



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANA CLAUDIA CURY CALIA DE SOUZA-LUZ

**ANÁLISE E AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS E A
ETAPA DE SELEÇÃO DAS COLEÇÕES DO PNLD:
A PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA**

Londrina
2015

ANA CLAUDIA CURY CALIA DE SOUZA-LUZ

**ANÁLISE E AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS E A
ETAPA DE SELEÇÃO DAS COLEÇÕES DO PNLD:
A PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Londrina
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Souza-Luz, Ana Claudia Cury Calia de .
ANÁLISE E AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS E A ETAPA DE SELEÇÃO DAS
COLEÇÕES DO PNLD: : A PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA /
Ana Claudia Cury Calia de Souza-Luz. - Londrina, 2015.
197 f.

Orientador: Vera Lúcia Lopes Cristovão.
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos
da Linguagem, 2015.
Inclui bibliografia.

1. PNLD - Teses. 2. LÍNGUA INGLESA - Teses. 3. PROFESSOR DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS - Teses. 4. LIVRO DIDÁTICO - Teses. I. Cristovão, Vera Lúcia Lopes. II.
Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de
Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

ANA CLAUDIA CURY CALIA DE SOUZA-LUZ

**ANÁLISE E AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS E A ETAPA DE
SELEÇÃO DAS COLEÇÕES NO PNLD:
A PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Vera Lucia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Viviane Aparecida Bagio Furtoso
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Valdirene Filomena Zorzo-Veloso
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 14 de abril de 2015

*Dedico esta etapa à minha
Família, pelas mãos estendidas a
cada passo dado e a cada sonho
aspirado.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família por ser minha base em todos os sentidos. Ao meu marido, Igor, por todo o incentivo e apoio para que eu trilhasse meus caminhos. Sei que, ao seu lado, posso chegar aonde eu quiser, pois você estará me apoiando. Aos meus pais pelo apoio incondicional à minha formação, por cuidarem, ampararem e amarem. Sou eternamente grata à Deus por tê-los em minha vida.

À minha querida Orientadora, Vera Lúcia Lopes Cristovão, a quem expresso grande admiração, pela harmonia com a qual conduziu nosso trabalho, pela dedicação e disposição. Serei eternamente grata pelas oportunidades, pelo carinho e parceria construída durante nossa trajetória.

Às Queridas Mariana, Rosana e Denise, pelas experiências que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa. Tenham certeza de que a oportunidade de trabalhar com vocês foi fundamental para minha formação profissional.

Aos colegas do grupo de pesquisa Linguagem e Educação pelas reflexões que partilhamos e contribuições e sugestões que enriqueceram este trabalho.

Ao meu Grande Amigo, Leonardo, pelas palavras de incentivo, por toda parceria e auxílio nos diversos momentos que precisei. Aos meus amigos de coração, Elton e Winnie, por terem acompanhado todos os momentos importantes de minha vida e pela amizade construída no decorrer desses 9 anos.

Aos meus amigos de todas as horas, Álvaro, Luciano e Daiane, por fazerem parte de meu cotidiano e partilharem momentos de alegria. Vocês são muito importantes para mim.

Às professoras Vadirene Zorzo-Veloso e Viviane Bagio Furtoso, pelas leituras, e inúmeras contribuições a esta pesquisa na fase de qualificação. Agradeço, ainda, por terem aceitado nosso convite para compor a Banca de defesa.

À CAPES pela concessão da bolsa de estudos que permitiu que eu me dedicasse a esse estudo.

Por fim, mas não menos importante, a todos os professores que teceram os caminhos de minha formação, cujos esforços resultaram em uma vontade de aprender sempre mais.

*A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: **para que eu não deixe de caminhar.***
(Eduardo Galeano)

SOUZA-LUZ, Ana Claudia Cury Calia de. **Análise e avaliação de livros didáticos e a etapa de seleção das coleções no PNLD:** a participação do professor de língua inglesa. 2015. 195 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

RESUMO

A partir da problematização de aspectos referentes à participação do professor no PNLD e das condições ofertadas a ele para a seleção e escolha do Livro Didático de LI, esta dissertação tem como objetivo geral, propor um instrumento de avaliação de livros didáticos de Língua Inglesa direcionado a professores atuantes no ensino fundamental II do contexto público brasileiro. Para que possamos galgá-lo, percorremos os seguintes objetivos específicos: 1) Analisar instrumentos de avaliação e análise de LD de línguas; 2) Investigar representações de professores de LI acerca dos critérios mobilizados, por eles, na análise e seleção de material didático. Para tanto, nos amparamos no referencial teórico da análise e avaliação de livros didáticos de línguas (TOMLINSON, 1998; 2003; CORACINI, 1999a; DAMIANOVIC, 2007; DIAS; CRISTOVAO, 2009; entre outros) e nos pressupostos do interacionismo sociodiscurso (BRONCKART, 2009; SCHNEUWLY, 2005; 2009). Nosso *corpora* é composto por 5 fichas de avaliação (FA) de LD e por Transcrições das gravações de uma oficina de análise de LD. Sobre o primeiro objetivo específico, nossos resultados indicam que as FA analisadas consideram os seguintes critérios: Etapas de Avaliação (Pré-uso; Uso e Pós-uso); Visão de Língua, ensino e aprendizagem; subjetividade do contexto; caráter tripolar da AALD; Flexibilidade de Adaptação do material (assim como a avaliação da necessidade de complementá-lo); Avaliação da interação professor/aluno/livro didático; Avaliação da receptividade do material; Avaliação da Adequabilidade do material, sendo, dessa forma, tais critérios implementados na proposta de nossa FA. Em relação ao segundo objetivo, concluímos que as representações de professores quanto à análise e avaliação de LD refletem em nossa FA: a importância da inclusão de estratégias de desenvolvimento do conhecimento global da coleção; a importância da inserção de critérios que ultrapassem o nível superficial de análise (pautada na impressão geral); e a necessidade da interação professor/aluno/livro para a tomada de posição quanto à adequabilidade do material. Como produto final, apresentamos uma proposta de instrumento de auxílio ao planejamento didático, salientando que esta condiz a uma avaliação não apenas do LD, mas das necessidades do contexto de ensino-aprendizagem do professor que o utiliza. É nesse sentido que a intitulamos *Instrumento de planejamento didático/ avaliação de ferramentas de ensino*.

Palavras-chave: PNLD. Livro didático. Língua Inglesa. Avaliação. Professor.

SOUZA-LUZ, Ana Claudia Cury Calia de. **Analysis and Evaluation of Didactic books and the selection stage of PNLD: the participation of the teacher.** 2015. 195 p. Dissertation (Master on Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2015.

ABSTRACT

Considering the criticisms regarding aspects related to teacher participation on PNLD and the conditions provided to them for the selection and choice of the Didactic Book, this dissertation has as general aim to offer a Didactic Book evaluation instrument for public basic education teachers of Brazil. In order to achieve it, we aim the following specific objectives: 1) To analyse the analysis and evaluation checklists of language learning didactic books; 2) To investigate teacher representation related to didactic book analysis and evaluation criteria. To do so, we use the theoretical framework of the didactic book analyses and evaluation literature (TOMLINSON, 1998; 2003; CORACINI, 1999a; DAMIANOVIC, 2007; DIAS; CRISTOVAO, 2009; entre outros) and socio-discursive interactionism (BRONCKART, 2009; SCHNEUWLY, 2005; 2009). Our *corpora* is composed by 5 didactic book evaluation checklist and the transcription of the didactic book analysis workshop recordings. Regarding the first specific objective, the results indicate that the evaluation checklists analysed consider the following criteria: Evaluation stages (Pre-use; Use; Post-use); Language perspective; context subjectivity; Tripolar nature of AALD; Adaptation flexibility of the material (as well as the assessment of the need to supplement it); Evaluation of teacher/student/book interaction; Evaluation of the receptivity of the material; Evaluation of the material suitability. Such criteria were implemented in the proposal of our FA. Regarding the second goal, we conclude that the representations of teachers regarding the analysis and LD assessment reflected in our FA: the importance of including development strategies of global knowledge of the collection; the importance of integrating criteria beyond the superficial level of analysis (aimed at the *general impression*); and the need for teacher/student/book interaction for taking position on the appropriateness of the material. As a final product, we propose a tool to aid educational planning, noting that it matches an assessment not only of LD, but the teaching-learning context and needs of the teacher who uses it. That is why we have named our proposal *Instrument of didactic planning / evaluation of teaching tools*.

Key words: PNLD. Didactic Book. English Language. Evaluation. Teacher.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Panorama das metodologias de ensino de inglês no Brasil	27
Figura 2 –	Mapa dos conceitos abordados por professores-formadores sobre ensino-aprendizagem de línguas.....	36
Figura 3 –	Histórico das iniciativas referentes às ações do governo em relação à adoção/produção/distribuição do LD.....	40
Figura 4 –	Níveis de análise de LD com base em Littlejohn (1998)	61
Figura 5 –	Critérios do processo de avaliação proposto por Littlejohn (1998)	62
Figura 6 –	Esquema dos elementos que compõem o trabalho do professor	67
Figura 7 –	Coordenadas gerais do mundo (BRONCKART, 2006)	73
Figura 8 –	Esquema dos gestos profissionais da atividade do professor	81
Figura 9 –	Análise dos critérios mais amplos das FA.....	112
Figura 10 –	Planejamento didático e a avaliação de instrumentos de mediação de ensino/aprendizagem	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Teses e dissertações com foco na Avaliação e Análise de LD e no professor de Língua Inglesa	18
Quadro 2 –	Panorama dos livros de Língua Inglesa adotados no Brasil.....	28
Quadro 3 –	Dimensões do processo de avaliação de acordo com Ellis (1998).....	50
Quadro 4 –	Lista de necessidades identificadas de acordo com a literatura (MASUHARA, 1998, p. 240-241)	52
Quadro 5 –	Oportunidades de reflexão sobre as necessidades e desejos de professores durante os estágios de uso do material.....	54
Quadro 6 –	Descrição das categorias do agir propostas por Lanferdini (2012).....	75
Quadro 7 –	Tipos de sequências.....	77
Quadro 8 –	Modalizações.....	79
Quadro 9 –	Fichas de Avaliação selecionadas para análise	89
Quadro 10 –	Descrição dos sujeitos de pesquisa.....	93
Quadro 11 –	Objetivos das oficinas de análise de LD	94
Quadro 12 –	Aspectos gerais da pesquisa	96
Quadro 13 –	Decretos e legislações relacionados ao Livro Didático no Brasil	100
Quadro 14 –	Critérios analisados pela avaliação do PNLD	116
Quadro 15 –	Critérios de análise que demandam o processo de pilotagem	119
Quadro 16 –	SOT e STT da primeira etapa da Oficina.....	125
Quadro 17 –	Tipos de discurso e Agir predominantes na fala de P1	133
Quadro 18 –	Tipos de discurso e Agir predominantes na fala de P2	134
Quadro 19 –	Tipos de discurso e Agir predominantes na fala de P3	134
Quadro 20 –	Vozes Identificadas nas falas dos professores.....	136
Quadro 21 –	Temas e subtemas referentes aos terceiro e quarto momento da oficina de AALD.....	139
Quadro 22 –	Análise das <i>modalizações</i>	144
Quadro 23 –	Critérios elencados a partir dos instrumentos analisados.....	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AALD	Análise e Avaliação de Livro Didáticos
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CNLD	Conselho Nacional do Livro Didático
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FA	Ficha de Avaliação
FP	Ficha Piloto
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GLD	Guia do Livro Didático
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LD	Livro Didático
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPE	Política Pública Educacional
PTD	Plano de Trabalho Docente
SEB	Secretária da Educação Básica
SOT	Segmentos de Organização Temática
STT	Segmentos de Tratamento Temático
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNICAMP	Universidade de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	OBJETIVOS DA PESQUISA	16
1.2	ANÁLISE E AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS (AALD) SOB A PERSPECTIVA TRIPOLAR DA ATIVIDADE	17
1.3	PANORAMA DA PESQUISA.....	19
2	CAPITULO 2 : O LIVRO DIDATICO (LD) NO CONTEXTO DE ENSINO DE LINGUAS ESTRANGEIRAS (LE)	21
2.1	A CONSTITUIÇÃO DO LD: VISÃO DE LINGUAGEM, MÉTODO E ENSINO- APRENDIZAGEM	22
2.1.1	O LD e a Visão de Língua.....	22
2.1.2	Métodos e Abordagens de Ensino de Línguas	25
2.1.3	Ensino de Língua Estrangeira na Educação Básica: Concepções e Orientações Oficiais	29
2.2	O LIVRO DIDÁTICO DE LE.....	38
2.2.1	Livro Didático de LE no Plano Nacional do LD (PNLD).....	38
2.2.2	O Professor e o PNLD: Papéis e Reflexões	43
2.2.3	Análise e Avaliação de Livros Didáticos de Línguas: Definições e Reflexões.....	47
2.2.3.1	<i>O período de tempo e os instrumentos disponíveis para escolha</i>	55
2.2.4	CrITÉRIOS de Análise e Avaliação de Livros Didáticos: Os Instrumentos de Avaliação	58
2.2.5	Breve Reflexão Sobre o Referencial Teórico Apresentado no Capítulo 2.....	64
3	CAPITULO 3: CONTRIBUIÇÕES DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD) PARA ANALISE E AVALIAÇÃO DE LD	66
3.1	ESTUDOS SOBRE ANÁLISE E AVALIAÇÃO DE LD DENTRO DO QUADRO TEÓRICO DO ISD.....	68
3.2	O ISD: PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	70

3.2.1	Infraestrutura Geral dos Textos.....	71
3.2.2	Os Mecanismos de Textualização	78
3.2.3	Os Mecanismos Enunciativos: Vozes e Modalizações	78
3.3	GESTOS DIDÁTICOS E PROFISSIONAIS: A ANÁLISE E AVALIAÇÃO DE LD SOB O PRISMA TRIPOLAR DA ATIVIDADE	79
3.3.1	O Papel das Ferramentas no Ensino.....	81
3.3.2	O ISD e AALD: A Articulação de Perspectivas Teóricas Para a Construção de Um Instrumento de Avaliação de LD	84
4	CAPITULO 4 : METODOLOGIA DA PESQUISA	86
4.1	NATUREZA DA PESQUISA	86
4.1.2	A Pesquisadora: Um Relato de Experiência	86
4.2	CONSTITUIÇÃO DO CORPUS.....	88
4.2.1	Fichas de Avaliação de Livros Didáticos de Línguas (FA)	88
4.2.2	As Transcrições das Gravações de Uma Oficina de Análise de LD	89
4.2.2.1	<i>A oficina piloto</i>	<i>89</i>
4.2.2.1.1	<i>A Oficina de análise de livros didáticos (seminário de análise de livros didáticos – SALID).....</i>	<i>89</i>
4.2.2.1.2	<i>Oficina piloto e a oficina de contextualização: As transformações dos objetivos do evento e da crenças da pesquisadora.....</i>	<i>93</i>
4.2.3	A Relação Entre os Conjuntos de Dados Que Compõem o <i>Corpus</i> e os Objetivos da Pesquisa.....	95
4.3	OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	95
5	CAPITULO 5: PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS.....	98
5.1	CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO MAIS AMPLO SUBJACENTE AO PROFESSOR E O PNLD 100.....	98
5.2	ANÁLISE DAS FICHAS DE AVALIÇÃO	107
5.2.1	Análise dos Critérios Mais Amplos das FA.....	110
5.2.2	Análise dos Critérios Específicos das FA: O Processo de Pilotagem	117

5.3	A OFICINA DE ANÁLISE DE LD: PERSPECTIVAS DE ENSINO- APRENDIZAGEM E CRITÉRIOS DE ANÁLISE DE LD	123
5.3.1	Análise da Situação de Produção	124
5.3.2	Representações de Professores Sobre o Ensino-Aprendizagem de Línguas	124
5.3.2.1	<i>Organização temática subjacente ao texto oral produzido nas duas primeiras etapas da oficina.....</i>	124
5.3.2.2	<i>Tipos de discurso e agir identificados</i>	132
5.3.3	As Vozes Presentes no Texto	135
5.3.4	Representações de Professores Sobre Critérios de Avaliação de LD	138
5.3.4.1	<i>Organização temática subjacente ao texto oral produzido na terceira e quarta etapas da oficina.....</i>	138
5.3.4.2	<i>Representações de professores quanto a relevância dos critérios propostos nas fichas de avaliação utilizadas na oficina.....</i>	140
5.4	ARTICULAÇÃO PRÁTICA DAS ANÁLISES: PROPOSTA DE UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE LD.....	146
5.4.1	Proposta de Instrumento de Avaliação.....	149
5.4.2	Readequação da Etapa de Seleção do PNLD.....	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		160
REFERÊNCIAS		165
APENDICE		173
APENDICE 1 -	Instrumento de planejamento didático/ avaliação de ferramentas de ensino (SOUZA-LUZ, 2015)	174
ANEXOS		179
ANEXO 1 -	(DIAS, 2009).....	180
ANEXO 2 -	(RAMOS, 2009).....	185
ANEXO 3 -	(CRISTOVAO, 2009)	186
ANEXO 4 -	(OLIVEIRA; FURTOSO, 2009).....	188
ANEXO 5 -	(BRASIL, 2014).....	189

INTRODUCAO

É notável o crescente destaque do papel do livro didático (LD) de línguas como objeto de estudo de diversas pesquisas desenvolvidas na área da Linguística Aplicada (LA) no contexto nacional¹. Entre as diversas razões para esse cenário, enfatizamos o fato de que esse instrumento exerce (de maneira direta e/ou indireta) grande influência no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) (CORACINI, 1999a). Vale salientar, ainda, que o LD configura-se como produto de um dos maiores programas de políticas públicas educacionais (PPE) vigentes no país: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)².

O objetivo geral do PNLD é ofertar o acesso gratuito a livros didáticos de qualidade assegurada pelo Ministério da Educação (MEC) aos alunos e professores das escolas públicas brasileiras. Assim, o governo federal desenvolve, trienalmente, por meio do PNLD, uma avaliação na qual os LD pertencentes às disciplinas de diversas áreas do conhecimento passam por um processo de seleção minucioso, composto por critérios publicados em edital específico a cada edição. Após a produção e inscrição dos materiais, uma equipe de avaliadores selecionada³ pela Secretaria da Educação Básica (SEB) é responsável por avaliar as coleções e compor as resenhas dos livros aprovados, as quais são apresentadas no Guia do Livro Didático (GLD). Entretanto, o professor da rede pública enfrenta diversas limitações⁴ no que se refere à etapa de escolha e seleção⁵ das coleções aprovadas pelas equipes avaliadoras.

Dentre várias edições do referido programa, tive⁶ a oportunidade, nos anos de 2011 e 2012, de participar de forma ativa na produção de uma coleção didática voltada

¹ (CORACINI, 1999b; SOUZA, 1999; ROJO; BATISTA, 2003; DAMIANOVIC, 2007; DIAS, 2009; TILIO, 2008; CRISTOVAO, 2009; PAIVA, 2009).

² Para uma descrição detalhada dos objetivos e configurações do PNLD, consultar Capítulo 5.

³ De acordo com o trabalho de Daher, Freitas e Sant'Anna (2013), a seleção da coordenação da equipe avaliadora é desenvolvida por meio de convite que acompanha as seguintes exigências: "O convite para compor essa equipe de avaliação, dentre as várias exigências ao professor, está a de que ele não tenha prestado serviços a editoras de materiais didáticos ou a autores de livros didáticos nos dois anos que antecedem o processo, nem sejam autores de obras didáticas dirigidas ao Ensino Básico que estejam disponíveis no mercado ou que tenham sido dele retirados menos de três anos antes do início da avaliação" (DAHER; FREITAS; SANT'ANNA, 2013, p. 415).

⁴ Tempo e acesso restrito para a seleção das obras, conforme destacado no capítulo 2.

⁵ Conforme demonstra o trabalho de Demo (1993).

⁶ Nesta pesquisa, utilizamos a primeira pessoa do singular ao nos referirmos às ações individuais da autora desta pesquisa previamente à entrada no Programa de Pós-

para o ensino de Língua Inglesa (LI) nos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, com o objetivo de inscrevê-la no PNLD 2014. Tal participação despertou questionamentos e inquietações em relação ao processo de produção, avaliação⁷ e recepção desses materiais, e, logo, o interesse em desenvolver esta pesquisa.

Em meio às diversas atribuições em relação ao processo de formulação da obra, estive responsável pela produção de unidades didáticas e pela elaboração do referencial teórico apresentado no manual do professor. A cada unidade produzida, o material era enviado para leituras críticas de revisores especializados na avaliação feita pelo programa. Em meio a esse sistema, foi possível notar que, no contexto mencionado, o foco da produção das unidades era centrado nas representações que os agentes envolvidos na produção tinham sobre a opinião do avaliador e não nas representações das reais necessidades de professores e alunos que recepcionavam esses materiais. A partir dessa observação, surgiu o questionamento do quanto os materiais aprovados pelo PNLD correspondem a essas necessidades e, também, às expectativas dos professores de LI no contexto do programa.

Consideramos que, embora a escolha a ser desenvolvida pelos professores seja restrita a um número reduzido de coleções, tal escolha deve ser pautada em critérios claros, que ultrapassem a apreciação gráfica do material. Todavia, o tempo e condições ofertadas aos professores para esse processo são insuficientes para uma análise aprofundada das obras aprovadas. Ou seja, entendemos que o fato de os professores terem um período significativamente curto (10 dias) para a seleção das obras os priva de condições coerentes para a escolha do LD, priorizando o interesse das instituições privadas (editoras), que possuem maior tempo para distribuição das coleções.

É nesse viés que nosso trabalho centra-se no princípio geral do direito que embasa toda e qualquer PPE: o da supremacia do interesse público sobre o interesse privado (MELLO, 2005). Nesse entendimento, o estudo e a investigação dos elementos que compõem as PPE no ensino público brasileiro são de extrema relevância para que se possa apresentar possibilidades de aperfeiçoamento, visando melhorias no que diz respeito à sua efetividade, sob uma perspectiva sócio-política da educação.

Graduação em Estudos da Linguagem. No que se refere às ações relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa, utilizamos a primeira pessoa do plural.

⁷ O processo de produção das coleções (desenvolvido pelos autores e editoras) e de avaliação dos materiais não consiste em nosso objeto de estudo. Desse modo, as críticas em relação a esses dois momentos do processo de execução do PNLD não são foco de nossa discussão, uma vez que não possuímos dados para tanto.

Nessa direção, a motivação deste trabalho parte de questionamentos e reflexões sobre os fundamentos e parâmetros que regem o desenvolvimento do PNLD e de considerações no que se refere à essência do dever do estado de manter os interesses da coletividade. O cerne de nossa atenção consiste na atuação do professor de LI em meio às ações desenvolvidas pelo programa.

A partir desse contexto, apresentamos o enfoque desta Dissertação: a etapa de escolha e *seleção*⁸ do LD atribuída ao professor⁹ da rede pública no contexto do PNLD. Nesse sentido, o percurso percorrido para o desenvolvimento do tema abordado neste estudo estrutura-se a partir dos objetivos expostos a seguir.

1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo geral propor um instrumento de avaliação de LD de LI direcionados a professores atuantes no Ensino Fundamental II, no contexto público brasileiro. Nesse propósito, os objetivos específicos são: 1) analisar instrumentos de avaliação e análise de LD de línguas; 2) investigar representações de professores de LI acerca dos critérios mobilizados por eles na avaliação do material didático¹⁰.

Desse modo, as perguntas de pesquisa que fundamentam nossos movimentos teóricos-metodológicos são:

1. quais os critérios necessários para a análise e avaliação de LD pelo professor no PNLD?
2. quais os critérios de análise adotados pelas Fichas de Avaliação de LD de línguas selecionadas por esta pesquisa?

⁸ De acordo com os parâmetros do PNLD, não há garantias de que o professor receberá o LD escolhido. Desse modo, mesmo havendo desenvolvido determinada escolha, a seleção do LD pode ser influenciada por outros aspectos (e.g. falta de exemplares disponíveis). Entretanto, o MEC não apresenta um posicionamento oficial que justifique (com base em critérios) o fato de os professores não receberem o livro escolhido. Desse modo, ao nos referirmos a etapa em foco neste estudo, utilizamos os dois termos: *escolha* e *seleção*.

⁹ Neste trabalho, temos como foco o professor de LI.

¹⁰ Oficina de Análise de Livros Didáticos, desenvolvida em uma Universidade do Norte do Paraná, cujas transcrições compõem o *corpus* desta pesquisa. Os dados referentes a esse evento são descritos detalhadamente na Seção de Metodologia.

3. quais as representações de professores sobre suas necessidades no que concerne aos materiais didáticos disponíveis para seu planejamento pedagógico?

1.2 A ANÁLISE E AVALIAÇÃO DE LD SOB A PERSPECTIVA TRIPOLAR DA ATIVIDADE

Ao nos aventurarmos no estudo sobre análise e avaliação de LD, dispusemos de diversas pesquisas relacionadas à temática de AALD¹¹. Entretanto, pudemos perceber que poucos trabalhos abordavam essa temática sob o viés da relação tripolar da mediação entre *instrumento/meio/professor*. Dessa forma, consideramos de extrema relevância a apresentação do panorama das pesquisas (teses e dissertações) com enfoque similar (no que tange ao caráter tripolar da análise e avaliação de LD, defendido neste trabalho). Buscamos, nesse sentido, demonstrar a necessidade da expansão do referencial teórico da área de AALD, em direção à ênfase na importância de se lançar um olhar sobre o LD que leve em consideração os elementos que compõem a mediação do processo de ensino-aprendizagem de línguas (agentes, instrumentos e meio¹²).

Nos ancoramos em Schneuwly (2004; 2009) ao reconhecermos o caráter tripolar¹³ do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Partimos do entendimento de que a AALD, desenvolvida pelo professor de LI, deve englobar a reflexão voltada para a relação entre contexto, livro didático e professor.

Nessa direção, o **Quadro 1** traz o levantamento¹⁴ dos estudos que abordam a relação entre análise e avaliação de LD e o professor de línguas. Tal levantamento foi desenvolvido com base nos dados disponíveis no catálogo de pesquisas da UNICAMP¹⁵, intitulado “O que sabemos sobre o Livro Didático”, e no Banco de teses¹⁶ e dissertações da

¹¹ Cunningsworth (1995); Tomlinson (1998; 2003); Richards (2001; 2005); Tílio (2008); Damianovic (2007); Dias e Cristovão (2009); Villaça (2010).

¹² cf. Schneuwly (2009).

¹³ Ver Capítulo 3.

¹⁴ O critério adotado para esse levantamento foi: Teses e Dissertações cujo enfoque consiste na análise e avaliação de LD sob a perspectiva da relação meio x instrumento x professor.

¹⁵ O catálogo traz oito pesquisas (sete dissertações e uma tese) que abordam o tema do LD de LE. Entretanto, nenhuma delas foi selecionada por não se encaixarem no critério referente ao tema *Professor X LD*.

¹⁶ A busca inicial foi desenvolvida por meio das palavras-chave: *professor, línguas e livro didático*. Obtivemos como resultado 16 pesquisas, das quais apenas uma foi enquadrada no critério definido por nós (ênfase na relação *professor x LD*).

CAPES¹⁷. Como critérios de exclusão, observamos se os objetivos dos trabalhos apresentavam um foco voltado para análise e avaliação de LD sob o viés da relação Professor/LD.

Quadro 1 – Teses e dissertações com foco na Avaliação e Análise de LD e no professor de Língua Inglesa

AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO
Costa (2012)	Critérios de seleção e utilização do livro didático de inglês na rede estadual de ensino de Goiás: um estudo de caso com quatro professoras	Discutir os critérios de AALD, bem como analisar a utilização do LD.

Fonte: a própria autora.

O trabalho de Costa (2012) objetiva apontar critérios de seleção e avaliação do LD de LI, tendo como foco a rede estadual de ensino de Goiás. Para tanto, a autora considera as sugestões apresentadas pelo edital do PNLD (BRASIL, 2011) e a posterior utilização do LD adotado. Como resultados ela apresenta que os LD foram selecionados pelos professores tendo por base, principalmente, os critérios sugeridos pelo Guia Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2010). Sobre a utilização desses materiais, foi observado que eles contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, embora apresentem o que a pesquisadora define como “características negativas”.

Dentre as teses e dissertações disponíveis na base de dados consultada, apenas uma apresentou um enfoque relativamente similar ao nosso. Tal resultado demonstra uma tendência em dar um foco maior ao instrumento na análise e avaliação de LD, e pouca ênfase nos elementos que compõem a atividade didática. Portanto, sinalizamos os aportes teóricos que embasam as discussões apresentadas em nosso estudo: Análise e Avaliação de LD (AALD) e os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

¹⁷ Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

1.3 PANORAMA DA PESQUISA

Em nossa *Introdução*, apresentamos a motivação e objetivos da pesquisa, assim como a justificativa da escolha de nosso objeto de estudo (Etapa de seleção do PNL) e de nosso aporte teórico. Em seguida, explicitamos os trabalhos com enfoques similares sobre a AALD. Por fim, apresentamos um panorama dos capítulos desta Dissertação.

O Capítulo 2, *O Livro didático e o ensino de LE*, tem por objetivo apresentar um panorama dos aspectos relacionados à configuração e história do ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional, abordando uma síntese das concepções de linguagem, métodos, perspectivas teóricas adotadas por professores-formadores e documentos oficiais norteadores para o ensino de LE. Propomos, ainda, uma categorização geral das perspectivas de ensino-aprendizagem citadas, em três divisões: a) agir social e constituição identitária; b) motivação; c) interação e mediação.

Na sequência, retratamos o contexto no qual a pesquisa está situada, problematizando os aspectos que nos levaram a definir os objetivos de nosso trabalho. Nesse sentido, traçamos uma breve relação entre os aportes teóricos abordados e expandimos a discussão em direção à definição, história, papéis e constituição do LD de LI no contexto brasileiro. Por meio dessa discussão, temos como escopo apresentar o referencial teórico que discute conceitos de análise e avaliação de LD, os quais amparam as análises desenvolvidas no percurso metodológico desta pesquisa.

O Capítulo 3, *Contribuições do Interacionismo sociodiscursivo para análise e avaliação de LD*, apresenta as relações entre os aportes teóricos adotados (ISD; Análise e Avaliação de LD) e a problematização central tecida por este estudo em relação à etapa de escolha do LD no que tange à relação *professor/meio/LD*, justificando, novamente, sua necessidade e relevância.

O Capítulo 4, *Metodologia da pesquisa*, expõe, primeiramente, a natureza da pesquisa, a descrição dos dados e dos participantes. Após a descrição dos instrumentos e do percurso metodológico a ser desenvolvido, apresentamos, também, relação dos objetivos, do *corpus* de análise e dos procedimentos de pesquisa adotados.

No Capítulo 5, *Proposta de instrumento de avaliação de livros didáticos*, no que se refere aos instrumentos de AALD, buscamos contemplar o primeiro objetivo específico de nossa pesquisa, que consiste na descrição das Fichas de Avaliação (FA) de livros didáticos de LI, assim como em uma análise dos elementos que as constituem. Além disso, analisamos as

transcrições da oficina de análise de LD¹⁸, a fim de observar quais são os elementos que os professores atuantes na rede pública de ensino do estado do Paraná consideram relevantes para escolha de um material.

Nessa direção, investigamos a relação entre tais representações e os critérios utilizados por eles em uma atividade prática de análise, dando conta, assim, do nosso segundo objetivo específico. Percorremos, ainda, nosso terceiro objetivo, que consiste na análise da relação das propostas implementadas na oficina e das representações construídas pelos sujeitos de pesquisa. Buscamos, desse modo, articular nossas análises à proposta de uma ficha de avaliação¹⁹ direcionada a professores de LI da rede pública de ensino, contemplando, finalmente, nosso objetivo geral. Além da construção desse instrumento, também sugerimos uma readequação dos elementos que constituem a etapa de seleção de LD desenvolvida pelo professor no PNLD.

Por fim, a última Seção, *Considerações Finais*, retoma o caminho que percorremos neste trabalho, evidenciando a relação entre os aportes teóricos selecionados, as análises realizadas e as contribuições provenientes de nossa pesquisa; assim como sinaliza os passos ainda a serem desenvolvidos em pesquisas posteriores.

¹⁸ As quais correspondem a segunda parte de nosso *corpus*.

¹⁹ Para a constituição de nossa proposta, nos pautamos nas análises desenvolvidas nos Capítulos 2, 3 e 5 desta Dissertação, gerando, desse modo, nossa FA.

CAPÍTULO 2

O LIVRO DIDÁTICO (LD) NO CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (LE)

As críticas às deficiências do ensino brasileiro têm sido um dos tópicos recorrentes nos discursos políticos e cotidianos. É comum nos depararmos com considerações direcionadas, principalmente, à (in)eficácia do ensino no contexto público, perpassando por crenças relacionadas à atuação do professor e suas condições de trabalho, aos materiais didáticos (in)disponíveis, às dificuldades relacionadas às estruturas física e social da escola pública, à estrutura curricular do ensino, entre diversas outras. Em relação ao ensino de LE esse cenário evidencia-se de forma bastante complexa. Entretanto, entre os diversos aspectos que compõem o contexto de ensino LE no Brasil, temos as questões que se relacionam à temática central deste estudo: o Livro Didático de LI.

Ao tratarmos dos critérios de análise de livros didáticos (LD), podemos nos amparar em um vasto referencial no que concerne às perspectivas teóricas que norteiam tal processo. Consideramos, desse modo, que a compreensão do percurso histórico do desenvolvimento de métodos, abordagens e perspectivas que regem o ensino de língua no Brasil é um contexto indispensável para a discussão apresentada, uma vez que consideramos a influência dos elementos sociais, históricos e culturais da constituição do LD. Dessa maneira, esta Seção tem como objetivo ilustrar o cenário no qual emerge o LD no contexto de ensino de LE no Brasil, com intuito de problematizar alguns aspectos da atual configuração do processo de seleção de Livros Didáticos de LE inseridos no PNLD, desenvolvida pelo professor de LE.

Por meio desse entendimento, ao recorrermos à história do ensino LE, podemos perceber uma constante preocupação com a escolha do método. No decorrer dos anos surgiram várias teorias e concepções sobre qual seria o melhor método e como esse deveria ser aplicado à aula de LE. Para que possamos compreender tal percurso e sua relação com o LD, devemos, primeiramente, pensar nas constituições das concepções de linguagem que embasam o ensino de LE, sendo tais visões também a base da estrutura desses métodos.

Nessa direção, destacamos a importância da compreensão do *status* da concepção de linguagem no que concerne ao seu papel como norteadora dos elementos que

influenciam tanto a elaboração do LD quanto o planejamento pedagógico do professor, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Especificamente em relação à análise e avaliação de LD, a compreensão da concepção de linguagem que estrutura as atividades propostas pelo material didático é essencial para que possamos relacionar criticamente nossos objetivos de ensino aos propósitos apresentados pelo LD. Ou seja, é necessário que haja uma reflexão sobre as similaridades e diferenças entre a concepção que fundamenta o livro em análise e a concepção que ampara o planejamento pedagógico da escola e/ou do professor que o utiliza.

Desse modo, apresentamos, na Seção seguinte, um breve panorama das principais concepções de linguagem que amparam os métodos adotados para o ensino de línguas no Brasil nas últimas décadas.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DO LD: VISÃO DE LINGUAGEM, MÉTODO E ENSINO-APRENDIZAGEM

Nesta Seção, trazemos, primeiramente, a discussão a respeito das perspectivas de língua (TRAVAGLIA, 1996; PERFEITO; CECÍLIO; COSTA-HUBE, 2007; BAKHTIN, 1992). Em seguida, abordamos a questão das metodologias aplicadas às aulas de LE (PAIVA, 2005; 2009). Por fim, abordamos os conceitos de ensino-aprendizagem apresentados por professores-formadores da área²⁰.

2.1.1 O LD e a Visão de Língua

A partir do entendimento de que o ensino e a aprendizagem de línguas baseiam-se no conceito de linguagem no qual os educadores envolvidos nesse processo ancoram-se, apresentamos, a seguir, três concepções de linguagem: a) linguagem como expressão do pensamento; b) linguagem como instrumento de comunicação; c) linguagem como forma de interação.

a) *Linguagem como expressão do pensamento*

Tendo como base a gramática tradicional grega, tal perspectiva postula que

²⁰ Elencamos as pesquisas apresentadas na coletânea intitulada *Conversas com professores formadores: avanços e desafios* (SILVA; ARAGAO, 2013) devido ao fato de essa reunir nomes de especialistas que atuam em diferentes *lócus*.

a expressão ocorre, primeiramente, no pensamento do indivíduo. De acordo com Travaglia (1996, p. 22), nessa concepção "o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, está constituído não depende em nada de quem se fala, em que situação se fala, como, quando e para quem se fala". Ou seja, os interlocutores do discurso, o local de produção, recepção e momento histórico-social da interação não são aspectos levados em consideração.

A língua é considerada, então, um sistema homogêneo e estático, um conjunto de regras que não variam de acordo com as condições contextuais de uso. A partir dessa perspectiva, seu ensino configura-se por meio de atividades que visam “[...] conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições [...]. O eixo da progressão curricular dos manuais didáticos são os itens gramaticais.” (PERFEITO; CECILIO; COSTA-HUBES, 2007, p. 138).

A relação dessa concepção com o ensino reflete as crenças e tendências de que o ensino de línguas resume-se ao ensino de gramática. Para essa perspectiva, o LD consiste em um manual de regras linguísticas a serem seguidas pelo aprendiz (PERFEITO, 2007). Entendemos que as informações apresentadas a partir desse cenário possam parecer um ponto saturado de discussão na área de ensino de LE. Todavia, como podemos observar em pesquisas recentes de AALD de línguas (SOUZA-LUZ, 2014; FERNANDEZ, 2013; 2014), mesmo quando os autores do livro afirmam estar distantes dessa visão (declarem no Manual do Professor a adoção de uma perspectiva com enfoque na natureza social da linguagem), essa ainda é a realidade que prevalece em muitos dos materiais disponíveis no mercado brasileiro de LD.

b) Linguagem como instrumento de comunicação

A partir dessa concepção, a língua torna-se um código utilizado como um meio para comunicação. A mensagem é enviada de um emissor para um receptor por meio de um canal de ondas sonoras ou visuais. Ao contrário da perspectiva apresentada anteriormente, nesse entendimento há o reconhecimento do caráter coletivo de uso da linguagem. O ensino pautado nessa visão utiliza-se, de acordo com Perfeito, Cecílio e Costa-Hubes (2007, p.138), do “estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos, próprios da norma culta”. Um

exemplo das atividades que refletem tal visão são, segundo os autores, exercícios mecânicos e sistêmicos, nos quais os alunos devem completar lacunas e seguir modelos prontos.

Percebemos que, mesmo havendo a noção de um interlocutor, essa abordagem ainda está distante de um ensino reflexivo, que leve em consideração o poder da língua(gem) para além da troca ou envio de mensagens (PERFEITO, 2001).

c) *Linguagem como forma de interação*

A concepção de linguagem como forma de interação, conforme postula sua nomenclatura, corresponde à forma ou processo de interação por meio do qual o indivíduo age em meio a um contexto sócio-histórico. Nesse contexto, a linguagem é muito mais do que mera exteriorização do pensamento ou código de comunicação entre emissor e receptor.

Em sua natureza dialógica, a perspectiva bakhtiniana traz alguns conceitos que remetem ao uso da linguagem. Segundo Bakhtin (1992), tal uso está atrelado às esferas da atividade humana (as quais são diversas), sendo a língua considerada, dessa forma, um conjunto de práticas situadas sócio-historicamente em determinado contexto e, a enunciação, o resultado da interação de indivíduos situados em tais contextos.

A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. O enunciado situa-se no cruzamento excepcionalmente importante de uma problemática (BAKHTIN, 1992, p. 282).

Os enunciados estruturam nossa fala. Desse modo, tal *atividade linguageira* é efetivada por meio de gêneros do discurso, de forma que “Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados, e os gêneros do discurso, por sua vez, organizam nossa fala, assim como organizam as formas gramaticais (sintáticas).” (BAKHTIN, 1992, p. 301).

As percepções de linguagem descritas anteriormente estão conectadas à escolha da metodologia adotada. Portanto, descrevemos, a seguir, algumas das principais metodologias aplicadas ao ensino de línguas.

2.1.2 Métodos e Abordagens de Ensino de Línguas

Nesta seção abordamos os principais métodos de ensino de línguas adotados no Brasil no século XX, buscando apresentar uma articulação entre eles e a visão de língua que ampara o LD. Desse modo, trazemos uma breve descrição dos métodos tradicional/gramática e tradução, direto, audiolingual e da abordagem sociointeracionista de ensino.

O método *tradicional* ou *Gramática e Tradução* (surgido a partir do século XVI) objetiva atingir o domínio da norma culta por meio do trabalho com a tradução literal, a memorização de regras gramaticais e do vocabulário. Paiva (2009) retoma Howatt (1984 *apud* PAIVA, 2009, p. 21) ao afirmar que, embora sua denominação destacasse as práticas de Gramática e Tradução, “seu objetivo final não era a tradução, mas a leitura através do estudo da gramática e a aplicação desse conhecimento na interpretação de textos com o apoio de um dicionário.” (PAIVA, 2009, p.21).

Sobre o método *direto*, popular no Brasil nas décadas de 1930 e 1940, Paiva (2005) ressalta que ele não parte do princípio da tradução, tendo como pressuposto a noção de que o aluno deve pensar na língua-alvo. Tal noção de “pensar na língua-alvo” consiste na prática de exercícios de modelos de conversação, sem a utilização da língua materna como apoio. A aprendizagem da gramática se dá de maneira indutiva. Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem das habilidades segue a seguinte ordem: primeiramente, aprende-se a ouvir e falar para, posteriormente, aprender a ler e escrever (PAIVA, 2005).

Com base nas teorias estruturalistas de Saussure e Behaviorista de Skinner, o método *audiolingual* objetiva levar o aluno a aprender a língua “naturalmente”. Os exercícios incluem atividades de repetição/substituição, memorização de frases feitas e estímulos de reflexos condicionados. Nesse contexto, a aprendizagem é entendida como “um comportamento observável, produto de estímulo e resposta, ou seja, de condicionamento” (PAIVA, 2005, p.130).

A abordagem comunicativa, muito popular na década de 1980, tem como pressupostos aspectos como o ensino da língua como ferramenta de comunicação; o ensino pautado em amostras autênticas da língua; a utilização da língua com base em propósitos comunicativos. Além disso, são incentivadas atividades que promovem a interação entre os sujeitos (PAIVA, 2009).

Podemos dizer que os livros didáticos, em grande parte, constituíam-se como um manual de execução de tais métodos. Entretanto, no fim da década de 1980, o modelo de métodos passou a receber diversas críticas devido ao seu caráter rígido e prescritivo, uma vez que a maioria não levava em consideração as individualidades do aprendiz e nem o contexto de aprendizado e utilização da língua (BRASIL, 1998).

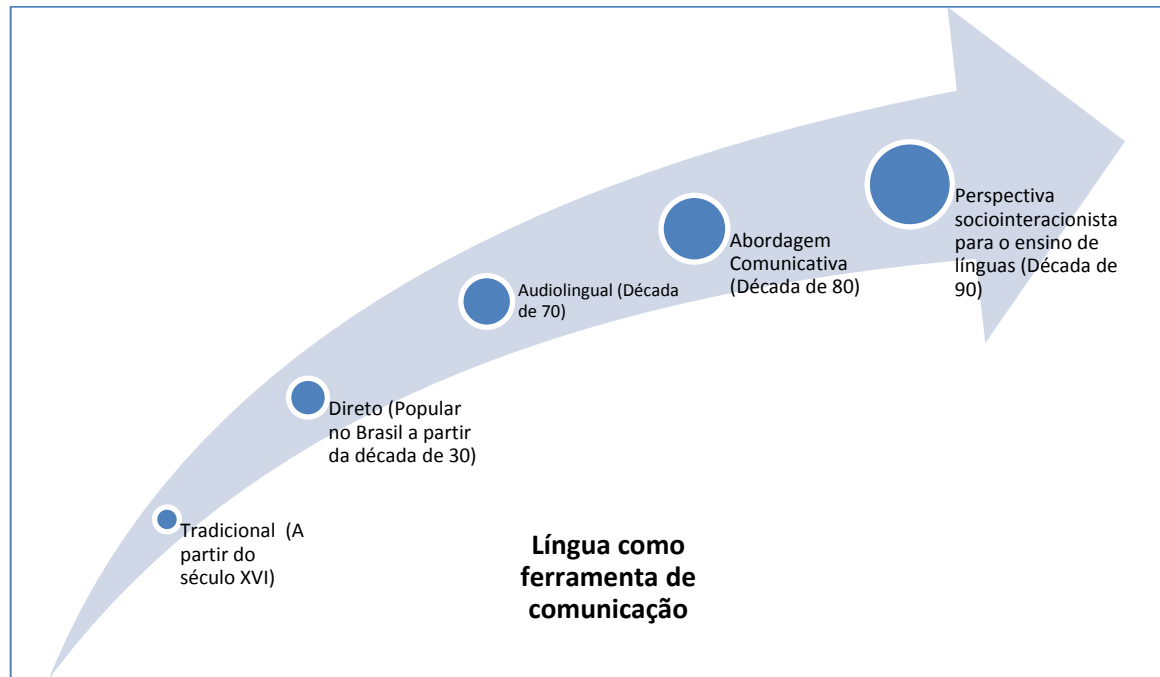
No final da década de 1990, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) de LE do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, podemos observar um foco maior voltado para abordagens de ensino ao invés de métodos. As orientações dos PCN apresentam uma visão de língua, ensino e aprendizagem como um processo de natureza sociointeracional, coincidindo com estudos mais recentes sobre a questão. Nessa perspectiva, é importante considerar o contexto no qual as interações ocorrem, assim como o momento histórico-social e cultural no qual o indivíduo está situado. A língua passa a ser apresentada como prática social, indo além da noção de conjunto de formas e estruturas gramaticais que era adotada por muitos métodos. Além disso, a importância da formação integral do aluno como cidadão crítico e apto a agir e atuar socialmente também passa a ser enfatizada.

A publicação do referido documento contribuiu, também, de forma extremamente significativa, para nortear as políticas pedagógicas escolares, a atuação do professor nas aulas de LE, assim como, a elaboração de materiais didáticos voltados para o ensino na rede pública.

A proposta do trabalho sugerida pelos PCN no ensino da LE está também em sintonia com as definições de língua e ensino-aprendizagem de natureza sociointeracional. Uma vez que a língua é considerada prática social, o ensino das quatro habilidades deve estar contextualizado de acordo com o uso que se faz da língua. Para tanto, o documento sugere o uso de tipos diferentes de textos, mostrando que esses possuem propósitos comunicativos diferentes na sociedade (BRASIL, 1998, p. 45) e, assim, estabelece a importância do conhecimento da organização textual como um dos quatro eixos em torno dos quais os conteúdos devem ser trabalhados.

No esquema a seguir, podemos observar uma perspectiva do surgimento de tais métodos e abordagens em relação às noções de língua como sistema e como prática social.

Figura 1 – Panorama das metodologias de ensino de inglês no Brasil



Língua como sistema

Fonte: a própria autora

Língua como prática social

Tais perspectivas teóricas têm relação direta com o processo de elaboração do LD, o qual se configura como um elemento de grande influência na prática pedagógica do professor. É com o intuito de delinear a relação histórica entre o LD e os conceitos de língua que dispomos, no quadro seguinte, um panorama de algumas coleções didáticas utilizadas no Brasil a partir do século XX. Baseamos-nos na pesquisa de Paiva (2009), que apresenta um levantamento dos principais livros de inglês utilizados no período citado. A autora aponta que o conceito de língua adotado por tais livros consistia em um conjunto de regras gramaticais e fonológicas, sendo que apenas a partir da década de 40 que houve uma ênfase maior na língua falada. É possível, portanto, notar a evidente relação entre LD, concepção de linguagem e método.

Quadro 2 – Panorama dos livros de Língua Inglesa adotados no Brasil²¹

<p>Foco em gramática e tradução²² <i>Língua como expressão do pensamento</i>²³</p>	<p>a) <i>An English Method</i> (1930) – Embora ainda apresente um conceito de língua como o ensino da estrutura gramatical, diferencia-se no sentido em essa passa a ser compreendida também como “<i>veículo de práticas sociais</i>” (PAIVA, 2009, p. 24). Além disso, as atividades envolvem gêneros diversos. b) <i>The English Gymnasial Grammar</i> (1936) – Tem como principal característica o ensino de conhecimentos sistêmicos, tendo como inovação as transcrições fonéticas das palavras.</p>
<p>Foco na língua falada <i>Língua como expressão do pensamento</i></p>	<p>c) <i>Essential English For Foreign Students</i> (1938) – Traz como inovação atividades que propõem aos alunos o desenvolvimento do texto a partir de imagens. Segundo Paiva (2009, p. 30), a partir dessa proposta “alguma produção de sentido começa acontecer”.</p>
<p>Abordagem Comunicativa <i>Língua como forma de interação</i></p>	<p>d) <i>Reading and Thinking in English</i> (1980) – Coleção considerada inovadora, pois tem como foco atender propósitos acadêmicos.</p>
<p>Perspectiva sociointeracionista <i>Linguagem como forma de interação</i></p>	<p>e) <i>Keep in mind</i> (2011) <i>Links! English for teens</i> (2011) – Primeiras coleções aprovadas no PNLD (Edição 2011). Porém, embora os critérios não tenham sido alterados, as duas coleções foram reprovadas na edição seguinte. f) <i>Vontade de saber inglês</i> (2013); <i>It Fits</i> (2013); <i>Alive</i> (2013) – Apresentam no Manual do Professor uma perspectiva sociointeracionista de ensino, língua e aprendizagem.</p>

Fonte: a própria autora, com base em Paiva (2009).

A partir da discussão apresentada, consideramos relevante a compreensão da relação do contexto sócio-histórico e cultural da produção do LD de línguas com os objetivos de ensino de LE na escola pública. Dessa forma, apresentamos, na Seção seguinte, um breve panorama de pesquisas e orientações oficiais que têm como foco o ensino de línguas.

²¹ Quadro desenvolvido a partir da pesquisa de Paiva (2009) no artigo intitulado “História do Material Didático”. Os itens referentes à quarta linha da coluna, intitulada “Perspectiva sociointeracionista – Linguagem como forma de interação”, é uma contribuição desta Dissertação.

²² A categorização da abordagem metodológica de cada coleção didática foi feita com base na explicitação apresentada por elas nos textos de apresentação teórica (dispostos nos Manuais do Professor). Ou seja, não desenvolvemos uma análise particular das atividades que compõem os livros mencionados.

²³ As relações entre os métodos e as concepções de linguagem (apresentadas na primeira coluna da tabela) foi desenvolvida pela autora deste trabalho.

2.1.3 O Ensino de Língua Estrangeira na Educação Básica: Pesquisas e Orientações Oficiais

Conforme mencionado anteriormente, a história do ensino de LE no Brasil é marcada pela constante busca de uma metodologia que amplie as possibilidades de sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, há de se fazer uma distinção em relação aos objetivos pertinentes aos contextos público e particular de ensino, sendo o primeiro o foco deste estudo.

Cabe discutir sua razão de ser, sobretudo o papel essencial da escola pública. [...] A escola particular tem como marca própria impor condições de acesso, porque sua manutenção passa pela lógica de mercado. [...] Isto posto, torna-se mais clarividente a razão da defesa da escola pública. Sua razão essencial é o acesso desimpedido àquilo que é tido como ferramenta estratégica do desenvolvimento da cidadania e da produtividade (DEMO, 1993, p. 121).

É nesse entendimento que concordamos com o autor, quando entendemos que os objetivos da escola pública diferem-se do contexto privado no que se refere à questão do sistema de geração de lucros. Nessa perspectiva, as PPE de oferta de livros didáticos devem primar pela manutenção da qualidade dos recursos oferecidos, mantendo a primazia do interesse público sobre o privado no processo de aquisição dessas coleções.

Quanto aos objetivos pedagógicos do contexto público, nos amparamos nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) do Paraná (2008, p. 56-57) ao considerarmos que esses também se diferem dos objetivos do mercado privado, pois:

[...] busca-se, também, superar a ideia de que o objetivo de ensinar Língua Estrangeira na escola é apenas o linguístico ou, ainda, que o modelo de ensino dos Institutos de Idiomas seja parâmetro para definir seus objetivos de ensino na Educação Básica. Tal aproximação seria um equívoco, considerando que o ensino de Língua Estrangeira nas escolas de língua não tem, necessariamente, as mesmas preocupações educacionais da escola pública. De forma geral, os objetivos de uma escola de idiomas estão mais direcionados para a proficiência linguístico-comunicativa em situações de viagens, negócios [...] (PARANA, 2008, p. 56-57).

Nesse entendimento, inerente à escolha do LD está uma das reflexões centrais do planejamento escolar: o que significa ensinar/aprender línguas no contexto **público** de ensino da educação básica brasileira? Sendo essa reflexão um dos pontos discutidos na oficina de análise de LD, na qual foram gerados os dados desta pesquisa,

consideramos que, entre as diversas possibilidades de resposta ao questionamento anterior, o papel do LD, nesse contexto, apoiar alcançar objetivos previamente estabelecidos pelos agentes envolvidos no processo. Enfatizamos, desse modo, que a concepção de ensino do professor de LE não deve ser aquela ditada pelo LD.

Em meio a esse contexto, apresentamos, nesta Seção, um panorama das concepções de pesquisadores atuantes na grande área de ensino-aprendizagem de línguas, a partir de uma síntese dos posicionamentos e reflexões de 27 professores-formadores a respeito da conceituação do *ensino-aprendizagem de línguas*. Elencamos as pesquisas apresentadas na coletânea intitulada *Conversas com professores formadores: avanços e desafios* (SILVA; ARAGÃO, 2013) devido ao fato de essa reunir nomes de especialistas que atuam em diferentes *lócus*.

Para que possamos mapear os diversos conceitos abordados pelos pesquisadores, propomos a categorização dos conceitos de ensino-aprendizagem em três grandes áreas: a) agir social e constituição identitária; b) motivação; c) interação e mediação.

Entretanto, antes de adentrarmos a essa discussão, devemos pontuar a perspectiva de alguns pesquisadores que exaltam a natureza complexa dos conceitos de ensino-aprendizagem e optam por não posicionarem-se em relação a uma única abordagem específica.

Assim ocorre na pesquisa de Fernandez (2013), que adota o entendimento de que há diversas possibilidades de respostas ao que seria ensinar e aprender línguas, destacando que, ao escolher uma concepção sobre ensino, o professor irá filiar-se a apenas uma abordagem. Nesse sentido, a autora afirma que a escolha de uma única concepção não é vantajosa no sentido que priva professores e alunos de outras possibilidades.

Na mesma direção, Vian Jr (2013) apresenta uma crítica em relação ao caráter reducionista que se condiciona à língua ao se buscar uma única definição para o que seja ensiná-la e/ou aprendê-la. Ele postula que sua complexidade impossibilita a adoção de uma única concepção teórica ou uma única vertente. Ou seja, para o autor, as definições apresentadas simplificam tal processo. É nessa reflexão que ele ancora-se em Morin (2005 *apud* VIAN JR, 2013, p. 202), ao dizer que o ensino-aprendizagem de uma língua é um processo demasiadamente prolixo para se adotar concepções únicas que possam reduzir sua complexidade inerente.

Souto-Maior (2013) traça uma crítica ao discurso de frases feitas que levam à concepção de uma “postura política” uniforme por parte da Academia. Dessa forma, a autora discute as demandas sociais e define o ensino de língua na contemporaneidade como forma de “possibilitar a leitura no mundo contemporâneo, visando à possibilidade autoral” (SOUTO-MAIOR, 2013, p. 251). Situada a partir de um posicionamento pós-moderno, a pesquisadora defende que não há uma única verdade, sendo necessário se criar uma reflexão a respeito do processo de “reconhecimento de sua incompletude”.

De acordo com Xavier (2013a), há concepções diferentes de ensino, na medida em que também há objetivos diferentes de aprendizagem. O ensino é, pois, um investimento social que se estabelece a partir dos objetivos da “aprendizagem, dos conteúdos, da metodologia, da forma de avaliação e dos vários outros elementos pedagógicos que o professor de LE necessita definir para o seu contexto” (XAVIER, 2013a, p. 307).

Pontuada a grande complexidade do tema, passamos aos conceitos abordados nas três áreas categorizadas por nós: *agir social e constituição identitária, motivação, e interação e mediação*.

a) *Agir social e constituição identitária*

Categorizamos em *agir social e constituição identitária* as perspectivas que abordam o processo de ensino-aprendizagem de línguas como prática social e que têm, como foco, a formação identitária do aluno no contexto de utilização da língua.

É nesse viés que enquadramos a discussão apresentada por Rodrigues-Junior (2013), que baseia-se em Van Lier (2004 *apud* RODRIGUES-JUNIOR, 2013, p. 20) ao defender a associação do ensino da estrutura da língua (conhecimento sistêmico) ao ensino de seus usos, chamando-a de abordagem plural. Tal abordagem compreende o ensino da língua como sistema, ao passo que se busca desenvolver uma autonomia de uso em contextos sociais.

Bonini (2013) ampara-se na perspectiva histórico-cultural, dialógica e crítica quando discorre a respeito da participação crítica do aluno em sociedade, apresentando uma ideia de ensino-aprendizagem de línguas indissociável de um agir social.

Em sua pesquisa, Cristovão (2013) ancora-se em Bronckart (2006) ao considerar que o sujeito é constituído pela linguagem à medida que essa também o constitui,

classificando-a como social e discursiva. Nessa direção, os conceitos de ensino-aprendizagem caminham para o entendimento de que a aprendizagem ocorre por meio da interação com o outro, tendo como foco o agir social. O professor, nesse contexto, caracteriza-se como agente mediador dessa interação, a qual “demanda aparato conceitual de interpretação e produção dos sistemas semióticos diversos, dos fatos e das relações sociais” (CRISTOVÃO, 2013, p.362).

Para Tílio (2013), a discussão da visão de linguagem é o ponto de partida para questões relacionadas à formação de professores, uma vez que as ações do docente estão conectadas com tal visão. Segundo o pesquisador, nesse contexto o papel do professor é o de “conscientizar o aluno de como ele pode agir no mundo através da linguagem” (TILIO, 2013, p. 279), sendo ela o instrumento que o sujeito utiliza, a fim de atuar como protagonista no mundo globalizado.

Menegassi (2013) ressalta que não se desvencilha dos aspectos tradicionais do ensino ao trazer sua definição de ensino-aprendizagem de línguas, a qual está atrelada ao desenvolvimento de competências relacionadas a aspectos gramaticais e estruturais. Entretanto, o autor não desconsidera a importância dos enunciados sociais que os alunos fazem ou pretendem fazer parte. Por fim, ele menciona que o ensino-aprendizagem está relacionado às possibilidades dos alunos e professores “compartilharem conhecimentos linguísticos da sociedade em que vivem, de maneira a sistematizá-los através do desenvolvimento social” (MENEGASSI, 2013, p.242).

A partir da definição de linguagem como "elementos inalienáveis da/na existência humana", Mateus (2013) pauta-se em Marx e Engel (1990 apud MATEUS, 2013, p.93) ao tratar do processo de resignificação dos modos de agir e pensar. Nessa perspectiva, a autora compreende que o ensino-aprendizagem de uma língua constitui-se em um processo de "re(criação) das possibilidades de existir no mundo" (MATEUS, 2013, p. 93).

Corroborando as ideias apresentadas anteriormente, Schalatter (2013) adota a concepção do agir como possibilidade de participação social. Nesse viés, sugere-se o uso da linguagem em contexto e situações com propósitos variados, correspondendo ao sentido de uso do conhecimento. O ensino configura-se, portanto, nas oportunidades de ação e participação social que são possibilitadas pela/na linguagem, considerando seu contexto sócio-histórico e cultural.

Jordão (2013) destaca que o ensino-aprendizagem de línguas ultrapassa a mera transposição de um código de signos linguísticos, adotando uma perspectiva que contempla a construção de sentidos "do/para/no mundo". A pesquisadora destaca, ainda, a importância da conscientização de como esses sentidos são construídos, tanto por *si* quanto por *outros* em contextos sociais, políticos e culturais.

Considerando que ensinar e aprender consiste em um processo contínuo, Figueiredo (2013) também parte da noção de que a língua(gem) é constituída por elementos que vão além de códigos e estruturas, sendo o contexto e as relações sociais e culturais partes dela. Para o autor, o ensino deve, portanto, ser pautado em uma abordagem intercultural, pois aprender línguas significa aprender sua cultura.

De acordo com Leffa (2013, p.376), a aprendizagem de uma língua não corresponde apenas ao acúmulo de novos conhecimentos e sim a um processo mais complexo, o qual envolve um estranhamento inicial que "precisa penetrar em nossa intimidade" na reconstrução de ideologias. É nesse sentido que o autor trata da reestruturação da mente em domínios diversos.

Zozzoli (2013) ancora-se em Bakhtin (1992) quando discute a questão dos enunciados, orais e escritos, envoltos em situações coerentes a "concretude da vida social". A partir da crítica ao ensino de uma língua "artificial", a autora defende que tal processo deve basear-se em situações que realmente circundam o mundo social. Dessa forma, o ensino-aprendizagem deve ser efetivado em contextos reais na produção de novos enunciados orais e escritos.

A concepção apresentada por Gimenez (2013, p. 349) considera que "aprender uma língua estrangeira é uma experiência de humanização". Nessa perspectiva, a língua(gem) é parte constitutiva da identidade do sujeito e, portanto, seu ensino-aprendizagem deve envolver práticas que levem à conscientização dessa premissa. Segundo a autora, tal processo é construído no decorrer da trajetória profissional do futuro professor. Essa construção é influenciada pela visão de ensino-aprendizagem que o aluno traz consigo (desde seu tempo como aluno) e pela literatura que ele entra em diálogo.

Por fim, Silva (2013) assinala a dualidade entre o objeto e o instrumento disponíveis na situação de aprendizagem de uma língua(gem). Destaca o papel que a língua ocupa tanto como objeto de ensino, quanto pelo meio pelo qual esse objeto é ensinado, concluindo que o sujeito se coloca no mundo *por meio e na* linguagem.

b) *Motivação*

Para Xavier (2013b), um fator determinante para a efetivação dos dois conceitos é a motivação (necessidade e vontade do sujeito). Segundo o autor, sem esse estímulo o que pode acontecer é uma memorização temporária do conteúdo, sem, no entanto, ocorrer uma aprendizagem efetiva. Desse modo, para o autor, o ensino de línguas está relacionado ao papel do professor em dar significado ao ato de aprender.

Miccoli (2013) destaca a importância e necessidade de determinação e engajamento por parte do aprendiz. Nessa direção, o professor deve levar em consideração as diferenças e contextos individuais dos alunos como forma de motivá-los no processo de ensino-aprendizagem. A reflexão sobre as ações desenvolvidas em sala de aula configura-se como um caminho para se buscar um ensino mais significativo.

Partindo do entendimento de que os conceitos de ensino e aprendizagem são independentes no que tange à relação de causa e efeito, Oliveira (2013a) traz definições que enfatizam o ensino como uma oportunidade de experimentação dada pelo professor ao aluno, enquanto que a aprendizagem consiste em um esforço individual e pessoal. Dessa forma, tal esforço individual e pessoal é incentivado por meio de práticas que motivam o engajamento do aluno nesse processo.

c) *Interação e mediação*

Nesse sentido, Gil (2013) assinala o papel mediador da linguagem no processo de ensino-aprendizagem. Tais processos são desenvolvidos por meio da mediação com o outro na construção social do conhecimento. A aprendizagem, nesse contexto, corresponde a compreensão do uso que se faz da língua em meio aos diversos contextos sociais nos quais ela se manifesta, tendo consciência dos diversos propósitos comunicativos aos quais ela serve. Assim como postulado anteriormente, a participação do aprendiz é essencial para o sucesso desse processo.

Oliveira (2013b) faz a opção pelo termo *Língua* ao traçar a discussão sobre ensino-aprendizagem. Sua concepção consiste na ideia de que ensinar significa facilitar o processo de aprendizagem, o que demanda que o professor *mobilize* em sala de aula conhecimentos linguísticos, pedagógicos para desenvolver essa mediação. Nesse contexto, a

posição e o conhecimento prévio do sujeito são de extrema importância nessa mediação para a busca de novos conhecimentos.

A interação com o outro na participação social é o foco de Garcez (2013). Partindo da premissa de que tal participação requer a mobilização de recursos expressivos, o autor defende que ensinar uma língua é dar condições aos sujeitos para que se engajem em diversas situações comunicativas.

Castro (2013) considera que a aprendizagem da linguagem está ligada ao desenvolvimento de um “sujeito discursivo”. Para tanto, a pesquisadora afirma que se devem propor situações que engajem o aluno em práticas discursivas diversas. Do mesmo modo, o ensino corresponde à criação das oportunidades que possibilitem ao sujeito engajar-se em tais práticas. O professor é, portanto, um mediador desse processo de aprendizagem.

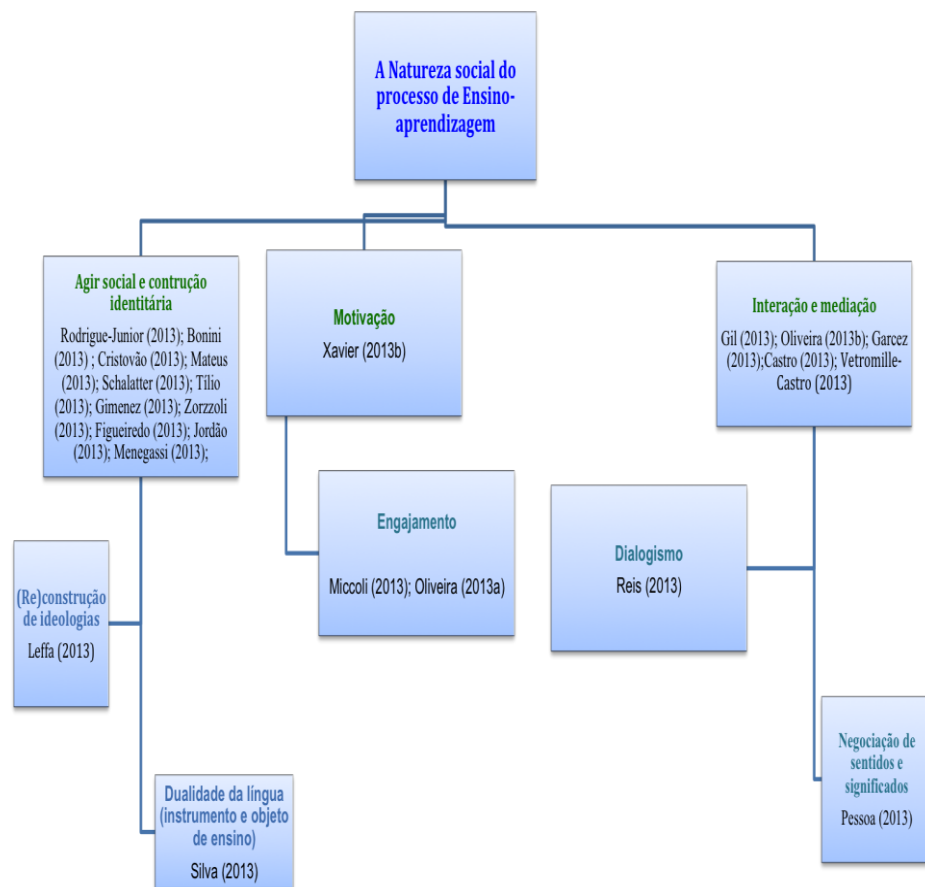
Para Vetromille-Castro (2013), o ensino-aprendizagem de uma língua ultrapassa o desenvolvimento de competências gramatical, discursiva, estratégica, linguística e sociolinguística. Tendo em vista a emergência dos artefatos tecnológicos, o autor sustenta que a competência comunicativa deve ser desenvolvida em consonância com o conhecimento do contexto no qual esses novos recursos tecnológicos circulam. Portanto, consideramos, a concepção apresentada, como foco na Interação, devido a sua atenção voltada ao desenvolvimento da competência comunicativa.

O dialogismo necessário entre professores e alunos para o ensino da linguagem é um dos pontos destacados por Reis (2013). A autora aponta que a diferença entre ensino e aprendizagem consiste no fato de que o *Ensinar* pode resultar em diversos tipos de conhecimento, enquanto que o *Aprender* é um processo individual. Uma vez que tal dialogismo requer a consideração do *outro*, deve-se conceber nesse processo: as múltiplas vozes do discurso, o contexto sócio-historicamente construído, as posições sociais, enfim, os diversos elementos que fazem parte da prática social.

Pessoa (2013) questiona a noção de ensino-aprendizagem de língua com foco na norma padrão e defende o desenvolvimento de “estratégias de negociação e de repertórios linguísticos” (p. 299). Nessa perspectiva, a pesquisadora exalta a necessidade de se inserir nas aulas de LE não apenas práticas linguísticas diversas, mas também práticas sociais diferentes, focando na negociação dessas diferenças. Compreendemos que essa negociação efetiva-se por meio da interação social.

Na **Figura 2**, podemos observar o mapeamento dos conceitos abordados por professores-formadores no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Os conceitos destacados na cor verde correspondem às categorias mais amplas de divisão, já os itens em azul são as perspectivas inseridas nessas categorias.

Figura 2 – Mapa dos conceitos abordados por professores-formadores sobre ensino-aprendizagem de línguas



Fonte: a própria autora

Paralelamente às pesquisas que tratam do ensino-aprendizagem de línguas, temos os posicionamentos apresentados nos documentos oficiais nacionais, cujo objetivo consiste principalmente em oferecer diretrizes teóricas quanto aos parâmetros de ensino-aprendizagem.

Dentre às múltiplas possibilidades e entendimentos de ensino-aprendizagem de línguas, apresentadas tanto pelos professores-formadores quanto pelos documentos oficiais, pudemos observar que, de um modo geral, há grande ênfase na compreensão de um ensino-aprendizagem de línguas indissociável de seu caráter social, corroborando as orientações apresentadas pelos PCN, no final da década de 1990, cuja ênfase se dá na natureza social e sociointeracional da linguagem, e pelas DCE (2008), que consideram a formação integral e discursiva do aluno sob a perspectiva de ensino de língua como prática social.

Ainda que tal constatação possa soar de forma óbvia, faz-se necessário explicitar uma problemática que permeia o contexto de ensino-aprendizagem de LE: embora muito se discuta a respeito da formação do aluno para além da transposição de conhecimentos sistêmicos, essa ainda é a realidade efetiva de grande parte das salas de aula de ensino de LI no Brasil (CELANI, 2003). Ou seja, a prática difere-se do discurso daquilo que é desejável.

Não temos como propósito apontar deficiências e lacunas em relação à prática do professor, mas, sim, destacar uma necessidade que vem emergindo cada vez mais no contexto de formação de professores, que é, em suma, a importância de se propiciar maior espaço de formação continuada para professores atuantes na rede pública (CRISTOVÃO; GIMENEZ, 2004). A partir desta pesquisa, problematizamos os obstáculos políticos, sociais e institucionais que impedem que a escola e a universidade tenham maiores oportunidades de articulação e possam construir um vínculo mais consistente.

O fato é que os discursos educacionais distanciam-se da sala de aula por não produzirem sentido ao professor no que tange à sua aplicabilidade prática (CELANI, 2003). Por esse motivo, concordamos com Cristovão e Gimenez (2004) ao defenderem que a criação de melhores condições para o desenvolvimento de espaços de formação continuada que integrem universidade e escola possibilita um espaço propício à reconstrução de representações teóricas que ainda são distantes das realidades dos agentes envolvidos (tanto do professor da rede pública quanto do professor-formador).

Tendo delineado as perspectivas teórico-metodológicas do ensino de línguas, caminhamos em direção à compreensão do contexto político-social da história do LD.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO DE LE

Conforme destacado na Seção anterior, a constituição do LD de línguas é marcada pelas diversas perspectivas teórico-metodológicas, documentos oficiais e PPE que figuram o cenário de ensino-aprendizagem de LE. É nesse contexto que apresentamos o PNLD como elemento que tem exercido grande influência na elaboração do LD. Desse modo, esta Seção objetiva apresentar o histórico do programa e trazer reflexões críticas²⁴ que relacionam-se com a escolha de nosso objeto de estudo.

2.2.1 Livro Didático de LE no Plano Nacional do LD

Conforme já apontado em nossa Introdução, o conceito que ampara nosso entendimento de PPE baseia-se no princípio da supremacia do interesse público sobre o interesse privado.

Surgido em meados do século XIX, tal princípio consiste na noção de que o *Direito* tem como dever geral prover a garantia dos interesses e direitos da coletividade de uma sociedade. Nessa direção, compreende-se que, em caso de conflitos entre os interesses de um público coletivo e os de um contexto particular, deve-se prevalecer o *bem comum*, ou seja, os interesses do público coletivo (MELLO, 2005).

Dessa forma, com base na noção de que uma política pública de incentivo à educação deve servir aos interesses de desenvolvimento da sociedade, contribuindo significativamente para a melhoria das condições nas quais professores e alunos constroem os caminhos para uma educação de qualidade, acreditamos que tal política deva ter, como base principal, o reconhecimento das necessidades dos sujeitos diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, entendemos que o PNLD deve servir, primeiramente, aos interesses e necessidades de alunos e professores do contexto ao qual os materiais são destinados. Porém, o diálogo entre as instâncias de produção (autores de LD), de avaliação (avaliadores selecionados pela SEB) e uso (professores e alunos da Educação Básica) ainda é pouco incentivado (FERNANDEZ, 2014).

²⁴ Na Seção 2.2.2, retomaremos o trabalho de diversos autores que tecem críticas quanto à constituição e desenvolvimento do PNLD.

Sobre esse diálogo, Fernandez (2014)²⁵ relata que, na edição de 2011, não houve participação de professores da Educação Básica na comissão técnica de avaliação. Em contrapartida, na seleção PNLD 2014, essa participação efetivou-se de maneira mais expressiva²⁶, representando uma evolução nas possibilidades de se desenvolver essa integração.

Embora tenha passado por diversas melhorias na última década (obras consideradas de maior qualidade, maior espaço de participação do professor, avaliação com critérios mais definidos), o sistema de avaliação mencionado ainda é alvo de diversas críticas de autores de LD, pesquisadores e professores da rede pública de ensino (CARMAGNANI, 1999; SOUZA, 1999; CORACINI, 1999; BATISTA, 2003). Tais críticas remetem-se, principalmente, à incoerência entre os objetivos do ensino da LE em documentos oficiais e o conjunto de pressupostos e atividades apresentado pelas coleções aprovadas, assim como à incompatibilidade entre o material ofertado e as condições de ensino específicas do contexto público.

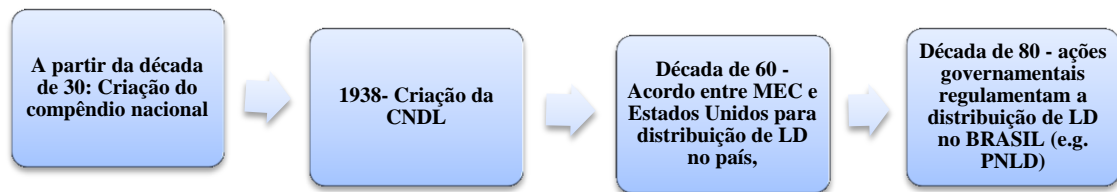
Considerando o recorte efetuado por nós em relação ao olhar lançado para o sistema de desenvolvimento do PNLD, não nos cabe, neste momento, buscar reforçar tais críticas e nem desmistificá-las. Nessa direção, tratamos, nesta Seção, dos aspectos políticos e sociais relacionados ao papel do LD como *bem de consumo* e do processo de seleção das obras feita pelo professor. Para tanto, retomamos Carmagnani (1999) que, tendo como foco a compreensão do fenômeno do ensino apostilado, também sinaliza momentos históricos importantes nas transformações do contexto do LD no Brasil²⁷:

²⁵ "De acordo com as informações obtidas no currículo Lattes de 52 dos 57 membros da equipe, a grande maioria deles atua na graduação e/ou na Pós-graduação e não mencionaram qualquer experiência com o ensino na educação básica." (FERNANDEZ, 2014, p. 193).

²⁶ "Em uma busca realizada especificamente para os membros da comissão analista, foram encontrados os currículos de 70 dos membros. Os membros da equipe de analistas de recursos estavam responsáveis por analisar os conteúdos midiáticos, portanto não foram investigados. Dentre os 70 membros, apenas 27 não mencionaram ter experiência na educação básica, seja ele no ensino médio ou no fundamental." (FERNANDEZ, 2014, p. 194).

²⁷ Embora já tenhamos apresentado um histórico do PNLD (Seção 2.2.1), retomamos o trabalho de Carmagnani (1999), a fim de adentrar na discussão do papel do livro didático com *bem de consumo* nesse contexto.

Figura 3 – Histórico das iniciativas referentes às ações do governo em relação à adoção/produção/distribuição do LD



Fonte: A própria autora, com base em Carmagnani (1999, p. 46-47).

As reflexões trazidas por Carmagnani (1999) refletem o caráter mercadológico das PPE do LD. Primeiramente, a autora destaca o Compêndio Nacional, que tinha como objetivo o encarecimento de livros importados. Em segundo lugar, ela menciona que CNDL²⁸ (1938) estava interligado a questões político-ideológicas, pouco atendo-se à questão pedagógica. Sobre tais questões políticas-ideológicas, complementamos com as palavras de Oliveira *et al.* (1969, p.40), que destacam o caráter de reafirmação da identidade nacional conferida pelo decreto na medida em que esse apresentava uma ênfase exagerada nos aspectos políticos, físicos e morais. Sobre as ações desenvolvidas na década de 60, Carmagnani (1999) enfatiza a crítica de Saviani (1980 apud CARMAGNANI, 1999, p. 46) ao controle americano exercido no contexto das escolas brasileiras. Por fim, a respeito da década de 80, temos, ainda, críticas que relacionam-se diretamente ao foco deste trabalho: as políticas governamentais de distribuição e seleção de LD.

Os aspectos destacados concernem às problemáticas envoltas no desenvolvimento das políticas mencionadas. Conforme Carmagnani (1999), os problemas na distribuição perpassam questões como desrespeito aos prazos estipulados e incoerência na logística de distribuição das quantidades necessárias. Um aspecto que despertou nossa atenção consiste em críticas que se assemelham às manifestadas no contexto atual de seleção²⁹e

²⁸ Conselho Nacional do Livro Didático. Trata-se de uma comissão designadas pela (presidência da república) composta por membros das áreas de metodologia de línguas, metodologia das ciências e metodologias técnicas. A pesquisa de Oliveira et al. (1969, p.33) traz informações relevantes sobre os propósitos dessa comissão: "Salienta-se explicitamente no decreto a proibição de qualquer ligação de caráter comercial dos membros com qualquer casa editora do país ou do estrangeiro. Estaria incluído no rol de suas competências um conjunto de atribuições, tais como: examinar e proferir julgamento dos livros didáticos; indicar livros de valor para serem traduzidos e editados por poderes públicos e ainda, sugerir abertura de concurso para produção de determinadas espécies de LD."

²⁹ Críticas que emergem de nossos dados. Essa temática será retomada no Capítulo 5.

distribuição das coleções didáticas no ensino público: “[...] lobbies das empresas e editoras junto aos órgãos que selecionam os livros, autoritarismo nas delegacias regionais e secretarias estaduais na escolha do LD” (CARMAGNANI, 1999, p. 48).

Frente ao contexto apresentado neste Capítulo, destacamos também o trabalho de Souza (1999), que discorre a respeito dos papéis dos PCN e do PNLD na legitimação do LD, afirmando que “A iniciativa do MEC para avaliar e classificar livros didáticos não deve ser vista necessariamente como um ato perverso de controle, mas não deixa de ser um ‘gesto de censura’, com implicações didático-pedagógicas” (SOUZA, 1999, p. 57). É em meio a essa discussão que nos atentamos ao papel da influência dos aspectos políticos no contexto do PNLD.

Partindo também da apresentação do contexto histórico da evolução do PNLD, Batista (2003), ao enfatizar o papel mediador do MEC nesse contexto, sinaliza que embora haja diversas modificações nos critérios de análise e avaliação dos LD inscritos no programa, há cinco critérios que compõem as diretrizes políticas do MEC:

[...] (i) centralização das ações de planejamento, compra e distribuição; (ii) utilização exclusiva de recursos federais; (iii) atuação restrita à compra de livros, sem participação no campo da produção editorial, deixado a cargo da iniciativa privada; (iv) escolha do livro pela comunidade escolar; (v) distribuição gratuita do livro a alunos e docentes. (BATISTA, 2003, p. 34)

Em meio a essa discussão, Batista (2003, p.37) ressalta ainda os impactos positivos e negativos das ações desenvolvidas pelo PNLD. Como aspectos positivos, temos os indicadores de que a avaliação proporciona uma busca por melhores padrões de qualidade do LD, aumentando, concomitantemente, o número de oferta de livros e o nível do debate educacional sobre a qualidade dos materiais. Na contramão, o autor aponta que o PNLD pode “ampliar suas ambições” como forma de contribuir ainda mais para seu propósito. Nessa direção, o autor define cinco grandes metas, dentre as quais destacamos: “A articulação entre o resultado das avaliações realizadas pelo PNLD e a escolha e o uso do LD por parte dos professores [...]” (BATISTA, 2003, p. 62).

A discussão aqui proposta parte do entendimento de que a compreensão do impacto das ações do PNLD no contexto de ensino das escolas públicas brasileiras é indissociável da compreensão do significado de ensino-aprendizagem de línguas, significado esse que ultrapassa a adoção de perspectivas teóricas. Por meio de nossa proposta de Oficina,

o que buscamos trazer à margem para discussão é: o que se entende hoje, no contexto do ensino público da rede pública de Londrina, por ensino de línguas em uma perspectiva pragmática e real? Em direção a quais objetivos queremos caminhar? E, dito isso, quais são nossas perspectivas práticas no que tange às possíveis transformações a serem desenvolvidas na busca de tais objetivos?

As respostas a tais questionamentos demandam, certamente, ações que extrapolam os limites desta pesquisa. Entretanto, acreditamos que o desenvolvimento do mapeamento de nosso percurso de ensino é um passo em direção à compreensão de como as perspectivas práticas mencionadas podem se manifestar, voltando-nos em direção de uma definição de possíveis metas de transformações e sugestões de aperfeiçoamento.

Ao nos referirmos ao termo *transformações*, não temos a intenção de sugerir uma revolução absoluta nas práticas desenvolvidas atualmente pelos profissionais envolvidos no ensino e, muito menos, julgá-las como práticas negativas, pois não entendemos *transformação* como mero abandono de velhas ideologias na substituição de novas perspectivas. Pelo contrário, transformar é articular os elementos constitutivos de determinado contexto a um conjunto de possibilidades que possa intensificar os resultados positivos, aliando-se à busca da ressignificação de ações que apresentam resultados considerados insuficientes pelos sujeitos envolvidos no processo.

Conforme já explicitado, o foco desta pesquisa centra-se na discussão a respeito da etapa de seleção (avaliação feita pelo professor de LI para a escolha do LD) do PNLD. Desse modo, avançamos a discussão em direção aos objetivos da adoção do LD.

Retomamos a discussão apresentada na seção 2.1, ao considerarmos como pressuposto que o LD configura-se como um instrumento que marca sócio-historicamente a visão de língua, ensino e aprendizagem em determinado contexto. Desse modo, problematizamos a seguinte proposição: ainda entendemos o LD como elemento estruturante, organizador do ensino de línguas ou avançamos em direção a um entendimento de LD como elemento de apoio a um ensino planejado e pré-organizado por agentes próximos ao contexto de escolarização de uma comunidade específica?

Conforme destacado em nossa literatura, se pretendemos adquirir uma autonomia de ensino de línguas atenta às perspectivas de ensino e aprendizagem sob o viés da combinação das iniciativas que focalizam as categorias do *agir social e constituição*

identitária, motivação e interação, devemos nos afastar da noção do LD como um elemento estruturante do conteúdo e das ações do professor.

Tendo delineado o panorama das concepções de ensino-aprendizagem de LE, adentramos, na seção seguinte, à temática que trata da relação *Professor e Livro Didático* de LE.

2.2.2 O Professor e o PNLD: Papéis e Reflexões

Embora a Resolução nº. 42 (BRASIL, 2012) que rege as regras do programa demonstre a “importância da participação dos docentes no processo de escolha dos livros, em função do conhecimento da realidade dos seus alunos e das suas escolas”, podemos observar, no mesmo documento, que tal escolha ocorre apenas dentre as obras previamente avaliadas e selecionadas pela equipe avaliadora. O Referido documento estabelece, ainda, as atribuições do professor nesse processo:

[...] participar do processo de escolha dos títulos para a respectiva escola, dentre aqueles relacionados no guia de livros didáticos disponibilizado pelo FNDE;
observar, no que se refere ao processo de escolha, a proposta pedagógica e a realidade específica da sua escola [...] (BRASIL, 2012, p.1).

Amaral (2012), ao abordar a avaliação dos livros de História, discute a questão da limitação da autonomia do professor, uma vez que ele é induzido a escolher entre livros pré-selecionados apenas por agentes que atuam indiretamente no ambiente escolar. Consideramos de grande relevância que o professor atuante na rede pública também tenha um espaço de representação na equipe responsável pela escolha, devido ao seu relacionamento mais direto com o contexto do destinatário³⁰.

Essa constatação fez emergir o questionamento concernente à posição ocupada pelo professor no sistema do PNLD. Uma vez que, ao observarmos que o material é produzido pelos autores e analisado pelos avaliadores, tendo como destinatários finais

³⁰ A constituição dessa realidade se deu de modo significativo com a inclusão do professor da Educação Básica na integração da Equipe de Avaliação a partir da seleção de 2014.

professores e alunos, consideramos de extrema relevância sua participação na equipe de avaliação³¹.

Entretanto, sua participação no processo de seleção ainda ocorre de modo “solitário” (MANTOVANI, 2009). Sobre o lugar do professor no contexto dos discursos educacionais, Nóvoa afirma:

É verdade que os professores estão presentes em todos os discursos sobre educação. Por uma ou por outra razão, fala-se sempre deles. Mas muitas vezes está-lhes reservado o “lugar de morto”. Tal como *bridge*, nenhuma jogada pode ser delineada sem ter em atenção as cartas que estão em cima da mesa. Mas o jogador que as possui não pode ter uma estratégia própria: ele é o referente passivo de todos os outros (NÓVOA, 1995, p.10).

Como podemos observar na afirmação acima, ao professor é, muitas vezes, atribuído um papel de referente passivo nos discursos educacionais. Nessa perspectiva, de acordo com Mantovani (2009), que trata da avaliação dos livros de Geografia, as políticas públicas de educação apresentam um caráter burocrático, autoritário e centralizador, que “acaba excluindo o professor de todas e quaisquer decisões sobre a problemática de ensino, inclusive a do livro didático” (MANTOVANI, 2009, p. 64).

Essa linha de raciocínio vai ao encontro da crítica ressaltada por Souza (1999, p. 63) em relação ao papel social atribuído ao professor pelas PPE, as quais são responsáveis pela “destituição da autoridade do professor, de sua condição de sujeito social capaz de produzir sentidos, de interpretar”. É nesse sentido que encaminhamos nossa discussão para a questão da relação entre o *Professor* e o *LD*.

Sobre o papel do LD, Ramos (2009) afirma que ele configura-se tanto como um colaborador como uma ferramenta auxiliar para o professor de LE. O docente necessita de materiais com padrões de qualidade que correspondam à sua realidade de atuação profissional, às orientações oficiais vigentes de ensino e às necessidades de seus alunos. Porém, é evidente que nenhum material didático deve ser considerado um fim em si mesmo. É nessa direção que nos amparamos no entendimento de Damianovic (2007, p. 21) sobre o material didático como “um artefato de mediação”.

³¹ Não temos como intenção minimizar a importância da participação de professores do ensino superior no processo de avaliação referido. Compreendemos que a participação do professor da Educação Básica pode intensificar os resultados positivos e a coerência dessa avaliação.

Durante muito tempo persistiu a crença de que para que o professor, tanto de língua materna quanto de LE, pudesse ser considerado habilitado para o pleno exercício de ensinar uma língua bastava que sua formação lhe proporcionasse o conhecimento científico e estrutural desse objeto (RAJAGOPALAN, 2004). Além disso, pesquisas recentes ressaltam a importância da autonomia do professor frente à utilização do livro didático (MAGNO; SILVA, 2009; RAMOS, 2009; ALMEIDA; GIMENEZ, 2010; COSTA, 2012). Nessa direção, concordamos com Almeida e Gimenez (2010) quando sugerem uma postura reflexiva do professor no que tange ao uso do LD:

Nesse âmbito, verificamos aqui que o **uso crítico, reflexivo dos materiais** de apoio ao ensino e a aprendizagem de LE pelo professor demanda **um olhar questionador e investigativo** dentro e fora da sala de aula, ou seja, demanda um **professor reflexivo**. (ALMEIDA; GIMENEZ, 2010, p. 82, grifos nosso).

Compreendemos, neste estudo, que diversos elementos sociais, históricos e culturais influenciam a postura de professores no que se refere a essa utilização (CORACINI, 1999c). Coracini (1999c) trata ainda do processo de legitimação do LD, um ponto central que consiste no fato de que o atual contexto sócio-histórico de ensino atribui a alunos e professores uma valorização condicionada aos seus papéis na geração de lucros para instituições privadas. A grande questão se resume na relação entre ética, liberdade e participação cidadã (ética da liberdade humana) que é sobreposta por uma ética do capitalismo³² e, logo, ética da globalização.

A relação desse contexto com o LD se dá no entendimento de que ao tratá-lo como material de consumo, mantém-se a ideologia que concebe o ensino-aprendizagem também (ou seja, a EDUCAÇÃO!) como um bem de consumo (tal como a merenda escolar). É nessa direção que Coracini (1999c) sugere que as pequenas revoluções diárias, na perspectiva de uma ética revolucionária, podem contribuir para que alunos e professores não sejam “mais vistos como meros consumidores, empacotados e rotulados para servirem de parâmetro para a concepção de novos (embora *sempre velhos*)_materiais de consumo.” (CORACINI, 1999c, p. 43, grifo nosso). Por meio dessa reflexão, podemos considerar que

³² Coracini (1999c, p.42) pauta-se em Foucault (1969) ao definir ética do capitalismo como conjunto de valores construídos sob certa formação discursiva em determinado contexto sócio-histórico. Dessa forma, ela cita a passagem de Deleuze (apud NAFFAH-NETO, 1988) ao tratar o termo como “criação da história, em que burgueses e proletários são personagens atravessados, de ponta a ponta, pela máquina capitalista”.

uma postura autônoma no que se refere aos preceitos mercadológicos impostos à educação está relacionada ao papel do professor como formador.

Paralelamente à discussão dos conceitos de *LD como Bem cultural X LD como Bem de consumo*, retomamos a fala de Oliveira et al. (1969, p. 21) que sinalizam os fatores que justificam a identificação do LD como um produto diferenciado (público cativo, produção nacional, tiragem em grande escala). Nesse sentido, temos a análise do papel do professor em meio a política do LD, ao passo que o LD “é pensado como um instrumento com dupla função, a de transmitir um dado conteúdo e de possibilitar a prática de ensino. [...] é visto como um ‘mestre mudo’, como a voz do professor, porque é feito à sua imagem e semelhança” (OLIVEIRA et al., 1969, p. 21). Ora, considerando que tal asserção tem origem datada no final da década de 60, questionamos o quanto essa perspectiva rígida do professor frente ao LD difere-se das condições presentes na atualidade.

Ao refletir sobre a importância atribuída ao LD, não temos como intenção negar sua potencialidade e, sim, exaltar a importância do papel do professor no manuseio dessa ferramenta. É o professor que terá a possibilidade de promover a interação entre alunos, meio e ferramentas, na transformação de saberes em objetos ensináveis (SCHNEUWLY, 2009). Nesse viés, concordamos com Demo (1993) no que tange à valorização do professor no processo de ensino:

Todos os apoios didáticos, importantes entre si, dependem da capacidade do professor, inclusive do aproveitamento das adequações físicas dos estabelecimentos, do material escolar etc. O único livro didático insubstituível é o próprio professor. Deve estar de tal modo bem formado. (DEMO, 1993, p.89).

A discussão sobre o papel ocupado pelo professor no contexto de seleção dos livros ofertados pelo PNLD nos leva a observar que sua autonomia em relação ao processo de escolha é limitada por elementos que reduzem sua possibilidade de avaliação (seleção). A ausência de uma política que privilegie a importância do conhecimento do contexto de atuação desse profissional para a seleção de LD consiste na ideia reducionista de que tendo acesso às resenhas dispostas no GLD, não há a necessidade de uma avaliação particular, por parte desse profissional, direcionada para seu contexto de ensino.

Desse modo, buscamos apresentar uma proposta que evidencie a importância da avaliação do professor em relação ao seu instrumento de ensino, de forma que

ele venha complementar um planejamento desenvolvido para seu contexto. Compreendemos que o livro didático deve complementar o plano desenvolvido para um público específico e não estruturar o ensino de receptores genéricos.

2.2.3 Análise e Avaliação de Livros Didáticos de Línguas: Definições e Reflexões

Devemos, primeiramente, pontuar dois conceitos que servem como base para a discussão a ser apresentada: **análise** x **avaliação**. Nos amparamos em Tomlinson (2003, p.16), que afirma que a avaliação de materiais didáticos diferencia-se de sua análise no que tange aos seus objetivos e procedimentos. Para o autor, uma avaliação pode incluir uma análise, porém, ela tem, como foco, os usuários desse material, provendo um julgamento de seus efeitos sobre esse usuário. Ou seja, independentemente do rigor dos critérios selecionados, uma avaliação é ainda subjetiva, pois implica em um julgamento de valor. O autor complementa, ainda, que é de extrema importância para o desenvolvimento de uma avaliação o estabelecimento de critérios e princípios que deem validade e confiabilidade para que se possa alcançar os objetivos propostos.

Já a análise tem como foco os itens que um material contempla ou deixa de contemplar, e deve ser objetiva a respeito do que ele se propõe a atingir e daquilo que efetivamente faz. A análise constitui-se, então, em uma ação mais descritiva, e está aberta a uma avaliação. Tomlinson (2003) estabelece, ainda, os tipos de avaliação que podem ser desenvolvidas:

- a) *Avaliação pré-utilização*. Envolve as previsões a respeito dos efeitos de um material, podendo ser direcionada a um contexto genérico ou específico. Nesse momento, o avaliador (que pode ser o professor) folheia o material a fim de obter suas primeiras impressões. Tomlinson (2003) ressalta que a determinação de critérios pode reduzir conclusões pautadas apenas na subjetividade do avaliador.
- b) *Avaliação durante a utilização*. Corresponde à medição do valor do material ao ser utilizado em determinado contexto. Entretanto, restringe-se àquilo que pode ser observado (clareza das instruções e do *layout*; compreensibilidade dos textos; credibilidade e exequibilidade das tarefas; potencial para localização; praticabilidade, ensinabilidade, impacto,

flexibilidade, atrativos e poder de motivação dos materiais; efetividade em facilitar a aprendizagem a curto prazo). Entretanto, não é capaz de determinar “o que ocorre no cérebro do aprendiz” (TOMLINSON, 2003, p.24).

- c) *Avaliação pós-utilização*. Essa etapa é considerada por Tomlinson (2003) como o tipo de avaliação mais valiosa, pois pode “medir os efeitos reais dos materiais em seus usuários [...] e proporcionar os dados necessários para uma tomada de decisão mais confiável no que confere ao uso, adaptação e reposição dos materiais” (TOMLINSON, 2003, p. 25). Esse formato de avaliação é, de acordo com o pesquisador, o menos utilizado, devido ao tempo necessário para o desenvolvimento desse processo. Entretanto, ele ressalta que as editoras e ministérios do governo dispõem desse tempo e poderiam auxiliar professores a planejar, administrar e analisar instrumentos que meçam os efeitos pós-utilização.

A partir dessas definições, retomamos o estudo de Cunningsworth (1995), que descreve os estágios do processo de análise de LD em quatro categorias: *análise*, *interpretação*, *avaliação e seleção*. O autor descreve *análise* como “um estágio mais ou menos neutro, que busca informações em uma série de categorias e provém os dados necessários, para o segundo estágio” (CUNNINGSWORTH, 1995, p. 9 – tradução nossa). A *interpretação* desses dados diz respeito ao julgamento que se faz a partir de critérios profissionais de experiências prévias. Já a *avaliação* pressupõe um julgamento de valor que pode ter como critérios os seguintes itens: “as expectativas de professores e alunos; preferências metodológicas; as necessidades dos alunos; requisitos linguísticos; e preferências pessoais” (CUNNINGSWORTH, p. 9 – tradução nossa). Por fim, a *seleção* tem como intuito articular os dados obtidos por meio dos três processos anteriores aos requisitos específicos de determinada situação de ensino-aprendizagem.

Sob as possibilidades de avaliação de LD, Ellis (1998) apresenta duas grandes categorias: macro-avaliação e micro-avaliação. A primeira consiste na avaliação que busca responder às seguintes questões: “1. Em qual extensão o programa/projeto é eficiente em atingir seus objetivos?; 2. De quais formas o programa/projeto pode ser aperfeiçoado?” (ELLIS, 1998, p. 218). Além desses questionamentos, a macro-avaliação deve considerar

questões administrativas (aspectos logísticos e financeiros) e elementos do currículo (materiais, professores, alunos). Nessa direção, Ellis (1998, p. 218) a define como: “Uma avaliação desenvolvida com a finalidade de prover confiabilidade e/ou objetivos de desenvolvimento por meio do processo de coletar e relacionar as informações administrativas e os aspectos do currículo do programa.”³³ (tradução nossa).

Por sua vez, a micro-avaliação parte de um foco mais específico. Corresponde à avaliação desenvolvida, geralmente, por professores, os quais podem lançar um olhar mais voltado para os seus próprios objetivos de ensino, pautado nas necessidades de seus alunos e de seus contextos (ELLIS, 1998, p. 219). Sob o modo de se desenvolver a micro-avaliação, o autor apresenta sete dimensões: 1) abordagem; 2) objetivo; 3) foco; 4) escopo; 5) os avaliadores; 6) o tempo; e 7) o tipo de informação. No quadro abaixo, explicitamos cada uma dessas dimensões.

³³ “A macro-evaluation, then, is an evaluation carried out for accountability and/or developmental purposes by collecting information relating to various administrative and curricular aspects of the programme.” (ELLIS, 1998, p.218).

Quadro 3 – Dimensões do processo de avaliação de acordo com Ellis (1998)

Abordagem	Características
1) Abordagem	Modelo de Objetivos – Modelo tradicional que busca verificar se os objetivos do currículo (os quais devem ser precisos) são alcançados.
	Avaliação Responsiva – Sob uma perspectiva mais sociológica, parte do estudo intensivo dos indivíduos e de casos específicos. Conforme Ellis (1998), atualmente os avaliadores buscam incorporar aspectos de ambas abordagens.
2) Objetivo	Coerência (<i>Accountability</i>) – Tem por objetivo verificar se os objetivos do programa são alcançados.
	Desenvolvimento (<i>Development</i>) – A finalidade consiste em aperfeiçoar o currículo e proporcionar a formação continuada de professores.
3) Foco	Efetividade – Busca identificar se o material corresponde às necessidades do aprendiz. Um meio de avaliar é comparar o que o aluno sabia antes do início do programa com seu conhecimento após seu término.
	Eficiência – Trata-se de uma questão mais complexa, pois objetiva comparar a eficiência, no que tange às necessidades dos alunos, do material em relação aos outros disponíveis. Nesse sentido, a avaliação consiste em avaliar a aprendizagem dos alunos sob à luz de diferentes experiências (programas).
4) Escopo	Como parâmetros para avaliação, pode-se adotar objetivos internos (objetivos específicos do contexto de ensino) e externos (aprendizagem que não estava prevista pelo programa do currículo).
5) Avaliadores	Podem ser externos e/ou internos em relação ao contexto.
6) Tempo	Durante o desenvolvimento do programa (formativa); após o desenvolvimento do programa (somativa).
7) Tipo de informação	Corresponde ao conjunto de métodos e instrumentos utilizados para avaliação do programa (notas dos alunos, documentos, observação das aulas, etc.).

Fonte: a autora, com base em Ellis (1998).

No que se refere à *seleção*, Rubdy (2003, p.39) evidencia o papel do professor sob o prisma da relação feita entre os materiais disponíveis e o contexto no qual será utilizado (assim como necessidades e interesses dos sujeitos imersos nesse contexto). A pesquisadora ressalta que esse processo demanda decisões estratégicas e experiência profissional, que forcem o professor a identificar suas prioridades, enfatizando que:

Avaliação, assim como a seleção, é uma questão de julgar a adequação de algo para um propósito específico. Entretanto, ao passo em que é verdade que a seleção de materiais envolve ou subjaz, inevitavelmente, o processo de avaliação, a avaliação pode ser feita devido a uma variedade de objetivos. Na seleção de materiais, por outro lado, o que tem importância primária é a análise das necessidades e interesses do aprendiz e como elas são direcionadas [...] (RUBDY, 2003, p. 41-42 – tradução nossa).

Tendo como foco a produção de materiais para o ensino de idiomas, Richards (2005) ressalta o número de fatores contextuais a serem levados em consideração na produção de LD. Sobre tais fatores, o autor dá ênfase em aspectos como a cultura escolar, as condições físicas das salas de aula, a disponibilidade de recursos, nomeando esse processo de análise como *situacional*.

Ainda nas temáticas das possíveis constituições da avaliação, Masuhara (1998) enfatiza, a partir do foco direcionado às necessidades de professores quanto ao LD, a complexidade das variantes que influenciam a caracterização dessas necessidades. O quadro a seguir demonstra os elementos que constituem os conjuntos de necessidades dos alunos, professores e agente envolvidos com a administração escolar.

Quadro 4 – Lista de necessidades identificadas de acordo com a literatura

Sujeito	Tipo	Fonte
Necessidades do aluno	Necessidades pessoais	Idade; sexo; contexto cultural; interesses; contexto educacional.
	Necessidades de aprendizagem	Estilos de aprendizagem; experiências anteriores de aprendizagem de línguas; diferença entre o nível visado e o nível atual; nível em termo de conhecimento (e.g. língua-alvo e sua cultura); nível de proficiência em várias áreas de competências; áreas (e.g. habilidades, estratégias); objetivos de aprendizagem e expectativas do curso.
	Necessidades profissionais futuras	Requisitos para oportunidades futuras, em termo de: conhecimento da língua; conhecimento do uso da língua; competência da L2.
Necessidades dos professores	Necessidades pessoais	Idade; sexo; contexto cultural; interesses; contexto educacional; proficiência do professor.
	Necessidades profissionais	Estilos de ensino preferidos; experiência de formação; experiência profissional.
Necessidades dos administradores	Necessidades institucionais	Necessidades sócio-políticas; forças de mercado; política educacional; restrições (e.g. tempo, orçamento, recurso).

Fonte: Adaptado de Masuhara (1998, p. 240-241 – tradução nossa).

É por meio da identificação desses elementos que o autor apresenta sugestões de meios, formas e instrumentos pelos quais os professores poderiam identificar suas próprias necessidades. Nesse sentido, ele destaca: a) reuniões de avaliação – professores representantes são convidados a participar de uma reunião na qual os livros são apresentados e debatidos; b) reuniões opinativas – professores apresentam suas opiniões a amostras prévias da proposta final do livro; c) utilizadores como produtores (*Users as producers*) – professores são convidados a participar da equipe de produção do livro.

Referindo-se ao trabalho de Tomlinson (1995b apud MASUHARA, 1998, p. 256), o autor ressalta que, em quaisquer das opções mencionadas, deve-se levar em consideração a importância de se realizar reuniões *pós-seleção*, de forma que os professores tenham maiores subsídios para articular suas necessidades ao insumo provido pelo material. Entretanto, como podemos observar no esquema a seguir, a reflexão pode ser desenvolvida em qualquer estágio da seleção (pré-utilização, durante a utilização e após a utilização).

Quadro 5 – Oportunidades de reflexão sobre as necessidades e desejos dos professores durante os estágios de uso do material

Estágio de uso	Agentes	Tipo de investigação	Métodos
Pré-uso (seleção dos materiais)	- Professores - Diretores	Coletar informações sobre os livros	- Resenhas sobre o material - Reputação - Opinião dos colegas baseadas na experiência de uso
		Impressão geral	Analisar os livros buscando: - impressão geral; - <i>syllabus</i> ; - tópicos/assuntos; - ilustrações.
		Avaliação sistemática	- Utilizar critérios próprios - Utilizar <i>checklists</i> propostas por especialistas
Avaliação durante o uso	- Professores - Diretores - Editores.	Análise de dados subjetivos por professores ou por terceiros	- Anotações do professor/diários de aula
		Análise quantitativa e qualitativa	- Dados de observação em sala de aula
		Análise de dados objetivos	Manter registros de: - uso seletivo de unidades e/ou partes das unidades; - uso suplementar de materiais próprios; - adaptação do material.
Pós-uso	-Professores -Diretores -Editores	- Impressões pós uso	- Questionários - Entrevistas - Diários
		- Avaliação sistemática pós-uso	- Avaliação utilizando folhas de avaliação - Validação dos dados da avaliação pré-uso

Fonte: Adaptado de Matsuhara (1998, p. 257).

Ao nos dirigirmos às propostas de Ellis (1998), Rudby (1998) e Matsuhara (1998), percebemos que a efetivação de grande parte dos itens mencionados por eles demanda estrutura (tempo, espaço e formação) incoerente ao contexto observado nesta pesquisa

(escolas públicas brasileiras), uma vez que tais perspectivas foram concebidas à luz de outra realidade de ensino (modelo europeu). Especificamente em relação ao nosso foco de contribuição, é necessário que haja maior articulação entre *necessidades e possibilidades*.

Sobre a questão da adequabilidade de um material às possibilidades e necessidades de um contexto, no que concerne ao LD, Villaça (2010, p. 68) ressalta que ela é parcial, uma vez que “o nível de adequabilidade expressa a menor ou maior probabilidade do material estar de acordo com os objetivos de ensino, com as características e as necessidades da situação-alvo”.

Desse modo, no Capítulo 5, buscamos articular o referencial apresentado às possibilidades observados em nosso contexto de análise. Nesse sentido, articulando os pontos discutidos ao nosso foco de pesquisa, o PNLD, consideramos dois momentos pertinentes à escolha do LD. O primeiro momento corresponde à análise (ou macro-avaliação) das coleções didáticas (desenvolvida pela equipe de avaliação selecionada pelo FNDE³⁴), uma vez que, trienalmente, o FNDE disponibiliza, no GLD, as *análises* das obras aprovadas, sem a pilotagem das unidades pertencentes às coleções. O segundo momento corresponde à avaliação (micro-avaliação), feita pelos professores no momento de escolha do LD. Entendemos que a análise disponibilizada no GLD consiste em um dos instrumentos dos quais os professores podem se utilizar para avaliar as coleções aprovadas, porém esse não deve ser o único recurso.

Apresentamos, a seguir, algumas considerações a respeito da atual configuração do processo de escolha das obras desenvolvido pelo professor.

2.2.3.1 *O período de tempo e instrumentos disponíveis para escolha das obras*

Retomando Tomlinson (2003), a avaliação de materiais é um procedimento que envolve a medição de valor (ou valor potencial) de um conjunto de materiais de aprendizagem. Ela envolve, ainda, “o julgamento sobre os efeitos que os materiais têm sobre aqueles que o utilizarão” (TOMLINSON, 2003, p. 16 – tradução nossa). A partir dessa perspectiva, o autor estabelece categorias que abarcam os conceitos de: apelo, credibilidade, validade, confiabilidade, interesse, motivação, valor a curto e longo prazo, percepção do aluno e do professor, apoio ao professor, flexibilidade, contribuição à formação continuada do

³⁴ Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional.

professor e requisitos administrativos (TOMLINSON, 2003, p.16). Nessa direção, o pesquisador ressalta que, frente à variedade de aspectos observáveis na avaliação do LD, não é possível que duas avaliações sejam iguais, uma vez que aspectos como experiência, conhecimento prévio, objetivos e estilo dos sujeitos variam de acordo com o *contexto*.

Nessa direção, faz-se necessário apresentarmos o contexto no qual o processo de análise e avaliação do PNLD se desenvolve. No ano de 2013, os professores da rede pública de todo o país puderam fazer a opção pelas novas obras de LI aprovadas pela seleção referente ao edital de 2014 do PNLD, sendo que o período disponibilizado aos professores para a efetuação de tal opção contabilizou um total de 10 dias (do dia 02 ao dia 12 de agosto de 2013).

Além disso, o edital de convocação 06/2011 (CGPLI) estabelece que “coleções didáticas serão livremente escolhidas pelas escolas participantes, por meio de seu corpo docente e dirigentes, com base na análise das informações contidas no guia de livros didáticos” (BRASIL, 2011, p. 13). Ou seja, de acordo com o regulamento, no processo de escolha, os professores não têm acesso oficial à íntegra das obras aprovadas, sendo, assim, seu instrumento de análise tão somente as resenhas apresentadas pelo GLD.

Esse cenário reflete o posicionamento de Demo (1993, p. 108) quando apresenta uma crítica às políticas educacionais do LD: “Quanto ao livro didático, perdura a *fantasia* de escolha do próprio professor, quando se sabe que boa parte deles não alcança condições suficientes para tanto” (grifo nosso). Sobre o papel do MEC nesse processo, Demo (1993) não exclui a importância de sua participação no processo de avaliação. Entretanto, lhe é atribuído um papel de supervisão e avaliação, cabendo ao professor a escolha a partir de suas competências locais.

Como o melhor livro didático é o professor, parece correta a expectativa de que ele escolha o(s) livro(s) que vai usar. Todavia, a capacidade de escolha supõe competência técnica considerável, a par do conhecimento e leque de ofertas. [...] A solução – como insinua a tentação centralista- não está no MEC substituir a competência local via programas centralizados, mas motiva o surgimento de competência local, permanecendo ele mesmo com supervisão e avaliação (DEMO, 1993, p. 109).

O autor ressalta ainda que é necessário reconfigurar a figura de “executor” atribuída ao professor, a qual, muitas vezes, “é muito atrelada à sala de aula e à aula” (DEMO, 1993, p. 112). É nesse viés que damos continuidade à reflexão desenvolvida por Demo (1993)

sobre a reestruturação das políticas públicas do LD no que tange aos papéis atribuídos aos professores e ao próprio MEC.

Pesquisas recentes trazem reflexões a respeito da avaliação de LD. Sampaio e Carvalho (2012), por exemplo, apresentam, no estudo intitulado “As distorções da etapa da avaliação do Programa Nacional do Livro Didático: 10 críticas, 10 soluções”, considerações a respeito do PNLD. Em primeiro lugar, os autores relatam a existência de uma inconsistência da política educacional que guia o programa: ausência de documentos que estabeleçam conteúdos mínimos, os quais, segundo os autores, poderiam evitar critérios vagos de avaliação; incoerências na avaliação das obras entre as edições (obras aprovadas em uma edição e reprovadas na edição seguinte, sem ter havido, no entanto, alteração nos critérios de avaliação); ausência de mecanismos de controle da avaliação (não há controle, por parte do governo federal, em relação à contratação das instituições responsáveis pela avaliação).

Na mesma direção, Cristovão, Anjos-Santos e Beato-Canato (2014) problematizam alguns dos critérios da avaliação, enfatizando a necessidade de descritores que permitam uma maior clareza quanto aos critérios utilizados pelos avaliadores. Além disso, os autores trazem reflexões pertinentes às potencialidades de uma reconfiguração do programa (no contexto da produção de materiais) por meio de uma parceria entre escolas e universidades, possibilitando a transformação das condições de atuação dos professores e do planejamento escolar.

Devemos considerar, ainda, que o próprio MEC ressalta a importância dos docentes na escolha do LD, devido ao seu “conhecimento da realidade dos seus alunos e das suas escolas” (BRASIL, 2012). Portanto, sua escolha deveria ser provida com o objeto de análise (o próprio livro didático) e de um período de tempo razoável para o seu desenvolvimento (o qual deve considerar que a análise preliminar das coleções aprovadas demanda muito mais tempo do que uma semana de reflexão). Sendo assim, devemos questionar o que o MEC entende como *participação* em um contexto no qual a autonomia de escolha do professor é reduzida à observação de análises previamente elaboradas por agentes externos ao contexto escolar³⁵.

Ao considerarmos as etapas de avaliação propostas por Tomlinson (2003),

³⁵ O sentido de “agente externo”, neste texto, refere-se ao sujeito que não está inserido no contexto específico para o qual a obra é selecionada (determinada escola, em determina localização), independentemente de sua experiência ou atuação no contexto da Educação Básica.

notamos que não é dada a oportunidade, ao professor, de avaliar as coleções em um nível contextual. Considerando o período de tempo disponibilizado para as outras etapas que compõem o programa (são três anos entre o tempo de produção, análise, aprovação, escolha e distribuição das obras), por que a participação do professor é reduzida a um período de 10 dias para sua avaliação? Temos, portanto, como encaminhamento, a proposta de reestruturação da etapa de seleção que envolve os professores da Educação Básica. Acreditamos que o processo de avaliação deva envolver as três etapas propostas por Tomlinson (2003), quais sejam, a avaliação pré-utilização, durante a utilização e pós-utilização.³⁶

Desse modo, buscamos, neste momento, contribuir com o contexto da Educação Básica no que se refere à construção de um instrumento de avaliação que auxilie o professor nesse processo (de seleção). Para que possamos proporcionar tal contribuição e apresentarmos uma proposta de readequação da estrutura da etapa de seleção, percorremos os objetivos desta pesquisa, já apresentados anteriormente.

2.2.4 Critérios de Análise e Avaliação de LD: os Instrumentos de Avaliação

É vasto o referencial que trata das possibilidades dos critérios de seleção de um LD³⁷. Em meio à discussão do LD como bem de consumo, não pretendemos excluir a influência de fatores que devem ser levados em consideração em determinados contextos. Obviamente, questões como preço, disponibilidade de mercado, *marketing*, aspectos visuais³⁸ etc. exercem grande influência na decisão dos profissionais responsáveis por essa tarefa, podendo, inclusive, superar a primazia dos critérios pedagógicos (CARMAGNANI, 1999; GARINGER, 2001; XAVIER; URIO, 2006).

É nesse sentido que Xavier e Urío (2006) destacam o papel da formação docente no que tange às possibilidades do professor de se libertar das amarras impostas pelo sistema de ensino capitalista, priorizando a formação pedagógica. Trazendo essa discussão ao contexto do PNLD, ressaltamos que os livros são fornecidos gratuitamente aos alunos, de forma que a disponibilidade de mercado deve ser a mesma para todas as coleções dispostas no

³⁶ A estrutura de nossa proposta será explicitada no Capítulo 5.

³⁷ cf. Cunningswoth (1995); Littlejohn (1998); Tomlinson (2003); Ellis (2003).

³⁸ cf. Xavier e Urío (2006).

GLD. Nessa perspectiva, temos uma maior possibilidade no que diz respeito à primazia da consideração de aspectos pedagógicos.

Pudemos observar, em nossa pesquisa, que há diversos estudos que têm, como foco, a avaliação de materiais didáticos por meio de instrumentos como a *Ficha de Avaliação*, *checklists*, *guias de análise* (UR, 1991; CUNNINGSWORTH, 1995; TOMLINSON, 1998, 2003; RICHARDS, 2001, 2005; DIAS, 2009; RAMOS, 2009; CRISTOVAO, 2009; OLIVEIRA; FURTOSO, 2009). Tais ferramentas são desenvolvidas a partir de critérios pautados em perspectivas de língua, linguagem e aprendizagem. Buscando observar como esses itens são estruturados, apresentamos, a seguir, um panorama dos estudos que propõem a utilização dessa ferramenta como auxílio à seleção (a ser desenvolvida por professores, coordenadores e outros agentes envolvidos no planejamento do ensino) de livros didáticos.

Nesta Seção, damos destaque aos pressupostos teóricos de pesquisas que embasaram a elaboração das fichas de avaliação selecionadas como um dos *corpora* de análise desta Dissertação (UR, 1991; CUNNINGSWORTH, 1995; LITTLEJOHN, 1998; RICHARDS, 2001; TOMLINSON, 1998; 2003).

UR (1991, p. 82) propõe critérios de avaliação de livros didáticos de línguas cujo foco nos elementos *linguísticos*. Os elementos destacados são: a) explicitação dos objetivos de cada unidade; b) abordagem aceitável ao público-alvo; c) *layout*; d) auxílios visuais adequados; e) tópicos e tarefas interessantes; f) instruções claras e precisas; g) gradação do nível de dificuldade e organização sequencial; h) amostragem coerente do *syllabus*; i) critérios relacionados ao trabalho com as quatro habilidades linguísticas; k) disponibilidade; l) orientações adequadas ao professor.

Em meio aos quatro estágios apresentados em sua pesquisa, Cunninsworth (1995) dá destaque a dois tipos de avaliação: a impressão geral (*Impressionistic Overview*), que proporciona rapidamente uma noção do *design* e estrutura do livro (se é atrativo ou não; sobre sua sequência e materiais que o acompanham); e a avaliação em profundidade (*in-depth-evaluation*), caracterizada por sua natureza ativa (uma vez que buscamos ativamente por informações a partir de um propósito pré-estabelecido), é mais elaborada e tem seus próprios propósitos. Nas palavras de Cunninsworth (1995, p. 6, tradução nossa), independentemente dos critérios selecionados, a seleção de materiais deve envolver “Diversas pessoas trabalhando juntas e articulando suas percepções e experiências. Desse modo, há uma

grande chance de se fazer julgamentos equilibrados e, logo, de se fazer uma melhor escolha do livro”³⁹.

Sobre os estudos que tratam dos critérios de análise e avaliação de LD, Littlejohn (1998) relata que sua preocupação com o tema reflete uma tentativa de possibilitar um apoio à elaboração de materiais, uma vez que o grande número de pesquisas existentes possibilita apenas uma impressão geral, não atendo-se a uma avaliação profunda:

Embora reconheça que tal referencial sirva, frequentemente, com muita utilidade ao propósito de guiar a seleção de materiais, um de seus principais problemas consistem no fato de que seu uso envolve, geralmente, julgamentos de impressão sobre os materiais, ao invés de examiná-los profundamente em relação ao seu conteúdo. Tipicamente, eles ainda fazem suposições sobre o que os materiais “desejáveis” deveriam conter” (LITTLEJOHN, 1998, p.191).

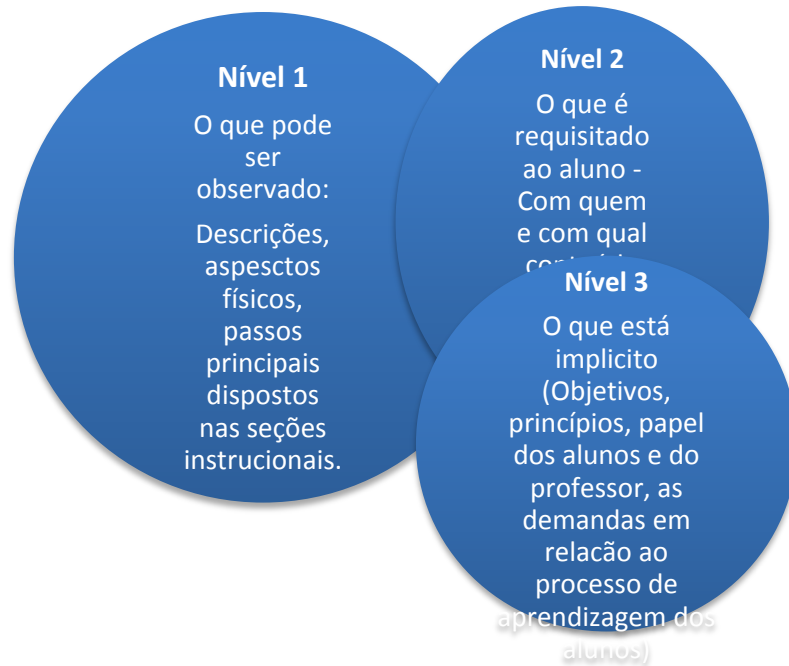
A partir dessa problematização, o autor parte de três perguntas que guiam sua pesquisa: 1) quais aspectos dos materiais devemos analisar?; 2) como podemos analisá-los?; 3) como podemos relacionar os resultados ao nosso contexto de ensino?

Em resposta ao primeiro questionamento, Littlejohn (1998) ressalta que, embora haja diversos aspectos a serem observados, seu foco recai sobre os dispositivos pedagógicos, os quais ele divide em: 1) *publicação*, que refere-se aos aspectos físicos do material e sua relação com os recursos oferecidos aos alunos, tais como suas subdivisões e possibilidades de acesso e continuidade; e 2) *design*, que consiste no processo de planejamento, reflexão e concepção que subjazem à produção do material. Tais categorias apresentam critérios que destacam os princípios de produção, os papéis da participação de alunos e professores e do próprio material como um todo.

Sobre a segunda questão, Littlejohn (1998) ressalta que a mera análise dos fatores expostos anteriormente (*publicação* e *design*) não possibilitam um olhar aprofundado para o material. Nesse sentido, ele defende que uma análise efetiva deve passar por três diferentes níveis de análise, representados na **Figura 04**, disposta a seguir.

³⁹ “Whatever procedures do you follow, you would be well advised to view materials selection as a process involving several people working together and pooling their perceptions and experience. In this way there is a better chance of making balanced judgments and ultimately of making the best choice of coursebook.” (CUNNINSWORTH, 1995, p.6).

Figura 4 – Níveis de Análise de LD com base em Littlejohn (1998)



Fonte: a autora, com base em Littlejohn (1998).

Em relação ao terceiro questionamento, Littlejohn (1998) afirma que a análise dos três níveis permite observar o que está por trás da natureza desses materiais. Nesse sentido, o autor apresenta uma estrutura que relaciona os três níveis à análise da situação de uso. Por meio desse processo, os agentes devem identificar a relação entre os dados proporcionados pelo material e os requisitos de seu contexto. Para tanto, Littlejohn (1998) apresenta uma ficha de avaliação para cada um desses momentos.

Figura 5 – Critérios do processo de avaliação proposto por Littlejohn (1998)



Fonte: adaptado de Littlejohn (1988).

Na mesma discussão sobre os critérios de avaliação de LD de línguas, Richards (2001) destaca quatro pontos estabelecidos por Cunningsworth (1995): a) os livros devem corresponder às necessidades do aluno, combinando os objetivos do curso; b) devem, ainda, refletir os possíveis usos que o aprendiz fará da língua-alvo; c) devem facilitar o processo de aprendizagem sem impor nenhum método rígido; d) devem ter um papel de suporte na mediação da aprendizagem. Nessa direção, o autor retoma as categorias da *checklist* proposta por Cunningsworth (1995) para a avaliação de LD de LE: objetivos e abordagens; *design* e organização; conteúdo linguístico; habilidades; tópicos; metodologia e considerações práticas. A pesquisa de Richards (2002) apresenta grande ênfase na “vantagem” da possibilidade de padronização do ensino oferecida pelo LD.

Como pudemos observar, em meio ao vasto referencial de estudos que abordam o tema, há pontos convergentes e divergentes no que se refere aos critérios de análise, avaliação e seleção de LD. Entretanto, para esta pesquisa, nos amparamos, principalmente, no trabalho de Donavan (1998), dada a grande ênfase apresentada por ele no processo de pilotagem dos materiais.

Donavan (1998) discorre a respeito do processo de refacção dos materiais didáticos no decorrer de sua utilização em sala de aula. Concordamos com ele quando aborda

a questão da intencionalidade implícita no material, uma vez que os autores originais estão frequentemente distantes do evento de pilotagem. Desse modo, os professores, editores e outros profissionais responsáveis por esse processo só terão determinada ciência das intenções de cada atividade conforme são expressadas e percebidas na utilização do material, caracterizando, portanto, a necessidade de pilotá-lo. Além disso, o pesquisador apresenta outros benefícios advindos do processo de pilotagem⁴⁰:

A pilotagem irá geralmente prover informações em dois níveis. Em um nível macro, inclui-se: a adequabilidade da abordagem geral para a o público-alvo; o nível e a progressão interna do material; quão bem o material se encaixa no número de aulas disponíveis; sua adequabilidade ao nível de interesse dos alunos; o sucesso da organização interna em unidades, seções, lições etc.; a facilidade de manuseio e preparação das aulas. De modo crucial, a pilotagem deve apresentar feedback sobre a contribuição do material aos objetivos de aprendizagem inicialmente propostos. (DONAVAN, 1999, p.168-169).

O autor traz, ainda, diversos questionamentos que surgem ao avaliar um material: a proposta do material é realista e compatibiliza-se a realidade de minha sala de aula?; é coerente ao tempo de curso?; o programa de curso (currículo) do material está de acordo com as necessidades e expectativas de meu curso?; a proposta do material é flexível em relação à ordem de desenvolvimento das unidades?; o equilíbrio das habilidades trabalhadas é adequado?

Para Donavan (1998), tais questões somente podem ser julgadas a partir do momento em que o material encontra-se em uso. Ademais, o feedback e as reações autênticas dos alunos só podem ser avaliadas a partir desse processo.

Consideramos, também, de grande relevância o ponto ressaltado pelo autor quando afirma que o processo de planejamento do curso é fundamental para a efetividade do processo de pilotagem. Donavan (1998) apresenta, ainda, o questionário⁴¹ como um dos

⁴⁰ Donavan (1999) sinaliza que a grande parte dos itens analisados podem ser identificados por meio das impressões do professor ao comparar suas necessidades e expectativas ao evento em si. Entretanto, ao tratarmos de avaliação da aprendizagem, entramos em outro campo de estudo, que demanda, além de tempo, a elaboração de instrumentos próprios, pautados nos estudos de avaliação do processo de aquisição de linguagem.

⁴¹ Podem ser elaborados questionários, tanto para o professor quanto para os alunos, uma vez que o *feedback* do aprendiz constitui-se como um dos dados que emergem do processo de pilotagem.

instrumentos possíveis para a avaliação da pilotagem, incluindo em suas constituições questões objetivas e subjetivas⁴².

A partir dos pontos expostos nestas seções, procedemos a uma breve reflexão sobre os referenciais discutidos neste Capítulo.

2.2.5 Breve Reflexão sobre os Referenciais Apresentados no Capítulo 2

Por considerar a perspectiva histórica dos aspectos teóricos-metodológicos relacionados ao ensino de LE determinante para a compreensão da relação professor/LD, iniciamos nosso Capítulo ilustrando tal cenário. A partir das reflexões tecidas, afirmamos que a escolha do LD está intrinsecamente ligada à representação do que é ensinar/aprender⁴³ uma LE.

Na sequência, abordamos os estudos sobre critérios de seleção de LD e elaboração de instrumentos de avaliação desse objeto. Em meio a discussão apresentada, partimos da asserção de que os estudos apresentados neste Capítulo apresentam grande ênfase na necessidade de *feedback* de quem utiliza o LD a quem o produz (TOMLINSON, 1998).

Ao tratar da AALD, Tomlinson (1998) ressalta que, em geral, a produção e avaliação de LD é desenvolvida com base naquilo que se acredita que o professor “precisa” e se supõe que melhor “funciona” em sala de aula. Nesse sentido, os trabalhos de Cunningsworth (1995), Tomlinson (1998; 2003), Littlejohn (1998), Ellis (1998), Donovan (1998) e Rudby (2003) dão grande destaque à necessidade de se refletir sobre o que um material proporciona e aquilo que de fato se espera dele.

Outro ponto abordado pela grande maioria dos trabalhos é a necessidade da reflexão sobre o contexto de utilização. As propostas que consideram a avaliação durante o uso do LD e a avaliação pós-uso evidenciam a necessidade de se superar avaliações pautadas apenas em meras opiniões, impressões e interesses de professores e alunos, caminhando na direção de uma avaliação com maior foco nos efeitos (resultados) em potencial dos LD analisados.

⁴² As questões objetivas auxiliam o professor a estabelecer questões mais contextuais em relação ao uso dos materiais, ao passo que as subjetivas auxiliam no julgamento da efetividade do material (com base nas impressões do professor em relação ao grau de sucesso nas interações; o nível de motivação dos alunos; o sucesso do plano de aula elaborado etc.).

⁴³ Assim como a perspectiva de visão de língua.

São diversos os critérios apresentados pelos estudos em questão, mas o que pudemos observar, em suma, é sua variação de acordo com a proposta de cada curso. Ou seja, os critérios que buscam identificar a efetividade (pontos fracos e fortes) de um material devem ser, primariamente, observados e elencados, tendo como foco um contexto específico.

Corroboramos os trabalhos de Tomilinson (1998), em relação às etapas de avaliação, e os de Donovan (1998), que trata especificamente do processo de pilotagem. Entretanto, identificamos, ainda, que apenas o trabalho de Ellis (1998) apresenta destaque às necessidades do professor. No que remete ao conceito de um instrumento de avaliação de LD, ressaltamos a importância de este proporcionar uma avaliação da relevância do LD em foco para o contexto e necessidades de quem o utiliza, não recaindo apenas na análise do instrumento.

Nessa direção, como encaminhamento de expansão do referencial apresentado no Capítulo 2, esta pesquisa busca subsídios no Interacionismo Sociodiscursivo, a fim de apresentar uma proposta cujo objetivo pauta-se no equilíbrio entre a avaliação de análise de LD sob à luz da *atividade tripolar do ensino* (SCHNEWULY, 2004). Para tanto, acreditamos que a AALD deva considerar os gestos profissionais imersos ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas e do professor de LI. Em meio a essa discussão, adentramos, no Capítulo seguinte, ao mundo do ISD.

CAPITULO 3

CONTRIBUIÇÕES DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD) PARA ANÁLISE E AVALIAÇÃO DE LD

Ao buscarmos por subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento desta pesquisa, nos deparamos com poucos estudos que têm como foco o tema da relação professor (*agente*) X Meio (*contexto*) X Instrumento (*material didático*). Nessa direção, concordamos com Barros (2013), quando retoma Machado e Bronckart (2009 apud BARROS, 2013, p.2), ao defender o caráter mediador da relação do professor e do instrumento no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho do professor não deve configurar-se como uma atividade puramente prescrita pelo LD, assim:

É preciso pontuar também que o trabalho docente não pode ser visto sob uma perspectiva puramente mecânica, uma vez que o objeto da atividade do professor não pertence ao mundo físico, mas ao mundo cognitivo (MACHADO; BRONCKART, 2009). [...] justamente por isso que na concepção interacionista do ensino- aprendizagem, o professor é visto como um mediador do processo, assim como todos os instrumentos por ele mobilizados, para criar justamente esses “espaços” de transformações.

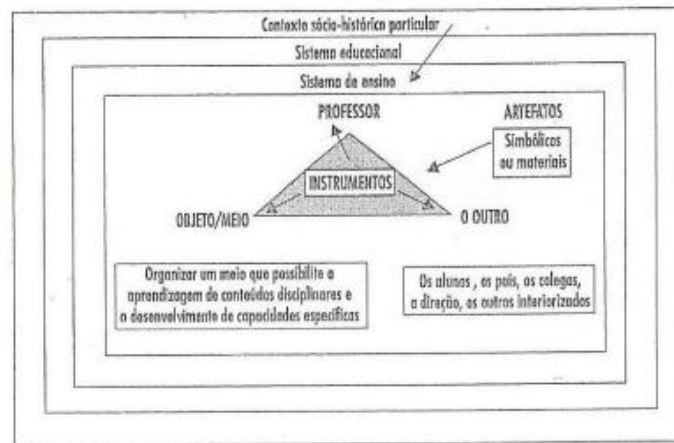
A partir desse cenário, justificamos nesta seção, a escolha do ISD como construto teórico-metodológico que sustenta as reflexões defendidas nesta dissertação, complementando aspectos da teoria de AALD. Dessa forma, além das categorias de análise selecionadas, destacamos a importância dos pressupostos que enfatizam as relações dos *gestos profissionais* do trabalho do professor com as atividades de produção/escolha/utilização de instrumentos mediadores de ensino.

Ademais, fundamentamos nossa pesquisa na concepção de trabalho do professor de Machado (2007). Na busca de uma definição do termo *trabalho do professor*, a pesquisadora retoma os trabalhos de Bronckart (2004), Clot (1999), Amigues (2004) e Saujat (2002) ao postular que a atividade de trabalho docente consiste em

[...] uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias, superiores e com a utilização de instrumentos psicológicos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros [...] (MACHADO, 2007, p.93).

Neste estudo, nos pautamos na definição de Machado (2007) ao conceber o trabalho do professor como uma rede de atividades que envolve elementos como o *professor*, o *meio* e o *outro*. Tais elementos são mediados por artefatos simbólicos e têm como centro os *instrumentos*. No esquema a seguir, podemos observar a relação entre esses elementos:

Figura 6 – Esquema dos elementos que compõem o trabalho do professor



Fonte: Machado (2007)

Corroboramos também com a reflexão da autora, quando afirma que o trabalho do professor não encontra limites na sala de aula, sendo as etapas de planejamento e avaliação essenciais para seu desenvolvimento. Portanto, consideramos que a etapa de seleção do LD no PNLD configura-se como parte dessa rede de planejamento, compondo, dessa maneira, os gestos profissionais do professor.

Tendo introduzido brevemente algumas das contribuições do ISD para esta pesquisa, enfatizamos a organização deste capítulo: Iremos, primeiramente, apresentar as pesquisas que tratam da temática do LD sob a luz do interacionismo sociodiscursivo. Em seguida, procedemos a uma breve descrição da constituição do arcabouço teórico do ISD que fundamenta este estudo e detalharemos as categorias de análise adotadas por nós. Por fim,

enfazamos os pressupostos teóricos que relacionam-se com o processo tripolar da mediação de ensino-aprendizagem, os gestos didáticos e profissionais e a análise e avaliação de LD.

3.1 ESTUDOS SOBRE ANÁLISE E AVALIAÇÃO DE LD DENTRO DO QUADRO TEÓRICO DO ISD

Nesta seção, abordamos os estudos que tratam da análise de livros didáticos de LE dentro do quadro do interacionismo sociodiscursivo. Retomamos àqueles que emergiram das pesquisas realizadas em meio ao grupo de pesquisa de qual fazemos parte, o grupo **Linguagem e Educação**⁴⁴, uma vez que contribuíram direta ou indiretamente para as reflexões tecidas por esta dissertação.

Primeiramente, destacamos a pesquisa de mestrado de Fernandez (2009), intitulada “*Manual do professor de coleção de livros didáticos de língua inglesa: autonomia ou subsunção do trabalho docente?*”, cujo objetivo consiste em investigar o manual do professor (MP) como um recurso que “promove a autonomia ou a subsunção do trabalho do professor ao capital representado pelas grandes editoras estrangeiras, produtoras de materiais didáticos de língua inglesa (LI)”(FERNANDEZ, 2009, p. 8). Como resultados, a pesquisadora relata que as análises indicam que o MP analisado veicula uma imagem do professor “como um reprodutor e executor do que está apresentado pela coleção didática”, concluindo que, no contexto do dessa pesquisa, a ferramenta analisada induz a subsunção ao capital.

Em sua pesquisa de doutorado (FERNANDEZ, 2014), a autora tem como foco o PNLD, sendo seu objetivo investigar o Manual do Professor (MP) das coleções de língua inglesa, a fim de verificar se eles se constituem em ferramenta potencial de desenvolvimento para o professor. Nesse propósito, ela analisa as prescrições sobre o MP estabelecidas nos documentos oficiais (Editais PNLD/2011; PNLD/2014) e os manuais das coleções aprovadas. Por fim, ela analisa os questionários respondidos por autores/editores dos MP analisados, buscando identificar as representações que eles constroem sobre a elaboração dos MP. Como resultados, Fernandez (2014) destaca que os MP possuem um potencial de desenvolvimento, além de serem influenciados pelas prescrições dos documentos que

⁴⁴ Sob a coordenação da Professora Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, o grupo Linguagem e Educação tem suas bases no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (Universidade Estadual de Londrina). A principal linha epistemológica que ampara os trabalhos desenvolvidos pelos membros do grupo é o Interacionismo Sócio-discursivo (ISD), sendo as principais temáticas o ensino de línguas por meio de gêneros textuais, o trabalho do professor de LE e a relação entre linguagem e desenvolvimento.

determinam seu conteúdo mínimo. O trabalho de Fernandez (2014) destaca-se como uma referência no que se refere ao levantamento das questões históricas, políticas e sociais que subjazem o mercado de livros didáticos brasileiro.

Outro estudo que aborda o PNLD é o de Rios-Registro (2014). Tendo como objetivo geral investigar a contribuição da elaboração de sequências didáticas de objetos de ensino da esfera da criação literária para a formação profissional do futuro professor de língua inglesa, ela busca identificar as características do gênero conto consideradas como potenciais ao seu ensino. Além disso, mais especificamente em relação ao LD, a autora objetiva identificar se os livros didáticos aprovados pelo PNLD-LEM possuem potencial para contemplar o gênero conto como um “instrumento norteador para o ensino de língua inglesa” (RIOS-REGISTRO, 2014, p.6).

Nessa direção, ela buscou, ainda analisar qual é o papel da sequência didática (SD) base na interface língua, literatura e formação de professor de língua inglesa; verificar qual é o papel da produção da sequência didática pelos alunos professores participantes da pesquisa (APPes) “na interface língua, literatura e formação de professor de língua inglesa” (RIOS-REGISTRO, 2014, p.6). Além dos referencial de análise proposto por Bronckart (2009), a autora ampara-se nas teorias do desenvolvimento do modelo didático (CRISTOVÃO, 2007; DOLZ; SCHNEUWLY, 1998), nas características do conto (COHEN, 1963; FULLER; 1963; RIDOUT, STUART, 1965; GROVER, 1988; LEITE, 1989; GANCHO, 1991; GOTLIB, 2003) e nos conceitos de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) e das capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). Como resultados, Rios-Registro (2014, p.6) enfatiza a “necessidade do trabalho com textos da esfera da criação literária em língua inglesa na graduação, de forma a contribuir com o desenvolvimento linguístico e literário no processo de transposição didática dos futuros professores”.

Os dois trabalhos retomados foram abarcam a temática de análise de LD à luz do interacionismo sociodiscursivo, sendo, relevantes, desse modo, para a contextualização dos passos percorridos por nós. Dessa maneira, com o propósito de articular os pressupostos teóricos que amparam esta pesquisa, apresentamos, a seguir, os princípios teóricos e metodológicos do ISD.

3.2 O ISD: PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

O Interacionismo sociodiscursivo objetiva demonstrar o papel fundador da linguagem e das atividades de linguagem no desenvolvimento humano. O ISD tem sua base epistemológica apoiada em diversas outras correntes das ciências humanas (filosofia, psicologia), aderindo como ponto convergente a noção de que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado histórico de socialização” (BRONCKART, 2006, p. 21).

Entendemos, nesta pesquisa, que o desenvolvimento humano efetiva-se no quadro do agir, sendo, portanto, os conhecimentos construídos um *agir comunicativo*. A partir dessa perspectiva, em sua natureza dialógica, a visão de linguagem que ampara nosso referencial consiste em um ponto de vista social de sua constituição. Nesse sentido, o papel da linguagem no contexto do desenvolvimento é fundamental, pois é por meio dela que o conhecimento efetiva-se no quadro do agir e nos possibilita construir e reconstruir conceitos.

Temos como foco o agir de professores de Línguas em meio à atividade de trabalhos. Dessa forma, cabe-nos definir três elementos pertinentes a esse trabalho: o trabalho prescrito, o trabalho planejado e o trabalho realizado (MACHADO, 2009). O primeiro corresponde às normas, regras e outras prescrições que regulam e organizam as ações do professor (documentos oficiais, regimentos escolares, etc.). O segundo refere-se ao “conjunto das tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e sua forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador” (MACHADO, 2009, p. 81)”. E, por fim, o terceiro diz respeito às ações efetivamente desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Consideramos que o LD perpassa pelas três fases do trabalho do professor, pois é, primeiramente, um instrumento prescrito por instituições regulamentadoras (por exemplo, o PNLD); faz parte de seu processo de planejamento pedagógico e, também, das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Tratando-se especificamente do trabalho planejado, nos ancoramos em Machado (2009), que afirma que diante de qualquer atividade profissional, o trabalhador tem de lidar com textos instrucionais e procedimentais. Tais textos determinam as “[...]tarefas de cada trabalhador, os objetivos, as condições materiais, o desenvolvimento temporal, os resultados que dela são esperados, pré-definindo as responsabilidades dos agentes envolvidos.” (MACHADO, 2009, p. 81).

Nessa direção, a relevância da análise dos textos que remetem ao trabalho do professor justifica-se pelo argumento destacado por Machado (2007) de que o desenvolvimento da forma plena de trabalho docente demanda recursos psicológicos internos e externos, de modo que possibilite ao professor:

“a) reelaborar continuamente as prescrições, mesmo antes de entrar em sala de aula, readaptando-as de acordo com a situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidade de seus alunos [...] b) **escolher, manter e reorientar seu agir de acordo com as necessidades de cada momento**; c) apropriar-se de artefatos, transformando-os em instrumentos por si e para si, quando os considera úteis e necessários para seu agir; **d) selecionar instrumentos adequados a cada situação**; e) servir-se de modelos do agir sociohistoricamente construídos por seu coletivo de trabalho; f) encontrar soluções para conflitos dos mais diversos” (MACHADO, 2007, p. 93-94, GRIFO NOSSO).

Destacamos os itens que remetem à reconfiguração do agir docente e à seleção dos instrumentos de trabalho. Desse modo, a partir das análises e da conclusão do produto final deste estudo, temos como intenção contribuir com o desenvolvimento do trabalho docente ao disponibilizar um instrumento de avaliação de LD que possibilite a reflexão sobre seu agir, seu planejamento e auxilie na seleção desses instrumentos.

Portanto, para a análise dos textos que constituem nosso *corpus*, utilizaremos os procedimentos do folhado textual proposto pelo ISD, que procede à análise: a) da infraestrutura geral dos textos; b) dos mecanismos de textualização; c) dos mecanismos enunciativos. Descrevemos, brevemente, na sequência, cada uma dessas camadas de análise.

Nas seções seguintes, descrevemos os aspectos de cada elemento desse folhado textual.

3.2.1 Infraestrutura Geral dos Textos

A compreensão da arquitetura interna de um texto parte da análise do *plano geral*, o qual “refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em resumo” (BRONCKART, 2009, p.120).

Ainda nas palavras de Bronckart (2009, p. 75), o texto configura-se como “toda linguagem de produção de linguagem situada, acabado e auto-suficiente”. Considerando que todo texto é parte de um conjunto de texto e/ou gênero, o autor apresenta a nomenclatura

gênero de texto. Nessa direção, ao postular a natureza que os gêneros de texto são infinitos, o autor afirma que, por sua vez, seus segmentos constitutivos não são, e, desse modo, “Esses diferentes tipos de segmentos são produtos de um trabalho de semiotização ou de *colocação em forma discursiva* é por essa razão que serão chamados de discurso [...]” (BRONCKART, 2009, p. 76).

A fim de melhor explicitar a constituição da arquitetura interno do texto, descrevemos na sequência *os tipos de discurso*, *os elementos do agir* e *os tipos de sequência*,

a) *Tipos de Discurso*

Os tipos de discurso designam os elementos que constituem a heterogeneidade de um texto, sendo, tais elementos, as línguas, linguagens e estilos:

[...] formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional. (BRONCKART, 2009, p.149).

Para apresentar a distinção das categorias dos tipos de discurso, o autor descreve a diferença entre o *mundo ordinário* e o *mundo discursivo*. O primeiro refere-se ao mundo representado pelos agentes humanos (BRONCKART, 2009; p.150), ao passo que o segundo corresponde ao mundo criado pelas atividades de linguagem. Os mundos discursivos dividem-se em dois eixos: o eixo do narrar, no qual temos os tipos de discurso *relato interativo* e *narração*, e que corresponde às ações abordadas disjuntas da situação de interação, e, o eixo do expor, no qual encontramos o *discurso interativo* e *discurso teórico*, e que corresponde às representações articuladas, ou seja, conjuntas ao momento de interação. Desta forma, os tipos de discurso constituem-se de elementos linguísticos diversos, que proporcionam os efeitos do sentido da infraestrutura de um texto, traduzindo os mundos discursivos. Podemos observar a relação entre tipos de discurso e mundos discursivos no esquema apresentado por Bronckart (2008, p. 157).

Figura 7 – Coordenadas gerais dos mundos (BRONCKART, 2006)

Coordenadas gerais dos mundos			
Relação ao ato de produção	Conjunção		Disjunção
	EXPOR		NARRAR
	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: Adaptado de Bronckart (2008, p.157)

O *discurso interativo* caracteriza-se pela formação de um mundo discursivo conjunto ao momento da interação, sendo os parâmetros físicos da ação de linguagem implicados (os agentes e locais e momento dessa interação). Tal como o discurso interativo, o *discurso teórico* também se caracteriza de forma conjunta ao momento da interação. Porém, não há referências aos parâmetros físicos da ação de linguagem, revelando uma autonomia em relação a tais parâmetros. Por sua vez, o *relato interativo* é constituído de um mundo discursivo disjunto ao do momento da interação, articulando as referências aos parâmetros da situação de produção. Por fim, a *narração* corresponde ao mundo disjunto ao momento de interação, que não referencia os parâmetros da situação de produção.

b) Elementos do Agir

Uma vez que somos constituídos por diversos discursos (LOUSADA; ABREU-TARDELLI; MAZZILO, 2007) e que a análise desses discursos nos possibilita observar os papéis atribuídos pelos próprios professores em suas falas, consideramos relevante a proposta dos procedimentos de análise dos elementos do agir e tipos de discurso para respondermos aos questionamentos propostos inicialmente. Para tanto, apresentaremos uma breve descrição dos *elementos do agir* (LOUSADA; ABREU-TARDELLI; MAZZILO, 2007; LANFERDINI, 2012).

Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzilo (2007) apresentam a descrição dos elementos do agir, categorizados a partir do trabalho de Bronckart e Machado (2004) e de Bulea e Fristalon (2004). Conforme apontado pelas autoras (2007, p.240), o termo “agir” é

considerado por Bronckart (2004) um termo geral, ao qual pode-se atribuir conotações variadas a partir de uma análise. As pesquisadoras tecem, com base em Bulea e Fristalon (2004), considerações em relação ao *agir-situado*, *agir-canônico*, *agir evento-passado* e *agir-experiência*.

O *agir-situado* relaciona-se com os elementos que precedem o agir e com os elementos do agir que irá ocorrer. Nesse contexto, o agente produtor apresenta-se implicado no discurso por meio da mobilização do pronome “eu”. É utilizado para descrever atos, gestos e recursos do agente produtor e também para referir aos elementos do contexto relacionado ao discente. O *agir-canônico*, por sua vez, não é apresentado com características praxiológicas, e sim, como um “modelo teórico”. Seu embasamento é relacionado a uma norma, sendo o agente, geralmente, genérico. O *agir evento-passado* está ligado a alguma situação anterior, específica à qual o agente produtor se remete e relaciona com elementos do contexto. E, por fim, o *agir-experiência*, o qual tem uma articulação com as práticas ligadas à atuação do professor e pode representar ainda “o fruto de uma forma de sedimentação de agires realizados por outros e reapropriados pelo agente.” (LOUSADA; ABREU-TARDELLI; MAZZILO, 2007, p. 238),

A partir de sua pesquisa, Mazzilo (2006) apresenta, ainda, a conceituação do *agir linguageiro* (uso de predicados com verbo de dizer, *agir instrumento* (predicados que indicam o uso de instrumento simbólico ou material) e *agir mental* (predicados que indicam capacidade ou atividade).

Ao identificar e analisar os agires verbalizados pelos professores em situação de planejamento e elaboração coletiva de uma sequência didática, Lanferdini (2012) desenvolveu uma categorização de análise do agir humano proveniente dos resultados dessa análise. Desse modo, a autora propõe a análise com base em nove categorias do agir-referente. Tais categorias de análise estão divididas no plano da individualidade (agir individual do enunciador, agir individual do interlocutor, agir individual genérico e agir individual de alguém em específico) e da coletividade (agir coletivo situado, agir coletivo do gênero profissional, agir coletivo dos interlocutores, agir coletivo social, agir coletivo de um grupo específico) (LANFERDINI, 2012, p. 116), descritos na tabela a seguir:

Quadro 6 – Descrição das categorias de agir propostas por Lanferdini (2012, p. 116- 131)

Agir-Referente		Descrição	Marcas Linguísticas
Plano da individualidade	Agir individual do enunciador	Utilizado ao fazer referência a uma ação individual, assim como, a atos que não foram realizados pelo interlocutor; Mencionar hábitos rotineiros do trabalho do enunciador.	Marcas explícitas e implícitas da 1ª pessoa do singular; Utilização da negativa <i>não</i> ; Advérbios de frequência.
	Agir individual do interlocutor	Caracterizado pela referência da condição individual imputada a um agir específico do interlocutor.	Uso do pronome <i>você</i> e marcas implícitas da agentividade para fazer referência ao interlocutor.
	Agir individual genérico	Utilizado ao fazer referência a atos comuns que podem ser realizados por qualquer indivíduo da sociedade.	Uso do pronome <i>você</i> e os pronomes indefinidos (<i>alguém, qualquer um e indivíduo</i>) para fazer referência a um indivíduo genérico.
	Agir individual de alguém em específico	Utilizado ao fazer referência a um agir individual realizada por uma pessoa específica.	Pronomes da 3ª pessoa do singular (<i>Ele, Ela</i>); nomes próprios.
Plano da coletividade	Agir coletivo situado	Utilizado para: fazer referência ao coletivo imediato, relacionado aos participantes do momento da interação referido; Gerenciar uma atividade coletiva; Referir a “atos realizados” implicados na atividade.	Marcas explícitas e implícitas da 1ª pessoa do plural, representando a agentividade; Dêiticos temporais; Verbos do pretérito perfeito, imperfeito e mais que perfeito.
	Agir coletivo do gênero profissional	Utilizado para fazer referência à classe profissional do professor e ao agir coletivo dos representantes da profissão.	Marcas explícitas da agentividade, caracterizadas pelos pronomes (Eu, você, a gente e nós). Uso genérico do substantivo <i>professor</i> .
	Agir coletivo dos	Caracterizado pela	Uso da forma plural

	interlocutores	condição coletiva imputada a um agir específico.	do pronome <i>vocês</i> .
	Agir coletivo social	Utilizado para fazer referência a ações realizadas pela sociedade de forma geral.	Marcas de agentividade explícitas (<i>Nós, a gente</i>) e implícitas.
	Agir coletivo de um grupo específico	Utilizado para representar um grupo determinado.	Uso do pronome <i>eles</i> para fazer referência a um grupo determinado, além de substantivos coletivos como <i>alunos, autores</i> .

Fonte: a própria autora com base em Lanferdini (2012).

Ao tratar dos recursos para o Agir, Mazzilo (2009) retoma a distinção entre *instrumentos e capacidades* (BRONCKART; MACHADO, 2004, p.155 apud MAZZILO, 2009, p.352), sendo o primeiro definido como “noção que designa as ferramentas materiais e as tipificações do agir (ou modelos para o agir)”. Já o termo capacidades refere-se aos recursos mentais ou comportamentais atribuídos a um sujeito específico. Nesse entendimento, a pesquisadora destaca a preexistência de modelos para esse agir:

[..]Seriam os pré-construídos, isto é, modelos que já estão no mundo e funcionam como recursos para o agir. Esses modelos práticos, segundo o autor, disponibilizariam “modos de fazer” que variam em função da configuração das formações sociais. Ao lado desses modelos, ele também assume a preexistência de textos de prefiguração do agir que seriam os textos tais como leis, normas, instruções, etc. (MAZZILO, 2009, p.352).

Consideramos que o LD constitui-se como um dos recursos e dos modelos pré-construídos que exercem influência no *Agir do professor*. Nesse entendimento, a fim de compreender as representações de professores quanto aos critérios de AALD, identificaremos o agir representado por eles em cada parte da Oficina de LD.

Buscamos, desse modo, identificar o quanto seu agir é guiado (ou não) pelo instrumento. Além disso, entendemos que a compreensão e análise do agir do professor em textos que remetem à situação de trabalho pode contribuir para a reconfiguração do agir humano (BRONCKART, 2004).

c)Tipos de sequências

Os *tipos de sequência* (TS) referem-se aos elementos que provêm a organização sequencial dos mecanismos de coesão e coerência do conteúdo temático de um texto. A análise dessas estruturas proporcionam a lógica e hierarquia das escolhas das estruturas utilizadas pelo sujeito produtor na atividade de linguagem e dividem-se em 5 (BRONCKART, 2009, p.219-238): 1) Narrativa; 2) Descritiva; 3) Argumentativa; 4) explicativa; 5) Dialogal. No quadro abaixo, disponibilizamos as especificidades de cada uma delas.

Quadro 7 – Tipos de Sequência

Tipos de sequência	Características
Narrativa	Corresponde à sequência das fases da situação comunicativa. É composta por 5 fases principais, com ordem obrigatória de sucessão: situação inicial (exposição); complicação (transformação; desencadeamento das tensões); ações (os acontecimentos desencadeados a partir da tensão); resolução (re-transformação; redução efetiva da tensão); situação final (novo estado de equilíbrio por meio da resolução).
Descritiva	Não há uma ordem linear obrigatória e pode dividir-se em 3 fases: ancoragem (o tema da descrição é assinalado); aspectualização (os aspectos do tema são numerado e, em seguida, decompostos em partes); relacionamento (os elementos descritos são assinalados a outros).
Argumentativa	Na sequência argumentativa há o pressuposto de que determinada tese deve ser defendida. Divide-se em: premissas (dados/constatação de partida); Argumentos (conclusão provável orientada a partir de determinados elementos); Contra-argumentos (elementos que podem apoiar ou refutar as ideias em discussão); conclusão (integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos).
Explicativa	Nas palavras de Bronckart (2009, p. 228), “origina-se na constatação de um fenômeno incontestável”. As fases que a contemplam são: constatação inicial (introduz o fenômeno); problematização (explicitada uma questão que seja da ordem do porquê ou como); resolução (informações suplementares para a resolução das questões); conclusão-avaliação (reformula e completa a constatação inicial).
Dialogal	Concretiza-se apenas nas atividades de linguagem que correspondem aos discursos interativos dialogados, contemplando as seguintes fases: abertura (os interactantes entram em contato); abertura transacional (o conteúdo temático é construído); encerramento (põe fim à interação).

Fonte: A autora com base em Bronckart (2009).

Tendo explicitado os mecanismos enunciativos, passamos na próxima seção aos mecanismos de textualização.

3.2.2 OS MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO

Os mecanismos de textualização relacionam-se com a coerência temática de um texto e correspondem às articulações lógicas, hierárquicas e/ou temporais (BRONCKART, 2009, p.122), dividindo-se em conexão, coesão nominal e coesão verbal:

- **Conexão:** São realizadas por organizadores textuais que contribuem para a marcação das articulações temáticas;

- **Coesão nominal:** Introduz os novos temas e/ou personagens e asseguram sua retomada no texto, sendo “as unidades que realizam esses mecanismos [...] anáforas e podem ser pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos, e também alguns sintagmas nominais”. (BRONCKART, 2009, p. 124).

- **Coesão verbal:** visam garantir a organização “temporal e/ou hierárquica dos processos (estados acontecimentos e ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais”(BRONCKART, 2009, p. 127).

Na sequência, passamos ao próximo nível do folhado textual, os mecanismos enunciativos.

3.2.3 Os mecanismos Enunciativos: Vozes e Modalizações

Constituídos pelas vozes e modalizações presentes em um texto, os mecanismos enunciativos são considerados a camada mais superficial do folhado textual. Tais mecanismos contribuem para a *manutenção da coerência pragmática* do texto (BRONCKART, 2009).

As vozes permeiam o texto, de forma explícita ou implícita, e podem revelar-se a partir de marcas linguísticas. Quando não há tais marcas, as vozes podem ser observadas a partir da interpretação do leitor, podendo ser atribuídas a um autor empírico, vozes sociais (vozes de pessoas e/ou instituições sociais que são exteriores ao conteúdo temático do texto) ou de personagens do texto (diretamente implicadas no discurso temático).

Concordamos com Bakhtin/Voloshinov (1977) quando afirmam que os enunciados são permeados por vozes alheias, podendo ter um nível de explicitação maior ou menos.

As modalizações correspondem às *avaliações* desenvolvidas a respeito de alguns aspectos do conteúdo temático, sendo divididas pelo ISD em 4 tipos: modalizações lógicas; modalizações deônticas; modalizações apreciativas; modalizações pragmáticas.

Quadro 8 – Modalizações

Lógicas	Julgamentos sobre o valor de verdade das proposições proferidas; Verbos como <i>poder</i> e <i>dever</i> ;
Deônticas	Avaliação do que foi proferido sob a perspectiva de valores sociais: fatos socialmente necessários, permitidos, proibidos, desejáveis;
Apreciativas	Julgamentos mais subjetivos relacionados ao conteúdo temático;
Pragmáticas	Julgamento sobre a responsabilidade de um agente sobre as ações, intenções, motivos relacionados ao conteúdo temático.

Fonte: A autora com base em Bronckart (2009).

3.3 GESTOS PROFISSIONAIS: A ANÁLISE E AVALIAÇÕES EE LD SOB O PRISMA TRIPOLAR DA ATIVIDADE

As ações do professor têm se tornado foco de diversas pesquisas devido às possibilidades de compreensão da perspectiva de *Ensino* que este objeto proporciona (SCHNEUWLY, 2009). Nessa direção, nos apoiamos em dois aspectos que, segundo o autor, circundam o trabalho do professor: a) O trabalho do professor centrado nos objetos e ferramentas de ensino; b) O trabalho sob uma perspectiva sócio-histórica, na qual as ações profissionais são determinadas por práticas anteriores.

Os dois aspectos mencionados vêm ao encontro dos pontos discutidos por nós. Defendemos que a pesquisa sobre avaliação e análise de livros didáticos não deve ser segregada dos estudos e reflexões que investigam a relação entre as movimentos didáticos (ações) do professor (tanto em sala de aula, quanto fora dela), instrumento e o meio sócio-histórico-cultural, devido à complexidade do fato de que o processo de ensino-aprendizagem não é unilateral. Sob o viés do Ensino, consideramos que os *saberes* somente podem ser

transformados em *objetos ensinados* por meio dos gestos didáticos e profissionais do professor (os quais são mediados por instrumentos sócio-historicamente constituídos).

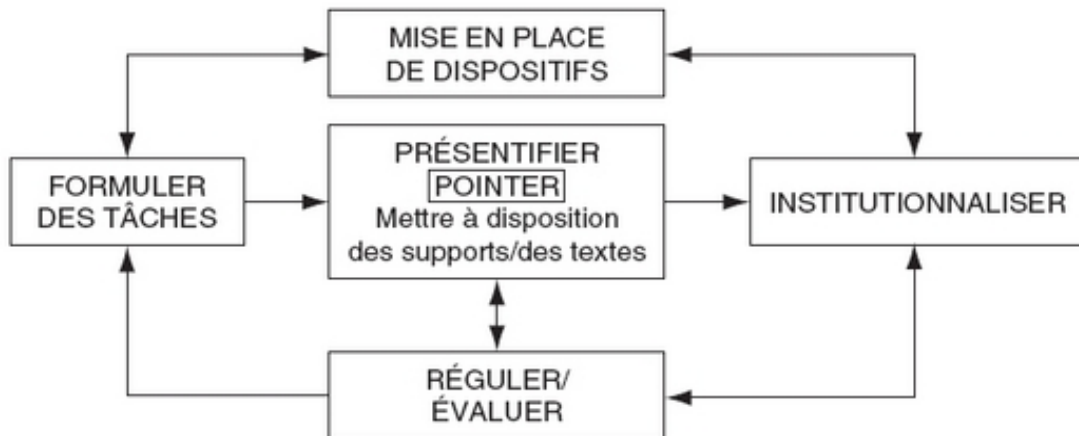
Neste estudo, um de nossos objetivos consiste em analisar as representações de professores de línguas acerca dos critérios de análise e seleção de LD. Nesse propósito, concordamos com Nascimento (2011) ao considerarmos que o estudo da atividade humana (o trabalho do professor) não deve ser restrito à análise das ações diretas dos agentes, uma vez que constitui-se tanto por movimentos discursivos, quanto pragmáticos. Dessa forma, o estudo das representações de professores sobre a prática de trabalho justifica-se pela relevância da compreensão de seus gestos profissionais de ensino. Ou seja, buscamos compreender de que forma a AALD está configurada no esquema de seus *gestos profissionais*.

Quanto à definição de gestos profissionais do professor, retomamos as palavras de Aeby-Daghé e Dolz (2008), que os consideram como:

[...] movimentos observáveis no quadro de seu trabalho que contribuem para a realização de um ato visando a uma aprendizagem. Portadores de significações, esses gestos se integram ao sistema social complexo da atividade de ensino, que é regida pelas regras e pelos códigos convencionais, estabilizados pelas práticas seculares constitutivas da cultura escolar. Identificar os gestos específicos da profissão de ensino supõe, portanto, uma clarificação das situações e das atividades escolares dentro das quais elas se realizam, bem como as ferramentas e as abordagens que permitem sua realização. (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, p. 83)

Nessa perspectiva, podemos compreender o trabalho do professor como uma atividade mediada por diversas instituições e ferramentas que, conforme podemos ver no esquema seguinte, incluem os gestos fundadores e os gestos específicos.

Figura 8 – Esquema dos gestos profissionais da atividade do professor



Fonte: Aeby-Daghé e Dolz (2008).

Nesse processo, temos as etapas de *presentificação*, na qual o professor apresenta aos alunos o objeto de ensino-aprendizagem e de *topicalização/elementarização*, que tem como foco as dimensões específicas do objeto (SCHNEUWLY, 2000). Além dessas etapas, há, de acordo com a proposta de Aeby-Daghé e Dolz (2008): a) A Formulação das tarefas (diz respeito aos enunciados de instrução); b) a Implementação dos dispositivos didáticos (textos, livros e outros materiais); c) Apelo à memória (relacionada a temporalização do objeto de ensino-aprendizagem); d) Regulação (articula os fenômenos da atividade); e) Institucionalização (revela-se a partir da generalização das informações sobre o objeto).

Enfatizamos a etapa de seleção dos instrumentos de trabalho como uma etapa importante dos gestos profissionais que contemplam as ações de trabalho do professor, justificando a relevância do estudo dessa temática. Desse modo, ao final de nossa proposta, apresentamos a indicação do lugar dos instrumentos de avaliação de LD em meio a esses gestos.

A próxima seção destina-se a reflexão sobre os instrumentos/ferramentas que subjazem o esquema do trabalho docente.

3.3.1 O Papel das Ferramentas no Ensino

Ao tratarmos do termo desenvolvimento na perspectiva vigotskiana, não podemos nos distanciar da compreensão do papel que os instrumentos ocupam em meio à mediação do processo de ensino/aprendizagem. Em palavras sucintas, os instrumentos auxiliam o surgimento das funções psíquicas superiores, tal como a memorização. Nessa

direção, esses instrumentos facilitam o desenvolvimento dos fenômenos psíquicos necessários para a realização de determinada tarefa. Entretanto, há de se fazer a distinção entre *instrumento psicológico* e um *instrumento/ferramenta de trabalho*:

Os dois tipos de instrumento funcionam como elementos intermediários, intercalados entre a atividade do homem e seu objeto. A diferença está no fato de que, com a ferramenta de trabalho, as transformações no mundo dos objetos são produzidas e, conseqüentemente, ela deve ser concebida em função das intervenções preconizadas. (FRIEDRICH, 2012, p.57).

O centro de nossa discussão recai sobre a compreensão da importância de uma intervenção preconizada. Tal intervenção associa-se ao conceito de razão da atividade mediatizante. Friedrich (2012) explica a relação dessa atividade relacionando-a ao conceito de “astúcia da razão” de Hegel (1970 apud FRIEDRICH, 2012, p. 64). Nesse entendimento, o homem parte de um objetivo determinado, permitindo que os objetos ajam um sobre os outros, colocando-se como elemento exterior a essa atividade.

Assim, temos os instrumentos como elementos que conduzem as transformações (intervenções) em direção a um objetivo determinado. Podemos entender que, ao programar e planejar os efeitos de sua ação, o homem observa diversos aspectos intervenientes para seu agir, sendo o meio de trabalho um dos fatores que determinam essa seleção.

O meio de trabalho é uma coisa ou um conjunto de coisas que o homem interpõe entre si e o objeto de seu trabalho como condutores de sua ação. Ele se serve de propriedades mecânicas, físicas, psíquicas, químicas de determinadas coisas para fazê-las agir como forças sobre outras coisas, de acordo com seu objetivo. (MARX, 1867 apud FRIEDRICH, 2012, p.65).

Em nossa pesquisa, nos referiremos às ferramentas em dois momentos distintos. Tratamos, primeiramente, dos instrumentos de análise de LD (Fichas de avaliação) e, ainda, do próprio livro didático. Destacamos a importância do papel dos instrumentos tanto na mediação do planejamento da atividade, quanto em sua utilização em meio a atividade de ensino materializada. Desse modo, buscamos compreender o papel que essas ferramentas (Fichas de Avaliação e Livro Didático) ocupam em meio aos gestos profissionais do professor.

É nessa direção que, ao lançarmos um olhar para os instrumentos⁴⁵ que o professor de LI possui para seu planejamento, colocamos como elemento central a questão do uso da ferramenta como elemento propulsor de *desenvolvimento*. Consideramos que um instrumento de avaliação de LD deve ir além da observação, suposições e previsões gerais do objeto, possibilitando a reflexão sobre um contexto maior do qual o LD faz parte. Colocamos, portanto, a Ficha de Avaliação de LD como uma das ferramentas à disposição do professor para seu planejamento pedagógico.

Sobre o papel do LD nesse contexto, enfatizamos a relação da mediação do processo de ensino-aprendizagem com o processo de apropriação das ferramentas de trabalho pelo professor:

O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização. (SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

Grande parte dos estudos retomados por nós, no capítulo 2, ressaltam que a avaliação de materiais só pode ser desenvolvida tendo como público-alvo seu contexto de utilização. Entretanto, não há destaque aos elementos da mediação nesse processo. Consideramos que a mera reflexão sobre o meio é insuficiente para compreender o processo de apropriação de conhecimentos quando o foco da análise e/ou avaliação consiste apenas na ferramenta (LD).

Em outras palavras, tomar a análise e a avaliação de LD como um processo que finda no estudo centrado apenas no próprio instrumento, significa tratar o ensino como um processo genérico, que pode ser *aplicado* da mesma maneira em contextos diversos, não considerando o conceito da *apropriação*. É nessa perspectiva que corroboramos as ideias de Schneuwly (2004, p. 23), quando toma o ensino como um processo tripolar:

Na perspectiva do interacionismo social, a atividade é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a

⁴⁵Fichas de Avaliação para a seleção do livro didático e o LD.

agir. A intervenção do **instrumento – objeto socialmente elaborado** – nessa estrutura diferenciada dá à atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação.

Tomamos como central a relação feita pelo autor entre o *agir*, os *atores*, o *meio* e a *ferramenta*. A grande contribuição do ISD se dá no foco direcionado aos efeitos do agir do professor e do aluno. É nessa perspectiva que entendemos a avaliação de LD como um processo que percorre toda a atividade de ensino-aprendizagem em determinado meio.

Especificamente em relação ao papel das ferramentas, Schneuwly (2009) apresenta três categorizações: 1) as ferramentas que estão a serviço do professor para que ele possa se utilizar de outros instrumentos (e.g. o tempo e o espaço; quadro negro, retroprojeter, papéis, livros, cadernos, computadores; 2) Ferramentas que permitam a dupla semiotização dos objetos de ensino (e.g. registros visuais e sonoros, cadernos de exercício, fichários escolares, manuais etc.) e “suas atividades que permitam restituir a presença do objeto a ser ensinado em sala de aula, de modo a promover o seu encontro com os alunos, para que seja manipulado, observado, analisado, desconstruído por eles” (SCHNEUWLY, 2009 p. 34, **tradução nossa**⁴⁶); 3) Os discursos escolares referentes ao objeto a ser aprendido pelos alunos : “as maneiras de enunciá-lo, de falar sobre ele, de apresentá-lo verbalmente por meio da lição, ou seja, [...] de guiar o aluno acerca das dimensões consideradas essenciais do objeto”(SCHNEUWLY, 2009 p. 34; **tradução nossa**).

3.3.2 O ISD e AALD: a Articulação de Perspectivas Teóricas para a Construção de um Instrumento de Avaliação de LD

Entendemos que o LD pode configurar-se como um instrumento transformador da atividade. Para tanto, a seleção dessa ferramenta não deve ser realizada de maneira aleatória. Desse modo, com o propósito de identificar quais são as representações de professores de línguas acerca dos critérios necessários para análise e avaliação de LD, desenvolvemos, no capítulo 5, as análises das representações de professores com base no ISD.

⁴⁶A tradução das citações dos excertos do estudo de Schneuwly (2009) foi desenvolvida coletivamente pelos membros do grupo de pesquisa Linguagem e Educação da UEL, coordenado pela Professora Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Por meio dessas análises, buscamos compreender o lugar que a análise e avaliação do livro didático ocupa em meio aos gestos profissionais do professor, com o propósito de propor um instrumento de avaliação que contribua para as etapas de planejamento e seleção dos instrumentos/ferramentas de trabalho. Nesse sentido, nos pautamos nos esquemas de Machado (2007) e Schneuwly (2004; 2009) e dos estudos de AALD.

Em síntese, com base na literatura consultada, estabelecemos algumas asserções que regem a construção desse instrumento:

- O desenvolvimento da AALD pode ser melhor desenvolvido quando realizado em etapas de avaliação com propósitos diferentes (Pré-uso; Durante o uso e Pós-uso) (TOMLINSON, 1998, 2003);
- Deve-se levar em conta o caráter tripolar da atividade de AALD (Relação do meio, contexto e sujeitos), as necessidades do professor e a subjetividade dos objetivos de ensino/aprendizagem (SCHNEUWLY, 2004, 2009);
- A AALD compõe as atividades de *trabalho do professor*, contribuindo para a construção e (re)configuração de seu agir e, possibilita, ainda, a seleção dos instrumentos adequados a cada situação (MACHADO, 2007).

Portanto, a partir da articulação dessas duas vertentes teóricas e das análises desenvolvidas, apresentamos, ao final do capítulo 5, uma reflexão a respeito do papel dos instrumentos de avaliação de LD em meio aos gestos profissionais do professor.

CAPITULO 4

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem como propósito situar a base epistemológica que ampara o desenvolvimento deste trabalho e descrever os procedimentos de pesquisa percorridos por este estudo. Desse modo, apresentaremos, inicialmente, a natureza da pesquisa. Em seguida, iremos, ainda, descrever os dados que compõem nosso *corpus*, nossos objetivos e procedimentos de análise.

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, consiste em um estudo de caso, pois investiga aspectos de um contexto específico (RICHARDS, 2003). Consideramos, também, um estudo documental por propor-se a analisar as Fichas de Avaliação de LD. Nesse sentido, nos ancoramos no aporte teórico do interacionismo sociodiscursivo (ISD), proposto por Bronckart (2009) e nas pesquisas de Análise e Avaliação de Livros Didáticos de Línguas.

4.1.2 A Pesquisadora: um Relato de Experiência

O percurso percorrido pela autora deste trabalho é de grande relevância para compreender o contexto sob o qual o evento foi concebido. Primeiramente, devo salientar minha experiência no processo de produção de LD de LI para a edição do PNLD-2014. Tendo atuado durante dois anos como assistente editorial em uma das editoras que obtiveram obras aprovadas, estive envolvida com a elaboração das unidades didáticas e orientações teóricas e metodológicas disponibilizadas no Manual do professor.

Durante esse processo, foi possível construir diversas representações e questionamentos quanto aos procedimentos desenvolvidos. Atribuo grande ênfase em relação às minhas inquietações às leituras críticas desenvolvidas pelos profissionais pertencentes à níveis hierárquicos mais elevados desse processo: tratavam-se de profissionais sem formação e experiência específica com o ensino-aprendizagem de Línguas e apresentavam

considerações cujo foco centrava-se na “provável opinião do avaliador” a respeito do material. Nessa direção, minhas reflexões consistiam em: Se o processo de produção tem um foco predominante na opinião do avaliador (uma vez que é ele quem permitirá que o livro chegue ao professor), quem é esse agente?

Nos baseamos na pesquisa de Fernandez (2014) quando trazemos dados os quais sinalizam que, na primeira avaliação (2011), a grande maioria dos avaliadores não havia atuado de maneira direta com o ensino-aprendizagem em contexto básico da educação pública. É evidente, que um profissional atuante no ensino superior acompanha, em diversos níveis, a realidade do ensino médio e fundamental da escola pública. Entretanto, tal *status* não anula o fato de que o conhecimento profundo do contexto, os obstáculos e as dificuldades do professor envolvido a níveis mais profundos com esse cenário constituem-se como *trunfo*. Esse é um conjunto de informações e experiências que podem enriquecer a validade e efetividade desse processo.

Em uma pesquisa desenvolvida durante meu curso de especialização (SOUZA-LUZ, 2013), obtive, por meio de análises de uma das obras aprovadas no edital referente ao ano de 2011, asserções que direcionavam ao entendimento de que as obras aprovadas não correspondiam a muitos dos critérios expostos pelo próprio edital do PNLD. Desse modo, busquei criar, no ano de 2012 (previamente à minha entrada no programa de Mestrado), uma oficina de análise de LD que possibilitasse criar um espaço de diálogo com professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O programa desse evento foi elaborado a partir de diversas crenças pessoais quanto às necessidades desses professores para análise, avaliação e possível adaptação do material. Em linhas gerais, enfatizo que tinha como pretensão “contribuir” com os professores, para que pudessem suprir suas “necessidades”.

Ao término do evento, pude perceber que a grande contribuição e transformação foi provida por eles a mim. Nada sabia sobre aquele contexto e nada sabia sobre suas necessidades. A partir da oficina piloto, pude reelaborar o programa de atividades e minhas próprias crenças enquanto agente envolvida no processo de produção de materiais e enquanto pesquisadora da área. É em meio a essas ações que centro-me no princípio de que maiores interações entre as diversas instâncias podem contribuir para uma maior coerência entre o que “acredito que o outro necessita” e àquilo que “de fato, ele necessita”. Obviamente, não creio que seja possível alcançar o segundo ponto mencionado, porém talvez seja possível buscar um maior equilíbrio entre tais extremos. Como conclusão, pude observar que a grande

questão não deve ser resumida à caracterização do agente avaliador e nem à caracterização do agente produtor do LD, mas sim à possibilidade de maior inserção do agente alvo desse processo: O professor.

4.2 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

O *corpus* do presente estudo é composto por dois conjuntos de dados diversos, selecionados a fim de constituir um *corpora* que nos viabilizasse articular os referenciais teóricos necessários para atribuir relevância e validade às asserções feitas por nós.

O primeiro (**conjunto de dados 1**) consiste em 5 fichas de avaliação de livros didáticos de línguas. O segundo (**conjunto de dados 2**) corresponde às transcrições das gravações de uma oficina de análise de livros didáticos, realizada no ano de 2013, em uma universidade do norte do Paraná. A seguir, apresentamos a descrição de cada um dos conjuntos de dados mencionados.

4.2.1 Fichas de Avaliação de Livros Didáticos de Línguas

A seleção das fichas que compõem nosso segundo conjunto de dados seguiu os seguintes critérios: 1) fichas publicadas após a inserção da língua estrangeira no PNLD (cuja data corresponde ao ano de 2008), obtidas por meio de pesquisa no *google* acadêmico e em livros pertencentes a professores doutores envolvidos com pesquisas na área; 2) Ficha de avaliação do PNLD. Além disso, nossa justificamos nosso posicionamento em selecionar fichas de avaliação nacionais⁴⁷ para análise devido ao dato de que estas foram produzidas para um contexto educacional mais próximo ao do foco deste trabalho.

⁴⁷Não incluímos em nosso *corpus* a análise de nenhuma ficha de contexto internacional.

Quadro 9 – Fichas de avaliação selecionadas para análise⁴⁸

F1	(DIAS, 2009)
F2	(RAMOS,2009)
F3	(CRISTOVAO, 2009)
F4	(OLIVEIRA;FURTOSO, 2009)
F5	(BRASIL,2014)

Fonte: A autora

Para análise das Fichas de Avaliação, seguimos duas etapas. A primeira etapa objetiva analisar critérios elencados por nosso referencial teórico, quais sejam: a) Visão de Linguagem; b) Contexto; c) Etapas de Avaliação; e d) Perspectiva tripolar da AALD. Em seguida, analisamos os instrumentos, voltando nosso olhar para os critérios que demandam a pilotagem das fichas de avaliação.

4.2.2 As Transcrições das Gravações da Oficina de Análise de Livros Didáticos

O evento referente ao conjunto de dados a ser descrito nesta seção foi concebido com o intuito de proporcionar uma ponte entre Universidade e Escola, buscando criar um ambiente de partilha e reflexão no qual, nós, no papel de pesquisadores, pudéssemos ampliar nossas possibilidades perante o tema abordado. Tivemos como propósito, ainda, oportunizar aos participantes, professores, o envolvimento em práticas de formação continuada. Nesse sentido, nossa proposta consistiu em promover ações que possibilitassem a troca de experiências com o sujeito foco desta pesquisa: O Professor de Língua Inglesa da rede pública estadual do Paraná.

Desse modo, descrevemos a seguir a constituição do evento e de seus participantes.

⁴⁸Para uma descrição das Fichas de avaliação selecionadas, ver **capítulo 5**.

4.2.2.1 A Oficina piloto⁴⁹

Desenvolvida no ano de 2012 em uma universidade do norte do Paraná, a oficina foi realizada com o objetivo de criar um espaço de trocas de experiências entre professores da rede pública, autores de livros didáticos e assistentes editoriais, o evento contou com a participação de 11⁵⁰ professores da rede pública de Londrina, um autor de livro didático e dois assistentes editoriais.

Os professores participantes tinham aproximadamente um ano de experiência de trabalho com os materiais analisados. Os autores e assistente editoriais participantes não haviam tido contato com o material no contexto de sala de aula, porém haviam analisado a coleção a fim de compreender os requisitos do programa.

4.2.2.1.1 A Oficina⁵¹ de análise de livros didáticos (seminário de análise de livros didáticos – SALID⁵²)

Realizada no segundo semestre do ano de 2013, em uma universidade do norte do Paraná, a oficina em foco teve como objetivo geral proporcionar um espaço de discussão dos critérios de análise do Material Didático do PNLD para a escolha do LD. Nesse viés, os objetivos específicos consistiram em: a) Investigar a visão dos professores em relação a esses materiais (pressupostos teóricos, práticos e experiência de uso); b) Investigar as representações de professores quanto à coerência das atividades propostas pelo LD e o seu contexto de atuação; c) Discutir pressupostos teóricos para o ensino de línguas; d) Refletir sobre a autonomia do uso do LD e a coerência da obra com as condições reais do contexto de trabalho do professor.

Dessa forma, a oficina dividiu-se em 4 momentos: 1) Discussão com professores sobre experiência com o material fornecido pelo governo; 2) Discussão a respeito dos documentos nacionais de orientação para o ensino de línguas (PCN, Diretrizes

⁴⁹ Os dados referentes à oficina piloto não constituem como parte de nosso *corpus*. Porém, os consideramos dados contextuais.

⁵⁰ O elevado número de participação (comparativamente à segunda oficina de análise de LD) deve-se ao fato de que este evento era parte das atividades especiais dos professores do PDE.

⁵¹ As transcrições desta oficina configuram-se como o segundo conjunto de dados de nossa pesquisa.

⁵² Nomenclatura oficial do Evento.

Curriculares Nacionais e do Paraná), no que concernem aos pressupostos teóricos de Visão de língua, ensino, aprendizagem, e concepção de formação cidadã; 3) Discussão a respeito dos parâmetros que regem o PNLN; e 4) Análise de uma unidade das obras aprovadas pelo PNLN 2014. Além desses quatro momentos, os professores participaram de três palestras, ministradas por dois autores de livros didáticos (das obras *Alivee Vontade de saber Inglês*) e um representante enviado pela editora responsável pela divulgação da obra *It Fits!*. Destacamos que a etapa 4, referente à análise das unidades didáticas, foi desenvolvida pelos participantes do evento a partir da FA do PNLN.

Inicialmente, o curso ofertara 120 vagas a professores da rede pública de Londrina e região. Entretanto, mesmo com intensa divulgação, contamos com a presença de apenas 4 professores da rede pública e 8 editores de LD. Para que pudéssemos obter um número maior de participantes, foi solicitado o auxílio do Núcleo Regional de Educação de Londrina (NRE), porém, percebemos diversos obstáculos na tentativa de criar uma ponte entre a universidade, escola e autores de LD, uma vez que, devido às questões mercadológicas que envolvem a divulgação das obras, houve um certo receio do NRE em formar uma parceria com os proponentes do curso, pois acreditava-se que as editoras poderiam entender que a universidade tinha, como objetivo, propor que todos os professores do Núcleo optassem por uma obra sinalizada por nós (Pesquisadores proponentes da Oficina), mesmo, os proponentes, já tendo apresentado, anteriormente, o posicionamento de que não se pretendia, de forma alguma, com a oficina, apontar qualquer obra como mais ou menos adequada.

É importante relatar que o evento ocorreu em um sábado, após a finalização da Semana Pedagógica (evento promovido pelo Núcleo regional, no qual os professores da rede pública do estado do Paraná participam de oficinas de formação). Nossa proposta, entretanto, não pode fazer parte da semana pedagógica devido às restrições descritas anteriormente. Além disso, outra questão relevante é o fato de que dispúnhamos apenas das datas de um *fim de semana* pertencente à última semana do recesso do mês de Julho, logo após as atividades da Semana Pedagógica.

Devido ao fato de haver poucas datas disponíveis entre o lançamento do Guia do Livro didático e o prazo para envio da escolha desenvolvida pelo professor; não houve dispensa e incentivo das escolas e do NRE para a participação do evento, tivemos de aderir apenas ao período da data em questão.

Tal cenário reflete os diversos obstáculos ao desenvolvimento do evento: O fato da única data disponível para o evento consistir em um sábado, da última semana do mês de Julho, após uma sequência de cursos de formação; A falta de incentivo e colaboração das instituições educacionais.

b) *Caracterização dos participantes do evento*

Conforme mencionado anteriormente, durante o evento tivemos 12 participantes. Considerando os objetivos propostos por esta pesquisa, iremos considerar para análise os dados advindos das manifestações dos participantes que se encaixam no critério *professores da educação básica* presentes no evento. Portanto, as informações referentes às manifestações dos participantes que atuam indiretamente no ambiente escolar (assistentes editoriais e editores) serão utilizadas apenas para fins de contextualização do cenário em que as interações ocorreram.

Dessa maneira, os quatro sujeitos de pesquisa selecionados são professores de língua inglesa atuantes na rede pública de uma cidade do norte do Paraná (segundo ciclo do ensino fundamental). Os quatro professores presentes frequentam regularmente, e de forma voluntária (sem que seja pré-requisito do NRE ou das escolas que atuam), os cursos, eventos e oficinas de formação oferecidas pela universidade em questão. Dentre o grupo, três possuem especialização e 1 já havia participado do PDE, estando envolvido, no momento, no processo de formação continuada em nível de mestrado.

A fim de preservar a identidade dos sujeitos de pesquisa, nos referimos a eles pelas siglas **P1**, **P2**, **P3** e **P4**. No quadro a seguir, temos uma breve descrição dos sujeitos.

Quadro 10 – Descrição dos sujeitos de pesquisa

P1	Professor de LI, P1 tem ampla experiência de atuação no ensino fundamental da rede pública. Participa regularmente de cursos de extensão propostos pela universidade. Em relação à formação continuada, possui curso de especialização e, no momento da oficina, cursava mestrado na área de Estudos da linguagem.
P2	Professora de LI, também possui ampla experiência no ensino fundamental e médio da rede pública. Assim como P1, tem por hábito a participação em eventos promovidos pelo ensino superior. No que se refere à formação continuada, possui especialização em LI.
P3	Professora da rede pública de ensino com experiência de atuação no ensino fundamental. Não possui pós-graduação, porém tem o interesse em ingressar em um curso de especialização.
P4	Professor da rede particular de ensino de línguas e professor temporário da rede pública (Ensino fundamental). Possui especialização na área de letras e cursos complementares à formação de professor de Língua Inglesa.

Fonte: a autora

4.2.2.1.2 *Oficina piloto e a oficina de contextualização: as transformações dos objetivos do evento e das crenças da pesquisadora*

A partir da experiência vivenciada na oficina piloto, foram feitas modificações quanto aos objetivos e procedimentos da proposta da Oficina de análise de Livros Didáticos, os quais podem ser observados no quadro abaixo:

Quadro 11 – Objetos das Oficinas de Análise de LD

	Oficina Piloto	Oficina de Contextualização
Objetivos	a) Verificar qual é a visão dos professores em relação aos materiais; a) Verificar se os professores tem ciência da metodologia que amparam os pressupostos de cada material; c) Aprofundar entendimento dos professores sobre a proposta sociointeracionista; d) Apresentar uma proposta de adaptação das atividades do livro didático.	a) Investigar a visão dos professores em relação a esses materiais (pressupostos teóricos, práticos e experiência de uso); b) Investigar as representações de professores quanto à coerência das atividades propostas pelo LD e o seu contexto de atuação; c) Discutir pressupostos teóricos para o ensino de línguas; d) Refletir sobre a autonomia do uso do LD e a coerência da obra com as condições reais do contexto de trabalho do professor.

Fonte: A autora

À época de realização da primeira oficina, encontrava-me nos primeiros meses de minha especialização e havia iniciado meus primeiros passos como pesquisadora. Pode-se perceber que a ideia da proposta consistia em uma intervenção na qual buscava-se, ingenuamente, “contribuir” com os professores. Entretanto, minha ideia de contribuição era **unilateral**: não havia consciência da riqueza e importância de se buscar no professor uma **Troca** de conhecimentos, experiências, reflexões e possibilidades.

Dessa forma, a segunda oficina, desenvolvida após meu ingresso no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* foi concebida sob o prisma da noção da criação de um espaço de diálogo, colaboração e discussão, que integrasse as diversas pontas desse processo: Pesquisadores, Professores e Autores.

4.2.3 A RELAÇÃO DOS CONJUNTOS DE DADOS QUE COMPÕEM O *CORPUS* E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Como já indicado em meu relato de experiência, os movimentos metodológicos referentes a esta pesquisa iniciaram-se previamente ao meu ingresso no Programa Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEL. Meus questionamentos surgiram a partir de minha experiência no processo de produção de LD e geraram, desse modo, o interesse em desenvolver uma Oficina de análise de LD de línguas que contemplasse a presença de professores atuantes na rede pública do ensino fundamental. Denomino essa primeira experiência como “Oficina Piloto”, pois a partir do planejamento e desenvolvimento desse encontro, pudemos reelaborar a proposta da segunda oficina (cujas transcrições constituem o *corpus* desta pesquisa), possibilitando um melhor desenho metodológico de nosso estudo. Denominaremos, doravante, a segunda oficina como **Oficina de Contextualização**, de forma que a consideramos primordial para a compreensão do contexto sob o qual todos os outros movimentos teóricos-metodológicos de minha pesquisa foram concebidos. Os **conjuntos de dados** de número **1** e **2** foram concebidos de forma que possibilitasse o desenvolvimento de nossa FA.

4.3 OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para alcançar os objetivos traçados por nós, adotamos como procedimentos de análise os pressupostos teóricos do quadro do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999; BRONCKART; MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006; BRONCKART, 2008). Nessa direção, desenvolvemos, primeiramente, a análise do contexto sócio-histórico mais amplo (os aspectos históricos, econômicos, sociais e culturais que influenciam o desenvolvimento da ação de linguagem), assim como, a análise dos parâmetros sócio-subjetivos da situação de produção da ação de linguagem (os papéis sociais dos sujeitos, o local de enunciação e o momento da produção). Em seguida, desenvolvemos as análises das transcrições, buscando realizar o levantamento da sequência organizacional do texto (SOT) e da sequência da organização temática (STT).

Apresentamos, no quadro abaixo, a relação entre os objetivos definidos por nós, os dados da pesquisa e os procedimentos de análise selecionados.

Quadro 12– Aspectos gerais da pesquisa

Objetivos	Perguntas De Pesquisa	Conjunto de Dados	Procedimentos
Geral: Propor um instrumento de avaliação de livros didáticos de língua inglesa direcionado a professores atuantes no ensino fundamental II do contexto público brasileiro.	Quais são os critérios necessários para a análise e avaliação de LD no contexto da escolha a ser desenvolvida pelo professor no PNLD?	1) Fichas de Avaliação; 2) Transcrições das gravações de uma oficina de análise de LD para o PNLD;	- Percorrer os 2 objetivos específicos explicitados nesta tabela.
1. Analisar os instrumentos de avaliação e análise de LD.	Quais são os critérios de análise adotados pelas Fichas de Avaliação selecionadas como <i>corpus</i> desta pesquisa?	Conjunto de dados 1: 4 Fichas de Avaliação publicadas após a inclusão da LE no PNLD; Ficha do PNLD fornecida pelo próprio PNLD.	- Identificar as similaridades quanto aos seguintes critérios de análise: Visão de Linguagem, Contexto e Etapas de Avaliação; O caráter tripolar da AALD. - Analisar os critérios dispostos nas Fichas que demandam o processo de pilotagem.
2. Investigar as representações de professores acerca dos critérios mobilizados, por eles, na análise e seleção do material didático.	Quais são as representações e o agir de professores sobre suas necessidades no que concerne aos materiais didáticos disponibilizados pelo PNLD para seu planejamento pedagógico?	Conjunto de dados 2: Transcrições das gravações de uma oficina de análise de LD para o PNLD.	- Análise do Nível organizacional, com identificação SOT e STT; - Análise de níveis enunciativos e semânticos.

Fonte: A autora

Em relação ao nosso primeiro objetivo de pesquisa, procedemos à identificação dos elementos mais amplos das análises das fichas de avaliação (critérios elencados de acordo com a literatura consultada), quais sejam, visão de linguagem, etapas de avaliação, subjetividade do contexto e caráter tripolar da análise e avaliação de LD. Em

seguida, realizamos a análise dos critérios específicos que as constituem, buscando identificar quais critérios demandam o processo de pilotagem do LD.

Sobre o segundo conjunto de dados, as transcrições, precedemos à análise do Plano Textual Global, dos Níveis Organizacionais e dos Níveis enunciativos dos segmentos selecionados. Nesse sentido, utilizamos as categorizações dos elementos do agir a fim de compreender qual agir é predominante nas representações de professores acerca de seus movimentos didáticos. Para tanto, a categorização, proposta por Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzilo (2007) será utilizada para identificar uma categoria mais ampla da ação do professor. A categorização de Mazzilo (2006) visa identificar uma ação vinculada ao uso do LD. E, por fim, a categoria proposta por Lanferdini (2012) será utilizada para identificar um agir mais específico do interlocutor na seleção das obras.

Tendo delineado os procedimentos metodológicos de análise, passamos, no capítulo 5, à análise e constituição da proposta final deste estudo.

CAPÍTULO 5

PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS: ARTICULAÇÃO ENTRE OS ELEMENTOS ANÁLISADOS

Este capítulo é destinado à análise de nosso *corpora* (Fichas de Avaliação e Transcrições da Oficina de Análise de LD) e à articulação dos resultados obtidos ao desenvolvimento de nosso objetivo geral: propor um instrumento de avaliação de livros didáticos de língua inglesa direcionado a professores atuantes no ensino fundamental II do contexto público brasileiro. Desse modo, apresentaremos, primeiramente, o contexto sócio-histórico mais amplo subjacente ao professor de LE e o PNLD.

Na sequência, procedemos à análise das Fichas de Avaliação de LD, a qual divide-se em duas etapas: 1) Análise de elementos identificados na literatura⁵³ sobre avaliação e análise de LD⁵⁴ (Visão de língua, etapas de avaliação, subjetividade do ensino e caráter tripolar do ensino de LE); 2) Análise de critérios específicos que demandam o processo de pilotagem⁵⁵.

Em seguida, desenvolvemos a análise das transcrições da oficina de avaliação de LD, buscando identificar quais são as representações e o agir de professores sobre suas necessidades no que concerne aos materiais didáticos disponibilizados pelo PNLD para seu planejamento pedagógico. Para tanto, realizaremos a análise dos níveis organizacionais, enunciativos e semânticos propostos pelo ISD (BROCKART, 2008).

Por fim, iremos articular os pontos analisados à proposta prática objetivada por esta dissertação: a construção de um instrumento de avaliação. Nesse sentido, situaremos teoricamente e a partir de nossas análises cada escolha dos critérios adotados por nossa FA.

5.1 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO MAIS AMPLO SUBJACENTE À RELAÇÃO PROFESSOR/ PNLD

Ao tratarmos da análise de contexto de nossos dados, não iremos nos ater apenas ao contexto imediato de produção de nosso *corpora*, uma vez que consideramos o

⁵³ Ellis (1998), Donovan (1998), Rubdy (1998), Tomlinson (1998; 2003).

⁵⁴ A justificativa a respeito da definição de tais critérios será apresentada na **seção 5.2**.

⁵⁵ A partir das reflexões tecidas por Donovan (1998), apresentadas no **capítulo 2**.

contexto sócio-histórico-cultural envolto ao cenário sob o qual nossa pesquisa foi desenvolvida de grande importância para a análise de nossos dados. Nesse sentido, partiremos do contexto apresentado no **capítulo 2** desta dissertação para tecer considerações quanto ao tema e algumas reflexões acerca do PNLD.

O PNLD é tido, de acordo com as informações obtidas no site do FNDE, como o mais antigo programa de distribuição de obras didáticas para a rede pública de ensino no Brasil, tendo seu início datado no ano 1929 e sido denominado, à época, como Instituto Nacional do Livro (INL). Após sua criação, diversas ações governamentais foram implementadas como forma de readequar a distribuição de LD. Desse modo, descrevemos o histórico das ações que levaram à constituição do PNLD como é desenvolvido atualmente.

No ano de 1938 foi instituído o CNLD, o qual estabeleceu a “primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.” (FNDE, 2015). Conforme relatado no trabalho de Daher, Freitas e Sant’Anna (2013), tal decreto restringia ao professor a responsabilidade da escolha do livro didático:

Art. 5 Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino, nem estabelecer preferências entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos diretores, nas escolas preprimárias e primárias, e aos professores, nas escolas normais, profissionais e secundárias, a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado, e respeitada a restrição formulada no artigo 25 desta lei. (BRASIL, 1938 apud DAHER; FREITAS; SANT’ANNA, 2013, p.410)

O artigo citado configura-se como a primeira diretriz oficial relacionada a escolha do livro didático no contexto público. Entretanto, ainda não havia um processo de triagem ou avaliação desenvolvida pelo governo. Nos anos seguintes, diversos decretos e leis foram implementados como forma de regulamentar a adoção do LD. No quadro apresentado a seguir, podemos visualizar a sequência das ações burocráticas e regulamentadoras que compõem o histórico do PNLD.

Quadro 13⁵⁶ - Decretos e legislações relacionados ao Livro Didático no Brasil

1945	É publicado o Decreto-Lei no 8.460 (BRASIL, 1945) que consolida legislação “sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos” (FNDE, 2015, p.1)
1966	É firmado um acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) em relação ao desenvolvimento da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), com o propósito de “coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático” (FNDE, 2015, p.1).
1970	Por meio da Portaria nº 35, de 11/3/1970, o MEC implementa a proposta de parceria com editoras nacionais para o trabalho de coedição de LD, utilizando recursos provenientes do INL.
1971	O INLD inicia o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) ⁵⁷ .
1976	Por meio do Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo toma como responsabilidade a aquisição de grande parte dos livros a serem distribuídos às escolas. ⁵⁸ O INL é extinto e substituído pela Fundação Nacional do Material Escolar

⁵⁶ Quadro desenvolvido a partir do artigo de Daher, Freitas e Sant’Anna (2013), intitulado “Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD”, e expandido com informações obtidas pela autora deste trabalho por meio de pesquisa nos documentos dispostos no site do FNDE.

⁵⁷ Programa por meio do qual o MEC assume “as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da COLTED. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/USAID, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático” (FNDE, 2015, p.1).

⁵⁸ “Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.” (FNDE, 2015, p.1).

	(FENAME), que passa a ser o órgão responsável pelo programa do LD.
1983	A FENAME é substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Nesse contexto, o professor participa da escolha do LD ⁵⁹ .
1985	Por meio do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, O programa do LD consolida-se com a nomenclatura em vigência atualmente, passando a chamar-se Programa Nacional do Livro Didático. Além da mudança na nomenclatura, o decreto traz mudanças ⁶⁰ em relação às ações executadas pelo PELIDEF.
1992	Devido a problemas burocráticos do orçamento do tesouro nacional, a distribuição dos livros fica restrita até a 4ª série do ensino fundamental.
1993	É feita a regulamentação dos recursos ⁶¹ que financiam o PNLD, provendo, assim, determinada regularidade em relação à distribuição de verbas orçamentárias.
1994	Entre os anos de 1993 e 1994 são definidos os primeiros critérios oficiais da avaliação desenvolvida pelo PNLD.
1995	Após o retrocesso de 1992, de modo gradual, as disciplinas do currículo voltam a ser contempladas pelo programa do LD. Em 1995, passam a ser contempladas as disciplinas de Língua Portuguesa (LP) e Matemática.
1996	É feita a inclusão da disciplina de Ciências. Além disso, inicia-se a avaliação pedagógica dos livros e, por conseguinte, a publicação do primeiro GLD.
1997	É realizada a inclusão das disciplinas de Geografia e História. A FAE é extinta e a atribuição da responsabilidade do PNLD é repassada ao FNDE ⁶² .
Década de 2000	Além da inclusão da distribuição de dicionários de LP, de acordo com Daher, Freitas e Sant'Anna (2013), diversas ações marcam a década de 2000. O PNLD passa a atender, além do ensino fundamental, as séries do Ensino Médio; Provêm a Aquisição de Livros para a biblioteca da escola e do professor; Passa a atender a alfabetização e Educação de

⁵⁹ "Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental." (FNDE, 2015, p.1).

⁶⁰ As mudanças abarcam: "Indicação do livro didático pelos professores; Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores." (FNDE, 2015, p.1).

⁶¹ Ato realizado por meio da Resolução CD FNDE nº 6, em julho de 1993.

⁶² "O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público." (FNDE, 2015, p.1).

	Jovens e Adultos.
2009	O Edital de avaliação de 2009 incluí as disciplinas de Língua Estrangeira, Espanhol e Inglês, na avaliação do PNLD.
2015	A distribuição para o ano de 2015 prevê LD multimídia (tanto impresso, quanto digital).

Fonte: A autora com base em Daher, Freitas e Sant’Anna (2013) e informações obtidas por meio do site do FNDE.

Conforme pode ser observado, o PNLD passou por diversas iniciativas de aperfeiçoamento, sendo tais ações voltadas, inicialmente a melhorias e modificações burocráticas. Nota-se que a preocupação pedagógica evidencia-se com maior força a partir da década de 90. Atualmente, a discussão acadêmica em torno dos critérios pedagógicos que compõem a avaliação tem tomado maior dimensão⁶³.

Os critérios pedagógicos que orientam a avaliação dividem-se, de acordo com Batista (2005), em três macroestruturas: a) de natureza conceitual (dever ser isentas de erros conceituais); b) de natureza política (não deve veicular, estimular ou incentivar atitudes de preconceito, discriminação, estereótipos e de proselitismo político e religioso) e c) de natureza metodológica, que propicia “situações de ensino-aprendizado adequadas, coerentes, e que envolvam o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos (como a observação, a análise, a elaboração de hipóteses, a memorização)” (BATISTA, 2005, p. 13)

Especificamente ao processo de avaliação⁶⁴ pelo qual os livros são submetidos, recorreremos ao trabalho de Daher, Freitas e Sant’Anna⁶⁵ (2013), que elucidam diversos aspectos dessa etapa. O primeiro ponto a ser destacado é o papel atribuído ao ensino da Língua Estrangeira: um ensino voltado para o desenvolvimento intelectual e cidadão do aprendiz. A partir desse entendimento, as autoras afirmam que é essa noção que norteia o processo de avaliação das obras.

Conforme explicitado pelas pesquisadoras, a avaliação pedagógica é realizada após diversas etapas⁶⁶ técnicas de triagem. Para avaliação pedagógica é elaborada, a

⁶³ Aspectos discutidos na **seção 2.2.1**

⁶⁴ Desenvolvido pela equipe avaliadora.

⁶⁵ As autoras do artigo retomado foram parte da equipe Avaliadora da edição de 2014 do PNLD (Língua Estrangeira).

⁶⁶ O passo a passo da avaliação prevê que, após a inscrição das coleções, seja feita a análise técnica e documental, relacionada à gramatura do papel, à qualidade da impressão, entre outros detalhes previstos em edital. Aprovadas nessa etapa as coleções são submetidas à avaliação pedagógica sob a responsabilidade do

partir dos critérios elencados no edital, a Ficha de Avaliação⁶⁷. As autoras descrevem a dinâmica da avaliação do seguinte modo: são definidas duplas cegas formadas por um professor da rede pública (educação básica) e um professor universitário. No processo de avaliação, as duplas trocam entre si as Fichas de avaliação preenchidas, a fim de trocarem informações quanto à avaliação do material. Após a finalização da etapa de avaliação desenvolvida pelas duplas, é feita uma reunião com o coordenador adjunto, sendo “ [...] somente nesse momento que os professores tomam conhecimento do seu par na avaliação. É nessa reunião, denominada reunião de consolidação, que, em conjunto, se constitui a avaliação final da coleção.” (DAHER; FREITAS; SANT’ANNA, 2013, p. 417).

Quanto aos critérios de exclusão da obra, é dado grande destaque à incoerência teórico-metodológica assumida pela coleção, tanto em relação à noção de ensino como formação cidadã e crítica, quanto em relação às atividades propostas pelo próprio material. Além disso, são mencionados:

[...] incorreções, imprecisões e desatualização de conceitos, informações e procedimentos, bem como simplificações que podem induzir ao erro; ausência da diversidade étnica e cultural da população brasileira; ausência de representação de diferentes comunidades falantes de língua estrangeira; temas inadequados ao nível de ensino; trabalho incipiente com o não verbal; compreensão escrita com elevada incidência de atividades que não levam em consideração a formação de um leitor crítico; ausência de propostas envolvendo a intertextualidade; expressiva presença de textos produzidos para fins didáticos, que nunca circularam no mundo social; produções oral e escrita desvinculadas do seu processo de contextualização e refacção; compreensão oral distanciada de situações de interação que envolvem o uso da língua falada, ficando reduzida à leitura de textos escritos; afastamento da proposta didática contida nos documentos organizadores e norteadores da educação brasileira, no que se refere às línguas estrangeiras. (DAHER; FREITAS; SANT’ANNA, 2013, p.422).

O trabalho retomado neste estudo é de grande relevância para contextualizar alguns dos procedimentos internos da processo de avaliação, possibilitando o desenvolvimento

coordenador de área e do coordenador institucional da universidade convidada pelo MEC, com apoio da Comissão Técnica, para a coordenação da tarefa. A equipe de avaliação é composta, portanto, por esse coordenador de área, o coordenador institucional, coordenadores adjuntos, avaliadores e leitores críticos, além de revisores, estagiários e pessoal de apoio.” (DAHER; FREITAS; SANT’ANNA, 2013, p. 415).

⁶⁷ “A primeira versão dessa ficha é submetida a todos os avaliadores em reuniões de forma a que sejam incorporadas sugestões/alterações. É nesse momento que se pilota a ficha e se aprimoram procedimentos de análise comuns entre os avaliadores.” (DAHER; FREITAS; SANT’ANNA, 2013, p.417).

de estudos que busquem contribuir para transformações significativas em relação à esses parâmetros. Pudemos observar, que, embora haja a presença do professor da educação básica na avaliação das obras, não é desenvolvida em momento algum a pilotagem dessas obras. Desse modo, a grande contribuição de nossa pesquisa se dá na inclusão do processo de pilotagem das coleções para a realização da escolha/seleção do LD.

A partir do histórico apresentado nesta seção, procedemos, a seguir, a discussão a respeito das críticas e reflexões direcionadas ao PNLD. Ressaltamos que a inserção da Língua Inglesa no Programa Nacional do Livro Didático é uma conquista incontestável em relação às melhorias das condições de trabalho do professor de LE. Embora tenhamos diversas considerações a respeito do programa, é importante evidenciar que, em momento algum, entendemos o PNLD como um retrocesso às políticas de melhoria das condições de ensino de LE no Brasil. Pelo contrário, o que objetivamos é identificar as possibilidades de apresentar sugestões que contribuam para seus avanços e auxiliem na busca de condições cada vez melhores.

Pudemos observar que, no decorrer da história do LD de língua estrangeira, as disciplinas de línguas estrangeiras, comparativamente às outras disciplinas do currículo⁶⁸, têm sido negligenciadas em relação aos recursos oferecidos a professores e alunos da rede pública. A partir desta observação, consideramos o fato de tê-la como elemento de uma PPE que provê LD gratuitos uma evolução de seu *status* em relação ao investimento prestado às demais disciplinas⁶⁹.

Conforme já mencionado por Daher, Freitas e Sant'Anna (2013), a inclusão da língua estrangeira no PNLD reforça a noção de que o “Lugar de se aprender LE” é na escola, refutando a crença de que o ensino-aprendizagem de LE só é garantido aos alunos que tenham acesso a institutos privados de idiomas. Em resumo, incluir a LE em um programa como o PNLD reforça a responsabilidade do governo e da escola de garantir o acesso à língua estrangeira enquanto bem cultural.

Entretanto, isso não significa que a mera inserção da LE no programa anule toda e qualquer crítica quanto às já debatidas deficiências do ensino. Desse modo, acreditamos que o estudo de sua constituição e a apresentação de sugestões de melhorias são de grande relevância para que se possa, cada vez mais, caminhar em direção a um ideal de

⁶⁸ Considerando que a Língua Inglesa e a Língua Espanhola foram as últimas disciplinas incluídas no PNLD.

⁶⁹ Com base no histórico apresentado na **seção 2.2**.

educação.

Além disso, não podemos deixar de citar a discussão apresentada em relação ao papel do instrumento em meio às ações de trabalho. Temos os gestos profissionais do professor como um campo que tem recebido pouca atenção das políticas governamentais. Aspectos como o excesso do número de alunos por sala e o tempo restrito para hora-atividade são fatores que influenciam negativamente as condições de trabalho do professor.

Nesse sentido, defendemos que a etapa de escolha do LD do PNLD apresenta-se como uma possibilidade de aliar o planejamento escolar à formação continuada de professores, fazendo com que o LD constitua-se tanto como instrumento psicológico para o desenvolvimento do aluno, quanto do próprio professor. Por esta razão, a inclusão oficial da escolha do LD em meio aos gestos profissionais do professor é de grande relevância.

Porém, ao tratar da questão da escolha do livro didático no PNLD, percebemos que é atribuído ao LD um *status* de *Bem de Consumo*, ferindo a supremacia do interesse público sobre o interesse privado. Ao trazer esta discussão, levamos em consideração a natureza capitalista de nossa sociedade e, na mesma direção, compreendemos que, em meio a esse sistema, é também atribuído à educação características de produtos de consumo, passíveis de premissas que visam lucros, competição mercadológica e fatores relacionados à massificação de bens e de instrumentos culturais. A dificuldade de nos desvencilharmos das amarras impostas por esse sistema cristalizado em nossa sociedade é um fator presente e real. Entretanto, embora esse cenário esteja distante de uma visão política-ideológico que coloque a educação como prioridade social, não podemos nos conformar com a imobilidade das condições do contexto da educação brasileira.

Enfatizamos que o PNLD, tratando-se de uma PPE que tem como foco a educação e utiliza-se de dinheiro pertencente ao orçamento público (proveniente de nossos impostos), deve primar prioritariamente pelos interesses públicos e contribuições ao sistema público educacional. Nessa perspectiva, não justificam-se os gastos extraordinários com a avaliação e compra dos livros didáticos.

O fato é que o programa configura-se como uma oportunidade de negócio extremamente lucrativa para as instituições privadas (editoras) envolvidas, uma vez que, ao venderem tiragens em quantidades astronômicas, têm uma margem de lucro significativa,

justificando a grande corrida pela aprovação de suas coleções⁷⁰. Portanto, embora seja atribuído ao LD um papel de *bem de consumo*, defendemos que seu papel como *bem cultural* deve ser priorizado⁷¹.

Conforme foi enfatizado, ainda, as condições de análise, seleção e avaliação do LD oferecidas ao professor são limitadas. Nossa discussão remete ao tempo, instrumentos e condições ofertadas ao professor para o desenvolvimento da escolha do LD no contexto do PNLD, evidenciando lacunas que podem ser reelaboradas. Na descrição de nosso contexto, no **capítulo 4**, podemos perceber que o momento histórico-político disponibilizado aos professores para a efetivação da escolha constitui-se em período curto e inconveniente: 10 dias entre o final do recesso escolar, sendo desenvolvido após a semana pedagógica e pouco antes do início das aulas do segundo semestre.

Além disso, observamos que o professor não dispõe oficialmente das coleções aprovadas para a análise, contando apenas com a divulgação realizada pelos representantes das editoras ou com as resenhas dispostas no GLD. Enfim, evidenciamos que a escolha deve ser provida com tempo e instrumentos apropriados.

É em meio a essa discussão que salientamos aspectos políticos e burocráticos que dificultam a criação de espaços de diálogo entre escola, universidade e autores de LD. Voltando nosso olhar às dificuldades enfrentadas durante a tentativa de implementação de nossa proposta de oficina, retomamos o conflito que fez emergir um distanciamento do NRE no desenvolvimento do evento. Após obter conhecimento da realização da oficina de análise de Livros Didáticos, os profissionais⁷² das editoras cujas obras foram aprovadas no PNLD se dirigiram aos responsáveis pela divulgação de nossa oficina (NRE) com alguns questionamentos quanto à realização do evento.

As reclamações referiam-se ao receio em promover a escolha de uma coleção (a partir da proposta dos proponentes da oficina) para toda a rede pública de Londrina. Mesmo já havendo explicitado, tanto ao núcleo, quanto aos representantes das editoras, que não tínhamos como propósito apresentar a indicação sobre a adequabilidade de nenhuma das três obras aprovadas, os membros responsáveis pelo “diálogo” com os

⁷⁰ Conforme destacado pelo trabalho de Fernandez (2014, p.151), “O total despendido na compra de LD de todos os componentes no PNLD/2014, de acordo com informações constantes no site do FNDE, foi de R\$ 1.127.578.022,8087. Esse valor representa um aumento de 20,8%, com relação ao valor gasto no PNLD/2011”.

⁷¹ Com base na discussão trazida por Carmagnani (1999) e Coracini (1999c).

⁷² Responsáveis por divulgar e incentivar à aquisição das obras.

professores da rede recuaram em relação ao seu envolvimento no evento, pois o “núcleo não poderia se envolver com qualquer questão relacionada à compra do material”. Esse cenário sugere um distanciamento da criação de um espaço de discussão de critérios, evitando o possível envolvimento com questões que adentram ao território dos lucros direcionados às editoras.

Acreditamos que o fato de que os profissionais responsáveis pela administração têm o direito (e dever) de manter uma postura ética sob o tópico nada se relaciona à sua obrigação (também ética) de proporcionar espaços de diálogo e formação quanto à questão. A partir do momento que temos consciência de que a escolha é individual e pessoal, nosso objeto era exclusivamente promover discussão de possíveis critérios de análise, até mesmo pelo fato de que nem os proponentes e nem os professores tinham conhecimento profundo do conteúdo das obras.

Enfim, em meio ao contexto apresentado, entendemos que a etapa de seleção das coleções não proporciona ao professor instrumentos que permitam a avaliação contextual das obras aprovadas. O planejamento didático-pedagógico desenvolvidos pelos professores e seus pares não ocupam uma posição de destaque em meio a esse cenário. Por isso, justificamos a necessidade de incluir, em meio aos gestos profissionais do professor, um espaço coerente e adequado para a seleção de seus recursos didáticos.

Com base nas reflexões apresentadas sobre contexto histórico mais amplo do PNLD, procedemos à análise de nossos dados nas seções seguintes. Apresentaremos, primeiramente, a análise das FA e, em seguida, nos direcionamos à análise das transcrições da oficina de análise de LD.

5.2 ANÁLISE DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO

Há uma amplitude do leque de estudos que embasam o referencial dos critérios de análise e avaliação de LD. Em meio a esse contexto, tomamos como critério de seleção de nosso *corpus* de análise a escolha de fichas de avaliação publicadas após a inserção da Língua Estrangeira no PNLD (a partir da publicação do edital referente à seleção de 2011): Dias (2009), Ramos (2009), Cristovão (2009), Oliveira e Furtuso (2009), como também, a do próprio PNLD, Brasil (2014).

Nessa direção, buscando observar quais são os critérios de análise adotados pelas Fichas de Avaliação de LD de línguas, apresentamos, primeiramente, a descrição das fichas selecionadas. Em seguida, apresentaremos uma análise dos critérios mais amplos da constituição das fichas (Visão de língua, etapas de avaliação, subjetividade do ensino e caráter tripolar do ensino de LE). Por fim, desenvolvemos a análise das similaridades dos critérios específicos (referentes a pilotagem) apresentados pelo *corpus* selecionado.

A **Ficha de avaliação 1**, elaborada por Dias (2009), traz uma proposta de análise do livro didático de língua estrangeira, na qual a autora discute os critérios dessa avaliação. Para tanto, a autora ancora-se em Celce-Murcia e Olshtain (2000), Costa Val e Marchuschi (2005), Hyland (2004), Nunan (1999), entre outros. Nesse sentido, ela apresenta um instrumento (ficha) de análise cujos itens estão agrupados de acordo com os seguintes tópicos: 1) Aspectos gerais (Princípios norteadores, aspectos gráfico-editoriais e autonomia dos alunos); 2) Compreensão escrita (Princípios subjacentes ao processo de leitura, Textos e aspectos textuais, Atividades de Compreensão escrita); 3) Produção escrita (Princípios subjacentes ao processo de escrita, Textos e aspectos textuais, Atividades de produção textual); 4) Compreensão oral (Princípios subjacentes ao processo de compreensão oral, Textos e aspectos textuais do texto oral, Atividades de compreensão oral); 5) Produção oral (Princípios subjacentes ao processo de produção oral, Textos e aspectos textuais do texto oral, Atividades de produção oral); 6) Manual do professor (Características do Manual do professor).

Em sua pesquisa, Ramos (2009) baseia-se em Cunningsworth (1984), Celani (2005), Richards (2002), Hutchinson e Waters (1987) e Tomlinson (2001, 2003, 2005), ao abordar os conceitos sobre papéis e funções do livro didático, explicitando uma lista de critérios que podem auxiliar e guiar professores na escolha do LD. Tal listagem consiste na **Ficha de avaliação 2**, que divide-se nos seguintes tópicos: 1) Público-alvo; 2) Objetivos da unidade; 3) Recursos; 4) Visão de ensino/aprendizagem e a de linguagem; 5) Syllabus; 6) Progressão dos conteúdos; 7) Textos; 8) Atividades; 9) Material suplementar; 10) Flexibilidade da unidade; 11) *Teachers notes*.

Pautada na perspectiva do ISD, Cristovão (2009) propõe uma ficha de avaliação cujo objetivo consiste na análise de sequências didáticas (**Ficha de avaliação 3**). Nessa direção, ela apresenta uma reflexão a respeito da implicação da análise a partir dos critérios selecionados, os quais foram baseados nos conceitos de sequência didática de Doz e

Scheneuwly (1999). Em uma perspectiva de formação continuada, a autora conclui que a Ficha de avaliação proporciona os critérios de análise da SD. Entretanto, o trabalho com o gênero depende, ainda, do conhecimento do professor a respeito do gênero trabalhado. As questões estão organizadas em: 1) Ação de Linguagem; 2) Pluralidade de gêneros como instrumento; 3) Capacidades de linguagem; 4) Contexto de produção do texto e contexto de uso; 5) Uso de textos sociais; 6) Tipos de comparações construtivas; 7) Progressão em espiral; 8) Complexidade da tarefa; 9) Uso de recursos pedagógicos para mediação; 10) Processo colaborativo e método indutivo.

Oliveira e Furtoso (2009) apresentam uma ficha de avaliação (**Ficha de avaliação 4**) cujo objetivo consiste na avaliação de LD de Português como língua estrangeira. Desse modo, elas retomam as pesquisas de Cunningsworth (1995), Cristovão (2006), Gottheim (2007). Nessa perspectiva, as autoras ressaltam a importância de se considerar tanto o contexto de ensino quanto as necessidades dos alunos. A ficha compreende os seguintes itens: a) Objetivos; b) Público-alvo; c) Lista de conteúdos; d) Interação; e) Natureza das atividades; f) Disposição dos diferentes componentes; g) Aspectos culturais; h) Contexto apropriado para o uso do livro.

Por fim, a **Ficha de número 5**, disposta no Guia do Livro Didático para Línguas Estrangeiras Modernas (BRASIL, 2014), contém um total de 86 questões, divididas nos blocos referentes: I) ao projeto gráfico-editorial; II) aos textos; III) à compreensão leitora; IV) à produção escrita; V) à compreensão oral; VI) à expressão oral; VII) aos elementos linguísticos; VIII) às atividades; IX) às questões teórico-metodológicas; X) ao Manual do Professor; XI) ao DVD; XII) ao conjunto da coleção e XII) aos critérios legais, éticos e democráticos. Embora esteja explicitada no guia, a ficha descrita destina-se aos Avaliadores da SEED, e não, aos professores da rede pública (sua divulgação tem, como objetivo, a mera explicitação dos critérios seguidos pela equipe). Entretanto, de acordo com Fernandez 2014, ela direciona a produção desses materiais, uma vez que os autores e editoras a tomam por base no processo de adequação do livro ao processo de avaliação.

Nas subseções seguintes, procedemos à análise dos critérios mais amplos e específicos das Fichas de Avaliação selecionadas.

5.2.1 Análise dos Critérios Mais Amplos das FA

A fim de alcançarmos o objetivo geral desta pesquisa, iremos, primeiramente, analisar os instrumentos de avaliação e análise de LD de línguas estrangeiras, buscando identificar quais são suas similaridades e diferenças mais amplas. As categoria de análise, selecionadas a partir da observação de suas semelhanças e do referencial teórico consultado, são: a) concepção de linguagem; b) etapas de avaliação; c) contexto de uso; e d) caráter tripolar da análise e avaliação de LD.

Definimos nosso primeiro critério, a **concepção de linguagem**, com base no referencial sobre ensino/aprendizagem de línguas, apresentado no **capítulo 2**. Destacamos o trabalho de Demo (1993) que trata dos objetivos do ensino na escola pública, reforçando seu papel como Formadora. Nesse sentido, retomamos Celani (2003), ao reforçar a crítica sobre o distanciamento entre aquilo que é considerado *ideal* e cenário atual do ensino, no que se refere à busca por uma formação para além da transposição de conhecimentos sistêmicos.

No que tange especificamente ao ensino de línguas estrangeiras, corroboramos as noções apresentadas pelas DCE (2008), ao sinalizarem a relevância de uma formação discursiva, cuja visão de língua como prática social seja contemplada (BRASIL, 2008). Consideramos, desse modo, necessário que professores de LE estejam em consonância com a visão de linguagem e de ensino/aprendizagem postulada por documentos oficiais⁷³ e defendidos por pesquisas recentes⁷⁴. Portanto, consideramos o critério da concepção de linguagem um elemento imprescindível para a elaboração de um instrumento de avaliação de LD.

O segundo critério, **etapas de avaliação**, foi definido a partir dos estudos sobre análise e avaliação de LD. Em meio aos diversos referenciais apresentados, damos ênfase ao trabalho de Tomlinsom (1998) no que concerne as três etapas do processo de avaliação (pré-utilização; durante a utilização e após a utilização). Para o contexto ao qual nosso instrumento de avaliação é direcionado, consideramos as três etapas relevantes para a constituição de nossa proposta.

⁷³(BRASIL, 1998; PARANA, 2008).

⁷⁴ Autores mencionados em nossa categorização de ensino/aprendizagem de línguas (agir social e constituição identitária; b) motivação; c) interação e mediação), conforme **capítulo 2**.

Em relação ao **contexto de uso**, nosso quarto critério, nos pautamos nos trabalhos que abordam critérios de análise e avaliação de LD.⁷⁵ Retomamos, primeiramente, Ellis (1998) que ressalta a micro-avaliação⁷⁶ como uma etapa na qual o professor pode lançar um olhar mais voltado para os seus próprios objetivos de ensino, necessidades de seus alunos e de seus contextos. Corroborando o posicionamento anterior, no que se refere às necessidades do professor e ao contexto de uso dos materiais, damos destaque aos trabalhos de Rubdy (2003), Richards (2005) e Villaça (2010).

Por fim, no que tange a justificativa para definição do quinto critério, **caráter tripolar da análise e avaliação de LD**, nos amparamos no interacionismo sociodiscursivo. Conforme já enfatizado, defendemos que o foco da análise de LD não deve centrar-se apenas no instrumento, podendo ser expandido para os outros pilares que compõem o processo de ensino-aprendizagem (agente X meio). É com base nessa premissa que nos pautamos no caráter tripolar do ensino-aprendizagem de línguas (SCHNEWULY, 2004), ao tratarmos do caráter tripolar da AALD.

Na **figura 09**, podemos observar uma análise das Fichas de avaliação⁷⁷ a partir dos quatro critérios definidos. Na sequência, apresentaremos uma discussão sobre a análise desenvolvida⁷⁸.

⁷⁵ Embora diversos trabalhos tratem da importância da análise de contexto para a escolha do LD, os trabalhos de Ellis (1998), Rubdy (2003), Richards (2005) e Villaça (2010) tratam do assunto com maior aprofundamento.

⁷⁶ Conforme explicitado em nosso referencial (**capítulo 2**), conforme a definição de Ellis (1998) consideramos o PNLD uma Macro-avaliação e a seleção desenvolvida pelo professor, uma Micro-avaliação.

⁷⁷ Deve-se ressaltar que esta análise busca observar como o referencial que estrutura este estudo apresenta-se nas fichas selecionadas. Neste momento, não é nosso objetivo indicar falhas ou lacunas em sua constituição, pois compreendemos que cada uma foi elaborada a partir da perspectiva teórica adotada por seus respectivos autores de acordo com seus objetivos.

⁷⁸ Apresentamos, primeiramente, comentários referentes a análise desenvolvida em cada critério e, em seguida, comentários relativos a análise de cada ficha.

Figura 9 – Análise dos critérios mais Amplos das Fichas de Avaliação.

	Considera a concepção de Linguagem	Estrutura-se em diferentes etapas de Avaliação	Sinaliza uma reflexão sobre as subjetividades dos objetivos de ensino (planejamento) do contexto de recepção	Prevê o caráter tripolar (Meio x instrumento x agente) da análise e avaliação de LD
F1 (DIAS, 2009)				
F2 (RAMOS,2009)				
F3 (CRISTOVAO, 2009)				
F4 (OLIVEIRA; FURTOSO, 2009)				
F5 (BRASIL,2014)				

■ Sim
■ Não
■ Parcialmente

Fonte: a própria autora.

Conforme já destacado, nos voltamos para a **concepção de Linguagem** com o propósito de identificar se as FA traziam questões que possibilitassem uma reflexão sobre qual visão de linguagem ampara o livro em análise. Consideramos que a definição clara de uma visão de linguagem é indispensável para que o professor possa selecionar um material que esteja mais próximo à abordagem definida por ele e seus pares (coordenadores, diretores, outros professores) em seu contexto de ensino. É importante ressaltar que compreendemos o papel do LD como um artefato de mediação (DAMIANOVIC, 2007) e instrumento de apoio (RAMOS, 2009) e não consideramos, portanto, que o material deve determinar a visão de linguagem que estrutura o planejamento didático do professor. Entretanto, é importante que se busque selecionar materiais que estejam mais próximos da concepção de língua e ensino de quem o utiliza.

Em um segundo momento, buscamos observar se as fichas apresentam diferentes etapas de avaliação (pré-utilização, durante a utilização e após a utilização). A partir da concepção de que o professor reflexivo busca sempre melhorar sua prática e, logo,

reestruturar seu planejamento, tomamos, neste estudo, a análise do LD como um processo contínuo, que perpassa todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, enfatizamos a importância da reflexão sobre os efeitos do uso do livro didático para o aluno e para o professor: A escolha do LD não finaliza após a avaliação do professor, é um processo contínuo de análise e manutenção (ou não) dos instrumentos adotados.

Em seguida, buscamos identificar se as fichas proporcionam um momento de reflexão a respeito das subjetividades e objetivos de ensino específicos do contexto de recepção. Compreendemos que cada contexto tem suas particularidades e, portanto, seria impossível encontrarmos um material que se adequasse perfeitamente às especificidades de cada escola. Todavia, acreditamos que o livro didático deve complementar o planejamento pedagógico desenvolvido pelo professor junto a seu contexto de trabalho. Desse modo, evidenciamos a necessidade de se levar em consideração as diretrizes e dificuldades pré-existentes em cada contexto para selecionar um material que seja mais adequado àquela situação. Por fim, o quarto critério busca identificar se as questões propostas pelas FA abordam a relação da mediação entre professor, meio e instrumento.

Em relação à **Ficha de número 1**, de modo geral, as questões buscam levar o leitor a refletir sobre os aspectos que estão presentes no LD, no que tange aos itens citados anteriormente, de modo que o foco principal consiste no que o livro fornece, proporciona, induz, desenvolve, incita, produz, explora, garante, e apresenta a um ser genérico. Nessa perspectiva, o aluno é o indivíduo “alvo” das ações do livro didático, sendo que as características do contexto ao qual ele pertence não são inseridas na proposta de apresentação dos critérios de avaliação, ou seja, a análise de contexto é colocada como um elemento à parte desse processo. Percebemos, ainda, que os elementos que correspondem à avaliação após a utilização (relacionados aos efeitos do uso do LD sobre os sujeitos) do livro são pouco abordados, não sendo possível identificar quais instrumentos o professor poderia utilizar para fazer tal julgamento. As questões apresentadas por Dias (2009) refletem critérios de análise centrados no instrumento (LD). Podemos interpretar que há pouco espaço para o que Cunningsworth (1995) e Tomlinson (2003) denominam Avaliação, sendo as questões apresentadas mais próximas à definição de Análise.

A **Ficha de número 2** (RAMOS, 2009) também apresenta um foco maior nos elementos que constituem o livro. Embora não haja questões que incentivem explicitamente o critério de adequabilidade do material (TOMLINSON, 2003), a ficha

apresenta a reflexão sobre a necessidade de suplementação do material e flexibilidade de adaptação das atividades. Há grande ênfase no artigo da autora a respeito da importância da avaliação do material com um olhar voltado ao público-alvo e ao contexto. Porém, sobre esse aspecto há apenas uma menção geral na FA sobre o **Público-Alvo** ao qual o material é destinado. Desse modo, consideramos o aspecto de reflexão sobre as subjetividades do ensino como *parcial*.

A respeito da reflexão sobre as subjetividades dos objetivos de ensino, a **Ficha de número 3** (CRISTOVAO, 2009) questiona se as especificidades do contexto de aprendizagem são consideradas no que tange à instrumentalização linguística e ao processo de formação dos alunos. Sobre este quesito, apresenta, ainda, uma reflexão sobre a relevância dos textos apresentados no material para seu contexto de recepção. Em relação às etapas de avaliação, as questões que abordam a concepção de *construção*, no que se refere à progressão do aluno em um processo espiralado, levam a avaliar a sequência didática em diferentes etapas de sua utilização, considerando que seu processo de produção emerge do contexto de utilização do material.

Quanto à visão de linguagem, consideramos que a **Ficha de número 4** (OLIVEIRA; FURTOSO, 2009) a considera em dois momentos: a) Objetivos; e b) lista de conteúdos, pois tais categorias perpassam pela reflexão relacionada a tal critério. A ficha propicia, ainda, uma reflexão sobre os tipos de atividades que constituem o livro (baseada em gêneros, em tarefas, em temas, em situações comunicativas). Um ponto de destaque é o item que enfatiza o contexto de utilização do livro didático. Quanto às etapas de avaliação, esse não foi um critério elencado pelas autora para a análise e/ou avaliação de livros do contexto-alvo.

A **Ficha de número 5** (BRASIL; 2014) não apresenta etapas de avaliação e nem considera o contexto específico da realidade escolar na qual o livro será adotado. Em relação à reflexão da subjetividade do contexto, consideramos que a ficha propõe uma análise parcial devido às questões que sinalizam, de modo amplamente abrangente, à realidade da escola pública brasileira (constituição macro do contexto). Podemos atribuir tais fatores aos objetivos dessa avaliação, a qual não destina-se a professores, e sim, aos avaliadores do PNLD. Elencamos Ficha de Avaliação proposta pelo PNLD, pois a consideramos como a fonte inicial de critérios sobre os quais os LD aprovados foram inicialmente analisados e avaliados.

É importante salientar que nossa proposta de instrumento de avaliação não tem por propósito substituir a avaliação desenvolvida pelo MEC e nem menosprezar sua importância. Pelo contrário, enfatizamos sua relevância como fonte de informação prestada aos professores. Dessa forma, ressaltamos que os critérios referentes a esse processo constituem-se como uma análise que antecede a avaliação a ser desenvolvida durante a seleção do LD. Portanto, em nossa FA, não iremos propor a *reanálise* de critérios técnicos, uma vez que estes já foram observados previamente pelas equipes especializadas. Ademais, a reanálise desses critérios em todas as volumes das coleções aprovadas demandaria condições de tempo utópicas do contexto profissional do professor.

Nessa direção, apresentamos, no quadro a seguir, um resumo dos critérios de análise apresentados pela Ficha de Avaliação do PNL (BRASIL, 2014).

Quadro 14 – Critérios analisados pela avaliação do PNLD (BRASIL, 2014)

Projeto gráfico editorial	a) Qualidade gráfica e adequabilidade da diagramação; b) Qualidade da Impressão; c) Indicação de referências complementares; d) Indicação das fontes dos textos citados.
Textos	a) Diversidade da representação da cultura da comunidade falante, assim como da diversidade étnica, social, etária e de gênero; b) Temas adequados à faixa etária; c) Variedade de gêneros textuais (orais e escritos) autênticos provenientes de diversas esferas sociais; d) Precisão na apresentação de conceitos.
Compreensão Leitora	a) Envolve etapas de leitura; b) explora diferentes estratégias de leitura; c) Incentiva o desenvolvimento da criticidade dos alunos.
Produção Escrita	a) Escrita como processo de interação que contempla parâmetros comunicativos; b) Produção escrita pautada em convenções de contexto e gêneros do discurso; c) Contempla atividades que propõem o processo de reescrita do texto.
Compreensão Oral	a) Qualidade do áudio; b) Produções de linguagem características da oralidade; c) Contempla atividade de produção intensiva, extensiva e seletiva?; d) Diversidade das variedades linguísticas apresentada.
Expressão Oral	a) Propõe atividades que promovam interações significativas ; b) Apresenta diferentes situações comunicativas.
Elementos Linguísticos	a) Sistematização contextualizada de conhecimentos linguísticos; b) Abordagem das variações linguísticas no uso da LE; c) Isenta de erros/inadequações de uso da LE em relação à informações metalinguísticas.
Atividades	a) Atende às 4 habilidades de ensino de LE; b) Discute relações de intertextualidade entre a LE e a LM; c) Promove o acesso à diversidade de manifestações artísticas; d) Explora o uso estético da linguagem verbal e não-verbal; Promove inter-relações entorno da escola e a participações social do aluno.
Questões Teórico- Metodológicas	a) Coerência entre a fundamentação adotada e a proposta de atividades; b) Viabiliza a progressão de ensino-aprendizagem; c) Propõe atividades de avaliação e auto-avaliação; d) Reflete as funções culturais da LE; e) Propõe o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo; f) Busca desenvolver aspectos de cidadania.
Manual do Professor	a) Apresenta a descrição da organização dos volumes, dos objetivos didático-pedagógicos e de sua proposta teórico-metodológica; b) A proposta didático-pedagógica articula-se às atividades do livro do aluno; c) Sugere estratégias e recursos de manuseio do livro do aluno; d) Apresenta sugestões de respostas; e) Propõe atividades interdisciplinares; f) Discute possíveis instrumentos de avaliação; g) Apresenta informações extras que favoreçam o desenvolvimento do professor; h) Promove espaço de relação entre teoria e prática para a formação do professor; i) Sugestão de leituras complementares.

Fonte: a autora com base na Ficha de Avaliação do PNLD (BRASIL, 2014).

Os critérios apresentados no quadro anterior constam no GLD. Desse modo, consideramos que a análise inicial das coleções inscritas tenham passado pela reflexão

referente a cada um deles. Devemos, entretanto, salientar que não desenvolvemos a análise da coerência entre as obras aprovadas e os critérios elencados, uma vez que esse não se constitui como objetivo de nossa pesquisa.

Portanto, com base nos aspectos discutidos nesta seção, incluiremos em nossa proposta prática os quatro critérios debatidos: são: a) concepção de linguagem; b) etapas de avaliação; c) contexto de uso; e d) caráter tripolar da análise e avaliação de LD. Entretanto, consideramos importante a definição de descritores⁷⁹ que possam viabilizar uma avaliação mais prática e clara ao sujeito que irá fazer uso de nossa Ficha de Avaliação.

Nesse sentido, partindo da noção de que uma intervenção preconizada pode ser mediada por ferramentas de trabalho que possibilitem a transformação de determinado meio, tomamos, neste estudo, as Fichas de Avaliação como instrumentos que, possibilitam a formação continuada de professores ao mesmo tempo que auxiliam o planejamento pedagógico.

5.2.2 Análise dos Critérios Específicos das FA: O Processo de Pilotagem⁸⁰

Com o propósito de observar as similaridades entre os elementos que constituem nosso corpus⁸¹, procedemos à análise mais específica das FA selecionadas. Conforme pode ser observado por meio das reflexões apresentadas por nós, defendemos que a pilotagem do material configura-se como etapa essencial para um melhor desenvolvimento de sua seleção (DONAVAN, 2003). Além disso, o processo de pilotagem é parte de umas etapas de avaliação propostas por Tomlinson (1988; 2003), a *avaliação durante a utilização do LD*. Desse modo, para que pudéssemos lançar um olhar minucioso para as FA quanto a essa premissa, nos guiamos pelo seguinte critério: a) Quais são os critérios/métodos/questões apresentados pelos instrumentos analisados cuja avaliação demanda a pilotagem do LD?

Embora não haja menção explícita em nosso *corpus* quanto ao processo de pilotagem, acreditamos que diversos dos critérios elencados pelas FA que o constituem demandam a interação LD/Professor/Aluno, de modo que seja possibilitada uma melhor reflexão sobre o aspecto analisado.

⁷⁹ Retomaremos os descritores dos critérios na Proposta de nossa FA.

⁸⁰ Nos pautamos no trabalho de Tomlinson (1998; 2003), Donovan (2003) e Masuhara (2003).

⁸¹ Etapa desenvolvida para a seleção de critérios abordados em nossa proposta prática.

Sobre a reflexão sobre a necessidade de pilotagem de um material, devemos partir de nossa experiência enquanto professores: Quantas vezes a aula planejada, o material escolhido ou atividade selecionada deram-se de maneira totalmente diferente da esperada em seu planejamento?

Ou seja, esse processo de interação (aqui entendido como *pilotagem*) permite que o professor vá além de impressões gerais, previsões e opiniões a respeito do possível efeito do material (DONAVAN, 1998). Frisa-se que a pilotagem de uma unidade didática não elimina a possibilidade dos imprevistos de planejamento, uso e recepção de um material. Não é nossa intenção apresentar esse processo como uma etapa que garante o “Sucesso” dessa escolha⁸², e sim, colocá-la como possibilidade proporcionar ao professor uma escolha pautada na breve experiência de sua utilização.

Obviamente, diversos critérios de avaliação do LD podem ser revistos e repensados a partir de sua utilização. Entretanto, acreditamos que aqueles que envolvem a reação de alunos e resultados destacam-se em relação à necessidade de uso do LD para reflexões menos superficiais sobre seus efeitos. Nesse sentido, apresentamos no quadro a seguir os critérios selecionados em cada uma das FA e, na sequência, a justificativa para a seleção desses critérios.

⁸² Conforme afirmado anteriormente, consideramos a escolha do material didático um processo contínuo .

Quadro 15 – Critérios de análise que demandam o processo de pilotagem⁸³

	Critérios que demandam o processo de Pilotagem
F1 (DIAS, 2009)	1. A visão de aprendizagem adotada leva o aluno a apropriar-se da importância do <i>scaffolding</i> e do <i>feedback</i> .
	2. Papel ativo do leitor no processo de negociação de sentidos.
	3. Diversidade de atividades de compreensão (ex.: questões globais, subjetivas, inferenciais, preenchimento de tabelas, soluções de problema etc.), de modo a colaborar para a (re)construção do sentido do texto pelo leitor.
	4. Papel ativo do aluno no processo de compreensão/produção textual (oral e escrita).
F2 (RAMOS, 2009)	1. Os objetivos da unidade: [...] são alcançáveis?
	2. Quanto às atividades: [...] promovem interação? Colaboração? Cooperação? Autoestima? Entretenimento? Geram solução de problemas? Promovem desenvolvimento de habilidades cognitivas? - quantidade de atividades? Muitas? Suficientes para os objetivos propostos? Poucas?
	3. Material Suplementar: é necessário? É possível?
	4. Flexibilidade da unidade: propicia adaptações? Uso de outra sequência etc.?
F3 (CRISTOVAO, 2009)	1. As atividades (com gêneros diferentes ou com textos em língua materna, por exemplo) colaboram para construção de sentido?
	2. Os alunos têm informações e instruções suficientes para acompanhar e compreender o processo?
	3. É possível fazer adaptações ou o material se mostra como uma camisa de força para alunos e professor? A proposta está suficientemente aberta para que haja adaptação?
F4 (OLIVEIRA; FURTOSO, 2009)	1. Interação (professor/aluno, aluno/aluno, aluno/livro);
F5 (BRASIL, 2014)	1. Promove, com materiais gravados, produções de linguagem características da oralidade?
	2. Cria inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos estudantes em sua comunidade como agentes de transformações?
	3. Contribui para a apreensão das relações que se estabelecem entre a língua estrangeira e suas funções socioculturais?
	4. Proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam as relações de afeto e de respeito mútuo, a criatividade e a natureza lúdica que deve ter esse ensino, compatíveis com o perfil do aluno das séries finais do ensino fundamental?

Fonte: a autora⁸⁴

Dois critérios nortearam a seleção dos itens apresentados pelas FA: a) Asserções que apresentam verbos de efeito⁸⁵; b) Asserções que demandam a “previsão” do

⁸³ Ressaltamos que as fichas selecionadas não se propuseram a desenvolver o processo de pilotagem, uma vez que partem de objetivos próprios. A análise desse critério não tem, portanto, como objetivo indicar falhas em relação a suas constituições e sim agrupar os critérios apresentados que podem demandar o processo de pilotagem.

⁸⁴ O levantamento foi desenvolvido pela autora deste trabalho, porém os critérios explicitados concernem às fontes citadas em cada quadro.

⁸⁵ Para análise das fichas de avaliação, ressaltamos a diferença em dizer que “o material propõe” e que o “material promove”. O primeiro exemplo relaciona-se à

provável resultado/efeito do uso do material em sala de aula. A partir dessa seleção, discutiremos a seguir a relação de cada uma das Fichas com o critério de pilotagem.

Ao analisar a **F1** (DIAS, 2009), podemos perceber grande ênfase nas propostas das atividades do LD, configurando-se como uma Ficha de Análise⁸⁶ de materiais didáticos devido ao foco técnico dado ao processo. É, também, atribuído ao LD um papel central no ensino de inglês.

Identificamos que a reflexão sobre o **critério 1**⁸⁷ demandaria a utilização do livro em sala de aula, pois propõe a avaliação dos efeitos que a visão de aprendizagem do LD exerce na apropriação de conhecimento desenvolvida pelo aluno. Nessa direção, acreditamos que a análise desse critério depende da avaliação do professor sobre a adequabilidade da proposta da coleção ao contexto utilizado. Além disso, a utilização do verbo “apropriar” indica a análise de efeito.

Em relação aos **critérios 2 e 4**⁸⁸, ressaltamos a importância da interação *professor/aluno* na mediação do processo de negociação de sentidos em atividades de leitura e escrita. Ou seja, a compreensão do papel ativo do aluno em meio a essas atividades tem ligação direta com a afinidade dos pares com o uso do material proposto.

Por fim, em relação ao **critério 3**⁸⁹, compreendemos que a reflexão sobre a influência do material na “(re)construção de sentidos” do aluno-leitor pode ser somente avaliada pelo professor a partir da experiência prática de interação em sala de aula. Ademais, identificamos o verbo “colaborar” como um verbo de efeito.

De maneira geral, a **F2** (RAMOS, 2009) aborda questões que remetem ao instrumento e ao contexto ao qual o livro é destinado. Nesse sentido, a consideramos uma

proposta/intenção do material ao passo que o segundo indica uma relação de causa e efeito. Desse modo, consideramos como Verbos de Efeito aqueles que indicam os prováveis resultados advindos da interação Livro/Aluno, por exemplo: promover; criar; proporcionar; criar; desenvolver; contribuir; levar a, etc.

⁸⁶ Conforme a definição de Tomlinson (1999) de Análise e Avaliação de Livros didáticos.

⁸⁷ “A visão de aprendizagem adotada leva o aluno a apropriar-se da importância do *scaffolding* e do *feedback*.” (DIAS, 2009).

⁸⁸ Respectivamente “Papel ativo do leitor no processo de negociação de sentidos” e “Papel ativo do aluno no processo de compreensão/produção textual (oral e escrita).” (DIAS, 2009).

⁸⁹ “Diversidade de atividades de compreensão (ex.: questões globais, subjetivas, inferenciais, preenchimento de tabelas, soluções de problema etc.), de modo a colaborar para a (re)construção do sentido do texto pelo leitor.” (DIAS, 2009).

Ficha de Avaliação, pois envolve julgamento de valor. Destacamos que a linguagem mais direta e a curta extensão⁹⁰ podem configurar-se como pontos fortes da proposta.

Em relação ao **critério 1**⁹¹, que envolve a reflexão sobre os objetivos da unidade, entendemos que, embora seja sim possível fazer previsões a respeito de sua adequabilidade, a pilotagem pode configurar-se como método eficiente para equilibrar os objetivos estipulados pelo professor em seu plano aula, os objetivos da unidade e as condições do contexto de utilização.

Sobre o **critério 2**⁹², que trata das atividades propostas pelo LD, identificamos o uso do verbo **promover**. Além disso, a avaliação da adequabilidade da quantidade de atividades X o desenvolvimento das aulas é um aspecto relativo ao contexto e ao plano de curso proposto pelo próprio professor. O mesmo ocorre em relação ao **critério 3**⁹³, uma vez que a indicação do material suplementar depende do andamento e dos objetivos⁹⁴ das aulas.

Por fim, retomamos o **critério 4**⁹⁵. Ao tratar da “flexibilidade” de uso de um LD, ressaltamos que o professor tem a possibilidade e o direito de selecionar as atividades que são mais coerentes aos objetivos de ensino/aprendizagem propostos. Desse modo, é importante que o material permita determinada mobilidade entre as unidades didáticas e progressão do conteúdo curricular, para que se torne uma sequência engessada de tarefas.

Quanto à análise da **F3** (CRISTOVAO, 2009), enfatizamos que a pilotagem pode potencializar o uso da própria estrutura proposta pelo instrumento (As resposta dividem-se em níveis de 1 a 5, a serem definidos pelo professor). Tal estrutura, reflete ainda a definição da ferramenta como um instrumento de avaliação.

⁹⁰ Embora o binômio *Qualidade x Quantidade* seja complexo de ser definido, consideramos que os instrumentos de avaliação cuja extensão não seja demasiada se encaixam de modo mais apropriado às realidades de tempo e possibilidades do professor da rede pública.

⁹¹ “Os objetivos da unidade: [...] são alcançáveis?” (RAMOS, 2009).

⁹² “Quanto às atividades:[...] promovem interação? Colaboração? Cooperação? Autoestima? Entretenimento? Geram solução de problemas? Promovem desenvolvimento de habilidades cognitivas? - quantidade de atividades? Muitas? Suficientes para os objetivos propostos? Poucas?” (RAMOS, 2009).

⁹³ “Material Suplementar: é necessário? É possível?” (RAMOS, 2009).

⁹⁴ Definidos pelo professor e não somente pelo LD.

⁹⁵ “Flexibilidade da unidade: propicia adaptações? Uso de outra sequência etc.?” (RAMOS, 2009).

Em relação ao **critério 1**⁹⁶, consideramos que à adequabilidade do gênero trabalho é profundamente determinada pela familiaridade (ou principalmente pela falta dela), relevância e necessidade de sua apreensão pelo público-alvo. Tratando-se de uma sequência didática elaborada em torno de determinado gênero, cabe ao professor avaliar a relevância e justificar a seleção de determinado gênero em detrimento de outros.

O **critério 2**⁹⁷ trata da relação entre a proposta das atividades e o desenvolvimento dos alunos. É sabido que, mesmo enquadrando-se no mesmo nível seriado escolar, as turmas têm ritmos e desenvolvimento diferentes⁹⁸. A pilotagem possibilita ao professor “sentir” o nível de dificuldade das atividades propostas pelo material, de forma a selecionar aquele que pode ser mais bem adaptado à diversidade que se revela na rede pública. Com toda certeza, dificilmente será selecionado um material que se adeque a toda essa diversidade, entretanto, uma maior possibilidade de flexibilidade de uso configura-se como vantagem para a escolha, relacionando-se, assim, no terceiro critério⁹⁹.

Procedemos, então, à análise da **F4** (OLIVEIRA; FURTOSO, 2009). A ferramenta analisada revela-se como um instrumento de avaliação por dar ênfase a elementos (contexto e interação) que ultrapassam a análise técnica do material. Os critérios apresentados podem ser mais ou menos explorados conforme a necessidade do professor em relação ao contexto. Quanto ao **critério**¹⁰⁰ retomado, definimos a pilotagem como etapa essencial para determinar a relação entre os pares e os instrumentos de ensino-aprendizagem. Tal desenvoltura relaciona-se diretamente à afinidade do professor em relação ao instrumento didático utilizado.

Por fim, consideramos a **F5** (BRASIL, 2014) uma ficha de análise por tratar-se de uma macro-avaliação desenvolvida previamente à seleção específica do professor. Desse modo, a ficha é utilizada em uma fase de triagem e aprovações dos materiais que serão colocados à disposição para a escolha do professor. Entretanto, os quatro critérios selecionados por nós fazem uso de verbos que indicam a necessidade de um olhar para os

⁹⁶ “As atividades (com gêneros diferentes ou com textos em língua materna, por exemplo) colaboram para construção de sentido?” (CRISTOVAO, 2009).

⁹⁷ “Os alunos têm informações e instruções suficientes para acompanhar e compreender o processo?” (CRISTOVAO, 2009).

⁹⁸ Ou seja, mesmo atuando no mesmo nível o professor lida com grande diversidade entre as séries.

⁹⁹ “É possível fazer adaptações ou o material se mostra como uma camisa de força para alunos e professor? A proposta está suficientemente aberta para que haja adaptação?” (CRISTOVAO, 2009).

¹⁰⁰ “Interação (professor/aluno, aluno/aluno, aluno/livro)” (OLIVEIRA; FURTOSO, 2009).”

resultados da observação dos efeitos de uso do LD: promove; cria; contribui; proporciona.

Esta seção teve como propósito apresentar o levantamento dos critérios de seleção de LD que demandam o processo de pilotagem dos materiais. Concluímos que aspectos como a *flexibilidade de adaptação do material*, a *interação entre professor/aluno/ferramenta*, a *receptividade dos alunos* e a *reflexão sobre o desenvolvimento dos objetivos propostos* são critérios que se destacam para a elaboração de nossa proposta prática de elaboração de um instrumento de avaliação. Desse modo, as FA selecionadas contribuem de forma significativa para a construção de nosso instrumento.

Tal resultado corrobora o estudo de Donovan (1999), quando discorre sobre a importância da pilotagem a fim de identificar a adequabilidade da abordagem geral para o público-alvo, o número de aulas, a questão da progressão e organização dos conteúdos, níveis de interesse e motivação dos alunos.

5.3 A OFICINA DE ANÁLISE DE LD: PERSPECTIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E CRITÉRIOS DE ANÁLISE DE LD

Nossa segunda pergunta de pesquisa indaga quais são as representações e o agir de professores sobre suas necessidades no que concerne aos materiais didáticos disponibilizados pelo PNLD para seu planejamento pedagógico. Para que possamos respondê-la, desenvolveremos a análise dos níveis organizacional, enunciativos e semânticos (BRONCKART, 2009), propostos pelo ISD, das transcrições que compõem nosso segundo conjunto de dados.

Desse modo, dividimos este capítulo da seguinte forma: Primeiramente, desenvolvemos análise dos dois primeiros momentos da Oficina¹⁰¹, pois tal etapa apresenta um foco maior nas representações das perspectivas de ensino-aprendizagem dos professores. Em seguida, desenvolvemos as análises dos terceiro e quarto momentos da oficina, cuja temática centra-se em critérios de avaliação de LD.

¹⁰¹ Respectivamente: 1) Discussão com professores sobre experiência com o material fornecido pelo governo; e 2) Discussão a respeito dos documentos nacionais de orientação para o ensino de línguas (PCN, Diretrizes Curriculares Nacionais e do Paraná), no que concernem aos pressupostos teóricos de visão de língua, ensino e aprendizagem.

5.3.1 Análise da Situação de Produção

Para que possamos proceder às análises dos níveis enunciativos e semânticos de nosso *corpus*, apresentaremos a seguir a análise da situação de produção do texto.

O evento foi concebido por pesquisadores da área de Letras, idealizando como público-alvo professores e pesquisadores interessados no estudo da temática de análise e seleção de materiais de línguas estrangeiras. Nesse sentido, a proposta do evento partiu da esfera acadêmica, direcionando-se à comunidade escolar. Por se tratar primariamente de uma sequência dialógica, consideraremos as ministrantes e os professores envolvidos no evento os emissores diretos do texto em análise.

O tempo da ação de linguagem é o ano de 2013 (segundo semestre), precisamente em um sábado da última semana das férias escolares. Escolhemos essa data para a realização do evento devido ao fato de corresponder ao período referente à escolha do LD para o PNLD. Conforme já destacado no **capítulo 4**, os professores haviam acabado de participar da semana pedagógica (desenvolvida pelo NRE, com o objetivo de proporcionar oficinas de formação continuada e oportunidades de planejamento coletivo).

O local de produção é uma sala de aula de uma universidade pública localizada em uma cidade do Norte do Paraná. Ressaltamos que a participação dos professores no evento era voluntária, ou seja, não havia nenhuma predeterminação hierárquica quanto à necessidade de seu envolvimento.

5.3.2 Representações de Professores Sobre o Ensino-Aprendizagem de Línguas¹⁰²

5.3.2.1 *Organização temática subjacente ao texto oral produzido nas duas primeiras etapas da oficina*

Nesta seção, descrevemos os segmentos temáticos que compõem o primeiro e segundo momento das atividades desenvolvidas na oficina. Nesse recorte, os professores apresentaram-se e fizeram um breve relato de sua experiência com a seleção anterior do PNLD. Em seguida, foi aberta uma discussão sobre o significado de ensino-aprendizagem de

¹⁰² Análise dos dois primeiros momentos da oficina.

línguas na atualidade, relacionando a discussão às perspectivas apresentadas pelos documentos oficiais. Após a discussão desses excertos, os professores analisaram como os pontos discutidos manifestavam-se nos manuais.

No quadro a seguir, podemos identificar os principais segmentos de organização temática (SOT) e os segmentos de tratamento temático (STT) referentes ao primeiro e segundo momentos.

Quadro 16 – SOT e STT da primeira etapa da oficina

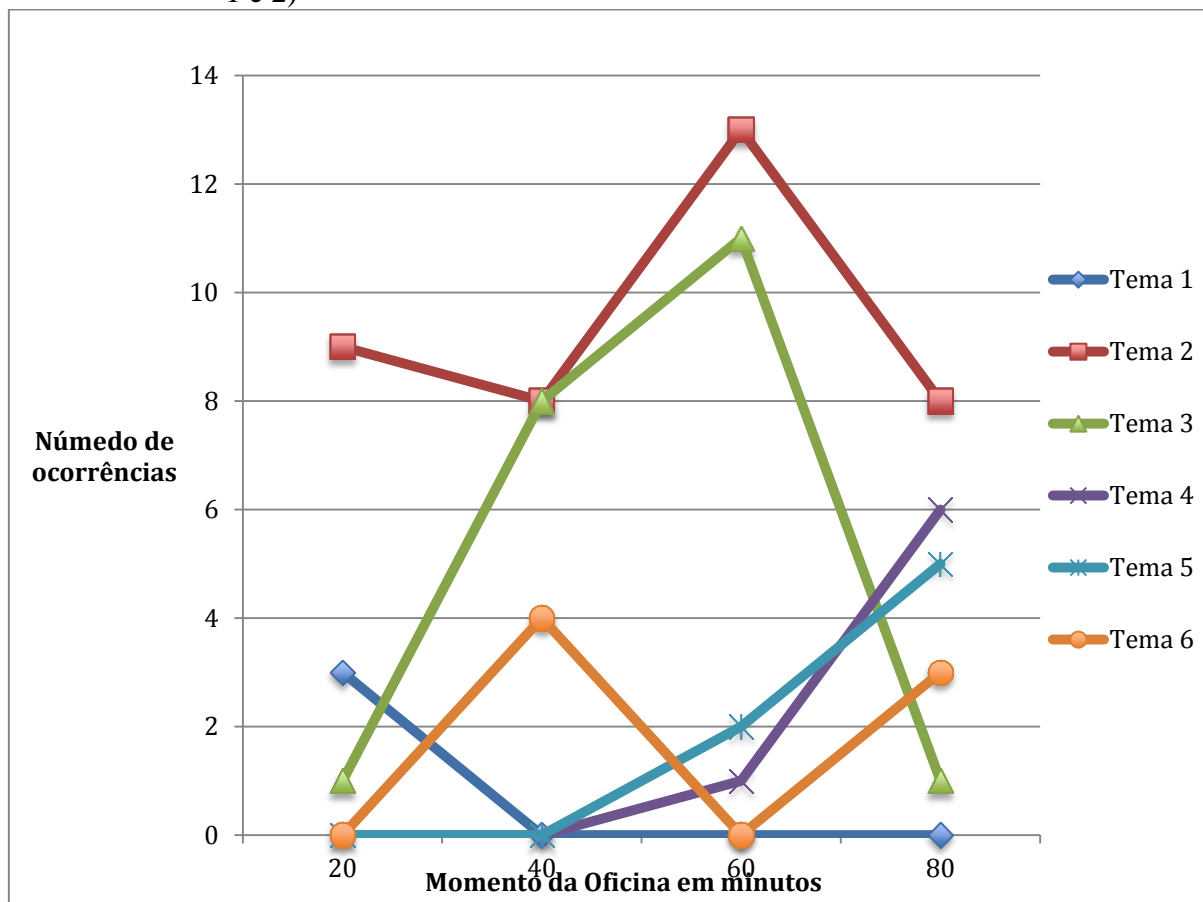
SOT	STT
Tema 1: Experiência de seleção de LD na edição anterior do PNLD	.1 Impressões a respeito dos materiais disponíveis; .2 Participação na seleção de 2011; .3 Considerações quanto às escolhas desenvolvidas/ impressões sobre os materiais após sua utilização;
Tema 2: Concepções de ensino aprendizagem de Língua Inglesa no contexto público	2.1 Noções apresentadas por documentos oficiais; 2.2 A utilização de novas tecnologias no ensino; 2.3 Ensino das 4 habilidades da língua; 2.4 Formação social e cultural do aluno (formação além do conhecimento linguístico); 2.5 O conceito de inovação no ensino; 2.6 Relação entre teoria e prática (abordagens de ensino; atividades); 2.7 Interação. 2.8 Livro didático como ferramenta de apoio ao ensino/ Autonomia. 2.9 Aprendizagem da Língua X Formação 2.10 Teoria (autores, pesquisas)
Tema 3: Seleção de Livros didáticos do PNLD	3.1 Coerência teórica entre o manual e as atividades; 3.2 Críticas às propostas das atividades; 3.3 Margem para adaptação das atividades pelo professor; 3.4 Extensão da proposta do livro (Quantidade x Qualidade) e a quebra de conteúdo; 3.5 O LD e as especificidades do contexto;

	3.6 As atividades do LD e o Público-Alvo; 3.7 Homogeneização do contexto de ensino; 3.8 Necessidade de escolha do livro; 3.9 Questões políticas e burocráticas;
Tema 4: Características e Dificuldades do contexto de atuação	4.1 Cobranças da escola, da família e dos alunos em relação ao LD;
Tema 5: Formação do professor	5.1 Falta de subsídios teóricos para trabalhar com o LD 5.2 Critérios próprios de análise e seleção do LD 5.3 Seleção de professores de línguas no contexto público
Tema 6: Critérios de Análise das Unidades	a. Gêneros; b. Adequabilidade ao contexto dos alunos; c. Interação; d. Questões que exploram o contexto dos gêneros; e. Flexibilidade do material.

Fonte: A autora.

O quadro apresentado traz a relação dos temas, porém, a organização temática não é linear às interações ocorridas na oficina. Como forma de demonstrar os temas mais recorrentes, articulando-os aos movimentos dessas interações, apresentamos o gráfico a seguir. Como podemos observar, os temas mais recorrentes são: Tema 2; Tema 3 e Tema 4. A grande evidência do **tema 2** se dá, também, devido à proposta da oficina no momento da interação, a qual consistia em “Discussão a respeito dos documentos nacionais de orientação para o ensino de línguas (PCN, Diretrizes Curriculares Nacionais e do Paraná), no que concernem aos pressupostos teóricos de Visão de língua, ensino, aprendizagem, e concepção de formação cidadã”. Desse modo, em meio à discussão proposta, o tema de maior evidência foi “Concepções de ensino aprendizagem de Língua Inglesa no contexto público”. Portanto, nosso foco de análise, neste momento, recai sobre os segmentos que pertencem a essa seleção.

Gráfico 1 – Número de ocorrência dos temas em relação ao tempo da oficina (Momentos 1 e 2)



Fonte: A autora

Em relação ao tema 2, *Concepções de ensino aprendizagem de Língua Inglesa no contexto público*, foram levantados diversos subtemas, que podem ser observados no quadro 13. É evidente que, para os professores, tratar de análise e avaliação de livros didáticos significa abordar os conceitos envolvidos ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. É necessário, portanto, lançarmos um olhar mais atento às representações desses professores sobre o significado e implicações desse processo¹⁰³.

Nesse sentido, o **professor 1** (P2) faz a seguinte colocação:

¹⁰³ Destacamos uma fala de cada professor participante, com exceção do Professor **4** (**P4**), cuja participação foi silenciosa na grande maioria do tempo.

P1 (S12): É muito mais do que ensinar inglês, é educar por meio da língua inglesa. Eu penso assim. Uma concepção de educação hoje tem que priorizar reflexões em sala de aula. Na minha opinião não dá mais para esperar um professor de inglês, só um professor de língua. Você têm que ter...né..conseguir traçar essas cadeias de conhecimento...de pessoas, de identidades, de culturas, de mídias...isso tudo têm a ver¹⁰⁴.

A fala de **P1** reflete uma noção do papel do professor que vai além da ideia de executor das prescrições do LD. É evidente, em seu discurso, a visão de que o professor de língua não tem como responsabilidade apenas a transposição de conhecimentos sistêmicos: É responsável por um processo muito mais completo. Desse modo, de maneira implícita, podemos identificar também uma noção de língua como prática social, uma vez que o sujeito demonstra a relação de ensino-aprendizagem como um processo de formação e constituição identitária.

É importante relatar que **P1** é um professor com ampla experiência de atuação no ensino fundamental, tendo passado pelo processo de formação continuada no PDE e, ao momento da oficina, encontrava-se em processo de desenvolvimento do curso de pós-graduação a nível de mestrado. Tais características de seu percurso profissional e acadêmico podem ser uma das razões que refletem a ampla utilização de referentes teóricos ao abordar o tema

P1 (S31) [...] Até porque o sociointeracional não remete necessariamente a interação social no sentido de pessoas. Assim, é uma interação com assuntos, com conteúdos, com visão crítica. Que ele não aprenda como um agente passivo. Como a **P2** mesmo falou, que essa zona proximal do desenvolvimento, do fundamento dos conceitos de Vygotsky, ela realmente seja de Desenvolvimento e não só de reflexividade¹⁰⁵

O entendimento sobre os aspectos teóricos presentes nas falas do professor ultrapassam o nível superficial de compreensão do termo *sociointeracional*. O sujeito utiliza termos específicos da teoria de aprendizagem em tom de propriedade, apresentado uma postura de apropriação da teoria.

Em outro momento, ao retomar a questão do ensino de Línguas sob uma abordagem sociointeracional, **P2** relaciona os elementos da abordagem proposta pelos documentos, pelo LD com a necessidade de formação do professor:

¹⁰⁴ Doravante **Excerto 1**.

¹⁰⁵ Doravante **Excerto 2**.

P2 (S54): A questão...essa visão sociointeracional, não são todos os professores que conseguem trabalhar. Precisa de...um conhecimento, um pouco, de Vigotski, de Bahktin, essas *coiseiras*. Precisa ter essa coisa teórica, né?...Não que ele só vá conseguir se fizer isso, mas vai agir das formações, não é?¹⁰⁶

Na fala da **Professora 3 (P2)**, podemos inferir a imagem de um professor mediador do processo de aprendizagem:

P3 (S30) É que as diferenças entre um público, entre os alunos vai fazer com que a aprendizagem seja diferente, a troca entre eles, o conhecimento prévio...essa interação faz com que você tenha que se adaptar e aproximar às vezes o aluno...o que você quer...Mas é essa interação de aproximar o aluno para que você consiga suprir essas diferenças e entre eles essa interação vai fazendo também com que eles aprendam.¹⁰⁷

De maneira geral, os três excertos revelam certa preocupação dos interlocutores em atender a diretrizes teóricas e tendências acadêmicas que levem o ensino da língua a um patamar para além da transposição de conhecimentos sistêmicos. A discussão caminha no sentido de uma postura crítica em relação a essas diretrizes:

P1 (S68): É! Até porque as nossas diretrizes, no Paraná, né?...elas focam, também, que apesar do contexto, é proporcionar...mais voltado à leitura, né?, por isso, isso, e isso, mas que as outras habilidades tenham espaço, também, né?, no conteúdo do professor, da unidade, escrita etc.¹⁰⁸

Nessa direção, em meio à discussão, os participantes revelam suas preocupações, dúvidas e questionamentos sobre os meios de se desenvolver esse trabalho mais crítico e formativa de ensino da língua, proposto pelas diretrizes:

P1 (S87): Mas acho que o que ela falou...Se ela falou...Não que não precise ensinar em Língua Portuguesa, mas convenhamos: você chega...ela vai construir mais coisas, com mais aulas, com um outro enfoque, com mais matéria. Então, pro professor discutir isso em sala, as fotos, os valores, todas as ideologias, é uma prática pós-língua, vamos dizer assim, porque ele tem a língua, e não depende que ele saiba escrever de alguma forma...ele se manifesta e..., né?, dentro desse conhecimento. Na aula de Língua Inglesa, a

¹⁰⁶ Doravante **Excerto 3**.

¹⁰⁷ Doravante **Excerto 4**.

¹⁰⁸ Doravante **Excerto 5**.

gente tem duas funções: Você tem que ensinar Língua Inglesa e essa visão sobre Língua Inglesa...¹⁰⁹

P3 (90): Eu sei que Línguas são línguas, mas só que...quando você tem, lá, por exemplo, coesão, coerência, não sei o que...eu falo: Meu DEUS do céu! O professor de Língua Portuguesa ensinar isso para...como ele diz, é uma língua pós...é pra nós...língua inglesa, que ele não sabe vocabulário, que ele não sabe isso...é uma coisa assim...¹¹⁰

Relacionamos esses pontos levantados às críticas feitas por Celani (2003) no que se refere à necessidade de maior articulação entre o discurso teórico, proposto por documentos oficiais e pesquisas da área, e às possibilidades práticas ao professor. A grande dificuldade consiste em compreender como esses parâmetros podem apresentar uma perspectiva mais palpável frente aos obstáculos que circundam o trabalho do professor.

A partir dos pontos expostos na fala dos professores, percebemos que, dentre as três principais tendências de definição de ensino-aprendizagem¹¹¹ expostas no **capítulo 2**, elas se manifestam de maneira articulada. Retomemos, primeiramente, a perspectiva de P1:

Excerto 1

É muito mais do que ensinar inglês, é educar por meio da língua inglesa. Eu penso assim	<i>Agir social e constituição identitária</i>
Uma concepção de educação hoje tem que priorizar reflexões em sala de aula	<i>Agir social e constituição identitária</i>
Na minha opinião não dá mais para esperar um professor de inglês, só um professor de língua. Você tem querer...né..conseguir traçar essas cadeias de conhecimento...de pessoas, de identidades, de culturas, de mídias...isso tudo têm a ver	<i>Agir social e constituição identitária e Interação e Mediação</i>

¹⁰⁹ Doravante **Excerto 6.**

¹¹⁰ Doravante **Excerto 7.**

¹¹¹ a) agir social e constituição identitária; b) motivação; c) interação e mediação.

Excerto 2

Até porque o <i>sociointeracional</i> não remete necessariamente a interação social no sentido de pessoas.	<i>Agir social e constituição identitária e Interação e Mediação</i>
Assim, é uma interação com assuntos, com conteúdos, com visão crítica.	<i>Agir social e constituição identitária e Interação e Mediação</i>
Que ele não aprenda como um agente passivo.	<i>Agir social e constituição identitária</i>
Como a P2 mesmo falou, que essa zona proximal do desenvolvimento, do fundamento dos conceitos de Vygotsky, ela realmente seja de Desenvolvimento e não só de reflexividade	<i>Agir social e constituição identitária</i>

Nos excertos **1** e **2** de **P2**, percebemos a articulação entre as perspectivas cujo foco se dá no *agir social e constituição identitária* e na *interação e mediação*. Na fala de P3, exposta a seguir, percebemos também a questão da motivação:

Excerto 4

É que as diferenças entre um público, entre os alunos vai fazer com que a aprendizagem seja diferente , a troca entre eles, o conhecimento prévio... essa interação faz com que você tenha que se adaptar e aproximar às vezes o aluno...o que você quer...	<i>Interação e mediação e Motivação</i>
Mas é essa interação de aproximar o aluno para que você consiga suprir essas diferenças e entre eles essa interação vai fazendo também com que eles aprendam.	

Tais dados reforçam a noção de que ensinar e aprender línguas no contexto público implica em articular as três perspectivas (tendo em vista que todas partem da complexidade da natureza sociointeracional da linguagem) na busca do **Desenvolvimento** do aluno. Em outras palavras, é evidente que os professores concebem, em suas representações, o ensino-aprendizagem de línguas como um processo para além da transposição de conhecimentos sistêmicos.

A grande dificuldade está em articular o **Trabalho Prescrito** e o **Trabalho Planejado em Trabalho Realizado**. Ou seja, aquilo que se requer do professor, aquilo que ele deseja e aquilo que ele efetivamente desenvolve. É nesse propósito, que buscaremos na análise dos gestos profissionais do professor, os meios e as possibilidades de compreender os critérios de escolha de um LD. Desse modo, caminhamos na próxima seção à análise mais aprofundada desses excertos nos níveis enunciativos e semânticos desta primeira etapa.

5.3.2.2 Tipos de discurso e agir identificados

Neste momento, realizamos as análises dos tipos de discurso de tipos de agir identificados nos excertos selecionados. Consideramos que, para o contexto desta pesquisa, a escolha de apenas uma categoria dos elementos do agir, dentre os referenciais apresentados no **capítulo 3** (MAZZILO, 2006; LOUSADA; ABREU-TARDELLI; MAZZILO, 2007; LANFERDINI, 2012), restringe às possibilidades de interpretação de nossos dados.

Conforme já mencionado, neste estudo, nos amparamos nesses três referenciais para análise e interpretação dos dados. A primeira categorização, proposta por Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzilo (2007), será utilizada para identificar uma categoria mais ampla da ação do professor, sendo nessas categorias que as ações do professor podem ser avaliadas. A segunda (MAZZILO, 2006) visa identificar uma ação vinculada ao manuseio do LD (Instrumento). E por fim, a categoria proposta por Lanferdini (2012) será utilizada para identificar um agir mais específico do interlocutor na seleção das obras. Desse modo, os quadros **14**, **15** e **16** retomam os excertos de **P1**, **P2** e **P3**, assim como a identificação dos tipos de discurso e dos elementos do agir.

Quadro 17 - Tipos de discurso e Agir predominantes na fala de P1

Excertos das falas de P1	Tipo de Discurso Predominante	Agir identificado ¹¹²
<p>E1: É muito mais do que ensinar inglês, é educar por meio da língua inglesa. <i>Eu penso</i> assim. Uma concepção de educação <i>hoje</i> tem que priorizar reflexões em sala de aula. <i>Na minha opinião</i> não dá mais para esperar um professor de inglês, só um professor de língua. <i>Você têm</i> que ter...né..conseguir traçar essas cadeias de conhecimento...de pessoas, de identidades, de culturas, de mídias...isso tudo têm a ver.</p>	<i>Discurso Interativo</i>	Agir-Experiência
<p>E2: Até porque <i>o sociointeracional não remete</i> necessariamente a interação social no sentido de pessoas. Assim, é uma interação com assuntos, com conteúdos, com visão crítica. <i>Que ele não aprenda</i> como um agente passivo. Como a P2 mesmo falou, que essa zona proximal do desenvolvimento, do fundamento dos conceitos de Vygotsky, ela realmente seja de Desenvolvimento e não só de reflexividade</p>	<i>Discurso teórico</i>	Agir-canônico
<p>E5: É! Até porque as <i>nossas diretrizes</i>, no Paraná, né?...<i>elas focam</i>, também, que apesar do contexto, é proporcionar...mais voltado à leitura, né?, por isso, isso, e isso, mas que as outras habilidades tenham espaço, também, né?, no conteúdo <i>do professor</i>, da unidade, escrita etc</p>	<i>Discurso Teórico</i>	Agir-Canônico
<p>E6: Mas <i>acho</i> que o que ela falou...Se ela falou...Não que não precise ensinar em Língua Portuguesa, mas convenhamos: você chega...ela vai construir mais coisas, com mais aulas, com um outro enfoque, com mais matéria. Então, pro professor discutir isso em sala, as fotos, os valores, todas as ideologias, é uma prática pós-</p>	<i>Discurso Interativo</i>	Agir-Experiência

¹¹² O agir identificado em **Negrito** corresponde à categorização proposta por Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzilo (2007) e o agir identificado em *Itálico* corresponde à categorização de Lanferdini (2012).

<p>língua, <i>vamos</i> dizer assim, porque ele tem a língua, e não depende que ele saiba escrever de alguma forma...ele se manifesta e..., né? Dentro <i>desse</i> conhecimento. Na aula de Língua Inglesa, <i>a gente</i> tem duas funções: <i>Você tem</i> que ensinar Língua Inglesa e essa visão sobre Língua Inglesa...</p>		
---	--	--

Quadro 18 - Tipos de discurso e Agir predominantes na fala de P2

P2	Tipos de Discurso Predominante	Agir identificado
<p>E3: A questão...essa <i>visão sociointeracional</i>, não são todos os professores que conseguem trabalhar. Precisa de...um conhecimento, um pouco, de <i>Vygotski</i>, de <i>Bahktin</i>, essas <i>coiseiras</i>. Precisa ter essa coisa teórica, né?...Não que ele só vá conseguir se fizer isso, mas vai agir das formações, não é?</p>	<i>Discurso Teórico</i>	Agir-Canônico

Quadro 19 - Tipos de discurso e Agir predominantes na fala de P3

P3	Tipos de Discurso Predominante	Agir identificado
<p>E4: É que as diferenças entre um público, entre os alunos vai fazer com que a aprendizagem seja diferente, a troca entre eles, o conhecimento prévio...essa interação <i>faz com que você</i> tenha que se adaptar e aproximar as vezes o aluno...o que você quer...Mas é essa interação de aproximar o aluno para que você consiga suprir essas diferenças e entre eles essa interação vai fazendo também com que eles aprendam.</p>	<i>Discurso Teórico</i>	Agir-Canônico
<p>E7: <i>Eu</i> sei que Línguas são línguas, mas só que...<i>quando você tem</i>, lá, por exemplo, coesão, coerência, não sei o que...eu falo: Meu DEUS do céu! O professor de Língua Portuguesa ensinar <i>isso</i> para...como ele diz, é uma língua pós...é pra <i>nós</i>...língua inglesa, <i>que ele</i> não sabe vocabulário, <i>que ele</i> não sabe <i>isso</i>...é uma coisa assim...</p>	<i>Relato interativo</i>	Agir-Experiência

Fonte: A autora

Na análise dos excertos que abordam o tema da significação de ensino-aprendizagem de línguas na fala dos professores participantes, percebemos a predominância do Agir-experiência e do Agir-canônico. Embora a oficina tratasse da temática do LD, não houve mobilização do Agir-Instrumento. Consideramos que essa constatação reflete o pensamento que temos tecido desde o início deste texto: A importância de o Livro Didático (Instrumento) não determinar de forma rígida e inflexível a percepção de ensino-aprendizagem do professor e sua ação pedagógica.

Sobre o LD, concluímos que, neste momento de análise, o LD não é tomado como um modelo pré-construído do agir dos professores no que se refere a conceito de ensinar e aprender línguas na atualidade. O fato de haver a predominância de um agir-experiência reflete a necessidade de se dar maior espaço e “Voz” a esse conhecimento, que geralmente é diminuído perante ao conhecimento acadêmico. Para que possamos melhor explorar os elementos presentes nas representações dos professores, procedemos à identificação e interpretação das vozes .

5.3.3 As Vozes Presentes No Texto

Procedemos à análise das vozes (de personagens, sociais e do autor empírico) que constituem os excertos selecionados. Buscamos identificar quais vozes são predominantes nas representações dos professores acerca dos conceitos de ensino-aprendizagem. Classificamos, desse modo, no quadro a seguir as vozes identificadas na fala dos professores.

Quadro 20 – Vozes identificadas nas falas dos professores¹¹³

	Voz de Personagem	Voz social	Voz do autor empírico
E1 (P1)			x
E2 (P1)	x		
E5 (P1)	x		
E6 (P1)			x
E3 (P2)	x		
E4 (P3)			x
E7 (P3)			x

Fonte: a autora

Classificamos o excerto de número **1 (E1)** como *voz do autor empírico*, pois há predominância da marca linguística da primeira pessoa. Nesse entendimento, classificamos que é o autor da enunciação que responde pela ação de linguagem. Ao mencionar seu entendimento de ensino-aprendizagem, o sujeito assume a responsabilidade pelo agir. Ao utilizar o pronome pessoal “Você”, o autor do texto se refere também à sua própria prática, representando suas “obrigações”.

E1: [...] **Eu penso** assim.[...] Na **minha** opinião não dá mais para esperar um professor de inglês, só um professor de língua. **Você têm** que ter...né..conseguir traçar essas cadeias [...]

Ressaltamos que o posicionamento enunciativo do autor, o coloca como “dono” de seu agir, assumindo uma posição de grande importância na mediação dos elementos que constituem o processo de ensino-aprendizagem. Podemos observar que implícita a essa tomada de posição está a valorização de seu próprio papel como professor.

No excerto **2**, ao refletir sobre sua prática, **P1** retoma a voz de personagem das DCE. Entretanto, tal voz não determina sua representação de seu agir enquanto professor (no que se refere ao foco na habilidade de leitura nas aulas de línguas). Pelo contrário, o autor apresenta autonomia ao utilizar de sua experiência profissional para rebater um ponto destacado por essa voz (a qual corresponde a um documento prescritivo).

¹¹³ Excertos de **1 a 6** identificados nos quadros 14, 15 e 16.

E2: É! Até porque as **nossas** diretrizes, no Paraná, né?...**elas focam**, também, que apesar do contexto, é proporcionar...mais voltado à leitura, né?[...] no conteúdo **do professor**, da unidade, escrita etc.

O excerto **6 (E6)** podemos perceber uma articulação entre a voz de personagem, a voz social e a voz do autor empírico, pois ao passo que o sujeito retoma a fala de outro professor presente, ele também remete à função social do professor de LI (voz social) e se coloca como parte dessa interação. Entretanto, consideramos como voz do autor empírico devido ao fato do foco da ação recair sobre as dificuldades pessoais do interlocutor em articular o ensino da língua, sobre a língua e pela língua. Percebemos que embora o excerto apresente marcas da terceira pessoa, o uso dessa marca se dá na tentativa de expressar uma problematização que se estende ao contexto do interlocutor.

E6: [...] Então, *pro professor* discutir isso em sala [...] **ele tem** a língua, e não depende **que ele saiba** [...] **a gente** tem duas funções. **Você tem** que ensinar Língua Inglesa e essa visão sobre Língua Inglesa.

Sobre o quinto excerto (**E5**), o consideramos como uma *voz de personagens* por refletir uma ação da profissão de maneira generalizada (suas obrigações, dificuldades, obstáculos). Consideramos que os aspectos linguísticos referentes ao uso da terceira pessoa refletem uma generalização sobre quem é o autor dessa atividade.

No **excerto 3 (E3)**, P2, ao falar da necessidade de formação do professor, não faz referência ao seu próprio fazer. O uso genérico do termo “professor”, nesse caso, não indica uma inclusão do autor como personagem da ação desse texto, pois ele tece uma crítica à falta de formação para a efetivação do trabalho com as abordagens mencionadas. Interpretamos que o enunciador não apresenta uma representação de sua própria imagem.

Tal constatação não se amplia à análise das falas de P3. Nos **excertos 4 e 7 (E4 e E7)**, o sujeito se coloca como parte da ação representada ao assumir a responsabilidade no que tange aos deveres da profissão de professor. Novamente o uso do pronome *você* indica uma prática que estende à enunciativa, não a classificando como um ator externo ao contexto. Desse modo, a partir dos pontos colocados, P4 apresenta, ao citar seus deveres, obrigações, angústias, preocupações, a *voz do autor empírico*.

Os trechos com predominância da voz do autor empírico assumem uma perspectiva avaliativa perante aos pontos discutidos, comentando os aspectos da enunciação. Além disso, nossa análise indica que, embora todo discurso seja polifônico, as representações

possuem um caráter próprio e autoral. Podemos interpretar esses dados como a manifestação de uma postura autônoma. O fato de estarem em um universo acadêmico não condiciona as representações sobre ensino-aprendizagem de professores restritamente às vozes de personagem (autores e prescrições) e vozes sociais.

Como pudemos observar, nesta seção, há grande valorização em relação à experiência profissional e à prática do professor nas representações de ensino-aprendizagem de línguas. Em meio a essa discussão, procederemos, a seguir, à análise das representações do critérios de AALD.

5.3.4 Representações de Professores Sobre Critérios de Avaliação de LD¹¹⁴

5.3.4.1 *Organização temática subjacente ao texto oral produzido na segunda etapa da oficina*

Nesta seção, temos como objetivo investigar as representações de professores referentes aos critérios de análise e avaliação de livro didático. Nesse propósito, apresentaremos, primeiramente, o levantamento dos temas e subtemas referentes ao tópico.

No momento da situação de linguagem analisada, os professores participantes da oficina tinham como tarefa desenvolver as análises das obras aprovadas no PNLD 2014. Para tanto, eles dispunham de uma unidade descaracterizada de cada uma das três coleções. Como procedimento de análise, os sujeitos responderam à questões provenientes da ficha de avaliação do próprio PNLD e de uma das Fichas de Avaliação analisadas por esta pesquisa (DIAS, 2009).

O quadro a seguir apresenta uma síntese dos principais temas e subtemas que emergiram de nossos dados.

¹¹⁴ Análise dos dois últimos momentos da oficina.

Quadro 21 – Temas e subtemas referentes aos terceiro e quarto momento da oficina de AALD.

SOT	STT
<p>Tema 1: Gêneros e Temas abordados na unidades didáticas</p>	<p>1.1 Adequabilidade temas e gêneros escolhidos à realidade do aluno; 1.2 Familiaridade dos alunos com relação aos temas; 1.3 Maior variedade dos autores que representam o gênero música; 1.4 Relação entre os gêneros propostos nas unidades; 1.5 Texto como pretexto para o ensino de gramática;</p>
<p>Tema 2: Trabalho com a Língua Inglesa</p>	<p>2.1 Número de atividades que demandam produção em LI;</p>
<p>Tema 3: Articulação do trabalho com o gênero textual e o ensino de gramática</p>	<p>3.1 Relação das seções com foco na compreensão/produção textual e a seção com foco no desenvolvimento de conhecimentos sistêmicos;</p>
<p>Tema 4: Relevância da Análise dos critérios propostos na Ficha de Avaliação</p>	<p>4.1 Análise inicial das unidades x readequação do material; 4.2 Dificuldades em desenvolver uma análise de toda a coleção; 4.3 Necessidade de recorte para a avaliação; 4.4 A análise do LD e a visão pós-uso.</p>
<p>Tema 5: Manual do Professor</p>	<p>5.1 Apresentação de sugestões de respostas; 5.2 Sugestões de atividades extras.</p>

Fonte: A autora

Em meio aos diversos temas e subtemas encontrados, optamos por analisar aqueles que concernem à relevância da análise dos critérios propostos na FA. Como critério para tal escolha, ressaltamos a importância do tema em relação ao objetivo geral desta pesquisa¹¹⁵, pois ao observamos a dinâmica da relação do sujeito e o instrumento (FA) em meio aos gestos profissionais, podemos tecer uma reflexão relevante para a construção de nossa proposta prática.

¹¹⁵ Propor um instrumento de avaliação de LD.

Além disso, em meio a essa temática, surge a voz dos professores em relação aos critérios de análise mobilizados por eles. Portanto, nas subseções seguintes, procederemos à análise dos excertos referentes ao **Tema 4**.

5.3.4.2 *Representações de professores quanto a relevância dos critérios propostos nas fichas de avaliação utilizadas na oficina*

Nesta seção, analisaremos as representações de professores quanto no que concerne à utilização das Fichas de Avaliação utilizadas durante o momento da interação da oficina de AALD (BRASIL, 2014).

Os procedimentos adotados para esta etapa diferem-se da análise desenvolvida na seção 5.3.3 no que tange aos níveis enunciativos e semânticos selecionados. Nesse sentido, como neste momento apresentamos um foco mais específico de análise, optamos por apresentar, primeiramente, uma reflexão sobre os excertos selecionados. Na sequência, analisaremos as *modalizações* presentes nos trechos escolhido, buscando identificar a intensidade da crença do professor em relação aos critérios discutidos.

Nessa direção, partimos da colocação de **P2** que, após a realização da atividade de análise proposta na oficina, teceu o comentário disposto a seguir:

P2 (E1): A questão, é que as perguntas da Ficha que você fez, você pode sempre responder Sim. Mas, assim...a gente vai tentar se adequar ao que a gente quer.

A fala de **P2** vai ao encontro de diversos pontos já discutidos por este estudo. Em primeiro lugar, temos a discussão atrelada aos pressupostos da pesquisa de Littlejohn (1998) sobre a impressão geral, que pode guiar a seleção, mas não permite uma análise profunda sobre seu conteúdo. Ao dizer que a resposta às questões podem ser sempre consideradas positivas quando analisadas de forma superficial, **P2** demonstra que o julgamento de valor dos critérios avaliadas podem diferir no processo de pré-utilização e após a utilização.

Tal questão levanta indagações quanto à validação de um instrumento de avaliação de livros didáticos: As questões apresentadas promovem reflexões que contribuem para a tomada de posição do professor? Qual é o papel que o instrumento exerce em meio aos

gestos profissionais? Ou seja, consideramos que a proposta deve instigar o professor a refletir sobre o tema, não configurando-se como uma mera “formalidade” que não traz produções de sentidos.

Considerando que os instrumentos mediadores do trabalho do professor possibilitam a transformação de saberes em objetos ensináveis (SCHNEWNL, 2009), defendemos que, em meio aos gestos profissionais do professor, tal instrumento deve proporcionar condições de planejamento dos efeitos de sua ação, fazendo com que o professor possa refletir sobre diversos aspectos intervenientes para seu agir (FRIEDRICH, 2012).

Damos continuidade à análise, retomando a colocação de **P4**, que discorre a respeito das dificuldades encontradas no processo de utilização do instrumento de avaliação que tiveram acesso durante a oficina:

P4 (E2): Bom, a gente teve uma dificuldadezinha, porque...as perguntas são mais assim...sobre o livro todo né? E, nós temos uma unidade só. [...]Então, quando pergunta se tem variedade, não tem como saber se tem variedade.

Na situação de produção oral do texto da oficina, não dispúnhamos de tempo para análise da coleção completa. É evidente que o professor da rede pública também não irá dispor de condições compatíveis para tanto. Embora nossa proposta de pilotagem parta da seleção de uma unidade para as etapas “durante a utilização” e “pós-utilização”, compreendemos que uma reflexão global dos livros que compõem a coleção pode ser desenvolvida a partir da análise pré-utilização¹¹⁶.

Na sequência, P4 complementa sua fala ao discorrer sobre critérios de análise das atividades de produção oral, expondo que:

P4 (E3) É...a questão “Existem oportunidades para o aluno usar diferentes estratégias de comunicação (verbais e não verbais)?” Bom, nessa unidade eu acho que nem teria como...porque..vai se apresentar então é isso. Aí, “Existem possibilidades para o aluno se comunicar em situações diversas (conversação, entrevistas, debates, apresentação de trabalhos, dramatizações, leitura, inclusive de textos poéticos e outros gêneros orais)? . Pelo...pelo tom dessa unidade, *acredito que* sim...que no restante do livro *deve* haver sim.

¹¹⁶ Em nossa proposta, retomamos essa questão ao apresentarmos a sugestão da articulação dos recursos oferecidos pelo LD e o planejamento elaborado pelo PTD. Por meio de tal etapa, os professores têm a oportunidade de desenvolver um olhar mais global da coleção avaliada.

No excerto anterior, duas questões evidenciam-se: o caráter que remete à *impressão geral* (LITTLEJOHN, 1998) dos critérios e a necessidade de uma compreensão global dos elementos que constituem a coleção. Primeiramente, ao identificar os verbos *acho*, *acredito*, *deve* concluímos que, nesse momento, o sujeito de pesquisa tece considerações quanto àquilo que ele supõe que o material contém. Entretanto, consideramos que há uma representação superficial dos aspectos observados. Em segundo lugar, **P4** retoma à dificuldade em analisar uma única unidade do livro, indicando a necessidade de etapas que possibilitem o desenvolvimento de estratégias que provêm a compreensão global da estrutura da coleção.

Os próximos trechos retomados reforçam a necessidade explicitada pelo professor em avaliar o LD tendo como procedimento a pilotagem do material:

P2 (E4): Na verdade, na nossa unidade, a gente viu que a gente não está em posição de julgar nada, porque a gente não trabalhou.

P2 (E5): Na verdade, essas coleções tinham que ser colocadas em sala de aula. Por mais que a gente fale mal de objetivo ou sei lá o que, mas eu acho que tem que ser assim.

O E4 revela uma sensação de despreparo de P2 para realizar a avaliação, uma vez que o sujeito afirma não ter conhecimento da dinâmica de utilização do material. Já no E5, ele manifesta seu posicionamento sobre a necessidade da aplicabilidade do material em sala de aula para sua seleção.

Nos excertos **6** e **7**, **P2** e **P1**, respectivamente, também reforçam a questão da pilotagem e do acesso ao conhecimento global das coleções. Há ainda uma crítica quanto à subjetividade de uma avaliação, indicando que a interpretação de avaliação informada pelo GLD é insuficiente para o desenvolvimento da seleção:

P2 (E6): Eles fazem essa análise, mas quem vai usar em sala de aula somos nós. Não vai adiantar. [...] Tem que ver na prática o que resolve. Nós só vamos saber isso o ano que vem, depois que tiver trabalhado com algumas unidades...depois que por em prática.

P1 (E7): Até porque a avaliação do guia é relativa. Só acrescentando, eu tava comentando com ela na entrada que eu fiz, em uma das unidades da disciplina nós analisamos um livro do Ensino médio e que depois dessa construção da análise, nós olhamos o guia e eu achei assim. Que algumas visões, algumas interpretações batiam com a nossa, mas outras eram

diferentes. Então até que ponto as informações do guia vão te dar informações explícitas do que o livro realmente é para o seu contexto? É um julgamento, não é unânime, né?

A partir das colocações dos participantes, estabelecemos três reflexões que contribuem para a construção de nosso instrumento: a) a importância da inclusão de estratégias de desenvolvimento do conhecimento global da coleção; b) a importância da inserção de critérios que ultrapassem o nível superficial de análise (pautada na impressão geral); e a necessidade da interação professor/aluno/livro para a tomada de posição quanto à adequabilidade do material. Nessa direção, enfatizamos a importância da análise prévia das coleções (pela equipe avaliadora do PNLD) e do GLD como um instrumento de auxílio à avaliação, uma vez que contempla informações quanto ao conteúdo das coleções.

Pautada essas reflexões, procedemos à análise das modalizações identificadas nos excertos selecionados. Conforme destacado em nosso capítulo que trata dos procedimentos de análise propostos pelo ISD (Capítulo 3), as modalizações correspondem às *avaliações* desenvolvidas a respeito de aspectos do conteúdo temático e são divididas em 4 tipos: modalizações lógicas; modalizações deônticas; modalizações apreciativas; modalizações pragmáticas. Nesse sentido, no quadro a seguir, temos uma categorização dos aspectos analisados e, em seguida, uma discussão sobre o tema.

Quadro 22 – Análise das *modalizações*

Excertos analisados	Modalização Predominante
P2 (E1): A questão é que as perguntas da Ficha que você fez, você <i>pode sempre</i> responder Sim. Mas, assim...a gente vai <i>tentar</i> se adequar ao que a gente quer.	Modalização Lógica
P4 (E2): Bom, a gente <i>teve</i> uma dificuldadezinha, porque...as perguntas são mais assim...sobre o livro todo né? E, nós <i>temos</i> uma unidade só. [...]Então, quando pergunta se tem variedade, não tem como saber se tem variedade.	Modalização Lógica
P4 (E3) É...a questão “Existem oportunidades para o aluno usar diferentes estratégias de comunicação (verbais e não verbais)?” Bom, nessa unidade eu <i>acho</i> que nem <i>teria</i> como...porque..vai se apresentar então é isso. Aí, “Existem possibilidades para o aluno se comunicar em situações diversas (conversação, entrevistas, debates, apresentação de trabalhos, dramatizações, leitura, inclusive de textos poéticos e outros gêneros orais)? . Pelo...pelo tom dessa unidade, <i>acredito</i> que sim...que no restante do livro <i>deve</i> haver sim.	Modalização Apreciativa
P2 (E4) Na verdade, na nossa unidade, a gente <i>viu</i> que a gente <i>não está</i> em posição de julgar nada, <i>porque</i> a gente não trabalhou.	Modalização Lógica
P2 (E5) Na verdade, essas coleções <i>tinham</i> que ser colocadas em sala de aula. Por mais que a gente fale mal de objetivo ou sei lá o que, mas eu acho que <i>tem</i> que ser assim.	Modalização Deôntica
P2 (E6) Eles fazem essa análise, mas quem vai usar em sala de aula somos nós. Não vai adiantar. [...] <i>Tem</i> que ver na prática o que resolve. Nós <i>só vamos</i> saber isso o ano que vem, depois que tiver trabalhado com algumas unidades...depois que por em prática	Modalização Deôntica

Classificamos os excertos **1**, **2** e **4** como modalização lógica devido à mobilização dos verbos *poder*, *estar*, *ter* (sentido de obrigação), *ser* (exprimindo um posicionamento de certeza) que indicam um julgamento de valor no contexto de análise.

Primeiramente, no **E1**, temos os verbos *poder* e *tentar*, que revelam representações do possível ou provável. Tais marcas indicam determinado condicionamento de verdade nas proposições. No caso do excerto analisado, o verbo *poder* tem um sentido de *possibilidade*, e não de *permissão*. Nesse sentido, a asserção é uma avaliação do interlocutor quanto às relações lógicas do *Possível*.

Ainda fazendo referência aos parâmetros do possível, temos o **E2**. Ao relatar suas dificuldades em meio à análise de LD, P2 utiliza um modalizador lógico para expressar as condições e possibilidades de realização da tarefa proposta: “*Não tem como saber se tem variedade*”. Ou seja, *Não é possível analisar o critério da variedade devido às condições do momento* (Falta de tempo e acesso à coleção completa). Portanto, classificamos o **E2** também como uma *modalização lógica*.

No caso do **E3**, as marcas dos verbos *achar*, *acreditar* e *dever* (sentido de *probabilidade* de *haver* oportunidades de uso das diferentes estratégias no restante da coleção em análise) indicam uma avaliação subjetiva quanto ao critério analisado. Nessa direção, temos uma modalização *apreciativa*, que revela opiniões pessoais dos sujeitos.

Quanto ao **E4**, temos o posicionamento do sujeito de se abster de uma tomada de posição: “*A gente não está em posição de julgar nada*”. Classificamos o excerto como uma *modalização lógica*, pois compreendemos que, a partir da análise de suas condições para a avaliação da unidade, o sujeito expressa a (im)possibilidade de realizar a tarefa.

O **E5**, cujas marcas são os verbos *ter* e *ter que*, foi classificado como modalização pragmática, por revelar aquilo que o sujeito acreditar ser *Necessário* ou *Desejável*. Ultrapassam a mera apreciação, pois há uma avaliação de um contexto maior inerente ao conteúdo temático. Nesse sentido, a necessidade de pilotagem das coleções corresponde a uma *modalização deôntica*. O mesmo ocorre no **E6** que, por meio da expressão “*Tem que*”, indica também um julgamento lógico das necessidades do contexto, reforçando também a necessidade da pilotagem.

A partir das análises das modalizações dos excertos referentes ao conteúdo temático do tema 4 (**Relevância da Análise dos critérios propostos na Ficha de Avaliação**), buscamos identificar os posicionamentos dos sujeitos de pesquisa em relação às possibilidades de desenvolver (ou não) a avaliação das unidades (a partir dos critérios expostos na FA do PNLD). Nessa direção, concluímos que a predominância de *modalizadores deônticos* nos excertos que discutem o processo de pilotagem indica a relevância desse processo para o desenvolvimento da Avaliação do material.

Já os excertos que apresentam *modalizadores lógicos* podem ser relacionados à avaliação dos professores quanto às (im)possibilidades de desenvolver a análise dos critérios apresentados. Nesse sentido, houve uma predominância de representações quanto aos obstáculos da realização da tarefa: dificuldade em realizar a avaliação sem a experiência de uso do material; dificuldade em analisar a coleção em sua completude devido à falta de tempo. Tais condições direcionaram um dos sujeitos de pesquisa a utilizar-se de *modalizadores apreciativos*, tecendo previsões quanto ao provável valor do material.

Concluimos esta seção, ressaltando três reflexões relevantes à construção de nossa FA: os critérios adotados devem apresentar condições de realização de uma avaliação que ultrapasse previsões apreciativas e superficiais; os professores (sujeitos de pesquisa) consideram o processo de pilotagem importante e relevante para a realização da avaliação do LD; e há necessidade de maior tempo e instrumentos (e.g. coleção completa) para a seleção.

Tendo destacado nossas reflexões quanto à análise das representações de professores acerca dos critérios de AALD, apresentamos na próxima seção à articulação das análises desenvolvidas no decorrer deste capítulo, relacionando-a à construção de um instrumento de avaliação de LD.

5.4 ARTICULAÇÃO PRÁTICA DAS ANÁLISES: PROPOSTA DE UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE LD

A proposta deste estudo consiste na elaboração de um instrumento de avaliação de livros didáticos voltado para professores de língua inglesa atuantes no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental da rede pública. Tal instrumento tem como propósito auxiliar o professor no processo de seleção (escolha) das obras ofertadas pelo PNLD. Como já mencionado, atualmente o professor não possui acesso oficial às obras aprovadas, tendo apenas as resenhas (análises), dispostas no guia do livro didático, como recurso disponível para realização da escolha. Consideramos, portanto, a necessidade de readequação da atual configuração da referida etapa: a escolha do material deve ser feita com base em uma avaliação do professor a partir da pilotagem das unidades didáticas de determinada coleção.

Para que possamos estruturar nossa proposta, devemos explicitar, primeiramente, que nos pautamos nos referenciais teóricos apresentados no **capítulo 2**: Tomlinson (1998; 2003); Donavam (1998); Ellis (1998); Masuhara (1998). Em segundo lugar, abordamos as análises desenvolvidas nas seções anteriores. Desse modo, articulamos, no quadro a seguir, os instrumentos utilizados e os critérios definidos por nós:

Quadro 23 – Critérios elencados a partir dos instrumentos analisados

Instrumentos	Critérios Elencados
Literatura sobre análise e Avaliação de LD	<ul style="list-style-type: none"> - Etapas de Avaliação (Pré-uso; Uso e Pós-uso) (TOMLINSON, 1998; 2003); - Análise dos objetivos prévios estabelecidos pelo contexto-alvo. (ELLIS, 1998) - Especificidades do contexto. (RUBDY, 1998; ELLIS, 1998; RICHARDS, 2005). - Pilotagem do material (DONAVAN, 1998; TOMLINSON, 2003)
Análise das Fichas de Avaliação ¹¹⁷	<ul style="list-style-type: none"> - Visão de Língua, ensino e aprendizagem. - Avaliação da Flexibilidade de Adaptação do material (assim como a avaliação da necessidade de complementá-lo). - Avaliação da interação professor/aluno/livro didático. - Avaliação da receptividade do material. - Avaliação da Adequabilidade do material.
Análise das Representações dos professores ¹¹⁸	<ul style="list-style-type: none"> - Adequabilidade à perspectiva de ensino-aprendizagem adotada pelo professor; - Necessidade de conhecimento global da composição da obra; - Necessidade de aspectos que proporcionem uma reflexão para além da <i>impressão geral</i>. - Necessidade de pilotagem do material; - Necessidade maior tempo para realização da avaliação.

Fonte: A autora.

Como ponto de partida, adotamos a proposta de etapas de avaliação de Tomilinson (1998; 2003) mencionadas no **capítulo 2**. Desse modo, optamos por explicitá-las em nossa FA a fim de apresentar uma organização mais clara quanto aos objetivos de cada critério.

¹¹⁷ A ser expandido após análise dos critérios específicos.

¹¹⁸ A ser desenvolvido a partir da análise das terceira e quarta etapas da oficina de análise de LD.

Pontuada a questão das etapas a serem desenvolvidas pelo professores, procedemos à logística do processo de avaliação a ser desenvolvido: Considerando que não há um limite de obras aprovadas em cada edição do programa, não seria possível que o professor desenvolve-se a pilotagem de um excerto de todas as coleções aprovadas. Portanto, sugerimos que a escolha da unidade a ser pilotada pode ser desenvolvida a partir de uma análise preliminar do professor durante a etapa de **Pré-utilização**.

Evidentemente, conforme os pontos discutidos por nosso estudo, seria incoerente desenvolver uma escolha sem considerar o contexto de recepção do instrumento¹¹⁹. Especificamente em relação aos objetivos desse contexto, retomamos Ellis (1998) no que tange à importância de uma avaliação prover a reflexão ao professor sobre os próprios objetivos de ensino.

Relacionando tal questão à realidade escolar da educação básica, é fato que, embora tenham pontos de convergência, as escolas públicas brasileiras possuem determinada autonomia para definir seu próprio Plano de Trabalho Docente (PDT). Ignorar o percurso histórico, o planejamento e os pressupostos do meio (contextos) significa compreendê-lo como homogêneo.

Ainda sobre a questão dos objetivos de ensino, partimos da noção de o livro didático não deve se configurar como o tronco organizador do ensino: Ele serve como um apoio útil e necessário a um planejamento com objetivos predefinidos, que devem ser estabelecidos tendo em consideração os agentes inseridos nesses contextos. Portanto, optamos por apresentar uma proposta que busque articular os objetivos pré-definidos do PDT aos conteúdos disponibilizados pelo livro didático.

Nessa direção, a proposta apresentada tem por objetivo, em um primeiro momento, apresentar ao professor alguns critérios de análise preliminar do livro. Dessa maneira, nossa FA parte do critério da análise dos subsídios (teóricos, temáticos, dos gêneros, etc.) que o LD pode proporcionar para o desenvolvimento desse planejamento.

A fim de apresentar a justificativa para cada critério que nos pautamos para a construção do instrumento apresentamos, na seção seguinte, uma versão comentada de nossa proposta¹²⁰.

¹¹⁹ Ellis (1998), Tomlinson (1998; 2003), Masuhara (1998), Rubdy (2003).

¹²⁰ A Ficha de Avaliação sem os comentários referentes à análise encontra-se em nosso **apêndice**.

5.4.1 Proposta de Instrumento de Avaliação¹²¹

Esta seção tem como objetivo apresentar a proposta de nosso instrumento de avaliação, o qual foi desenvolvido com base na literatura consultada e nas análises dos conjuntos de dados **1** (Fichas de Avaliação) e **2** (Transcrições da Oficina).

Para a construção de nosso instrumento, partimos, conforme já destacado, das etapas de avaliação propostas por Tomlinson (1998; 2003). Nesse sentido, para a discussão dos critérios inseridos em nossa Ficha, dividiremos esta seção em: critérios pré-uso; critérios durante o uso; critérios pós-uso.

a) *Critérios pré-uso*

O objetivo desta etapa é prover ao professor critérios que possibilitem previsões a respeito dos efeitos de um material. Retomando o trabalho de Masuhara¹²², dispomos de vários métodos disponíveis para a realização desse tipo de avaliação: Coletar informações sobre os livros (Resenhas sobre o material; Reputação; Opinião de colegas); Impressão Geral (Syllabus; Tópicos/assuntos; Aspectos gráficos); Avaliação sistemática (*Checklists*).

Nessa direção, considerando que o próprio MEC disponibiliza o GLD, destacamos o papel informativo das resenhas apresentadas pelos avaliadores. Desse modo, o professor pode partir da análise já desenvolvida, a qual apresenta a visão geral do material, sua descrição, a organização (Tema e Elementos Linguísticos) de cada volume e uma análise crítica das seções que compõem as unidades.

No **item 1**, disposto a seguir, partimos da explicitação dos objetivos definidos pelo professor para o ensino. Além disso, levamos em consideração a *análise situacional*¹²³, proposta por Richards (2005) no que remete aos fatores contextuais das condições físicas da sala de aula e dos recursos oferecidos pela escola. Em seguida,

¹²¹ Diversos critérios inseridos partem da contribuição (Obtidas a partir de nossas análises) dos trabalhos de Dias (2009), Ramos (2009), Cristovão (2009), Oliveira e Furtoso (2009) e Brasil (2014).

¹²² **Quadro 05.**

¹²³ Conceito apresentado no **capítulo 2.**

apresentamos questões quanto aos elementos do contexto que podem ser parcialmente¹²⁴ previstos, o **público-alvo** e o **contexto de utilização**.

Etapa 1: Pré-Utilização

Item 1¹²⁵: a) Objetivos de ensino de línguas estrangeiras propostos pelo PTD do contexto ao qual o livro é destinado:

1. Objetivo(s) Geral(is)			
Objetivos Específicos			
6 ano	7 ano	8 ano	9 ano
Recursos Didáticos e Tecnológicos Disponíveis na Escola ¹²⁶			

2. Público-Alvo e o Contexto de Utilização	
Média geral de alunos por turma.	
Carga-horária semanal da disciplina.	
Adequação dos temas e do estilo da proposta em relação ao contexto-alvo.	

¹²⁴ Mesmo tendo determinado conhecimento do contexto em que atua/atuará, tais fatores podem variar ano após ano.

¹²⁵ Ellis (1998); Rubdy (1998); Masuhara (1998).

¹²⁶ Richards (2005).

Quanto ao **item 2**, abordamos critérios observados no decorrer das análises desta dissertação. O critério 3¹²⁷, visão de linguagem, foi definido com base na literatura consultada¹²⁸ e na análise das FA. Como pôde ser observado em nossa análise, todas as fichas de avaliação analisadas o consideraram um critério relevante. Ademais, nas análises das transcrições, identificamos a predominância da visão de ensino/aprendizagem voltada para o *agir social e constituição identitária*.

Sobre o C4, articulamos tal critério à análise das transcrições, que revelaram a representação sobre o ensino-aprendizagem do professor como um *Agir Experiência*. Os critérios de 5 a 9¹²⁹ foram elaborados com base na discussão desenvolvida na **seção 5.2.2**, a respeito da avaliação da adequabilidade e flexibilidade do material¹³⁰.

2) Questões iniciais para reflexão acerca do LD¹³¹.

	1	2	3	4
3. A visão de Linguagem que norteia as atividades está em consonância com a proposta de uma formação crítica voltada para a prática social (apresentada pelos documentos oficiais)?				
4. A visão de linguagem adequa-se à perspectiva do trabalho planejado no PDT?				
5. O número de unidades e sua extensão são coerentes à carga-horária e número de alunos de meu contexto de ensino?				
6. A organização dos conteúdos (proposta de organização curricular) adequa-se ao planejamento de minha escola?				
7. Os temas abordados nas unidades são adequados aos alunos da realidade escolar do local onde atuo?				
8. A proposta de organização dos conteúdos proporciona a continuação da progressão curricular iniciada anteriormente (Em caso de troca do material entre as edições do PNLD)?				

¹²⁷ Doravante, ao mencionar os critérios apresentados em nossa Ficha, os abreviaremos em C, acompanhados do número correspondente (e.g. C1, C2).

¹²⁸ Documentos oficiais (BRASIL, 1998; PARANA, 2007).

¹²⁹ Definidos a partir da análise das fichas de Dias (2009), Ramos (2009), Oliveira e Furtoso (2009) e Cristovão (2009).

¹³⁰ Embora tenhamos inseridos tais critérios na etapa pré-utilização, consideramos que devem ser revisitados após a pilotagem do material, durante a etapa de pós-uso (MASUHARA, 1998). Nossa intenção EM apresentá-los antes da pilotagem consiste em prover uma reflexão prévia sobre esses aspectos, para que o professor possa, posteriormente, comparar suas respostas após o uso do material.

¹³¹ Como a análise desenvolvida pelos professores é responsável por avaliar critério como o trabalho com as quatro habilidades de ensino, a diversidade de gêneros textuais, a qualidade gráfica do LD, a qualidade sonora do CD, entre diversas outras, optamos por apresentar critérios que sejam referentes à adequabilidade do material ao contexto de ensino visado.

9. Os itens suplementares (CDs, DVDs) que compõem o material são compatíveis aos recursos disponíveis em minha escola?				
10. A estrutura do livro propicia determinada autonomia quanto à ordem de desenvolvimento das unidades?				
11. Os gêneros textuais apresentados pelo LD são compatíveis e coerentes às necessidades de minha sala de aula?				

1:Excelente 2:Ótimo 3:Regular 4:Insuficiente

O **item 3** de nosso instrumento, disposto a seguir, tem como propósito viabilizar uma reflexão a respeito da relação entre o PTD da escola e o LD. Colocamos, portanto, o LD como um instrumento que oferece recursos¹³² para o plano pedagógico do professor, sendo o PTD o ponto central da organização curricular¹³³.

Item 3): Planejamento de conteúdos: O PTD e o LD.

12) Eixo de progressão curricular:				
Série/ano	6 ano	7 ano	8 ano	9 ano
Conteúdos estruturantes				
Conteúdos básicos				

¹³² Corroborando o trabalho de Damianovic (2007) e Ramos (2009), quanto ao papel do LD.

¹³³ Destacamos que compreendemos o PDT como um planejamento que pode ser adaptado conforme o andamento das atividades, não configurando-se como uma "amarra" das ações do professor. Entretanto, as alterações devem partir da análise do contexto, das necessidades e potencialidades de desenvolvimento e não meramente pela orientação do LD.

Conteúdos específicos				
Recursos oferecidos pelo Livro didáticos ¹³⁴				

Em resumo, os critérios apresentados na primeira seção de nossa FA têm por propósito viabilizar a reflexão do professor sobre a adequabilidade do material ao seu contexto de uso, articulando a escolha ao planejamento escolar. Evidenciamos a importância da etapa de pilotagem para que a avaliação propicie ao professor uma reflexão aprofundada, viabilizando o desenvolvimento de uma escolha pautada em critérios analisados a partir da situação de uso.

b) *critérios durante o uso*

A segunda etapa da avaliação ocorre em meio ao contexto de utilização do LD. Desse modo, as questões apresentadas objetivam organizar os aspectos observáveis durante a pilotagem da(s) unidade(s) pelo professor. Essa etapa tem como finalidade prover a medição do valor do material em relação ao contexto-alvo. Nessa direção, retomamos as categorias de Tomlinson (2003) na elaboração de critérios que abordam: o layout (**C13** e **C14**), clareza das instruções (**C15**), compreensão dos textos (**C16**), credibilidade e exequibilidade das tarefas (**C17, C18 e C22**), praticabilidade e ensinabilidade (**C19**), impacto (**C20 e C24**), poder de motivação dos materiais (**C21**), flexibilidade¹³⁵ (**C23**) e atrativos (**C24**) (TOMLINSON, 2003, p.24).

Além dessas categorias, incluímos os critérios identificados por meio da análise desenvolvida na **seção 5.2.2: a interação entre professor/aluno/ferramenta (C25)**, a

¹³⁴ As informações de cada coleção estão sistematizadas no GLD. Nas resenhas apresentadas no GLD, os conteúdos referentes a cada série podem ser consultados em uma listagem que os organiza, a cada volume, em: a) Tema e Elementos Linguísticos.

¹³⁵ Que também corresponde a um dos critérios identificados por meio da análise desenvolvida na **seção 5.2.2**.

reflexão sobre o desenvolvimento dos objetivos propostos (C26) e a receptividade dos alunos (C27).

Etapa 2: Durante a utilização

	1	2	3	4
13. Os espaços disponíveis para que os alunos desenvolvam as atividades propostas são adequados.				
14. A organização sequencial das atividades (indicação numérica ou alfabética) é clara e de fácil compreensão para os alunos.				
15. As diretrizes (instruções) das atividades/exercícios são de fácil entendimento para os alunos.				
16. A interação professor/texto/aluno é desenvolvida de forma satisfatória.				
17. O trabalho com o gênero textual necessita de maior complementação do professor.				
18. As atividades de produção escrita possuem uma proposta coerente com o contexto de sala de aula (no que tange ao tempo e recursos necessários para seu desenvolvimento).				
19. O grau de dificuldades das atividades de compreensão e produção oral são coerentes às necessidades dos alunos (As propostas são alcançáveis?).				
20. O livro promove diferentes atividades de interação entre os alunos.				
21. Os temas das unidades propostas são educativas e motivadoras (proporcionam um maior engajamento por parte dos alunos).				
22. O tempo de desenvolvimento do trabalho ocorreu consideravelmente dentro da previsão feita no planejamento das aulas.				
23. Comentários quanto à flexibilidade de adaptação do material.				
24. Pontos Fortes do LD				
25. Comentários quanto à interação desenvolvida em sala de aula (qualidade da interação professor/livro; professor/aluno; aluno/aluno; aluno/livro).				
26. Os objetivos iniciais foram atingidos?				
27. Consideração da opinião dos alunos a respeito do material.				
28. Dificuldades Observadas durante a utilização do Livro.				
29. Outros elementos observados.				

1:Excelente 2:Ótimo 3:Regular 4:Insuficiente

Outras formas de coleta de dados que podem potencializar o desenvolvimento dessa etapa são as sugeridas por Masuhara (1998). Desse modo, o professor pode buscar informações por meio do registro de diários de aula e anotações do professor.

Por fim, apresentamos a terceira etapa da avaliação, a qual tem por objetivo propiciar uma reflexão a respeito dos efeitos do uso do material (tanto em relação ao professor, quanto ao aluno).

c) *critérios pós-uso*

Conforme já mencionado, Tomlinson (2003) considera a etapa mais valiosa, pois pode ser determinante para auxiliar na tomada de decisão em relação à adoção de um material, uma vez que tem por objetivo medir os efeitos de sua utilização. Entretanto, a grande contribuição dessa etapa é proporcionar ao professor uma ferramenta que, além de auxiliar na escolha do LD, atua como instrumento de planejamento pedagógico em meio aos seus gestos profissionais.

Para a elaboração de nossos critérios, nos baseamos em Masuhara (1998) no que se refere à revalidação dos critérios apresentados na etapa pré-utilização (C29). Temos, ainda, questões que remetem à impressão geral de uso¹³⁶ (C30 e C31).

Nessa direção, o **item 33** apresenta uma proposta de reflexão sobre a proposta inicial de curso¹³⁷, buscando retomar os objetivos e conteúdos previamente definidos às unidades didáticas/atividades a serem utilizados e os recursos complementares necessários.

Etapa 3: Pós-utilização

	1	2	3	4
29. Os critérios apresentados na ficha Pré-avaliação são revalidados ¹³⁸ .				
30. As contribuições apresentadas nos comentários ao professor e no MP contribuem para ir além do que foi proposto pelo exercício.				
31. Quais são os aspectos que favorecem a adoção desse livro (prós)? E os que desfavorecem sua adoção				

¹³⁶ Cunningsworth (1995); Masuhara (1998).

¹³⁷ Essa etapa de planejamento pode facilitar a tomada de decisão do professor quanto à escolha do material.

¹³⁸ Sugere-se que o professor retorne aos itens de **3** a **11** da ficha de Pré-Utilização e reflita sobre a validade das respostas apresentadas inicialmente.

(contras)?	
------------	--

1:Excelente 2:Ótimo 3:Regular 4:Insuficiente

32. Considerações quanto à interação livro x alunos.	
--	--

33. Planejamento Geral do Curso			
Bimestre (Consultar os objetivos elaborados na primeira etapa e os conteúdos a serem ministrados)	Objetivos	Unidades didáticas a serem utilizadas	Recursos Complementares ao Livro Didático
<i>Primeiro Bimestre</i>			
<i>Segundo Bimestre</i>			
<i>Terceiro Bimestre</i>			
<i>Quarto Bimestre</i>			

34. Planejamento Direcionado			
Bimestre	Gênero(s) Textuais	Conteúdos temáticos	Conteúdos Linguísticos
<i>Primeiro Bimestre</i>			
<i>Segundo Bimestre</i>			
<i>Terceiro Bimestre</i>			
<i>Quarto Bimestre</i>			

A proposta ¹³⁹ apresentada nesta seção visa prover ao professor um instrumento de auxílio à avaliação dos material na etapa de seleção das obras aprovadas. Ao

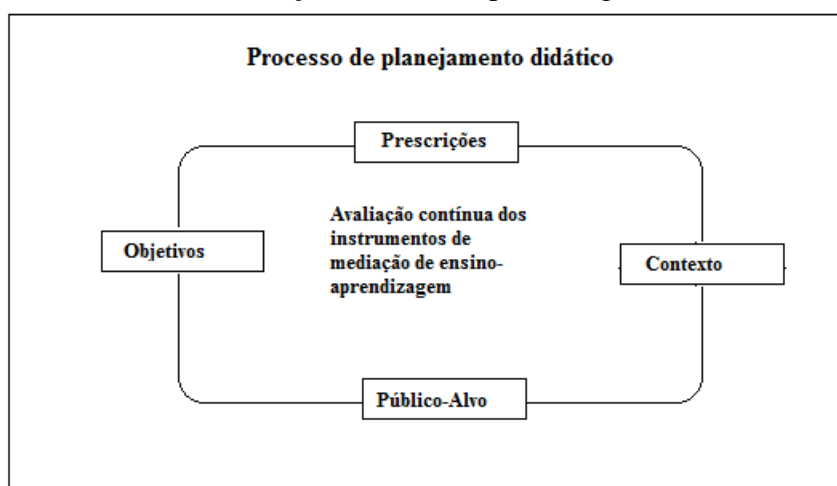
¹³⁹ Embora a ficha proposta ainda não tenha sido pilotada devido à insuficiência de tempo para conclusão deste estudo, temos a intenção de realizar esta etapa em pesquisas posteriores.

caminharmos em direção à construção dessa proposta, tecemos reflexões que levaram ao entendimento de que a avaliação de LD não é um processo isolado.

Dessa forma, retomamos as contribuições do ISD (SCHNEUWLY, 2004; MACHADO, 2007) ao propormos o termo *Instrumento de planejamento didático/avaliação de ferramentas de ensino*, uma vez que essas duas atividades estão interligadas em meio às atividades de trabalho do professor. Ambos os movimentos direcionam a reconfiguração do agir docente a partir dos elementos do contexto e dos objetivos de ensino/aprendizagem. Trata-se, não somente da avaliação do instrumento, mas da avaliação das necessidades do planejamento. Portanto, entendemos o processo de AALD como cíclico e contínuo.

A partir dessas reflexões, no que se refere ao lugar da análise e seleção de LD, apresentamos o esquema a seguir:

Figura 10 – Planejamento didático e a avaliação de instrumentos de mediação de ensino/aprendizagem



Fonte: A autora

Nesse sentido, ressaltamos que o LD configura-se como apenas uma das ferramentas necessárias e, portanto, sua seleção deve ter como foco um contexto mais amplo. Entretanto, há diversos aspectos do PNLD que podem ser revistos. Na próxima seção, apresentamos considerações quanto aos pontos relativos à readequação da etapa de seleção do PNLD.

5.4.2 Readequação da Etapa de Seleção do PNLD

Retomando o conceito da supremacia do direito público sobre o direito privado nas ações governamentais de incentivo às políticas públicas educacionais (MELLO, 2005), defendemos neste estudo que os interesses do PNLD não podem ser destituídos do interesse social, devendo preservá-lo como um bem público, uma vez que o estado deve “assegurar que os provedores privados de educação se conformem a normas e padrões nacionais e internacionais, e não a convertam em meros empreendimentos comerciais” (SINGH, 2013, p. 25). É em meio a esse posicionamento que propomos neste estudo um maior direcionamento dos interesses do trabalho docente, que parece obter um lugar desprivilegiado em meio ao cronograma das etapas de seleção.

Como já pontuado, os professores possuem 10 dias para desenvolver sua escolha e não possuem acesso oficial às obras, ao passo que o tempo conferido às etapas de responsabilidade de editoras privadas são consideravelmente elevados em comparação a esse cenário. É evidente que as atribuições de editores e responsáveis pela manutenção mercadológica do PNLD são também complexas, mas devemos questionar o que está sendo priorizado: o interesse público ou o interesse privado?

Defendemos que, para que o PNLD sirva ao seu propósito, as atribuições do interesse privado devem servir aos interesses públicos, buscando um equilíbrio maior entre o período de tempo conferido a cada etapa.

Nessa direção, propomos a adaptação dessa etapa em relação aos seguintes critérios: a) Tempo disponível para reflexão; b) Criação de espaços de formação continuada e reflexão coletiva; c) Acesso às coleções; d) Pilotagem de uma unidade de duas obras selecionadas a partir da etapa de pré-utilização.

Com base em nossas análises, no que remete ao tempo disponível ao professor para reflexão e realização da escolha do LD, propomos a ampliação do período destinado a esta etapa. Atualmente, a escolha deve ser desenvolvida dentro de um prazo de 10 dias. Considerando que o edital de seleção apresenta um cronograma de etapas que levam aproximadamente 3 anos para a conclusão do ciclo de avaliação, propomos a ampliação deste período para ao menos 1 mês, podendo estender-se de acordo com às possibilidades de readequação do tempo atribuído às outras etapas. Sugerimos tal período devido à necessidade de maior tempo para o desenvolvimento da pilotagem do material.

Em relação ao segundo ponto, criação de espaços de formação continuada e reflexão coletiva, enfatizamos o potencial de articulação da etapa de seleção do PNLD ao desenvolvimento de políticas públicas de formação de professores. Tal articulação possibilita uma melhor aplicabilidade do dinheiro público (MELLO, 2005) uma vez que proporciona uma oportunidade de integração entre escola e universidade.

Conforme apresentado no **capítulo 2**, a discussão sobre a ampliação da ponte universidade/escola tem ganhado destaque no meio acadêmico. Enfatizamos o potencial de desenvolvimento que as PPE possuem no que tange a articulação entre as pesquisas produzidas no meio acadêmico e as práticas escolares: Ambos contribuem e se beneficiam na busca do desenvolvimento da educação pública.

Quanto ao acesso às coleções, questionamos o fato de os professores terem de fazer a escolha de seu instrumento de trabalho sem ao menos ter tido contato com o material. Reforçamos que o GLD constitui-se apenas como uma das ferramentas necessárias para a avaliação, sendo necessários agregar outros instrumentos para a efetivação da seleção.

Por fim, damos destaque a contribuição de nosso estudo: a pilotagem. Consideramos uma etapa necessária à validação da avaliação desenvolvida na pré-utilização do material.

É evidente que as alterações sugeridas por esta pesquisa podem causar incômodo aos interesses de instituições privadas (Editoras). Desse modo, concluímos esta seção reiterando nossa crítica quanto à primazia do princípio da supremacia do direito público sob o direito privado: O PNLD é um programa que deve primar pelo interesse público e não pelos interesses de instituições privadas de ensino. Portanto, em prol da qualidade e valorização do ensino básico no contexto público e da manutenção da autonomia de planejamento do professor, defendemos a (re)configuração de aspectos do programa que remetem à participação dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, tivemos como objetivo geral propor um instrumento de avaliação de livros didáticos de língua inglesa direcionado a professores atuantes no ensino fundamental II do contexto público brasileiro. Em nosso árduo percurso, ressaltamos as dificuldades em elencar critérios que permitissem ir além de impressões gerais e do senso comum.

Embora o PNLD ofereça materiais de qualidade aos alunos e professores, compreendemos que tal cenário não exclui a necessidade de escolha e seleção dos LD pelos professores. Nesse entendimento, é necessário que haja critérios claros e definidos que possam auxiliá-los durante esse processo¹⁴⁰. Nosso foco de atenção recai, portanto, na compreensão das necessidades de professores acerca dos LD disponibilizados pelo PNLD, como forma de proporcionar um instrumento que seja *relativamente* coerente às suas necessidades.

Nessa direção, estabelecemos objetivos específicos que nos possibilitassem buscar elementos para a constituição de nossa proposta: a) Analisar os instrumentos de avaliação e análise de LD (conjunto de dados 1¹⁴¹); e b) Investigar as representações de professores acerca dos critérios mobilizados, por eles, na análise e seleção do material didático (conjunto de dados 2¹⁴²).

Desse modo, nos pautamos nas teorias da análise e avaliação de LD e dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD a fim de buscar, por meio da análise de nosso *corpora*, critérios relevantes para a construção de um instrumento de avaliação direcionado ao contexto mencionado. Nesse propósito, os procedimentos de análise dividiram-se em: a) Análise dos critérios mais amplos das FA; b) Análise dos critérios específicos de pilotagem das FA; c) Análise das representações de ensino/aprendizagem dos sujeitos de pesquisa (participantes da oficina); d) Análise das representações sobre os critérios apresentados na FA utilizada na oficina, e, por fim, e) articulação das análises para a proposta do instrumento de avaliação, contribuição deste estudo.

¹⁴⁰ Não temos a pretensão de propor mais um instrumento prescritivo ao professor. Nossa proposta é uma sugestão que pode e deve ser adaptada por qualquer professor que a utilize, de acordo com suas necessidades específicas.

¹⁴¹ 4 Fichas de Avaliação publicadas após a inclusão da LE no PNLD; Ficha do PNLD.

¹⁴² Transcrições das gravações de uma oficina de análise de LD para o PNLD.

Em relação à primeira etapa de análise “Análise dos critérios mais amplos das FA”, as fichas foram analisadas com base em quatro critérios, os quais foram estabelecidos a partir da literatura de AALD: a) concepção de linguagem; b) etapas de avaliação; c) contexto de uso; e d) caráter tripolar da análise e avaliação de LD.

Os resultados demonstraram que todas as FA consideram a importância de se observar a visão de linguagem adotada pelo material. De maneira geral, o segundo aspecto (etapas de avaliação) não foi um ponto de destaque. Atribuímos tal resultado aos objetivos de algumas delas (que apresentam uma proposta mais concisa e objetiva) e às características do contexto ao qual se destinam (que podem não ser adequado a proposta de avaliação por meio das etapas mencionadas).

Sobre as subjetividades do contexto, percebemos que, mesmo que de modo parcial, todas as fichas indicam a necessidade de se lançar um olhar para esse aspecto. Para o contexto ao qual se destina o instrumento proposto por nós, enfatizamos que esse aspecto deve ser mais especificado, de forma que possibilite uma reflexão mais aprofundada sobre a questão.

Por fim, no que concerne ao caráter tripolar do ensino-aprendizagem de LE, percebemos que as FA apresentam um foco mais voltado para o instrumento. A partir das atividades de expansão de nosso referencial e de nossas análises, temos como propósito apresentar uma proposta prática de como tal aspecto possa se manifestar nos instrumentos de análise e avaliação de LD.

Na sequência, procedemos à análise dos critérios “Análise dos critérios específicos de pilotagem das FA”. Os resultados obtidos indicam que aspectos como a *flexibilidade de adaptação do material*, a *interação entre professor/aluno/ferramenta*, a *receptividade dos alunos* e a *reflexão sobre o desenvolvimento dos objetivos propostos* são critérios que se destacam nas FA, configurando-se como contribuição para a elaboração de nossa proposta.

Em síntese, em relação ao objetivo específico de número 1, o qual corresponde à questão “Quais são os critérios de análise adotados pelas Fichas de Avaliação selecionadas como *corpus* desta pesquisa?”, apresentamos como resultado: Etapas de Avaliação (Pré-uso; Uso e Pós-uso); Visão de Língua, ensino e aprendizagem; subjetividade do contexto; caráter tripolar da AALD; Flexibilidade de Adaptação do material (assim como a avaliação da necessidade de complementá-lo); Avaliação da interação professor/aluno/livro

didático; Avaliação da receptividade do material; Avaliação da Adequabilidade do material. Os critérios identificados, por meio das análises, foram implementados na proposta de nossa FA.

Em relação ao objetivo específico de número 2, cuja questão de pesquisa é “Quais são as representações e o agir de professores sobre suas necessidades no que concerne aos materiais didáticos disponibilizados pelo PNLD para seu planejamento pedagógico?”, desenvolvemos a análise dos dois das transcrições da oficina em dois momentos distintos, tomando como base a seleção dos temas que correspondem à significação de ensino/aprendizagem de línguas na atualidade e da relevância dos critérios de análise.

Para atingir o objetivo proposto, apresentamos, primeiramente, o plano textual global subjacente à temática da relação Professor/PNLD e o contexto de produção imediato dos textos analisados. Nesse sentido, nos pautamos nos níveis de análise propostos pelo ISD.

Em nível organizacional, identificamos a organização dos texto, quanto ao conteúdo temático, identificando os principais temas e subtemas. Na sequência, desenvolvemos a análise dos tipos de discurso. No que se refere ao nível enunciativo¹⁴³, identificamos as vozes que permeiam as representações de professores quanto à concepção de ensino/aprendizagem de línguas. E, por fim, no nível semântico, identificamos os elementos do agir nas falas dos sujeitos de pesquisa. Identificamos, ainda, as modalizações presentes nos excertos concernentes à reação de professores à utilização de uma FA em atividade prática de análise.

Nesse sentido, sobre o terceiro procedimento, “Análise das representações de ensino/aprendizagem dos sujeitos de pesquisa (participantes da oficina)”; temos resultados que demonstram que os professores participantes retomam o Agir-experiência e o Agir canônico na conceituação de ensino-aprendizagem de línguas. Tal constatação demonstra uma concepção de ensino-aprendizagem desassociada do *Agir Instrumento*. Portanto, entendemos que os professores não consideram o livro didático como instrumento que dita a concepção de ensino e, conseqüentemente, seu planejamento.

¹⁴³ Os Tipos de discurso, As Vozes e os Elementos do Agir foram procedimentos de análise do primeiro momento da oficina. Devido ao nosso propósito, para análise do segundo momento, optamos por identificar e interpretar as modalizações dos excertos de análise.

Observamos também, que há predominância da voz do autor empírico, revelando determinada autonomia em relação aos modos de se expressarem durante a oficina. Quanto à concepção de ensino-aprendizagem, concluímos que os professores participantes concebem, em suas representações, o ensino-aprendizagem de línguas como um processo para além da transposição de conhecimentos sistêmicos, havendo uma categorização nos excertos da categoria *Agir social e constituição identitária*. Sobre a relação desses resultados com o LD, ressaltamos seu papel como artefato de mediação (DAMIANOVIC, 2007) e instrumento de apoio (RAMOS, 2009) ao planejamento desenvolvido pelos professores, os quais constituem-se como sujeitos ativos do conhecimento.

Em relação à “Análise das representações sobre os critérios apresentados na FA utilizada na oficina”, concluímos que as falas dos professores refletem três aspectos: a importância da inclusão de estratégias de desenvolvimento do conhecimento global da coleção; a importância da inserção de critérios que ultrapassem o nível superficial de análise (pautada na impressão geral); e a necessidade da interação professor/aluno/livro para a tomada de posição quanto à adequabilidade do material.

Por fim, apresentamos a articulação das análises atreladas à proposta de instrumento de avaliação, produto desta pesquisa. Nossa proposta configura-se como um instrumento de auxílio ao planejamento didático, podendo ser relacionada com uma avaliação não apenas do LD, mas das necessidades do contexto de ensino-aprendizagem do professor que o utiliza. É nesse sentido que a intitulamos *Instrumento de planejamento didático/avaliação de ferramentas de ensino*.

Devido às limitações de tempo, não tivemos a oportunidade de desenvolver todos os passos planejados por esta pesquisa, os quais tinha como objetivo desenvolver a pilotagem da FA proposta a fim de retornar à discussão de sua constituição a partir das representações dos professores que as utilizaram. Portanto, como encaminhamento de pesquisas futuras, pretendemos ampliar este estudo na direção da pilotagem da FA no contexto de seleção das obras do PNL, a fim de analisar as reações de professores quanto à sua utilização.

A complexidade da rede de ações que compõem o trabalho docente demanda maiores condições de trabalho e respeito no que se refere às prescrições hierárquicas que influenciam o agir do professor. Portanto, defendemos que as etapas de trabalho docente que incluem o planejamento e a análise de LD (e de outros materiais didáticos) devem ser

repensadas a fim de viabilizar um cenário no qual o professor tenha maior autonomia e possa, portanto, (re)configurar seu agir conforme suas necessidades. Enfim, finalizamos esta etapa, ainda, reafirmando nossa concepção de que os interesses educacionais e culturais das PPE devem ser sobrepostos aos interesses mercadológicos.

REFERÊNCIAS

AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, Dominique; DEZUTTER, Olivier (Org.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles: De Boeck, 2008. p. 83-105.

ALMEIDA, R. S.; GIMENEZ, T. *A necessidade do professor reflexivo para o uso crítico dos materiais de apoio ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira*. *Entretextos*, Londrina, v. 10, nº 1, p. 69-84, jan/jul, 2010.

AMARAL, S. R. R. *Significações do professor de História para sua ação docente: O livro didático de História e o manual do professor do segundo segmento do Ensino Fundamental no PNLD 2008*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. de M.M.E.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti. O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.13.3, 2013.

BATISTA, A.A.G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: Rojo, R. & Batista, A.A.G. (orgs.) *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p. 25-67.

BATISTA, A.A.G. O processo de escolha de livros: o que dizem os professores? In: Rojo, R. & Batista, A.A. G. (org.). *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005, p. 29-73.

BATISTA, A. A. G. Política de materiais didáticos, do livro e da leitura no Brasil. In: *Materiais didáticos: escolha e uso*. Boletim 14, 2005. p.12-24. Disponível em: Acesso em: 15 jan. 2015

BONINI, A, In: SILVA, K.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013. p.33-42.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Edital de convocação 06/2011. Brasília, MEC/SEB, 2011.

_____. Ministério da Educação. *Guia Nacional do Livro Didático*. 2014. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

_____. *Resolução/CD/FNDE nº42*. 2012. Disponível em: <www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3758-resolucao-cd-fnde-n-42,-de-28-de-agosto-de-12>. Acesso em: 15 jul. 2013.

BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* mercado de letras, 2006.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* mercado de letras, 2009.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções do trabalhador*. Campinas: Mercado de letras, 2008.

CARMAGNANI, A. M. G. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999. p. 45-57.

CASTRO, S. T. R. In: SILVA, K.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013. p. 343-348.

CELANI, Maria Antonieta Alba (org.) (2003) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. – (Coleção As faces da Linguística Aplicada) 231 p.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999a.

_____. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: _____ (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999b. p. 17-23.

_____. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: _____ (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999c. p. 33-44.

COSTA, B. R. M. *Critérios de seleção e utilização do livro didático de inglês na rede estadual de ensino de Goiás: um estudo de caso com quatro professoras*. 165fls. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

CRISTOVAO, V.L.L. Sequências didáticas para o Ensino de Línguas. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009. p. 305-340.

CRISTOVAO, V.L.L In: SILVA, K.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013.

CRISTOVÃO, V. L. L. ; ANJOS-SANTOS, L. M. ; BEATO-CANATO, A. P. M. . Análise do livro didático de língua estrangeira moderna no PNL (2011). In: Miriam Sester Retorta; Katia Bruginski. (Org.). *Avaliação no Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Diálogos, Pesquisas e Reflexões*. 1a.ed.Campinas: Pontes Editores, 2014, v., p. 192-218.

CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your coursebook*. Oxford: Heineman, 1995.

DAHER, Maria Del Carmen F G ; FREITAS, Luciana Maria Almeida de; SANT'ANNA, V. L. A. Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD. *Eutomia* (Recife), v. 1, p. 407-426, 2013.

DAMIANOVIC, M. C. (ORG.) *Material didático: Elaboração e avaliação*. Taubaté-SP: Cabral Editora e livraria universitária, 2007. 444p.

DEMO, P. *Desafios Modernos da Educação*. Petrópolis: Vozes. 1993.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009. p. 199-235.

DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009. p. 199-235.

DONAVAN, P. Piloting- a publisher's view. TOMLINSON, B. (Ed). *Materials development in language teaching*. Sétima impressão. Cambridge: CUP, 1998. p.149-188.

ELLIS, R. Evaluation of communicative tasks. TOMLINSON, B. (Ed). *Materials development in language teaching*. Sétima impressão. Cambridge: CUP, 1998. p.217-238.

FERNANDEZ, Cristina Mott. *Manual do Professor de uma coleção de livros didáticos de Língua Inglesa: autonomia ou subsunção do trabalho docente?*. 2009. 218 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

FERNANDEZ, Cristina Mott. A tessitura do gênero textual “manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa” nas tramas do PNLD. 2014. 345 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

FERNANDEZ, G. M. E. In: SILVA, K.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013. p.131-145.

FIGUEIREDO, F. J. Q. In: SILVA, K.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013.p. 113-122.

FNDE. Histórico PNLD. Disponível em: . Acesso em 10 jan.2015.

Friedrich, J. Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas: Mercado de Letra, 2012.

GARCEZ, P. In:SILVA, K.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013. p.215-229.

GARINGER, D. Textbook Evaluation. *TEFL Web Journal*. 2001. Disponível em: <http://www.telfweb-j.org/vlnl/garinger.html>. Acesso em: 10 jul. 2014.

GIL, G. In: SILVA, K.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013. p. 123-130.

GIMENEZ, T. In: SILVA, K.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013. p.349-360.

GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de inglês na atualidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* v.5, n.2, 2004, p. 85-95.

JORDAO, C. In: SILVA, K.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013. p. 77-93.

LANFERDINI, P. A. F. *O Trabalho (agir) Docente no Processo Coletivo de Planejamento e Elaboração de um Sequência Didática para o Ensino de Língua Inglesa*. 2012. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012

LEFFA, V. In: SILVA, K.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013. p. 375-386.

LITTLEJOHN, A. The analysis of Language teaching materials: insede the trojan horse. In: TOMLINSON, B. (Ed). *Materials development in language teaching*. Sétima impressão. Cambridge: CUP, 1998. p.190-216.

LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.; MAZZILLO, T. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. in: GUIMARÃES, A. et al. (orgs.). *o interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: mercado de letras, 2007. pp.237-256.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. P. 77- 97.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. in: CRISTOVÃO, V.; ABREU-TARDELLI, L. (org.) *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. campinas: mercado das letras, 2009. p. 79-99.

MAGNO; SILVA, W. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L.(ORG.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. P.57-78.

MATEUS, E. In: SILVA, K.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013. p. 93-112.

MANTOVANI, K. P. *O Programa Nacional do Livro Didático: Impactos na qualidade do Ensino Público*, 2009. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

- MASUHARA, H. What do teachers really want from coursebooks?. TOMLINSON, B. (Ed). *Materials development in language teaching*. Sétima impressão. Cambridge: CUP, 1998. p.239-259.
- MAZZILO, T. O trabalho do professor apresentado e representado em diários de aprendizagem. São Paulo. p.189. 2006.
- MAZZILLO, T. Gênero de atividade e estilo: o agir do professor representado e avaliado em diários de aprendizagem. *Estudos Linguísticos*. Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2009. p. 349-363.
- MELLO, Celso Antônio Bandeira de. *Curso de Direito Administrativo*. 19ª edição. Editora Malheiros. São Paulo, 2005.
- MENEGASSI, R. In: SILVA, K.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013. p. 241-250.
- MICCOLI, L. In: SILVA, K.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013. p. 145-174.
- NASCIMENTO, Elvira Lopes. A dupla semiotização dos objetos de ensinoaprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 14, n. 1, p. 421-445, jun. 2011.
- NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995.
- OLIVEIRA, A. In: SILVA, K.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013a. p.43-62.
- OLIVEIRA, In: SILVA, K.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013b. p.175-187.
- OLIVEIRA, E. V.; FURTOSO, V. Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para falantes de outras línguas. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009. p. 235-264.
- OLIVEIRA, J. B. A. et al. *A política do livro didático*. São Paulo: Unicamp, 1984.
- PAIVA, V.L.M. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140
- PAIVA, V. L. M. A história do Material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V.L.L. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.17-56.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares de Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Curitiba: SEED, 2008.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem e Análise Linguística: Diagnóstico para proposta de intervenção. In: CLAPFL – I Congresso Latino Americano de Professores de Línguas. Florianópolis: EDUSC, 2007, p.824 – 836.

PERFEITO, A. M.; CECÍLIO, S. R.; COSTA-HÜBES, T. da C. 'Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção'. Acta Sci. Human Soc. Sci.v. 29(2). Maringá, p. 137-149, 2007.

PESSOA, R. R. In: SILVA, K.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013. p.300-306.

RAJAGOPALAN, K. O papel eminentemente políticos dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 57-82.

RAMOS, R.C.G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009. p. 173-199.

REIS, S. In: SILVA, K.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013.

RICHARDS, J. C. *Curriculum Development in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

RICHARDS, J. C. The role of textbooks in a language program. 2005. Disponível em: <www.professorjackrichards.com/pdfs/role-of-textbooks.pdf>. Acesso em: 20 set.14.

RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. O conto na interface língua, literatura de língua inglesa e formação de professores de língua inglesa: uma proposta mediada pela produção de sequências didáticas. 2013, 544 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2013.

RODRIGUES-JUNIOR, A. S. In: SILVA, K.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013. p.19-32.

ROJO, R.; BATISTA, A (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RUBDY, R. Selection of Material. TOMLINSON, Brian (Org.). *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum, 2003.p.37-57.

SCHALATTER, M. In: SILVA, K.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013. p. 187-200.

SCHNEUWLY. B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

_____. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 29-43.

SAMPAIO, F. A. ; CARVALHO, A. *As distorções da etapa da avaliação do Programa Nacional do Livro Didático: 10 críticas, 10 soluções*. São Paulo, 2012.

SILVA, W. M. In: SILVA, K.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013. p.387-392.

SOUZA, D. M. Gestos de Censura. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999. p. 57-64.

SOUZA-LUZ, A. C. C. C. Livros didáticos e a perspectiva sociointeracionista: necessidade de coerência para a avaliação do PNLD. *Revista Semina*. Jul/agos. 2014.

SOUTO-MAIOR, S. In: SILVA, K.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013

TILIO, R. C. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. IN: *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio*. Volume VII. Número XXVI. Jul/Set. 2008.

TILIO, R. In: SILVA, K.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013

TOMLINSON, B. (Ed). *Materials development in language teaching*. Sétima impressão. Cambridge: CUP, 1998.

TOMLINSON, Brian (Org.). *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum, 2003.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

UR, P. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press. 1991.

VIAN JR, O. In: SILVA, K.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013. p.201-214.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio*. Vol. VII, N. XXX, jul.-set.2009.

VILAÇA, M. L. C. Materiais didáticos de língua estrangeira: aspectos de análise, avaliação e adaptação. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio*. Vol. VIII, N. XXXII, jan.-mar.2009.

VETROMILLE-CASTRO, R. In: SILVA, K.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013. p. 229-240.

XAVIER, A.C. IN:SILVA, K.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013a.64-76.

XAVIER, R. P. In: SILVA, K.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013b. 307-324.

XAVIER, R.P.; URIO, E.D.W. (2006). O professor e o livro didático: Que relação é essa? *Trabalhos em Linguística Aplicada*. v. 45, nº 1, p. 29-54.

ZOZZOLI, R. In:SILVA, K.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013, p 265-276.

APENDICE

APENDICE 1

Instrumento de planejamento didático/ avaliação de ferramentas de ensino (SOUZA-LUZ,
2015)

Etapa 1: Pré-Utilização

Item 1: a) Objetivos de ensino de línguas estrangeiras propostos pelo PTD do contexto ao qual o livro é destinado:

1. Objetivo(s) Geral(is)			
Objetivos Específicos			
6 ano	7 ano	8 ano	9 ano

2. Público-Alvo e o Contexto de Utilização	
Média geral de alunos por turma.	
Carga-horária semanal da disciplina.	
Adequação dos temas e do estilo da proposta em relação ao contexto-alvo.	

2) Questões iniciais para reflexão acerca do LD¹⁴⁴.

¹⁴⁴ Como a análise desenvolvida pelos professores é responsável por avaliar critério como o trabalho com as quatro habilidades de ensino, a diversidade de gêneros textuais, a qualidade gráfica do LD, a qualidade sonora do CD, entre diversas outras, optamos por apresentar critérios que sejam referentes à adequabilidade do material ao contexto de ensino visado.

	1	2	3	4
3. A visão de Linguagem que norteia as atividades está em consonância com a proposta de uma formação crítica voltada para a prática social (apresentada pelos documentos oficiais)?				
4. A visão de linguagem adequa-se à perspectiva do trabalho planejado no PDT?				
5. O número de unidades e sua extensão são coerentes à carga-horária e número de alunos de meu contexto de ensino?				
6. A organização dos conteúdos (proposta de organização curricular) adequa-se ao planejamento de minha escola?				
7. Os temas abordados nas unidades são adequados aos alunos da realidade escolar do local onde atuo?				
8. A proposta de organização dos conteúdos proporciona a continuação da progressão curricular iniciada anteriormente (Em caso de troca do material entre as edições do PNL)?				
9. Os itens suplementares (CDs, DVDs) que compõem o material são compatíveis aos recursos disponíveis em minha escola?				
10. A estrutura do livro propicia determinada autonomia quanto à ordem de desenvolvimento das unidades?				
11. Os gêneros textuais apresentados pelo LD são compatíveis e coerentes às necessidades de minha sala de aula?				

1:Excelente 2:Ótimo 3:Regular 4:Insuficiente

Item 3): Planejamento de conteúdos: O PTD e o LD

12) Eixo de progressão curricular:				
Série/ano	6 ano	7 ano	8 ano	9 ano
Conteúdos estruturantes				
Conteúdos básicos				

Conteúdos específicos				
Recursos oferecidos pelo Livro didáticos ¹⁴⁵				

Etapa 2: Durante a utilização

	1	2	3	4
13. Os espaços disponíveis para que os alunos desenvolvam as atividades propostas são adequados.				
14. A organização sequencial das atividades (indicação numérica ou alfabética) é clara e de fácil compreensão para os alunos.				
15. As diretrizes (instruções) das atividades/exercícios são de fácil entendimento para os alunos.				
16. A interação professor/texto/aluno é desenvolvida de forma satisfatória.				
17. O trabalho com o gênero textual necessita de maior complementação do professor.				
18. As atividades de produção escrita possuem uma proposta coerente com o contexto de sala de aula (no que tange ao tempo e recursos necessários para seu desenvolvimento).				
19. O grau de dificuldades das atividades de compreensão e produção oral são coerentes às necessidades dos alunos (As propostas são alcançáveis?).				
20. O livro promove diferentes atividades de interação entre os alunos.				
21. Os temas das unidades propostas são educativas e motivadoras (proporcionam um maior engajamento por parte dos alunos).				
22. O tempo de desenvolvimento do trabalho ocorreu consideravelmente dentro da previsão feita no planejamento das aulas.				

¹⁴⁵ As informações de cada coleção estão sistematizadas no GLD. Nas resenhas apresentadas no GLD, os conteúdos referentes a cada série podem ser consultados em uma listagem que os organiza, a cada volume, em: a) Tema e Elementos Linguísticos.

23. Comentários quanto à flexibilidade de adaptação do material.	
24. Pontos Fortes do LD	
25. Comentários quanto à interação desenvolvida em sala de aula (qualidade da interação professor/livro; professor/aluno; aluno/aluno; aluno/livro).	
26. Os objetivos iniciais foram atingidos?	
27. Consideração da opinião dos alunos a respeito do material.	
28. Dificuldades Observadas durante a utilização do Livro.	
29. Outros elementos observados.	

1:Excelente 2:Ótimo 3:Regular 4:Insuficiente

Etapa 3: Pós-utilização

	1	2	3	4
29. Os critérios apresentados na ficha Pré-avaliação são revalidados ¹⁴⁶ .				
30. As contribuições apresentadas nos comentários ao professor e no MP contribuem para ir além do que foi proposto pelo exercício.				
31. Quais são os aspectos que favorecem a adoção desse livro (prós)? E os que desfavorecem sua adoção (contras)?				

1:Excelente 2:Ótimo 3:Regular 4:Insuficiente

32. Considerações quanto à interação livro x alunos.	
--	--

33. Planejamento Geral do Curso			
Bimestre (Consultar os objetivos elaborados na primeira etapa e os conteúdos a serem ministrados)	Objetivos	Unidades didáticas a serem utilizadas	Recursos Complementares ao Livro Didático
<i>Primeiro Bimestre</i>			

¹⁴⁶ Sugere-se que o retorno aos itens de **3** a **11** da ficha de Pré-Utilização e a reflexão sobre a validade das respostas apresentadas inicialmente.

<i>Segundo Bimestre</i>			
<i>Terceiro Bimestre</i>			
<i>Quarto Bimestre</i>			

34. Planejamento Direcionado			
Bimestre	Gênero(s) Textuais	Conteúdos temáticos	Conteúdos Linguísticos
<i>Primeiro Bimestre</i>			
<i>Segundo Bimestre</i>			
<i>Terceiro Bimestre</i>			
<i>Quarto Bimestre</i>			

ANEXOS

ANEXO 1

(DIAS, 2009)

Instrumento de Avaliação – Livro didático (LD) de Língua Estrangeira (LE)*

FICHA 1: ASPECTOS GERAIS

Marque SIM, PARCIALMENTE ou NÃO

1.1 Princípios norteadores	SIM	PARC.	NÃO
A visão de linguagem adotada leva em conta as práticas sociais de uso por meio da LE.			
A visão de aprendizagem considera a importância do trabalho colaborativo entre os alunos e professor.			
A visão de aprendizagem adotada leva o aluno a apropriar-se da importância do <i>scaffolding</i> e do <i>feedback</i> .			
Os quatro conteúdos básicos são explorados em situações contextualizadas de uso da LE tanto nas práticas orais quanto nas escritas.			
Os quatro conteúdos básicos fazem uso de textos autênticos tanto nas práticas orais quanto nas escritas por meio da LE.			
As capacidades de linguagem (as de ação, as discursivas e as lingüístico-discursivas) são devidamente exploradas no livro como um todo.			
Há preocupação em fazer uso de uma gramática contextualizada em relação aos vários gêneros textuais, ou seja, a gramática é relacionada a situações de uso.			
O desenvolvimento dos processos receptivos (leitura e compreensão oral) articula-se adequadamente ao desenvolvimento dos processos produtivos (escrita e produção oral), ao longo de todo livro.			
Os assuntos explorados são adequados ao público alvo.			
As várias unidades do articulam-se entre si, levando em conta um eixo articulador adotado pela obra como um todo.			
Há articulação pedagógica entre os diferentes volumes que integram a coleção.			
Há preocupação em desenvolver e/ou expandir o conhecimento de aspectos sócio-culturais dos países da língua alvo, assim como valorizar os do nosso país.			
O assunto de cada uma das unidades permite o trabalho interdisciplinar, com fins ao desenvolvimento de valores éticos e de cidadania.			
A coleção disponibiliza um <i>site</i> na <i>Internet</i> para as interlocuções entre autores(as) e professores(as) ou entre os(as) próprias(os) professores(as), usuários(as) do livro.			
1.2 Aspectos gráfico-editoriais			
A obra como um todo apresenta um projeto gráfico-editorial adequado aos seus fins didáticos.			
Cada unidade apresenta uma diagramação adequada aos seus propósitos didáticos.			
Os personagens utilizados têm características físicas com as quais os alunos se identificam, levando em conta a faixa etária de cada volume do livro.			
Os personagens utilizados têm aspectos físicos diferentes (altos, magros, gordinhos, negros claros, mulatos etc.)			
Os lugares onde as ações acontecem (sala de aula, lanchonete da escola etc.) apresentam ilustrações adequadas que ajudam os alunos a reconhecê-los.			
A hierarquia entre títulos e subtítulos é claramente realçada e foram utilizados elementos tipológicos ou gráficos para indicá-la.			
A numeração das páginas está em posição de destaque e de fácil visualização.			
Há coerência de normas gráficas (tipos e tamanhos de fontes, elementos de destaque etc.) ao longo de todo o livro.			
O tamanho das letras/fontes é adequado ao público alvo (entre 10pt e 12pt para jovens e adultos, entre 14pt e 16pt para alunos mais novos).			
Os elementos visuais são de boa qualidade estética e servem para motivar ou aumentar o interesse do aluno.			
Os elementos visuais utilizados são adequados à faixa etária de cada volume do livro.			
Os elementos visuais estão relacionadas aos propósitos dos textos orais e/ou escritos a que se referem.			
Os elementos visuais não revelam preconceitos ou estereótipos.			
Os elementos gráficos (tabelas, gráficos, linhas, boxes) contribuem para uma maior clareza e precisão da informação veiculada.			
Os elementos gráficos utilizados contribuem para uma organização clara das informações nas unidades ao longo de todo o livro.			

1.3 Autonomia dos alunos

O livro didático faz uso de texto autênticos tanto nas práticas sociais por meio da LE (tanto na modalidade oral quanto na escrita).			
O aluno é incentivado a assumir responsabilidade sobre o seu aprender por meio do estabelecimento de objetivos e/ou propósitos para a aprendizagem e a tomada de decisões.			
O aluno tem a oportunidade de refletir sobre o seu progresso em relação ao processo de compreender textos orais e escritos (auto-avaliações).			
O aluno é incentivado a produzir diários reflexivos sobre sua própria aprendizagem.			
O aluno é incentivado a desenvolver projetos e/ou aprender mais a partir do que foi aprendido em sala de aula.			
O aluno é incentivado a desenvolver sua criatividade e originalidade.			
A realização de atividades em grupos é incentivada, realçando a importância do trabalho em grupo e a colaboração entre pares.			
A unidade incentiva o relacionamento com o meio virtual, especialmente a Internet, visando a complementação da aprendizagem.			
As várias unidades do livro incentivam a colaboração entre pares por meio de ferramentas do meio virtual como, por exemplo, <i>e-mails</i> , fóruns, listas de discussão, <i>homepages</i> etc.			
O aluno é incentivado a apropriar-se de diversas estratégias para aprender mais e melhor.			
O aluno é incentivado a ler / ouvir mais fora dos limites da sala de aula. Sugestões de revistas, jornais, livros, filmes ou partes de filmes, programas de TV, DVDs e <i>sites</i> são fornecidas para esse fim.			

FICHA 2: COMPREENSÃO ESCRITA

Marque SIM, PARCIALMENTE ou NÃO

2.1 Princípios subjacentes ao processo de leitura

	SIM	PARC.	NÃO
Ler é um processo de interlocução entre leitor-(con)texto-autor.			
Papel ativo do leitor no processo de negociação de sentidos.			

2.2 Textos e aspectos textuais

Textos são autênticos (não foram construídos especificamente para a situação de aprendizagem).			
Diversidade de contextos de circulação ou de diferentes suportes (Internet, livros, revistas, jornais etc).			
Diversidade de gêneros textuais com funções sociais variadas (pôsteres, convites, biografias, perfis, anúncios, artigos, reportagens, folhetos, receitas, contos etc.).			
O <i>layout</i> original do texto é mantido.			
Exploração dos tipos de seqüências linguísticas utilizadas (narração, descrição, injunção, argumentação etc.)			
Créditos referentes à autoria dos textos, suporte, data e números de páginas são fornecidos.			

2.3 Atividades de compreensão escrita

O processo de compreensão envolve atividades de compreensão geral, de pontos principais e de atividades de pós-leitura, seguindo uma progressão do mais geral para o mais específico.			
As atividades de leitura garantem uma progressão em espiral ao longo de todo o livro.			
Atividades de compreensão incentivam o uso do conhecimento anterior dos leitores (o de mundo, o textual e o léxico-sistêmico).			
Diversidade de atividades de compreensão (ex.: questões globais, subjetivas, inferenciais, preenchimento de tabelas, soluções de problema etc.), de modo a colaborar para a (re)construção do sentido do texto pelo leitor.			
Exploração dos aspectos das condições sob as quais o texto de leitura foi produzido (capacidades de ação) (quem escreveu, para quem, com qual propósito, como, de que ponto de vista, de que lugar social, quando, onde).			
Exploração de aspectos relacionados à organização ou plano textual (capacidade discursiva).			
Incentivo a resumos da informação lida em tabelas, esboços, mapas conceituais etc.			
Reflexão e sistematização de aspectos gramaticais (capacidade linguístico-discursiva) com base nos gêneros lidos, tendo em vista uma gramática contextualizada			
Relacionamento das atividades de compreensão escrita com outros aspectos da aprendizagem, principalmente com o processo de produção textual.			

FICHA 3: PRODUÇÃO ESCRITA

Marque SIM, PARCIALMENTE ou NÃO

3.1 Princípios subjacentes ao processo de escrita	SIM	PARC	NÃO
Escrever é um processo interativo (relações autor-texto-contexto).			
O destinatário ou público-alvo é um elemento chave no processo de escrita.			
Escrever é um processo colaborativo.			
Papel ativo do aluno no processo de produção textual.			
A produção textual envolve estágios de revisões para aperfeiçoamento do texto			
3.2 Textos e aspectos textuais			
Diversidade de gêneros textuais com funções sociais variadas (pôsteres, biografias, perfis, anúncios, reportagens, folhetos, receitas, contos etc.).			
Diversidade de público-alvo (as produções escritas são dirigidas a diversos públicos: professor, colegas da sala de aula e de outras salas, pais e parentes, vizinhos, comunidade escolar etc.).			
3.3 Atividades de produção textual			
As atividades propostas envolvem contextos reais e refletem situações de interlocução pela escrita para as quais os alunos escrevem no dia-a-dia.			
As atividades propostas para a produção escrita fundamentam-se em leituras prévias e/ou leituras feitas durante a produção textual.			
As atividades propostas para a produção escrita especificam as condições para a produção textual (quem está escrevendo para quem, de que forma, para qual propósito, onde o texto será circulado) (capacidades de ação).			
As atividades propostas para a produção escrita envolvem os seguintes estágios: pré-escrita, planejamento, rascunhos e versões diferentes, revisões dos colegas, re-escritas, apoio do professor, versão final, "publicações" (Figura 2).			
As atividades propostas para a produção escrita especificam as condições para a produção textual (quem está escrevendo para quem, de que forma, para qual propósito, onde o texto será circulado) (capacidades de ação).			
Durante o processo de escrita, as características textuais do gênero sendo produzido são discutidas (capacidade discursiva). As leituras feitas na etapa de "pré-escrita" servem de apoio a essa discussão.			
As atividades propostas para a produção escrita incentivam os alunos a considerarem o <i>feedback</i> e o <i>scaffolding</i> como aspectos importantes no processo de aperfeiçoamento do texto			
Os textos produzidos são circulados socialmente por meio de publicações no jornalzinho da escola, em murais das salas, em portfólios, nos corretores da escola, nas <i>homepages</i> da turma etc., tendo em vista o público-alvo a que são destinados.			
As atividades propostas para a produção escrita incentivam os alunos a usarem a Internet, dicionários, gramáticas, notas de aula etc. como fontes de suporte, antes e durante o processo de produção textual.			
Atividades de pós-escrita incluem reflexões e sistematizações sobre os textos que acabaram de ser produzidos (capacidades linguístico-discursivas).			

FICHA 4: COMPREENSÃO ORAL

Marque SIM, PARCIALMENTE ou NÃO

4.1: Princípios subjacentes ao processo de compreensão oral	SIM	PARC.	NÃO
Ouvir é um processo de interlocução (relações ouvinte-(con)texto-autor).			
Papel ativo do ouvinte no processo de negociação de sentidos.			
4.2 Textos e aspectos textuais do texto oral			
Textos são autênticos (não foram construídos especificamente para a situação de aprendizagem).			
Diversidade de gêneros textuais com funções sociais variadas (conversas informais para propósitos diferentes, documentários curtos, desenhos animados etc.)			
Diversidade de conversas informais com objetivos diferenciados: cumprimentar, despedir-se, elogiar, reclamar, convidar, pedir esclarecimentos etc.			
Diversidade de contextos de circulação (textos de diferentes suportes: DVDs, Rádios, TV, secretárias eletrônicas, desenhos animados, partes de filmes etc.).			
Créditos referentes à autoria dos textos e às fontes de onde foram retirados são fornecidos.			
Os textos apresentam-se com boa qualidade de produção sonora, com vozes diferenciadas de acordo com a faixa etária de quem está falando (adultos, crianças, adolescentes etc.).			

4.3 Atividades de compreensão oral	SIM	PARC.	NÃO
O processo de compreensão envolve atividades de pré-escuta, de compreensão geral, de pontos principais e de atividades de pós-escuta, seguindo uma progressão do mais geral para o mais específico.			
As atividades de compreensão oral garantem uma progressão em espiral ao longo de todo o livro.			
Atividades de compreensão incentivam o uso do conhecimento anterior dos ouvintes.			
Diversidade de atividades de compreensão (ex.: questões globais, objetivas, subjetivas, inferenciais, preenchimento de lacunas, solução de problemas etc.)			
Exploração dos aspectos das condições de produção sob as quais o texto oral foi produzido (capacidades de ação) (quem falou, para quem, com qual propósito, como, de que ponto de vista, de que lugar social, quando, onde).			
Exploração de aspectos relacionados à organização textual (ex.: troca de turnos, repetições, hesitações, contrações, marcadores do discurso para articular idéias etc.) (capacidade discursiva)			
Reflexão e sistematização de aspectos gramaticais (capacidade lingüístico-discursiva) com base nos gêneros ouvidos, tendo em vista uma gramática contextualizada.			
Relacionamento das atividades de compreensão escrita com outros aspectos da aprendizagem, principalmente com o processo de produção oral.			

FICHA 5: PRODUÇÃO ORAL

Marque **SIM**, **PARCIALMENTE** ou **NÃO**

5.1: Princípios subjacentes ao processo de produção oral	SIM	PARC.	NÃO
Falar é um processo de interlocução (relações ouvinte-falante-texto-contexto).			
Papéis ativos do falante/ouvinte no processo de construção de sentidos.			
5.2 Textos e aspectos textuais			
Diversidade de gêneros textuais (conversas informais com objetivos diferentes: cumprimentar, despedir-se, elogiar, reclamar, convidar, pedir esclarecimentos etc.).			
O processo de produção textual envolve atividades de pré-produção, produção oral e pós-produção, seguindo uma progressão do mais geral para o mais específico.			
As atividades de compreensão oral garantem uma progressão em espiral ao longo de todo o livro			
5.3 Atividades de produção oral			
O processo de produção textual envolve atividades de pré-produção, produção oral e pós-produção.			
Atividades de produção incentivam o uso do conhecimento anterior dos falantes.			
As atividades de produção oral garantem uma progressão em espiral ao longo de todo o livro			
As atividades de produção oral exploram o conhecimento anterior dos alunos			
Diversidade de atividades de produção para fins comunicativos diversos (conversas informais, entrevistas, relatórios orais com base em pesquisa feita, debates etc.).			
Habilidades diferentes são desenvolvidas no processo de produção oral (atender ao telefone, expressar condolências, pedir permissão para falar, expressar afeição, agradecer alguém, oferecer ajuda, aceitar / recusar um convite etc.)			
Produção das marcas do discurso oral (hesitações, repetições, sinais de interrupção, paráfrases, marcas de colaboração do falante etc.)			
Incentivo ao aluno para fazer uso das regras de polidez nas interrupções e nas trocas de turno.			
Desenvolvimento da pronúncia na língua alvo.			
Desenvolvimento de conhecimento sobre entonação e ritmo na língua alvo			
Reflexão e sistematização de aspectos gramaticais (capacidade lingüístico-discursiva) com base nos gêneros ouvidos, tendo em vista uma gramática contextualizada.			

FICHA 6: MANUAL DO PROFESSOR

Marque SIM, PARCIALMENTE ou NÃO

Características no manual do professor	SIM	PARC.	NÃO
Especifica com clareza os princípios teórico-metodológicos da obra.			
Apresenta coerência entre os princípios norteadores e as atividades de aprendizagem e os projetos educacionais ao longo do livro do aluno.			
Explicita com clareza o princípio organizador do livro.			
Explicita com clareza como as unidades ou módulos são subdivididos de modo a formar um todo coerente e articulado.			
Apresenta-se em linguagem acessível ao professor.			
Explicita os objetivos da aprendizagem de LE e os objetivos de cada unidade ou módulo.			
Traz sugestões de como trabalhar as várias atividades e projetos educacionais propostos no livro do aluno.			
Não se limita a apenas fornecer as respostas corretas para as atividades.			
Incentiva o trabalho autônomo do professor.			
Traz sugestões de projetos para o desenvolvimento da ética, cidadania e respeito às várias culturas no processo de ensino e aprendizagem de LE.			
Traz sugestões de projetos interdisciplinares ou de exploração dos temas transversais.			
Explicita com clareza os princípios norteadores do processo de avaliação.			
Traz sugestões para o processo de avaliação.			

ANEXO 2

(RAMOS, 2009)

- 1 **O público-alvo:** a quem se dirige? (faixa etária, sexo, conhecimento prévio da língua etc.)
- 2 **Os objetivos da unidade:** quais são? Estão explícitos ou implícitos? São alcançáveis? Contribuem para a formação do cidadão?
- 3 **Dos recursos:** há indicações do que será usado ou necessário para a utilização da unidade?
- 4 **A visão de ensino/aprendizagem e a de linguagem:** quais são?
- 5 **O “*syllabus*”** que subjaz à unidade: Estrutural? Funcional? Situacional? De gêneros? De tarefas? Outros?
- 6 **A progressão dos conteúdos:** do mais fácil para o mais difícil? De conhecimento de mundo para os conhecimentos de organização textual e sistêmico? Como o conhecimento estratégico aparece? Como a gramática é focalizada? Isoladamente? Contextualizada?
- 7 **Quanto aos textos:** - didáticos? Autênticos? Adaptados com simplificações? - diversificados quanto ao tipo e aos tópicos? Contextualizados? Temática abrangente? - focalizam ou promovem interdisciplinaridade? Transversalidade? - adequados para a faixa etária? - qualidade gráfica e visual: ilustrações, diagramação organizada etc.? - têm a ver com as atividades propostas?
- 8 **Quanto às atividades:** - têm objetivos explícitos? Implícitos? - as instruções são claras? Dependem do professor para sua aplicabilidade? A atividade tem enunciados que checam o conhecimento do aluno ou são enunciados que conduzem à prática e à aprendizagem? - que tipos são usados? Controlados? Não controlados? Exercícios? Tarefas? De compreensão para produção da prática de habilidades para o uso? - promovem interação? Colaboração? Cooperação? Autoestima? Entretenimento? Geram solução de problemas? Promovem desenvolvimento de habilidades cognitivas? - quantidade de atividades? Muitas? Suficientes para os objetivos propostos? Poucas?
- 9 **Material Suplementar:** é necessário? É possível?
- 10 **Flexibilidade da unidade:** propicia adaptações? Uso de outra sequência etc.?
- 11 **Teacher’s notes:** possui? Indica procedimentos para aplicação das atividades e gerenciamento de sala de aula? Justificativas para o material? Respostas para as atividades?

ANEXO 3
(CRISTOVAO, 2009)

Proposta desse trabalho	Perguntas para avaliação e/ou produção de seqüências didáticas	1	2	3	4	5
Ação de linguagem	Há inserção de atividades que instrumentalizem o aluno para agir com a língua em determinada situação? Há atividades que se voltam para formar o aluno como responsável por este agir?					
Pluralidade de gêneros como instrumentos para o ensino	Há preocupação em esgotar o gênero? Há preocupação em abordar o que é necessário para que o objetivo (estabelecido) seja alcançado?					
Capacidades de linguagem	A progressão das atividades faz uso das informações e conhecimentos das diferentes capacidades de linguagem (incluindo nelas o sistema da língua)? As atividades são propostas de maneira fragmentada?					
Contexto de produção do texto e contexto de uso	A análise do contexto de produção é proposta como constitutiva da produção de sentido (tanto no processo de compreensão e interpretação quanto no de produção) ? As especificidades do contexto de aprendizagem são consideradas para a questão da instrumentalização (lingüística)? As especificidades do contexto de aprendizagem são consideradas para a participação ativa da LE no processo de formação dos alunos?					
Uso de textos sociais	A seleção dos textos vai ao encontro dos objetivos? Os textos têm relevância para o contexto de uso do material? Há uso de linguagem verbal e não verbal (tanto nos textos selecionados quanto nas atividades e enunciados) adequadas e significativa para o aluno? Há reprodução de alguns estereótipos por meio dos textos selecionados?					
Tipos de comparações construtivas	Há inserção de atividade reflexivas? As atividades (com gêneros diferentes ou com textos em língua materna, por exemplo) colaboram para construção de sentido?					
Progressão em espiral	Há exploração de elementos que cumprem uma função discursiva no gênero abordado? As diferentes partes e atividades estão voltadas para o objetivo a ser alcançado?					
Complexidade da tarefa	As atividades exigem do aluno conhecimento prévio e/ou espiralado? O material proporciona caminhos e/ou fontes para que o aluno busque conhecimentos que o auxiliem na aprendizagem? Os alunos têm informações e instruções suficientes para acompanhar e compreender o processo?					

Complexidade da tarefa	<p>As atividades exigem do aluno conhecimento prévio e/ou espiralado?</p> <p>O material proporciona caminhos e/ou fontes para que o aluno busque conhecimentos que o auxiliem na aprendizagem?</p> <p>Os alunos têm informações e instruções suficientes para acompanhar e compreender o processo?</p> <p>Há inserção de atividade que demande agência, deliberação, tomada de decisão, cidadania, autoria, estilo próprio para sua realização?</p>				
Uso de recursos pedagógicos para mediação	<p>Há inserção de atividades diferenciadas como lúdicas (jogo, canção, brincadeira etc), por exemplo?</p> <p>É possível fazer adaptações ou o material se mostra como uma camisa de força para alunos e professor? A proposta está suficientemente aberta para que haja adaptação?</p> <p>Há inserção de atividades com dicionário, <i>pictionary</i>, gramáticas etc?</p>				
Processo colaborativo e método indutivo	<p>Há inserção de atividade que demande outras fontes de conhecimento ou colaboração de outras áreas e/ou de diferentes pessoas que não o colega e/ou o professor da disciplina de língua inglesa?</p> <p>Há inserção de atividade do tipo extra-classe ?</p> <p>Há menção ao procedimento metodológico e/ou da dinâmica sugerida para a condução/realização da atividade?</p>				

Quadro 2: Planilha para análise de material didático.

1 - Não; 2 – superficialmente; 3 – parcialmente; 4 – satisfatoriamente; 5 – sim.

ANEXO 4

(OLIVEIRA; FURTOSO, 2009)

ANEXO 4 – FICHA DE AVALIAÇÃO (OLIVEIRA; FURTOSO, 2009)

1. Objetivos
2. Público-alvo
3. Lista de conteúdos:

Diferentes tipos de listas podem ser implementados. Os principais tipos são:

 - *Estrutural* (gramática e modelos de sentenças, por exemplo, tempos verbais, como presente, passado).
 - *Funcional* (comunicativo, funções, por exemplo, perguntando sobre preferências, perguntar e responder sobre profissões);
 - *Situacional* (no banco, no restaurante, no escritório etc.);
 - *Temático* (temas ou tópicos, tais como saúde, alimentação, vestuário etc.);
 - *Baseada em tarefas* (desenhar mapas, seguir direções e instruções etc.);
 - *Baseada em gêneros* (gêneros apropriados para funções sócias esperadas, por exemplo, leitura - editorial de um jornal, história em quadrinhos etc.).
4. Interação (professor/aluno, aluno/aluno, aluno/livro);
5. Natureza das atividades (exercícios, tarefas, jogos etc.)
6. Disposição dos diferentes componentes (compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral, produção oral, gramática, vocabulário etc.).
7. Aspectos culturais (apresentação de fatos/informações, comparação entre os aspectos culturais da língua materna do aluno e da língua portuguesa, proposta de entendimento das diferenças culturais entre os povos).
8. Contexto apropriado para o uso do livro didático (turistas, executivos, curso geral de português, etc.).

ANEXO 5

(BRASIL, 2014)

FICHAS DE AVALIAÇÃO

A ficha utilizada para a avaliação teve como objetivos reunir critérios gerais e específicos e garantir aos avaliadores um instrumento que permitisse o registro de suas observações sobre cada volume do *Livro do Aluno*, do *Manual do Professor*, do CD em áudio e do DVD.

O processo de avaliação pedagógica contou com duas fichas, uma para coleções do Tipo 1 e outra para as do Tipo 2. A diferença entre as duas fichas deveu-se à necessidade de contemplar a especificidade do DVD, para isso foram acrescentadas referências a este último nas questões pedagógicas comuns aos dois tipos de coleções e, ainda, um conjunto de questões específicas para esse material digital. Por exigência do anexo IV do edital, recorreu-se, ainda, a outra ficha específica para análise das questões técnicas relacionadas ao DVD.

Em relação às fichas de avaliação pedagógica para este guia, ambas foram reunidas em uma só, organizada em duas partes: a Parte A refere-se às questões relacionadas aos critérios teórico-metodológicos gerais e específicos de língua estrangeira moderna, e a Parte B aos critérios comuns a todas as áreas. Para as coleções do Tipo 1, a Parte A foi composta de 62 questões, distribuídas em 11 blocos; para as do Tipo 2, por 81 questões, em 12 blocos. Ambas as fichas contêm, ainda, quatro questões relacionadas à Parte B.

Ficha de Avaliação Pedagógica

PARTE A

Critérios teórico-metodológicos gerais e de Língua Estrangeira Moderna

BLOCO I - referente ao projeto gráfico-editorial, a coleção:

1. Apresenta uma organização clara, coerente e funcional, adequada à proposta didático-pedagógica?
2. Tem legibilidade gráfica adequada, nos volumes impressos, do ponto de vista dos desenhos, tamanhos das letras, espaçamento entre letras, palavras e linhas, formato, dimensão e disposição dos textos na página, impressão do texto principal em preto, recursos gráficos que hierarquizam títulos e subtítulos e identificam o tipo de atividade proposta?

3. É isenta de erros de revisão (volumes impressos e DVD) e/ou impressão (volumes impressos)?
4. Apresenta referências bibliográficas, indicação de leituras complementares, indicação das faixas do CD em áudio, sumário que identifique princípio(s) organizador(es) e que garanta a rápida localização das informações, glossários, índice remissivo?
5. Apresenta impressão feita de modo a não prejudicar a legibilidade no verso da página?
6. Apresenta ilustrações com créditos, clara identificação dos locais de custódia, gráficos e tabelas com títulos, fontes e datas; indicação, no caso de possuir caráter científico, das proporções entre objetos ou seres representados; legendas, escalas, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e imagens similares; adequação às finalidades para as quais foram utilizadas; clareza, precisão e fácil compreensão, quando o objetivo for informar; exposição da diversidade étnica, cultural e social da população brasileira; exposição da diversidade étnica, cultural e social das comunidades das regiões e dos países em que a língua estrangeira é falada?

BLOCO II - em relação aos textos, a coleção:

7. Reúne um conjunto representativo de diferentes comunidades falantes da língua estrangeira?
8. Contribui para a compreensão da diversidade cultural, social, étnica, etária, de gênero?
9. Aborda temas adequados aos anos finais do ensino fundamental?
10. Contempla variedade de gêneros orais, gêneros escritos, linguagem verbal, linguagem não verbal, linguagem verbo-visual?
11. Inclui um conjunto que circula no mundo social, oriundo de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira? Em caso positivo, indique as esferas incluídas: científica, cotidiana, jornalística, jurídica, literária, publicitária, outra(s) esfera(s). Especifique. Em caso positivo, indique os suportes incluídos: impresso, digital, virtual, outro(s) suporte(s). Especifique.
12. Apresenta - de modo correto, preciso e atualizado - conceitos, informações e procedimentos propostos como objetos de ensino-aprendizagem?

BLOCO III - no que se refere à compreensão leitora, a coleção:

13. Propõe atividades de pré-leitura, de leitura, que contemplem uma efetiva interação texto-leitor, e de pós-leitura?
14. Explora estratégias, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, entre outras? Em caso de outras, especifique quais.
15. Propõe atividades comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica?

BLOCO IV - no que se refere à produção escrita, a coleção:

16. Promove atividades que consideram a escrita como processo de interação, que exige a definição de parâmetros comunicativos: quem, para quem, com que objetivo?
17. Propõe atividades que promovam a concepção da escrita como pautada em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso?
18. Contém atividades que promovem o processo de reescrita do próprio texto?

BLOCO V - no que se refere à compreensão oral, a coleção:

19. Apresenta CD em áudio com qualidade sonora?
20. Promove, com materiais gravados, produções de linguagem características da oralidade?
21. Propõe atividades de compreensão: intensiva (sons, palavras, sentenças), extensiva (compreensão global), e seletiva (compreensão pontual)?
22. Permite o acesso a variedades linguísticas, por meio de diferentes pronúncias e prosódias?

BLOCO VI - no que se refere à expressão oral, a coleção:

23. Propõe práticas que possibilitam aos estudantes interagir significativamente na língua estrangeira?
24. Contém atividades relativas a diferentes situações comunicativas?

BLOCO VII - no que se refere aos elementos linguísticos, a coleção:

25. Propõe a sistematização de conhecimentos, a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua estrangeira?

26. Aborda variações linguísticas no uso da língua estrangeira?

27. É isenta de informações metalinguísticas equivocadas ou simplificações que possam conduzir ao erro?

28. É isenta de erros e inadequações no uso da língua estrangeira?

BLOCO VIII - em relação às atividades, a coleção:

29. É capaz de atender, quanto à leitura, à escrita e à oralidade, propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira nos anos finais do ensino fundamental?

30. Discute relações de intertextualidade a partir de produções expressas em língua estrangeira e em língua nacional?

31. Oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com a cultura estrangeira e com a nacional, com o propósito de desenvolver o prazer de conhecer produções artísticas?

32. Explora o uso estético da linguagem verbal, não verbal e verbo-visual e contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística a que ela pertence?

33. Cria inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos estudantes em sua comunidade como agentes de transformações?

BLOCO IX - no que se refere a questões teórico-metodológicas, a coleção:

34. Apresenta coerência entre sua fundamentação e o conjunto de textos, atividades, exercícios, etc.?

35. Organiza-se de forma a viabilizar a progressão do processo de ensino-aprendizagem?

36. Propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integram os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira?

37. Contribui para a apreensão das relações que se estabelecem entre a língua estrangeira e suas funções socioculturais?

38. Favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico?

39. Proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam as relações de afeto e de respeito mútuo, a criatividade e a natureza lúdica que deve ter esse ensino, compatíveis com o perfil do aluno das séries finais do ensino fundamental?

BLOCO X - no que se refere ao Manual do Professor, a coleção:

40. Descreve sua organização geral no conjunto dos volumes?
41. Descreve a organização geral interna de cada volume?
42. Explícita os objetivos da proposta didático-pedagógica?
43. Expõe os pressupostos teórico-metodológicos assumidos?
44. Articula a proposta teórico-metodológica assumida com o que se apresenta no Livro do Aluno, no CD em áudio e no DVD?
45. Expõe estratégias e recursos de ensino para o uso do Livro do Aluno, no CD em áudio e no DVD?
46. Sugere respostas às atividades propostas no Livro do Aluno, no CD em áudio e no DVD, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se referem a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira?
47. Relaciona a proposta didático-pedagógica aos principais documentos públicos nacionais que orientam os anos finais do ensino fundamental?
48. Indica possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do componente curricular abordado no Livro do Aluno?
49. Discute diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar?
50. Favorece a interação com os demais profissionais da escola?
51. Inclui informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua?
52. Propicia a superação da dicotomia ensino e pesquisa ao proporcionar espaço efetivo de reflexão do professor sobre a sua própria prática, valorização dos saberes advindos da experiência do professor, favorecendo a aproximação respeitosa entre saberes teóricos e saberes práticos?
53. Sugere leituras de aprofundamento complementares às do Livro do Aluno?

54. Apresenta atividades complementares às do Livro do Aluno para o desenvolvimento tanto da compreensão como da produção em língua estrangeira, mantendo-se os critérios de diversidade de gêneros, suportes, contextos de circulação?
55. Oferece referências suplementares (sites de internet, livros, revistas, filmes, outros materiais) que apoiem atividades propostas no Livro do Aluno?
56. Concretiza, por meio de propostas de projetos, atividades, eventos, o tratamento do lúdico, dos afetos, do respeito mútuo e da criatividade como componentes fundamentais para o processo de aprendizagem?
57. Formaliza seu envolvimento com a construção de uma proposta de ensino de língua estrangeira que esteja associada ao compromisso de oferecer uma formação escolar construtora da cidadania, afastando-se de orientações teórico-metodológicas que não a favoreçam?

BLOCO XI - no que se refere ao DVD, a coleção:

58. Organiza-se de forma que os objetos educacionais digitais contidos em cada conteúdo multimídia sejam complementares e articulados com o conteúdo dos volumes impressos, tanto no que diz respeito ao Livro do Aluno quanto ao Manual do Professor?
59. Permite que os conteúdos e as atividades dos livros efetivem, independentemente dos conteúdos multimídia, a proposta didático-pedagógica da coleção?
60. É elaborada de maneira que os conteúdos multimídia permitam o uso tanto coletivo, em sala de aula, sob a orientação do professor, quanto o individual, fora de sala de aula?
61. Indica, no Manual do Professor e no Livro do Aluno, as funções reservadas aos conteúdos multimídia e os momentos em que poderão ser utilizados em cada volume, unidade ou seção?
62. Oferece conteúdos multimídia com diversidade de objetos interativos?
63. Apresenta, no DVD que acompanha o Manual do Professor, os mesmos conteúdos do DVD do Livro do Aluno acrescidos de orientações ao professor quanto ao uso didático dos conteúdos multimídia disponíveis?
64. Apresenta objetos educacionais que não são a mera digitalização dos volumes impressos?
65. Facilita o acesso de alunos e professores aos recursos tecnológicos com vistas a tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo e prazeroso?
66. Apresenta cada conteúdo e cada objeto educacional digital identificado com nome, ícone e numeração correspondente à utilizada no Livro do Aluno?

67. É isenta de atividades que visem à autopromoção de professores ou atores; atividades de fácil compreensão; atividades amplamente explicadas por meio de texto impresso, como os existentes no livro didático; vídeos/aulas; experiências que professores e alunos normalmente encontram em uma sala de aula; repetições de objetos educacionais presentes em outros volumes?

68. Estrutura-se a partir de objetivos educacionais bem definidos e com clareza das competências a serem desenvolvidas pelos estudantes?

69. Manifesta que a escolha de categorias de mídia dos objetos educacionais norteou-se por objetivos pedagógicos?

70. Apresenta temas/assuntos tratados nos conteúdos multimídia e nos objetos educacionais digitais atraentes e adequados ao público-alvo, considerando, para isso, as atividades de maior dificuldade de aprendizagem dos alunos ou dificuldade de ensino dos professores?

71. Contempla, nos objetos educativos audiovisuais, uma linguagem verbal que valorize formas de expressão próprias de determinadas circunstâncias históricas, com noções de regionalismo e variações linguísticas; didática, direta e eficiente?

72. Contém objetos educacionais em forma de jogos eletrônicos ou simuladores que permitam a comprovação de hipóteses, resolução de problemas, relacionamento dos conceitos, testagem de diferentes caminhos, de forma que o usuário consiga chegar às conclusões conceituais relativas à proposta curricular da coleção?

73. Contém jogos e simuladores com instruções claras e de fácil leitura durante todas as atividades; *feedback* e dicas para ajudar o usuário no processo de aprendizagem; atividades interessantes e desafiadoras o suficiente para motivar o usuário a participar da atividade?

74. Aborda o conteúdo em jogos e simuladores de forma interdisciplinar, contextualizada e com estudo profundo sobre o assunto; disciplinar, contextualizada e com estudo profundo sobre o assunto; específica e com contextualização superficial? Em infográficos de forma interdisciplinar, contextualizada e com estudo profundo sobre o assunto; disciplinar, contextualizada e com estudo profundo sobre o assunto; específica e com contextualização superficial?

75. Fornece informações de contexto e orientações para ajudar professores/alunos a compreenderem elementos complexos?

76. Oferece mecanismos coerentes e sistematizados com informações de orientação para aumentar as possibilidades de o professor/aluno encontrar facilmente o que procura?

BLOCO XII - no que se refere a seu conjunto:

77. Aponte as principais carências da coleção.

PARTE B

Critérios legais, éticos e democráticos

em relação a tais critérios, a coleção:

1. Atende à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas aos anos finais do ensino fundamental?
2. É isenta de estereótipos e preconceitos? Caso a resposta seja negativa, indique a natureza do preconceito ou estereótipo apresentado: social, regional, étnico-racial, cultural, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, outras formas de discriminação ou de violação dos direitos? Especifique.
3. É isenta de doutrinação religiosa ou política, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público?
4. É isenta de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais?

Ficha de Avaliação técnica do DVD

BLOCO I - em relação à mídia, a coleção:

1. É composta por DVDs que funcionem perfeitamente nos principais sistemas operacionais?
2. Possui menu de navegação com iniciação automática?
3. Contém entre 10 e 20 conteúdos multimídia? Especifique quantos.
4. Possui menu autoexplicativo que permite navegação pelos conteúdos sem auxílio?

BLOCO II - em relação à acessibilidade, a coleção:

5. Possui menu de navegação com recursos que proporcionem acessibilidade aos portadores de deficiência, como contraste, aumento de tamanho da fonte dos textos e html sob os padrões web-standard, caso seja feito nesse formato?
6. Assegura a percepção do texto e dos elementos gráficos, quando vistos sem cores?
7. Utiliza corretamente a marcação dos conteúdos com os elementos estruturais adequados?
8. Apresenta os conteúdos por meio de estilos e atributos de destaque?
9. Apresenta conteúdos ditados de novas tecnologias que sejam transformados harmoniosamente, assegurando a acessibilidade mesmo quando as tecnologias mais recentes não forem suportadas ou tenham sido desativadas?
10. Utiliza soluções de acessibilidade transitórias, para que as tecnologias de apoio ou as mais antigas funcionem corretamente?
11. Provê acessibilidade direta de interface do usuário integrada, assegurando princípios de design para acessibilidade, acesso independente de dispositivos, operacionalidade por teclado e emissão automática de voz?

BLOCO III - em relação aos conteúdos multimídia, os DVDs integrantes da coleção

12. Apresentam, em cada conteúdo, de um a cinco objetos educacionais digitais? Especifique quantos.
13. São feitos de arquivos executáveis?
14. Primam pela diversidade de objetos interativos?

BLOCO IV - em relação aos objetos educativos multimídia, os DVDs integrantes da coleção:

15. Abrangem as seguintes categorias: audiovisuais, jogos eletrônicos, simuladores, infográficos, estilo hipermídia que congregam algumas ou todas as demais categorias? Indique, para cada categoria, quantos são os objetos.
16. Possuem objetos identificáveis individualmente e independentes um do outro?
17. Remetem, internamente, a outros objetos educacionais digitais?
18. São passíveis de disponibilização em ambiente virtual?
19. Possuem submenus, tutoriais e guias?
20. Têm objetos e conteúdos de navegação própria e independente dos demais?
21. São passíveis de uso em computadores pessoais de mesa e portáteis?
22. São passíveis de uso em laboratórios ou outros espaços, tanto nas escolas como nas residências de professores e alunos?
23. São diferentes da coleção impressa em formato digital?
24. Apresentam ícones de identificação de conteúdos e objetos com hipertextos explicativos (acionados pela posição do cursor sobre o objeto, mouse over), principalmente as identificações de página e assunto correspondentes?
25. Contêm objetos audiovisuais que:
 - Têm, no máximo, dez minutos de duração; possuem formato, ficcional ou não ficcional, de seriado, minissérie, documentário ou animação? Em caso positivo, especifique quais.
 - Utilizam recursos variados de animação, tais como stop motion, 3D, 2D, composição e motiongraphics? Em caso positivo, especifique quais.
 - Empregam, a fim de facilitar o entendimento do conteúdo, outros recursos audiovisuais, como imagens de arquivo, aplicação de videografismos, textos e gráficos que complementem as explicações? Em caso positivo, especifique quais.
26. Incluem audiovisuais que:
 - Apresentam animação em 3D? Em caso positivo, utilizam recursos como modelagem e textura em pelo menos 50% da duração da obra; recursos como modelagem e textura entre 10% e 50% da duração da obra e/ou mais de 50% da obra constituída da técnica de animação em stopmotion a partir de modelagem de massa ou outros objetos tridimensionais; qualquer técnica de animação em uma porcentagem menor ou igual a 10% da obra?

- Apresentam animação em 2D? Em caso positivo, utilizam obras feitas com pelo menos 50% de sua duração a partir do recurso de desenhos sobre papel, movimento quadro a quadro, simulando a impressão de movimento real (por exemplo: técnica disney), animações realizadas a partir de recursos de animação em vetor (por exemplo: flash), qualquer técnica de animação em uma porcentagem menor ou igual a 10% da obra?
- Apresentam viagens e deslocamentos? Em caso positivo, utilizam imagens que evidenciam o deslocamento da equipe de captação para pelo menos, três ou mais unidades federativas e/ou duas ou mais regiões; imagens que evidenciam o deslocamento de equipe de captação para duas ou mais cidades dentro da mesma unidade federativa; registro de captação de imagens feito em pelo menos três diferentes ambientes dentro da mesma cidade (captações externas)?
- Utilizam maquinário? Em caso positivo, empregam: recursos de maquinário de grande porte (por exemplo: guas) de forma visualmente evidente; imagens feitas a partir de maquinários simples como *travelling* e *steady-cam*; recursos básicos como tripés, respeitando a proposta narrativa da obra?
- Utilizam recursos avançados de captação de imagens? Em caso positivo, empregam: tomadas aéreas ou/ subaquáticas ou/ plano-sequência que evidencia um deslocamento de câmera, tomadas a partir da utilização de duas ou mais lentes diferentes; imagens bem avaliadas quanto a noções de iluminação e ajuste de branco, respeitando a proposta narrativa da obra?
- Utilizam recursos de captação simultânea? Em caso positivo, empregam: captação com duas ou mais câmeras, de forma visualmente evidente, de que determinado evento é externo (fora de cenários e estúdios); registro em estúdio com três ou mais câmeras simultaneamente, de forma visualmente evidente; diferentes formatos de captação usados dentro do mesmo projeto, desde que isso seja considerado um recurso de linguagem e não uma falha técnica?
- Utilizam cenários e figurinos? Em caso positivo, contém: caracterização original, exclusiva e feita com a finalidade de atender à obra (objetos desenhados e confeccionados exclusivamente para a produção audiovisual), incluindo a caracterização histórica e geográfica, se houver, de cenários, figurino e objetos de cena, assim como sua adequação aos propósitos da obra; produção de cenário, figurino, maquiagem e decoração em cenários fechados (internas) e/ou externas, explorando seus devidos recursos de forma qualitativa; concepções de decoração, cenários e figurino a partir de ambientes e objetos pré-existentes (nos quais não houve trabalho de confecção de arte, e, sim, de produção de arte) e os adequa à proposta narrativa da obra?
- Utilizam trilha sonora? Em caso positivo, empregam: gravação musical, instrumental e/ou letreada feita com finalidade e exclusividade para a obra; canções cedidas ou licenciadas pelo compositor, editora e gravadora detentora dos direitos da referida canção; músicas e canções presentes em bancos de livre utilização?

- Utilizam cenas internas e externas? Em caso positivo, empregam: imagens registradas em dois ou mais ambientes diferentes – internos e externos – devidamente produzidos e caracterizados; cenário feito dentro de estúdio, explorando seus devidos recursos de forma adequada ou tomadas feitas em ambientes externos, que evidenciem o trabalho de produção (por exemplo: cenografia em espaços abertos, fechar ruas, gravar em restaurantes ou lugares de difícil acesso); tomadas simples, seja em estúdio, ambientes fechados, ou externos, onde não está evidenciado o trabalho de produção de cenário?
 - Utilizam edição e produção de som? Em caso positivo, apresentam nas externas: finalização de som com desenho sonoro, equalização, mixagem, efeitos sonoros e sonoplastia; mixagem e equalização de som básica; registro do áudio nítido, de forma a ser possível compreender perfeitamente as palavras, sonoplastia e trilha sonora?
 - Utilizam videografismo? Em caso positivo, apresentam nas externas: mais de uma técnica de videografismo, envolvendo aplicação de recursos sobre imagens estáticas e imagens em movimento; animação dentro de uma fotografia estática, na qual determinados elementos se destacam ou se movimentam (*motion graphics*); cartelas que evidenciam noção de movimento?
 - Utilizam recursos humanos na área de atuação e apresentação? Em caso positivo, contam com: participação de atores e/ou atrizes em cenas de ficção e/ou profissionais da mídia (artes cênicas, jornalismo, radialismo, entre outros), exercendo a função de locutores e/ou narradores; participação de profissionais ligados a área de educação, exercendo a função de apresentadores, atores, atrizes e/ou locutores; direção de qualidade para atores e/ou locutores?
 - Apresentam unidade visual? Em caso positivo, contam com: unidade visual própria da obra, com *layout*, paletas de cores que determinam uma unidade visual e o desenvolvimento de letreiro-título, desenhos e ilustrações feitos exclusivamente e com a finalidade de integrar a obra e que respeitem a proposta estética da produção; unidade visual na edição da obra, respeitando noções de ritmo e linguagem?
 - Apresentam continuidade e edição? Em caso positivo, atendem a: noções de continuidade espacial, temporal, objetos e figurino, respeitando as especificidades de cada obra e respeitam noções de continuidade de luz dentro da obra; noções de continuidade espacial, temporal, objetos e figurino, respeitando as especificidades de cada obra; continuidade de objetos e figurino?
27. Incluem jogos eletrônicos e simuladores que:
- Oferecem alto grau de interatividade para o aluno, bom grau de interatividade para o aluno, baixo grau de interatividade para o aluno?
 - Apresentam *layout* bem elaborado esteticamente e navegação hipertextual, *layout* bem elaborado esteticamente e navegação sequencial, *layout* simples e navegação sequencial?

28. Apresentam, quanto aos formatos de informação para a aprendizagem: uso de texto, imagem, animação e outros em todo o objeto, além da simulação; uso de imagem, animação e outros em apenas partes do objeto, sendo o texto o formato de maior uso, além da simulação; uso apenas de texto e de imagem no objeto, além da simulação?

29. Incluem infográficos animados que:

- Apresentam: *layout* bem elaborado esteticamente e navegação hipertextual *layout* bem elaborado esteticamente e navegação sequencial; *layout* simples e navegação sequencial?
- Apresentam, quanto aos formatos de informação para a aprendizagem: infográfico em base de dados; infográfico multimídia; infográfico linear.