novos livros didáticos de inglês do ensino médio.

### 3.4 Representações sobre os novos livros didáticos do PNLD 2021

A implementação do Novo Ensino Médio ainda está no início<sup>8</sup> em relação as escolhas e distribuição das obras do PNLD, que nomeia cada fase de seu cronograma de acordo com os “Objetos de Conhecimento”, com um total de cinco objetos. Neste momento, estamos na fase de escolha do Objeto 1 (Projetos Integradores e Projetos de vida). Ainda haverá o processo de escolha do Objeto 2 (Obras por área de conhecimento - Obras específicas), Objeto 3 (Obras de formação continuada), Objeto 4 (Recursos educacionais digitais), e o Objeto 5 (Obras literárias). Com tantas mudanças à vista, é normal que se gerem dúvidas e incertezas e, conseqüentemente, expectativas quanto a esses novos livros didáticos interdisciplinares, que trazem uma metodologia inovadora e promissora.

No objeto 1, ocorreu a escolha pelos docentes de dois tipos de livros, o *Projeto integrador* e o *Projeto de vida*, explicitados a seguir:

O *Projeto integrador* é um livro para cada área de conhecimento, tendo o Inglês como participante da área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, junto com Português, Arte e Educação Física, assim, os componentes curriculares em comum

<sup>8</sup> Em março de 2021, quando ocorreu a última fase de geração dos dados desta pesquisa, a implementação do Novo Ensino Médio em relação ao PNLD ainda estava no processo de escolha do Objeto 1. A pesquisa foi defendida em junho desse mesmo ano.

vão trabalhar os temas sugeridos de forma interdisciplinar visando a mobilização das competências e habilidades exigidas pela BNCC (BRASIL, 2018).

O *Projeto de vida*, por sua vez, traz ao estudante uma oportunidade de desenvolver, como o próprio nome do livro diz, um projeto de vida, pressupondo uma educação integral, com conteúdo que leva aos jovens percepções de si mesmos em desenvolvimento e com responsabilidades, trazendo à discussão questões que envolvem as futuras escolhas que podem impactar na sua vida pessoal e profissional.

Na busca das representações que poderiam revelar as expectativas dos professores quanto a esse novo material, foram colocadas três perguntas, em forma de entrevista:

- 1) *Você participou do processo de escolha dos livros do PNLD este ano de 2021?*
- 2) *Qual sua opinião e expectativas quanto a essas mudanças que o PNLD vem fazendo?*
- 3) *Você acredita que esse novo livro será um material viável para os alunos?*

A pergunta número 1 foi feita com o objetivo de saber se o docente teve uma participação efetiva na escolha de livros do Edital PNLD 2021, revelando conduta recente com o manejo e análise do material. A pergunta número 2 foi capaz de revelar as perspectivas sobre o novo livro e, por último, a pergunta número 3, referiu-se à efetividade esperada, e conseqüente comparação com o último material disponível, cujo ciclo de uso (2018 - 2020) havia acabado de terminar e que foi objeto de análise desta pesquisa.

Então, após entrevistar os participantes, pude constatar que Alef, Bet, Guimel e Shin tomaram parte da escolha do livro, o que já responde à questão 1 (4 participaram / 2 não participaram), analisando os catálogos das editoras que enviavam seus materiais *online*, em documentos formato PDF e também os disponibilizavam de forma física, enviando-os diretamente para a escola. É relevante mencionar que Alef, embora tenha respondido que participou do processo de escolha dos livros, disse ter feito isso “às cegas” sem ter realizado a análise do material.

Dalet e Het não participaram dessa última etapa da pesquisa, pois deixaram de ser professores do Ensino Médio, assumindo turmas do Ensino Fundamental no ano de 2021, além de terem alegado não estarem inteirados sobre as mudanças ocorridas

na escolha dos materiais do novo Ensino Médio. Portanto, apenas 3 participantes que responderam sobre o Ensino Médio e as novas mudanças.

Por meio dos dados levantados das perguntas 2 e 3, emergiram três representações a respeito do novo Ensino Médio e o livro didático.

A primeira representação foi a de que **os novos LDs poderão trazer muitas mudanças e inovações para o ensino da língua e para o protagonismo do aluno**, conforme excertos que seguem:

Quantidade	Excertos
1	<i>“Eu sou muito positivo com essas mudanças que estão acontecendo, pelo menos para o inglês, eu não sei nas outras disciplinas....as mudanças são muito positivas.”</i> (Shin- Entrevista)
2	<i>“Eu gostei muito dos livros porque eles saem daquela ideia de que o aluno só tem que aprender aquilo e parte pro modelo que o aluno seja protagonista...um processo em que o aluno que vai produzir.... essas mudanças eu vejo com um olhar positivo”.</i> (Guimel- entrevista)

Ambos os participantes expressaram representações quanto às mudanças do Novo Ensino Médio com o uso da palavra “*positivo(as)*”, o que denota uma expectativa afirmativa quanto à inovação que está acontecendo no contexto de ensino-aprendizagem. Vê-se que revelam alguma esperança de melhoras quanto ao que o livro costuma oferecer, mas desta feita, em forma de projetos.

Guimel espera que o LD traga assuntos na perspectiva do aluno como produtor de seu conhecimento, como alguém que passa a ser o protagonista ao invés de simples espectador. Sobre isso, a BNCC (BRASIL, 2018), na área de Linguagens, visa que o ensino de línguas proporcione aos jovens a participação nas diferentes práticas socioculturais contribuindo para a leitura de mundo, do pensamento crítico e da criatividade.

Vale lembrar que as novas obras trazem os conteúdos de forma interdisciplinar, o que converge com Anjos (2019, p. 74) quando, ao tratar do ensino da língua, assevera que:

Assim, o ensino da língua estrangeira será um meio de acessar as outras diversas áreas de conhecimento, o que conseqüentemente formará aprendizes mais bem preparados para lidar com a diversidade de conteúdos que o mundo contemporâneo oferta e requer.

No entanto, essa proposta de trabalho por área de conhecimento ainda é nova e somente o tempo dirá se foi uma mudança que surtiu um bom efeito ou não. Para

os participantes, são apenas expectativas em face do que foi mostrado a eles nos projetos.

Assim, a próxima representação revelou que **a mudança depende da maneira como o professor decide utilizar o novo material**, como visto a seguir:

Quantidade	Excertos
1	<i>“Só o material sem a prática não vai valer nada, mas ele traz um enriquecimento de informação que eu posso agregar isso com os projetos... a gente vai conseguir desenvolver esses projetos com esse material. (Guimel-entrevista)</i>
2	<i>“Se a gente não conseguir envolver o aluno, trazer pro cotidiano dele esse contexto... porque eles têm uma dificuldade muito grande em interpretação...é uma perspectiva meio pessimista para os próximos anos...embora nós vamos lutar pra tentar utilizar de todas as formas possíveis [o livro] e enriquecer o máximo possível por nossa conta e risco, com outros materiais. (Bet-entrevista)</i>
3	<i>“Acredito que o novo livro é muito viável sim, para a modalidade interdisciplinar do Ensino Médio. (Shin-entrevista)</i>

Guimel ao afirmar que *“Só o material sem a prática não vai valer nada”* dá a entender que o professor precisará procurar a melhor maneira de usufruir do que esse novo livro tem a oferecer, não esperando que o material já venha pronto, mas assumindo uma postura ativa, aproveitando-se das informações presentes no material.

Bet, por sua vez, ao recorrer à conjunção condicional “se” no excerto *“Se a gente não conseguir envolver o aluno”*, dá a entender que o uso do LD poderá ser de difícil manejo ou de eficácia duvidosa, justificando a questão pela dificuldade dos alunos em interpretar textos. Acredito que isso ocorra devido o reflexo que o livro anterior, cujo ciclo foi recém concluído como já exposto anteriormente, deixou para Bet como legado, ou seja, de dar trabalho no uso do livro. Ainda assim, esse participante se compromete em estabelecer uma relação harmoniosa com o novo livro ao afirmar que *“nós vamos lutar pra tentar utilizar de todas as formas possíveis [o livro] e enriquecer o máximo possível por nossa conta e risco, com outros materiais”*.

Para Shin, o livro apresenta condições de uso quando diz que *“Acredito que o novo livro é muito viável sim, para a modalidade interdisciplinar do Ensino Médio*, revelando que ele, possivelmente, já lançou seu olhar crítico-reflexivo sobre o novo material e tem boas expectativas sobre ele.

Ligada à ideia de que as implementações trazidas pelo Novo Ensino Médio demandam condições para a execução dos projetos educacionais, surge a próxima

representação que tratou do Novo Ensino Médio e o uso dos livros didáticos: **poderá haver resistência dos professores em face ao que é novo.**

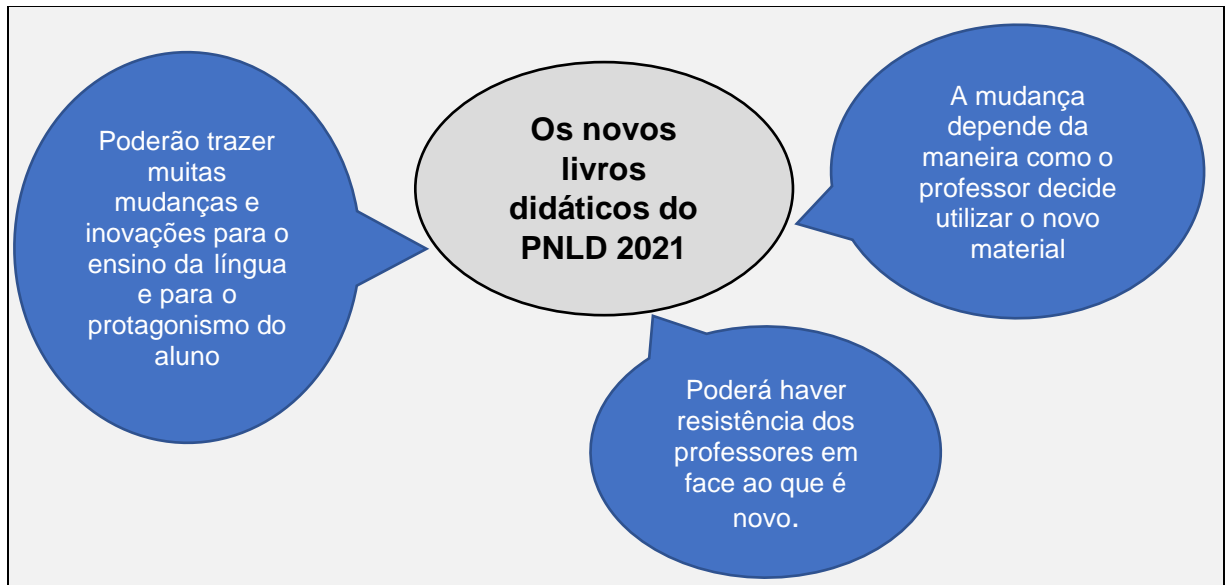
Quantidade	Excertos
1	<i>“Têm muitos professores que estão acostumados a fazer só o básico.... ou então ele vai só para a zona de conforto dele que é só fazer aquilo que ele costumeiramente fazia e não querer se atualizar...então eu acredito que muitos professores vão ficar resistentes em relação a esses trabalhos. (Guimel-entrevista)</i>
2	<i>“Eu percebo que houve uma supressão muito grande dos conteúdos de língua inglesa...em detrimento de outros assuntos. Agora com esse novo material nós percebemos, assim uma perda muito grande. (Bet-entrevista)</i>

É possível perceber, nos excertos acima, o posicionamento docente em relação ao que é novo, sob dois enfoques. O primeiro, trazido por Gama ao citar que muitos professores podem rejeitar a mudança, pontuando a dificuldade que muitos têm de sair de sua zona de conforto, pois o “novo” demanda atualização, ou seja, formação contínua e é interessante que ele próprio não se inclui nessa fala.

O segundo, é o posicionamento de Bet que, explicitamente, rejeita o novo material ao apontar somente desvantagens no novo livro, apreendidas por ele mesmo, como se vê: *“Eu percebo que houve uma supressão muito grande dos conteúdos de língua inglesa... Agora com esse novo material nós percebemos, assim uma perda muito grande”*. Nas entrelinhas dessa representação, encontra-se uma crítica em relação ao novo material, o que coaduna com Paiva (2014, p. 344) quando afirma que “[...] livros inovadores ainda enfrentam resistências naturais porque alguns professores ainda têm dificuldade em abandonar suas velhas crenças e práticas”. Portanto, percebe-se que ainda há muito a se descobrir na práxis cotidiana a respeito das novas mudanças propostas.

Encerro este subcapítulo respondendo à minha última pergunta de pesquisa **Quais as expectativas dos professores quanto ao livro didático que veio como implementação do Novo Ensino Médio e que traz o material de forma interdisciplinar?**, cujas respostas evidenciaram representações do novo LD como sendo um material que poderá trazer resistências quanto ao seu uso, dependendo de como o professor decide usá-lo, além do que poderá trazer mudanças e inovações para o ensino da língua e para o protagonismo do aluno, conforme apresentado na Figura 7:

**Figura 7** - Representações sobre os novos livros didáticos do PNLD 2021



**Fonte:** elaborado pela pesquisadora com base na análise dos dados

A seguir apresento um quadro resumo das perguntas de pesquisa deste estudo e suas respectivas representações:

**Quadro 12** - As representações sociais dos professores de Inglês sobre o livro didático e recursos pedagógicos de apoio.

Perguntas de pesquisa	Representações sociais que emergiram dos dados
Quais as representações de professores de inglês de escolas públicas sobre o livro didático e seu uso?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É uma ferramenta ou recurso;</li> <li>• Traz limitações;</li> <li>• Não corresponde ao nível dos alunos;</li> <li>• Está fora do contexto esperado;</li> <li>• É uma janela cultural;</li> <li>• Proporciona recursos de aprendizagem da língua;</li> <li>• Pode ser adaptado.</li> </ul>
Quais são suas representações sobre os recursos de apoio às aulas de inglês?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há o reconhecimento da relevância do uso dos recursos em sala de aula;</li> <li>• Há escassez ou inviabilidade dos recursos tecnológicos dentro de sala de aula;</li> <li>• Há a necessidade de formação docente para o uso de outras tecnologias;</li> <li>• Os recursos tecnológicos despertam o interesse dos alunos.</li> </ul>
Como estes professores criam e/ou adaptam materiais didáticos para as suas aulas?	<p><b>Quanto à criação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retiram material pronto da internet;</li> <li>• Utilizam vídeos e videoaulas;</li> <li>• Utilizam textos impressos;</li> <li>• Trabalham com músicas e/ou filmes;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitam trabalhos de pesquisa;</li> <li>• Utilizam livros paradidáticos e de literatura (americana e inglesa).</li> </ul> <p><b>Quanto à adaptação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Serve para atender as necessidades/interesses dos alunos;</li> <li>• Partem de um olhar crítico-reflexivo do professor.</li> </ul> <p><b>E, tanto a criação quanto a adaptação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inserem os alunos na prática da língua alvo;</li> <li>• Atendem à necessidade da turma.</li> </ul>
<p>Quais as expectativas dos professores quanto ao livro didático que veio como implementação do Novo Ensino Médio e que traz o material de forma interdisciplinar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os novos LDs poderão trazer muitas mudanças e inovações para o ensino da língua e para o protagonismo do aluno;</li> <li>• A mudança depende da maneira como o professor decide utilizar o novo material;</li> <li>• Poderá haver resistência dos professores em face do que é novo.</li> <li>•</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado na análise dos dados

Resumindo, as representações desta pesquisa indicaram que o LD, por vezes, pode ser um ótimo recurso para as aulas de inglês na escola pública, tendo, como todo material, prós e contras. Cabe ao professor refletir e desenvolver uma forma de trabalho que explore o melhor desse material, adaptando-o ou mesmo criando novos materiais, o que passa pela força de vontade docente e até mesmo pela necessidade de formação ou formação contínua voltada ao uso do LD no contexto real de sala de aula. Essa necessidade de formação docente vai ao encontro da pesquisa de Cichelero (2014), trazida no Quadro 1, no Capítulo 1 – Referencial Teórico, que traz, de igual modo, a representação do LD como uma ferramenta que não atende às necessidades dos alunos.

Os resultados demonstraram, ainda, que há uma urgente demanda de inserção de material didático tecnológico nas aulas de inglês, mas, uma inserção que envolva todos os atores, o governo, a escola, o professor e o aluno, que não dependa do professor para acontecer, uma vez que requer infraestrutura, materiais adequados, entre outros.

A seguir, exponho as Considerações Finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações finais, começo retomando alguns pontos da introdução desta dissertação ao relembrar a sua motivação/justificativa, seu objetivo geral e os específicos. Na sequência, exponho alguns aspectos inerentes à metodologia e as limitações da pesquisa. Mais adiante comento sobre minhas reflexões e os dados levantados na análise e, por fim, as considerações sobre futuras pesquisas com representações de professores de inglês sobre o livro didático e os recursos pedagógicos de apoio.

A necessidade de se fazer esta pesquisa surgiu durante minha prática pedagógica como professora de inglês na escola pública, a fim de sanar dúvidas recorrentes quanto ao funcionamento da relação professor de inglês *versus* livro didático, como também entender as suas representações sobre este material, seu uso e adaptações, e sobre a utilização dos recursos pedagógicos de apoio às aulas, uma vez que ainda eram escassos os estudos a respeito do LD de inglês na escola pública de Ensino Médio manauara.

Este trabalho se justificou por poder contribuir para o campo da formação de professores da educação básica e por fomentar trabalhos que incentivem a adaptação do LD. Justificou-se, também, por ter revelado parte do cenário dos que participam ativamente no processo educacional e assim, ser capaz de ajudar a responder a possíveis indagações de pesquisadores, professores e de todos os envolvidos com o ensino-aprendizagem de inglês, podendo trazer reflexões e mudanças quanto ao uso de materiais pedagógicos de apoio na sala de aula. Trouxe, também, mais dados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso (LADI) da UFAM, da qual faço parte, e que é coordenado pelas professoras Dr.<sup>a</sup> Fernanda Dias de Los Rios Mendonça e Dr.<sup>a</sup> Marta de Faria e Cunha Monteiro.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral investigar as representações de professores de inglês sobre o livro didático adotado e os recursos pedagógicos de apoio utilizados nas aulas em escola pública. Constatou-se, então, que a pesquisa conseguiu alcançar esse objetivo, pois identificou as representações docentes a respeito desses objetos de pesquisa, ampliando a compreensão e posicionamento geral sobre eles.

Neste trabalho houve três objetivos específicos: o primeiro concentrou-se em analisar as representações advindas da relação do professor com o livro didático e a



análise revelou as representações do livro como uma ferramenta ou recurso, que é limitado, não correspondendo ao nível dos alunos por ser de linguagem densa, que está fora de um contexto esperado pelos professores, mas que serve como uma janela cultural para os alunos, sendo capaz de proporcionar recursos de aprendizagem na língua, além de ser passível de adaptações.

O segundo objetivo específico procurou descrever e analisar as representações a respeito da criação e adaptação de materiais didáticos e de recursos de apoio e a análise dos dados revelou o reconhecimento, por parte dos professores, da relevância do uso dos recursos tecnológicos em sala de aula uma vez que despertam o interesse dos alunos, havendo, porém, uma escassez e a inviabilidade desses recursos, assim como a necessidade de formação docente para o uso das tecnologias.

Ainda no que se refere a esse objetivo específico, foram identificadas representações a respeito das adaptações ao livro didático, sendo estas basilares para se atender as necessidades/interesses dos alunos e revelou que essas adaptações partem de um olhar crítico-reflexivo do professor. As representações levantadas sobre a criação de material didático demonstraram que ela pode inserir os alunos na prática da língua-alvo, além de também servir para atender as necessidades da turma.

No terceiro e último objetivo específico, identificar e descrever as expectativas dos professores a respeito do novo livro didático interdisciplinar do PNLD 2021, constatou-se que segundo os participantes, os novos LDs poderão trazer muitas mudanças e inovações para o ensino de inglês e para o protagonismo do aluno, mas que essa mudança depende da maneira como o professor decide utilizar o novo material, podendo haver resistência de alguns.

Quanto às limitações que dificultaram o desenvolvimento desta pesquisa, menciono três fatores, a saber: a pandemia do Covid-19 (CARVALHO; WERNECK, 2020), a recusa, por parte de alguns professores em responder aos questionários de pesquisa e a remoção de participantes do contexto do Ensino Médio para o Ensino Fundamental, explicitadas a seguir.

A pandemia do Covid-19 (CARVALHO; WERNECK, 2020), causada por um vírus, chegou ao Brasil e à Manaus em março de 2020 e desde então mudou a rotina de toda população. O convívio humano passou a existir apenas entre pessoas que moravam juntas em suas residências. Foi justamente nesse momento, mas não nesse contexto, que estava planejada a visita à campo para a realização das entrevistas e

entrega dos questionários aos professores. A pandemia, pois, inviabilizou o contato face a face com os participantes da pesquisa, nas escolas. Desta forma, a fim de encontrar uma solução para o prosseguimento do trabalho, foi necessário que eu reconfigurasse meus conceitos e práticas de letramento digital. A pesquisa teria que ser *online*, e assim, após anuência da orientadora desta pesquisa, enviei os questionários por meio do endereço eletrônico dos participantes.

Sobre o envio destes questionários, eu queria algo prático, que trouxesse agilidade em seu preenchimento, não somente enviar aos participantes um e-mail com um documento da plataforma *Word* anexado. Porém, até então, eu não tinha ideia de como fazer isso e embora eu já tivesse uma considerável experiência no uso da internet, foi preciso aprender a respeito de novos recursos digitais e incluí-los na pesquisa.

Vencida essa primeira limitação, percebi uma certa resistência dos professores em participar da pesquisa e, talvez, de pesquisas, uma forma geral. Como exemplo, lembro que de oito participantes que inicialmente se prontificaram em participar, dois desistiram de responder aos questionários e conseqüentemente das entrevistas. Dos seis que participaram, dois passaram a ministrar aulas somente para alunos do Ensino Fundamental e por isso não estavam familiarizados com as mudanças que esta pesquisa abordou a respeito do novo Ensino Médio e o LD de Inglês.

No que se refere aos dados e representações levantados na análise, trago algumas reflexões. Começo afirmando que esta pesquisa se preocupou em investigar as representações de professores habilitados para a docência na disciplina, uma vez que muitos professores de inglês de escolas públicas não têm formação na área e aceitam ministrar a disciplina apenas para completar a sua carga horária. Tomo como exemplo a professora de Língua Portuguesa que me substituiu durante os dois anos de minha licença para o mestrado.

Foi possível perceber com este trabalho que o LD é um material que carece de muita discussão por parte dos que estão envolvidos diretamente com seu uso e aquele paradigma do livro didático como autoridade máxima, inquestionável, em sala de aula, foi desconstruído. O professor não segue mais o LD como uma bússola, mas como suporte, divergindo com o que afirma Coracini (1999). Essa voz de autoridade do LD é controlada pelo professor, que muitas vezes silencia algumas partes, adaptando outras ou simplesmente ignorando totalmente, partindo para outros materiais, o que vai ao encontro do que Tílio (2006, p. 112) menciona que “É preciso que, via mediação

do professor, e apesar da autoridade do livro e da instituição, o texto didático seja trabalhado em uso, ou seja, o texto (relevante) inserido na vida social do aluno”. Ainda quanto ao livro, reflito que, embora seja um material em constante melhoria graças às rígidas recomendações da BNCC com os padrões de qualidade dos editais do PNLD, sempre será necessário que sejam realizadas adaptações, devido às diversas condições do contexto da escola pública e isso perpassa pela iniciativa do professor em querer sair de sua zona de conforto, pois adaptar um material pronto é um trabalho a mais e ele tem que tem formação para isso.

Os resultados deste estudo a partir das representações sociais de seis professores, refletiram dois diferentes tipos de perfis docentes. Primeiro, há os que permeiam suas ações pedagógicas de acordo com análises críticas e reflexivas e tentam fazer o seu melhor com o que têm à disposição, sendo esperançosos quanto às mudanças que podem trazer progresso no ensino da língua. Há, também, o segundo perfil, que reflete no professor desencantado, que chegou com todo “gás”, mas, que se esvaneceu ao longo do tempo por não ter suas expectativas docentes, por razões variadas, correspondidas. Logo, desanimou por não ver retorno dos alunos e “vai levando” do jeito que dá.

Sobre esse assunto permito-me deixar de lado a impessoalidade da pesquisa e me posiciono como professora do primeiro tipo que vê no livro didático uma ferramenta interessante, responsável pela atualização docente visto que deve acompanhar as mudanças educacionais a cada novo ciclo.

Os resultados deste trabalho, a partir das representações sociais dos professores sobre os materiais didáticos, apontaram para a crescente necessidade de inserção dos materiais tecnológicos em sala de aula e a relevância que os professores dão a esses recursos, devido aos avanços e evolução da educação. Espera-se que o governo além de capacitar os professores para o uso dessas tecnologias, também as viabilize o quanto antes, conforme assegura a BNCC (BRASIL, 2018), uma vez que há escassez de infraestrutura e inviabilidade de acesso à internet.

Este estudo das representações dos professores de inglês no contexto manauara sobre o livro didático, ocorreu no fim de um ciclo de livros com duração de três anos (2018-2021) do PNLD 2018, sendo assim um trabalho que serve como uma fonte que pode ser capaz de explicar, justificar e questionar a realidade deste material dentro de determinado contexto de ensino-aprendizagem.

Penso que poderão ser realizadas pesquisas futuras sobre o que foi iniciado nesta pesquisa, o modelo de livros didáticos do Novo Ensino Médio adquiridos pelo governo federal por meio do PNLD 2021 e alinhados à BNCC (BRASIL, 2018), a qual define os conhecimentos essenciais, competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver na escola e que passarão a ser utilizados nas escolas por um prazo de quatro anos (2021-2024), que trouxe a prerrogativa de se trabalhar com três modalidades de livros, sendo os três utilizados ao mesmo tempo, os dois primeiros denominados *Projeto integrador* e o outro chamado de *Projeto de vida*, além do terceiro, que é o livro do próprio componente curricular.

Vale ressaltar que esses novos livros devem ser trabalhados de forma interdisciplinar, sendo assim, deverá ser utilizado apenas um livro chamado de “Projeto Integrador” para toda a área de Linguagens e suas Tecnologias (composto pelas disciplinas Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) e um livro cunhado de “Projeto de vida” para ser trabalhado com todas as disciplinas abordadas na escola. Isso vai ao encontro de Anjos (2019, p. 36), ao lembrar que:

[...] o livro didático deve ser um manual para acessar o mundo, e como o mundo é a soma de muitas áreas do conhecimento, o LD deve abrir espaço para áreas diversas, proporcionando, assim, a interdisciplinaridade. Esse diálogo entre disciplinas, inevitavelmente, romperá barreiras, que tanto tem impedido a formação de uma consciência múltipla, muito requisitada no cenário contemporâneo. Tal consciência está assentada na concepção de que é preciso conhecer de tudo um pouco, mas de maneira interligada. (ANJOS, 2019, p.36)

Portanto, sendo um novo modelo de livro e novos modos de trabalhar, novas pesquisas poderão surgir. Além disso, a fase de implementação do Novo Ensino Médio conta com a inserção dos recursos digitais em sala de aula (Objeto 4), algo novo e que também está alinhado ao PNLD, que recebeu nova denominação, Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Sob essa perspectiva, ainda há muito a se descobrir quanto ao uso efetivo do LD e os materiais didáticos. Que venham mais pesquisas!

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, O. J. **Historiografia, história da educação e pesquisas sobre o livro didático no Brasil**. Universidade São Francisco – SP, 2002.
- AMAZONAS. **Guia de Estudos**. Ensino Médio. Ademir Pinto Ribeiro (Org.) *et al*-Manaus. Editora: Manaus, 2020.
- AMAZONAS. Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino. **Estrutura das Distritais**. Manaus, 2012.
- ANJOS, F. A. **Ideologia e omissão nos livros didáticos de língua inglesa**/ Flávio Almeida dos Anjos. - Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019.
- ANEAS, F. **Educação de Jovens e Adultos**: representações de professores e alunos sobre ensino aprendizagem de inglês. 2010. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- ARAKI, L. E. **A disciplina Inglês Instrumental no Ensino Superior e as representações de seus professores**: um estudo de caso. 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- ASSIS, S. N. L. de; ASSIS, R. E. Livro didático: Yes, Sir! **Anais** do V Seminário de Línguas Estrangeiras: a formação do professor de línguas estrangeiras. Goiânia: Editora Vieira, 2003.
- BARBOSA, A. L.; MENDES, L. S. **Ambientes virtuais de aprendizagem**. In: CARLINI, Alda Luiza; TARCIA, Rita Maria Lino (Orgs.). 20% à distância e agora? Orientações práticas para o uso de tecnologia de educação à distância no ensino presencial. São Paulo: Pearson, 2010, p. 161-170.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARRETTO, J. J. **Representações sociais sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês em ambiente escolar**. Rio de Janeiro, 2017. 208 p. Tese de doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- BASTOS, L. A. **Representações sociais e o ensino de línguas estrangeiras: uma pesquisa tipo estado da arte**. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, subjetividade e educação. PUCPR, 2017. Disponível em : [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23972\\_12749.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23972_12749.pdf)
- BASTOS, M.; ARAÚJO E SÁ, M. H. “Papagaio colorido”? “Bola Saltitante”? “Construtor de Pontes”? Como é que os professores de línguas descrevem o seu

papel em contextos multilíngues e multiculturais? E-REI: **Revista de Estudos Interculturais do CEI**, 2013.

BRANQUINHO, D. B. **Formação de Professores e Ensino-Aprendizagem de Inglês como Língua Franca**: Um estudo de caso na UFAM. Dissertação (Mestrado em Letras). 82 fls. Universidade Federal do Amazonas. Manaus: 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. BRASIL. **Reforma do Ensino Médio**, Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**, Base Nacional Comum Curricular (2018). Homologada em 14/12/2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>. Acesso em: 15 de jan.2019.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 Língua Estrangeira Moderna. Brasília: MEC, 2013a. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125guias?download=8322:livrolinguaestran> geira. Acesso em: 03 Mar. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Guia de livros didáticos. PNLD 2015: Língua estrangeira Moderna. Brasília: secretaria de educação Básica.

BRASIL. **Ministério da Educação**. *Guia de Livros Didáticos*. PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2011.

CANHOTA, C. **Qual a importância do estudo piloto?** In: SILVA, E. E. (Org.). *Investigação passo a passo: perguntas e respostas para investigação clínica*. Lisboa: APMCG, 2008. p. 69-72.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. **Linguagem e ensino**. v. 8, n. 1, p. 20, 2005.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (org.). **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CETIC. BR. TIC EDUCAÇÃO 2018. Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras. **Livro eletrônico**. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic\\_educ\\_2018\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_educ_2018_livro_eletronico.pdf). Acesso em 20 jan. 2020.

CICHELERO, M. **Representações de professores de inglês sobre o livro didático**. 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 2011.

CORREA, L. N.; BORDINI, M. Em busca de crenças e atitudes de alunos com relação à variação linguística da língua inglesa na contemporaneidade. *In*: Luciana Cabrini Simões Calvo; Michele Salles El Kadri; Denise Ismênia Bossa Grassano Ortenzi; Kleber Aparecido da Silva. (Org.). **Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil**: uma homenagem à professora Telma Gimenez. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2013, v. 5, p. 411-432.

CORREA, E.S. **A política de formação de professores de língua inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública**. 2018. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazonia) -Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2018.

COSTA, A. de B. **Crenças e representações de professores de Língua Inglesa sobre a formação continuada**. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

DAGIOS, M.G; BRUZ, I. M. *Et al.* O livro didático de língua inglesa e questões de cultura e interculturalidade. Grupo de Trabalho - Didática: Teorias, Metodologias e Práticas. XI **Congresso Nacional de Educação-EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba:2013.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FARIA, A. L. G. de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Atlas, 2000.

FERREIRA, L. L. **Representações sociais da Língua Portuguesa no Facebook**. 133 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

Fortunato, I. M. A. **O livro de inglês chegou à escola pública: e agora, professor?** Dissertação (mestrado), 174 fls - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2013.

FREIRE, M. M.; LESSA, A. C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. *In*: BÁRBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. (Orgs.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras. 2003.

DAMASIO, A. F. S; GERONASSO, J. E. S. Representação de Professores de Língua Inglesa sobre o Planejamento. **X ANPED Sul**, 2014, Florianópolis. Caderno de Resumos - online, 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1915-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1915-0.pdf). Acesso: 25 de Ago, 2020.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, T. Prefácio. In: DIAS, R. (Org.); CTISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

GOMES BASONI, I. C.; REIS MERLO, M. C. O professor de inglês e o livro didático: letramentos e representações sociais. **Entrepalavras**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 434-452, ago. 2019. ISSN 2237-6321. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1593>>. Acesso em: 25 ago. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-21593>.

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

GUEDES, C. S. **As representações sociais dos professores de língua inglesa do Ensino Fundamental I**. 2013. xiv, 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) —Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GUEDES, C. S.; SILVA, K. A. **Representações sociais de professoras de língua inglesa para crianças**. V.9 N.3 (2020): Revista Eixo, seção artigos. Brasília-DF, v. 9, n. 3, setembro-dezembro de 2020.

GUILHERME M. M. D. A construção de crenças sobre materiais didáticos em narrativas de aprendizagem e a formação do professor de língua estrangeira. **Materiais Didáticos Para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições**. Organizadores: Denise Scheyerl e Sávio Siqueira. - Salvador: EDUFBA, 2012.

HALL, G. **Exploring English language teaching: language in action**. Nova York, Routledge, 2011.  
<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em 20 fev.2019.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Soc. estado*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, Dec. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010269922009000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269922009000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 Jan 2020.

JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In D. Jodelet (Ed.), *As representações sociais* (p. 17-44). Rio de Janeiro: UERJ. 2001.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em representações sociais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 63-85.

JUSTINO, M. N. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docente**. Curitiba: Ibpex, 2011.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/Unicamp & MEC. (2005).



LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies**: changing knowledge and classroom learning. Buckingham: Open University Press, 2003.

LEFFA, V. J. **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática / [organizado por] Wilson J. Leffa. 2.ed. rev. – Pelotas: Educat, 2007. 206p

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira**. Ensino e aprendizagem. Vilson J. Leffa. - Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEFFA, V. J.; COSTA, R. A.; BEVILÁQUA, A. F. O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. In: FINARDI, K. R.; TÍLIO, R.; BORGES, V.; DELLAGNELO, A.; RAMOS FILHO, E. (Org.). Transitando e transpondo n(a) Linguística Aplicada. Campinas: Pontes, 2019, p. 267-297.

LOPES, A. C. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007, p. 205– 228.

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

LUVIZA, J. C. B. **Representações sociais de alunos-professores sobre língua(s) e cultura(s) no estágio supervisionado de inglês**. Universidade estadual do Centro Oeste. Dissertação (Mestrado).211 fls. Guarapuava: Unicentro, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliografia, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MONTEIRO, M. F. C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM**: um estudo à luz do letramento crítico (LC). 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, 2014.

MONTEIRO, M. F. C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental**: um estudo de caso. 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Departamento de Linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e o seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. Introduction: Le domaine de la psychologie sociale. In S. MOSCOVICI (dir.). **Psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1990 (2<sup>a</sup> ed).

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, K. H. **Verso e reverso no PIBID-INGLÊS**: representações sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de inglês. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. Tese de doutorado. 201 fls. 2017.

OLIVEIRA, A. C. T. A formação continuada dos professores de LI do estado do Tocantins: do projeto TEP até os dias atuais. In: **SILEL: III Simpósio Internacional de Letras e Linguística.**, 2011, Uberlândia. SILEL: III Simpósio Internacional de Letras e Linguística.. Uberlândia: EDUFU, 2011. v. 2. p. 08-19. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/510.pdf>.

OLIVEIRA, F. C. M. **Representações sociais de formadores de futuros professores de língua inglesa.** 2014. 150 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2014.

ORNELLAS, L. L. H. **Representações de professores de Inglês do Ensino Fundamental I.** São Paulo: 170 p. 2010. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

PAIVA, V. L. M. O. Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no ensino básico. **Revista (Com)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 8, n. 10.1, p.344-357, 2014.

PESSOA, A. R.; LIMA, M. S. Representações sociais de professores pré-serviço de língua estrangeira sobre feedback corretivo oral. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 69-90, Mar. 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982019000100069&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982019000100069&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 25 ago. 2020.

PINTO, A. A. **O professor e suas representações sobre cursos de formação em contexto digital:** um estudo de caso em Belém do Pará. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

POSSAS, S.; AMÊNDOLA, R. A edição de livros didáticos de línguas estrangeiras destinados ao PNLD: algumas considerações. **Pesquisas em Discurso Pedagógico.** PUC-RIO, 2016. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php>. Acesso em: 15 de fev. 2020.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua Inglesa para o Ensino Fundamental e médio: papéis e avaliação e potencialidades. In: DIAS, Reinildes, CRISTOVÃO, Vera L. L. (Orgs). **O livro didático de língua estrangeira:** múltiplas perspectivas. Campinas/SP, Mercado de Letras, 2009, p. 173-198.

RICHARDS, K. J. C. The role of textbooks in a language program. 2002. Disponível em: <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/roles-of-textbooks.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

ROJO, R. **Materiais didáticos no ensino de línguas.** In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Linguística Aplicada na modernidade recente: *Festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo, Parábola Editorial, 2013. p.163-195.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SABOTA, B. Teaching beyond coursebooks: análise, adaptação e criação de materiais didáticos de inglês como língua estrangeira com o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação. In: Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do Campus Anápolis de CSEH (SEPE), 2015, Anápolis. Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do Campus Anápolis de CSEH (SEPE). Anápolis: Ed. da UEG, 2015. v. 1. p. 946-960.

SALAS, M. R. **English Teacher as Materials developers**. Actualidades Investigativas en Educacion. Vol. 4. N. 2, 2004.

SARMENTO, S.; LAMBERTS, D. Adaptações ao livro didático de língua inglesa. **Revista Intersecções**. Edição 20, ano 9, número 3, pg. 66 a 83. Nov., 2016.

SILVA, C. S.; VILARINHO, M. M. O. Um olhar analítico sobre o material didático na educação a distância. In: **Múltiplos olhares sobre o ensino de línguas: Material didático/ Organização de Cácio José Ferreira; Elisabeth Britto da Costa e Wagner Barros Teixeira**. Manaus: EDUA, 2017.

SILVA, E. T. Livros didáticos: do ritual de passagem a ultrapassagem. **Em aberto**. p. 8-11. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos>. Acesso em: 20 mai. 2019.

SILVA, R. C. O livro didático de inglês como um gênero discursivo multimodal promotor de multiletramentos. In: HEMAIS, B. (org.). **Gêneros Discursivos e Multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês**. Campinas: Pontes, 2015. p. 35-62.

SILVA, R. C. **Livro Didático de Inglês: que livro é este?** Discursos de produtores e usuários. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

SILVA, R. C. **Representações do livro didático de inglês: análise dos discursos de produtores e usuários com base na Linguística Sistêmico-Funcional**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras PUC-Rio, 2012.

SOARES FERNANDES, F. Futuros educadores ou professores? Um estudo sobre as representações sociais dos acadêmicos de letras da Universidade Federal do Amazonas/Humaitá sobre a carreira docente. **Educar em Revista** [en linea]. 2011. Disponível: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155018743016>. Acesso em 25. Ago, 2020.

SOUSA, E. L. **Representações de alunos do PROEJA sobre o ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos - Leitura: Um estudo de caso no IFAM**. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2019.

SOUZA, D. M. de. **Autoridade, autoria e livro didático**. In: CORACINI, M. J. (Org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. 2. ed. Campinas (SP): Pontes, 2011. p. 27-31.

SOUZA, G. S.; SANTOS, A. R.; DIAS, V. B.; **Metodologia da pesquisa científica: a construção do conhecimento e do processo de aprendizado.** Porto Alegre: Animal, 2013.

SOUZA, J. M. P. **Representações sociais de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o bilinguismo em escolas no município de Bonfim - fronteira Brasil/Guiana Inglesa.** 106 f. Universidade Estácio de Sá. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: 2014.

SOUZA, S. A. F.; COSTA, E. B. **Citizen 2000: Inglês para Cidadania.** 1. ed. Manaus: Editora Novo Tempo, 2000. v. 1.

SOUZA, S. A. F.; SOUZA, E. B. **New Citizen: inglês para cidadania.** 2. ed. Manaus: Editora Novo Tempo, 2004. v. 1 a 3.

SOUZA, S. C. B. **Teacher's representations of the english language in Santarém, Pará.** 96 f. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente. Florianópolis, SC, 2012.

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

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

TILIO, R. A Construção Social de Gêneros e Sexualidade em Livros Didáticos de Inglês: que Vozes Circulam? *In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.) Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade: Práticas Pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores.* Campinas-SP: Pontes Editora, 2012.

TOMLINSON, B. Materials development. In: CARTER, R.; NUNAN, D. **Teaching English to speakers of other languages.** Cambridge: Cambridge, 2004.

VALDÉS, R. E. C. **Análise Comparativa entre os livros didáticos para ensino de inglês em Ensino Médio e a Proposta Curricular da SEDUC-AM.** Dissertação (Mestrado em Letras), 130 f. Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Manaus, AM, 2017.

VARGAS, B. Q. **REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DE NATAL-RN: Um estudo sistêmico-funcional.** 2011. 113 fls. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da UNIGRANRIO.** Rio de Janeiro, v. VIII, n. 30, jul./set. 2009. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>. Data de acesso: 05/07/2020.

VILAÇA, M. L. C. A Elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: Autoria, princípios e abordagens. **Cadernos do CNLF, Vol. XVI, Nº 04, 2012.**

VITA, F. A pesquisa-ação e o uso do livro didático. In: **Múltiplos olhares sobre o ensino de línguas**: Material didático/ Organização de Cácio José Ferreira; Elisabeth Britto da Costa e Wagner Barros Teixeira. Manaus: EDUA, 2017.

WERNECK, G. L. C.; CARVALHO, M. S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. v. 36, n. 5 [Acessado 17 novembro 2021], e00068820. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00068820>>. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00068820>.

## APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO DE PERFIL<sup>9</sup>

Caro(a) colega!

Este questionário visa gerar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas. Agradeço antecipadamente a colaboração, assegurando-lhe que a sua identidade será preservada. Obrigada!

Jaqueline Tavares

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

### 1 Formação

#### 1.1 Graduação

Curso: \_\_\_\_\_

Habilitação: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

1.2 Especialização: ( ) sim ( ) não

Caso afirmativo, responda:

Instituição: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Caso em andamento, qual é a previsão de conclusão? \_\_\_\_\_

1.3 Mestrado: ( ) sim ( ) não

Caso afirmativo, responda:

Instituição: \_\_\_\_\_

Programa: \_\_\_\_\_

Área de concentração: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Caso em andamento, qual é a previsão de conclusão? \_\_\_\_\_

1.4 Doutorado: ( ) sim ( ) não

Caso afirmativo, responda:

Instituição: \_\_\_\_\_

Programa: \_\_\_\_\_

Área de concentração: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Caso em andamento, qual é a previsão de conclusão? \_\_\_\_\_

---

<sup>9</sup> Instrumento elaborado pela Prof<sup>a</sup>. Jaqueline Tavares, com base em Monteiro (2009; 2014).

## 2 Profissionais

2.1 Instituição pública para qual trabalha: ( ) SEDUC/AM ( ) Semed ( ) ambas

2.2 Caso tenha vínculo apenas com a SEDUC/AM, é efetivo(a)? ( ) sim ( ) não

Caso tenha vínculo apenas com a Semed, é efetivo(a)? ( ) sim ( ) não

2.3 Tempo de serviço na SEDUC/AM e/ou na Semed: \_\_\_\_\_

2.4 Escola(s) de lotação: \_\_\_\_\_

2.5 Professor (a) da(s) disciplinas: \_\_\_\_\_

2.6 Trabalha em alguma outra instituição como professor(a) de inglês?

( ) sim ( ) não

Caso afirmativo, em qual instituição?

\_\_\_\_\_

**Informações adicionais que julgar relevante:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Modelo conforme o Google formulários:



Formulário de perfil.pdf

## APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO<sup>10</sup>

Caro(a), colega,

Este questionário visa gerar mais informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL da Universidade Federal do Amazonas. Agradeço antecipadamente a colaboração, assegurando-lhe, mais uma vez, que a sua identidade será preservada. Obrigada!

Jaqueline Tavares

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Participante: \_\_\_\_\_

Nome da escola atual: \_\_\_\_\_

1) A escola na qual você trabalha é contemplada com o livro didático?

( ) sim ( ) não

Caso afirmativo, nome do livro: \_\_\_\_\_

2) Na sua opinião, o que é o livro didático?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3) Com que frequência você utiliza o livro didático e suas aulas?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

4) Qual é o seu objetivo com o uso do livro didático?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

5) O que representa o livro didático de inglês para você?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

6) Que vantagens e desvantagens você vê na utilização do livro didático em sala de aula?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

7) Você acha que o livro didático atende às necessidades e aos interesses do seu aluno? Por gentileza, justifique sua resposta

\_\_\_\_\_

<sup>9</sup> Instrumento elaborado pela Prof<sup>a</sup>. Jaqueline Tavares, com base em Monteiro (2009; 2014).



---

---

---

8) Você adapta o livro didático de alguma forma? ( ) Sim ( ) Não

Caso a resposta seja afirmativa, de que forma você faz essa adaptação?

---

---

---

9) Além do livro didático, você utiliza algum outro material didático em suas aulas?  
Se sim, quais? Se não, por que não?

---

---

---

10) Você produz material didático próprio? Justifique sua resposta:

---

---

---

11) Qual seu nível de satisfação com o livro didático adotado pela sua escola?

- ( ) Muito satisfeito
- ( ) Satisfeito
- ( ) Indiferente
- ( ) Insatisfeito
- ( ) Muito insatisfeito

12) Qual é a sua opinião sobre materiais didáticos de cunho digital ou tecnológico?  
Você os utiliza em suas aulas?

---

---

---

13) Informações adicionais que julgar relevante:

---

---

---

Modelo conforme o Google formulários:



### **APÊNDICE 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA<sup>11</sup>**

- 1) Você participou do processo de escolha dos livros do PNLD em 2021?
- 2) Qual é a sua opinião e quais são as suas expectativas quanto a essas mudanças que o PNLD vem fazendo?
- 3) Você acredita que esse novo livro será um material viável para os alunos?

OBS: Foram acrescentadas perguntas distintas aos participantes, de modo que suas respostas pudessem trazer detalhes a respeito dos dados previamente analisados, oriundos dos Questionários de Perfil e o Investigativo.

---

<sup>11</sup> Instrumento elaborado pela Prof<sup>a</sup>. Jaqueline Tavares, com base em Monteiro (2009; 2014).

## APÊNDICE 4: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do projeto: Representações de Professores de Inglês de Escolas Públicas de Manaus sobre o Livro Didático e o Uso de Recursos de Apoio.

Pesquisadora responsável: Jaqueline Rocha Tavares

Orientadora: Marta de Faria e Cunha Monteiro

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-graduação em Letras.

Telefone: (92) 9XXXX- XXXX

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a) de uma pesquisa de mestrado, cujo título é: Representações de Professores de Inglês de Escolas Públicas de Manaus sobre o Livro Didático e o Uso de Recursos de Apoio, sob a responsabilidade de Jaqueline Rocha Tavares (mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da UFAM) e sob a orientação da professora Marta de Faria e Cunha Monteiro (Professora Associada 2 da Faculdade de Letras, da UFAM).

Antes de aceitar participar da pesquisa é necessário que você compreenda as informações e instruções deste documento. Por esta razão, leia cuidadosamente o que se segue e, em caso de dúvida, pergunte ao responsável. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade. Uma cópia deste documento será sua e a outra da pesquisadora.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as representações dos professores de língua inglesa de escolas públicas manauaras sobre o uso e adaptação do livro didático, bem como sobre a produção e o uso de materiais didáticos de apoio.

Os dados gerados serão guardados por um período de cinco anos, em forma de arquivo, sob a responsabilidade da pesquisadora.

Os participantes da pesquisa não serão identificados, em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados de qualquer forma. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável.

A sua participação não terá ônus ou ganho financeiro, mas será de extrema importância para a realização dessa pesquisa e poderá contribuir para o desenvolvimento de discussões relevantes sobre o uso do livro didático e recursos de apoio no ensino de língua inglesa.

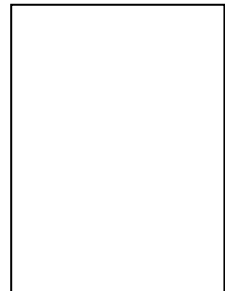
Consentimento da participação da pessoa.

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, portador do RG \_\_\_\_\_, residente na Rua \_\_\_\_\_, Número \_\_\_\_\_, Bairro \_\_\_\_\_, cidade de Manaus, Amazonas, concordo em participar da pesquisa científica vinculada à linha de Linguística Aplicada, do programa de Pós-Graduação em Letras da UFAM. Fui suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o projeto Representações de Professores Inglês de Escolas Públicas de Manaus sobre o Livro Didático e o Uso de Recursos de Apoio. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e pagamentos. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades.

Para concordar em participar da pesquisa, assino o termo:

Local e data: \_\_\_\_\_

Participante convidado (a): \_\_\_\_\_



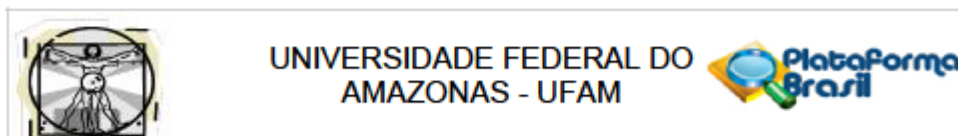
Impressão dactiloscópica

Eu, Jaqueline Rocha Tavares, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Local e data: \_\_\_\_\_

Pesquisadora responsável: \_\_\_\_\_

## Anexo A - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DE ESCOLAS PÚBLICAS DE MANAUS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E O USO DE MATERIAIS DE

**Pesquisador:** Jaqueline Rocha Tavares

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 23304819.7.0000.5020

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Amazonas - UFAM

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.866.265

#### Apresentação do Projeto:

**Resumo:**

Esta pesquisa insere-se no campo da Linguística Aplicada (LA) e tem como objetivo geral investigar as representações dos professores de língua inglesa das escolas públicas manauaras sobre sua principal ferramenta de trabalho, o livro didático, bem como as representações sobre o uso e criação de materiais didáticos que podem apoiar a prática pedagógica. Os objetivos específicos são identificar as representações dos docentes relacionadas com o livro didático, seu uso e as adaptações que estes professores fazem do material de que dispõem no cotidiano de suas aulas no contexto da escola pública. Os aspectos teóricos sobre representações são embasados nos autores (MOSCOVICI, 2012; JODELET,2001), sobre livro didático (CORACINI,2011; PAIVA,2009; RAMOS, 2009) e sobre materiais e recursos de apoio para o ensino de línguas (TEIXEIRA,2017; SCHEYERL E SIQUEIRA, 2012; TOMLINSON,2011). Para as questões metodológicas, será tomada como base a abordagem qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006; LUDKE, ANDRE, 1986) e o estudo de caso (CHIZZOTTI, 2017; STAKE,2003). A pesquisa será realizada em sete escolas da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas/SEDUC – AM. Estes

**Endereço:** Rua Teresina, 495

**Bairro:** Adrianópolis

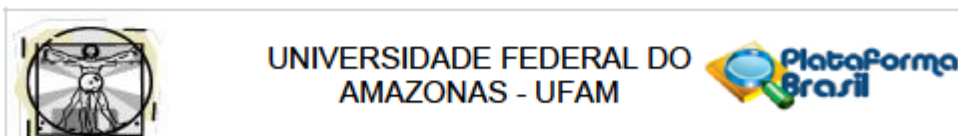
**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3305-1181

**CEP:** 69.057-070

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.666.265

participantes são professores licenciados em Letras - Língua e Literatura Inglesa e Letras Inglês/Português que atuam no Ensino Médio. Os instrumentos utilizados para a geração de dados constituem de questionários e entrevista semiestruturada. Esta pesquisa contribuirá para a ampliação de conhecimento sobre as representações docentes no campo da educação básica e no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, podendo, assim, subsidiar novas pesquisas e outros trabalhos, uma vez que as representações indicadas na pesquisa apresentam relação direta com a formação de professores, além das contribuições ao Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL e à minha vida profissional e acadêmica.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Analisar as representações dos professores de língua inglesa das escolas públicas manauaras sobre sua principal ferramenta de trabalho, o livro didático, bem como suas representações a respeito do uso e criação de recursos didáticos que podem apoiar a prática pedagógica.

**Objetivo Secundário:**

. Analisar as representações advindas da relação professor-livro didático de língua inglesa no contexto de escola pública, o uso do livro e seu papel no ensino da língua estrangeira. . Analisar e descrever as representações docentes a respeito do processo de criação/ adaptação de materiais didáticos e recursos de apoio

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

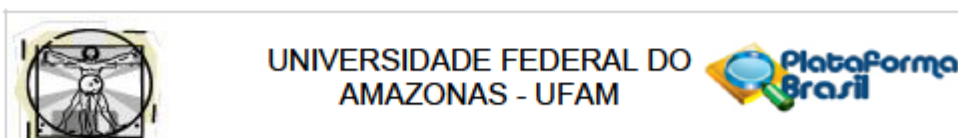
**Riscos:**

. Tomar o tempo do participante ao responder ao questionário/entrevista. . Cansaço ou aborrecimento do participante ao responder questionários;  
 . Interferência na vida e na rotina dos participantes da pesquisa. . Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante a entrevista. . Risco de quebra de sigilo

**Benefícios:**

Esta pesquisa não trará, a curto prazo, benefícios aos participantes, que estarão contribuindo com o conhecimento científico. Porém, mais adiante,

<b>Endereço:</b> Rua Teresina, 495	<b>CEP:</b> 69.057-070
<b>Bairro:</b> Adrianópolis	
<b>UF:</b> AM	<b>Município:</b> MANAUS
<b>Telefone:</b> (92)3305-1181	<b>E-mail:</b> cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.866.265

através do resultado desta pesquisa poderá ser possível a promoção de ações educativas e formativas para o uso do livro didático e de recursos de apoio, em que todos os participantes serão beneficiados. Esta pesquisa contribuirá para a ampliação de conhecimento sobre as representações docentes no campo da educação básica e no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, podendo, assim, subsidiar novas pesquisas e outros trabalhos, uma vez que as representações indicadas na pesquisa apresentam relação direta com a formação de professores, além das contribuições ao Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL e à minha vida profissional e acadêmica.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

1 versão

Pos graduação em Letras UFAM - Mestrado

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de Rosto: adequado

Riscos: adequado

Benefícios:adequado

Orçamento:adequado

Cronograma:adequado

Critérios de exclusão: adequados

Critérios de inclusão: adequados

Instrumentos da Pesquisa: adequado

Termo de Anuência: adequado

TCLE: adequado

Curriculum lattes: adequado

**Recomendações:**

O pesquisador somente poderá iniciar a coleta de dados (pesquisa de campo), após análise e aprovação pelo CEP

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

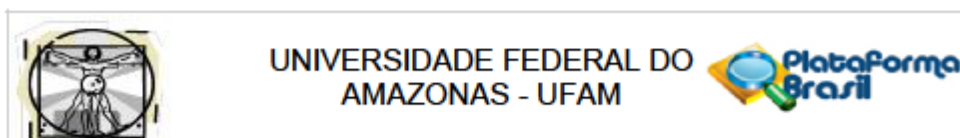
UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.666.265

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Em razão do exposto, somos de parecer favorável que o projeto seja APROVADO, pois o pesquisador cumpriu as determinações da Res. 466/2012.

É o parecer

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1417789.pdf	18/09/2019 17:23:58		Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	18/09/2019 17:19:27	Jaqueline Rocha Tavares	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	cartaanuencia.pdf	18/09/2019 17:17:13	Jaqueline Rocha Tavares	Aceito
Outros	entrevista.docx	18/09/2019 16:56:57	Jaqueline Rocha Tavares	Aceito
Outros	Questionario_Perfil.docx	18/09/2019 14:57:12	Jaqueline Rocha Tavares	Aceito
Outros	Questionario_investigativo.docx	18/09/2019 14:54:40	Jaqueline Rocha Tavares	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_cep.docx	04/09/2019 18:19:45	Jaqueline Rocha Tavares	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	03/09/2019 17:16:00	Jaqueline Rocha Tavares	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	03/09/2019 17:15:32	Jaqueline Rocha Tavares	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	03/09/2019 16:23:36	Jaqueline Rocha Tavares	Aceito

**Situação do Parecer:**

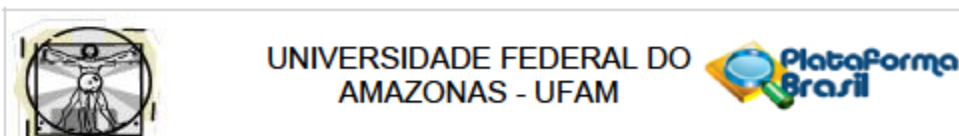
Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Rua Teresina, 495	CEP: 69.057-070
Bairro: Adrianópolis	
UF: AM Município: MANAUS	
Telefone: (92)3305-1181	E-mail: cep.ufam@gmail.com





Continuação do Parecer: 3.666.265

MANAUS, 28 de Outubro de 2019

---

**Assinado por:**  
**Eliana Maria Pereira da Fonseca**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Teresina, 495  
**Bairro:** Adrianópolis **CEP:** 69.057-070  
**UF:** AM **Município:** MANAUS  
**Telefone:** (92)3305-1181 **E-mail:** cep.ufam@gmail.com