

# ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:

Propostas de Fichas  
para Múltiplos Contextos

Organizadores:

**Vadirene F. Zorzo-Veloso**

**Eliana Soares**

**Juliano Brambilla Neri**



Copyright © dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada, desde que levados em conta os direitos dos autores.

*Capa*

Derick Ramon

*Diagramação*

Vanessa Dias

PARECER E REVISÃO POR PARES

Esta obra foi submetida para avaliação e revisada por pares

*Conselho Editorial*

Prof. Dr. Fábio Marques de Souza (UEPB, Brasil)

Prof. Dr. Maged Talaat Mohamed Ahmed Elgebaly (Aswan University, Egito)

Profa. Dra. María Isabel Pozzo (IRICE-Conicet-UNR, Argentina)

*Comitê Científico*

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani (USP, Brasil)

Prof. Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes (UFR, Brasil)

Profa. Dra. Cátia Miriam Costa (ISCTE-IUL - Lisboa, Portugal)

Prof. Dr. Danilo Costa Nunes Andrade Leite (SVMA-PMSP, Brasil)

Profa. Dra. Eva Paulino Bueno (St. Mary's University, Estados Unidos)

Profa. Dra. Maria de Lourdes Otero Brabo Cruz (UNESP, Brasil)

---

Valdirene F. Zorzo-Veloso, Eliana Soares e Juliano Brambilla  
Neri [Organizadores]

Análise de materiais didáticos de língua estrangeira: propostas de fichas para múltiplos contextos, 2024. 340 p.

ISBN: 978-65-982457-4-0

DOI: 10.47180/978-65-982457-4-0

1. Materiais didáticos. 2. Ensino de línguas.
3. Fichas de avaliação de material didático.
4. Línguas estrangeiras. I. Título. II. Autores.

CDD: 370

---

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	5
<b>PREFÁCIO</b> .....	7
<i>Ana Cláudia Cury Calia</i>	
<b>1. ANÁLISE E AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS E A ETAPA DE SELEÇÃO DAS COLEÇÕES DO PNLD: uma proposta de instrumento de planejamento/avaliação de ferramentas de ensino</b> .....	10
<i>Ana Cláudia Cury Calia</i> <i>Vera Lúcia Lopes Cristovão</i>	
<b>SEÇÃO 1 – ANÁLISE DE MD EM CONTEXTO DE ESCOLA PÚBLICA</b> O que considerar ao realizar a análise de material didático?	
<b>2. A ADOÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ESTADO DO PARANÁ: instrumento de avaliação</b> .....	63
<i>Juliana Ayub Veltrini Spadacini</i>	
<b>3. INSTRUMENTO DE ANÁLISE PARA O PROCESSO DE ADOÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O CONTEXTO DO ENSINO PÚBLICO REGULAR NO FUNDAMENTAL II</b> .....	85
<i>Marta Mariana Ricciato</i>	
<b>4. DIAGNÓSTICO E ANÁLISE DE ADOÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO, AS PESQUISADORAS</b> .....	106
<i>Thais Rossafa Tavares Balbino</i> <i>Juliana Reichert Assunção Tonelli</i>	
<b>5. A ADOÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM LÍNGUA INGLESA EM ESCOLA PÚBLICA: como proceder?</b> .....	120
<i>Fábio José de Araújo</i> <i>Valdirene F. Zorzo-Veloso</i>	
<b>6. ANÁLISE DA ADOÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA EM PROJETOS SOCIAIS</b> .....	140
<i>Carolina Guerreiro Piacentini</i> <i>Valdirene F. Zorzo-Veloso</i>	
<b>7. SELEÇÃO E APLICAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA A PARTIR DO PNLD/2020: uma proposta de ficha de avaliação</b> .....	160
<i>Diego de Araujo Mattos</i>	
<b>8. O PROCESSO DE ADOÇÃO E AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA</b> .....	184
<i>Michelli de Assis Ribeiro</i>	
<b>SEÇÃO 2 – ANÁLISE DE MD EM CONTEXTO DE LABORATÓRIO DE ENSINO</b> Quais objetivos são relevantes para a análise e adaptação do material didático?	
<b>9. O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS EM AULAS DE INGLÊS PARA CRIANÇAS: uma proposta de ficha de critérios como guia de análise</b> .....	198
<i>Leticia Vidotti dos Santos</i> <i>Valdirene F. Zorzo-Veloso</i> <i>Juliana Reichert Assunção Tonelli</i>	
<b>10. PROCESSO DE ADOÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO: língua espanhola</b> .....	219
<i>Fabiane Ferreira Rodrigues Cianca</i> <i>Valdirene F. Zorzo-Veloso</i>	

### SEÇÃO 3 – ANÁLISE DE MD EM ESCOLAS PARTICULARES

O que se pode fazer para melhorar a análise de materiais didáticos na prática?

- 11. ANÁLISE DE SELEÇÃO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL II DE UM SISTEMA APOSTILADO ..... 232**  
*Juliano Brambilla Neri*  
*Valdirene F. Zorzo-Veloso*
- 12. MATERIAL DIDÁTICO PARA ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: uma análise descritiva ..... 253**  
*Eliana Soares*  
*Maiara Fernandes*  
*Valdirene F. Zorzo-Veloso*
- 13. ANÁLISE E ADOÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO FUNDAMENTAL II ..... 263**  
*Thaís Cunha Barreto*  
*Valdirene F. Zorzo-Veloso*

### SEÇÃO 4 – ANÁLISE DE MD EM INSTITUTO DE IDIOMAS

Quais competências de ensino devem ser foco de análise?

- 14. INSTITUTO DE IDIOMAS E AULAS PARTICULARES ..... 276**  
*Adriana Maria Proença de Araujo*  
*Dener Martins de Oliveira*  
*Francielly Sayury Menegasso Ogasawara*  
*Graziela Drociunas Pacheco*  
*Lucas Correa Guiotti*  
*Renata Silva Gonçalves Prando*
- 15. ANÁLISE DO PROCESSO DE ADOÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM INSTITUTO DE IDIOMAS ..... 287**  
*Sara Mayara Coutinho*
- 16. AVALIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS EM INSTITUTOS DE IDIOMAS: uma proposta de instrumento norteador ..... 303**  
*Ana Paula Luiz dos Santos Aires*  
*Pedro Américo Rodrigues Santana*
- POSFÁCIO ..... 323**  
*Cláudia Cristina Ferreira*
- SOBRE OS ORGANIZADORES ..... 329**
- SOBRE OS AUTORES ..... 331**

## APRESENTAÇÃO

**G**erado no ventre de uma disciplina do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras (MEPLEM)<sup>1</sup>, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), este livro eletrônico (*e-book*), que é resultado de diálogos e da construção coletiva de caminhos para aperfeiçoar nossa prática docente, está, hoje, disponibilizado na internet, a fim de ser difundido e ter um maior alcance. A disciplina *Material didático: análise, reflexão e produção* é ofertada, no Programa *Stricto Sensu* MEPLEM, pela professora Dra. Valdirene F. Zorzo-Veloso, desde sua primeira edição em 2014, e sempre teve grande procura tanto por parte dos alunos regulares como dos especiais, o que possibilita uma diversidade de participantes e, consequentemente, de contextos e realidades educacionais no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais.

Parafraseando Leffa (2007)<sup>2</sup>, quem nos inspirou a organizar este material, este livro foi feito por professores-pesquisadores para professores-pesquisadores, atarefados, comprometidos, curiosos, enfim, profissionais apaixonados por sua profissão e ávidos pelo saber. Nele, reunimos textos de profissionais que chegaram até o MEPLEM e à disciplina oriundos de diferentes universidades formadoras, com muitas experiências de sala de aula e com material didático em diversos contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais, o que enriquecerá sua leitura.

Esta *gestação* foi bastante longa. Desde 2020, estamos compilando os trabalhos da disciplina e organizando os capítulos. Nem é preciso dizer que passamos por uma pandemia de COVID 19, que o mundo mudou e a vida de cada um de nós também. O que podemos garantir é que aqui vocês encontrarão textos com o resultado de pesquisadores iniciantes, sim, mas de professores que realmente buscam aperfeiçoar-se e são comprometidos com sua formação continuada e, em consequência, com sua sala de aula, seja qual for o seu local de trabalho e as condições que ele tenha, pois sempre é possível fazer o seu melhor com o que você tem.

Ao longo das aulas e dessa troca contínua de conhecimento e de experiências de crescimento mútuo, que a pós-graduação nos possibilita, algumas reflexões ficaram marcadas, tais como a conclusão de que é necessário parar de criticar o livro didático quando este precisa ser adaptado. Todo material didático, em especial o livro didático, carece de adequações para nossas necessidades e isso nos faz professores melhores, preocupados com nossos estudantes, com a realidade do contexto docente em que atuamos (Zorzo-Veloso, 2014).

O melhor material didático que temos em sala de aula e que jamais será superado é o professor. Todos os professores são produtores de material de didático, pois constantemente analisam, avaliam, adaptam e produzem seu material didáti-

<sup>1</sup> Para maiores informações e para ser nosso aluno, acesse: <https://meplem.com.br/>

<sup>2</sup> Leffa, Wilson. Org. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2. ed. rev. Pelotas: Educat, 2007.

co para suas aulas e são, por este motivo, os maiores conhecedores de suas realidades, suas necessidades e de seus estudantes (Zorzo-Veloso, 2022, informação verbal<sup>3</sup>).

Agradecemos a cada autor que confiou em nosso compromisso e soube esperar esse “natal” para o nascimento de nosso primeiro livro, fruto do trabalho conjunto e tão frutífero desta disciplina tão apaixonante do MEPEM/UEL, na ‘Linha de Pesquisa 2 - Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras/Adicionais: Estudos sobre ensino, aprendizagem e avaliação em línguas estrangeiras, com foco na sala de aula e demais contextos educacionais’. É claro que aqui não estão todos os trabalhos realizados em todos os anos de oferta da disciplina nem de todos os estudantes, mas, com certeza, ela está bem representada em seus quase dez anos de existência.

Boa leitura e que este livro seja tão útil/proveitoso a você quanto foi para nós em seu processo de construção.

Valdirene F. Zorzo-Veloso<sup>4</sup>

Eliana Soares<sup>5</sup>

Juliano Brambilla Neri<sup>6</sup>

**Organizadores**

---

<sup>3</sup> Fala da professora em sala de aula do MEPEM/UEL.

<sup>4</sup> <https://orcid.org/0000-0003-0348-4728>

<sup>5</sup> <https://orcid.org/0000-0002-6217-9128>

<sup>6</sup> <https://orcid.org/0000-0002-7268-9834>

## PREFÁCIO

“Precisamos parar de criticar o livro didático quando ele precisa ser adaptado. Todo material didático precisa, em alguma medida, ser adaptado para as nossas necessidades. (Zorzo-Veloso, 2014)”

**E**m meio a minha trajetória acadêmica, no ano de 2014, tive a honra de participar como discente na disciplina *Material didático: análise, reflexão e produção*, do Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), na Universidade Estadual de Londrina. Essa experiência me proporcionou novos olhares não apenas sobre o papel do material didático, mas, sobretudo, sobre o cuidado e a ética em meio ao desafio de realizar uma pesquisa sob a temática de análise e avaliação de materiais didáticos. A epígrafe deste prefácio retoma uma fala proferida pela professora Dra. Valdirene Zorzo-Veloso durante uma de suas aulas ao longo da disciplina. Gostaria de iniciar este texto com um agradecimento à Professora Valdirene pela oportunidade de crescer enquanto pesquisadora ao adotar uma postura com mais carinho e respeito pelos materiais didáticos que são produzidos por nossos colegas de profissão. Esta postura cuidadosa e respeitosa é partilhada pelos artigos apresentados ao longo desta obra.

Nessa direção, este livro constitui-se como uma contribuição valiosa para educadores, pesquisadores e outros interessados na temática de elaboração e avaliação de materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira no contexto educacional contemporâneo. Os diversos artigos que compõem esta coletânea trazem reflexões pertinentes sobre os papéis desempenhados pelos diversos instrumentos de mediação que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em diferentes contextos de ensino, tecendo considerações acerca de princípios, critérios, objetivos e práticas de análise/avaliação de materiais didáticos.

Em meio aos desafios da avaliação realizada a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o capítulo introdutório discute aspectos teóricos e políticos que envolvem as ações em meio ao programa e propõe um instrumento de planejamento didático/avaliação de ferramentas de ensino voltado para as necessidades do contexto de ensino-aprendizagem do professor.

Na primeira parte, intitulada “Análise do Material Didático no Contexto da Escola Pública”, os capítulos exploram criticamente a adoção de livros didáticos, considerando os parâmetros do PNLD e outros documentos oficiais. Destacam-se estudos que abordam a necessidade de formação contínua para os docentes, conflitos de metodologias presentes nos livros didáticos, e a importância da adaptação dos conteúdos à concepção de linguagem do contexto de ensino. Nessa direção, os textos retomam princípios e critérios a serem considerados ao realizar a análise de material didático. Os capítulos discor-



rem também sobre a necessidade de adaptação dos materiais didáticos diante das mudanças na sociedade e da necessidade de incentivar práticas mais estruturadas para esse processo, como cursos de formação e fornecimento de fichas de avaliação de materiais didáticos.

Na segunda parte, “Análise do Material Didático no Contexto de Laboratório de Ensino”, o foco se volta para outros contextos de uso, promovendo reflexões sobre elaboração de materiais didáticos para o ensino de inglês voltado para crianças, análise da adoção de material didático em projetos sociais e considerações sobre materiais didáticos de escrita acadêmica em língua inglesa. Os capítulos discorrem sobre os objetivos relevantes para a análise e adaptação do material didático. Cada artigo traz um olhar voltado para as necessidades de contextos específicos, buscando contribuir para a definição de critérios para elaboração de ferramentas que visem aprimorar o trabalho docente. A partir da leitura das experiências descritas ao longo desta parte, temos a oportunidade de conhecer propostas e direcionamentos que auxiliam no desenvolvimento de materiais didáticos em cursos semelhantes.

A terceira parte, “Análise do Material Didático em Escolas Particulares”, explora estratégias para melhorar a análise de materiais didáticos na prática. Os capítulos destacam a importância da ficha de avaliação na seleção, aplicação e avaliação de materiais didáticos de inglês e trazem análise descritiva do processo de adoção de material didático. Os textos ressaltam a necessidade de considerar o contexto escolar, a concepção de língua, as opções de escolha e trazem grande destaque à importância da participação ativa do professor nesse processo, apontando, ainda, a necessidade de adaptação do material às exigências dos documentos públicos vigentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Outro ponto de comum é a ênfase nas dinâmicas das relações entre materiais, conteúdos de ensino e professores, ressaltando que o material didático, embora seja uma fonte de recursos, apresenta limitações e finalidades restritas.

A última parte, “Análise do Material Didático em Institutos de Idiomas”, concentra-se nas competências de ensino que devem ser o foco da análise. Os capítulos oferecem um olhar aprofundado sobre o uso de materiais didáticos em institutos de idiomas, destacando a importância da adaptação dos instrumentos didáticos para ampliar as competências linguísticas dos alunos em diferentes contextos de ensino. Os textos retomam critérios para diferentes etapas de adoção, enfocando o contexto de instituições privadas onde a escolha do material está vinculada a sistemas de ensino específicos. Nesse propósito, os autores ressaltam aspectos diversos, como a abordagem comunicativa no ensino de inglês, o alinhamento de concepções de linguagem no ensino de espanhol para crianças, a análise descritiva do material no ensino médio, e a adaptação de materiais ao ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. As reflexões desenvolvidas sinalizam para a importância de se



promover a integração entre teoria e prática educacionais, considerando a diversidade de fatores no ambiente de ensino.

A presente obra não apenas delinea os desafios presentes no processo de análise do material didático, mas também, a partir das experiências profissionais vivenciadas pelos pesquisadores, propõe instrumentos práticos para orientar professores, educadores e pesquisadores interessados em elaborar, analisar e avaliar materiais didáticos. Em meio ao diálogo que podemos acompanhar ao longo do caminho, destaca-se o princípio de que nenhum livro ou material didático será absolutamente ideal para um contexto, sendo, portanto, sua análise e avaliação etapas de grande importância para o planejamento, realização e reconfiguração do trabalho do professor. Cada capítulo representa, assim, uma valiosa e significativa contribuição para a compreensão sobre o papel fundamental do material didático no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

***Prof. Dra. Ana Claudia Cury Calia de Souza***

# ANÁLISE E AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS E A ETAPA DE SELEÇÃO DAS COLEÇÕES DO PNLD: uma proposta de instrumento de planejamento/avaliação de ferramentas de ensino

*Dra. Ana Claudia Cury Calia  
Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão (UEL)*

## INTRODUÇÃO

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 nacional<sup>7</sup>. 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 se configura como produto de um dos maiores programas de políticas públicas educacionais (PPE) vigentes no país: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

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 selecionada 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 limitações<sup>8</sup> no que se refere à etapa de escolha e seleção das coleções aprovadas pelas equipes avaliadoras.

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.

<sup>7</sup> (Coracini, 1999b; Souza, 1999; Rojo; Batista, 2003; Damianovic, 2007; Dias, 2009; Tilio, 2008; Cristovão, 2009; Paiva, 2009).

<sup>8</sup> Tempo e acesso restrito para a seleção das obras, por exemplo.

É nesse viés que nosso trabalho se centra 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.

A partir desse contexto, apresentamos o enfoque deste artigo: a etapa de escolha e *seleção*<sup>9</sup> do LD atribuída ao professor 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.

Esta pesquisa tem como objetivo geral propor um instrumento de avaliação de LD de LI direcionado 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.

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?

Na seção seguinte, discutimos o tema central desta pesquisa, qual seria o LD de LE em meio ao PNLD.

## 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 se diferencia 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 dêem validade e confiabilidade para que se possa alcançar os objetivos propostos.

<sup>9</sup> 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 à etapa em foco neste estudo, utilizamos os dois termos: *escolha* e *seleção*.

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:

*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.

*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).

*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.” (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 a seguir, explicitamos cada uma dessas dimensões.

**Quadro 01 – Dimensões do processo de avaliação de acordo com Ellis (1998)**

Abordagem	Características
1) Abordagem	<b>Modelo de Objetivos</b> – Modelo tradicional que busca verificar se os objetivos do currículo (os quais devem ser precisos) são alcançados.
	<b>Avaliação Responsiva</b> – 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	<b>Coerência</b> ( <i>Accountability</i> ) – Tem por objetivo verificar se os objetivos do programa são alcançados.
	<b>Desenvolvimento</b> ( <i>Development</i> ) – A finalidade consiste em aperfeiçoar o currículo e proporcionar a formação continuada de professores.
3) Foco	<b>Efetividade</b> – 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.
	<b>Eficiência</b> – 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 a 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:** as autoras, 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 forçam 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 02 – 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	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessidades sócio-políticas;</li> <li>• forças de mercado;</li> <li>• política educacional;</li> <li>• restrições (e.g. tempo, orçamento, recurso).</li> </ul>

**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 03 – 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, buscamos articular o referencial apresentado às possibilidades observadas 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 FNDE<sup>10</sup>), 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.

## 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 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.

<sup>10</sup> Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional.

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 escolar<sup>11</sup>.

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

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.

## 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 LD. 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 visuais 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; Urió, 2006).

É nesse sentido que Xavier e Urió (2006) destacam o papel da forma-

<sup>11</sup>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 determinada localização), independentemente de sua experiência ou atuação no contexto da Educação Básica.



ção 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 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; Furtuoso, 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 deste estudo (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, Cunningsworth (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 Cunningsworth (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”.

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 possibilita um olhar aprofundado para o material. Nesse sentido, ele defende que uma análise efetiva deve passar por três diferentes níveis de análise: 1. O que pode ser observado - descrições, aspectos físicos, passos principais dispostos nas seções instrucionais 2. O que é requisitado ao aluno - Com quem e com qual conteúdo 3. O que está implícito (Objetivos, princípios, papel dos alunos e do professor, as demandas em relação ao processo de aprendizagem dos alunos)

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 01** - 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 Donovan (1998), dada a grande ênfase apresentada por ele no processo de pilotagem dos materiais.

Donovan (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 pilotagem<sup>12</sup>:

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 com 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 se encontra em uso. Ademais, o *feedback* e as reações autênticas dos alunos só podem ser avaliados 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 questionário<sup>13</sup> como um dos instrumentos possíveis para a avaliação da pilotagem, incluindo em suas constituições questões objetivas e subjetivas<sup>14</sup>.

Por considerar a perspectiva histórica dos aspectos teóricos-metodológicos relacionados ao ensino de LE determinante para a compreensão da relação professor/LD, iniciamos nossa seção ilustrando tal cenário. A partir das reflexões tecidas, afirmamos que a escolha do LD está intrinsecamente ligada à representação do que é ensinar/aprender<sup>15</sup> 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 têm grande ênfase na necessidade de *feedback* de quem utiliza o LD a quem o produz (Tomlinson, 1998).

<sup>12</sup> 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.

<sup>13</sup> Podem ser elaborados questionários, tanto para o professor quanto para os alunos, uma vez que o *feedback* do aprendiz se constitui como um dos dados que emergem do processo de pilotagem.

<sup>14</sup> 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.).

<sup>15</sup> Assim como a perspectiva de visão de língua.

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.

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 Tomlinson (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, 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* (Schneuwly, 2004).

## **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 AALD<sup>16</sup>. Entretanto, pudemos perceber que poucos trabalhos abordavam essa temática sob o viés da relação tripolar da mediação entre *instrumento/meio/professor*. 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

<sup>16</sup> Cunningsworth (1995); Tomlinson (1998; 2003); Richards (2001; 2005); Tilio (2008); Damianovic (2007); Dias e Cristóvão (2009); Villaça (2010).



olhar sobre o LD que leve em consideração os elementos que compõem a mediação do processo de ensino-aprendizagem de línguas (agentes, instrumentos e meio).

Nos ancoramos em Schneuwly (2004; 2009) ao reconhecermos o caráter tripolar 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.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, busca propor um instrumento de planejamento/avaliação de ferramentas para o ensino de línguas. Consideramos 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.

### **2.1 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE**

O *corpus* consiste em 5 fichas de avaliação de livros didáticos de línguas. A seleção das fichas 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 (Dias, 2009; Ramos; 2009; Cristovao, 2009; Oliveira; Furtuoso, 2009); 2) Ficha de avaliação do PNLD (BRASIL, 2014). Além disso, justificamos nosso posicionamento em selecionar fichas de avaliação nacionais para análise devido ao fato de que estas foram produzidas para um contexto educacional mais próximo ao do foco deste trabalho.

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) 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.

Adotamos como procedimentos de análise os pressupostos teóricos do quadro do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1999; Bronckart; Machado, 2004; Bronckart, 2006; Bronckart, 2008). 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.

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.

Tendo delineado os procedimentos metodológicos de análise, passamos à análise e constituição da proposta final deste estudo.

## **PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS: ARTICULAÇÃO ENTRE OS ELEMENTOS ANALISADOS**

Nesta seção, contemplamos 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 literatura<sup>17</sup> sobre avaliação e análise de LD (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 pilotagem.

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 (Bronckart, 2008).

### **3.1 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO MAIS AMPLO SUBJACENTE À RELAÇÃO PROFESSOR/ 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

<sup>17</sup> Ellis (1998), Donavan (1998), Rubdy (1998), Tomlinson (1998; 2003).



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 pré primárias 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 05<sup>18</sup> - 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).
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. O INL é extinto e substituído pela Fundação Nacional do Material Escolar (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.
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 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 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.

<sup>18</sup> 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.

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.
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 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:** As autoras 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 se evidencia 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 dimensão.

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 avaliação pelo qual os livros são submetidos, recorreremos ao trabalho de Daher, Freitas e Sant’Anna<sup>19</sup> (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 etapas técnicas de triagem. Para avaliação pedagógica é elaborada, a partir dos critérios elencados no edital, a Ficha de Avaliação<sup>20</sup>. As

<sup>19</sup> As autoras do artigo retomado foram parte da equipe Avaliadora da edição de 2014 do PNLD (Língua Estrangeira).

<sup>20</sup> “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

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).

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.

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.

Conforme já mencionado por Daher, Freitas e Sant’Anna (2013), a inclu-

---

entre os avaliadores.” (Daher; Freitas; Sant’anna, 2013, p.417).

são 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 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 se constitua 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-ideológica 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 se justificam os gastos extraordinários com a avaliação e compra dos livros didáticos.



O fato é que o programa se configura 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 coleções<sup>21</sup>. Portanto, embora seja atribuído ao LD um papel de *bem de consumo*, defendemos que seu papel como *bem cultural* deve ser priorizado.

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, 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.

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 desenvolvido 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 par-

<sup>21</sup> 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”.



tir da publicação do edital referente à seleção de 2011): Dias (2009), Ramos (2009), Cristovão (2009), Oliveira e Furtuoso (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 Marcuschi (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 Dolz e Schneuwly (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 às 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.

#### 4.2.1 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 categorias 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. 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 oficiais<sup>22</sup> e defendidos por pesquisas recentes<sup>23</sup>. 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 Tomlinson (1998) no que concerne às 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.

Em relação ao **contexto de uso**, nosso quarto critério, nos pautamos nos trabalhos que abordam critérios de análise e avaliação de LD.<sup>24</sup> Retomamos, primeiramente, Ellis (1998) que ressalta a micro-avaliação<sup>25</sup> 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 (Schneuwly, 2004), ao tratarmos

<sup>22</sup> (Brasil, 1998; Parana, 2008).

<sup>23</sup> Autores mencionados em nossa categorização de ensino/aprendizagem de línguas (agir social e constituição identitária; b) motivação; c) interação e mediação).

<sup>24</sup> 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.

<sup>25</sup> Conforme explicitado em nosso referencial, a partir da definição de Ellis (1998), consideramos o PNLD uma Macro-avaliação e a seleção desenvolvida pelo professor, uma Micro-avaliação.

do caráter tripolar da AALD.

Na **figura 09**, podemos observar uma análise das Fichas de avaliação<sup>26</sup> a partir dos quatro critérios definidos. Na sequência, apresentaremos uma discussão sobre a análise desenvolvida<sup>27</sup>.

**Figura 02** - 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; Furtuoso, 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

<sup>26</sup> 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.

<sup>27</sup> Apresentamos, primeiramente, comentários referentes a análise desenvolvida em cada critério e, em seguida, comentários relativos à análise de cada ficha.



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; Furtuoso, 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 autoras 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 PNLD (Brasil, 2014).

## Quadro 06 – Critérios analisados pela avaliação do PNLD (Brasil, 2014)

<b>Projeto gráfico editorial</b>	a) Qualidade gráfica e adequabilidade da diagramação; b) Qualidade da Impressão; c) Indicação de referências complementares; d) Indicação das fontes dos textos citados.
<b>Textos</b>	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.
<b>Compreensão Leitora</b>	a) Envolve etapas de leitura; b) explora diferentes estratégias de leitura; c) Incentiva o desenvolvimento da criticidade dos alunos.
<b>Produção Escrita</b>	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.
<b>Compreensão Oral</b>	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.
<b>Expressão Oral</b>	a) Propõe atividades que promovam interações significativas ; b) Apresenta diferentes situações comunicativas.
<b>Elementos Linguísticos</b>	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.
<b>Atividades</b>	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 participação social do aluno.
<b>Questões Teórico-Metodológicas</b>	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.
<b>Manual do Professor</b>	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:** as autoras 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 descritores 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.

#### 4.2.2 ANÁLISE DOS CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DAS FA: O PROCESSO DE PILOTAGEM<sup>28</sup>

Com o propósito de observar as similaridades entre os elementos que constituem nosso *corpus*<sup>29</sup>, 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.

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 escolha, e sim, colocá-la como possibilidade proporcionar ao professor uma escolha pautada na breve experiência de sua utilização.

<sup>28</sup> Nos pautamos no trabalho de Tomlinson (1998; 2003), Donavan (2003) e Masuhara (2003).

<sup>29</sup> Etapa desenvolvida para a seleção de critérios abordados em nossa proposta prática.

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.

**Quadro 15 – Critérios de análise que demandam o processo de pilotagem<sup>30</sup>**

	<b>Critérios que demandam o processo de Pilotagem</b>
<b>F1 (DIAS, 2009)</b>	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).
<b>F2 (Ramos, 2009)</b>	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?
	1. Flexibilidade da unidade: propicia adaptações? Uso de outra sequência etc.?
<b>F3 (Cristovao, 2009)</b>	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?
<b>F4 (Oliveira; Furtuoso, 2009)</b>	1. Interação (professor/aluno, aluno/aluno, aluno/livro);
<b>F5 (Brasil, 2014)</b>	1. Promove, com materiais gravados, produções de linguagem características da oralidade?
	1. 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:** as autoras<sup>31</sup>

<sup>30</sup> 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.

<sup>31</sup> O levantamento foi desenvolvido pela autora deste trabalho, porém os critérios explicitados concernem às fontes



Dois critérios nortearam a seleção dos itens apresentados pelas FA: a) Asserções que apresentam verbos de efeito<sup>32</sup>; b) Asserções que demandam a “previsão” do 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 Análise 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**<sup>33</sup> 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**<sup>34</sup>, 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 têm ligação direta com a afinidade dos pares com o uso do material proposto.

Por fim, em relação ao **critério 3**<sup>35</sup>, 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 Ficha de Avaliação, pois envolve julgamento de valor. Destacamos que a linguagem mais direta e a curta extensão<sup>36</sup> podem configurar-se como pontos fortes da proposta.

---

citadas em cada quadro.

<sup>32</sup> 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 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.

<sup>33</sup> “A visão de aprendizagem adotada leva o aluno a apropriar-se da importância do *scaffolding* e do *feedback*.” (Dias, 2009).

<sup>34</sup> 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).

<sup>35</sup> “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).

<sup>36</sup> 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.



Em relação ao **critério 1**<sup>37</sup>, 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**<sup>38</sup>, 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**<sup>39</sup>, uma vez que a indicação do material suplementar depende do andamento e dos objetivos<sup>40</sup> das aulas.

Por fim, retomamos o **critério 4**<sup>41</sup>. 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 respostas 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.

Em relação ao **critério 1**<sup>42</sup>, consideramos que a 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**<sup>43</sup> 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 diferentes<sup>44</sup>. A pilotagem possibilita ao professor “sentir” o nível de dificuldade das atividades propostas pelo material, de forma a selecionar aquele que pode ser melhor

<sup>37</sup> “Os objetivos da unidade: [...] são alcançáveis?” (Ramos, 2009).

<sup>38</sup> “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).

<sup>39</sup> “Material Suplementar: é necessário? É possível?” (Ramos, 2009).

<sup>40</sup> Definidos pelo professor e não somente pelo LD.

<sup>41</sup> “Flexibilidade da unidade: propicia adaptações? Uso de outra sequência etc.?” (Ramos, 2009).

<sup>42</sup> “As atividades (com gêneros diferentes ou com textos em língua materna, por exemplo) colaboram para construção de sentido?” (Cristovao, 2009).

<sup>43</sup> “Os alunos têm informações e instruções suficientes para acompanhar e compreender o processo?” (Cristovao, 2009).

<sup>44</sup> Ou seja, mesmo atuando no mesmo nível, o professor lida com grande diversidade entre as séries.

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 critério<sup>45</sup>.

Procedemos, então, à análise da **F4** (Oliveira; Furtuoso, 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**<sup>46</sup> 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 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.

## 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

<sup>45</sup> “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).

<sup>46</sup> “Interação (professor/aluno, aluno/aluno, aluno/livro)” (Oliveira; Furtuoso, 2009).”

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: 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"> <li>- Etapas de Avaliação (Pré-uso; Uso e Pós-uso) (Tomlinson, 1998; 2003);</li> <li>- Análise dos objetivos prévios estabelecidos pelo contexto-alvo. (Ellis, 1998)</li> <li>- Especificidades do contexto. (Rubdy, 1998; Ellis, 1998; Richards, 2005).</li> <li>- Pilotagem do material (Donavan, 1998; Tomlinson, 2003)</li> </ul>
Análise das Fichas de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visão de Língua, ensino e aprendizagem.</li> <li>- Avaliação da Flexibilidade de Adaptação do material (assim como a avaliação da necessidade de complementá-lo).</li> <li>- Avaliação da interação professor/aluno/livro didático.</li> <li>- Avaliação da receptividade do material.</li> <li>- Avaliação da Adequabilidade do material.</li> </ul>

**Fonte:** As autoras.

Como ponto de partida, adotamos a proposta de etapas de avaliação de Tomlinson (1998; 2003). Desse modo, optamos por explicitá-las em nossa FA a fim de apresentar uma organização mais clara quanto aos objetivos de cada critério. 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 instrumento. 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, às escolas públicas brasileiras possuem determinada autonomia para definir seu próprio Plano de Trabalho

Docente (PTD). 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 proposta.

## **PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO**

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 Masuhara, 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 com-

põem 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*, 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, apresentamos questões quanto aos elementos do contexto que podem ser parcialmente<sup>47</sup> previstos, o **público-alvo** e o **contexto de utilização**.

## ETAPA 1: PRÉ-UTILIZAÇÃO

**Item 1<sup>48</sup>:** a) Objetivos de ensino de línguas estrangeiras propostos pelo PTD do contexto ao qual o livro é destinado:

1. Objetivo(s) Geral(is)			
<b>Objetivos Específicos</b>			
6 ano	7 ano	8 ano	9 ano
<b>Recursos Didáticos e Tecnológicos Disponíveis na Escola<sup>49</sup></b>			

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.	

<sup>47</sup> Mesmo tendo determinado conhecimento do contexto em que atua/atuará, tais fatores podem variar ano após ano.

<sup>48</sup> Ellis (1998); Rubdy (1998); Masuhara (1998).

<sup>49</sup> Richards (2005).



Quanto ao **item 2**, abordamos critérios observados no decorrer das análises deste estudo. O critério 3<sup>50</sup>, visão de linguagem, foi definido com base na literatura consultada<sup>51</sup> 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 9 foram elaborados com base na discussão desenvolvida a respeito da avaliação da adequabilidade e flexibilidade do material.

## 2) QUESTÕES INICIAIS PARA REFLEXÃO ACERCA DO LD

	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 da 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)?				
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

<sup>50</sup> Doravante, ao mencionar os critérios apresentados em nossa Ficha, os abreviaremos em C, acompanhados do número correspondente (e.g. C1, C2).

<sup>51</sup> Documentos oficiais (Brasil,1998; Paraná, 2007).

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 recursos para o plano pedagógico do professor, sendo o PTD o ponto central da organização curricular<sup>52</sup>.

### 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 <sup>53</sup>				

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 do 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 exequi-

<sup>52</sup> Destacamos que compreendemos o PDT como um planejamento que pode ser adaptado conforme o andamento das atividades, não configurando-se como uma “amarras” 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.

<sup>53</sup> 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.

bilidade das tarefas (C17, C18 e C22), praticabilidade e ensinabilidade (C19), impacto (C20 e C24), poder de motivação dos materiais (C21), flexibilidade (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 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 uso<sup>54</sup>(C30 e C31).

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

<sup>54</sup> Cunningsworth (1995); Masuhara (1998).

## ETAPA 3: PÓS-UTILIZAÇÃO

	1	2	3	4
29. Os critérios apresentados na ficha Pré-avaliação são revalidados <sup>55</sup> .				
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>			
<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 apresentada nesta seção visa prover ao professor um instrumento de auxílio à avaliação dos materiais na etapa de seleção das obras

<sup>55</sup> 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.

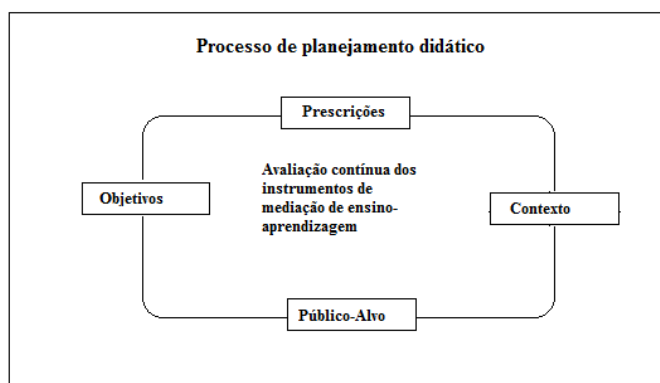


aprovadas. Ao caminharmos em direção à construção dessa proposta, tecemos reflexões que levaram ao entendimento de que a avaliação de LD não é um processo isolado.

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 03** – Planejamento didático e a avaliação de instrumentos de mediação de ensino/aprendizagem



**Fonte:** As autoras.

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.

#### 4.5 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 as 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.

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 agre-

gar 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 processo<sup>56</sup>.

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.

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 *corpus*, 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.

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

<sup>56</sup> 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.

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 adequadas à 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.

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 tinham 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 PNLD, 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

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.

BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* mercado de letras, 2009.

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.

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.

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.

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.

DONAVAN, P. Piloting - a publisher's view. TOMLINSON, B. (Ed). *Materials development in language teaching*. Sétima impressão. Cambridge: CUP, 1998. p.149-188.

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.

ELLIS, R. Evaluation of communicative tasks. TOMLINSON, B. (Ed). *Materials development in language teaching*. Sétima impressão. Cambridge: CUP, 1998. p.217-238.

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.

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.

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.

PAIVA, V. L. M. A história do Material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, 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.

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.

RICHARDS, J. C. *Curriculum Development in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

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.

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 texts argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 29-43.

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.

SAMPAIO, F. A. ; CARVALHO, A. *As distorções da etapa da avaliação do Programa Nacional do Livro Didático: 10 críticas, 10 soluções*. São Paulo, 2012.

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.

UR, P. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press. 1991.

TOMLINSON, B. (Ed). *Materials development in language teaching*. Sétima impressão. Cambridge: CUP, 1998.

\_\_\_\_\_ (Org.). *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum, 2003.

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.

## APÊNDICE

### 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) <b>Objetivos Específicos</b>				
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.				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
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 continuidade da progressão curricular iniciada anteriormente (Em caso de troca do material entre as edições do PNLD)?				

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 didático <sup>57</sup>				

<sup>57</sup> 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.

## 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



## ETAPA 3: PÓS-UTILIZAÇÃO

	1	2	3	4
30. Os critérios apresentados na ficha Pré-avaliação são revalidados. <sup>58</sup>				
31. As contribuições apresentadas nos comentários ao professor e no MP contribuem para ir além do que foi proposto pelo exercício.				
32. 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

33. Considerações quanto à interação livro x alunos.	
--	--

34. 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>			

35. 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>			

<sup>58</sup> 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.

# A ADOÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ESTADO DO PARANÁ: instrumento de avaliação

*Ma. Juliana Ayub Veltrini Spadacini*

## 1. INTRODUÇÃO

**E**ste estudo tem como finalidade identificar o processo de seleção do material didático a ser utilizado pelos professores das escolas públicas do Paraná. A constituição desta pesquisa ocorreu a partir de uma proposta da Disciplina de Material didático: análise, reflexão e produção (2LEM192), ofertada no ano de 2020 pelo programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), vinculado à Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Como professora do quadro próprio do magistério do Estado do Paraná desde 2005 na disciplina de Língua Inglesa (LI) de escola pública e aluna da disciplina do MEPLEM, busco, neste estudo, apresentar os documentos que norteiam o processo de escolha dos materiais e as etapas das avaliações de materiais didáticos.

Com o objetivo de conhecer a trajetória do material disponibilizado pelo Estado para o ensino da LI, busquei referenciais teóricos de autores e estudiosos conceituados no tema. Apresento relatos de professores pertencentes a um Núcleo Regional de Educação (NRE) desse Estado que engrandece esta pesquisa para confirmar as ações globais, por meio de entrevista, com o intuito de enriquecer o estudo e conhecer a visão, o entendimento e a real participação destes profissionais nas etapas de avaliação do material utilizado. Análise e leitura de fichas completaram o estudo para a produção de ficha autoral e adaptação de atividade com a finalidade de aprimorar o conhecimento quanto ao processo de avaliação de material. Durante o desenvolvimento deste estudo e tendo como análise as leituras de Tomlinson (2005), Dias (2009), Souza-Luz (2015), Zorzo-Veloso (2018) e outros de renome, demonstro a importância de buscar e adquirir conhecimentos para o processo de avaliação.

Esta pesquisa, portanto, permite o crescimento individual e coletivo de profissionais da educação pública ao conhecer critérios para selecionar um material didático a ser manuseado em sala de aula que, conforme Tomlinson (2005, p.44), “os materiais devem atender às necessidades e desejos dos alunos e aos princípios de aprendizado de idiomas”. Portanto, apresento neste estudo **Ficha de análise de unidades temáticas/ atividades para professores de escola pública**, a ser utilizados pelos professores de língua estrangeira de escola pública para avaliar e aperfeiçoar a prática educacional.

## 1.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA/LINGUAGEM E CONCEITO DE MATERIAL DIDÁTICO

O ensino de Língua Estrangeira (LE) está pautado na linguagem como prática social, que para Dias (200, p.204) é a concepção de linguagem de natureza sociointeracional e apresentado por Damianovic (2007), como função social e estruturada para uso num determinado contexto social.

Para Bakhtin (1986) a língua é compreendida como realidade concreta, sendo respaldado pelo pensamento de Vygotsky (2007) em que o processo de ensino/aprendizagem está dentro de uma perspectiva sócio-histórico-cultural, onde o sujeito, dentro do seu contexto social, age como transformador de mundo. Com isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,1998) formalizou a necessidade de que o aprendizado de línguas esteja interligado às vivências humanas:

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da (s) cultura(s) estrangeira(s) (PCN, 1998, p.37)

Para Souza-Luz (2015), o ensino é configurado pela ação e participação social, o que reforça as novas concepções, de que o professor é o mediador, orientador e incentivador para que os alunos assumam o papel de sujeitos de sua própria aprendizagem.

Portanto, aprender a língua inglesa em caráter formativo foi construído com as mudanças sentidas em decorrência da organização social, política e econômica ao longo da história. A necessidade e o grande interesse por mundos mais abrangentes resultaram, claramente, em transformações dentro da sala de aula, em que os alunos estão envolvidos e atentos sempre ao novo, com agilidade às informações imediatas. Logo, os materiais didáticos precisaram sofrer drásticas alterações para essa massa exigente. E, compreende-se que o ensino de línguas, passa a seguir uma perspectiva dialógica de linguagem.

E, para o material didático utilizado em sala atingir essa nova demanda e seguindo os documentos reformulados e estipulados pelo Estado no que condiz à educação, faz-se necessário a adoção do LD com critérios, sendo que os pressupostos teóricos-metodológicos devem considerar a língua como prática social.

Mas o que é um material didático (MD)? Podemos dizer que há um material didático ideal? Perguntas que, dificilmente teremos uma resposta exata, pois depende do contexto, do público, da demanda e do profissional que está fazendo uso do MD. Mas, entende-se como material didático o objeto que

possa auxiliar o professor a facilitar o conhecimento, tal como é defendido por Tomlinson (1998 - 2004c: xi) que define como material didático “qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizes de línguas”. Mas é claramente confundido o significado de MD com o livro didático (LD), em que muitos professores ao serem questionados não observam tal diferença, tendo como sinônimo tanto em seu entendimento quanto dos alunos, conforme apresentado por Zorzo- Veloso (2018).

Por muitas vezes, o LD é o recurso único e o mais utilizado em sala de aula para o ensino, como citado por Coracini (1999b, p.17) reafirmando que, em muitos casos, é a única ferramenta do professor e, o instrumento pedagógico mais presente nas salas de aula de línguas estrangeiras (Holden & Rogers, 2002; Freitas, 2008) como justifica a autora, apresentando, assim, as mesmas definições para o material didático.

Com isso, este estudo será focado nas etapas para a adoção do MD por excelência nas escolas públicas, ou seja, o livro didático (LD), utilizado pelos docentes em sala de aula e de fácil acesso aos alunos. E, em tempos que busca instigar o aluno ao pensamento crítico e associar à metodologia sócio interacionista, os livros didáticos estão ofertando a matriz curricular associada ao conhecimento de mundo do educando, conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Básica - DCE (2008):

A aula de LEM deve ser um espaço em que se desenvolvam atividades significativas as quais explorem diferentes recursos e fontes, a fim de que o aluno vincule o que é estudado com o que o cerca. (p. 64)

Portanto, o ensino de LI tem como objetivo incentivar e estimular o aluno a formação de um leitor crítico e protagonista do aprendizado.

## **1.2 BREVE HISTÓRICO DE DOCUMENTOS QUE NORTEIAM O MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA NO ESTADO DO PARANÁ**

Para o ano letivo dos próximos anos, o Estado avaliou e optou em trabalhar uma coleção que esteja dentro dos princípios da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e que embasa o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP, 2019), sendo tal documento que norteará o Ensino Fundamental II da Rede Pública do Estado do Paraná.

Ressalto ainda, que a obra selecionada está em conformidade ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, momento que as editoras passam por um processo de seleção e avaliação de obras didáticas, conforme disposto no Anexo III do Edital do PNLD 2020 (Edital 01/2018 – CGPLI)<sup>59</sup>, com o objetivo de garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, que atendam às necessidades da educação pública brasileira, em conformidade

<sup>59</sup> Edital 01/2018 - CGPLI - <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=28/03/2018&jornal=530&pagina=31>

com os objetivos da legislação da Educação Básica. Portanto, esta análise, necessita ser realizada de forma minuciosa e seguindo critérios para que o maior objetivo seja alcançado, ou seja, a formação do educando.

O componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM) foi introduzido pela primeira vez no Guia do Livro Didático do PNLD de 2011 com o enfoque de que “incluam a importância do caráter educativo da aprendizagem de línguas, que pode oportunizar o conhecimento sobre o outro e sobre si mesmo, sobre culturas locais e globais” (MEC/SEB, 2010, p.11), e, destacando o papel da língua como objeto fundamental para construção de valores de uma sociedade.

No atual Guia do Livro Didático 2020<sup>60</sup>, as obras ofertadas aos alunos da Educação Básica devem, entre alguns critérios, contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, garantir a progressão das aprendizagens, contribuir para a apreensão das relações que se estabelecem entre os conhecimentos propostos e suas funções socioculturais, considerando a dimensão afetiva dos indivíduos, com o intuito de oferecer uma efetiva apropriação do conhecimento.

Tendo ainda como princípio o Guia do Livro Didático 2020 - PNLD, o material didático selecionado para uso e ensino da Língua Inglesa (LI) aos alunos das escolas públicas do Estado do Paraná deve apresentar de forma clara e coerente, informações atualizadas e complementares ao ensino da LI, não levando à indução ao erro ou que apresente ideias equivocadas. O material didático (MD) deve apresentar adequação estrutural gráfico-editorial, levando em consideração a faixa etária e o nível de escolaridade do público em questão, proporcionando o desenvolvimento da autonomia de pensamento, do raciocínio crítico e da capacidade de argumentação do estudante.

As obras didáticas apresentadas e selecionadas ao PNLD 2020 contemplam três eixos: 1) Disciplinares, 2) Interdisciplinares e 3) Projetos Integradores, compostas pelo livro do estudante e o manual do professor, sendo este último organizado por livro impresso e material digital.

Nota-se, que o material didático a partir de 2020, contempla o ensino da Língua Inglesa como fundamental para dar conta da multiplicidade de usuários que utilizam o inglês como língua comum de comunicação em situações diversas ao redor do planeta. E, para consolidar a equidade do ensino de inglês no Brasil, o PNLD 2020 seleciona coleções que associam as competências e habilidades que promovam a inclusão e a reflexão do aprendiz da língua.

<sup>60</sup> Guia do Livro Didático 2020 - <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/13410-guia-pnld-2020>



## 2. ANÁLISE DO PROCESSO DE ADOÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Para a seleção de determinada obra, o Governo do Estado do Paraná, seguindo os documentos do PNLD 2020, recebeu um cadastramento das editoras com o intuito de iniciar a avaliação, pré-adoção do LD e, em consulta pública<sup>61</sup> sobre material didático realizada em abril de 2019, contando com a participação de mais de 22 mil estudantes e de mais de 9 mil professores, estabeleceram alguns determinantes para as características de um bom livro didático.

Segundo as repostas dos professores e alunos da rede estadual de educação pública do Estado do Paraná, o LD deve priorizar a organização de conteúdos próxima ao do Referencial Curricular do Paraná<sup>62</sup>; apresentar comentários e sugestões relacionadas às estratégias exequíveis e possíveis de serem aplicadas em sala de aula; fornecer possibilidade de adaptação aos textos e conteúdos referentes a assuntos do contexto local; sugerir novas intervenções pedagógicas e revisões das estratégias de ensino e indicar sugestões de diferentes metodologias para o trabalho com estudantes com dificuldades de aprendizado, deficiência e altas habilidades.

Tendo como apoio as leituras de Tomlinson (2005) ao avaliar um material, procura-se, medir a validade destes materiais, o propósito ao usá-lo, o quão de interesse e de motivação irá proporcionar aos alunos aprendizes e a flexibilidade que o professor tem para adaptá-lo ao um contexto específico. Estas sugestões vêm ao encontro para reafirmar os anseios dos profissionais da educação do Estado do Paraná sobre a seleção do livro didático:

“a avaliação de materiais envolve a mediação do valor (ou valor potencial) de um conjunto de materiais de aprendizado por meio de julgamentos sobre o efeito que eles produzem nas pessoas que os utilizam.” (Tomlinson, 2005, p.01).

Tomlinson (2005) afirma também, que a avaliação pré-utilização, baseia-se em meras impressões pessoais, é subjetiva e pouco confiável. E sugere que, ao avaliar um material didático, siga-se alguns critérios de avaliação: até que ponto os materiais ajudam os alunos a fazer associações com sua própria vida? Até que ponto os materiais estimulam o envolvimento emocional? Até que ponto os materiais promovem a visualização?

Analisando os critérios sugeridos pelo autor e apresentando apenas os dados levantados pela pesquisa realizada pelo Governo do Paraná, não há como definirmos com êxito, quais quesitos foram primordiais para a escolha das obras que serão utilizadas até o ano de 2023 pelos alunos de escolas públicas do Estado.

Em continuidade ao estudo das etapas de avaliação, será apresentado,

<sup>61</sup> <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Educacao-divulga-resultados-da-consulta-publica-do-Material-Didatico-do-Parana>

<sup>62</sup> Referencial Curricular do Paraná (CREP) <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1669>

alguns critérios para a avaliação durante a utilização da obra selecionada pelo Estado e avaliação pós-utilização. Etapas estas, que estão pautadas por Tomlinson (2003) e nos estudos de Zorzo-Veloso (2018) para aprofundar a análise e critérios na seleção e adoção de um material didático, com o intuito de atingir um ensino real e concreto, que possa abranger o maior número de alunos para um aprendizado eficaz.

Entendemos o LD, ainda, como uma produção vinculada a valores, a posições ideológicas, visões de língua, de ensino de línguas, de aluno, de professor, e de papel das línguas estrangeiras na escola.” (Daher; Freitas; Sant’Anna, 2013, p. 408).

Para isto, é necessário compreender o percurso que o material didático trilha até estar presente nas mãos dos professores de LI.

## 2.1 AVALIAÇÃO PRÉ-UTILIZAÇÃO

O estudo das etapas de adoção do material didático utilizado na disciplina de Língua Inglesa será realizado com os alguns professores pertencentes ao quadro próprio de magistério da Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná (SEED/ PR) e que receberam em 2020, o LD selecionado.

Tivemos, no final de 2019, um momento de duas horas para avaliar aproximadamente cinco coleções de MD recebidas por um determinado NRE. Como já explanado, a SEED/PR, após fazer uma seleção de obras, enviou aos colégios as coleções que já passaram por uma verificação conforme documentos exigidos, assim, os professores puderam ter a oportunidade de conhecer alguns materiais com que viriam a trabalhar.

Sabemos que este tempo oferecido a nós, duas horas para a avaliação, é extremamente pequeno e irrisório perante à complexidade e importância da ação da escolha. Porém, esta verificação simplificada foi realizada com a junção de professores da mesma disciplina, mas que trabalham em colégios diferentes no município. Na oportunidade, buscamos observar, nas obras recebidas, a linguagem apresentada, verificamos se os tipos de exercícios fornecidos apresentavam as competências específicas do ensino da Língua Inglesa (*reading, writing, listening, speaking*) e demos atenção aos gêneros textuais das unidades para verificarmos a usabilidade, qualidade e profundidade do conteúdo a ser ministrado.

É notável que, devido ao tempo escasso e, infelizmente, à falta de comprometimento de alguns colegas, não há uma avaliação conforme os componentes ideais, que podem ser verificados no estudo de Tomlinson (2005, p.10) como critérios universais úteis para começar uma avaliação. Esta falta de avaliação pré-utilização pode ser pelo fato do material didático ser determinado pela indicação da maior parte dos profissionais da educação, e por alguns, ou

até a maioria, simplesmente por não conhecerem os critérios de como realizá-lo. Aqui, me incluo que nunca recebi uma formação para avaliação de materiais e reforço que foi na disciplina do MEPEM que pude ter contato com aprendizado de tão relevância.

E, tendo como apoio o estudo e a produção do instrumento de planejamento didático, avaliação de ferramentas de ensino apresentada na dissertação de Souza-Luz (2015, p.174), esclareço que, em nenhum momento, foi oferecido aos professores da rede pública de ensino, fichas de avaliação para que houvesse a iniciação de um processo de seleção baseada em pesquisas, estudos. Portanto, tais professores, têm autonomia para conduzir o processo ensino/aprendizagem, conforme o planejamento e os critérios contidos no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada instituição

Em continuidade ao processo de análise para verificar o posicionamento de alguns professores de Língua Estrangeira, pertencentes a um determinado NRE do Estado, busquei formalizar a partir de uma entrevista quais são as visões que estes profissionais apresentam perante à importância de uma real avaliação pré-utilização do MD, que, neste estudo, será o LD,

Esta entrevista foi iniciada de maneira informal via *Whatsapp*, esclarecendo o intuito e procedimento a ser realizado, para que assim, tendo o amparo positivo, possa enviar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1) para que seja lido e assinado pelos participantes da entrevista. Tendo os documentos em mãos, enviei por *e-mail* a entrevista (Apêndice 2) para ser respondida por escrito ou por áudio. Os nomes dos entrevistados serão preservados e identificados apenas com a inicial P (Professor) e numeral. Procurei conhecer a visão dos professores de Língua Inglesa quanto à avaliação das etapas de realização das obras. Segue, no Apêndice 3, a transcrição das entrevistas.

Nas respostas obtidas pelos professores quanto à maneira como é feita a avaliação da pré-utilização do material didático, foi relatado, por todos os entrevistados, que as editoras enviam as seleções para as escolas e em reunião, faz-se a escolha dos três primeiros que estão em consonância ao ensino, como citado por P1 “As editoras enviam para as escolas alguns exemplares para apreciação dos professores”.

Portanto, não há uma documentação de que as obras enviadas às escolas já tenham sido verificadas a partir de documentos já citados no início do estudo, seguindo princípios do PNLD 2020 e critérios estabelecidos pela SEED/PR. Isto faz com que os professores de Língua Inglesa selecionados para o estudo específico apenas acatam as obras já pré-determinadas.

Tendo como princípios os estudos de Tomlinson (2003), analisamos que os professores de língua estrangeira do Estado do Paraná ficam limitados à escolha do material didático que possa priorizar, conforme o autor “o 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 professor e requisitos administrativos”. Para o autor, temos nessas palavras um guia para análise e avaliação de MD, mas que nós, como professores do Estado do Paraná, não participamos como agentes do processo, mas, apenas como coadjuvantes.

Em continuidade à entrevista, questionei sobre o entendimento quanto ao significado da palavra material didático, tendo obtido respostas próximas quanto ao entendimento do termo. Entre os entrevistados, o MD é considerado o LD, como afirma P1 “Considero aqui o livro didático, mas utilizamos outros materiais no dia a dia”.

Em suma, percebemos, que o MD é associado ao LD, mas também é citado como outros materiais que podem enriquecer e dar apoio ao processo de ensino-aprendizagem, como afirma P2 “Penso que seja todo recurso disponível para ser utilizado com o intuito de ensinar”. Assim, podemos apresentar que os professores entrevistados possuem uma visão crítica tal como afirma a fala de Almeida (2010, p.82) que o professor demanda um olhar questionador e investigativo dentro e fora da sala de aula, ou seja, demanda um professor reflexivo. Conceituando o posicionamento dos entrevistados, para Ramos (2009 *apud* Souza-Luz, 2015, p.45) o papel do LD se configura tanto como um colaborador, quanto em uma ferramenta auxiliar para o professor de língua estrangeira e destaca que “o docente necessita de materiais com padrões de qualidade que correspondam à sua realidade de atuação profissional”. Isto permite que o ensino da LI tenha o propósito desejável, ou seja, um ensino de qualidade e eficaz.

## 2.2 AVALIAÇÃO DURANTE A UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Conforme citado, o material de amparo pedagógico utilizado nas aulas de LI pelos professores e alunos é o LD, e, faz-se necessário que haja uma análise e avaliação de como o conteúdo está sendo apresentado durante o processo de ensino.

No manual do Professor da Obra *Way to English for Brazilian Learners - 7º ano*, Editora Ática, selecionado pelo Estado para ser utilizado até 2023, é apresentado o material digital e ficha de acompanhamento para análise das aprendizagens nomeado por ficha de acompanhamento das aprendizagens<sup>63</sup>.

Em apenas dois meses de uso do material, modelos semelhantes a estas fichas foram utilizadas no Plano de Trabalho Docente (PTD) do professor e associadas aos Registro de Classe *Online* (RCO), sistema que substituiu o livro de chamada, que está interligado ao CREP para verificar todo conteúdo trabalhado. Esta ficha de avaliação durante a utilização foi implantada neste ano de 2020, assim oportuniza os professores a conhecerem algumas fichas

<sup>63</sup> Ficha de acompanhamento das aprendizagens, disponível em: <https://www.aticascipione.com.br/pnld/edital/pnld-2020/fichas-de-acompanhamento/?obra=3765323>. Acesso em: 03 de agosto de 2020.



de avaliação, com o intuito de orientar o processo do trabalho pedagógico.

Retornando à entrevista com os professores, questionei se o uso do LD é necessário para o ensino de línguas, comprovado pela fala de P2 “O LD é um importante recurso, quando não o único utilizado por alguns profissionais, para fim pedagógico” e busquei saber como que as unidades temáticas são apresentadas, se a linguagem é específica e ideal para a série e, se os componentes determinados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estão presentes no LD.

Em continuidade, questionei se o livro selecionado é utilizado na íntegra e se o professor tem a autonomia de diversificar os materiais e as fontes de pesquisa. Investiguei se a obra selecionada é objetiva, apresentando o conteúdo de forma clara. A resposta que obtive foi unânime, que o LD apresenta um grau elevado de conhecimento, sendo que não condiz à nossa realidade, tendo assim a necessidade de fazer muitas adaptações, apresentado por P3 “Sim, pois como dito anteriormente, o Livro Didático é um condutor para se atingir os conteúdos previstos para cada série, no entanto é necessário ter autonomia na ação pedagógica em sala de aula e permitir que remodelamos o que for necessário para alcançar o ensino e aprendizagem”.

Assim, apresento uma ficha autoral que foi adaptada a partir do estudo de Souza-Luz (2015). Essa adaptação vem ao encontro da fala de Tomlinson (2005, p. 19), que a adaptação de materiais existentes envolve a modificação de materiais para tornar mais adequado ao aluno, professor e à situação específica, o que torna o ensino mais real conforme o contexto educacional de cada professor.

Contudo, a avaliação das etapas é de suma importância e seguindo os princípios de estudo de Dias (2009), o processo de avaliar um LD, mesmo sendo árduo e difícil de ser implantado nas escolas, deve ser comumente feito pelos professores de Língua Estrangeira Moderna (LEM), para que essa defasagem de conteúdos possa ser sanada ao introduzir outros tipos de MD. Com as respostas recebidas dos entrevistados e, me colocando como professora dentro do grupo da pré-avaliação da utilização do LD, reafirmo que, a avaliação durante o processo de utilização da obra passa de forma inadequada dos critérios norteadores como descritos nas fichas de avaliação de Dias (2009). Conforme citado por Zorzo-Veloso (2018, p.3), a “aula é uma ação que envolve planejamento, regência e reflexão pós regência”, e, com um calendário restrito, muitas vezes o material didático selecionado pelos professores e o livro didático como recurso, deixamos de realizar estas etapas imprescindíveis e não atentamos à importância criteriosa das etapas de adoção estipuladas pelo estudo de Dias (2009, p.226).

Em momentos restritos, em reuniões pedagógicas e em conversas informais entre os professores, as questões do LD são levantadas e discutidas. Buscamos, nas orientações metodológicas apresentadas nos livros didáticos,



associar o conteúdo trabalhado com os objetos de conhecimento e as habilidades contempladas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) ao ano determinado. Podendo afirmar, que vamos iniciar, mesmo tarde, o processo de aprender a utilizar fichas de avaliação, para isso sugiro esta ficha autoral a partir de leituras de Dias (2009) e da produção de Souza- Luz (2015). Instrumento este que, mesmo não havendo a divisão das etapas de avaliação, proponho a ser utilizado pelos professores de LI para orientar o trabalho educacional.

### Quadro 1 - Ficha de análise de unidades temáticas/ atividades para professores de escola pública

	3	2	1	0
1. A linguagem e o conteúdo promovem uma reflexão crítica, trazendo novas perspectivas sobre o tema (contemplado nos documentos oficiais)?				
2. Sugere estratégias e atividades de apoio a alunos com diferentes níveis de aprendizagem que adequa-se à perspectiva do trabalho planejado no PDT?				
3. O plano de curso proposto em cada unidade é ideal conforme o calendário da escola?				
4. A organização dos conteúdos, a partir da estrutura fornecida, estimula a formação de um leitor crítico?				
5. Nas unidades são apresentados temas importantes que auxiliam no desenvolvimento e no aprendizado do conteúdo a ser trabalhado?				
6. Há unidades de nivelamento e retomada de conteúdos antes de propor novos componentes curriculares?				
7. O material digital e o cd em áudio contribui para enriquecer o ensino da LI?				
8. As unidades temáticas apresentadas na obra possibilita uma autonomia para o professor adequar-se ao seu contexto educacional?				
9. O LD fornece textos de diversos gêneros e fonte que estão de acordo com a série trabalhada?				
10. Apresenta questões para a compreensão geral do texto, desenvolvendo a habilidade de leitura de forma global?				
11. Apresenta exercícios variados para a compreensão detalhada do texto principal da unidade, sendo: identificando informação específica, apresentando diversos tipos de estratégias de leitura?				
12. Fornece questões de discussão associados aos textos propostos (como cartuns, gráficos, mapas mentais) que fazem relação com a realidade do aluno e comunidade, com a finalidade de promover o posicionamento crítico do aluno?				

13. Os jogos propostos na obra têm por finalidade o engajamento entre alunos associado ao desenvolvimento do conteúdo?				
--	--	--	--	--

14. As sequências didáticas propostas na obra levam o aluno a desenvolver autonomia quanto à forma de aprender?				
---	--	--	--	--

**Fonte:** a autora

**Legenda:** 3: Plenamente desenvolvida/ 2: Parcialmente desenvolvida/ 1: Pouco desenvolvida/ 0: Não trabalhada no bimestre

O objetivo desta ficha é orientar o processo de avaliação das atividades sugeridas em livros ou as adaptadas pelo professor, buscando investigar e compreender melhor a prática de ensino pautada em fundamentação teórica.

### 2.3. PÓS-UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Neste momento, precisamos verificar como foi a implantação das unidades do LD, os pontos positivos e negativos. É necessário, avaliar a metodologia implantada para que haja as alterações necessárias. E este processo é a partir da utilização de fichas, como reforça Zorzo-Veloso (2018, p.11), que o uso das fichas com perguntas objetivas para a pós-adoção, complementa e engrandece o levantamento de dados para uma metodologia que busca o professor crítico-reflexivo

Segundo o pesquisador Tomlinson (2009), a avaliação pós-adoção é a etapa menos utilizada, devido ao tempo necessário para o desenvolvimento desse processo. Mas, reafirma 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. Para Zorzo-Veloso (2018, p.10), ao implantar o LD, o professor deve observar os pontos positivos da seleção adotada, para que possa de forma cíclica e contínua, adequar o LD ao PPP da escola.

Seguindo a análise das entrevistas, apresento as questões levantadas aos professores quanto ao processo da pós-adoção do LD, se em algum momento já houve um questionamento pela editora ou pelo Estado (neste caso o comprador do produto), sobre a validade e usabilidade do produto e se seria necessário fazer modificações para as próximas edições.

Avaliando as respostas apresentadas pelos entrevistados, a avaliação pós-utilização é algo irreal, e em nenhum momento há a busca de informação do material fornecido pelo Estado ou produzido pela editora, mesmo sendo citadas pelos professores de LE esta necessidade de busca de retorno. Este processo de pós-utilização para P1 “É importante para que se possa adequar o material a nossa realidade”, na concepção de P2 “Seria importante se algum desses órgãos entrassem em contato, pois com o *feedback* eles poderiam elaborar materiais mais condizentes com a realidade da escola pública” e, para P3 “seria uma forma de viabilizar possíveis mudanças posteriores no

Livro Didático”. Para Tomlinson (2003, p. 25), essa etapa é considerada a 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”.

O aperfeiçoamento da prática educacional é aprimorado a partir da avaliação. Com isso, a pilotagem da ficha autoral dentro de uma atividade adaptada promove a funcionalidade do instrumento ao avaliar a etapa de pós-utilização de um material.

### 3. PILOTAGEM DA FICHA DE ANÁLISE DE UNIDADES TEMÁTICAS/ ATIVIDADES PARA PROFESSORES DE ESCOLA PÚBLICA

Neste espaço, apresento a descrição de uma atividade adaptada da *Unit 1 - We are all human* do livro selecionado pelo Estado do Paraná. A atividade é iniciada apresentando, aos alunos, as imagens que se referem às partes do corpo e peço que indiquem qual parte do corpo humano cada imagem ilustra. Forneço as palavras para verificar se já possuem algum tipo de conhecimento ou se conseguem assimilar conforme imagem:

**arm • eyes • feet • hands • legs • shoulder**

Em seguida, apresentei a canção “Head, shoulder...”, para que os pudessem reconhecer a canção infantil na versão de língua inglesa e de forma descontraída aprender a pronúncia. Tivemos êxito nesta atividade.

Em continuidade à sequência didática proposta pelo livro, porém adaptada ao contexto, ampliamos o vocabulário escrito com as partes do corpo humano e propus a produção de um corpo humano, podendo ser com recortes de imagem ou com desenho, para que os alunos, em grupo, escrevessem em inglês as partes correspondentes e depois apresentaram para a sala. Em uma outra sala de 7º, a proposta foi a produção de um *Memory Game*. Revisamos o vocabulário, utilizamos o *Glossary* do livro didático, acrescentamos características físicas, o que proporcionou uma amplitude no vocabulário para a produção da atividade lúdica. Esta tarefa foi realizada em casa, em grupo. No dia da entrega, fizemos vários grupos para que todos pudessem jogar a proposta dos colegas. Esta atividade foi positiva.

Em continuidade à unidade, apliquei a tabela fornecida na sequência didática do livro, que depois de preenchida possibilitou a escrita de frases mais completas respondendo à questão “*What do you look like?*” e “*What does the girl/ boy look like?*”, que possibilitou também a revisão do verbo “*have*”.

*Find someone who..*

	Classmates' Names
a) ... has blood type O+.	
b) ... has blood type B-.	
c) ... is left-handed.	
d) ... is right-handed.	
e) ... has black hair.	
f) ... has curly hair.	
g) ... has long hair.	
h) ... has green eyes.	

Estas atividades descritas, levaram aproximadamente de 5 a 6 aulas. E dentre as três salas trabalhadas de 7º ano, há a presença de 2 a 3 alunos com dificuldade de aprendizagem, sendo que consegui fazer com que a interação por parte deles ocorresse no processo de assimilar a imagem, buscar as informações no glossário e a participação no *Memory Game* também com êxito.

A aplicabilidade da ficha autoral no contexto da escola pública com os alunos de 7º ano teve como intenção verificar se estava em consonância ao estudo realizado durante o semestre do MEPEM e das teorias analisadas. Apresento a ficha preenchida, durante a realização das atividades, com a intenção de mostrar a necessidade de que qualquer trabalho a ser desenvolvido no âmbito escolar necessita estar orientado e planejado para apresentar resultados.

## FICHA DE ANÁLISE DE UNIDADES TEMÁTICAS/ ATIVIDADES PARA PROFESSORES DE ESCOLA PÚBLICA

	3	2	1	0
1. A linguagem e o conteúdo promovem uma reflexão crítica, trazendo novas perspectivas sobre o tema (contemplado nos documentos oficiais)?		x		
2. Sugere estratégias e atividades de apoio a alunos com diferentes níveis de aprendizagem que adequa-se à perspectiva do trabalho planejado no PDT?		x		
3. O plano de curso proposto em cada unidade é ideal conforme o calendário da escola?	x			
4. A organização dos conteúdos, a partir da estrutura fornecida, estimula a formação de um leitor crítico?	x			
5. Nas unidades são apresentados temas importantes que auxiliam no desenvolvimento e no aprendizado do conteúdo a ser trabalhado?		x		
6. Há unidades de nivelamento e retomada de conteúdos antes de propor novos componentes curriculares?	x			

7. O material digital e o CD em áudio contribuem para enriquecer o ensino da LI?				x
8. As unidades temáticas apresentadas na obra possibilitam uma autonomia para o professor adequar-se ao seu contexto educacional?	x			
9. O LD fornece textos de diversos gêneros e fontes que estão de acordo com a série trabalhada?		x		
10. Apresenta questões para a compreensão geral do texto, desenvolvendo a habilidade de leitura de forma global?	x			
11. Apresenta exercícios variados para a compreensão detalhada do texto principal da unidade, sendo: identificando informação específica, apresentando diversos tipos de estratégias de leitura?	x			
12. Fornece questões de discussão associados aos textos propostos (como cartuns, gráficos, mapas mentais) que fazem relação com a realidade do aluno e comunidade, com a finalidade de promover o posicionamento crítico do aluno?			x	
13. Os jogos propostos na obra têm por finalidade o engajamento entre alunos associado ao desenvolvimento do conteúdo?	x			
14. As sequências didáticas propostas na obra levam o aluno a desenvolver autonomia quanto à forma de aprender?	x			

**Autora:** Juliana Ayub Veltrini Spadacini (2020)

**Legenda:** 3: Plenamente desenvolvida/ 2: Parcialmente desenvolvida/ 1: Pouco desenvolvida/ 0: Não trabalhada no bimestre.

### **Avaliação do itens:**

- 1 - mesmo o livro fornecendo diferentes tipos de pessoas, não priorizei este assunto, apenas apresentei de forma abrangente, o que não tornou uma atividade reflexiva/ crítica;
- 2 - As atividades propostas para alunos com dificuldade de aprendizagem foram adaptadas pelo professor da sala, no caso eu;
- 3 - As atividades propostas foram baseadas para atingir até 6 aulas, obtendo êxito;
- 4 - A realização das atividades promoveu uma autonomia ao aluno, fazendo com que fosse o protagonista do aprendizado;
- 5 - As atividades favoreceram o crescimento do vocabulário;
- 6 - Iniciamos uma revisão de vocabulário para que somente depois houvesse a introdução de novos;
- 7 - Não há materiais digitais no LD para estas atividades;
- 8 - A autonomia dos alunos, nestas atividades, foram bem desenvolvidas;
- 9 - O LD fornece *quiz*, *flashcards* e pôster que facilitam associar ao tema a ser trabalhado;



- 10/ 11 - A colocação no item 9 propicia a realização do item 10 e 11;
- 12 - As atividades propostas foram mais lúdicas, não priorizando textos específicos, mas sim de forma mais abrangente;
- 13 - Com êxito
- 14 - As atividades propostas favoreceu a autonomia do aluno.

Esta ficha, mais autoral, vem ao encontro do contexto analisado e vivenciado pela pesquisadora, que, com a atividade adaptada do livro selecionado, fez o preenchimento e a análise dos itens conforme o êxito no progresso da execução das propostas.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, busco compreender como é o processo de avaliação das etapas de adoção de material didático realizada pelo Estado do Paraná. Apresento a ficha autoral que pode nortear o trabalho dos professores de escola pública, assim como usarei em meu contexto para ter princípios correntes na aplicação de atividades. Reforço que neste estudo a ficha de instrumento de avaliação de Dias (2009)<sup>64</sup> e de Souza- Luz (2015) foi fundamental para o crescimento e desenvolvimento intelectual durante a disciplina cursada e apresentada nesta pesquisa para uma adequação ao contexto pesquisado. Isso faz com que os materiais manuseados possam ser avaliados para verificar o uso e ensino da língua. Conforme afirma Dias (2009, p. 205), “a linguagem deve enfatizar o papel ativo do aprendiz nas interlocuções do dia-a-dia, sendo o papel do professor de LE, estar atento aos princípios que os levam à construção social do significado”.

A proposta da disciplina em adaptar uma atividade teve como objetivo trazer os critérios sugeridos por Tomlinson (2005, p.21) que “ajuda os professores a articular suas convicções subconscientes”. A adaptação da atividade do LD foi feita no início do ano letivo e apresentei na íntegra. Na adaptação das atividades propostas, percebe que os alunos foram apresentados a imagens e gêneros textuais que promovam um entendimento do conteúdo a ser trabalhado, apreciando o significado com o objetivo de um aprofundamento da linguagem. Como apresentado por Tomlinson (2005), os professores necessitam considerar princípios para a adaptação de materiais e estes são transformados em procedimentos de ensino, mas devem ser colocados em sequência “em primeiro lugar, concentre-se no significado e, em seguida, na linguagem” (p.23).

Tendo como base a atividade proposta, e seguindo o estudo de Tomlinson (2005), os alunos oportunizaram o desenvolvimento de vocábulos a partir da re-

<sup>64</sup> Sugiro a leitura das fichas em Dias, Reinildes; Cristovao, Vera Lúcia (Org.). O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009. disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/arado/Free%20material/Evaluation\\_check\\_list2007.pdf](http://www.letras.ufmg.br/arado/Free%20material/Evaluation_check_list2007.pdf) acessado em 03/08/2020

visão prévia que já possuíam, e ampliando-o, a partir da associação de imagens, produção de cartazes e confecção e interação do jogo *Memory Game*. Ficando claro que, um dos exemplos de sequenciamento de princípios sugerido pelo autor Tomlinson (2005, p.24), a promoção do envolvimento dos alunos, foi verificada durante todo o processo de desenvolvimento das atividades adaptadas.

Durante o estudo e com o levantamento de dados apresentados pelos professores entrevistados de um específico NRE desse Estado, concluo que há o desconhecimento de critérios para avaliação de materiais didáticos. Afirmo, como professora, que também estive na avaliação das obras, mas nunca recebi uma solicitação de avaliação, mas sim, a escolha, dentre várias, de três obras mais coerentes ao ensino de línguas. Portanto, os professores das escolas públicas do Estado do Paraná, a partir de 2020, farão uso de obras selecionadas e determinadas pelos órgãos responsáveis. Isto delimita a participação da escolha, mas proporciona uma autonomia quanto ao processo de utilização, análise e verificação, com impressões pessoais, de componentes que agregam ao conteúdo estabelecido dentro do plano de aula do professor. Embora P3 afirme que há uma solicitação de avaliação por parte dos professores e da equipe pedagógica em relação ao LD a ser selecionado, me coloco como professora, que nunca participei desta solicitação, mesmo achando imprescindível.

Ressalto ainda que pude contar com dados de um profissional que atua no contexto de escola particular de ensino de línguas, apresentada aqui pelo entrevistado P4, que complementou e apresentou sobre sua autonomia quanto ao processo da adoção do MD. Este esclarece que fez parte do processo de escolha do LD e entende que este “não é o sucesso da aprendizagem do aluno, mas sim um suporte para a aprendizagem” e apresenta que, mesmo fazendo parte do processo de escolha semelhante aos professores do Estado, também nunca foi questionada quanto à usabilidade do MD.

Em suma, a avaliação pré e pós-utilização da adoção, ainda é ineficiente, o que leva a não participação do agente do ensino, o professor, como papel principal para desenvolver, avaliar e analisar os conteúdos estipulados dentro das obras produzidas e planejadas. Destaco ainda que o MD como produto de área e importância comercial, e baseada no pensamento e estudo de Souza-Luz (2015), os interesses educacionais devem ser sobrepostos aos interesses mercadológicos. Portanto, a voz do professor deve ser ouvida a partir de questionamentos e fichas avaliativas para a produção de LD que contenha objetivos que atendam à perspectiva de quem o utiliza. Tomlinson (2009, p.5) sugere critérios de avaliação, entre eles “até que ponto os materiais ajudam os alunos a fazer associações com sua própria vida”.

Sugiro que as fichas devem estar presentes ao longo das aplicações das atividades ofertadas pelo MD e as adaptadas pelo profissional. A avaliação durante a utilização de qualquer material de apoio precisa seguir critérios e princípios para que haja a reflexão do motivo de uso e possíveis modificações.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

CORACINI, M. J. O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões. In: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999d. p. 105-124.

DIAS, R. **Avaliando o livro didático (LD) de língua estrangeira (LE) no contexto do Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

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.

FRANCO, Claudio; TAVARES, Kátia. **Way to English for Brazilian Learners, 7º ano: ensino fundamental, anos finais**. - 2 ed. -- São Paulo: Ática, 2018.

Guia de livros didáticos: PNLD 2011 : Língua Estrangeira Moderna. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/125-guias?download=6036:pnld-2011-apresentacao> - Acesso em: 03 de Agosto de 2020

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP - Inglês, EF. Curitiba: 2020/experimental - disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1669> - Acesso em: 03 de agosto de 2020

MEC/SEB. Guia de livros didáticos: PNLD 2011 : Língua Estrangeira Moderna. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em:[http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=6037:pnld-2011- língua-estrangeira](http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=6037:pnld-2011-l%C3%BAngua-estrangeira). Acesso em: 31 de maio de 2020

TOMLINSON, B. (Ed.). **Materials development in language teaching**. 7a impressão. Cambridge: CUP, 2004.

SOUZA-LUZ, A. C. C. de. 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 (Programa de Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ZORZO-VELOSO, Valdirene. Material didático: autonomia no processo de seleção e de adoção. In: FERREIRA, Cláudia Cristina (org.) **Vademecum do Ensino das Línguas Estrangeiras/Adicionais**. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 157-175.

## APÊNDICE 2

### Entrevista feita aos professores de Língua Estrangeira (LE) de um Núcleo Regional de Educação do Estado:

- Avaliação pré-utilização:
  - a) Como é feita a avaliação do material didático que você utiliza? Democrática? Você participou?
  - b) O que entende por material didático?
    - Avaliação durante a utilização do livro didático:
  - c) Em sua opinião, o LD se faz necessário para o ensino de línguas?
  - d) Qual LD você utiliza em sua prática pedagógica?
  - d) Você utiliza na íntegra e por completo o seu livro didático em suas aulas?
  - e) Você tem autonomia para complementar suas aulas de LE com outros tipos?
  - f) O livro didático que utiliza hoje em suas aulas é objetivo, apresenta o conteúdo de forma clara, é motivador e atrativo para a busca do conhecimento?
    - Avaliação pós-utilização:
  - g) Você já foi questionado pela editora, ou pelo Estado (neste caso o comprador do produto), sobre a validade e usabilidade do produto? Se seria necessário fazer modificações para as próximas edições?
  - h) Você acha que esse *feedback* é importante? No que pode influenciar esta troca de informações?
  - i) Como pode ser feita essa análise por parte das editoras?

### Apêndice 3 (P1, P2, P3, P4)

### Entrevista feita com os professores de Língua Estrangeira Moderna da escola pública

- Adoção do Material Didático:
  - a) Como é feita a avaliação do material didático que você utiliza? Democrática? Você participou?

P1: As editoras enviam para as escolas alguns exemplares para apreciação dos professores.
  - b) O que entende de material didático?

P1: Considero aqui o livro didático, mas utilizamos outros materiais no dia a dia.
- Utilização do Material Didático:
  - c) O LD se faz necessário para o ensino de línguas? Qual LD você utiliza em sua prática pedagógica?

P1: É um suporte, mas normalmente não é possível utilizá-lo de forma ampla,

pois muitas vezes é muito distante do conhecimento geral da turma. Utilizo a coleção Learn and Share in English.

d) Você utiliza na íntegra e por completo o seu livro didático em suas aulas?

P1: Não, alguns textos e conteúdos mais adequados a turma.

e) Você tem autonomia para complementar suas aulas de LE com outros tipos de materiais?

P1: Sim.

f) O livro didático que utiliza hoje em suas aulas é objetivo, apresenta o conteúdo de forma clara, é motivador e atrativo para a busca do conhecimento?

P1: Sim, mas considero muito resumido.

•Pós- adoção:

g) Você já foi questionado pela editora, ou pelo Estado (neste caso o comprador do produto), sobre a validade e usabilidade do produto? Se seria necessário fazer modificações para as próximas edições?

P1: Nunca fui questionada.

h) Você acha que esse *feedback* é importante? No que pode influenciar esta troca de informações?

P1: É importante para que se possa adequar o material a nossa realidade.

i) Como pode ser feita essa análise por parte das editoras?

P1: Justamente solicitando o feedback dos professores para elaboração dos materiais.

Entrevista P2:

•Adoção do Material Didático:

a) Como é feita a avaliação do material didático que você utiliza? Democrática? Você participou?

P2: Sim. Nos reunimos com os professores de outras escolas para analisar e escolher o mais adequado.

b) O que entende de material didático?

P2: Penso que seja todo recurso disponível para ser utilizado com o intuito de ensinar.

•Utilização do Material Didático:

c) O LD se faz necessário para o ensino de línguas? Qual LD você utiliza em sua prática pedagógica?

P2: Sim. O LD é um importante recurso, quando não o único utilizado por alguns profissionais, para fim pedagógico. Geralmente faço adaptações dos livros com atividades digitadas ou mesmo em formato digital para que os alunos entendam o conteúdo, mas todos frutos de pesquisa própria ou sugestões de colegas de trabalho. Geralmente juntamente com os LDs vêm algum CD de áudio ou multimídia para ser utilizado com os alunos, infelizmente não utilizo mui-



to, pois demanda alguns recursos tecnológicos que muitas escolas não têm.

d) Você utiliza na íntegra e por completo o seu livro didático em suas aulas?

P2: Não.

e) Você tem autonomia para complementar suas aulas de LE com outros tipos de materiais?

P2: Sim.

f) O livro didático que utiliza hoje em suas aulas é objetivo, apresenta o conteúdo de forma clara, é motivador e atrativo para a busca do conhecimento?

P2: Infelizmente não. Temos que fazer constantes adequações nas atividades devido às dificuldades dos alunos. Os livros visam o aluno ideal que geralmente se encontra em escolas particulares e não nas que lecionamos.

• Pós- adoção:

g) Você já foi questionado pela editora, ou pelo Estado (neste caso o comprador do produto), sobre a validade e usabilidade do produto? Se seria necessário fazer modificações para as próximas edições?

P2: Não.

h) Você acha que esse *feedback* é importante? No que pode influenciar esta troca de informações?

P2: Seria importante se algum desses órgãos entrassem em contato, pois com o *feedback* eles poderiam elaborar materiais mais condizentes com a realidade da escola pública.

i) Como pode ser feita essa análise por parte das editoras?

P2: Assim como eles entram em contato no período de divulgação do produto, poderia enviar e-mails, criar algum tipo de pesquisa on-line para saberem como o material está sendo utilizado. Quais sugestões os professores têm. De inclusão ou exclusão de atividades.

Entrevista com P3

a) P3: Solicitando avaliações por meio dos professores e equipe pedagógica em relação ao Livro Didático que será adotado.

b) P3: Acredito ser um material norteador para cada série, pois viabiliza, ou, abre novos caminhos para a pesquisa e elaboração de novas tarefas.

c) P3: Sim, pois como dito anteriormente é uma forma de viabilizar a pesquisa e outras formas de atividades.

d) P3: Geralmente não, pois sendo um material importante de apoio, ele abre caminhos para elaboração e novas tarefas, com diferentes metodologias, dessa forma muitas vezes, algumas tarefas podem ser substituídas, ou expostas de outras formas por meio de vídeos ou outros materiais.

e) P3: Sim, pois como dito anteriormente o Livro Didático é um condutor para se atingir os conteúdos previstos para cada série, no entanto é necessário ter autonomia na ação pedagógica em sala de aula e permitir que remodelamos

o que for necessário para alcançar o ensino e aprendizagem.

f) P3: Não que o livro didático não seja atrativo, pois apresenta tarefas, e formas de tarefas diversificadas, mas, talvez, dependendo do nível dos alunos se torna um tanto avançado. Isso pode deixar o material um tanto quanto sem atrativos, sendo necessário intervir na apresentação dos conteúdos.

g) P3: Não. Nunca houve questionamento feito pela editora sobre possíveis modificações no material didático.

h) P3: Sim, pois seria uma forma de viabilizar possíveis mudanças posteriores no Livro Didático.

i) P3: Enviando aos professores questionamentos sobre o material didático a ser adotado.

Entrevista com P4:

• Adoção do Material Didático:

a) Como é feita a avaliação do material didático que você utiliza? Democrática? Você participou?

Eu trabalho em duas escolas privadas, em uma das escolas eu não tive nenhuma autonomia para a escolha do mesmo, portanto da outra eu tive autonomia e participei da escolha.

b) O que entende de material didático?

Eu entendo que é um instrumento pedagógico que é utilizado em sala de aula, é uma ferramenta norteadora dos conteúdos a serem contemplados durante o ano e ou curso.

• Utilização do Material Didático:

c) O LD se faz necessário para o ensino de línguas? Qual LD você utiliza em sua prática pedagógica?

Eu não acredito que o LD seja o sucesso da aprendizagem do ensino de línguas e sim a didática e conhecimento do professor, ele é sim um suporte e um norte. Eu uso LD.

d) Você utiliza na íntegra e por completo o seu livro didático em suas aulas?

Eu uso por completo, mas não totalmente na íntegra, uma vez que após um período usando o mesmo LD é possível que a professora acrescente e tire alguns conteúdos que a vivência e prática na sala de aula apontam que este ou aquele precisam ser mais ou menos trabalhado.

e) Você tem autonomia para complementar suas aulas de LE com outros tipos de materiais?

Total autonomia. E acredito que seja necessário.

f) O livro didático que utiliza hoje em suas aulas é objetivo, apresenta o conteúdo de forma clara, é motivador e atrativo para a busca do conhecimento? Como mencionado anteriormente em uma das escolas sim. Na outra eu enxergo que não, na verdade ele não contempla as necessidades e realidade

linguística dos alunos.

• Pós- adoção:

f) Você já foi questionado pela editora, ou pelo Estado (neste caso o comprador do produto), sobre a validade e usabilidade do produto? Se seria necessário fazer modificações para as próximas edições?

NUNCA.

g) Você acha que esse feedback é importante? No que pode influenciar esta troca de informações?

Totalmente, afinal eu, professor, que ao longo dos anos consigo dizer o que deu certo ou não no LD.

h) Como pode ser feita essa análise por parte das editoras?

Um questionário como esse, uma mesa redonda com alguns professores selecionados. Vídeio conferências.

# INSTRUMENTO DE ANÁLISE PARA O PROCESSO DE ADOÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O CONTEXTO DO ENSINO PÚBLICO REGULAR NO FUNDAMENTAL II

Marta Mariana Ricciato

## 1. INTRODUÇÃO

Uma das partes importantes do planejamento docente diz respeito à seleção dos materiais didáticos que precisará para dar suporte às estratégias escolhidas para o ensino. Qualquer coisa que possa ser usada para facilitar a aprendizagem, de acordo com Tomlinson (2004 *apud* Zorzo-Veloso, 2019), pode ser considerada um material didático. Porém, devido a inúmeras dificuldades já tão citadas em estudos que envolvem o ensino e aprendizagem, o livro didático continua sendo a alternativa mais viável em muitas das nossas escolas públicas da educação básica (Dias, 2009). De acordo com Dias (2009), o professor, via de regra, acaba lançando mão do LD como o único recurso disponível para a sua atuação na sala de aula.

Tomando o fato descrito como realidade em grande parte das escolas de educação básica, “o LD exerce grande influência no que se ensina e como se ensina, tornando-se um elemento chave nas práticas escolares com fins a aprendizagem de LE” (Coracini, 1999).

Considerando essa influência, Souza-Luz (2015, p. 84) entende que o LD pode configurar-se como um instrumento transformador da atividade, e para tanto, a seleção dessa ferramenta para o planejamento docente não deve ser realizada de maneira aleatória.

Assim, posso afirmar, me apoiando nas palavras de Zorzo-Veloso (2018), que “a análise para a seleção e adoção do MD didático é um dos pilares que alicerçam a ação docente, pois o docente o terá como suporte para suas atividades e rotina de sala de aula e, para o aluno, este será uma ferramenta norteadora de sua aprendizagem” (p. 11).

Com base nesse entendimento, Souza-Luz (2015) aponta que “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”? Essa reflexão tem uma grande importância no momento da decisão a respeito de qual material didático se adequa melhor a nosso contexto de trabalho, nosso planejamento, à concepção de linguagem que norteia nosso trabalho, e às necessidades de nossos alunos no processo de aprender uma LE. Empregar essas reflexões na escolha do MD faz com que tenhamos melhores subsídios para exercer o julgamento e a escolha da

melhor maneira possível, e visando a obter os melhores resultados.

Em relação a essas reflexões, Tomlinson (2005) afirma que todos os professores desenvolvem teorias de ensino e aprendizado, e essas teorias podem ser convertidas em critérios de avaliação de MD. Esses critérios poderão tornar o processo de escolha denominado adoção mais objetivo e confiável. A real situação, de acordo com o autor, é que “a maioria das avaliações realizadas pelos professores decorre de simples impressões pessoais” [...], porém, “as avaliações devem ser direcionadas por um conjunto de princípios articulados”. (Tomlinson, 2005, p. 2)

Em outra obra, Tomlinson ainda postula que é de extrema importância para o desenvolvimento de uma avaliação o estabelecimento de critérios e princípios que dêem validade e confiabilidade para que se possa alcançar os objetivos propostos (2003, p.16 *apud* Souza-Luz, 2015).

Falando do contexto da educação básica, desde 2011 temos a nosso dispor a oferta de materiais aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o que trouxe a garantia de oferta de materiais que possam apoiar o processo de ensino/aprendizagem de maneira igualitária. De acordo com Souza-Luz (2015),

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. (p.104)

Ainda que tenhamos a nosso favor uma gama de livros didáticos disponibilizados para nosso uso, é importante ressaltar novamente a necessidade de se escolher, com base em critérios, o material que mais se adeque a nossa realidade, e que possibilite o desenvolvimento não somente do aluno mas também do professor, inclusive no que diz respeito a sua formação continuada e a melhoria de sua prática.

No que tange a prática pedagógica, Souza-Luz (2015) defende 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. (p.104)

A autora ainda considera “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” (p.105), e conseqüentemente, uma postura crítica



mais fundamentada a respeito dos materiais que adota/usa.

De acordo com Dias (2009), ao avaliar o material por meio de critérios, o professor pode julgar se seu LD incorpora princípios sólidos sobre o processo de aprendizagem em LE, e se ele transpõe esses princípios em atividades significativas para o desenvolvimento das capacidades de leitura, escrita, audição e fala de uma maneira competente em contextos reais de interações. Complementando, a autora ainda afirma que o instrumento de avaliação pode também se tornar a base para suas reflexões sobre suas metas, objetivos de ensino e contextos educacionais em consonância com as necessidades educacionais dos alunos em relação a LE, influenciando ainda sua própria formação profissional (p. 202).

A criação de um instrumento que se adeque a nossas necessidades e objetivos, configura, nesse contexto, uma forma de otimizar o trabalho de análise para seleção, aplicação e avaliação de material didático. Portanto, o objetivo deste trabalho é desenvolver um instrumento de análise do material didático, contemplando as etapas de pré-adoção, adoção e pós-adoção estabelecidas por Tomlinson (2003), que possibilite a reflexão acerca dos critérios empregados nesse processo, e que possa propiciar uma melhor abordagem no processo de escolha, avaliação e adaptação no uso do material a ser adotado para a prática pedagógica.

Os benefícios esperados são diretamente relacionados ao processo de análise, reflexão e adaptação dos materiais utilizados na prática pedagógica, e à conscientização a respeito da importância desse processo.

## 1.1 O CONTEXTO DE TRABALHO DOCENTE

Dirijo o instrumento de análise desenvolvido para o meu contexto de trabalho, mas espero que ele seja adequado também para outros professores de LE que atuam em contextos semelhantes. Por isso, nesta seção, descrevo o referido contexto de atuação.

A possibilidade de compartilhamento dessa experiência de avaliação e análise também pode contribuir para outras práticas pedagógicas, e até mesmo para o processo de seleção do material no estado do Paraná, que desde este ano, se tornou unificado por meio de votação. Tendo em vista o processo de seleção com culminância em uma votação, cabe dizer que o trabalho em conjunto possibilitaria uma análise mais equilibrada e que atenda a professores de contextos semelhantes. De acordo com Cunningsworth (1995, *apud* Souza-Luz) 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”.

Atuo em escolas da rede estadual de ensino, no segmento Fundamental

II, anos finais. Atualmente trabalho com turmas de 7º ano em dois colégios com realidades sociais e escolares diferentes, no que diz respeito ao perfil de alunos e de famílias, situação econômica familiar, grau de instrução dos responsáveis e de acompanhamento familiar do aluno; e também em relação aos recursos disponíveis na escola para realização do trabalho docente, como laboratório de informática, biblioteca bem estruturada, salas equipadas com TV e ar condicionado, serviço de xerox para qualquer necessidade pedagógica e boa comunicação entre pais e professores.

A discrepância entre os dois contextos de ensino, embora minhas turmas sejam da mesma série, faz com que constantemente eu precise adaptar o material didático de maneira a atender melhor os alunos com os recursos que temos disponíveis. Como parte deste trabalho, veremos também a análise de uma dessas adaptações realizadas a partir do material adotado no referido contexto. Tal análise se encontrará no item 5 desse texto.

No estado do Paraná, para o segmento Fundamental II, adotou-se por meio de seleção e voto a coleção Way to English (6º a 9º). A coleção é composta por quatro livros, cada um dividido em oito unidades com temas variados. Os livros vêm acompanhados de um CD de áudio e um glossário ao final. A coleção era recebida em exemplares consumíveis até o ano passado, e a partir de 2020 passou a ser não consumível.

Tendo em vista a configuração descrita do processo de seleção do material atualmente utilizado, e também a descrição do contexto de atuação docente, a criação de um instrumento de avaliação que leve em consideração essas diferenças experimentadas seria, em minha opinião, uma boa forma de avaliar o real efeito que o livro didático adotado produzirá no ensino/aprendizagem em meu contexto. Logo, descrevo nas próximas seções os processos subjacentes a essa adoção e adaptação do material, e o processo de criação do instrumento de análise e avaliação, que foi aplicado a uma amostra de adaptação do MD.

## **2. ETAPAS DA ADOÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO**

Para apresentar o processo de adoção do material didático, sigo o modelo de três etapas estabelecido por Tomlinson (2003), no qual constam as fases de avaliação pré-utilização, avaliação durante a utilização e avaliação pós-utilização, que também são descritas por Zorzo-Veloso (2019) como etapas de pré-adoção, adoção e pós-adoção, doravante utilizadas neste texto.

## 2.1 PRÉ-ADOÇÃO

Como mencionado anteriormente, o processo de seleção do material didático para todo o estado do Paraná culmina em uma votação por um material para toda a rede. Um edital foi lançado em setembro de 2019 com instruções para a escola realizar a escolha no sistema. Este edital contém um guia para acesso aos títulos, o qual contém resenhas dos mesmos e também um acesso a amostras digitais com login e senha, e um tutorial para a direção escolar, instruindo na seleção dos títulos no sistema após a escolha do corpo docente. O link para o edital seguirá nas referências bibliográficas.

No quarto bimestre, período de lançamento desse edital, a escola também recebe das editoras as amostras das coleções disponíveis para escolha, e então é dado aos professores um período de aproximadamente duas semanas para a análise, e cada professor ou disciplina faz a sugestão/voto pelo material de preferência.

Algumas escolas oferecem um tempo de reunião, quando o período coincide em calendário com reunião do corpo docente, para discussão em grupo e apresentação da escolha.

Quando não há reuniões previstas, a escola orienta que os professores em comum das disciplinas discutam a respeito da seleção e apresentem sua escolha dentro do prazo estipulado, e cada professor faz as devidas escolhas individualmente ou em conjunto em sua hora-atividade, apresentando em seguida o nome do título escolhido à direção escolar, que cadastra então o voto da escola no portal do FNDE.

Esse processo de seleção do PNLD desenvolvido pelo corpo docente e direção educacional compreende a etapa de pré-adoção do MD.

Para o processo de avaliação de pré-adoção não há critérios pré-estabelecidos, a não ser que o professor se disponha a estabelecê-los dentro de sua avaliação pessoal. Geralmente o período é curto e recebemos muitas coleções, o que não é um ponto negativo, visto que há várias opções à disposição, porém com um prazo limitado e tempo de análise condicionado à sua hora-atividade, uma vez que os exemplares devem permanecer na escola.

A falta de critérios torna a avaliação predominantemente subjetiva, mesmo que o professor tente seguir algum padrão.

De acordo com Tomlinson (2005), a etapa da avaliação de pré-adoção ou pré-utilização se trata da elaboração de previsões sobre o valor potencial dos materiais para seus usuários, e pode ser direcionada a um contexto genérico ou específico. Complementando, Souza-Luz (2015) confirma que objetivo desta etapa é prover ao professor critérios que possibilitem previsões a respeito dos efeitos de um material (Souza-Luz, 2015).

Tomlinson (2005) ainda ressalta que esta etapa é frequentemente baseada apenas em impressões pessoais, e sendo subjetiva, torna-se pouco con-

fiável. Para reduzir a subjetividade e aumentar a credibilidade da avaliação, Tomlinson sugere a criação de critérios que possibilitarão uma avaliação mais sistemática, rigorosa e fundamentada (p.5).

## 2.2 ADOÇÃO

Para Tomlinson (2003), essa etapa envolve a medição do valor dos materiais durante sua utilização ou durante a observação de sua utilização. O autor frisa que essa etapa pode ser mais objetiva e confiável do que a primeira pelo fato de utilizar medições ao invés de previsões, apesar de ainda estar limitada à medição do que pode ser observado. Souza-Luz (2015) utiliza o termo pilotagem do material pelo professor, e considera que durante essa etapa a avaliação visa organizar os aspectos observáveis e tem como finalidade prover a medição do valor do material em relação ao contexto-alvo.

Enquanto a primeira etapa pode ser direcionada a um contexto mais genérico, a etapa de adoção deve ter o foco no contexto ao qual a pilotagem do material está sendo desenvolvida, e buscar aferir os efeitos do material no dia-a-dia também com base em critérios como clareza do *layout*, clareza das instruções, grau de compreensão dos textos, credibilidade e exequibilidade das tarefas, praticabilidade e ensinabilidade, impacto, poder de motivação, flexibilidade e atrativos (Tomlinson, 2003, p.24 *apud* Souza-Luz, 2015, p. 153), e ainda, a interação entre professor/aluno/ferramenta, a reflexão sobre o desenvolvimento dos objetivos propostos, e a receptividade dos alunos (Souza-Luz, 2015, p. 153).

Para Dias (2009) “a avaliação feita pelo professor pode ainda revelar lacunas que podem ser preenchidas com material complementar de sua própria produção, ou com materiais fotocopiáveis ou ainda com os recursos da internet caso seja possível em seu contexto de atuação” (p. 202).

Atualmente, nos contextos onde atuo, e ao menos na área de LE, não têm sido desenvolvidos trabalhos formais referentes ao processo de adoção de MD. Em minha prática, procuro observar se as atividades do material didático atendem as necessidades dos alunos, e fazer adaptações com materiais complementares, porém, nunca havia desenvolvido um processo sistematizado de registro dessas observações e necessidades de adaptação, ou me baseado em um instrumento que possibilitasse seguir critérios para tais processos.

## 2.3 PÓS-ADOÇÃO

Tendo como base minha experiência nos processos que compreendem as seleções e utilização dos MDs, também tenho observado que não têm sido desenvolvidos, na área de LE, trabalhos formais referentes à etapa de pós-adoção. Quando percebemos que um material não atende às necessidades



do contexto de ensino/aprendizagem, essas percepções estão baseadas em opiniões pessoais e não em critérios pré-estabelecidos. Quando a decisão pela substituição é tomada, um novo material é adotado, porém, o mesmo processo baseado em opiniões é o que guia a nova adoção, podendo levar à constatação dos mesmos problemas identificados na adoção do material que foi substituído anteriormente.

Para Tomlinson (2003) essa etapa constitui-se a mais valiosa das três, pois é capaz de medir os efeitos reais dos materiais nos usuários a curto e a longo prazo, e ainda fundamentar a tomada de decisões sobre utilização, adaptação ou substituição do material. Complementando, para Souza-Luz (2015) “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” (p. 156). Para a autora, essa etapa se trata, portanto, não somente da avaliação do instrumento, mas também da avaliação das necessidades do planejamento do professor, o que caracteriza o processo de avaliação de materiais como cíclico e contínuo (p.157).

Tendo em vista a importância e valor dessa terceira etapa, e como já foi mencionado anteriormente, os estudos realizados neste trabalho objetivam a criação de uma ficha de análise do material didático, contemplando as etapas de pré-adoção, adoção e pós-adoção estabelecidas por Tomlinson (2003), que possibilite a reflexão acerca dos critérios empregados nesse processo, e que possa propiciar uma melhor abordagem no processo de escolha, avaliação e adaptação no uso do material a ser adotado para a prática pedagógica. Logo, na seção seguinte, será descrita e apresentada a ficha desenvolvida.

Incluo na ficha de pós-adoção alguns critérios apresentados por Donavan (1998, apud Souza-Luz, 2015), que visam medir o *feedback* e as reações autênticas dos alunos. De acordo com o autor, tais questões somente podem ser julgadas a partir do momento em que o material encontra-se em uso.

### 3. METODOLOGIA

Para organizar os estudos desenvolvidos no processo de criação do instrumento de avaliação de material didático, foi apresentado um relato de como se dá o processo de adoção do material didático no contexto do ensino público regular, e a partir deste panorama, da concepção de linguagem adotada e do referencial estudado a respeito dos processos de adoção de material didático, partirei para a construção do instrumento de análise e avaliação de MD.

Primeiramente, foram definidas categorias de critérios que julguei importantes para considerar na análise, de acordo com Tomlinson, 2005; Dias, 2009; Ramos, 2009; Cristóvão, 2009 e Souza-Luz, 2015. Os critérios desenvolvidos foram inspirados pelas fichas constantes nesses trabalhos.



De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), foi definida a concepção de linguagem a ser adotada como o conteúdo estruturante de todo o trabalho no referido contexto de atuação, e também para a elaboração/seleção dos critérios da ficha de análise.

Parto da concepção de linguagem como de natureza sociointeracional, ou seja, prática social que envolve o uso da língua em situações reais de interlocução (Dias, 2009).

De modo resumido, as competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental de acordo com a BNCC são: Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural; comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais; identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/ outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários; elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, de modo a reconhecer a diversidade linguística nas sociedades contemporâneas; utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação de forma ética, crítica e responsável; conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa. (p. 246)

A BNCC (2018) também enfatiza muito a importância de fortalecer a autonomia dos adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação (p.60), e ressalta o caráter formativo do ensino de inglês, que implica no tratamento da Língua Inglesa em seu *status* de língua franca, no favorecimento de uma educação linguística voltada para a interculturalidade, e na ampliação da visão de letramentos/multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital.

A partir das orientações dadas pelos documentos político-educacionais acima descritos e de alguns critérios já apresentados nas fichas de avaliação das referências usadas para esse estudo, selecionei (do referencial) e também criei novos critérios de avaliação para a ficha de análise que será apresentada a seguir.

#### **4. FICHA PARA ANÁLISE DO MATERIAL SELECIONADO**

##### **PRÉ-ADOÇÃO**

Ao analisar o material didático, classifique cada critério de acordo com a sua existência ou não, assinalando de 0 a 3 (0 inexistente; 1 Insuficiente; 2 regular; 3 excelente).

**Quadro 1 - Ficha de pré-adoção.**

<b>CrITÉrios</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>PrincÍpios de Aprendizagem / Norteadores</b>				
A concepção de linguagem orientadora das atividades do material reflete preocupação com um letramento crítico e voltado para a prática social, de acordo com a BNCC?				
As atividades apresentadas estão pautadas em metodologias que favorecem/ levam a refletir sobre a prática social?				
As instruções / atividades são centradas no agir do aluno, de forma a promover o uso da língua para agir na prática (objeto de conhecimento), incentivando variados tipos de interações e tomada de atitude do aluno, ou são centradas no professor, no sentido de gerar a necessidade manter a formação tradicional da aula expositiva?				
As metodologias ativas, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em desafios, e outros conceitos de educação 3.0 são favorecidos por meio da concepção das atividades propostas?				
O status do Inglês como língua franca é contemplado nas atividades e textos do livro?				
As atividades e textos demonstram o favorecimento de uma educação linguística voltada para a interculturalidade?				
São propostas atividades que promovam o desenvolvimento dos multiletramentos por meio de práticas sociais do mundo digital?				
A quantidade de unidades e seu tamanho são coerentes com as condições de trabalho (carga horária e número de alunos)?				
A organização dos conteúdos nas unidades é adequada ao planejamento anual PTD (plano de trabalho docente) e ao Projeto Político Pedagógico da escola?				
A progressão dos conteúdos vai de conhecimento de mundo para os conhecimentos de organização textual e sistêmico?				
O conhecimento estratégico permeia as atividades?				
Os conteúdos são abordados de maneira contextualizada?				
<b>Assuntos / Temas de Ensino</b>				
Os temas das unidades são adequados a realidade escolar dos alunos / público-alvo?				
As atividades propostas no material são adequadas para o trabalho com os objetos de conhecimento enfatizados em cada ano de escolaridade?				
Os temas das unidades propostas são motivadores, visando a obter um maior engajamento por parte dos alunos?				
Os temas são abrangentes, promovendo interdisciplinaridade e transversalidade?				
<b>Textos</b>				
Os gêneros textuais apresentados são compatíveis com o contexto e coerentes às necessidades dos alunos?				
Em suas características, os textos são didáticos, autênticos, adaptados com simplificações, diversificados quanto ao tipo e aos tópicos, e contextualizados?				

Os gêneros textuais abordados na coleção demonstram preocupação com uma progressão gradativa do nível de conhecimentos e habilidades demandados para sua compreensão / produção? Ou há um salto muito grande no nível de dificuldade entre os gêneros de uma mesma série / de uma série para outra?				
<b>Ilustrações / Design e Layout / Aspectos gráfico-editoriais</b>				
A organização e sequência/identificação das atividades está clara e compreensível para os alunos?				
Foram utilizados elementos de realce (negrito, letras maiúsculas, fonte diferente da usada no corpo do texto, sombreamentos, linhas simples ou duplas etc) para destacar os títulos e subtítulos?				
A informação é veiculada com elementos gráficos (tabelas, gráficos, linhas, “boxes”) que contribuem para maior clareza e precisão?				
Os objetivos de cada unidade são estabelecidos explicitamente?				
O layout da coleção é adequado para a idade escolar dos alunos? As informações visuais são organizadas de forma atraente para o aluno de determinada série? São muito infantilizadas? São mais parecidas com materiais para jovens/adultos?				
<b>Autonomia dos Alunos</b>				
As instruções das atividades/exercícios são claras, de modo a facilitar a compreensão dos alunos?				
Há atividades que promovem interação entre os alunos?				
São proporcionadas outras fontes de consulta que encorajem e ajudem os alunos a buscarem o aprofundamento da aprendizagem?				
As informações disponíveis são suficientes para que os alunos compreendam o processo de aprendizagem?				
Existem oportunidades de auto-avaliação para que os alunos reflitam sobre o seu progresso em relação ao processo de compreender e produzir textos orais e escritos?				
As atividades incentivam os alunos a desenvolverem a criatividade e originalidade?				
<b>Atividades</b>				
Os cinco eixos organizadores (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos, dimensão intercultural) são contemplados nas unidades do material?				
O nível de progressão do uso da Língua Alvo é adequado a série? As atividades favorecem a compreensão das instruções e exposições por meio de nível linguístico adequado a seu atual conhecimento?				
Os objetivos das atividades são explícitos e as instruções claras e objetivas? Os alunos dependerão da explicação do professor para sua compreensão?				
Há equilíbrio entre atividades controladas e não controladas?				
As atividades partem da prática de habilidades de compreensão para habilidades de produção?				
As atividades promovem interação, colaboração, cooperação, entretenimento, incentivando a solução de problemas, e promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas?				

A quantidade de atividades é suficiente, excessiva ou insuficiente para os objetivos estabelecidos?				
O favorecimento e desenvolvimento das múltiplas inteligências e dos estilos de aprendizagem são refletidos nas atividades de aprendizagem? As diferentes necessidades são levadas em consideração?				
*Os vários perfis de aprendiz são considerados na organização das instruções das atividades propostas?				
<b>Manual do Professor</b>				
As orientações ao professor são adequadas no manual?				
O material aborda os descritores da BNCC para auxílio do PTD?				
Os comentários ao professor contribuem com informações para que ele possa ir além do proposto no exercício?				
O manual indica/sugere recursos para serem usados durante as aulas?				
<b>Recursos do material</b>				
O material oferece itens suplementares que sejam compatíveis com os recursos disponíveis na escola?				
Existe um site ou plataforma com indicação de recursos ou outras formas de apoio ao trabalho docente?				

0 inexistente; 1 Insuficiente; 2 regular; 3 excelente

**Fonte:** a autora (2020)

## ADOÇÃO

### Quadro 2 - Ficha de adoção.

0 inexistente; 1 Insuficiente; 2 regular; 3 excelente

**Fonte:** a autora (2020)

### Quadro 3 - Ficha de adoção (comentários).

Critério	0	1	2	3
A organização dos conteúdos nas unidades é adequada ao planejamento anual PTD (plano de trabalho docente) e ao Projeto Político Pedagógico da escola?				
As instruções das atividades/exercícios são claras, de modo a facilitar a compreensão dos alunos?				
Os diferentes tipos de interação (interação professor/livro; professor/aluno; aluno/aluno; aluno/livro) são desenvolvidos satisfatoriamente?				
Em que proporção o professor terá condições de favorecer a autonomia do aluno? A concepção das atividades da coleção gera a necessidade de aulas centradas na fala/instrução do professor ou no agir do aluno?				
A proposta das atividades de produção oral / escrita é coerente com o contexto de sala de aula, considerando o tempo e recursos necessários para seu desenvolvimento?				
O grau de dificuldade das atividades de compreensão e produção oral é coerente com as necessidades dos alunos? Os resultados esperados são alcançáveis?				

O tempo previsto no planejamento das aulas ocorreu dentro do esperado?				
Há flexibilidade de adaptação do material?				
Considerando a questão da necessidade de adaptação, a quantidade de adaptações feitas reflete a adequação saudável do trabalho docente / discente, ou a inadequação do material ao contexto de ensino / necessidades dos alunos?				
Qual é a frequência com que atividades já existentes no material precisam ser substituídas ou complementadas? A que conclusão pode-se chegar a respeito da adequação do material às necessidades de trabalho?				

0 inexistente; 1 Insuficiente; 2 regular; 3 excelente

**Fonte:** a autora (2020)

### Quadro 3 - Ficha de adoção (comentários).

Comentários	
Princípios de Aprendizagem / Norteadores	
Assuntos / Temas de Ensino	
Textos	
Ilustrações / Design e Layout / Aspectos gráfico-editoriais	
Autonomia dos Alunos	
Atividades	
Manual do Professor	
Recursos do material	

**Fonte:** a autora (2020)

## PÓS-ADOÇÃO

### Quadro 4 - Ficha de pós-adoção.

Critério	0	1	2	3
Os objetivos do planejamento foram atingidos?				
As opiniões dos alunos a respeito do material são positivas ou negativas?				
Considerando a realidade do contexto de utilização do material, sua proposta é realista e compatível às necessidades de trabalho?				
O tempo previsto no planejamento das aulas ocorreu dentro do esperado?				
A proposta do material é coerente ao tempo de curso?				
Considerando a questão da necessidade de adaptação, a quantidade de adaptações feitas reflete a adequação saudável do trabalho docente / discente, ou a inadequação do material ao contexto de ensino / necessidades dos alunos? Deve-se considerar a substituição do material por outro mais adequado?				
O programa de curso organizado no material está de acordo com as necessidades do contexto do curso?				

0 inexistente; 1 Insuficiente; 2 regular; 3 excelente

**Fonte:** a autora (2020)



## 5. APLICAÇÃO DA FICHA CRIADA

A ficha de análise criada conforme descrito anteriormente foi submetida a alterações, e foi então aplicada a um material adaptado de uma das unidades do livro didático adotado para o trabalho no contexto docente descrito.

O referido material adaptado trata-se de uma atividade assíncrona, em virtude da pandemia da COVID-19, preparada para os alunos que não têm recursos (dispositivo / conexão) para acessar as aulas remotas *online*. Alguns desses alunos possuem apenas o LD como material de consulta. Esse material adaptado é produzido pelos professores, impresso pela escola e entregue aos alunos a cada 15 dias, para que as atividades sejam feitas e o mesmo devolvido para correção do professor na entrega das atividades seguintes. A atividade apresentada na adaptação contém recortes de algumas partes do LD já referenciado na seção contexto de trabalho docente, juntamente com direcionamentos para que o aluno use o próprio livro como material de leitura e registre as respostas e dúvidas na folha de atividades.

Como combinado na escola, a atividade assíncrona impressa deve conter breves explicações do conteúdo, direcionamentos para atividades, juntamente com exercícios de prática, e deve de preferência ser configurada para um máximo de duas páginas, para que não falem recursos na escola para as impressões, e para que não fique muito extensa para o aluno que irá recebê-la.

Por esse motivo, alguns dos critérios ou itens da ficha não foram aplicados na análise, por se tratar de uma atividade preparada para um curto período e não para um plano de curso. Os critérios que não foram aplicados aparecem na ficha com preenchimento escuro, acompanhados de justificativa da não aplicação. Segue o material ao qual a ficha foi aplicada, e abaixo a ficha preenchida.

### Atividade analisada

#### Atividade - 7o ano - Leitura e Interpretação / Vocabulário

Atividade para os 7os A, B, C, D, E, referente às aulas da semana de 01 a 12/06.

Você conhece esse homem? Já ouviu falar de Nelson Mandela?

Aqui você irá ler um pequeno texto sobre ele, e sua linha do tempo. Use um dicionário para pesquisar palavras que forem desconhecidas. Essa linha do tempo também se encontra na página 72 de seu livro.

#### Who Was Nelson Mandela?



Nelson Mandela **was** a social rights activist, politician and philanthropist who became South Africa's first black president from 1994 to 1999. After becoming involved in the anti-apartheid movement in his 20s, Mandela joined the African National Congress in 1942. For 20 years, he directed a campaign of peaceful, nonviolent defiance against the South African government and its racist policies.

Na página 74 de seu material, faça o exercício 1 da seção OCCUPATIONS, colocando os nomes dessas personalidades na frase que define suas profissões corretamente. Depois, complete o vocabulário da p. 181. Registre aqui suas respostas.

### What is a timeline and what does it do?

- A timeline is a representation of events in chronological order.
- Timelines help us understand history. They also tell us what happened when and how much time went by between events.



LINHA DO TEMPO

Key dates in the life of Nelson Mandela



1918	1937
1942	1944
1952	1958
1964	1982
1990	1993
1994	1998
1999	2004
2013	

*Note: The image contains a large watermark 'Worlpa' and a small copyright notice at the bottom: '© 2013 Worlpa. All rights reserved.' and '© 2013 Worlpa. All rights reserved.'*

Agora que fez a leitura dos textos, responda:  
O que é um ativista de direitos civis? Quem foi Nelson Mandela?

Segundo os exercícios das páginas 72 e 73, responda aqui nesta folha as seguintes atividades:  
p. 72 ex. Before reading (1, 2 e 3), p. 73 (Reading for General Comprehension A e B), Reading for Detailed Comprehension exs. 1, 2 e 3.

## Parte II - Occupations

Qual era a profissão de Nelson Mandela? Que profissões você pode mencionar os nomes em Inglês? Vamos aprender algumas?



E essas pessoas? Você sabe quem são? Quais são suas profissões?

 Machado de Assis (Rio de Janeiro, 1839-1908).	 Zilá Arns (Santa Catarina, 1934-2010).	 Ayrton Senna da Silva (São Paulo, 1960-1994).	a. ★ was a well-known <b>aviator</b> and <b>inventor</b> .
 Tarsila do Amaral (São Paulo, 1896-1973).	 Alberto Santos-Dumont (Mendes Gomes, 1873-1932).	 Ella Fitzgerald (Paris, France, 1928-1996).	b. ★ was a <b>writer</b> ahead of his time.
			c. ★ was a dynamic <b>singer</b> known for her performances.
			d. ★ was a respected <b>doctor</b> and <b>aid worker</b> .
			e. ★ was an extraordinary <b>racing car driver</b> .
			f. ★ was a famous <b>painter</b> and <b>illustrator</b> .

## Ficha de análise preenchida /avaliação de MD:

Ao analisar o material didático, classifique cada critério de acordo com a sua existência ou não, assinalando de 0 a 3 (0 inexistente; 1 Insuficiente; 2 regular; 3 excelente).

## PRÉ-ADOÇÃO

**Quadro 5 - Ficha de pré-adoção aplicada ao material adaptado.**

Critério	0	1	2	3
<b>Princípios de Aprendizagem / Norteadores</b>				
A concepção de linguagem orientadora das atividades do material reflete preocupação com um letramento crítico e voltado para a prática social, de acordo com a BNCC?				x
As atividades apresentadas estão pautadas em metodologias que favorecem/levam a refletir sobre a prática social?			x	
As instruções / atividades são centradas no agir do aluno, de forma a promover o uso da língua para agir na prática (objeto de conhecimento), incentivando variados tipos de interações e tomada de atitude do aluno, ou são centradas no professor, no sentido de gerar a necessidade manter a formatação tradicional da aula expositiva?				x
As metodologias ativas, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em desafios, e outros conceitos de educação 3.0 são favorecidos por meio da concepção das atividades propostas?	x			

O status do Inglês como língua franca é contemplado nas atividades e textos do livro?	x			
As atividades e textos demonstram o favorecimento de uma educação linguística voltada para a interculturalidade?	x			
São propostas atividades que promovam o desenvolvimento dos multiletramentos por meio de práticas sociais do mundo digital? (Não, pois a atividade foi adaptada para alunos que não tem acesso a tecnologias digitais.)	x			
A quantidade de unidades e seu tamanho são coerentes com as condições de trabalho (carga horária e número de alunos)? (Atividade para apenas uma quinzena de aulas)				
A organização dos conteúdos nas unidades é adequada ao planejamento anual PTD (plano de trabalho docente) e ao Projeto Político Pedagógico da escola? (Atividade para apenas uma quinzena de aulas)				
A progressão dos conteúdos vai de conhecimento de mundo para os conhecimentos de organização textual e sistêmico?		x		
O conhecimento estratégico permeia as atividades?	x			
Os conteúdos são abordados de maneira contextualizada?				x
<b>Assuntos / Temas de Ensino</b>				
Os temas das unidades são adequados a realidade escolar dos alunos / público-alvo?				x
As atividades propostas no material são adequadas para o trabalho com os objetos de conhecimento enfatizados em cada ano de escolaridade?				x
Os temas das unidades propostas são motivadores, visando a obter um maior engajamento por parte dos alunos?				x
Os temas são abrangentes, promovendo interdisciplinaridade e transversalidade?				x
<b>Textos</b>				
Os gêneros textuais apresentados são compatíveis com o contexto e coerentes às necessidades dos alunos?				x
Em suas características, os textos são didáticos, autênticos, adaptados com simplificações, diversificados quanto ao tipo e aos tópicos, e contextualizados?				x
Os gêneros textuais abordados na coleção demonstram preocupação com uma progressão gradativa do nível de conhecimentos e habilidades demandados para sua compreensão / produção? Ou há um salto muito grande no nível de dificuldade entre os gêneros de uma mesma série / de uma série para outra? (Nesta atividade apenas um dos gêneros foi utilizado)				
<b>Ilustrações / Design e Layout / Aspectos gráfico-editoriais</b>				
A organização e sequência/identificação das atividades está clara e compreensível para os alunos?				x
Foram utilizados elementos de realce (negrito, letras maiúsculas, fonte diferente da usada no corpo do texto, sombreamentos, linhas simples ou duplas etc) para destacar os títulos e subtítulos?				x
A informação é veiculada com elementos gráficos (tabelas, gráficos, linhas, “boxes”) que contribuem para maior clareza e precisão?				x
Os objetivos de cada unidade são estabelecidos explicitamente? (Atividade para apenas uma quinzena de aulas)				

O layout da coleção é adequado para a idade escolar dos alunos? As informações visuais são organizadas de forma atraente para o aluno de determinada série? São muito infantilizadas? São mais parecidas com materiais para jovens/adultos?				x
<b>Autonomia dos Alunos</b>				
As instruções das atividades/exercícios são claras, de modo a facilitar a compreensão dos alunos?			x	
Há atividades que promovem interação entre os alunos?	x			
São proporcionadas outras fontes de consulta que encorajem e ajudem os alunos a buscarem o aprofundamento da aprendizagem?	x			
As informações disponíveis são suficientes para que os alunos compreendam o processo de aprendizagem?		x		
Existem oportunidades de auto-avaliação para que os alunos reflitam sobre o seu progresso em relação ao processo de compreender e produzir textos orais e escritos?	x			
As atividades incentivam os alunos a desenvolverem a criatividade e originalidade?	x			
<b>Atividades</b>				
Os cinco eixos organizadores (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos, dimensão intercultural) são contemplados nas unidades do material?	x			
O nível de progressão do uso da Língua Alvo é adequado a série? As atividades favorecem a compreensão das instruções e exposições por meio de nível linguístico adequado a seu atual conhecimento?		x		
Os objetivos das atividades são explícitos e as instruções claras e objetivas? Os alunos dependerão da explicação do professor para sua compreensão?				x
Há equilíbrio entre atividades controladas e não controladas?		x		
As atividades partem da prática de habilidades de compreensão para habilidades de produção?	x			
As atividades promovem interação, colaboração, cooperação, entretenimento, incentivando a solução de problemas, e promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas?	x			
A quantidade de atividades é suficiente, excessiva ou insuficiente para os objetivos estabelecidos?				x
O favorecimento e desenvolvimento das múltiplas inteligências e dos estilos de aprendizagem são refletidos nas atividades de aprendizagem? As diferentes necessidades são levadas em consideração?	x			
*Os vários perfis de aprendiz são considerados na organização das instruções das atividades propostas?	x			
<b>Manual do Professor</b>				
(os itens desse campo não se aplicam, por se tratar de um material para o aluno)				
As orientações ao professor são adequadas no manual?				
O material aborda os descritores da BNCC para auxílio do PTD?				
Os comentários ao professor contribuem com informações para que ele possa ir além do proposto no exercício?				
O manual indica/sugere recursos para serem usados durante as aulas?				
<b>Recursos do material</b>				
O material oferece itens suplementares que sejam compatíveis com os recursos disponíveis na escola?				



\*Existe um site ou plataforma com indicação de recursos ou outras formas de apoio ao trabalho docente?

--	--	--	--

0 inexistente; 1 Insuficiente; 2 regular; 3 excelente

Fonte: a autora (2020)

## ADOÇÃO

Após revisitar os critérios elencados e já aplicados na pré-adoção, registre comentários que validem ou refutem as afirmações feitas durante esse processo. Avalie também os critérios abaixo elencados, buscando refletir e avaliar a qualidade da utilização do material adotado de acordo com a perspectiva tripolar de avaliação (instrumento, agente, meio) apresentada em Souza-Luz (2015).

**Quadro 6** - Ficha de adoção aplicada ao material adaptado. 0 inexistente; 1

Critério	0	1	2	3
A organização dos conteúdos nas unidades é adequada ao planejamento anual PTD (plano de trabalho docente) e ao Projeto Político Pedagógico da escola? (Atividade para apenas uma quinzena de aulas)				
As instruções das atividades/exercícios são claras, de modo a facilitar a compreensão dos alunos?				x
Os diferentes tipos de interação (interação professor/livro; professor/aluno; aluno/aluno; aluno/livro) são desenvolvidos satisfatoriamente?	x			
Em que proporção o professor terá condições de favorecer a autonomia do aluno? A concepção das atividades da coleção gera a necessidade de aulas centradas na fala/instrução do professor ou no agir do aluno?		x		
A proposta das atividades de produção oral / escrita é coerente com o contexto de sala de aula, considerando o tempo e recursos necessários para seu desenvolvimento? (Não há atividades de produção no material)				
O grau de dificuldade das atividades de compreensão e produção oral é coerente com as necessidades dos alunos? Os resultados esperados são alcançáveis?			x	
O tempo previsto no planejamento das aulas ocorreu dentro do esperado?				x
Há flexibilidade de adaptação do material? (O material já se trata de uma adaptação)				
Considerando a questão da necessidade de adaptação, a quantidade de adaptações feitas reflete a adequação saudável do trabalho docente / discente, ou a inadequação do material ao contexto de ensino / necessidades dos alunos? (O material já se trata de uma adaptação)				

Qual é a frequência com que atividades já existentes no material precisam ser substituídas ou complementadas? A que conclusão pode-se chegar a respeito da adequação do material às necessidades de trabalho? (O material já se trata de uma adaptação)

--	--	--	--

Insuficiente; 2 regular; 3 excelente

**Fonte:** a autora (2020)

### Quadro 7 - Ficha de adoção (comentários) aplicada ao material adaptado.

Comentários	
<b>Princípios de Aprendizagem / Norteadores</b>	Apesar da concepção de linguagem ser do discurso como prática social, essa prática não foi abordada no material.
<b>Assuntos / Temas de Ensino</b>	Interessantes, motivam o aluno a buscar mais conhecimento a respeito.
<b>Textos</b>	Interessantes e multidisciplinares, adequados ao nível linguístico dos alunos.
<b>Ilustrações / Design e Layout / Aspectos gráfico-editoriais</b>	Pouco usados no material, para que pudesse ser possível a impressão em tinta preta.
<b>Autonomia dos Alunos</b>	Atividades pensadas para proporcionar o máximo de autonomia, considerando a escassez de recursos / ferramentas de pesquisa. Porém há pouco aprofundamento nos temas, nenhum incentivo a busca de outras fontes.
<b>Atividades</b>	Com instruções o mais esclarecedoras possíveis, simplificadas para o uso autônomo.
<b>Manual do Professor</b>	x
<b>Recursos do material</b>	x

**Fonte:** a autora (2020)

## PÓS-ADOÇÃO

### Quadro 8 - Ficha de pós-adoção aplicada ao material adaptado.

Critério	0	1	2	3
Os objetivos do planejamento foram atingidos?				
As opiniões dos alunos a respeito do material são positivas ou negativas? (Considerando a quantidade de devoluções das atividades feitas, considero negativas.)	x			
Considerando a realidade do contexto de utilização do material, sua proposta é realista e compatível às necessidades de trabalho?				x
O tempo previsto no planejamento das aulas ocorreu dentro do esperado?				x
A proposta do material é coerente ao tempo de curso?				

Considerando questão da necessidade de adaptação, a quantidade de adaptações feitas reflete a adequação saudável do trabalho docente / discente, ou a inadequação do material ao contexto de ensino / necessidades dos alunos? Deve-se considerar a substituição do material por outro mais adequado? (O material já se trata de uma adaptação)				
O programa de curso organizado no material está de acordo com as necessidades do contexto de curso?			x	

0 inexistente; 1 Insuficiente; 2 regular; 3 excelente

**Fonte:** a autora (2020)

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi desenvolver um instrumento de análise do material didático, contemplando as etapas de pré-adoção, adoção e pós-adoção estabelecidas por Tomlinson (2003), que possibilitasse a reflexão acerca dos critérios empregados nesse processo, e que pudesse propiciar uma melhor abordagem no processo de escolha, avaliação e adaptação no uso do material a ser adotado para a prática pedagógica.

Para tanto, foram tecidas considerações a respeito do contexto de atuação, da configuração dos processos de seleção de MD nesse mesmo contexto, e foi também elencado um referencial teórico que embasou a criação da ficha de análise e avaliação de MD apresentada, e que foi posteriormente aplicada a uma adaptação do MD.

A criação de um instrumento de avaliação e adoção de material didático é um processo complexo e que demanda tempo e estudo de teorias que fundamentem as crenças traduzidas por meio de critérios de avaliação.

Tais esforços devem produzir bons frutos não somente no processo de avaliação e adoção de materiais didáticos, mas também na própria formação continuada do professor e na melhoria de sua prática pedagógica por meio de reflexão sobre a prática.

Os benefícios esperados com este trabalho são diretamente relacionados ao processo de análise, reflexão e adaptação dos materiais utilizados na prática pedagógica, e à conscientização a respeito da importância desse processo.

Perante todas essas afirmações, fica um questionamento a ser ponderado: de que forma as escolas podem incentivar e organizar melhor o processo de avaliação e adoção de MD?

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 20 de maio de 2020.
- CORACINI, M. J. R. F. (Org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. São Paulo: Pontes, 1999.
- 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.
- DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de Língua Estrangeira (LE). In: CRISTOVÃO, V. L., DIAS, R. O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 199-234.
- FRANCO, Claudio. Way to English, 6º ano / Claudio de Paiva Franco. 2. Ed. São Paulo: Ática, 2018.
- 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.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. FNDE inicia período para escolha PNLD 2020. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/FNDE-inicia-periodo-para-escolha-PNLD-2020>>
- SOUZA-LUZ, A. C. C. de. 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 (Programa de Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.
- TOMLINSON, Brian (Org.). Developing Materials for Language Teaching. London: Continuum, 2003.
- TOMLINSON, B. (Ed.). Materials development in language teaching. 7ª impressão. Cambridge: CUP, 2004.
- TOMLINSON, B.; MASUHARA, H.. A elaboração de materiais para cursos de idiomas. São Paulo: SBS Editora, 2005.
- ZORZO-VELOSO, Valdirene. Material didático: autonomia no processo de seleção e de adoção. In: FERREIRA, Cláudia Cristina (org.) Vademecum do Ensino das Línguas Estrangeiras/Adicionais. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 157-175.

# DIAGNÓSTICO E ANÁLISE DE ADOÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO

Thais Rossafa Tavares Balbino<sup>65</sup>  
Juliana Reichert Assunção Tonelli<sup>66</sup>

## INTRODUÇÃO

**A**tuo como professora de inglês para crianças de 6 a 11 anos de idade em uma cidade do norte do Paraná desde junho de 2015. Neste contexto, por ser facultativa a inserção da Língua Inglesa (LI) no currículo do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em 2009, ela começou a ser implementada gradativamente, primeiro em escolas integrais. Na época, os professores que lecionavam a LI não eram da área de Letras, mas sim da área de Pedagogia sem nunca ter tido contato com a língua estrangeira. Ainda, eram estes mesmos educadores que preparavam as atividades impressas e as compilaram em uma apostila que facilitaria/guiaria o ensino.

No ano de 2011, a Prefeitura Municipal abriu o primeiro concurso público onde eram requisitados professores formados na área de Letras – Inglês com licenciatura plena. Em 2013, as escolas parciais, ou seja, com aulas apenas no período matutino ou vespertino, foram privilegiadas com as aulas de LI também. Foi neste momento em que livros didáticos começaram a fazer parte das aulas de inglês. No ano de 2014, houve o segundo concurso público, e em 2015 foram convocados quatro novos professores formados em Letras – Inglês.

Em 2019, houve o último concurso público, onde somaram-se dez novos profissionais da área. Em fevereiro de 2020, todos estes professores se reuniram durante uma semana para criar um planejamento trimestral, compartilhar atividades e materiais extras, entre outros, para complementar o livro didático (LD). Para a formulação destas atividades, nos baseamos nos objetivos e no encaminhamento metodológico do planejamento trimestral, levando assim em conta a necessidade de propor atividades de oralidade, dinâmicas, jogos e brincadeiras, músicas, pintura, leitura de livros de literatura infantil e o próprio livro didático.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) traz como obrigatoriedade o ensino de língua estrangeira (LE) a partir do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, porém, deixa facultativa a decisão de inserir a LE nos anos iniciais, ou seja, do 1º ao 5º ano. Contudo, nos últimos anos, houve um aumento na oferta de LE para crianças (doravante LEC) cada vez mais jovens (Costa; Santos, 2014). Este aumento traz consigo várias questões a serem discutidas

<sup>65</sup> Professora Mestre, atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas municipais públicas. Contato: tha.rossafa@gmail.com.

<sup>66</sup> Professora Doutora, atua na Universidade Estadual de Londrina. Contato: jtonelli@uel.br.



por estudiosos da área de Letras e até mesmo de Pedagogia, como: formação de professores, objetivos de ensino-aprendizagem, avaliação e também o material didático (MD), mais precisamente o livro didático (LD).

Este último é o foco deste trabalho, uma vez que “(...) a realidade da maioria das escolas, mostra que o livro didático tem sido praticamente o único instrumento de apoio do professor e que se constitui numa importante fonte de estudo e pesquisa para os estudantes.” (Frison; Vianna; Chaves; Bernardi, 2009) Em acordo com estas autoras, outros estudiosos da área (Giesta, 2007; Dias, 2009; Oliveira, 2014) reiteram a ideia de que o LD é, de longe, o material mais utilizado na sala de aula não só de línguas estrangeiras, mas também de várias outras disciplinas inseridas na grade curricular nacional e até mesmo na Educação Infantil.

Assim, é importante entender o que os documentos oficiais dizem sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE), em específico a língua inglesa (LI), para então relacionar a perspectiva apresentada à adoção do LD. Referente à Base Nacional Comum Curricular, compreende-se que o ensino-aprendizagem da LI deve ter caráter formativo, tendo uma perspectiva de “(...) educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas.” Ainda, “(...) o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca.” (BNCC, 2018, p. 241)

Isto posto, me apoio em Seidlhofer (2001) quando denota o conceito de Língua Franca como:

“Um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, ou uma língua pela qual os membros de diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si mas que não é a língua materna de nenhum deles – uma língua que não tem falantes nativos.” (Seidlhofer, 2001, p. 146)

Além da concordância em adotar a concepção de Língua Franca, a BNCC (2018) traz quatro eixos que devem ser explorados na sala de aula de LI, são eles:

- a) Oralidade: foco tanto na compreensão quanto na produção oral, com base em gêneros orais como debates, entrevistas, role plays, etc., desenvolvimento de itens lexicais, pronúncia, entonação, ritmo e estruturas linguísticas. É importante neste eixo, destacar recursos midiáticos verbo-visuais como cinema, internet, televisão, ou outros com insumos autênticos (aqueles que são produzidos por nativos da LE a ser estudada) que possam ser usados para reflexão sobre outras culturas e a sua própria.
- b) Leitura: tem foco em construção de significados através da compreensão e interpretação de textos de diferentes gêneros. O principal objetivo é desenvolver escrita autêntica, criativa e autônoma com base nas práticas de leitura.

c) Conhecimentos Linguísticos: desenvolvimento de aspectos léxico-gramaticais apoiado na análise e reflexão da língua inglesa de modo contextualizado, fazendo com que o aluno questione as questões de “adequação”, “padrão”, “variação linguística” e “inteligibilidade”. Assim, ele também começará a comparar outras línguas com a sua própria.<sup>67</sup>

d) Dimensão Intercultural: levando em conta o mundo em que vivemos nos dias de hoje, os alunos devem passar a perceber que outras culturas estão “(...) em contínuo processo de interação e (re)construção.” (BNCC, 2018). Afinal, pessoas de várias partes do mundo utilizam a língua como melhor lhes convém no contexto em que vivem. (BNCC, 2018, p. 243-245).

Identificamos, então, a urgência de inserir na prática pedagógica elementos da LI em uma perspectiva de Língua Franca, e, ao mesmo tempo, desenvolver uma metodologia com base na teoria do interacionismo sócio-discursivo<sup>1</sup>, enfatizando os diversos gêneros orais e textuais. Por conta disso e da clara relevância do LD na sala de aula gera uma preocupação em torno do processo de pré-adoção, adoção e pós-adoção deste MD. Afinal, este “(...) é o material essencial por meio do qual se estabelecem interlocuções professor/aluno e o conteúdo disciplinar” (Dias, 2009).

Compreendendo que há diferença entre avaliação e análise do LD, tendo o primeiro, foco nos usuários do material com julgamento de seus efeitos de modo subjetivo, e o segundo com foco no material através de uma análise objetiva (Tomlinson, 2013), este trabalho tem como ponto central fazer a análise do processo de adoção do LD na cidade onde trabalho e, então, apresentar uma ficha com o objetivo de possibilitar uma adoção mais confiável.

## 2. AS ETAPAS DE ADOÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO (LD)

Em seu trabalho, Souza-Luz (2015, p. 54) cria um quadro adaptado de Masuhara (1998, p. 257) no qual relata a existência de três etapas que podem auxiliar no processo de adoção de um LD: pré-uso, avaliação durante o uso e pós-uso. A primeira, chamada de pré-uso, é o momento em que os professores, e até mesmo outros membros da equipe pedagógica como a direção e coordenação, tem a oportunidade de buscar informações sobre o LD, fazendo pesquisas, pedindo opiniões de colegas, tendo impressões gerais, utilizando fichas com critérios, entre outros.

A segunda etapa do processo é a chamada adoção ou avaliação durante o uso, que acontece durante a utilização do LD. Nesta etapa, professores, diretores, coordenadores e até os editores podem participar. O professor pode fazer anotações em cadernos ou no próprio diário de classe contendo suas observações em sala de aula acerca dos conteúdos, atividades, imagens, etc.

<sup>67</sup> “Os estudos do ISD (...) entendem a linguagem numa perspectiva social como atividade de comunicação, pois destacam a relevância da linguagem com foco nas interações sociais. (...) Além disso, tem (...) o objetivo de demonstrar que os textos, que representam as práticas de linguagem, são formas básicas de desenvolvimento humano e o discurso deve ser entendido como prática e/ou processo de linguagem.” (Sahagoff, 2014)

É neste momento em que o professor percebe quais exercícios poderiam ser usados e quais não poderiam, ele também tem a autonomia de mudar a sequência de unidades, inclusive complementar o livro com materiais próprios, como músicas, textos de diversos gêneros, jogos, entre outros.

Por último, temos a chamada pós-uso, considerada aqui a mais importante do processo, uma vez que professores, diretores, coordenadores e editores se utilizam de questionários, diários e entrevistas para concluir suas impressões em relação ao LD. A avaliação sistemática feita durante a pré-adoção, agora pode ter seus resultados validados com uma avaliação sistemática de pós-adoção.

## 2.1 PRÉ-ADOÇÃO

A escolha do livro didático na cidade em questão, de acordo com a assessoria de LI da Secretaria Municipal de Educação (SME), acontece por meio de um processo licitatório da seguinte forma: a prefeitura abre um edital, no qual estão expostos os critérios de adoção do livro. Os critérios se definem por um número mínimo de páginas, tipo de letra (imprensa maiúscula para o primeiro ano), gramatura do papel, imagens coloridas, CD de áudio e material para todos os professores. Além disso, a empresa deve ofertar 32 horas de formação continuada para os professores.

As empresas interessadas procuram o setor de licitações da prefeitura e enviam um envelope com o valor dos livros e todos os documentos exigidos no edital. Os envelopes são abertos na presença de todos e uma professora da área de língua inglesa, olha os livros juntamente com a assessora da Secretaria de Educação. Neste momento, elas analisam as páginas e verificam os critérios básicos acima mencionados e também o que mais a empresa oferece como diferencial.

Havendo interesse por um LD, as empresas podem dar lances de menor preço até que haja um vencedor. Se a empresa vencedora não apresentou as amostras na Secretaria de Educação com antecedência, esta é entregue neste momento. Então, se isso acontecer, a professora e a assessora ganham mais alguns dias para analisar e aprovar o material.

Como se pode ver, as escolas, os outros professores, senão a escolhida por tempo de serviço, e os professores pedagogos não têm participação neste processo.

## 2.2 ADOÇÃO

Um questionário foi aplicado nos dias 27 e 28 de abril de 2020 aos professores de inglês deste contexto, onde foi pedido para que dissertassem sobre o modo como realizam a etapa de adoção do LD na cidade. Para que não tivessem dúvidas, foi colocado o conceito presente neste trabalho de

acordo com as características apresentadas no quadro de Souza-Luz (2015) adaptado de Masuhara (1998). Com isso, exponho aqui as respostas dos cinco participantes que conseguiram responder.

**P1:** A afirmativa traz uma importante fase no uso do LD, já que cada série e turma tem suas peculiaridades que são adaptadas ao contexto.

**P2:** A adoção do nosso livro didático não é feita dessa forma democrática e participativa. Temos sim a autonomia de mudar a sequência, adaptar exercícios e complementar a aula de forma livre (com a supervisão e autorização da coordenadora). Anotações e observações são feitas, mas no momento da escolha do livro é levado em consideração o preço do livro.

**P3:** Não possuo parâmetro de análise de livro didático, porém penso nos eixos temáticos que seriam mais relevantes para ensinar aos alunos e de que forma transpor os conteúdos para a aula.

**P4:** A execução dos exercícios é muito importante pois na prática podemos ver as qualidades e falhas do livro didático nunca perdendo o foco de sua função de material de apoio e não tendo as aulas embasadas só nele.

**P5:** Verifico os temas para ver se estão próximos a realidade dos alunos e se condiz com a idade, e como é o desenvolvimento das atividades para o ensino dos conteúdos.

Por meio destas respostas, foi possível interpretar que, o Participante 1 demonstrou o não-entendimento da pesquisa e não disse exatamente se e como dá andamento à etapa de adoção do LD, o Participante 2 confundiu a etapa de pré-adoção e a de adoção, o Participante 3 ao início indica com sua fala que também confundiu as duas primeiras etapas, mas, depois, diz refletir sobre os temas apresentados no material e como poderia ensiná-los durante a aula. Já o Participante 4, dá foco no desenvolvimento prático dos exercícios trazidos no LD, e o Participante 5 compartilha da preocupação dos participantes 3 e 4 quanto aos temas e o desenvolvimento de atividades.

Diante das respostas dadas, é possível concluir que os participantes não utilizam nenhuma ferramenta para analisar o LD na etapa de adoção. Suas conclusões sobre o livro vêm da prática de usá-lo durante as aulas e observar a interação dos alunos com o mesmo.

### 2.3 PÓS-ADOÇÃO

No decorrer destes últimos 5 anos, não tenho conhecimento de que os LDs tenham passado por um processo oficial de análise da etapa de pós-adoção, assim como a de adoção. Por isso, do mesmo modo como o questionário solicitava dos participantes a forma como eles analisavam o LD durante a adoção, era também necessário saber se analisam e que ferramentas que possivelmente estariam fazendo uso na análise de pós-adoção. A seguir, então, podemos ver as seguintes respostas dos mesmos 5 participantes:

**P1:** Concordo com a afirmação pois esta etapa é parte importante do processo pois dá um feedback sobre a utilização do LD em sala e sobre o que é funcional ou não.

**P2:** Deveria ser feito um questionário, uma reunião ou algo nesse sentido, mas normalmente não é dessa forma. As colocações que fazemos com relação às qualidades e desqualificações do nosso livro, não são discutidas e avaliadas pelos coordenadores, diretores etc. Essa conversa, normalmente é feita com o grupo específico de professores de inglês, como forma de trocar ideias, direcionar sugestões e nos apoiarmos.

**P3:** A pós-adoção é um momento de refletir quais eixos temáticos melhor se destacaram em sala de aula e de que forma os alunos assimilaram os conteúdos. É o momento de pensar o que deu certo e o que poderia mudar para se adequar à realidade dos alunos.

**P4:** Depois de ter trabalhado com o material sabe-se de seus pontos fortes e falhas para que se prepare materiais de apoio para realizar um trabalho de aprendizagem pleno.

**P5:** Aqui é possível verificar se os recursos oferecidos pelo LD realmente estão funcionando conforme esperado, se a abordagem de ensino foi eficiente; como pode continuar e o que precisa ser mudado (se é algo no LD ou na maneira de expor ao aluno).

Mais uma vez, podemos observar que o Participante 1 também não entendeu esta questão e apenas concordou com o conceito, enquanto a fala do Participante 2 confirma minha afirmação de que não há ferramentas oficiais para esta análise e acrescenta que a interação entre equipe pedagógica e professores de inglês para esta análise é nula. O Participante 3 explicitou sua opinião sobre o conceito de análise pós-adoção, e mesmo não citando se utiliza ferramentas e quais são elas, ele deixa claro que há um momento de reflexão. O Participante 4 reitera a ideia de que é necessária a prática, mas também não menciona a utilização de nenhuma ferramenta a não ser a observação e, o mesmo faz o Participante 5.

Assim, é visível que a análise não é feita em formato escrito, e que é através da observação da prática no dia-a-dia de sala de aula, que os professores geralmente agregam valor ao LD. Esta prática envolve a interação do aluno com o LD, a interação do professor com o mesmo e até os materiais complementares que este deve trazer para dar suporte ao livro.

### 3. SUGESTÃO DE FERRAMENTA PARA ANÁLISE DE LD

Alguns estudiosos como Dias (2009) e Suzumura (2016) já apresentaram ferramentas relevantes para uso de professores e equipe pedagógica durante o processo de pré-adoção, adoção e pós-adoção do LD. Pensando nisso, e levando em consideração todos os pontos apresentados neste trabalho,



proponho uma ficha de critérios para análise de adoção do LD, sendo baseada no contexto de Ensino Fundamental – Anos Iniciais de escolas públicas de Ibiporã e podendo ser ampliada para outros contextos, se assim for possível.

**Quadro 1 – Ficha de Critérios para Adoção de Livro Didático**

<b>1. DESIGN E LAYOUT</b>	<b>SIM</b>	<b>POUCO</b>	<b>NÃO</b>
O livro foi produzido com material apropriado para o manuseio de crianças? (Ex: capa dura, espiral, etc.)			
As ilustrações são adequadas para a idade das crianças?			
As ilustrações ajudam/facilitam a compreensão do texto?			
As páginas são coloridas?			
A fonte utilizada nos textos escritos e nas atividades são claras para a idade? Exemplo: Para o 1º ano, a letra deve estar em caixa alta e com um tamanho um pouco maior que 12.			
<b>2. DOS CONTEÚDOS</b>	<b>SIM</b>	<b>POUCO</b>	<b>NÃO</b>
Os temas apresentados em cada unidade condizem com a idade dos alunos?			
Os temas apresentados em cada unidade trazem questões a serem discutidas, fazendo com que as crianças desenvolvam criticidade diante determinados assuntos? Exemplos: preservação do meio ambiente, respeito aos mais velhos, alimentação saudável, etc.			
O livro apresenta conteúdos/atividades relacionados à diferentes culturas?			
<b>3. DAS ATIVIDADES</b>			
As atividades seguem a linha do tema da unidade?			
As atividades condizem com a idade das crianças?			
As instruções das atividades são claras e objetivas?			
O livro propõe atividades extras que trabalham outras habilidades das crianças? Exemplo: Músicas – ritmo, encartes para cortar e colar – coordenação motora fina, etc.			
<b>4. DA LÍNGUA ESTRANGEIRA</b>	<b>SIM</b>	<b>POUCO</b>	<b>NÃO</b>
As instruções de cada atividade estão escritas na língua alvo?			
A LE aparece com frequência no livro?			
Há atividades de compreensão oral?			
As atividades de compreensão oral são adequadas para a idade?			
A editora disponibiliza junto ao livro algum meio de áudio para que os alunos possam trabalhar a compreensão oral? Exemplo: CD, site com arquivos em áudio para baixar no computador, pen-drive, vídeos, etc.			
Há atividades de produção oral?			
As atividades de produção oral são adequadas para a idade?			
A editora disponibiliza junto ao livro algum material extra para que os alunos possam trabalhar a produção oral? Exemplo: cartões para role-play, jogos de tabuleiro, etc.			
Há atividades de compreensão escrita?			
As atividades de compreensão escrita são adequadas para a idade?			

Há atividades de produção escrita?			
As atividades de produção escrita são adequadas para a idade?			
<b>5. PARA O PROFESSOR</b>	<b>SIM</b>	<b>POUCO</b>	<b>NÃO</b>
Há o manual do professor junto ao livro?			
Os objetivos do manual condizem com os objetivos do planejamento da escola?			
O manual orienta o professor para o uso do livro?			
O manual esclarece possíveis dúvidas que o professor venha a ter?			
<b>6. DAS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS APRESENTADAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC), O LIVRO AUXILIA O ALUNO A:</b>	<b>SIM</b>	<b>POUCO</b>	<b>NÃO</b>
Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.			
Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.			
Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.			
Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.			
Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.			
Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.			

**Fonte:** as autoras.

#### 4. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

A análise apresentada aqui é referente ao livro didático utilizado no município entre os anos de 2019 e 2020. Em relação ao design e layout, podemos ver que o livro é feito com um tipo de material parecido com cartolina americana, que é um pouco mais resistente por ser mais rígida. Mesmo não sendo

de capa dura, demonstra ter durabilidade. As páginas possuem uma gramatura adequada para a idade, é encadernado com espiral, facilitando o manuseio das crianças com idade de 6 anos.

Todas as páginas são coloridas e adequadas para a idade, uma vez que trazem imagens condizentes com os temas relacionados ao “mundo real” da criança, além disso, elas auxiliam a interpretação do texto oral, como se pode ver no início da unidade 1 onde a imagem deixa clara a atividade de apresentação que deve ser feita neste momento da aula. Um aluno pergunta para o que está atrás seu nome em inglês e assim por diante.

Para completar, o livro apresenta fonte ideal para a idade<sup>68</sup>, em caixa alta para os anos que ainda estão no processo de alfabetização e, algumas palavras, como o título da unidade e aquelas que aparecem na parte intitulada “*Vocabulary*”<sup>69</sup>, foram impressas na coloração rosa, facilitando a visualização da criança e chamando sua atenção.

Concluindo, o livro apresenta todas as características necessárias de *design* e *layout* desenvolvidas na ficha de análise presente neste trabalho.

**Quadro 2 - Design e layout**

1. DESIGN E LAYOUT	SIM	POUCO	NÃO
O livro foi produzido com material apropriado para o manuseio de crianças? (Ex: capa dura, espiral, etc.)	X		
As ilustrações são adequadas para a idade das crianças?	X		
As ilustrações auxiliam na compreensão do texto?	X		
As páginas são coloridas?	X		
A fonte e o tamanho da letra utilizados nos textos escritos e nas atividades são claros para a idade?	X		

**Fonte:** as autoras

Já em relação aos conteúdos apresentados no LD, podemos perceber que são apresentados em temáticas no índice e, por meio dele, é possível ter ideia dos itens lexicais a serem ensinados no decorrer do ano. Os temas são apropriados para a idade em questão, pois trazem situações do cotidiano da criança, como relações com os amigos e família, alimentação, brincadeiras, entre outros. Entretanto, as unidades não focam em aspectos interculturais, trazendo, por exemplo, palavras e atividades que condizem com a realidade dos alunos brasileiros.

Como exemplo, na Unidade 2, com a temática *My Day*, o café da manhã apresentado remete ao que geralmente se come e bebe no Brasil, mas, em compensação, na unidade 6, onde se trabalha *Favorite Food*, aparecem comidas que fa-

<sup>68</sup> Em concordância com os Parâmetros Tipográficos para Livros Infantis (BURT, 1959 apud COUTINHO; SILVA, 2007).

<sup>69</sup> A seção *Vocabulary*, localizada abaixo da imagem inicial da unidade, traz o vocabulário traduzido para o português para facilitar a interpretação de texto pelo aluno.

zem parte de várias culturas, como pizza, macarrão, salada, etc.

Independente de não surgirem atividades com foco em diferentes culturas, o livro apresenta personagens singulares de maneira a problematizar a questão da inclusão. Há um personagem negro, dois asiáticos, um cego, uma em cadeira de rodas, um acima do peso, uma latina americana e uma ruiva. Desta maneira, é possível concluir que:

**Quadro 3 – Dos conteúdos**

2. DOS CONTEÚDOS	SIM	POUCO	NÃO
Os temas apresentados nas unidades condizem com a idade das crianças?	X		
Os temas apresentados nas unidades colaboram para o desenvolvimento crítico das crianças?		X	
O livro apresenta conteúdos condizentes com o contexto em que a criança está inserida?	X		

**Fonte:** as autoras

Referente às atividades, podemos ver que todas tem relação com a temática de cada unidade, sendo divididas em: *Comprehension*, onde se verifica a compreensão do texto do início da unidade; *Activity*, onde se pratica o vocabulário aprendido; *Listen*, onde pratica a compreensão oral; *Playing*, onde as crianças podem recortar e colar os *inserts* do final do livro ou fazer um desenho, por exemplo; e, por último, cada unidade conta com o *Let's Sing*, onde há uma música acerca do tema trabalhado na unidade. Por vezes são músicas tradicionais, que chamamos de *nursery rhymes* e, em outros momentos, são músicas originais.

Levando em conta todos estes aspectos, e acrescentando que as atividades mostram um nível de dificuldade próprio para a idade, conclui-se que:

**Quadro 4 – Das atividades**

2. DAS ATIVIDADES	SIM	POUCO	NÃO
As atividades seguem a linha do tema da unidade?	X		
As atividades condizem com a idade das crianças em relação ao nível de dificuldade?	X		
As instruções das atividades são claras e objetivas?	X		
O livro propõe atividades extras que trabalham outras habilidades das crianças como ritmo, coordenação motora fina, etc.?	X		

**Fonte:** as autoras

Vemos que o livro traz todo o conteúdo em inglês, inclusive os comandos das atividades. Ademais, embora o foco esteja na aprendizagem de vocabulário, este não surge de maneira “solta”, ou seja, durante as atividades é possível praticar frases curtas em que o vocabulário se encaixa. Por exemplo, ao

ensinar os nomes dos personagens, ensina-se a frase “My name is...” As atividades de compreensão oral são adequadas à idade, trazendo diálogos curtos e com fala vagarosa. É disponível um CD para o professor poder tocar estes diálogos, assim como as músicas e as outras atividades orais, que geralmente se baseiam nos vocabulários.

As atividades de produção oral, por sua vez, não são explícitas, por isso é importante que o professor leia as instruções do livro e atente-se para praticar, juntamente com seus alunos durante a aula, as frases e os itens lexicais. Infelizmente, a editora não disponibiliza outros meios de trabalhar a compreensão e produção oral, como cartões de *role play*, jogos, entre outros. Em relação às atividades de compreensão e produção escrita, como os alunos ainda são muito jovens, e na faixa etária em que se encontram tendemos a focar no ensino de vocabulários diversos, vemos que estas propõem exercícios que praticam estas duas habilidades. No entanto, como as crianças de 6 anos ainda estão em processo de alfabetização na língua primeira, concentramos os esforços na compreensão e produção oral, assim, podemos concluir que:

**Quadro 5 – Da língua estrangeira**

1. DA LÍNGUA ESTRANGEIRA	SIM	POUCO	NÃO
A frequência em que a LE aparece no livro, seja em textos ou atividades, são suficientes para desenvolver o aprendizado?	X		
As atividades de compreensão oral são adequadas para a idade?	X		
A editora disponibiliza junto ao livro algum meio de áudio para que os alunos possam desenvolver a compreensão oral?	X		
As atividades de produção oral são adequadas para a idade?	X		
A editora disponibiliza junto ao livro algum material extra para que os alunos possam desenvolver a produção oral?			X
As atividades de compreensão escrita são adequadas para a idade?	X		

As atividades de produção escrita são adequadas para a idade?	X		
---	---	--	--

**Fonte:** as autoras

No que interessa ao professor, a editora oferece total suporte, uma vez que oferece cadastro gratuito na plataforma online, onde o professor pode montar provas, trabalhos com atividades já prontas e também pode criar seu planejamento. Além disso, o contrato com a Secretaria Municipal de Educação, tem como benefício a oferta de 4 encontros de formação continuada. O livro ainda traz o manual, o CD e ideias de projetos para serem feitos com as crianças que se relacionam com os temas e que podem contribuir para a formação crítica deste aluno. E, no caso dessa cidade em específico, como o planejamento anual é feito com base no livro que recebemos a cada dois anos, as atividades acabam condizentes com os objetivos. Por fim, então, conclui-se que:



### Quadro 6 – Para o professor

3. PARA O PROFESSOR	SIM	POUCO	NÃO
Há o manual do professor junto ao livro?	X		
Os objetivos do manual condizem com os objetivos do planejamento da escola?	X		
O manual esclarece possíveis dúvidas que o professor venha a ter?	X		

Fonte: as autoras

Por último, ao nos referirmos às competências específicas citadas na BNCC, é importante lembrar que, estas competências não foram introduzidas como regulamento norteador para a criação de material didático, mas sim para o desenvolvimento da aula em si. Assim, vemos que o LD aqui apresentado está bem defasado, pois não traz exercícios que pratiquem as competências. Fica a cargo do professor relacionar o conteúdo com estas competências e trazer outros materiais para o desenvolvimento destas.

### Quadro 7 – Das competências específicas da BNCC

3. DAS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS APRESENTADAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC, 2017), O LIVRO AUXILIA O ALUNO A:	SIM	POUCO	NÃO
Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.		X	
Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.			X
Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.		X	
Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.			X
Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.			X
Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.			X

Fonte: as autoras

## CONCLUSÃO

Diante de todas as características referentes ao ensino de LIC no contexto das escolas públicas da cidade X, e depois da pesquisa feita com professores do município, pudemos ver que é perceptível a falta de métodos formais para a análise do LD durante o processo de pré-adoção, adoção e pós-adoção. Os motivos pelos quais fichas de análise e até mesmo de avaliação não fazem parte do cotidiano dos professores e restante da equipe pedagógica, são vários: insuficiência de tempo para análise e para encontros de professores de inglês onde possam discutir suas práticas com o LD; falta de motivação por parte dos professores por entenderem o processo licitatório como um “beco sem saída”, já que, mesmo que os LDs fossem analisados, ainda ganharia o de menor preço; falta de informação sobre o assunto, assim como a falta de formação continuada com discussões sobre o tema; entre outros.

Com tudo isso, os professores acabam se utilizando da mesma dinâmica: observação e reflexão. O hábito de utilizar instrumentos para fazer anotações, por exemplo, ainda não acontece neste contexto. Todo o processo ainda é feito de forma que as evidências do funcionamento ou não do LD não são apropriadamente registradas para futuros debates e aprimoramento das exigências estabelecidas no processo licitatório.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)> Acesso em 24 de abril de 2020.

COSTA, Joseane Santos da Silva; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Reflexões acerca das crenças dos alunos de um curso de especialização lato sensu sobre a oferta de ensino de língua inglesa para crianças. In: SANTOS, L. J. S.; JUSTINA, O. D.; JUSTINA, T. D. (org.). **Linguagens em foco: crenças, discurso e ensino**. Campinas, Pontes, 2014. p. 43-64.

COUTINHO, Solange Galvão; SILVA, José Fabio Luna da. **Linguagem visual em livros didáticos infantis**. 2007.

DIAS, Reinildes. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1ª Edição. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234.

EL KADRI, Michele Salles. Inglês como língua franca: atitudes de formadores de professores. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles (org.). **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**. Campinas, Pontes, 2011.

FRISON, Marli Dallagnol; VIANNA, Jaqueline; CHAVES, Jéssica Mello; BERNARDI, Fernanda Naimann. **Livro Didático como instrumento de apoio para construção de propostas de**

**ensino de ciências naturais.** Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienepec/pdfs/425.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

GIESTA, Letícia Caporlândia. **Livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira na educação infantil:** noções de ensino e aquisição de vocabulário. 2007. 188 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

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.

OLIVEIRA, J. P. T. **A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem.** 2014. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

SAHAGOFF, Ana Paula da Cunha. **Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD):** contribuições de Bakhtin. In: X Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-graduação – SEPesq, Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2014.

SEIDLHOFER, B. **Closing a conceptual gap:** The case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 11, 134-158, 2001.

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, 2015.

TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas.** Ed. 12. São Paulo: SBS. 2005.

# A ADOÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM LÍNGUA INGLESA EM ESCOLA PÚBLICA: como proceder?

Fabio José de Araujo  
Valdirene F. Zorzo-Veloso

## 1. INTRODUÇÃO

Quando pensamos em material didático a primeira imagem que vem a nossa mente é a do livro didático. Não se trata de qualquer livro, como um livro de literatura, com histórias ficcionais ou uma biografia de alguém considerado importante para a história. Trata-se do livro texto, direcionado a um curso específico. Entretanto, o conceito de material didático não se restringe somente a ao livro didático, apesar de o mesmo ter o *status* de material didático por excelência, conforme Zorzo-Veloso (2018, p.157) escreveu “Sem dúvida, o livro didático (LD) é o material didático (MD) por excelência, inclusive sendo tomado como sinônimo de MD pela maioria dos professores e alunos.”

Ao refletirmos sobre o conceito de material didático, retomando as experiências vividas enquanto profissionais de ensino de língua estrangeira é a de utilizar qualquer material disponível e que possa trazer benefício para que ocorra o aprendizado dos alunos. Assim, seguimos a definição de Tomlinson (2004) sobre material didático que refere-se a “qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizes de línguas” (*apud* Vilaça, 2009, p. 4). A partir destas considerações, podemos elencar uma lista extensa de materiais que podem ser utilizados como materiais didáticos, desde um simples pôster até um jogo didático elaborado especificamente para atingir propósitos educacionais.

Para desenvolvermos esta pesquisa, nos pautamos na proposta da Disciplina de *Material didático: análise, reflexão e produção*, oferecida pelo programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), vinculado à Universidade Estadual de Londrina (UEL), durante o ano de 2020. Neste trabalho, abordamos sobre o processo de escolha do livro didático de Língua Inglesa em uma escola pública da rede estadual, no nível do Ensino Fundamental II, na cidade de Nova Andradina, estado de Mato Grosso do Sul. Por isso, nos restringimos ao conceito e análise do livro enquanto material didático.

Primeiramente, iremos definir o conceito de língua/linguagem baseado na visão bakhtiniana. Em seguida, observaremos a concepção de linguagem contida em dois documentos oficiais: o primeiro se trata da BNCC – *Base Nacional Curricular Comum* (2017) e o segundo, o *Currículo referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental* (2019). Faremos uma breve apresentação e teceremos algumas considerações sobre as etapas de

adoção de materiais didáticos ancorados na visão de Tomlinson (2013), Souza-Luz (2015) e Zorzo-Veloso (2018).

Diante do cenário no qual a pesquisa está inserida, proporemos uma ficha como instrumento de avaliação de livros didáticos de Língua Inglesa na etapa de escolha que acontece na educação pública brasileira, fruto do programa PNLD – *Programa Nacional do Livro Didático*. Faremos então, uma pilotagem desta proposta de ficha de avaliação em um fragmento de um material didático utilizado para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Por fim, serão tecidas algumas reflexões sobre o emprego da ficha elaborada, bem como a respeito da validade da avaliação de materiais didáticos com base nas construções de Tomlinson (2013), Souza-Luz (2015), Zorzo-Veloso (2018), Dias (2009).

## 2. CONCEITOS

### 2.1 VISÃO DE LINGUAGEM

Ao estudarmos o processo de adoção do livro didático utilizado para auxiliar o ensino e aprendizado de uma língua, neste caso tratando-se de uma língua estrangeira, mais especificamente a Língua Inglesa, é relevante fazermos uma breve concepção de linguagem. Pautamos nosso entendimento na teoria bakhtiniana da linguagem sociointeracionista de que o uso da língua é afetado pelo contexto social e pelo ambiente de atuação/interação ao qual o sujeito está inserido. Nas palavras de Bakhtin:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (Bakhtin, 2003, p. 279).

Compreendemos assim, a partir das palavras de Bakhtin (2003) que o ato comunicativo expresso nos enunciados é um conjunto de condições e finalidades. Para o professor que irá selecionar seu material didático, ter tal concepção como norte do seu trabalho torna-se essencial para estabelecer os critérios de seleção de qualquer material que irá empregar em seu trabalho docente, sobretudo o livro didático que tem um destaque maior no percurso escolar dos alunos.

De acordo com Veçossi (2014):



Na perspectiva bakhtiniana, as diferentes esferas de atividade humana produzem essas formas de enunciados que apresentam certa estabilidade quanto ao conteúdo temático (o que é dito), à composição (de que modo se estrutura o que é dito) e ao estilo (como é dito). (Veçossi, 2014, sem num.)

Sendo assim, o entendimento da definição de linguagem enquanto agente do ensino de língua é importante para definir quais materiais utilizar, quais propósitos queremos atingir, quais metodologias devemos empregar e como o material disponível nos dará suporte e se este concebe a linguagem na mesma visão que estamos aplicando em nossos atos de ensino. Nesse aspecto, trazemos este trecho escrito por Bakhtin (1992 *apud* Souza-Luz, 2015) que retrata a importância e o papel significativo que há na relação entre a língua, os enunciados e a vida.

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 *apud* Souza-Luz, 2015, p. 24).

Trazemos também para nossas reflexões sobre a língua e a linguagem a corrente fundada por Jean-Paul Bronckart (1999; 2006), o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) que tem suas bases teóricas em três autores principais: Vygotsky, Saussure e Bakhtin. De acordo com Bronckart (2006 *apud* Veçossi, 2014, sem num.), trata-se [...] de uma corrente da *ciência do humano*. Para esta teoria, o indivíduo faz e se refaz por meio dos discursos proferidos utilizando diferentes gêneros. Assim, acontece a atribuição de sentidos aos signos e significados durante a utilização dos falantes. Tal fenômeno ocorre porque os indivíduos estão inseridos em situações sócio-históricas e, ao empregarem diferentes gêneros, são capazes de transcender a função comunicativa e desenvolverem outras faculdades cognitivas. Para entendermos melhor, trazemos as palavras de Veçossi (2014):

[...] os signos [...] com seus significados (arbitrários), comungados historicamente pela comunidade de falantes, adquirem determinados sentidos (carregados ideologicamente) ao serem atualizados no interior de produções situadas sociohistoricamente (Cf. Bakhtin, 1997; 2004). Tais produções, sempre vinculadas a esferas de atividade verbal humana, ocorrem sob a forma de enunciados, concretos e únicos, os quais, por sua vez, atualizam, sob a forma de textos, os gêneros em uso em determinada comunidade (na acepção bakhtiniana do termo). [...] os gêneros funcionam como instrumentos (Cf. a noção vygotskiana) que, ao serem internalizados em meio a atividades sociais, propiciam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos indivíduos, permitindo que estes ultrapassem o aspecto biológico e atinjam a dimensão sociohistórica, que é típica do humano. (sem num.)

Compreendemos que aprender a falar, segundo Bakhtin (1992 *apud* Souza-Luz, 2015), define-se como o ato de estruturar enunciados. O indivíduo capaz disso entende quando, como e quais estruturas empregar, assim como

o gênero discursivo apropriado.

A seguir, abordaremos as visões de linguagem de acordo com os documentos oficiais da educação, a saber, BNCC (2017) e *Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental* (2019).

## 2.2 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM EM DOCUMENTOS NORTEADORES

### 2.2.1 A BNCC – BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

A *Base Nacional Curricular Comum* do Ensino Fundamental é um documento norteador do Ministério da Educação, publicado no ano de 2017 e foi elaborado em conjunto com professores e especialistas de todo o Brasil. A BNCC (2017) traz os conhecimentos, as competências e habilidades mínimas que se espera que os estudantes alcancem ao longo dessa etapa da educação básica. O documento está dividido em cinco grandes áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. A área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa.

Ao observarmos a concepção de Linguagem do documento em questão, notamos que fazem relação com a ideia da interação social, meio pelo qual o indivíduo se afirma enquanto sujeito social. Segundo a BNCC (2017):

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BNCC, 2017, p. 63).

Com o intuito de vivenciar as diferentes linguagens, a BNCC (2017) almeja que os estudantes compreendam as diferentes possibilidades de expressão por meio da linguagem e “[...] que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens [...]” (p. 63).

Já no campo que apresenta a Língua Inglesa, a BNCC (2017) adota o conceito do inglês como língua franca (p. 241). De acordo com este conceito, a Língua Inglesa nas escolas brasileiras passa a ter um caráter integrador das diferentes variações que o uso do inglês manifesta no mundo globalizado.

Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (Brasil, 2017, p. 241)

Percebemos o caráter integrador que a BNCC atribui ao estudo da Língua Inglesa quando o documento afirma que o acesso aos saberes linguísticos propicia condições de o indivíduo abraçar e atuar de forma crítica e exercer cidadania ativa, uma vez que as possibilidades de interação poderão ser aumentadas. “É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas.” (Brasil, 2017, p. 241).

Outro aspecto abordado no documento em questão é o fato de o conhecimento de Língua Inglesa ampliar o multiletramento, conceito este que refere-se às práticas sociais do mundo digital, aumentando as chances de engajamento e interação. De acordo com a BNCC, os multiletramentos

[...] aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como **construção social**, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. (Brasil, 2017, p. 242, **grifo nosso**)

Ao nosso olhar, a BNCC (2017) concebe as linguagens como fator imprescindível para a manifestação do indivíduo no mundo, relacionado e influenciado por suas práticas sociais e com fins de perceber o caráter dinâmico que as diferentes formas de expressões propiciam. O conhecimento de Língua Inglesa, concebida como língua franca, bem como um bem mundial, distanciado do aspecto dominante que ora se tinha dos países que têm a Língua Inglesa como língua nativa, assim como o entendimento das variadas manifestações e variantes de tal língua, tornam o aprendizado do inglês como um conhecimento propulsor para novas interações sociais, rompendo fronteiras físicas e culturais. Em suma “[...] a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo.” (Brasil, 2017, p. 242) e ainda,

Ou seja, o status de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística. (Brasil, 2017, p. 242).

Em face do exposto, julgamos ser necessário que os professores de Língua Inglesa tenham conhecimento do caráter atribuído à língua em foco para que possam saber quais caminhos tomar durante seu trabalho com os alunos.

Falaremos, em sequência, sobre o *Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental* (2019) e a concepção da linguagem trazida pelo documento.

## 2.2.2 O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MATO GROSSO DO SUL

Após a implantação e operacionalização da BNCC (2017), o estado de Mato Grosso do Sul, por meio de sua Secretaria de Educação, iniciou o processo de reformulação e adequação de seu antigo referencial curricular para que pudesse contemplar as mudanças advindas da *Base Nacional Curricular Comum* (2017). Estudamos no documento elaborado pelo estado em questão a área de Linguagens e de Língua Inglesa.

De forma geral, no documento, a linguagem é definida como um canal imensurável que permeia os indivíduos pensarem, se comunicarem, elaborarem conhecimentos e acessarem variadas informações. Apesar de ter sido apresentada de forma básica, a concepção de linguagem apresentada pelo *Currículo de referência de MS: educação infantil e ensino fundamental* (2019) possui aspectos da teoria da linguagem sociointeracionista mencionada anteriormente.

Ainda na introdução da grande área das linguagens, foi feito um destaque para a Língua Inglesa que foi classificada como *língua internacional*. De acordo com o *Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental* (2019), este componente curricular soma relevância e vantagem para dar prosseguimento na aprendizagem de modo objetivo e

[...] a fim de que o estudante amplie seu repertório linguístico, literário, artístico, de práticas corporais, valorizando a produção de textos orais e escritos, de linguagens artísticas e corporais, por meio da utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto escolar e comunitário. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 114).

Reconhece-se por meio deste trecho que a língua inglesa representa uma ferramenta para o estudante expandir seu conhecimento de mundo, bem como as outras manifestações da linguagem vivenciadas enquanto indivíduo inserido em um contexto social.

Acrescenta-se que no texto introdutório de Língua Inglesa do *Currículo de referência Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental* (2019) faz-se destaque ao caráter de progressão cognitiva que o aprendizado de uma língua oferece, mas também

[...] propicia o respeito e a valorização das diferenças, a aceitação do outro e a autoaceitação, compreendendo a visão de mundo de outras culturas, além de admirar as próprias, fomentando, assim, o sentido de pertencimento.” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 387)

Em sequência, o aspecto de língua internacional é frisado mais uma vez, justificando-se assim seu aprendizado como forma de se estabelecer contato e comunicação com o mundo, além de se constituir como ferramenta de acesso a outros conhecimentos.

Quanto ao professor de Língua Inglesa, o texto do currículo de MS afirma a



necessidade de se abandonar a prática de ensino em que o professor assume o papel de detentor único do saber. A função do docente fica caracterizada como a de facilitador para o aprendizado, constituindo-se como ponte que liga o aluno ao conhecimento, conforme observa-se: “Assim, o papel do professor, como mediador, deve potencializar os múltiplos interesses e a autonomia do estudante, alimentando o desejo do contato com a Língua Inglesa que ultrapasse o ambiente escolar [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 387).

Mediante a apresentação dos conceitos de linguagem nos documentos oficiais, versaremos, em continuidade, a respeito do entendimento do que seja ensinar e aprender uma língua estrangeira.

### 2.3 O QUE É ENSINAR E APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA?

Ainda que de maneira breve, pudemos observar pelos conceitos de linguagem teorizados anteriormente que falar uma língua não se constitui em um ato simples e isolado ou meramente como um recurso de comunicação. Há toda uma construção identitária e relações sócio-históricas são desenvolvidas no ato de comunicação, de acordo com o ISD.

Assim sendo, compreendemos que o ensino de língua estrangeira, neste caso, a Língua Inglesa, não foi atribuído à educação pública ao mero acaso. Existe um pano de fundo político, um apelo capitalista, o *status* de língua franca (BNCC, 2017) e internacional (Mato Grosso do Sul, 2019) que contribuem para que esta seja a língua estrangeira a ser aprendida.

Para a BNCC (BRASIL, 2017), aprender inglês oportuniza aos alunos novas formas de interagir em um mundo cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras encontram-se cada vez mais difusas e contraditórias. Deste modo,

[...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter **formativo** que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. (Brasil, 2017, p. 241)

O *Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental* (2019) caracteriza que aprender outra língua oportuniza além do desenvolvimento cognitivo, “como também propicia o respeito e a valorização das diferenças, a aceitação do outro e a autoaceitação, compreendendo a visão de mundo de outras culturas, além de admirar as próprias, fomentando, assim, o sentido de pertencimento.” (p. 387). Para atingir tais propósitos, o documento orientativo do currículo de MS frisa evitar um ensino fundamentado em “regras gramaticais, repetições e memorizações de vocábulos soltos, fora



de contexto” (p. 388) e salienta, com a visão de Lima e Silva (2003), a necessidade de se pautar o trabalho a partir de situações reais de aprendizagem, com conteúdos significativos e que sejam geradores de interação e que deem sentido àquilo que se estuda. (Mato Grosso do Sul, (estado), 2019).

A pesquisadora Souza-Luz (2015) em sua dissertação de mestrado fez um panorama sobre as concepções acerca do significado do que seja ensinar/aprender línguas no contexto público brasileiro na visão de pesquisadores atuantes na grande área de ensino-aprendizagem de línguas. Após discorridas as teorizações, a autora observa 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, e pelas DCE (2008), que consideram a formação integral e discursiva do aluno sob a perspectiva de ensino de língua como prática social. (Souza-Luz, 2015, p. 38).

Levando-se em consideração esses aspectos, compreendemos e nos fundamentamos na visão de um ensino e aprendizagem de línguas que vá além do simples ensinar de estruturas, vocabulários, gramática, expressões e regras, mas que utilize a língua como recurso de inclusão do aluno em mundo interconectado, fomentando a reflexão e criticidade acerca do seu papel e do mundo no qual está inserido.

Falaremos na seção seguinte sobre como acontece o processo de escolha de livros didáticos nas escolas públicas da educação brasileira.

### **3. O PROCESSO DE ESCOLHA DE LIVROS DIDÁTICOS NA ESFERA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Dentro do sistema público de ensino básico brasileiro, cada escola possui autonomia para selecionar o livro didático, de acordo com o *PNLD – Programa Nacional do Livro Didático*, do Governo Federal Brasileiro. O artigo 1º do Decreto 9.099, de 18 de julho de 2017 postula que:

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (Brasil, 2017, p. 7).

Desta forma, o PNLD seleciona dentre as empresas, editoras que se manifestaram interessadas em participar do edital de chamada pública as obras que se adequem aos padrões estabelecidos por leis e diretrizes nacionais.

No ano anterior ao que se começará a usar o livro didático escolhido, as escolas recebem um comunicado de que foi iniciado o processo de seleção

dos livros. Deste modo, as instituições recebem um guia impresso e eletrônico com informações sobre as obras para analisarem as opções de livros. As editoras normalmente enviam exemplares dos livros para análise das escolas durante o período de seleção.

Neste contexto, cabe frisar que as escolas públicas têm a opção de adotarem ou não os livros didáticos, bem como as redes de ensino, sejam elas municipais, estaduais ou federais podem escolher manifestar interesse no processo de escolha e, conseqüentemente, no recebimento dos livros.

No presente trabalho, apontaremos como se dá o processo de adoção de livros didáticos em uma escola pública estadual no interior do estado de Mato Grosso do Sul. A instituição funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno e oferece as etapas do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. O número de alunos gira em torno de 850, distribuídos nos três períodos em que acontecem as aulas. Os discentes são oriundos de diversos lugares da cidade, mas a maioria é do bairro em que a escola está localizada. Quanto à realidade socioeconômica, há alunos com poder aquisitivo baixo, bem como alguns de classe média baixa.

Em se tratando do corpo docente, há professores efetivos e convocados atuando em sala de aula. Desta maneira, a cada ano o quadro de lotação pode variar, pois até o ano de 2019, a contratação de professores convocados se dava por análise de currículo pela direção escolar. No ano de 2020, o sistema de contratação sofreu mudanças, passando a elencar uma pontuação classificatória para a escolha de aulas por parte dos professores.

Neste momento, destacamos como se deu a escolha do livro didático de Língua Estrangeira – Inglês no Ensino Fundamental II, sendo que este processo aconteceu no ano de 2019.

Primeiramente, a direção escolar, após ser comunicada sobre o período para escolha dos novos livros didáticos, informa aos professores que o processo de escolha irá acontecer ou já está em andamento e que os mesmos precisam analisar e selecionar dois títulos de seu componente curricular para serem enviados ao sistema eletrônico do Governo Federal. A coordenação pedagógica assume o papel de gerenciamento, fazendo lembretes sobre todo o processo em andamento e coletando as escolhas feitas pelos professores.

Em 2019, o governo estadual de Mato Grosso do Sul publicou seu currículo reformulado após a implantação da *Base Nacional Comum Curricular* (2017), como dito anteriormente. Este último documento estabeleceu conhecimentos, competências e habilidades mínimas que todo estudante, seja ele de escola pública ou privada, precisa desenvolver ao final de cada ano escolar. Deste modo, todo o referencial curricular antes utilizado pela rede de ensino deste estado teve que ser adequado às exigências trazidas pela BNCC (2017).

Tendo como norte a BNCC (2017) e o *Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental* (2019), os professores voltaram

seus olhares para as obras didáticas que contemplavam as mudanças que a trazidas por tais documentos. Em suma, neste último processo de escolha de livros didáticos, este foi o critério mais observado pelos docentes no momento de seleção, pois se tratava de optar por um livro que atendessem às alterações que iriam ser aplicadas no ano seguinte, neste caso, o ano de 2020.

Para proceder com a análise dos materiais disponíveis para a escolha, os professores utilizaram suas horas-atividades que cumpriam na escola. Geralmente, os professores de linguagens cumprem todos em um mesmo dia da semana, cada um no seu respectivo turno de trabalho. A escola disponibilizou os livros recebidos pelas editoras e catálogos do governo em local visível e acessível, propiciando facilidade no contato dos docentes com as obras. Depois da análise feita pelos professores, a coordenação pedagógica recolheu os títulos selecionados e repassou à direção escolar que inseriu no sistema digital do Governo Federal.

Cabe frisar que o período em que acontece a escolha dos novos livros didáticos é curto e coincide com outras atividades da escola, como aplicação de provas escritas, conclusão de bimestres, elaboração e envio de planos de aulas mensais, elaboração e escrituração de diários de classe, dentre outros. Deste modo, torna-se demasiadamente difícil para os professores realizarem uma análise minuciosa dos materiais.

Ao observarmos sobre este último processo de seleção de livros didáticos que aconteceu na escola em questão, percebeu-se que não há um instrumento que os professores possam utilizar para efetuar suas análises sobre as obras didáticas candidatas à adoção. A escolha acontece pela análise subjetiva dos professores, além do processo acontecer de maneira que se afasta de uma formalidade em termos de critérios e aspectos balizadores e de o período de tempo disponibilizado ser curto para que seja realizada um estudo com maior propriedade e que contemple os aspectos que devam ser realmente ser observados.

Consideramos ressaltar que nos quatorze anos de atuação como professor em escola pública, dentre os quais dois anos foram dedicados à coordenação pedagógica e outros quatro anos, à direção-adjunta, desconhecíamos haver todo um estudo conduzido por autores de renome na área de seleção, elaboração, adaptação e avaliação de material didático e, mais especificamente, que existem instrumentos específicos para conduzir as etapas de pré-adoção, bem como as de adoção e pós-adoção de livros didáticos no contexto escolar.

Diante deste cenário, a partir de agora, conceituaremos a avaliação de materiais didáticos com enfoque nos três estágios de adoção do livro didático: pré-adoção, adoção e pós-adoção (Tomlinson, 2013).

## 4. ESTÁGIOS DE ADOÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS

Dada toda a importância e relevância que o livro didático representa no processo de ensino e aprendizagem da escola pública brasileira, é necessário passar pelos estágios de adoção deste material. Nos apoiaremos nas definições de Tomlinson (2013) e nas considerações de Souza-Luz (2015) e Zorzo-Veloso (2019) para apontar tais estágios: *pré-adoção*, *adoção* e *pós-adoção*.

Percebe-se que tais etapas que apresentaremos a seguir ocorrem de maneira informal, muitas vezes de forma despercebida pela equipe pedagógica das escolas. O que acontece, na verdade, é que não há uma sistematização e especificação de critérios a serem observados nos estágios de adoção. Primeiramente, vamos discorrer sobre o estágio de pré-adoção.

### 4.1 PRÉ-ADOÇÃO

Durante a primeira etapa, a pré-adoção, o professor ou o grupo de professores analisa os livros didáticos disponíveis para escolha. É neste momento que o professor deve considerar o contexto em que está inserido, levando em conta qual é o seu público alvo, a concepção de língua adotada, quais objetivos pretende atingir, quais itens são indispensáveis em um livro de ensino, como imagens de qualidade, se os textos são autênticos, se o número de atividades é suficiente, se aborda temas relevantes, dentre outros.

De acordo com Souza-Luz (2015) esta etapa “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.” (p. 47)

Para sistematizar este processo, Zorzo-Veloso (2018) aconselha que sejam criadas **fichas** com perguntas objetivas, visando esquematizar as necessidades do contexto de ensino. Tal ação propicia uma classificação dentre os livros candidatos à adoção e também se tornam dados que serão utilizados em posterior etapas de adoção e pós-adoção. “Estas fichas alimentariam os pontos fortes e fracos do material adotado e em uso, o que facilitaria a atualização da ficha de análise do novo material quando da necessidade de nova escolha.” (Zorzo-Veloso, 2018, p. 167).

Cabe destacar um apontamento feito por Zorzo-Veloso (2018, p. 169) em que a autora considera que “[...] a ficha de análise de MD é o principal recurso nesta etapa, pois congrega todos os aspectos que se julga fundamental para a adoção do MD para aquele contexto e suas características.”. Deste modo, percebe-se a relevância que a ficha de análise exerce sobre a escolha do material didático, pois este instrumento evitaria que a escolha se baseasse na subjetividade do professor, conforme afirmou Tomlinson (2013, p. 31).

Dado o contexto de análise da escolha de livro didático que observamos



em que o tempo é relativamente escasso e se tratando da adoção de livro curso para ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, ponderamos que o grupo de professores ou o professor da área pode elencar aspectos que considera importantes observar neste momento de pré-adoção. O material didático está diretamente atrelado a prática do professor e é ele o agente que faz e refaz suas ações, numa constante adaptação do material em vista dos resultados obtidos e dos objetivos almejados, conforme apreciou Zorzo-Veloso (2019): “Não posso deixar de mencionar que a postura crítico-reflexiva do professor com relação à sua prática docente diária passa, necessariamente, pelo MD adotado e sua adaptação constante em suas aulas.”. (p. 168).

Dentre tais elementos que o professor precisa observar, a contemplação das habilidades e competências postuladas pela BNCC (2017) tem o destaque maior neste momento de mudança de currículo. Outro ponto que converge para ser analisado é a abrangência das quatro habilidades linguísticas: leitura, escrita, fala e escuta, pois se tratando do aprendizado de uma nova língua e seguindo os documentos oficiais orientadores, o aluno precisa ser capaz de interagir de todas as formas nesta língua, não se restringindo à leitura somente, por exemplo, ou às estruturas gramaticais.

Citamos ainda que é pertinente ao professor observar se o material apresenta recursos audiovisuais, bem como se disponibiliza um manual do professor, se a quantidade de atividades, lições ou unidades é adequada ao número de aulas disponíveis e se é possível fazer adaptações quando for necessário. Frisamos que são somente sugestões de pontos e critérios de análise e que o professor e/ou a equipe escolar é quem melhor pode elencar o que é indispensável observar.

Tomlinson e Masuhara (2005) falam de critérios de análise que são universais e podem ser aplicados a quaisquer materiais de aprendizado de idiomas, sem especificar lugar de aplicação ou aluno. Esses parâmetros são resultados de “princípios de aprendizagem de idiomas e oferecem a base fundamental para a avaliação de qualquer material.” (Tomlinson; Masuhara, 2005, p. 10). Como sugestão, os mesmos autores propõem “Fazer um *brainstorm* de uma lista desses critérios é uma forma muito útil de começar uma avaliação, especialmente se você os elaborar na forma de perguntas.” (2005, p. 10). Não dispensamos também o uso ou adequação das fichas existentes dentre os autores da área, a citar Dias (2009), Ramos (2009), Cristóvão (2009).

Diante do exposto, julgamos ser importante esta etapa da seleção e avaliação do material didático, em especial o livro e que este momento seja guiado por um conjunto de critérios estabelecidos, em especial a definição e visão de língua e linguagem da instituição ou sistema de ensino. É fundamental também ter objetivos claros a serem analisados, pois desta forma o processo terá mais credibilidade e confiabilidade.

A seguir, após passarmos pela etapa de pré-adoção, iremos nos pautar no processo de avaliação da adoção do livro didático.



## 4.2 ADOÇÃO

Realizada a etapa de pré-adoção, acontece então a adoção do livro didático. Segundo Zorzo-Veloso (2018), consiste na principal das etapas porque os outros estágios de adoção voltam-se para este momento. É com o foco na adoção que será realizada as etapas de *pré* e *pós-adoção*. “Esta etapa é a expressão do papel que ocupa o LD no contexto de ensino e aprendizagem.” (p. 169).

Entendemos que é durante a adoção do livro didático que o professor fará a avaliação, verificando se os critérios estabelecidos, seja por ele ou pelo sistema que rege a educação em contexto, serão atingidos. Não se trata simplesmente de empregar material A ou B porque o professor acredita ou atribui maior valor a ele de acordo com suas crenças. É a verificação se os objetivos de ensino serão atingidos, quais os pontos positivos da utilização, bem como os negativos.

Para Tomlinson (2013) a avaliação durante o uso do material:

Pode ser mais objetiva e confiável do que a avaliação pré-uso, pois faz uso de medição em vez de previsão. No entanto, limita-se a medir o que é observável (por exemplo, “As instruções são claras para os alunos?”) e não pode pretender medir o que está acontecendo na mente dos alunos. (Tomlinson, 2013, p. 32 – tradução nossa).<sup>70</sup>

Logo, é na adoção que se poderá firmar juízo de valor dado ao material adotado. Cabe salientar que os contextos situacionais influenciam os resultados, pois o mesmo material que pode ter aplicabilidade e bons resultados para um grupo específico de aprendizes, pode não gerar os mesmos efeitos em alunos distintos desse primeiro grupo.

Um fator que merece atenção nesta etapa de avaliação é o ato das evidências serem somente observáveis em curto prazo, isto é, de acordo com Tomlinson (2013), não é possível saber se a aprendizagem realmente é efetiva e duradoura. Assim, a avaliação durante a adoção pode ser de grande utilidade, mas pode levar ao engano para saber se as atividades funcionam ou não. O autor avisa que os itens e critérios para se avaliar durante o uso do material didático podem ser controversos, mas sugere uma lista de pontos: clareza das instruções e do *layout*; compreensibilidade do texto; credibilidade e exequibilidade das tarefas; realização dos objetivos de desempenho; potencial para localização; praticidade, potencial de ensino, flexibilidade, fonte de recursos, poder de motivação e impacto do material; eficácia na facilitação da aprendizagem de curto prazo. (p. 32-33 – tradução nossa)<sup>71</sup>

<sup>70</sup> No original: [...] publishers and ministries do have the time and can engage the expertise, and teachers can be helped to design, administer and analyse post-use instruments of measurement. Then we will have much more useful information, not only about the effects of particular courses of materials but about the relative effectiveness of different types of materials. (Tomlinson, 2013, p.34)

<sup>71</sup> No original: Clarity of instructions; Clarity of layout; Comprehensibility of texts; Credibility of tasks; Achievability of tasks; Achievement of performance objectives; Potential for localization; Practicality of the materials; Teachability of the materials; Flexibility of the materials; Appeal of the materials; Motivating power of the materials; Impact of the materials; Effectiveness in facilitating short-term learning. (Idem, 2013, p. 32-33)

A escolha de um livro didático representa algo significativo e de impacto no ensino e aprendizagem nas escolas. Adotar uma coleção implica uma série de escolhas, de crenças, abordagens no ensino de uma língua estrangeira. Em face de todo construto teórico exposto, defendemos uma avaliação substancial do material didático, uma vez que o livro disponibilizado pelo Governo Federal é para a utilização em um período mínimo de três anos. É importante retomar uma circunstância do contexto analisado em que não há a exigência da adoção e nem sequer do uso efetivo dos livros didáticos nas aulas em sala. Percebemos que estas possibilidades podem representar um fator positivo para a autonomia na seleção por parte do professor sobre quais materiais empregar diretamente em suas aulas, desde que se trate de um profissional comprometido com a educação pública.

Por outro lado, poderemos encontrar professores que utilizam materiais sem nenhum critério ou usam até mesmo livros desatualizados, que satisfaziam as necessidades de ensino antigamente. Acreditamos no poder de elaboração e adaptação do professor frente ao material didático, mas estes processos devem ser fundamentados em objetivos claros e comprometidos com a aprendizagem significativa para os alunos.

Incluímos as considerações de Zorzo-Veloso (2018) sobre esta etapa de avaliação e sobre o material didático em que “Quanto mais se espera e, porque não dizer se sonha com um LD ideal, perfeito, 100% compatível com minha concepção de linguagem e enfoque metodológico de minha preferência, mais chance terá de nos frustrarmos [...]” (p. 171). Percebemos assim, que o material didático é uma ferramenta no processo de aprendizagem dos alunos. Há todo um conjunto de fatores necessários para que ocorra uma aprendizagem efetiva e o livro adotado é um desses componentes do conjunto.

A seguir, discorreremos sobre a última etapa de adoção do material didático.

### 4.3 PÓS-ADOÇÃO

Considerado por Zozo-Veloso (2018) um processo “cíclico e contínuo”, é neste momento que o professor poderá de fato verificar se os pontos apontados por ele ou pela equipe são realmente positivos e se os objetivos de ensino foram possíveis de ser alcançados mediante a utilização do material em questão. “Este olhar atento mostrará a adequação do LD ao projeto pedagógico da escola e à dinâmica diária de sala de aula.” (Zorzo-Veloso, 2018, p. 171).

Tomlinson (2003) considera esta etapa a de maior valor no processo de adoção do material didático, porque 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 de materiais” (*apud* Souza-Luz, 2015, p. 48).

Assim como acontece no momento de escolha do livro didático (pré-adoção), o fator do tempo influencia diretamente na possibilidade de realização desta etapa. Desta forma, ao empregarmos um instrumento que possibilita o registro das impressões dos envolvidos no processo de uso do material nas duas fases anteriores, pré-adoção e adoção, conseqüentemente facilitará a realização da terceira etapa da avaliação. Nas palavras de Tomlinson (2013):

[...] editores e ministérios dispõem de tempo e podem contratar especialistas, e os professores podem ser ajudados a projetar, administrar e analisar instrumentos de medição pós-uso. Então, teremos informações muito mais úteis, não apenas sobre os efeitos de determinados cursos de materiais, mas também sobre a eficácia relativa de diferentes tipos de materiais. (Tomlinson, 2013, p. 34 – tradução nossa)<sup>72</sup>

Pela observação dos aspectos analisados, proporemos uma ficha de análise de pré-adoção de livros didáticos de Língua Inglesa em um contexto de escolas públicas. Faremos também a pilotagem da ficha em um material selecionado, destacando algumas observações acerca dos resultados encontrados.

## 5. PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE MD

Diante da realidade que encontramos na escola pública em questão, a qual é participante do PNLD e utiliza os materiais didáticos disponibilizados pelo Governo Federal, consideramos importante a elaboração e o emprego de uma ficha de pré-adoção do livro didático de Língua Inglesa para que assim todo o processo de avaliação possa iniciar e ser estabelecido nas três etapas apresentadas.

Nesta ficha devem constar os aspectos considerados essenciais para promover a aprendizagem dos alunos, levando em conta os fatores situacionais, sociais e culturais que a clientela apresenta, bem como o conceito de língua e linguagem que permeará o ensino e aprendizagem. Com o advento da BNCC (2017) e do *Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental* (2019), as escolas públicas tiveram que se atentar se as obras disponíveis como opção já contemplam as diretrizes norteadoras de tais documentos.

Desta maneira, a partir da leitura e com base em Dias (2009), Tomlinson (2013), Souza-Luz (2015), a seguir, propusemos uma ficha de análise para a etapa de pré-adoção do livro didático de Língua Inglesa, na etapa do Ensino Fundamental II, anos finais, em escola pública estadual do estado dito anteriormente. Com este documento, pretendemos estabelecer critérios sistematizados para que os professores atribuam valores às possíveis escolhas de adoção de livros

<sup>72</sup> No original: [...] publishers and ministries do have the time and can engage the expertise, and teachers can be helped to design, administer and analyse post-use instruments of measurement. Then we will have much more useful information, not only about the effects of particular courses of materials but about the relative effectiveness of different types of materials. (Tomlinson, 2013, p.34).

didáticos. Vale ressaltar que levaremos em consideração a problemática da escassez de tempo e períodos em que se ocorre a adoção do livro didático nas escolas públicas. A utilização de uma ficha demasiadamente extensa e minuciosa se torna inviável. Optamos, desta forma, por elencar fatores que julgamos essenciais para proceder a uma boa avaliação de pré-adoção.

**Tabela 1: Ficha de Avaliação – Livro didático de Língua Estrangeira  
Etapa de pré-adoção**

<b>Dados do Livro Didático</b>					
Título:					
Editora:					
Período de avaliação: ____/____ a ____/____					
<b>CrITÉRIOS a serem observados</b>	<i>Em uma escala de 1 a 5, circule a nota em sua avaliação*</i>				
	1	2	3	4	5
A concepção de linguagem apresentada está de acordo com a dos documentos oficiais?	1	2	3	4	5
As atividades propostas abrangem as quatro habilidades (leitura, escrita, fala e escuta)?	1	2	3	4	5
As atividades são elaboradas em torno de um tema?	1	2	3	4	5
O número de unidades e a quantidade de atividades propostas são adequados ao número de aulas e a quantidade de público alvo?	1	2	3	4	5
Há predominância de atividades com foco em uma ou duas habilidades? (mais leitura e escrita do que compreensão oral, por exemplo)	1	2	3	4	5
Os temas, assuntos geradores, as atividades propostas, as possíveis reflexões se adequam ao público alvo?	1	2	3	4	5
Os textos são didáticos (atendem aos objetivos pedagógicos), autênticos e contextualizados?	1	2	3	4	5
Há propostas de atividades extras?					
Há propostas de atividades interdisciplinares?					
Há propostas de atividades com temas transversais?					
O material possibilita adaptações?					
Há o emprego de atividades lúdicas?					
O livro contempla os conhecimentos, competências e habilidades exigidos na BNCC?					
O manual do professor apresenta sugestões de execução de aula?					
O manual do professor apresenta uma sugestão de plano de ensino?					
Há CD com áudio ou outro dispositivo para atividades de escuta?					
Há possibilidade de fazer download dos áudios do livro?					
Há materiais extras disponíveis?					
Os elementos gráficos são de qualidade?					
Quanto à qualidade do papel.					
Há orientações quanto à avaliação?					
O material propõe instrumentos avaliativos da aprendizagem?					

Aponte seu grau de satisfação quanto a esta primeira avaliação do livro em questão.					
<b>TOTAL</b>					
<b>TOTAL GERAL</b>					
<b>Escreva suas considerações</b>					
Pontos fortes a serem destacados:					
Pontos fracos a serem destacados:					
Sugestão de melhoria do MD					
Comentários gerais					
*Na escala, considere 1 para pouco satisfeito(a) e 5 para muito satisfeito(a).					

**Fonte:** os autores.

Concebida a ficha produto desta sucinta pesquisa, aplicamos a mesma a um excerto de um material didático utilizado para aulas de Língua Inglesa. O material foi extraído de um **livro curso** de idiomas de Língua Inglesa, produzido por uma equipe de autores e editora internacional. A coleção de livros é considerada popular e utilizada por institutos de idiomas e professores que lecionam aulas particulares. Queremos frisar que para utilizar as atividades selecionadas, tivemos que realizar adaptações nas mesmas, haja visto que estamos inseridos em um contexto de escola pública, com turmas com no mínimo trinta alunos e esses possuem diferentes níveis de conhecimento sobre a língua alvo, fazendo com que a heterogeneidade seja um fator a ser fortemente considerado.

A lição selecionada e adaptada apresenta uma personagem que está assistindo TV e fala sobre seus artistas favoritos. Iniciamos neste momento as adaptações, pois não consideramos os artistas trazidos pelo livro tão populares para se trabalhar com crianças ou adolescentes. Fizemos então, a substituição dos artistas, colocando aqueles que pensamos ser mais presentes no contexto em que estamos trabalhando.

Na continuação da lição, temos uma atividade na qual os alunos precisam selecionar dentre as palavras destacadas qual a que deixa a sentença correta. Mais uma vez fizemos adaptações, substituindo os nomes de cantores, atrizes e programas de TV trazidos pelo livro por nomes mais populares para os alunos brasileiros.

Quanto à ficha proposta, ela apresenta 23 critérios a serem observados no material didático e o avaliador atribui um conceito numa escala de 1 a 5,



sendo 1 para pouco satisfeito e 5 para muito satisfeito. Há também espaço para elencar os pontos fortes e fracos, além de sugestões de melhoria e comentários em geral. Dentre os aspectos considerados insuficientes ou insatisfatórios, a visão de linguagem não apresenta traços que se emparelham com a da teoria sociointeracionista. As atividades em questão propõem práticas de conversa em vários momentos, porém não consideramos ser constituídas nas concepções do interacionismo sociodiscursivo, uma vez que tais tarefas levam o aprendiz a aquisição do novo signo linguístico fora de um contexto de criticidade e reflexão.

Percebemos também que os textos apresentados na unidade didática analisada do livro didático carecem de autenticidade e contextualização, pois foram produzidos para o fim específico do assunto, habilidade e competência em foco. Os textos não são exemplares de fontes autênticas como jornais, revistas e sites. Notamos que será preciso que o professor busque de outras fontes ou ele próprio desenvolva materiais para contemplar a inter e transdisciplinaridade.

No que concerne aos pontos positivos identificados no material didático adaptado, queremos dar enfoque à abrangência para o desenvolvimento das habilidades de escrita, leitura, escuta e fala. O manual do professor é bem apresentado, com sugestões de condução da aula, notas explicativas, sugestões de atividades extras, testes escritos e instrumentos para que os alunos realizem autoavaliação. Os áudios são compreensíveis e a articulação sonora é de qualidade. O manual do professor traz diversas notas, explicações, sugestões de condução das aulas e testes de proficiência nas quatro habilidades linguísticas.

Como já mencionado anteriormente por Zorzo-Veloso (2018), nenhum material será 100% eficaz e acreditar nisto, é entrar em frustração. Após aplicarmos a ficha em parte do livro didático que foi objeto de nossa análise, consideramos satisfatória a ficha elaborada e acreditamos que a mesma será útil para os professores de Língua Inglesa realizarem a etapa de avaliação de material didático na pré-adoção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o intuito de observar como se deu o processo de escolha de livro didático de Língua Inglesa em uma escola pública estadual no interior do estado de Mato Grosso do Sul. Nos propusemos também a verificar se era empregado algum tipo de instrumento para avaliar os livros disponíveis no momento da seleção. A contextualização do cenário da presente pesquisa partiu dos anos de nossa atuação enquanto docentes de língua estrangeira, bem como da atuação enquanto membro de equipe gestora (coordenação-pedagógica e direção-adjunta) da instituição. Tivemos como propósito também a elaboração de uma ficha como instrumento de avaliação para a etapa de pré-

-adoção de livro didático. Este objetivo se torna relevante neste momento pelo fato de notarmos a falta de critérios e instrumentos a serem seguidos durante tal etapa de adoção de material didático e por ser o primeiro estágio a ser considerado para que façamos uma análise dos livros candidatos à adoção.

Para efetuarmos tais processos, primeiramente buscamos definir e conceituar o que é linguagem. Assim, nos pautamos na corrente do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) fundada por Bronckart (1999; 2006 *apud* Veçossi, 2014) e nos conceitos de Bakhtin (1997). Compreendemos, deste modo, o caráter histórico-social que a língua desempenha na formação do ser humano, deixando de ser apenas um instrumento de comunicação.

Em Tomlinson (2013) extraímos o conceito de material didático como qualquer coisa que pode ser usada para facilitar a aprendizagem de línguas. Ainda nas contribuições deste mesmo autor e nas reflexões de Souza-Luz (2015) e Zorzo-Veloso (2018) passamos pelas definições das etapas de avaliação do material didático de *pré-adoção*, *adoção* e *pós-adoção*.

Ainda com base nestes mesmos autores e em adição, Dias (2009), observamos as fichas de análise propostas pelos mesmos. Inspirados nestes instrumentos, elaboramos uma sugestão de uma ficha a ser aplicada na etapa de *pré-adoção* de livros didáticos de Língua Inglesa, na etapa do Ensino Fundamental II, tendo em mente os conceitos, contexto e objetivos a serem atingidos para que se efetive a aprendizagem da língua alvo.

Fizemos então, a pilotagem da ficha elaborada em análise a um excerto de um material didático de Língua Inglesa e que foi adaptado para ser empregado em sala de aula. Averiguamos que o material em questão não contemplou satisfatoriamente todos os quesitos elencados na ficha avaliativa, a citar a conceituação de linguagem enquanto agente transformador e fonte de reflexão e consciência crítica do aprendiz.

Entendemos e reiteramos que nenhum material será perfeito. Cada sistema de ensino, cada escola, cada turma e cada aluno são únicos com diversas particularidades. Quando um autor e uma editora se propõem a elaborar um livro didático, existirão limitações e seleções de temas, assuntos e estilos, por mais generalizado que a proposta tente ser.

Por todos estes aspectos e conceitos abordados, percebemos a importância da avaliação de materiais didáticos, sobretudo dos livros didáticos. Saímos de um estado de entendimento em que esta mensuração acontecia informal e subjetivamente e compreendemos que é necessário um conhecimento dos princípios condutores do ensino e da aprendizagem de línguas e também que é preciso levar em consideração o conhecimento do público que iremos trabalhar, o contexto sócio-histórico no qual estamos imersos e qual rumo queremos tomar com a aprendizagem.

A ficha de avaliação *pré-adoção* desenvolvida se trata de uma sugestão para os professores de Língua Inglesa de escolas públicas e pode e deve ser

melhorada para atender os quesitos julgados primordiais.

Entendemos que o uso de um instrumento deste tipo tornará a escolha, bem como todo o processo de avaliação dos livros didáticos mais estruturado e se afastará de previsões intuitivas e passíveis de maiores erros. Assim, a avaliação do material didático contribuirá para o enriquecimento do trabalho do professor e para alicerçar e melhorar a aprendizagem dos alunos.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal** / Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2ª ed. — São Paulo Martins Fontes, 1997.— (Coleção Ensino Superior)

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **DECRETO No- 9.099, DE 18 DE JULHO DE 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, D.F., 19 junho de 2017. Seção 1, p. 7.

DIAS, R. CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO (LD) DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE). In: \_\_\_\_\_; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental** / Organizadores Helio Queiroz Daher; Kalícia de Brito França; Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral. Campo Grande : SED, 2019. (Série Currículo de Referência; 1).

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**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Londrina, 2015.

TOMLINSON, Brian. **Developing Materials for Language Teaching** / Edited by Brian Tomlinson. — 2ª ed. Londres: Bloomsbury, 2013.

TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. 1ª ed. São Paulo: Special Books Services Livraria, 2005.

VEÇOSSI, Cristiano E. Interacionismo sociodiscursivo e suas bases teóricas: Vygotsky, Saussure e Bakhtin (Volochinov). **Revista Linguagens & Cidadania**. Santa Maria, RS: UFSM, n. 26, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/22376/pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**. Vol. VIII, N. XXX, jul-set, 2009.

ZORZO-VELOSO, Valdirene. Material didático: autonomia no processo de seleção e de adoção. In: FERREIRA, Cláudia Cristina (org.) **Vade mecum do Ensino das Línguas Estrangeiras/Adicionais**. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 157-175.

# ANÁLISE DA ADOÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA EM PROJETOS SOCIAIS

Carolina Guerreiro Piacentini  
Valdirene Zorzo-Veloso

## 1. INTRODUÇÃO

O sintagma material didático nos remete, quase que instantaneamente, ao livro ou apostila física adotada por grande parte dos professores em diferentes contextos de aprendizagem. A forma do livro didático que conhecemos surgiu, segundo Mello Jr. (2000, p. 1), muito tempo atrás, por volta do século II D.C. Percebe-se hoje uma dificuldade em entender e compreender o que seja um material didático, uma vez que ele abrange diferentes formas e modalidades.

A definição de Tomlinson (*apud* Vilaça, 2009, p. 4) seja, talvez, a mais adequada, pois ele define material didático como “qualquer coisa que possa ser usado para facilitar a aprendizagem de uma língua”. Dessa forma, todo e qualquer instrumento periférico que sirva de complementação à aprendizagem (jogos, músicas, imagens, vídeos, etc.) são também considerados materiais didáticos. Embora não seja um tema muito abordado em pesquisas como nos apresenta Vilaça (2009), é necessário, além de construir a definição de material didático, analisar e avaliar o processo de adoção destes instrumentos de ensino. Essa avaliação é um processo “fundamental para garantir que a adoção seja exitosa” (Zorzo-Veloso, 2018, p. 6).

O presente trabalho surgiu na disciplina Material Didático: análise, reflexão e produção, no programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e possui a finalidade de apresentar dados descritivos e uma avaliação diagnóstica das três etapas de adoção de um material didático que são a pré-adoção, a adoção e a pós-adoção, bem como a utilização de um instrumento de análise de material didático nas oficinas de inglês de um projeto social de uma cidade do interior do Paraná. Esta análise será pautada no conceito de linguagem sociointeracionista com base nos pressupostos teóricos de Vygotsky (1993), também apresentada por Dias (2009) e por Souza-Luz (2015), em que a aprendizagem do aluno é mediada pela interação e no uso da língua em situações reais.

## 2. CONTEXTO

O projeto social escolhido para este trabalho é uma associação filantrópica sem fins lucrativos com o compromisso de ajudar o próximo, promovendo valores de fortalecimento de vínculos e a capacitação para o mercado de



trabalho para famílias em situação de vulnerabilidade social. Oferece oficinas visando o acesso à cultura, ao esporte, o aumento do rendimento escolar, a formação moral, a prevenção do uso de drogas e o estreitamento da relação das famílias vulneráveis com a sociedade.

Os profissionais atuantes no projeto estão divididos em duas categorias: diretoria e equipe. Na diretoria conta com um presidente, um vice-presidente, uma tesoureira e uma secretária. A equipe atual conta com um gerente, cinco coordenadores voluntários que se dividem para organizar as oficinas e as atividades, sete profissionais contratados, sendo um auxiliar administrativo, dois pedagogos, uma assistente social, uma psicóloga, uma cozinheira e um encarregado dos serviços gerais.

No primeiro semestre de 2018, a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), desenvolveu um projeto de extensão com a finalidade de promover uma oficina semanal de apoio escolar ao conhecimento sistêmico/gramatical, leitura, produção escrita e oralidade da língua inglesa para a inclusão social de adolescentes atendidos pelo projeto social. Foram selecionados acadêmicos voluntários para atuarem como ministrantes desta oficina.

### 3. ETAPAS DE ADOÇÃO

Nesta seção abordaremos as três etapas da adoção de um material didático. Importante salientar que no projeto social em questão há uma produção de planos de aula de forma coletiva, feita pelos acadêmicos voluntários do projeto.

#### 3.1. PRÉ-ADOÇÃO

Tomlinson & Masuhara (2005) apresentam essa etapa como um momento de previsão em que os professores presumem “o potencial dos materiais para seus usuários” (p.5). Nesse momento examinamos um material com grande potencial a ser trabalhado na oficina de inglês do projeto social.

Inicialmente, o projeto social nos informou que não possuía material didático de ensino de língua inglesa. Portanto, foi solicitado pela coordenadora do projeto de extensão da UNESPAR um planejamento dos conteúdos a serem trabalhados nos meses de agosto e setembro de 2018 nas oficinas. Utilizando como base o material “*Way to English*” (6º ao 9º ano) os acadêmicos analisaram e selecionaram os conteúdos gramaticais, linguísticos e temáticos que entendiam ser apropriados para a faixa etária dos alunos participantes, uma vez que a pré-adoção “baseia-se em meras impressões pessoais, é subjetiva” (Tomlinson & Masuhara, 2005, p.5).

Sem o emprego de critérios técnicos e pouco conhecimento do público alvo, os acadêmicos tiveram uma semana para organizar o conteúdo progra-



mático da oficina. Sabíamos que os participantes do projeto eram adolescentes em situação de vulnerabilidade social, entre 14-16 anos que estudavam em colégios públicos da cidade e tinham contato com a língua inglesa na escola. Assim, os acadêmicos acessaram o material online e observaram como o material estava dividido e organizado. Ao chegar ao índice, buscaram por temas que poderiam atingir a faixa etária dos participantes da oficina do projeto. Em conjunto, elaboraram a tabela a seguir com os assuntos que acharam pertinentes para o início das aulas, uma vez que eram temas atuais que provavelmente os alunos teriam conhecimento prévio sobre eles. A tabela foi organizada com o objetivo de servir como base para o planejamento e a elaboração dos planos de aula.

**Tabela 1** - Plano de Trabalho da Oficina de Inglês em 2018 baseado no livro *Way to English*

Livro Didático	Divisão	Unidade	Conteúdo	Vocabulário
Way to English 9 ano	Part 1	1	Past Simple	Genre Equality
		2	Modal verbs	Diseases
	Part 2	3	Past Perfect	Weather
		4	Present Perfect x Past Simple	Movies
	Part 3	5	Suffixes, WH questions	Friendship
		6	Prefixes, First Conditional	Differences and Conflicts
	Part 4	7	Second Conditional	Freedom of Speech
		8	Passive Voices	Leisure Activities
Way to English 7 ano	Part 1	2	Present Continuous	Kinds of music
		3	Advérbios de Frequência	Let's Celebrate
		4	Present Simple	Human Body

**Fonte:** Acadêmicos voluntários do projeto social, 2018.

Após a delimitação dos conteúdos a serem ministrados, os acadêmicos se encontraram com a coordenadora do projeto de extensão da UNESPAR para alinhar os procedimentos da oficina. Nesta reunião, estudaram sobre a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica de Gasparin (2002) por meio da leitura da obra do autor e de discussões sobre o fazer pedagógico proposto por ele. Para a elaboração de planos de aula, deveríamos refletir sobre todo o processo apresentado pelo autor, começando com a contextualização dos saberes até o despertar da consciência crítica do aluno.

As atividades pedagógicas em geral devem “envolver diferentes níveis de complexidade” (Dias, 2009, p. 218), entretanto os acadêmicos observaram que não poderiam adotar diferentes níveis sem conhecer a fundo seu público alvo. Durante o processo de elaboração dos planos de aula, os acadêmicos perceberam então que seria necessário conhecer o perfil dos alunos e do ní-

vel de língua que possuíam. Dessa forma, decidiram não seguir a programação contida na tabela 1, mas sim, iniciar a oficina com temas básicos com a intenção de avaliar o conhecimento dos alunos sobre a língua inglesa, seguindo a metodologia mencionada e a visão de língua adotada. Essa visão de língua é “indispensável para que o professor possa selecionar um material que seja mais próximo à abordagem definida por ele” (Souza-Luz, 2015, p. 112).

### 3.2. ADOÇÃO

A etapa de adoção de um material didático diz respeito à “medição do valor dos materiais tanto durante sua utilização quanto durante a observação de sua utilização” (Tomlison & Masuhara, 2005, p. 7). Os autores mostram que a *internet* oferece oportunidades para elaboração de materiais e pode ser útil nessa etapa de adoção. Assim, os acadêmicos buscaram obter ideias para atividades em diferentes *sites*. Os primeiros planos de aula (Anexos 1 a 6) para os meses de agosto e setembro de 2018 foram elaborados com base em exercícios encontrados na *internet*, visando inicialmente à apresentação, aproximação da língua com a sociedade, aulas de gramática básica e a comunicação em situações reais. Após a aula introdutória observou-se que os estudantes possuíam pouco conhecimento da língua inglesa, pois apresentaram dificuldades em lembrar vocabulários básicos e não viam importância em estudá-la. Diante desta problemática a ser enfrentada, os acadêmicos concluíram que precisariam adotar materiais didáticos com *layout* de fácil compreensão a serem usados nas aulas.

Tomlison & Masuhara (2005) propõem perguntas a serem feitas nessa etapa de adoção de material didático. Uma delas é “a maioria dos alunos conseguem realizar a maioria das tarefas com êxito?”. Na tentativa de obter uma resposta positiva a essa pergunta, foram escolhidos exercícios de vocabulários, quase sempre acompanhados de uma ilustração e os textos em inglês eram traduzidos simultaneamente com os alunos.

Isso resultou em exercícios impressos (Anexos 1 a 6) e distribuídos aos alunos em cada encontro, com a finalidade de tornar tangível o estudo da língua inglesa. Para complementação desse material impresso, foram utilizados também materiais auxiliares como músicas, jogos e recursos audiovisuais que tiveram como objetivo contribuir para que a aprendizagem fosse bem-sucedida, como nos mostra Vilaça (2009, p. 7).

### 3.3. PÓS-ADOÇÃO

A terceira etapa do processo de adoção de um material didático pode “medir os efeitos reais dos materiais nos seus usuários” (Tomlison & Masuhara, 2005, p. 8). Souza-Luz (2015) aponta para a necessidade de reflexão do

contexto de utilização do material. Essa reflexão acontecia após cada aula ministrada, onde os acadêmicos se encontravam com a coordenadora do projeto de extensão para discussão, reflexão e análise dos pontos positivos e negativos.

Na reunião era analisado: comportamento dos alunos, engajamento na aula, realização das atividades propostas e, principalmente, se o material didático adotado foi compreendido pelos alunos. Portanto, a pós-adoção do material didático acontecia gradativamente de acordo com a evolução dos alunos, diante da necessidade de construir semanalmente o material a ser utilizado, pensando nos efeitos instantâneos e de longo prazo mencionados por Tomlinson & Masuhara (2005). Ou seja, era analisado e discutido o que os alunos conseguiram aprender usando o material e o que eles ainda precisavam saber. Esta reflexão guiava os professores na construção do plano de aula seguinte e na procura por exercícios a serem utilizados.

#### 4. FICHA DE ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO

O projeto social se encontra em um contexto informal de ensino/aprendizagem. Assim, não possuía um material didático regular para uso nas oficinas de inglês. A escolha de conteúdos e a adoção dos materiais utilizados nos meses de agosto e setembro de 2018 foi feita de maneira gradativa de acordo com as necessidades do público-alvo e a realidade da sala de aula, não “recaindo apenas na análise do instrumento” (Souza-Luz, 2015, p. 65).

O processo de avaliação e análise de um material didático é o “alicerce de todo o processo da autonomia do professor” (Zorzo-Veloso, 2019, p. 7) e está relacionado à “medição do valor (ou valor potencial) de um conjunto de materiais de aprendizado por meio de julgamentos sobre o efeito que eles produzem nas pessoas que o utilizam” (Tomlinson & Masuhara, 2005, p. 1).

O professor deve refletir sobre como o material didático é “capaz de oferecer ao aprendiz uma oportunidade para que ele possa se desenvolver” (Damianovic, 2007, p. 25). Para esta finalidade, a ficha de avaliação de material didático proposta por Ramos (*apud* Souza-Luz, 2015) se mostrou ser adequada, uma vez que ela apresenta um “olhar voltado ao público alvo e ao contexto” (Souza-Luz, 2015, p. 114), juntamente com a ficha proposta por Fernández López (2004) que pretende analisar o material de acordo com a perspectiva do professor e do aluno que irá utilizá-lo. A ficha de Ramos (*apud* Souza-Luz, 2015) traz uma lista de critérios, enquanto a ficha de Fernández López (2004) está dividida em quatro grandes partes, subdividida em tópicos específicos.

Fazendo um apanhado das duas fichas apresentadas por esses dois autores, proponho uma ficha de análise personalizada para avaliar o material adotado para a oficina de inglês do projeto social. Mantenho as quatro grandes partes da ficha de Fernández López (2004) e incluo alguns critérios da ficha de

Ramos (*apud* Souza-Luz, 2015), bem como critérios de autoria pessoal pensados na prática de elaboração e adoção de materiais neste contexto específico.

**Quadro 2:** Ficha de análise de material didático

DESCRIÇÃO EXTERNA
- Público Alvo
- Material / recursos (impresso, sonoro, visual)
DESCRIÇÃO INTERNA
- Visão de ensino/aprendizagem e linguagem
- Objetivos
- Nível / progressão
- Organização do material
- Habilidades do conhecimento
ANÁLISE
- Conteúdos / Temas
- Elementos visuais
- Textos / atividades
- Material suplementar
- Papel do aluno
- Papel do professor
OBSERVAÇÕES
- Flexibilidade / adaptação
- <i>Teachers notes</i>

Fonte: Própria autora, 2020.

Pretende-se com essa ficha, analisar o material que foi adotado para a oficina de inglês de maneira que possa ser avaliado o potencial do material e quais os efeitos no público-alvo que o utilizou. Esse tipo de estudo favorece “a elaboração de materiais didáticos cada vez mais aperfeiçoados e de acordo com as necessidades do mercado” (Fernández López, 2004, p. 717).

## 5. PILOTAGEM DA FICHA DE ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO

O instrumento proposto para análise do material didático adotado no projeto social é uma ficha dividida em quatro grandes categorias (descrição externa, descrição interna, análise e observações), subdividida em pequenos tópicos.

No tocante à descrição externa pode ser compreendida ao ser observado dois segmentos: a) público alvo, b) material/recursos. Em relação ao primei-

ro, podemos observar que o material didático adotado está de acordo com o público que o utilizou. Os materiais foram todos impressos e entregues aos alunos em cada aula, não possuindo outros recursos explícitos no material, mas sim no plano de aula como um todo.

Na segunda categoria, descrição interna, encontram-se os seguintes tópicos: a) visão de ensino/aprendizagem e linguagem, b) objetivos, c) nível/progressão, d) organização do material, e) habilidades do conhecimento. Embora a visão de ensino/aprendizagem e linguagem não esteja presente de maneira gráfica no material, o plano de aula buscou utilizar o conceito de linguagem sociointeracional, onde o aprendiz tem um papel ativo mediado pela interação que “tem sido vista como uma atividade proveitosa no campo da metodologia de língua estrangeira” (D’ely & Mota, 2004, p. 85). Portanto, ser coerente com sua concepção de linguagem é “o alicerce de todo o processo de adoção de material didático” (Zorzo-Veloso, 2018 p. 7).

Passível de observar que o material adotado não segue uma clareza nos objetivos dos exercícios, sendo necessária a mediação do professor em explicá-los aos alunos. O critério de nível também foi falho, pois não houve progressão de conteúdos, uma vez que os exercícios sempre se mantiveram no nível básico de dificuldade. Em relação à organização do material não podemos aplicá-la aqui, porque esse critério foi pensado em um material maior e aqui estamos avaliando apenas uma sequência de exercícios adotados, os quais buscaram compreender, mesmo que de forma mínima, as quatro habilidades do conhecimento da língua inglesa (*listening, speaking, reading, writing*).

Na terceira parte da ficha, análise, nos deparamos com: a) conteúdos, b) elementos visuais, c) textos/atividades, d) material suplementar, e) papel do aluno, f) papel do professor. Os conteúdos abordados nesse material em questão, apesar de serem apresentados em pouca quantidade, buscaram colaboração e cooperação, explorando o conhecimento de mundo do aprendiz conforme nos mostra Dias (2009). Os elementos visuais do material foram um tanto quanto falhos, já que foram exercícios retirados da internet com baixa qualidade de resolução. Não há presença de textos neste material, assim, impossível de avaliar. Em relação ao material suplementar, verifica-se a necessidade de outros materiais complementares que possam ser úteis nesse contexto. Observa-se que o aluno é incentivado a desenvolver um papel autônomo e refletivo ao utilizar esse material, enquanto o professor se mostra como o mediador das atividades.

Por fim, a última parte da ficha, observações, encontramos os tópicos: a) flexibilidade/adaptação, b) *teachers notes*. Em linhas gerais, o material adotado é de fácil compreensão, adequado à faixa etária dos alunos que utilizaram, mas poderia ser melhorado, adaptado e diversificado para uma melhor qualidade das aulas. O tópico *teacher notes* se refere às anotações e reflexões que os professores podem fazer sobre o material adotado. Nesse caso, essa



reflexão foi feita em todo o processo de adoção do material.

## 6. CONCLUSÃO

Neste trabalho, busquei descrever todo o processo de adoção do material didático de língua inglesa usado em um projeto social de uma cidade do interior do Paraná no ano de 2018, no qual atuei. Após a descrição, analisei brevemente o material a partir de uma ficha de análise de material didático.

Podemos observar que as três etapas (pré-adoção, adoção e pós-adoção) se deu de forma reflexiva em que os acadêmicos puderam observar todo o contexto social em que estavam inseridos. Embora o material adotado tenha sido eficiente no contexto aplicado com determinado público alvo, não exclui a necessidade de melhorias e adaptações para que possa ser usado em outros contextos.

Devido às limitações de tempo, não foi possível comparar o material de 2018 com o material de 2019 adotado na oficina por outros professores. Em pesquisas futuras, pretendo ampliar esse estudo, a fim de analisar as mudanças de um ano para outro em relação ao material didático adotado.

Proponho aqui uma reflexão geral acerca dos materiais didáticos de língua inglesa na forma como eles atendem as necessidades de alunos em situação de vulnerabilidade social, como no caso dos estudantes do projeto social aqui mencionado e como atingir ainda mais essa classe de alunos.

## REFERÊNCIAS

DAMIANOVIC, Maria Cristina. Material didático: de um mapa de busca ao tesouro a um artefato de mediação. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.). Material didático: elaboração e avaliação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007, p. 19-32.

D'ELY, Raquel Carolina Souza Ferraz.; MOTA, Mailce Borges. A teoria, o livro didático e o professor: uma análise da implementação de tarefas orais em LE. Rio Grande do Sul: Linguagem & Ensino, v. 7, n. 2, p. 65 – 98, jul/dez, 2004.

DIAS, Reinildes. Critérios para avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Org). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009. p. 199 - 234.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, María del Carmen. Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004, p.715-734.

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

MELLO Jr., J. A Evolução do Livro e da Leitura. *Revista Editor*, v. 2, n.8, fev./mar. 2000.

Disponível em <<http://www.ebookcult.com.br/ebookzine/leitura.html>>. Acesso em 08 abr. 2020.

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.

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

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

TOMLINSON B.; MASUHARA, Hitomi. *A elaboração de Materiais para Cursos de Idiomas*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2005.

VILAÇA, Márcio Luiz Correia. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, vol VIII, n XXX, jul-set, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovictch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZORZO-VELOSO, Valdirene F. Material didático: Autonomia no processo de seleção e de adoção. In: FERREIRA, Cláudia Cristina. *Vademe cum do Ensino das Línguas Estrangeiras/ Adicionais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 157 – 175.

### 1. UNIDADE DE CONTEÚDO

#### 1. Objetivo geral:

Conhecer e criar intimidade com os alunos através de uma atividade interativa. Ensinar o conteúdo das *greetings* aos alunos e quebrar certas barreiras no relacionamento interpessoal.

#### 2. Tópicos do conteúdo e objetivos específicos:

Tópico 1: “Greetings”.

Objetivo específico: Ensinar formas para cumprimentar e conhecer novas pessoas.

Tópico 2: Dinâmica.

Objetivo específico: Fazer uma dinâmica “*hot potato game*” para os alunos interagirem entre si e se conhecerem de uma forma divertida.

Tópico 3: Música Talking to the moon – Bruno Marz.

Objetivo específico: Conhecer o nível de inglês dos alunos e uma forma de ouvir e identificar as palavras no quadro.

#### 3. Vivência do conteúdo:

Conteúdo gramatical sobre as “*greetings*” para os alunos aprenderem e serem capazes de usar e de identificar as saudações em outra língua em seu cotidiano, além de aprender os lugares adequados e quais saudações usar para cumprimentar as pessoas.

#### 4. Problematização:

Como vocês começam uma conversa por telefone ou pessoalmente? Vocês têm facilidade em fazer novas amizades? Cumprimentam as pessoas com frequência ou se consideram mais fechados para saudações? Você acha que seria certo as pessoas se comunicarem sem saudações?

#### 5. Instrumentalização:

Inicialmente será feita a problematização, na qual será questionado o modo que eles fazem uso das saudações na língua materna e contextualizar sobre o conteúdo. Eles falarão sobre suas próprias experiências e vão expor seus pontos de vista sobre o assunto.

Em seguida a sala terá um momento dinâmico com o jogo “*hot potato*”, na qual enquanto a bola passar pelas mãos dos alunos, uma música tocará. Quando a música parar, o aluno deverá saudar os colegas e se apresentar em inglês. Um momento de descontração e aproximação entre eles.

No final da aula, terá um “*fill in the blanks*” com uma música famosa do Bruno Mars, a “*talking to the moon.*” Eles terão que olhar no quadro acima da letra da música e ao ouvir a música, completar as lacunas em branco. Um momento para verificar o nível de inglês da turma e exercitar o ato de ouvir e escrever. No final os alunos poderão cantar a música também.

## 6. Catarse:

Conhecer os colegas de sala, reconhecer a importância das “*greetings*” em nosso cotidiano e praticar o “*speaking*” com a dinâmica.

## 7. Prática social final do conteúdo estudado:

<b>Intenções do aluno a partir do conteúdo aprendido.</b> (O que ele aprendeu)	<b>Ações práticas do aluno sobre o conteúdo estudado</b> (o que o aluno espera fazer com o conteúdo aprendido)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferentes saudações em inglês (Greetings);</li> <li>- Reflexão sobre o vocabulário relacionado ao exercício de fazer novas amizades e se interagir socialmente;</li> <li>- Expansão de vocabulário relativo a informações pessoais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar as saudações, pois se lembrará da importância dela na sociedade.</li> <li>- Faça novas amizades e se apresente socialmente a partir do conhecimento que lhe foi ensinado, (porém em língua materna).</li> <li>- Tenha uma interação saudável com outras pessoas na sociedade.</li> </ul>

Música disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=9WnaOu\\_9GaM](https://www.youtube.com/watch?v=9WnaOu_9GaM)

Letra disponível em: <https://www.letras.mus.br/bruno-mars/1683317/>

## ANEXO 2 – Plano de aula 2

### 1. Unidade de conteúdo

#### 1. Objetivo geral:

Ensinar o conteúdo dos membros da família em inglês aos alunos e quebrar certas barreiras no relacionamento interpessoal. Propiciar momentos de troca de informações sobre as famílias.

#### 2. Tópicos do conteúdo e objetivos específicos:

Tópico 1: “Family”.

Objetivo específico: Ensinar membros da família em inglês.

Tópico 2: Atividade.

Objetivo específico: Desenhar e apresentar sua família em inglês. Propiciar um momento de reflexão sobre os diversos tipos de composição familiar.

Tópico 3: Atividade Árvores Genealógicas.

Objetivo específico: Descobrir a importância da representação de dados das informações genéticas e interpretá-las.

#### 3. Vivência do conteúdo:

Conteúdo gramatical sobre membros da família em inglês (mother, father, brother, sister, uncle, aunt, grandmother, grandfather, cousin) para os alunos aprenderem e serem capazes de usar e de identificar esse vocabulário em outra língua em seu cotidiano.

#### 4. Problematização:

Como é a família de vocês? Com quem vocês moram? Sua família é grande ou pequena? Quando crescerem querem ter quantos filhos?

#### 5. Instrumentalização:

Inicialmente será feita a problematização, na qual será questionado como é composta a família dos alunos, de forma que o vocabulário seja introduzido. Eles falarão sobre suas próprias experiências e vão expor seus pontos de vista sobre o assunto.

Em seguida mostraremos fotos da nossa família e apresentaremos para os alunos. Por exemplo: “This is my mother”. Ir colocando no quadro os membros da família em inglês e sua tradução. Esse momento será para aproximação entre eles. Assim que apresentarmos nossa família, dar uma folha em branco e pedir para que os alunos desenhem sua família e apresente para os demais.

No final da aula, terá uma atividade com uma árvore genealógica e algumas



perguntas para responder. Eles terão que ler o texto para completar com os nomes das pessoas no desenho e ver qual é o membro da família.  
 Homework: Entrevistar um membro da família em inglês com as perguntas básicas trabalhadas no 1º dia de aula.

## 6. Catarse:

Aproximação dos alunos, conhecer o vocabulário da família em inglês.

## 7. Prática social final do conteúdo estudado:

Intenções do aluno a partir do conteúdo aprendido. (O que ele aprendeu)	Ações práticas do aluno sobre o conteúdo estudado (o que o aluno espera fazer com o conteúdo aprendido)
Estes serão os conteúdos aprendidos. - Nomear os membros da família em inglês. - Interpretar um texto em inglês.	- Diferentes membros da família em inglês; - Reflexão sobre as diferentes composições de família. - Expansão de vocabulário relativo a pronomes.

Atividade:

# 7 Meet My Family 02

Fatma H. M. Abdulla

**1** Hi, my name is Sam. I have a big family. Charles is my father and Janet is my mother. I have two sisters. My sister Sara was born first. She is sixteen years old. Anna is my second eldest sister. She is fourteen years old. I'm the youngest in my family. I'm eleven years old.

Hi, my name is Charles. My parents are Paul and Susan Brown. I have one brother, one sister, one nephew and two nieces. Garry is my brother's Jack son. He is at the same age as my son Sam. My sister Laura has two daughters. Dina and Kate are a lovely twin.

**2** Write the names of Sam's family members.

**3** Choose the correct word.

daughter   brother   mother   grandmother   aunt   sister   niece   uncle   grandfather   father   son   Cousin

Sam is my \_\_\_\_\_ Paul is my \_\_\_\_\_ Sara is my \_\_\_\_\_ Sam is my \_\_\_\_\_

Anna is my \_\_\_\_\_ Susan is my \_\_\_\_\_ Jack is my \_\_\_\_\_ Anna is my \_\_\_\_\_

Garry is my \_\_\_\_\_ Jack is my \_\_\_\_\_ Laura is my \_\_\_\_\_ Garry is my \_\_\_\_\_

Laura is my \_\_\_\_\_ Anna is my \_\_\_\_\_ Kate is my \_\_\_\_\_

ISLCollective.com

## ANEXO 3 – Plano de aula 3

### 1. Unidade de conteúdo

#### 1. Objetivo geral:

Apresentar e conhecer o gênero canção através da música *We are family* – *Sister Sledge*

#### 2. Tópicos do conteúdo e objetivos específicos:

Tópico 1: Homework.

Objetivo específico: Corrigir a tarefa de casa com os alunos.

Tópico 2: “Family”.

Objetivo específico: Relembrar sobre o conceito de uma estrutura familiar.

Tópico 3: Musical presentation.

Objetivo específico: Apresentar o gênero canção através da letra da música *We are family* e contextualizar sobre ela.

Tópico 4: Singing.

Objetivo específico: Praticar o speaking e ensaiar para a apresentação.

#### 3. Vivência do conteúdo:

Relembrar sobre o conteúdo *family* já estudado e mostrar o gênero canção através da música para os alunos fazerem uma apresentação.

#### 4. Problematização:

Você já ouviu essa música antes? Sobre o que ela se trata? Para qual público foi produzida? Ela é da sua geração? Você acha importante refletir sobre uma letra de música estrangeira/materna?

#### 5. Instrumentalização:

Inicialmente será feita a correção da atividade proposta na aula passada. Após, vamos voltar no assunto da *family* e lembrar com eles algumas questões sociais vistas nas últimas aulas.

Em seguida será entregue a letra da música *We are family* e mostraremos o clipe para que seja feita a problematização sobre ela para os alunos entenderem qual é a proposta da escolha desta música e a reflexão em torno da mesma. Então ensaiaremos com os alunos para que eles a apresentassem.

#### 6. Catarse:

Conhecer o gênero canção e aprender a cantar a música para a apresentação.

## 7. Prática social final do conteúdo estudado:

Intenções do aluno a partir do conteúdo aprendido. (O que ele aprendeu)	Ações práticas do aluno sobre o conteúdo estudado (o que o aluno espera fazer com o conteúdo aprendido)
- O gênero canção - Refletir sobre uma letra de música	- A importância de refletir sobre músicas;

### ANEXO 4 – Plano de aula 4

#### 1. Unidade de conteúdo

##### 1. Objetivo geral:

Ensinar o conteúdo do “*verb to be*” aos alunos.

##### 2. Tópicos do conteúdo e objetivos específicos:

Tópico 1: *Verb to be*

Objetivo específico: Ensinar a forma afirmativa do *verb to be* os alunos.

Tópico 2: Atividade

Objetivo específico: Colocar em prática os conhecimentos aprendidos nos exercícios propostos.

##### 3. Vivência do conteúdo:

Relembrar sobre os conteúdos de *family e adjectives* já estudados e ensinar o conteúdo gramatical do *verb to be*.

##### 4. Problematização:

Vocês se lembram do que aprendemos até agora? Conseguem citar alguns membros da família? Conseguem citar alguns adjetivos? Conseguem descrever algum membro da família usando algum adjetivo em inglês?

##### 5. Instrumentalização:

Inicialmente será feita a problematização, na qual será questionado se os alunos se lembram dos conteúdos das últimas aulas. Tentar extrair dos alunos uma frase em inglês descrevendo um membro da família (Ex: *My mother is beautiful*).

Em seguida chamar a atenção dos alunos para o *is* presente na frase. Explicar que ele é a “conjugação” do *verb to be* em inglês. Explicar o que significa esse verbo e seu uso na forma afirmativa.

Após a explicação, entregar aos alunos duas atividades em que eles tem que usar a forma correta do verbo. Ao final da aula, corrigir a atividade e passar como tarefa de casa que os alunos produzam uma frase usando o *am, is e are*.

## 6. Catarse:

Aprender o conteúdo gramatical e realizar as atividades propostas.

## 7. Prática social final do conteúdo estudado:

<p><b>Intenções do aluno a partir do conteúdo aprendido.</b> (O que ele aprendeu)</p>	<p><b>Ações práticas do aluno sobre o conteúdo estudado</b> (o que o aluno espera fazer com o conteúdo aprendido)</p>
<p>- Relembrar o que foi estudado até o momento. - Aprender o conteúdo gramatical do verbo <i>to be</i>.</p>	<p>- Usar o verbo <i>to be</i> em situações reais para dizer o que alguém é ou que está em algum lugar.</p>

1. Ligue os pronomes pessoais ao verbo *to be*:

I	IS
YOU	ARE
HE	IS
SHE	ARE
IT	IS
WE	ARE
YOU	AM
THEY	ARE

2. Coloque um X na resposta correta

I	<input type="checkbox"/> am	<input type="checkbox"/> is	<input type="checkbox"/> are
You	<input type="checkbox"/> am	<input type="checkbox"/> is	<input type="checkbox"/> are
He	<input type="checkbox"/> am	<input type="checkbox"/> is	<input type="checkbox"/> are
She	<input type="checkbox"/> am	<input type="checkbox"/> is	<input type="checkbox"/> are
It	<input type="checkbox"/> am	<input type="checkbox"/> is	<input type="checkbox"/> are
We	<input type="checkbox"/> am	<input type="checkbox"/> is	<input type="checkbox"/> are
You	<input type="checkbox"/> am	<input type="checkbox"/> is	<input type="checkbox"/> are
They	<input type="checkbox"/> am	<input type="checkbox"/> is	<input type="checkbox"/> are

3. Complete com o verbo *to be*:

- He \_\_\_\_\_ a boy.
- I \_\_\_\_\_ a teacher.
- You \_\_\_\_\_ a student.
- We \_\_\_\_\_ Spanish.
- They \_\_\_\_\_ birds.
- It \_\_\_\_\_ an elephant.
- She \_\_\_\_\_ a girl.
- You \_\_\_\_\_ good pupils.

Match and write.

am, is, are POSITIVE FORM

www.anglomaniaacy.pl

## ANEXO 5 – Plano de aula 5

### 1. Unidade de conteúdo

#### 1. Objetivo geral:

Ensinar o conteúdo do “*verb to be*” aos alunos.

#### 2. Tópicos do conteúdo e objetivos específicos:

Tópico 1: *Verb to be*

Objetivo específico: Relembrar a forma afirmativa e ensinar a forma negativa do *verb to be* os alunos.

Tópico 2: Atividade

Objetivo específico: Colocar em prática os conhecimentos aprendidos nos exercícios propostos.

#### 3. Vivência do conteúdo:

Relembrar sobre o conteúdo gramatical aprendido na aula passada e ensinar o conteúdo gramatical do *verb to be* na forma negativa.

#### 4. Problematização:

Vocês se lembram do que aprendemos na aula passada? Conseguem formar uma frase usando o *verbo to be*?

#### 5. Instrumentalização:

Inicialmente será feita a problematização, na qual será questionado se os alunos se lembram do conteúdo da última aula. Tentar extrair dos alunos uma frase em inglês descrevendo um membro da família (Ex: *My mother is beautiful*). Em seguida colocar no quadro a “conjugação” do *verb to be* em inglês. Relembrar o que significa esse verbo e seu uso na forma afirmativa. Questionar aos alunos sobre a forma negativa. Explicar que precisamos apenas incluir a palavra *not*. Chamar a atenção dos alunos para as possíveis formas contraídas. Após a explicação, entregar aos alunos duas atividades em que eles tem que usar a forma correta do verbo.

#### 6. Catarse:

Aprender o conteúdo gramatical e realizar as atividades propostas.



## 7. Prática social final do conteúdo estudado:

<b>Intenções do aluno a partir do conteúdo aprendido.</b> (O que ele aprendeu)	<b>Ações práticas do aluno sobre o conteúdo estudado</b> (o que o aluno espera fazer com o conteúdo aprendido)
- Relembrar o que foi estudado até o momento. - Aprender o conteúdo gramatical do verbo <i>to be</i> .	- Usar o verbo <i>to be</i> em situações reais para dizer o que alguém é ou que está em algum lugar.

	affirmative	negative
I	I am hungry.	_____
you	You are Sam.	_____
he	_____	He is not here.
she	_____	_____
it	It is okay.	_____
we	_____	_____
you	_____	You are not friendly.
they	_____	_____

### Make the sentences negative

1. I am thirsty.

Negative : \_\_\_\_\_

2. We are happy.

Negative : \_\_\_\_\_

3. It is a turtle.

Negative : \_\_\_\_\_

4. You and Peter are dirty.

Negative : \_\_\_\_\_

5. He is sad.

Negative : \_\_\_\_\_

6. The rabbit is fast.

Negative : \_\_\_\_\_

7. The men are hungry.

Negative : \_\_\_\_\_

## ANEXO 6 – Plano de aula 6

### 1. Unidade de conteúdo

#### 1. Objetivo geral:

Ensinar o vocabulário de “*feelings*” aos alunos.

#### 2. Tópicos do conteúdo e objetivos específicos:

##### Tópico 1: Feelings

Objetivo específico: Aumentar o conhecimento dos alunos referente a sentimentos e como eles estão se sentindo.

##### Tópico 2: Atividade

Objetivo específico: Colocar em prática os conhecimentos aprendidos nos exercícios propostos.

##### Tópico 3: Música para apresentação

Objetivo específico: Escolher junto com os alunos qual música iremos apresentar no evento de encerramento do ano letivo.

#### 3. Vivência do conteúdo:

Expandir o vocabulário dos alunos referente a sentimentos.

#### 4. Problematização:

Perguntar aos alunos *How are you today?* Colocar no quadro possíveis respostas. Pedir para que eles listem sentimentos.

#### 5. Instrumentalização:

Inicialmente será feita a problematização, na qual será questionado como os alunos estão se sentindo no dia. Perguntar quais outros sentimentos podemos ter no dia e ir escrevendo no quadro.

Em seguida mostrar aos alunos *flashcards* de rostos com diferentes expressões de sentimentos e ir ensinando o vocabulário. Entregar um *flashcard* a cada aluno e pedir para que um pergunte ao outro *How are you today?* Eles devem responder de acordo com o *flashcard* que tem nas mãos.

Após a explicação e esse pequeno jogo, entregar aos alunos uma atividade em que eles tem que escolher a opção correta para cada sentimento. Quando terminarem, corrigir com eles e entregar a segunda atividade em que eles tem que desenhar no rosto o sentimento pedido. Por fim, entregar a última atividade em que eles tem que desenhar como eles estão se sentindo no dia. Pedir para que os alunos apresentem oralmente esse último desenho (Ex: *I am happy today.*).

No final da aula, perguntar aos alunos se eles escolheram uma música para

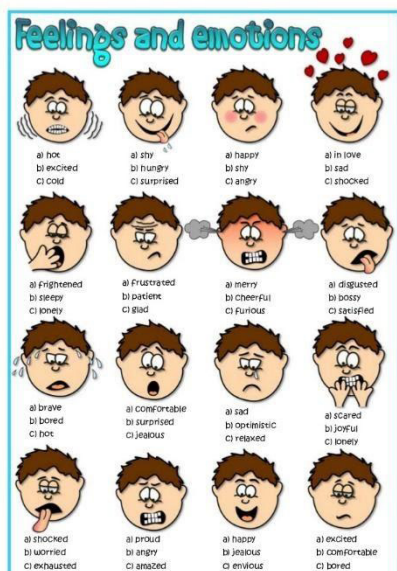
apresentarmos no final do ano letivo. Decidir juntamente com eles qual música será apresentada. Ouvir a música e começar a ensaiá-la.

## 6. Catarse:

Expandir o vocabulário referente a sentimentos e realizar as atividades propostas.

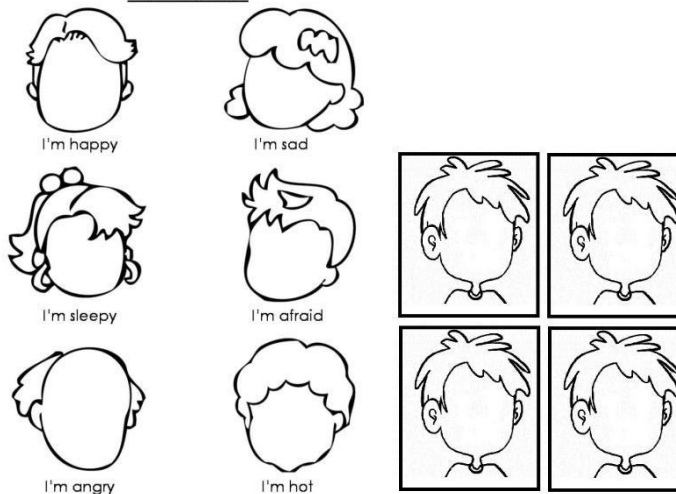
## 7. Prática social final do conteúdo estudado:

Intenções do aluno a partir do conteúdo aprendido. (O que ele aprendeu)	Ações práticas do aluno sobre o conteúdo estudado (o que o aluno espera fazer com o conteúdo aprendido)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expandir o vocabulário referente a sentimento.</li> <li>- Praticar a oralidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Praticar a oralidade em conversas com os colegas.</li> </ul>



## Emotions My name is \_\_\_\_\_

Draw the faces



# SELEÇÃO E APLICAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA A PARTIR DO PNLD/2020: uma proposta de ficha de avaliação

Diego de Araujo Mattos

## 1. INTRODUÇÃO

O livro didático (LD), enquanto instrumento específico e de grande importância à prática de ensino e aprendizagem, dota-se de valor pelo seu papel de auxílio e complementação às atividades escolares a que se destina. No entanto, o uso do livro em sala de aula não é a garantia de sucesso na aprendizagem dos alunos, pois é em sua análise crítica de critérios que atendam ao currículo e proporcione o desenvolvimento de estratégias, habilidades e competências fundamentais é que ele se torna tal ferramenta eficiente.

A constituição desta pesquisa ocorreu a partir de uma proposta da Disciplina de Material didático: análise, reflexão e produção (2LEM192), ofertada no ano de 2020 pelo programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), vinculado à Universidade Estadual de Londrina (UEL).

A partir dessa proposta, proponho-me a desenvolver uma análise do processo de seleção do material didático (MD) a partir de obras aprovadas pelo Guia Nacional do Livro Didático – PNLD/2020, bem como sugerir um instrumento de avaliação da obra: uma ficha de avaliação (FA), que apoie o professor em critérios consistentes de análise por considerar que “pode configurar-se como um instrumento transformador da atividade, e para tanto, a seleção dessa ferramenta para o planejamento docente não deve ser realizada de maneira aleatória” (Souza-Luz, 2015, p.84).

O contexto de atuação escolhido para a elaboração da FA deste artigo é uma escola da rede pública estadual do Estado de Mato Grosso do Sul, que oferta as etapas de Ensino Fundamental II e Médio em regime integral, localizada em um bairro nas imediações centrais da cidade e atende alunos de bairros menos abastados. Apresenta excelente estrutura física, conta com laboratório de informática e recursos multimídia, biblioteca atualizada, quadra poliesportiva e espaço amplo para atividades externas, algumas salas de aula são climatizadas e há bebedouros refrigerados no pátio, além disso a escola é engajada a oferecer projetos voltados à promoção de valores, capacitação para o mercado de trabalho e incentivo à cultura e esporte.

Em relação à metodologia, esta pesquisa pode ser classificada como estudo de caso, sendo utilizadas pesquisas bibliográficas de estudos na área e como fontes de dados a participação da Coordenação pedagógica e uma Professora de Língua Inglesa atuante no Ensino Fundamental II, por meio de questionários de perguntas abertas (Apêndice), como instrumento de coleta de informações.

O primeiro questionário, direcionado à Coordenadora Pedagógica, tem por objetivo definir os procedimentos de seleção do livro didático do PNLD/2020 em termos de etapas seguidas pela escola até a escolha. O segundo questionário, direcionado ao docente, contém perguntas sobre o LD de língua inglesa adotado pela escola e aspectos operacionais com o mesmo. Os questionários aplicados são constituídos por dez questões abertas para cada participante. Na análise, optamos por selecionar as respostas com maior relevância para as etapas de seleção: pré-adoção, adoção e pós-adoção.

Cabe ressaltar, que também nos propomos a colher informações com a professora atuante no ensino médio para a visão do processo de escolha como um todo, porém encontramos dificuldade em relação à aplicação do questionário, uma vez que a mesma ignorou o convite de participação.

Desse modo, considero significativo o foco na etapa de ensino selecionada (fundamental II), pois acredito que através da apropriação do referencial teórico-metodológico e construção do instrumento de avaliação, nos permita lançar um olhar mais aplicado sobre a seleção de um MD, pois “devem atender às necessidades e desejos dos alunos e aos princípios de aprendizado de idiomas” (Tomlinson, 2005, p. 44), além de tecer considerações e subsidiar futuras análises para a compreensão dos múltiplos sentidos existentes na relação professor-LD.

## **2. CONCEITOS: LÍNGUA E LINGUAGEM, ENSINO E APRENDIZAGEM E, MATERIAL DIDÁTICO**

### **2.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E LINGUAGEM**

A escolha por meio de análise do LD para uso em sala de aula necessita da atenção dos professores quanto a definição de língua e linguagem concebida no material. De antemão, a concepção que nos orienta e norteia no processo de ensino e aprendizagem é a mais contemporânea e usada nos documentos oficiais de educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Inglesa, a Base Nacional Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a linguagem como interação: o indivíduo se torna o sujeito de seu aprendizado linguístico socialmente.

Sobre a caracterização do objeto de ensino, a língua inglesa e sua natureza, é o PCN (2018, p. 27) no que concerne de que “o uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado”.

Logo, baseados na visão de Vygotsky e Bakhtin que evidenciaram a construção da linguagem no meio social, utilizaremos suas concepções como nosso entendimento e embasamento para a abordagem metodológica de ensino.



A melhor maneira de compreender esse processo é considerar que para Vygotsky (1991, p. 60), elaborou uma teoria do conhecimento em que procurou a possibilidade por meio da linguagem, explicar que o indivíduo, por meio de interações sociais, constitui-se e desenvolve-se como sujeito.

Travaglia (2003, p. 23) nos explica esse processo de interação, em que

[...] o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/ leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Nessa perspectiva, é fundamental observarmos que a utilização da língua acontece pelos enunciados, podendo ser (orais e escritos). E todo enunciado é um diálogo. Nesse sentido, é na a linguagem, que surge na primeira infância humana, que se aprende como e quais estruturas e discursos são apropriados ao uso, ilustrando o que segundo Bakhtin (1992 *apud* Souza-Luz, 2015, p. 24), define-se como o ato de estruturar enunciados.

Bakhtin (1992 *apud* Radaelli, 1992, p.90) destaca que o valor de qualquer enunciado não é determinado pela língua como sistema puramente linguístico, mas pelas diversas formas de interação que a língua estabelece com a realidade, com sujeitos falantes, ou com outros enunciados.

Consideremos até aqui, a linguagem vista como fenômeno social, o que se estabelece é que a língua se torna indivisível do fluxo da comunicação verbal, a língua é produto de atividades sociais, resultantes de interações entre interlocutores. A partir dessa visão, Vygotsky (1991) busca compreender o sujeito marcado pela história, pela cultura e pela classe social.

Em âmbito escolar, professor e aluno, representados em suas relações sociais, baseiam-se no ato interativo e, para isso, é a atuação da linguagem na oralidade, pois, além de ter a função social e comunicativa, possui a função organizadora e planejadora do pensamento.

Em suma, a definição de linguagem é passo para nos adequarmos entre objetivos e metodologias e nos ajudar a centrar-se no engajamento discursivo do aluno.

### 2.1.1 A VISÃO DE LINGUAGEM DA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) é o documento mais recente ao que se refere como norteador para as práticas educacionais em sala de aula. Inspirado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013), propõe-se a direcionar e regulamentar o que deve ser ensinado nas escolas de todo o Brasil, nas redes pública e particular.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 05).

Na área de Linguagens, composta pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, esta foi definida pela (BNCC, 2017) como Língua Estrangeira (LE), obrigatória que deverá ser ensinada no Ensino Fundamental II, anos finais do 6º ao 9º ano, em um crescente grau de complexidade e consolidação das aprendizagens.

Além disso, a LE na BNCC está dividida por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Possui 88 habilidades a serem dominadas pelos alunos divididas em cinco eixos: escrita, oralidade, leitura, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

Com o objetivo, de possibilitar aos estudantes a aprendizagem que consiste em participar de práticas de linguagem diversificadas e criação de novas formas de engajamento e participação em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, ainda de acordo com o documento BNCC (2017, p. 63):

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

Sob esse viés, ensinar inglês com essa finalidade tem, para o currículo, três importantes implicações descritas pela BNCC (2017): o caráter formativo, a ampliação da visão de letramentos e multiletramentos e abordagens de ensino. Articulados com as práticas sociais de uso da LI, passam a ter *status* próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. (p. 5)

Diante disso, o trabalho do professor, deve pautar-se na reflexão de como ensinamos e como aprendemos uma língua estrangeira, a partir de uma heterogeneidade de interesses e experiências, ao passo que esta não só os ajudam a ampliar suas capacidades expressivas, mas também na ação no mundo globalizado por meio da linguagem.

## 2.2 CONCEPÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Dado o conceito de língua e linguagem, é na psicologia da aprendizagem que encontramos informação sobre o que tem orientado o ensino de Inglês. Pode-se dizer que as percepções modernas de aprendizagem de LE, foram influenciadas por três visões: a behaviorista, cognitiva e sociointerativa. (PCN, 1998, p. 55):

Na visão behaviorista, a aprendizagem de Língua Estrangeira é compreendida como um processo de adquirir novos hábitos linguísticos no uso da língua estrangeira. Isso seria feito, primordialmente, por meio da automatização desses novos hábitos, usando uma rotina que envolveria estímulo, a exposição do aluno ao item lexical, à estrutura sintática etc. a serem aprendidos, fornecidos pelo professor; resposta do aluno; reforço, em que o professor avaliaria a resposta do aluno.

Essa visão na sala de aula de Língua Estrangeira resultou no uso de metodologias que enfatizavam exercícios de repetição e substituição. A visão behaviorista: Pode-se dizer que se focalizava, principalmente, no processo de ensino e professor. Se a aprendizagem não ocorresse adequadamente, ou seja, se fossem detectados erros nas produções do aluno, o motivo seria a inadequação dos procedimentos de ensino.

Na visão cognitivista desloca-se o foco do ensino para o aluno ou para as estratégias que ele utiliza na construção de sua aprendizagem da Língua Estrangeira. Entende-se que a mente humana está cognitivamente apta para a aprendizagem de línguas. Ao ser exposto à língua estrangeira, o aluno, com base no que sabe sobre as regras de sua língua materna, elabora hipóteses sobre a nova língua e atesta no ato comunicativo em sala de aula ou fora dela. Os erros, então, passam a ser considerados como evidência de que a aprendizagem está em desenvolvimento, ou seja, são hipóteses elaboradas pelo aluno em seu esforço cognitivo de aprender a língua estrangeira. Contrariamente à visão behaviorista, os erros passam a ser entendidos como parte do processo da aprendizagem.

Embora alguns aspectos da aprendizagem de Língua Estrangeira possam ser explicados por abordagens behavioristas (por exemplo, o fato de que a aprendizagem de certas frases feitas, como *How old are you?*, em inglês; *Como te vas?*, em espanhol; *Ça va?*, em francês *Danke schön*, em alemão; ou *Prego*, em italiano, se dá pela memorização) ou do ponto de vista cognitivista (por exemplo, o fato de que os aprendizes se utilizam dos conhecimentos, já armazenados em suas estruturas cognitivas, sobre o que sabem de sua língua materna ou de outras línguas estrangeiras que já possam ter aprendido), cada vez mais tende-se a explicar a aprendizagem como um fenômeno sociointeracional.

Dessa forma, o foco que, na visão behaviorista, era colocado no professor e no ensino, e, na visão cognitivista, no aluno e na aprendizagem, passa a ser colocado na interação entre o professor e aluno e entre alunos, atualmente.

## 2.3 CONCEPÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Sabemos que o material didático, tão destacado e útil ferramenta didático-pedagógico, possui ampla utilização em todos os níveis de escolarização, sendo atualmente uma referência para a condução do processo ensino e aprendizagem.

Conforme constata Vilaça (2009, p. 4), “os professores apresentam dificuldade na compreensão do que seja um material didático e de quais os parâmetros que possibilitam a categorização de uma atividade, um material ou livro como material didático”. Isso nos permite a compreensão de que há a existência de diferentes opções de materiais didáticos e sua definição depende de como o professor o emprega.

Na busca da definição, a começar por Fiscarelli (2007, p. 2), a autora afirma que “o conjunto de saberes, valores e significados construídos em torno de um objeto é que o faz tornar-se útil ao processo de ensino-aprendizagem, transformando-o em um material didático [...]”.

Para complementar essa afirmação, Tomlinson define como “qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizes de línguas” (1998, *apud* Vilaça, 2009, p. 4) e é válido considerar que o professor poderá munir-se do material que julgar mais adequado e que permita complementações e/ou adaptações que achar relevante.

Assim, destacamos que alguns materiais possuem maior frequência em sua utilização, como o Livro Didático (LD), pois é o exemplar de maior relevância, amplamente utilizado na educação brasileira e é em muitos casos a única ferramenta do professor Coracini (1999, *apud* Zorzo-Veloso, 2019, p. 157).

## 3. ETAPAS DE ADOÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Conhecemos a concepção de MD na seção anterior, agora objetivamos apresentar o que é o PNLD e qual sua relação para o processo de adoção do MD em nosso contexto de atuação docente. Em seguida, as três etapas de avaliação apresentam um conjunto claro de princípios e critérios que norteiam o roteiro de análise do objeto de estudo, o LD.

### 3.1 APRESENTAÇÃO DO PNLD

Criando em 1929, porém com outra denominação, o PNLD por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), tem desenvolvido o trabalho em avaliar e a disponibilizar obras e materiais gratuitos de apoio à prática educativa das escolas públicas de educação básica entre outras instituições conveniadas com o Poder Público. (MEC,

O Programa incluiu a disciplina de Inglês no chamado Edital de Convocação

para o Processo de Inscrição e Avaliação de Coleções Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático no ano de 2011. Dentre aprimoramentos, [...] ampliou o atendimento do Programa, incluindo livros didáticos de Língua Estrangeira Moderna (inglês e espanhol), para os quatro anos finais (Brasil, 2011, p.35).

Então, o Guia de livro didático: PNLD 2020: Língua Estrangeira Moderna, que contém resenhas das análises de LD de LE, fazem a divulgação dos resultados por meio de um guia que é disponibilizado às escolas e os professores têm a oportunidade de escolher coleções aprovadas pelo Ministério da Educação que serão adotadas pela escola. Contudo, orientados por esse edital também que prevê critérios de seleção do LD, escolhem as obras com que mais se identifica e aproxima a sua prática em sala de aula. Este é o momento no qual os professores tomam suas primeiras impressões e registros das coleções na escola, porém não ainda não são dotados de certeza se a obra por qual optou será escolhida. São ações que precisam da organização da equipe escolar para que sejam orientadas, subsidiadas pela coordenação pedagógica e para a realização consciente e democrática.

Ao refletir sobre esta importância, apresentamos a seguir a descrição da fala da Entrevistada 1, responsável por conduzir este processo, com a intenção de verificar os subsídios oferecidos aos professores na prática:

[1] Houve reuniões para isso ou reuniões pedagógicas regulares? Tanto regulares como específicas. As reuniões regulares ocorreram durante as horas-atividades dos professores por área de conhecimento. As específicas com os professores dos componentes curriculares de cada unidade escolar.

[2] Houve algum subsídio como palestras, oficinas ou seminários por parte de algum órgão, para maior conhecimento de como proceder na escolha do livro didático? A Coordenadoria Regional de Educação proporcionou reuniões e oficinas para análise das obras considerando a BNCC (2017) e o Novo Currículo de Mato Grosso do Sul (2019).

### 3.2 PRÉ-ADOÇÃO

Como visto na seção anterior, além do MEC distribuir os MD de forma universal, permite a indicação destes pelos professores para analisar as opções de materiais didáticos que a eles são disponibilizados e assim fazerem a escolha de qual material melhor se adequa ao seu contexto escolar. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos (PCN,1998, p. 67).

Costa (2012, 17) sugere que “[...] que o docente utilize critérios de seleção, para que a sua escolha seja feita de forma fundamentada em aspectos que ele considere relevantes”.

Entretanto, essa avaliação do MD nem sempre obedece a critérios efica-



zes de avaliação sobre seu valor potencial, “frequentemente baseia-se em meras impressões pessoais, é subjetiva e pouco confiável.” (Tomlinson e Masuhara, 2005, p. 5).

Vale ressaltar que, a não disponibilização dessas obras didáticas para seleção com antecedência, não favorece o trabalho dos professores participantes de fazerem o uso prévio do material para diagnóstico dos problemas, que lhes serão úteis

“[...] como um mapeamento do dia-a-dia do material em uso no contexto, por meio do qual se pode diagnosticar os pontos fortes e os pontos fracos no processo de ensino-aprendizagem da LE naquele determinado contexto, com determinada carga horária semanal e com determinado alunado.” (Zorzo-Veloso, 2018, p. 163).

Mas ainda, há outros fatores que comprometem a dedicação dos professores aos critérios de análise, são eles descritos por Zorzo-Veloso (2019, p. 160):

“A falta de tempo, pois o momento de escolha sempre coincide com épocas tumultuadas do calendário escolar; falta de apoio da equipe pedagógica da escola, especialmente no caso de línguas estrangeiras que não conta com profissionais com conhecimento na área da LE e falta de conhecimento por parte dos docentes para realizar tal análise e seleção conforme os estudos/as pesquisas e a literatura atualizada sobre a temática.”

Dado o exposto, a autora ainda propõe a criação de fichas de análise do MD, que contenham perguntas objetivas sobre pontos fortes e fracos do material em uso a fim de mapear necessidades e identificar as demandas de ensino para atualização da ficha, facilitando-a para a escolha de um novo material.

A partir do proposto e apoiados nos referenciais teóricos da área, sugerimos o uso de uma ficha de avaliação do MD adaptada, baseada em Dias (2009), Souza-Luz (2015) e Zorzo-Veloso (2018), composta por aspectos conceituais, didático-metodológicos, construção do conhecimento e gráfico-editoriais a serem preenchidos pelos professores de LI que analisarão o LD.

Existem muitos critérios em que os professores podem se basear na avaliação de livros, porém a FA é um excelente instrumento prático que lhes permite fazer escolhas mais relevantes aos pressupostos metodológicos quanto à abordagem de ensino que exercem. Portanto, a ficha elaborada a seguir consiste em manter uma coerência entre os conteúdos e a metodologia aplicada.

**Quadro 1 – Ficha de Avaliação do Material Didático do 6º do ensino fundamental II de uma escola estadual (continua)**

Dados do Livro Didático	
Título	
Editora	
Data	
Fonte Bibliográfica	

Marque **SIM**, **PARCIALMENTE** ou **NÃO**.

Nº	CrITÉRIOS de avaliação	Sim	Parc.	Não
1	O conteúdo está alinhado à proposta normativa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?			
2	As atividades para o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas em LI encontram-se articuladas em torno de um tema?			
3	Há a promoção da compreensão do uso da língua em diferentes contextos vivenciados pelos alunos?			
4	Os conteúdos apresentam-se de forma a despertar o interesse do aluno?			
5	O material contempla o tratamento de estudos interdisciplinares e interculturais?			
6	A unidade faz uso de concepções prévias dos estudantes para a construção de novos conhecimentos?			
7	Os conteúdos obedecem a uma progressão na aprendizagem?			
8	Há o estímulo à leitura de diferentes tipos de textos?			
9	O conjunto dos conteúdos, assim como o tratamento didático dado a eles, é adequado para o seu aluno e está de acordo com o currículo?			
10	A unidade oferece tarefas de casa ao final de cada módulo com enunciados claros e se relacionam com as habilidades e competências trabalhadas?			
11	Presença de atividades de avaliação e de autoavaliação?			

**Quadro 1 – Ficha de Avaliação do Material Didático do 6º do ensino fundamental II de uma escola estadual (conclusão)**

12	Atividades práticas da unidade são de fácil execução e compreensão?
13	Há a promoção de atividades em que os alunos pensem em conceitos, conversem em pares e divulguem para a sala ( <i>Think-pair-share</i> )?
14	Há a presença de atividades nas quais os estudantes assumam posição central na resolução de problemas ( <i>Problem based learning</i> )?
15	O material didático incentiva o relacionamento com o meio virtual, especialmente a Internet, visando à complementação e expansão da aprendizagem?
16	O material didático acompanha CD-áudio ou outro material que apresente áudio para apresentação dos textos e diálogos?
17	O material didático apresenta durabilidade?
18	A qualidade do papel é de boa qualidade?
19	A impressão é nítida e de boa qualidade?
20	Os elementos gráficos são claros e atrativos?
21	A diagramação ( <i>layout</i> das páginas) é organizada e bem definida?
22	O material didático oferece direcionamento metodológico e/ou planejamento dos módulos e como trabalhá-los?
23	A metodologia atende aos objetivos do professor de uma maneira satisfatória?
24	O material possibilita adaptações a fim de atender às singularidades e necessidades dos alunos.
25	Há sugestões de atividades complementares?
26	O Manual do Professor fornece subsídios para a realização de jogos ( <i>Gamification</i> )
<b>Considerações sobre os critérios de análise (pontos fortes, fracos, sugestões):</b>	

**Fonte:** o autor com base em Dias (2009), Souza-Luz (2015) e Zorzo-Veloso (2018).

### 3.3 ADOÇÃO

Apontada por Tomlinson e Masuhara (2005, p. 7) como a avaliação que pode vir a ser a mais objetiva e confiável, esta possibilita a medição e observação do valor dos materiais diretamente no momento de seu uso, ao invés de se fazer previsões como na etapa anterior.

De acordo com Zorzo-Veloso (2018, p. 163) se o docente (e sua equipe) for coerente em sua concepção de linguagem, no qual baseiam-se o conceito de ensino e aprendizagem de línguas. Este é, sem dúvida, o alicerce de todo o processo de adoção de material didático.

#### 3.3.1 ADAPTAÇÃO E APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO AO MD SELECIONADO (PILOTAGEM)

Após a avaliação de MD, que proporciona conhecimentos não apenas sobre materiais, mas também sobre o aprendizado e a prática do docente, a adaptação de materiais consiste em um olhar amplo sobre o determinado material/atividade a verificar de que forma pode-se torná-lo mais adequado ao uso dos alunos.

Nesta subseção dedica-se a apresentar o movimento de aplicabilidade da FA, no qual tomamos duas atividades originais de uma unidade do LD do 6º ano do ensino fundamental II, realizamos as adaptações necessárias para melhor adequarmos aos alunos (Tomlinson e Masuhara, 2005, p. 19) e aplicamos a ficha piloto (FP) com os critérios aplicáveis selecionados.

Na ocasião dessa pesquisa, trataremos a obra selecionada e aprovada pelo documento Guia Nacional de Livros Didáticos - LEM PNLD/2020 como Livro 1 conteúdos desta obra são trabalhados de forma integrada, visando abordar as quatro habilidades de ensino de línguas (*listening, speaking, reading and writing*), com gramática contextualizada, textos atuais e imagens de qualidade.

**Quadro 2 – Dados do plano de aula (continua)**

Bimestre	3º Bimestre
Duração da aula	2 aulas de 50min.
Categoria	Aula presencial.
Recursos didáticos	Quadro branco, marcador, caderno, computador, Datashow, caixa de som, dicionários bilíngues.
Eixo	Eixos Oralidade e Conhecimentos Linguísticos.

**Fonte:** elaborado pelo autor.

## Quadro 2 – Dados do plano de aula (conclusão)

Objeto de conhecimento	Produção de textos orais, com a mediação do professor; Construção de repertório lexical; Pronúncia; Adjetivos Possessivos.
Habilidades (BNCC)	EF06LI05; EF06LI06; EF06LI16; EF06LI17; EF06LI23.

Fonte: elaborado pelo autor.

### Atividade 01

O conteúdo “*Body Parts*”, abordado na seção de *Reading*, traz a introdução ao assunto contextualizado à representação do corpo humano através de esculturas de arte em que o escultor destaca a valorização de formas e volumes. O exercício da figura objetiva-se que os alunos coloquem em prática o conhecimento prévio adquirido, fazendo a associação dos nomes dos membros à imagem do corpo humano.

Figura 1 – Atividade proposta sobre as partes do corpo humano

Fonte: Recorte do autor.

### Desenvolvimento

Inicie a aula fazendo uso dos *flashes cards* do corpo humano como *warm up* para ativar o conhecimento prévio e a prática de oralidade. Em seguida, peça aos alunos que façam duplas e realizem a atividade 1. Depois de realizado, faça a correção oral e explique para a turma que podemos usar o vocabulário em expressões idiomáticas (*Idioms*), como por exemplo: “*custou o olho da cara*”, “*está na ponta da língua*”, etc.

Entregue dois *Idioms* e duas tiras em cartolina que caiba a escrita das fra-



ses. Oriente-os a discutir possíveis traduções, peça que escrevam as frases no caderno e ao término, façam uma apresentação oral das frases para a sala. A sugestão é que a partir das tiras de papel com as frases, façam um painel temático em um lugar visível da sala para trabalharem os vocabulários por determinado tempo.

## Atividade 02

Primeiramente, o professor irá auxiliar os alunos na divisão dos grupos, este é um momento importante para ajudar os alunos mais tímidos a socializarem e evitar a formação de grupos restritos apenas por afinidade. Em seguida, a ideia é que os grupos construam um personagem e o diversifiquem em características físicas.

**Figura 2** – Atividade proposta sobre características físicas

**4** Match the images below to the corresponding descriptions. Use your notebook to answer.



Mike Wazowski



Squishy



Terri and Terry Perry

- We have two heads, four arms, four hands, and two big eyes. *Terri and Terry Perry*
- I have two arms, two legs, a mouth, one head, five eyes, and one ear. *Squishy*
- I have one big eye, a big mouth, two legs, and two arms. *Mike Wazowski*

### IT'S YOUR TURN!

Use your imagination and think of a new monster. Give him/her a name. Describe the monster to a classmate and ask him/her to draw your monster in his/her notebook. Use the sentence: *His/Her name is... He/She has seven arms, three eyes...* Then check if your classmate drew the monster described.

**Fonte:** Recorte do autor.

## Desenvolvimento

Sugerimos trabalhar o conteúdo de forma prática, promovendo a criatividade e interação entre os alunos. Esta é uma atividade modificada da original. Ao invés dos alunos apenas descreverem um novo monstro, sugere-se que façam um personagem físico com o uso de materiais recicláveis solicitados com antecedência. Em seguida, faça a exibição do vídeo “UK Scientists Make Body Parts in Lab (Cientistas fazem partes do corpo em laboratório) – <https://www.youtube.com/watch?v=AjMf1jtDMwl>”.

Depois da exibição do vídeo, faça perguntas para a classe como: “What did the scientists do?”, “Does it look real?”, “What else could they do?” “How do you say this part of the body in English?”, a fim de constatar o que compreenderam e escreva na lousa suas respostas (fazendo traduções). Fale que

assim como a ciência produziu membros artificiais, eles serão os novos cientistas a produzirem uma nova pessoa com seus materiais adaptando o máximo de membros que conseguirem.

Depois de prontos, os alunos darão um nome e farão sua apresentação e/ou diálogo descrevendo-o. O professor pode aproveitar para propor uma nova atividade como teatro e a escolha de um dos personagens como mascote da turma.

### 3.3.1.1 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Para ilustrar a utilização da FP no MD, utilizaremos as atividades ela será fragmentada e os itens de 01 à 15 correspondem aos critérios que serão aplicados dentro dos aspectos conceituais, pedagógico-metodológicos e construção do conhecimento. Em seguida fizemos a descrição do resultado das análises abaixo de cada bloco com considerações hipoteticamente elaboradas.

**Quadro 3** – FA aplicada às atividades adaptadas

Nº	Crítérios de avaliação	Sim	Parc.	Não
1	O conteúdo está alinhado à proposta normativa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?	X		
2	As atividades para o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas em LI encontram-se articuladas em torno de um tema?	X		
3	Há a promoção da compreensão do uso da língua em diferentes contextos vivenciados pelos alunos?	X		
4	Os conteúdos apresentam-se de forma a despertar o interesse do aluno?	X		
5	O material contempla o tratamento de estudos interdisciplinares e interculturais?	X		

**Fonte:** o autor com base em Dias (2009), Souza-Luz (2015) e Zorzo-Veloso (2018).

O material didático está de acordo com a proposta normativa da BNCC, atualizado na edição do PNLD – 2020, conta com conteúdos voltados à prática das quatro habilidades da LI e eixos organizadores, que visam despertar interesse dos alunos por meio de e áreas também atende à proposta interdisciplinar e aos pilares do educar para a interculturalidade.

#### Quadro 4 – FA aplicada às atividades adaptadas

Nº	CrITÉRIOS de avaliação	Sim	Parc.	Não
6	A unidade faz uso de concepções prévias dos estudantes para a construção de novos conhecimentos?	X		
7	Os conteúdos obedecem a uma progressão na aprendizagem?	X		
8	Há o estímulo à leitura de diferentes tipos de textos?	X		
9	O conjunto dos conteúdos, assim como o tratamento didático dado a eles, é adequado para o seu aluno e está de acordo com o currículo?	X		
10	A unidade oferece tarefas de casa ao final de cada módulo com enunciados claros e se relacionam com as habilidades e competências trabalhadas?			X
11	Presença de atividades de avaliação e de autoavaliação?	X		

**Fonte:** o autor com base em Dias (2009), Souza-Luz (2015) e Zorzo-Veloso (2018).

A atividade selecionada obedece a uma unidade temática do livro, referente a seção de *Reading*, no qual aborda e propõe a escrita de diferentes gêneros textuais. Os conteúdos e a organização da unidade obedecem a uma progressão no grau de aprendizagem, bem como a retomada/ativação dos conhecimentos prévios dos alunos antes de iniciar cada capítulo.

Os conteúdos são adequados aos alunos e estão de acordo com o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2019), elaborado a partir da BNCC (2017). Os itens 10 e 11 não se aplicam.

#### Quadro 5 – FA aplicada às atividades adaptadas (continua)

12	Atividades práticas da unidade são de fácil execução e compreensão?	X
13	Há a promoção de atividades em que os alunos pensem em conceitos, conversem em pares e divulguem para a sala ( <i>Think-pair-share</i> )?	X
14	Há a presença de atividades nas quais os estudantes assumam posição central na resolução de problemas ( <i>Problem based learning</i> )?	X

**Fonte:** o autor com base em Dias (2009), Souza-Luz (2015) e Zorzo-Veloso (2018).

#### Quadro 5 – FA aplicada às atividades adaptadas (conclusão)

15	O material didático incentiva o relacionamento com o meio virtual, especialmente a Internet, visando à complementação e expansão da aprendizagem?	X
----	---	---

**Fonte:** o autor com base em Dias (2009), Souza-Luz (2015) e Zorzo-Veloso (2018).

As atividades práticas são de fácil execução, coloridas, mescladas com traduções Português/Inglês e promovem o trabalho em duplas, assim como, a tomada de decisões na resolução de problemas. A unidade incentiva o relacionamento com o meio virtual dedicando na abertura de cada capítulo uma seção diversificada de sugestões de materiais multimídia.

### 3.3.1.2 ASPECTOS POSITIVOS DO PROCESSO DE ADOÇÃO DO LD DE LÍNGUA INGLESA

Apresenta-se a seguir os relatos da Entrevistada 2 sobre sua experiência em sala de aula com o uso do livro didático selecionado.

*[1] Que importância você atribui ao livro didático na preparação e desenvolvimento de suas aulas?*

Para mim a utilização do livro didático é de grande importância. Utilizo sempre e analiso as adequações que serão necessárias fazer para que os meus alunos compreendam mais facilmente e realizem a maioria das atividades, o livro didático é um material que está pronto e a disposição do aluno, economiza tempo [...].  
[Entrevistada 2 – Questionário]

*[2] Além do livro principal, você utiliza outros livros ou qualquer outro tipo de material (paradidáticos e/ou didatizados) no preparo de suas aulas? Se sim, quais? Utilizo outros materiais sim, mas na maioria das vezes preparo bastante atividades, conforme vou percebendo a necessidade da turma. Para os alunos do Ensino Fundamental utilizo alguns vídeos com músicas adequadas às idades deles disponíveis no YouTube. Utilizo também bastante textos de jornais para as aulas do Ensino Médio (The New York Times, The Guardian).*

[Entrevistada 2 – Questionário]

*[3] Se sua resposta foi positiva para a questão anterior, responda por qual razão você sente necessidade de recorrer a outro material, além do livro didático.*

Para fazer as adequações descritas na resposta da questão quatro. Gosto de utilizar mais imagens, daí utilizo flashcards. Gosto que eles falem primeiro em inglês para depois eu apresentar a escrita. Pena que nem sempre consigo fazer isso.

[Entrevistada 2 – Questionário]

A participante ainda destaca a importância do atual livro didático estar alinhado aos documentos oficiais para a educação brasileira, com destaque à BNCC, valorizando mais o trabalho com as competências e habilidades:

*[4] Você procura trabalhar todo o conteúdo presente no livro didático ou seleciona aqueles conteúdos que considera mais importantes? Para qualquer uma das alternativas, justifique sua resposta.*

No ano anterior não era possível trabalhar todo o conteúdo do livro porque a ementa do estado não coincidia com os conteúdos do livro, como tinha que seguir a ementa do estado, eu utilizava o que dava certo. Este ano, devido a BNCC será possível utilizar mais o livro didático. Gosto de utilizar todo o livro didático porque eles possuem uma sequência e quando utilizamos sempre, o aluno acaba se acostumando com o livro e ficando mais autônomo.

[Entrevistada 2 – Questionário]

[5] *Quais conteúdos, para você, são prioridades e não podem deixar de ser abordados na sala de aula? Quais os seus critérios?*

Sempre sigo as ementas elaboradas. No momento estou me norteando pelo currículo de Mato Grosso do Sul e pela BNCC para elaboração das aulas, observando, portanto, os objetos de conhecimento, habilidades e competências descritas nestes documentos.

[Entrevistada 2 – Questionário]

Sobre o livro/manual do professor, a Entrevistada 2 legitima sua função enquanto direcionamento pedagógico:

[6] *O livro do professor contribui para melhor uso do livro didático? Sim. Sempre. Gosto de ler as orientações exclusivas ao professor, para observar como posso explorar melhor os textos, por exemplo. Às vezes tem sugestões de sites para pesquisas para contribuição, histórico das obras ou personalidades retratadas no livro, etc.*

[Participante Ana – Questionário]

### 3.4 PÓS-ADOÇÃO

Tão importante quanto avaliar, é refletir sobre os resultados da experiência com o uso do LD. É no processo de pós-adoção que Tomlinson (2005) considerando a etapa mais valiosa diz ser onde se “pode medir os efeitos reais dos materiais nos usuários”. Tal afirmação nos deixa a reflexão de que é preciso pensar que esses resultados concretos podem dizer muito mais.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as considerações finais, faço um retorno ao nosso objetivo geral da pesquisa, no qual por meio do estudo das etapas de análise e seleção do LD, me propuz a elaborar um instrumento de avaliação de livros didáticos para o uso de professores do ensino fundamental II da rede pública estadual.

Dado o curto prazo de análise que o professor da rede pública tem para a seleção do LD, elaborei uma ficha de avaliação, que se constitui na proposta de mediação de diálogo professor-livro, na tentativa de ampliar a visão crítica sobre o que o LD representa e suas possibilidades de atuação no ensino.

A partir das leituras de Vilaça (2009) e Dias (2009), segui curso da pesquisa com base em quatro critérios: a) concepção de língua e linguagem; b) etapas de análise e seleção do LD; c) elaboração do instrumento de avaliação e d) aplicação em uma atividade adaptada.

Desse modo, partindo do conceito de língua e linguagem e como estruturaram o trabalho com a língua em termos de ensino, analisei as três etapas de avaliação: pré-adoção, adoção e pós-adoção. Na primeira etapa, minha preocupação foi de conhecer a partir dos professores de LI, como se dá o proces-



so de seleção do LD na escola que atuam e o resultado obtido foi de acordo com o processo já descrito anteriormente no PNLD.

Na segunda etapa, pautado em teorias e princípios eficazes, elaborei a ficha de avaliação por meio de perguntas claras e objetivas acerca de situações e relações que o LD estabelece. Optei por elencar critérios de forma mais genérica, no intuito de obter uma visão mais ampla e rápida, que no uso torne o trabalho do docente mais ágil.

Na terceira etapa, tomei com importância a avaliação contínua dos livros didáticos de língua inglesa, pois assim consideramos uma ação necessária para a autonomia e flexibilidade do professor de inglês, que ao desenvolver e articular teorias, se torna efetivamente capaz não só de selecioná-los, mas também de produzi-los.

Em relação a aplicabilidade da FP em uma atividade adaptada, demonstrou-se na prática como a modificação do material didático em uma situação específica, em que, observado o nível linguístico e experiência de aprendizado dos alunos, o professor pode acrescentar recursos de acordo com a necessidade de desenvolver mais estratégias comunicativas.

Em suma, o estudo nos proporcionou a ciência de que não existe o LD perfeito, pois por mais que seja feita uma escolha bem feita, pautada no que se considera chegar mais perto da realidade da escola e do aluno, acredito que o ensino é dinâmico e que o LD sempre passará por alterações e complementações.

Portanto, aos professores, espera-se que a ficha de avaliação tenha grande valia em seu uso ou inspiração para a criação de suas próprias fichas, com critérios claros e objetivos, que atendam às reais necessidades do contexto escolar e também que os levem a refletir que, embora o livro didático tenha demonstrado sua excelência no processo de ensino, é o professor o responsável pela aprendizagem afetiva e significativa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC, CONSED, UNDIME, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia Nacional do Livro Didático**. 2014. Disponível em: < [https://pnld.nees.com.br/pnld\\_2020/inicio](https://pnld.nees.com.br/pnld_2020/inicio) > Acesso em 02 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira** — 5a. - 8a. séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COSTA, B. R. M. **Criteria for selection and English textbook use in public state schools in Goiás: a case study with four teachers**. 2012. 164 f.
- Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em:
- <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2427>> Acesso em: 19 mar. 2021.
- DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009. p. 199-135.
- FISCARELLI, R. B. de O. **Material didático e prática docente**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 31-39, dec. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/454/333>>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- FOSSILE, D. K. **Construtivismo versus sociointeracionismo: uma introdução às teorias cognitivas**. Revista Alpha, Patos de Minas, UNIPAM. 2010. Disponível em: <[http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/23730/construtivismo\\_versus\\_socio\\_interacionsimo.pdf](http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/23730/construtivismo_versus_socio_interacionsimo.pdf)> Acesso em: 19 mar. 2021.
- MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental** / Organizadores Helio Queiroz Daher; Kalícia de Brito França; Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral. Campo Grande : SED, 2019.
- SOUZA-LUZ, A. C. C. de. **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 (Programa de Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.
- TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. São Paulo: SBS Editora, 2005.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Concepções de linguagem. In: **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 21-23.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1991.
- VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da UNIGRANRIO**. Rio de Janeiro, v. VIII, n. 30, jul./set. 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>> Acesso em: 20 mar. 2021.
- ZORZO-VELOSO, V. Material didático: autonomia no processo de seleção e de adoção. In: FERREIRA, C. C. (org.) **Vade Mecum do Ensino das Línguas Estrangeiras/Adicionais**. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 157-175.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Questionário com a Coordenadora Pedagógica

Estou desenvolvendo uma pesquisa de conhecimento sobre o processo de escolha do Livro Didático (PNLD) nesta escola pública de educação básica na cidade de Nova Andradina – MS. Para tanto, inicialmente, gostaria da sua participação em responder as perguntas sobre como ocorre o processo de escolha do livro didático no âmbito dessa instituição.

Escola
Entrevistador
Entrevistado(a)

1. Você poderia relatar como ocorre o processo de seleção do livro didático nesta escola?

---

---

---

---

---

2. Quem é o responsável por essa organização na escola e como é a participação dos professores?

---

---

---

---

---

3. Houve reuniões específicas para isso ou reuniões pedagógicas regulares?

---

---

---

---

4. Que materiais foram utilizados para o processo de escolha dos livros? E como chegam?

---

---

---

---

5. Haviam cópias para todos os professores?

---

---

---

---

---

6. Qual o envolvimento da secretaria estadual de educação na organização dos processos de escolha dos livros didáticos na escola?

---

---

---

---

---

7. Houve mudanças, inseridas pelo MEC, percebidas no processo de escolha de livros didáticos, no âmbito PNLD/2020?

---

---

---

---

---

8. Houve algum subsídio como palestras, oficinas ou seminários por parte de algum órgão, para maior conhecimento de como proceder na escolha do livro didático?

---

---

---

---

---

9. A escola tem recebido efetivamente os livros didáticos solicitados? Em caso negativo, o que tem ocorrido?

---

---

---

---

---

10. Como você avalia o processo de escolha do livro didático e qual importância você atribui a ele?

---

---

---

---

---

### APÊNDICE B – Questionário com Professora de Língua Inglesa

Estou desenvolvendo uma pesquisa de conhecimento sobre o processo de escolha do Livro Didático (PNLD) nesta escola pública de educação básica na cidade de Nova Andradina – MS. Para tanto, inicialmente, gostaria da sua participação em responder as perguntas sobre como ocorre o processo de escolha do livro didático no âmbito dessa instituição.

Escola
Entrevistador
Entrevistado(a)
Nível(s) de Ensino
Ano(s)

1. Qual o livro didático de Língua Inglesa adotado pela escola em 2020?

---

---

---

---

---

2. O que determinou a escolha por tal livro?

---

---

---

---

---



3. Houve algum subsídio como palestras, oficinas ou seminários por parte da escola ou algum órgão, para maior conhecimento de como proceder na escolha do livro didático?

---

---

---

---

---

4. Que importância você atribui ao livro didático na preparação e desenvolvimento de suas aulas?

---

---

---

---

---

5. Além do livro principal, você utiliza outros livros ou qualquer outro tipo de material (paradidáticos e/ou didatizados) no preparo de suas aulas? Se sim, quais?

---

---

---

---

---

6. Se sua resposta foi positiva para a questão anterior, responda por qual razão você sente necessidade de recorrer a outro material, além do livro didático.

---

---

---

---

---

7. Existe alguma dificuldade em se trabalhar com o livro adotado pela escola? Se sim, quais?

---

---

---

---

---

8. Você procura trabalhar todo o conteúdo presente no livro didático ou seleciona aqueles conteúdos que considera mais importantes? Para qualquer uma das alternativas justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

9. Quais conteúdos, para você, são prioridades e não podem deixar de ser abordados na sala de aula? Quais os seus critérios?

---

---

---

---

---

10. O livro do professor contribui para melhor uso do livro didático?

---

---

---

---

---

# O PROCESSO DE ADOÇÃO E AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

*Michelli de Assis Ribeiro*

## INTRODUÇÃO

**P**ara atingir o objetivo de desenvolver as diversas habilidades cognitivas e discursivas dos estudantes, os docentes precisam ter à sua disposição recursos, ferramentas e instrumentos pedagógicos capazes de auxiliá-los nos processos de ensino e aprendizagem. O livro didático (LD) é uma dessas ferramentas disponíveis para esse auxílio. Para uma grande maioria de alunos e professores, ele é o material essencial por meio do qual se estabelecem as interlocuções professor/aluno e conteúdo disciplinar. O professor, via de regra, acaba lançando mão do LD como o único recurso disponível para a sua atuação na sala de aula, assim como para sua própria formação acadêmica profissional (DIAS, 2009).

Com o intuito de comprar e distribuir obras didáticas aos alunos do ensino fundamental e médio, o Governo Federal criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com o objetivo de encaminhar à escola um material didático de qualidade, adequado às necessidades da educação pública brasileira. Segundo o PNLD o livro didático deve veicular informação correta, precisa, adequada e atualizada, procurando assegurar que os componentes curriculares e as áreas de conhecimento possam ser trabalhados, a partir da abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que contemplem diferentes dimensões da vida humana, tanto na esfera individual, quanto global, regional e local. Além de discutir a forma como os componentes curriculares e áreas de conhecimento devem ser trabalhados, de acordo com o PNLD, o LD deve viabilizar o acesso de professores, estudantes e famílias a fatos, conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de compreender, transformar e ampliar o modo de ver e fazer a ciência, a sociedade e a educação. Nesse contexto, encontra-se também a disciplina de Língua Estrangeira. A importância do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (LI) no Brasil vem crescendo ano a ano, visto que o idioma é utilizado em vários campos de atuação por ser considerado uma língua franca, ou seja, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) “uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais.”

Devido ao cenário de crescente relevância em saber o idioma para a ampliação de “horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico”, como descreve a BNCC (2017, p.199), cresce também o número de livros didáticos para o ensino de Língua Inglesa no mercado.

Antes de se verificar os critérios que norteiam a escolha LD pelo professor, é necessário saber como se utilizar dos conhecimentos linguísticos, ou como se utilizar da linguagem em prol da emancipação do indivíduo, portanto é necessário saber qual é perspectiva de língua adotada por esse LD, tendo em vista se a mesma dará condições para que o aluno construa a base para o seu engajamento discursivo.

## 1. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Vygotsky (1984) afirma que “o homem constitui-se como sujeito por meio de suas interações sociais, e é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em determinada cultura”. Portanto, a linguagem, nessa concepção, “é vista como um produto social, é ela que permite a mediação entre o sujeito e o objeto, e é na interação com o outro que as novas gerações aprendem com as gerações precedentes” (Schulz *et. al*, 2012, p. 10). A partir do conhecimento de que a linguagem é uma prática social em plena mutação, alguns conceitos que a definem foram sendo complementados com o passar dos anos, principalmente com os avanços dos estudos da Linguística como Ciência da Linguagem e da área de Didática do ensino de língua.

Saussure (1916, 2006) e Bakhtin (1929, 2010) apresentaram diferentes concepções de língua e de linguagem. Para Saussure, a língua não é nada mais que um sistema de valores puros. Descartando toda possibilidade de que a língua pudesse ser uma descrição do mundo, o linguista apresenta sua teoria, enfocando a língua como um fato social, produto da coletividade, que estabelece os valores desse sistema através da convenção social, sobre a qual o indivíduo não teria nenhum poder.

Já para Bakhtin (1929, 2010, p. 128), “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta”. Sendo muito mais do que um código, ela é essencialmente social, pois está diretamente ligada às condições concretas de uso. Nesse sentido, a linguagem configura-se fruto de reflexões científicas extremamente articuladas com a realidade social.

Filiado ideologicamente à concepção bakhtiniana de linguagem, Geraldini (1984, 2003a) coloca em discussão uma terceira concepção, que é aquela na qual a língua é uma forma de interação social. Nessa concepção, entende-se que o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem. Não existe discurso sem interação e essa interação só é possível na relação dialógica que se estabelece entre os sujeitos. O dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esse discurso.

## 1.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A visão adotada nos documentos oficiais do Estado do Paraná (Diretrizes Curriculares Estaduais e Caderno de Expectativas de Aprendizagem) que subsidiam o ensino de Língua Estrangeira (LE) e Língua Materna (LM) é a sociointeracional, uma visão de língua como prática social, que envolve seu uso em situações reais de interlocução em um contexto histórico, cultural e institucional (Dias, 2009).

Ainda segundo a autora, o professor de LE deve estar atento para avaliar se os princípios subjacentes à leitura, à escrita, à escuta e à produção oral levam em conta essa visão de linguagem, enfatizando o papel ativo do aprendiz nas interlocuções do dia-a-dia, aprendendo a utilizá-lo na construção social do significado.

Para desenvolvimento de nossos alunos no idioma, especialmente levando em consideração a relevância da Língua Inglesa como verdadeira língua franca, no mundo globalizado e tecnologicamente conectado no qual estamos inseridos, é fundamental haver uma visão mais crítica e consciente do poder da linguagem na construção de visões de mundo atual. O currículo, contemplado pela disciplina, visa à inclusão de conteúdos léxico-gramaticais que permitam ao aluno compreender que, em determinados contextos (formais, informais, oficiais, religiosos, orais, escritos) em determinados momentos históricos (no passado longínquo, poucos anos atrás, no presente, no futuro) em outras comunidades (em seu próprio bairro, em sua própria cidade, em seu país, como em outros países), pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e distintas.

## 2. A ADOÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Tomlinson (2001), define que são materiais didáticos, afirma estes incluem qualquer coisa que possa ser usada para facilitar o aprendizado. Eles podem ser linguísticos, visuais, auditivos ou cinestésicos, e podem ser apresentados impressos, através de apresentação ou exibição ao vivo ou em cassete, CD-ROM, DVD ou Internet .

De acordo com Zorzo-Veloso (2018, p.140-149) o papel do professor continua sendo de grande importância para a qualidade das produções dos alunos. Ou seja, conhecer o aluno e o contexto de ensino e aprendizagem é fundamental para a seleção do LD. Desta forma, este professor necessita de materiais com padrão de qualidade que corresponda à sua realidade de atuação profissional (o contexto), às orientações oficiais vigentes de ensino-aprendizagem e às necessidades de seus alunos.

O contexto escolar no qual faço minha pesquisa, é uma escola pública localizada em um bairro da periferia da cidade, de aproximadamente 1.400



estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Na escola, o acesso à internet é precário, assim como os recursos tecnológicos disponíveis, portanto, o MD usado pelos professores é predominantemente o LD.

Para que o LD chegue até a sala de aula e cumpra seu papel de instrumento facilitador do processo de ensino-aprendizagem é necessário o cumprimento de várias etapas, que vão desde seu processo de seleção pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) até a sua avaliação de pós-utilização, que de acordo com Tomlinson & Masuhara (2005) “pode medir os efeitos reais dos materiais nos usuários”.

## 2.1. AS ETAPAS DE AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

De acordo com Tomlinson (2005), para se obter uma análise satisfatória do LD com o qual irá trabalhar, o professor deve percorrer três etapas:

- Avaliação de pré-utilização, que envolve a elaboração de previsões sobre o valor potencial do material para seus usuários, e baseia-se em meras impressões pessoais, portanto é subjetiva e pouco confiável.
- Avaliação durante a utilização: envolve a medição do valor dos materiais tanto durante sua utilização quanto durante a observação de sua utilização. Ao contrário da avaliação de pré-utilização, utiliza medições em lugar de previsões.
- Avaliação de pós-utilização: é o tipo mais valioso de avaliação, pois pode medir os efeitos reais dos materiais nos usuários. Pode determinar os efeitos de curto prazo como por exemplo, a motivação, o impacto, a possibilidade de realização e o aprendizado instantâneo, e os efeitos de longo prazo como, por exemplo, o aprendizado e aplicação mais duradouros.

Apresento a seguir, uma entrevista com uma professora que também faz parte da equipe gestora de umas das escolas onde trabalho, conforme seu relato, é possível observar como acontece a seleção do LD de Língua Inglesa em meio aos exemplares (já aprovados pelo PNLD) trazidos pelas editoras.

### 1. De que forma você, como diretora, você organiza o processo de escolha de livro didático em sua escola?

R: Os livros que chegam até a escola, ficam na sala dos professores para consulta. É feita uma reunião para pedir aos professores que olhem tanto o material físico, como o virtual no site do governo. Os professores de cada disciplina se organizam e escolhem o livro que a maioria escolheu.

### 2. Você poderia elencar alguns critérios que você considera essenciais para a escolha de um livro didático?

R: Ele tem que ter linguagem que chame a atenção dos alunos daquela faixa etária a qual a série ou ano está vinculada. Tem que apresentar textos diferentes e atender às leis que pedem a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana e indígena.

**3. Em relação ao material didático de Inglês, os professores dessa disciplina realizam alguma atividade conjunta para a análise das opções enviadas pela SEED? Eles utilizam algum instrumento ou ficha para análise do material recebido?**

R: Os professores dessa disciplina se reúnem e escolhem o material de comum acordo. Não há ficha de análise. Os critérios são determinados por esse coletivo.

**4. Você acredita que o livro didático de Inglês, adotado em sua escola, atende ao contexto sócio cultural dos alunos?**

Acredito que é um livro bom, mas que nossos alunos têm uma defasagem em relação ao que diz respeito a intertextualidade e a cultura que permeia essa disciplina. Infelizmente aprender inglês parece uma realidade muito distante para muitos deles.

**5. Como professor, qual sua concepção de livro didático e seu papel no processo de ensino-aprendizagem?**

R: O livro didático é um apoio ao professor. Não pode ser encarado como um manual que deve ser seguido de cabo a rabo durante o ano letivo. É importante que o professor enriqueça as aulas com outros materiais que atendam melhor a realidade específica daqueles alunos.

Como vimos, a etapa de pré-utilização acontece em conjunto com os outros professores, porém de maneira superficial, pois o tempo atribuído a essa tarefa é bastante curto, já que os livros chegam depois de iniciadas as aulas, em meio às avaliações diagnósticas, obrigatórias em meu contexto escolar.

A avaliação durante a utilização acontece no dia-a-dia da sala de aula, observando se as atividades estão despertando interesse, envolvendo os alunos, facilitando a compreensão dos conteúdos; no entanto, essas observações são seguem critérios pré-estabelecidos ou elencados em uma ficha, elas são feitas com anotações no próprio livro, a medida em que desenvolvemos as atividades. Da mesma forma acontece com a pós-avaliação, ou seja, não acontece um registro formal dos dados observados.

Essas etapas acontecem consubstanciadas no senso comum, pois tanto nas licenciaturas quanto na formação continuada pouco se discute sobre o processo de avaliação dos materiais didáticos.

### 3. FICHA DE ANÁLISE DE LD

Em seu artigo *Manuales y Enseñanza De Lengua Extranjera/Adicional En Evidencia: Investigación y Criterios de Análisis*, Ferreira (2017), diz que uma vez que o professor tenha a possibilidade de adotar um manual para ajudá-lo em suas aulas, entende-se o quanto é importante considerar alguns aspectos da seleção, a saber: (a) perfil do aluno (idade, gostos e preferências; observar se o livro cobre as necessidades ou dificuldades específicas do aprendiz), (b) objetivo a ser alcançado, levando em consideração o ponto de vista do professor e do aluno (que é contexto de ensino, aprendizagem e aprendizagem), (c) abordagem, método ou abordagem subjacente à do livro (observar se existe uma transposição da teoria para prática), (d) acessibilidade ou disponibilidade para comprar o livro, (e) documentos oficiais como condutores (verificar se há sugestões legais ou contemplados).

A ficha a seguir foi adaptada com base no modelo de Ferreira (2020) com o intuito de analisar o livro de Língua Inglesa com o qual trabalho, adotado para as turmas de ensino médio de uma escola pública.

#### 3.1 MODELO DE FICHA (ANÁLISE DE LD) – ADAPTAÇÃO FERREIRA (2020)

DESCRIÇÃO EXTERNA DO LIVRO DIDÁTICO	
Título	
Autor(es)	
Dados bibliográficos (cidade, editora, ano)	
Volume(s) (organização em níveis)	
Formato do LD e complementos (impresso, sonoro, visual, multimídia, CD)	
DESCRIÇÃO INTERNA DO LIVRO DIDÁTICO	
Objetivos (geral e específicos)	
Público alvo (destinatário)	
Metodologia	
Conteúdo (distribuição em unidades)	
Unidade (organização/estrutura/seções)	
Anexos/apêndices/glossário/vocabulário	
Variedade de gêneros textuais	
Habilidades (ler, escrever, ouvir, falar)	

Pré-atividade, atividade e pós-atividade	
Conteúdo Contextualizado	
Progressão do conteúdo	
Textos visuais (imagens: fotos, desenhos, cartazes, etc.)	
Contraste LM e LEA	
Aborda aspectos interculturais	
Atividade(s) de consolidação	
Retomada do conteúdo	
Avaliação	
Livro do professor (guia didático, atividades complementares, orientações, sugestões de links, sites, leituras etc.)	
Sugestões pessoais para o LD analisado (complementação, adaptação)	

#### 4. PROPOSTA DE ATIVIDADE

Essa proposta é uma adaptação de uma atividade integrante do livro *Alive High Vol 3*, de Vera Menezes.

- **Tema da unidade:** Meio-ambiente
- **Conteúdos:** Anúncios publicitários de serviço (campaign posters); tag questions.

Figura 1 - p. 30 do livro Alve High vol.3

**LET'S READ!**

**BEFORE YOU READ...**

- 1) Take a look at the campaign posters below. Who promoted this campaign?
- 2) Some environmental problems are oil spills, pollution, irresponsible consumerism, deforestation, animal testing, and global warming. What problems are denounced in each campaign?

**HINT**  
As imagens também podem ser lidas. Para isso, observe como seus **elementos estruturais** (linhas, cores, luz, formas, movimento, etc.) são organizados para **produzir sentido** e descubra as relações da imagem com o mundo.

**A**

You don't want to tell this story to your children, do you?



Imagine the future you're creating for your children by the actions you take today

Access our site [www.greenpeace.org.br](http://www.greenpeace.org.br)

**GREENPEACE**

**B**

You don't want to tell this story to your children, do you?



Imagine the future you're creating for your children by the actions you take today

Access our site [www.greenpeace.org.br](http://www.greenpeace.org.br)

**GREENPEACE**

**C**

You don't want to tell this story to your children, do you?



Imagine the future you're creating for your children by the actions you take today

Access our site [www.greenpeace.org.br](http://www.greenpeace.org.br)

**GREENPEACE**



According to their website, Greenpeace is the largest independent direct-action environmental organization in the world. They claim that Greenpeace exists because this fragile planet deserves a voice, needs solutions, needs change, and needs action. Learn more at <<http://linkte.me/ij924>>. Accessed on April 15, 2016.

1. Read the three posters and answer the following questions.

a) The creator of these campaigns uses the images of classic fairy tales to create another text. What fairy tale is each campaign referring to? Write the correct combination of letters-numbers in your notebook.

**I The Little Mermaid**

**II Little Red Riding Hood**

**III The Ugly Duckling**

- b) Are these campaigns addressed to children or adults? How do you know?  
 c) What are the settings proposed in each poster?  
 d) How are the three posters different from the settings of the fairy tales which inspired the creator?  
 e) Associating the verbal and nonverbal language in poster A, what is the main message?  
 f) Associating the verbal and nonverbal language in poster B, what is the main message?  
 g) Associating the verbal and nonverbal language in poster C, what is the main message?

2. We can say that the image used in poster A is very effective for the campaign. Why? Choose two possible reasons from the options below and write the answers in your notebook.

- a) Most children like colorful images, as they don't know how to read yet.  
 b) The reader's familiarity with the fairy tale makes it easier to understand the message.  
 c) The combination of colors is incredibly harmonious.  
 d) The images chosen by the author evoke an emotional response from the reader.

3. Campaigns A and B focus on different kinds of environmental problems.

- a) Which kind of environmental problems is easier to prevent? Why?  
 b) Which poster do you think is more effective?

4. Read the text below.

**In Brazil, Colonialism, Indigenous Rights and the Environment Go Hand in Hand**

When faced with the choice between economic development, and human rights and sustainability, despite many positive efforts, Brazil will probably choose the former.

Available at <<http://aincorrespondent.com/2015/04/brazil-colonialism-indigenous-rights-environment-go-hand-in-hand/>>. Accessed on May 23, 2016.

Do you agree? Justify your answer in your notebook and give examples.

5. Talk to a classmate about these questions.

- a) What other story would you choose for a campaign to prevent dam bursts like the one in Mariana, Minas Gerais, in 2015?  
 b) What kind of pollution would you denounce?

**BEYOND THE LINES...**

- a) In *Little Red Riding Hood*, the villain is a Bad Wolf. Who are the Bad Wolves in the deforestation story?  
 b) Who is the sick grandmother? Who are the hunters?



Indians from the Yawalapiti tribe preparing for the Kuarup ritual in Gaúcha do Norte (MT), 2012.

## I- Pré-atividade:

Apresentação em *PowerPoint* ou *Data Show* de diferentes anúncios publicitários (de produtos e de serviço), tais como os exemplos a seguir:

Figura 3: imagens de anúncios publicitários



Fonte: [https://www.google.com/search?q=advertisements&sxsrf=ALeKk-02vmUZRr8MURnPoykoUnSsalGfxig:1595961740109&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjXnODkzPDqAhUEJ7kGHbt\\_BgEQ\\_AUoAXoECA-4QAaw&biw=1536&bih=754](https://www.google.com/search?q=advertisements&sxsrf=ALeKk-02vmUZRr8MURnPoykoUnSsalGfxig:1595961740109&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjXnODkzPDqAhUEJ7kGHbt_BgEQ_AUoAXoECA-4QAaw&biw=1536&bih=754)

Os alunos discutem em grupos quais são as características em comum desse gênero, o objetivo principal desses anúncios e percebem que há dois tipos distintos: os que anunciam produtos para vender e os que anunciam alguma campanha publicitária. Depois disso, lanço perguntas como:

- What is being announced? (O que está sendo anunciado?)
- What is the image suggesting? (O que a imagem está sugerindo?)
- Who's advertising? (Quem está anunciando?)
- Who is this ad for? (target group) (Para quem está direcionado esse anúncio? - público-alvo)
- What does the catchphrase say? (O que diz a frase de efeito? -slogan)

## II- Atividade:

Agora os alunos farão a leitura dos três anúncios que o livro traz, eles já conseguem observar que são anúncios de serviço, então começamos a desenvolver o tema desses anúncios, a partir das observações das imagens. Depois que eles identificam o assunto abordado pelos três pôsteres, nós fazemos um *brain storm*, eu escrevo no quadro todo o vocabulário (em inglês) que eles conhecem relacionado às agressões ao meio-ambiente. Nessa atividade, também verificamos as questões observadas na pré-atividade, mas agora, elas serão respondidas de forma escrita, e não oralmente.

Um segundo passo dessa atividade é a discussão sobre o uso dos contos de fadas pelo anunciante. Para isso, uso as próprias questões trazidas no livro didático.

Depois disso, verificaremos a frase em comum dos três pôsteres: “You don’t want to tell this story to your children, do you”? (Você não quer contar essa história aos seus filhos, quer?). Os alunos já estudaram anteriormente como se formula perguntas em inglês, mas sem essa outra perguntinha no final, a qual chamamos de *tag questions*. Então, peço para que eles digam o que essa pergunta se difere das demais, que estudamos até então. Nesse momento faço uso da linguística contrastiva, pois preciso mostrar em português o quanto isso é comum em nossa fala. A partir disso, entramos no conteúdo gramatical *tag questions*, verificando sempre como isso é falado e escrito nas duas línguas.

Depois da explanação oral, discussão com os alunos e vários exemplos, fazemos alguns exercícios escritos, para melhor fixação das regras gramaticais.

## III- Pós-atividade:

Em duplas, os alunos irão elaborar um anúncio publicitário de serviço relacionado ao meio-ambiente (esse anúncio poderá ter o intuito de fazer alguma denúncia de agressão ambiental ou uma campanha de preservação). A frase do slogan deverá ser uma pergunta com *tag question*.

Essa atividade poderá ser feita no laboratório de informática, assim eles pesquisarão imagens e poderão usar a ferramenta *Canvas* ou o *PowerPoint* em sua elaboração. Caso a escola não dispuser de computadores, os alunos poderão fazer como tarefa de casa ou desenharem, realizando a atividade em papel sulfite. O último passo é o compartilhamento das atividades com a turma, as duplas apresentarão o que produziram, lendo o slogan em inglês e comentando sobre o objetivo do anúncio.



## 4.1 FICHA ADAPTADA PARA ANÁLISE DE ATIVIDADE

Para essa adaptação, busquei observar os elementos essenciais desse processo de análise de MD destacados nas obras: Produção de materiais de ensino: teoria e prática (Leffa, 2007) e Produção de materiais de ensino: teoria e prática (Tomlinson & Masuhara, 2005). De acordo com esses autores, as necessidades dos alunos e a atratividade que as atividades exercerão são fundamentais para que os objetivos propostos pelo professor sejam atingidos, para isso, é necessário sempre partir daquilo que o aluno já sabe, e relacionar o conteúdo com a vida real, conectando o que está sendo trabalhado com as questões do cotidiano dos estudantes.

O preenchimento da ficha verifica se a proposta de atividade por mim adaptada contempla todos os requisitos da mesma:

Objetivos (geral e específicos)	SIM
Público alvo (destinatário)	SIM
A visão da Linguagem está em consonância com a apresentada pelos documentos oficiais? (voltada para a prática social)	SIM
Conteúdo (distribuição em unidades)	SIM
Unidade (organização/estrutura/seções)	SIM
Os temas das unidades são adequados à realidade escolar à qual atuo?	SIM
A organização dos conteúdos permite uma progressão curricular?	X
Apresenta diversidade de gêneros textuais?	SIM
As atividades desenvolvem as quatro habilidades? (leitura/escrita/escuta/oralidade)	SIM
Há pré-atividade, atividade e pós-atividade?	SIM
Os conteúdos gramaticais são contextualizados?	SIM
Há clareza nos enunciados das atividades?	SIM
Apresenta conteúdos/atividades interdisciplinares?	SIM
As atividades promovem interação/colaboração/cooperação/auto-estima/entretenimento?	SIM
<b>ASPECTOS INTERCULTURAIS:</b>	
Aborda a cultura formal e informal?	SIM
Apresenta diversidade cultural?	SIM
Utiliza a Linguística Contrastiva (contraste LM e LEA) ?	SIM
Há Integração língua e cultura?	SIM
Cria inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social e cultural dos estudantes em sua comunidade?	NÃO

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de escolha de um Livro Didático de Língua Inglesa (LDLI) a ser adotado em uma escola deve ser encarado com muita seriedade, pois o material escolhido será um recurso que auxiliará o professor ao longo de todo o ano letivo. Por isso a importância de fazer uma eleição com cautela e de seguir critérios e orientações para uma escolha mais adequada. Tal processo não termina com a implementação do livro na sala de aula, pois como vimos, a etapa de pós-utilização é a que pode medir os resultados reais do uso dos materiais e respaldar o professor sobre quais adaptações devem ser feitas. Cabe a nós professores, fazermos a relação entre o LDLI, o estudante, os ambientes da escola e da comunidade social. Por esta razão, precisamos estar preparados para fazermos as adaptações necessárias a fim de que a aula esteja adequada aos aprendizes e ao ambiente escolar e social que estão inseridos. No entanto, essa função requer um investimento no aprimoramento teórico-metodológico do professor, auxiliando-o a exercê-la com propriedade. Digo isto, partindo da minha própria experiência: em 12 anos de docência, somente agora, no curso de mestrado, tive contato com uma ficha de análise de LD, além disso, em todas as vezes que participei do processo de escolha do LDLI, agi como as demais colegas: sem fazer uso de critérios específicos, claros e definidos, tomando a experiência adquirida no decorrer dos anos de trabalho como minha aliada e buscando escolher os livros que julgava melhor atender meu contexto escolar.

Atuando em escolas estaduais e municipais, posso afirmar que a formação continuada específica para cada disciplina, ainda ocorre de forma precária dentro da escola pública. É necessário um maior enfoque nesta área, oferecer oficinas e trazer estudiosos para promover encontros sobre esse processo, como uma forma de desenvolver nos professores as habilidades de reflexão crítica de avaliação de materiais didáticos, além de torná-los aptos a reconhecer os vários componentes que integram os materiais publicados pelo mercado editorial, facilitando a tomada de decisões para uma adoção e, por consequência, formas de ensinar em sala de aula.



## REFERÊNCIAS

DIAS, R. **Crerios 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.

FERREIRA, Cláudia C. **Com que livro eu vou? Livro Didático: Algumas Consideraes.** (2020, no prelo)

GOTTEIN, Liliana. **A gnese da composição de um material didático para ensino-aprendizagem de Português como segunda língua.** Dissertação de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007.

LEFFA, V. (org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática.** 2.ed. rev. Pelotas: Educat, 2007, p. 09-41.

MENEZES, V. [et al.] **Alive High: inglês, 3o ano: ensino médio; 2 ed.** São Paulo: Edições SM, 2016, p. 30-31.

SOUZA-LUZ, A. C. C. de. **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 (Programa de Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas.** São Paulo: SBS Editora, 2005.

ZORZO-VELOSO, Valdirene. **Material didático: autonomia no processo de seleção e de adoção.** In: FERREIRA, Cláudia Cristina (org.) *Vademe cum do Ensino das Línguas Estrangeiras/Adicionais.* Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 157-175.

VYGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem.* São Paulo. Ed. Martins Fontes, 2001. Disponível em: [https://www.academia.edu/download/59445409/A\\_construcao\\_do\\_pensamento\\_e\\_da\\_linguagem\\_COMPLETO20190529-126521-111s27b.pdf](https://www.academia.edu/download/59445409/A_construcao_do_pensamento_e_da_linguagem_COMPLETO20190529-126521-111s27b.pdf). Acesso em: 23 junho 2020.

# O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS EM AULAS DE INGLÊS PARA CRIANÇAS: uma proposta de ficha de critérios como guia de análise

*Leticia Vidotti dos Santos*

*Valdirene F. Zorzo-Veloso*

*Juliana Reichert Assunção Tonelli*

## 1. INTRODUÇÃO

**N**este trabalho, temos como objetivo geral apresentar o processo de elaboração, implementação e avaliação do material didático (doravante MD) adotado em um curso de Língua Inglesa para Crianças (LIC) ofertado no Laboratório de Línguas do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Para além de realizar tais processos descritivos e reflexivos, traçamos como objetivo específico propor uma ficha de análise, com base em Souza-Luz (2015), Suzumura (2016) e Ramos (2009), que possa servir como um parâmetro norteador para guiar o processo de elaboração de MD produzidos tanto no referido contexto de pesquisa, quanto em demais cursos de LIC. Nesse sentido, com vistas a apresentar o estudo realizado, nos apoiaremos nas respostas cedidas pela professora participante da pesquisa, buscando relacioná-las às proposições de pesquisadores que também se ocupam em discutir o processo de avaliação de MD (Zorzo-Veloso, 2018; Souza-Luz, 2015; Tomlinson; Masuhara, 2005).

Sob essa perspectiva, tendo em vista o atual processo de globalização que perpassa a nossa sociedade, é possível perceber uma crescente demanda no que refere à aprendizagem de línguas estrangeiras. É nesse cenário que temos a criação do projeto de ensino “Laboratório de Línguas” do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL, no ano de 1974, sob autoria do professor Jean Marie Breton. De acordo com as informações contidas na página do Laboratório, o espaço foi idealizado a fim de complementar a formação de alunos de Letras da universidade, ofertando, inicialmente, apenas os cursos de inglês e francês.

Ao decorrer dos anos de funcionamento, o Laboratório de Línguas ampliou extensivamente o número de cursos ofertados, atendendo, atualmente, a alunos de todos os cursos da UEL, docentes e discentes, funcionários e a comunidade externa, abrangendo cerca de 2.500 estudantes a cada ano. Além de contar com profissionais já licenciados, o Laboratório também é um espaço no qual graduandos dos cursos de Letras Espanhol e Letras Inglês da UEL podem atuar como estagiários. Conforme indica a página *online* do

Laboratório, o espaço tem ofertado, no atual momento, os seguintes cursos de idiomas: alemão, espanhol, italiano, francês, grego clássico e koiné, língua inglesa, latim, mandarim, português para estrangeiros, inglês para crianças e espanhol para crianças.

Dentre os referidos cursos do contexto mencionado, daremos enfoque, no presente trabalho, ao curso de LIC, que também é campo de estudo da pesquisa de mestrado da primeira autora deste artigo. Ressaltamos que o referido curso é ofertado semestralmente pelo Laboratório de Línguas da UEL, sendo campo de estágio para licenciados do curso de Letras Inglês atuarem como professores, uma vez que o Laboratório não conta com profissionais concursados para esta oferta. Sob esse viés, consideramos relevante ressaltar que as informações aqui retratadas são fruto da aplicação de um questionário respondido por uma docente do curso de Letras Inglês da UEL, que esteve à frente da supervisão das atividades do estágio supervisionado no curso de LIC oferecido pelo Laboratório de Línguas durante os anos letivos de 2018 e 2019.

Sendo um espaço para atuação de estagiários do curso de Letras Inglês, o curso de LIC ofertado no Laboratório de Línguas se apresenta como um campo fértil para o desenvolvimento pessoal e profissional dos graduandos. Um dos aspectos fundamentais que contribuem para o referido desenvolvimento desses discentes relaciona-se à produção do material didático a ser utilizado nas aulas ministradas. Consideramos que esse movimento colaborativo – entre estagiários e supervisora – de construção do material contribui em diversos aspectos, dentre eles, com o desenvolvimento da autonomia do professor.

Ao passo que deveremos nos debruçar sob diversos aspectos que passam o MD, consideramos significativo destacar que nos apoiamos na definição de Tomlinson (1998 *apud* Vilaça, 2009, p. 4) acerca de MD. Como o autor pontua, MD pode ser “qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizes de línguas”. Assim, quando nos referimos à instrumentos didáticos, não nos referimos apenas ao Livro Didático – como é comumente relacionado –, mas a todas as ferramentas que, ao serem levadas ao ambiente escolar, podem servir como objeto propulsor do ensino.

Seguindo essa mesma perspectiva, trazemos um excerto retirado de uma das respostas cedidas pela professora supervisora das atividades realizadas no curso de LIC do Laboratório de Línguas. Nesse ponto, podemos perceber que a docente se encontra em consonância com a definição de MD trazida por Tomlinson, como notamos a seguir:

Resposta 7:

Aqui considero que o conceito de atividades, assim como o próprio “material didático”, especialmente por se tratar do contexto de LIC, pode ser compreendido em uma grande variedade de formatos: desde apresentações em Power

Point, músicas selecionadas, vídeos selecionados e editados, pequenos copos de café com feijões em algodão molhado, fitas coloridas recortadas para uma dinâmica até uma folha com atividades. [...]

Face ao exposto até o momento, finalizamos a presente seção indicando que o trabalho se encontra organizado em seis tópicos, sendo eles: 1) Introdução; 2) Concepção de língua como norte para a produção do Material Didático; 3) Etapas da adoção do Material Didático; 4) Proposta de ficha de análise do Material Didático; 5) Pilotagem da ficha para análise de Material Didático e 6) Considerações finais.

## **2. CONCEPÇÃO DE LÍNGUA COMO NORTE PARA PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO**

Antes de descrevermos e discutirmos as etapas que perpassam o processo de adoção do MD em nosso referido contexto, compreendemos que seja essencial tecer algumas considerações acerca da condução das atividades docentes em nosso *lócus* de análise. Nesse sentido, destacamos, novamente, que os dados apresentados derivam de respostas fornecidas por uma professora que supervisionava o mencionado curso. Desse modo, é a partir das referidas informações que embasaremos nossas afirmações nesse trabalho, apresentando, quando necessário, os questionamentos elaborados e as respostas obtidas.

Assim como Souza-Luz (2015, p. 22), compreendemos que “o ensino e aprendizagem de línguas baseiam-se no conceito de linguagem no qual os educadores envolvidos nesse processo ancoram-se”. Sob essa perspectiva, buscamos compreender a concepção de língua que norteia a elaboração dos MD desenvolvidos em nosso contexto. Por meio desse questionamento, obtivemos a seguinte resposta:

Resposta 1:

É possível afirmar que o conceito que nos norteava é o de língua como prática social. Buscávamos significar as atividades, entender de que forma a língua inglesa poderia ser abordada em sala de aula de forma que, simultaneamente, oportunizasse a aprendizagem e ressignificação de sentidos e representações comuns às vivências diversas das crianças.

Como podemos notar, a elaboração de MD em nosso *lócus* de estudo encontra-se ancorada em uma concepção de língua como prática social, adequando em uma perspectiva sociointeracionista (Bronckart, 2003). Desse modo, apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) não prever a obrigatoriedade do ensino de LIC até o sexto ano, é possível perceber que a concepção de língua adotada pela docente situa-se em consonância com as considerações trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) acerca do ensino de línguas estrangeiras para

o ensino fundamental II.

Como pontua Dias (2009, p. 205), ao defender uma visão de língua como prática social,

[...] o professor de LE deve, então, estar atento para avaliar se os princípios subjacentes à leitura, escrita, escuta e produção oral levam em conta essa visão de linguagem, enfatizando o papel ativo do aprendiz nas interlocuções do dia-a-dia, aprendendo a utilizá-la na construção social do significado. Deve também estar atento para o aspecto de autenticidade em toda a obra.

Para complementar o entendimento acerca da visão de língua adotada em nosso referido contexto e suas implicações, também elaboramos um segundo questionamento que solicitava um resumo da proposta de ensino adotada. Para tanto, apresentamos possíveis opções de respostas e deixamos como última alternativa a opção “outros”, para o caso da participante não se adequar às opções propostas. Apesar de optar pela alternativa “C” – ensino contextualizado da língua – a professora também trouxe uma explicação complementar que pode nos auxiliar na compreensão da visão de língua defendida.

Resposta 2:

Para mim é difícil “resumir” e definir a “proposta”, pois nosso contexto – do meu ponto de vista – ocorreu de forma bastante orgânica, fluida e horizontal. Dentre as opções a-d, assinalo C, o Ens. Contextual. Acredito, porém, que na necessidade de encontrar opções que resumam uma proposta, devo aqui citar também o ensino crítico de língua inglesa, o ensino eco-ambiental de LI, o ensino para formação cidadã, entre outros.

Como é possível notar, temos uma concepção de língua enquanto um meio de interação entre diferentes sujeitos, nesse sentido, inferimos que as práticas de ensino no curso de LIC no Laboratório de Línguas não se pautam, exclusivamente, nos aspectos gramaticais da língua (como é bastante comum), mas buscam também estimular a capacidade de comunicação do nosso falante em divergentes situações de comunicação. Assim, ao conceber a língua como prática social, é possível ir “além da noção de conjunto de formas e estruturas gramaticais que era adotada por muitos métodos” (Souza-Luz, 2015, p. 26).

Ao passo que consideramos as reflexões tecidas pela professora supervisora, compreendemos com mais clareza o modo como as atividades são planejadas e elaboradas, nos possibilitando perceber quais são as prioridades de ensino do contexto em questão. É nesse sentido que recorreremos às preposições de Zorzo-Veloso (2018) para enfatizar a relevância de aliar a concepção de língua defendida a todo o processo de elaboração do MD. Isso porque entendemos que o processo de adoção do MD “só será efetivo, se o docente (e sua equipe) for coerente em sua concepção de linguagem, no qual baseiam-se o conceito de ensino e aprendizagem de línguas” (Zorzo-Veloso, 2018, p. 163).



### 3. ETAPAS DA ADOÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Tendo compreendido a concepção de língua que norteia as atividades em nosso lócus da pesquisa, daremos enfoque, na presente seção, à apresentação do processo diagnóstico de adoção do MD que perpassa o curso de LIC do Laboratório de Línguas do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL. Para tanto, nos baseamos nas três etapas essenciais para a adoção do MD propostas por Zorzo-Veloso (2018, p. 163) – pré-adoção, adoção e pós-adoção –, com base nas etapas de avaliação do MD concebidas por Tomlinson (2003).

Ao conceber a aula como um processo cíclico, Zorzo-Veloso (2018) aponta para a relevância da constante avaliação do MD em todo o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com a autora, a aula é vista como “uma ação que envolve três grandes partes/momentos: o planejamento, a regência/ministração e a reflexão crítica após a regência” (Zorzo-Veloso, 2018, p. 159). Assim, consideramos que seja de extrema relevância adotar uma postura reflexiva acerca das ações docentes e da pertinência do MD em todos os momentos de atuação do professor.

No entanto, assim como Tomlinson e Masuhara (2005, p. 2), afirmamos que “a maioria das avaliações realizadas pelos professores decorre de simples impressões pessoais”, o que pode levar ao estabelecimento de critérios muito subjetivos e pouco confiáveis a respeito da adequação do MD. É nessa perspectiva que compreendemos que “as avaliações devam ser direcionadas por um conjunto de princípios articulados” (Tomlinson; Masuhara, 2005, p. 2).

A fim de desenvolver princípios sólidos de avaliação do MD, o docente deve “buscar uma articulação de suas teorias de ensino por meio de uma reflexão sobre sua própria prática” (Tomlinson; Masuhara, 2005, p. 2) e assim “utilizar suas teorias como uma base para o desenvolvimento de critérios para a avaliação de materiais” (Tomlinson; Masuhara, 2005, p. 2).

Tendo em vista as considerações realizadas acima, descreveremos, nos tópicos a seguir, uma análise diagnóstica das etapas de adoção do MD em nosso contexto. Para tanto, buscaremos descrever, de modo preciso e detalhado, a forma como cada etapa de adoção é realizada, aliando nossas percepções a reflexões teóricas que nos ajudarão a tecer considerações acerca desse processo.

### 3.1 PRÉ-ADOÇÃO

Ao considerarmos as ponderações de Zorzo-Veloso (2018, p. 164) acerca dessa etapa, compreendemos que a pré-adoção “consiste em um mapeamento do dia-a-dia do material em uso no contexto, por meio do qual se pode diagnosticar os pontos fortes e os pontos fracos no processo de ensino-aprendizagem da LE naquele determinado contexto”. Nesse sentido, essa fase demanda que o docente leve em consideração alguns dos fatores coercitivos que são inerentes à escolha do MD, como por exemplo a carga horária disponível, o perfil dos alunos, dentre outros elementos contextuais a serem analisados.

Ainda se tratando de posturas recomendadas para conduzir a etapa de pré-adoção do MD, Zorzo-Veloso (2018, p. 164) afirma que é recomendável “criar fichas com perguntas objetivas para mapeamento das necessidades e das demandas do contexto de ensino e que estas sejam preenchidas periodicamente pelos professores e coordenação pedagógica”. De acordo com a referida autora, essas fichas desempenham papel crucial no estabelecimento de critérios coerentes para adotar materiais adequados em futuras novas escolhas. Além disso, compreendemos que “fazer uma avaliação com base em critérios pode reduzir (mas não eliminar) essa subjetividade e pode, certamente, ajudar a fazer uma avaliação mais rigorosa, sistemática, confiável e fundamentada” (Tomlinson; Masuhara, 2005, p. 6).

Uma vez explorado alguns dos conceitos que circundam a etapa de pré-adoção do MD, buscaremos compreender como essa fase ocorre em âmbito do curso de LIC do Laboratório de Línguas, especificamente. Em um primeiro momento, convém ressaltar que o MD do referido contexto se configura como uma produção independente, sendo fruto de uma elaboração coletiva ocorrida entre estagiários e professora formadora (responsável pela disciplina de estágio no curso de Licenciatura em Letras Inglês). Segundo as informações apresentadas por nossa participante, o planejamento das aulas se apresenta em formatos de planos de aula, tendo uma elaboração de cunho contínuo, uma vez que o grupo se reúne semanalmente para discutir esses planos, ajustar detalhes e produzir materiais didáticos.

Consideramos que os referidos encontros fomentam o planejamento da atividade docente, momentos que encaramos como essenciais para a reflexão do professor. Nesse sentido, “o planejamento pode ser resumido na elaboração do plano de aula que o docente, seja ele um professor experiente ou um estagiário que nunca ministrou uma única aula, deve preparar para entrar em uma sala de aula” (Zorzo-Veloso, 2018, p. 159).

Sob essa perspectiva, podemos afirmar que a etapa de pré-adoção do MD em nosso contexto de análise é semanalmente ponderada e readequada tendo em vista as vivências de cada aula ocorrida. Podemos confirmar essa per-

cepção por meio do excerto retirado da resposta de número 3 fornecida pela professora supervisora: “[...] juntos, estagiários e professora formadora, discutíamos as aulas que haviam ocorrido anteriormente e depois passávamos para a discussão do plano para próxima aula”. Notamos que esse processo pré-adoção é recorrente e gradual em nosso contexto, no entanto, a professora supervisora não menciona quais são os critérios que direcionam esse olhar para futuros novos planos de aula.

### 3.2 ADOÇÃO

Dentre as três etapas propostas, a adoção é considerada por Zorzo-Veloso (2018, p. 165) como a principal, “pois nela convergem todas as demais”. Ainda assim, não podemos dizer que ela é mais, ou menos, importante, mas sim que é com os olhos fixos na adoção que realizamos as etapas de pré e pós-adoção”. Sob essa perspectiva, compreendemos que é durante a utilização do MD que o professor poderá construir um parecer mais sólido acerca do material selecionado para uso, construindo suas próprias avaliações sobre a pertinência e qualidade das ferramentas didáticas utilizadas.

Desse modo, entendemos que é somente por meio do período da adoção que poderemos de fato confirmar ou descartar expectativas que criamos durante a pré-adoção, assim como poderemos desenvolver critérios para a escolha de novos materiais. À luz das considerações realizadas, recorreremos à ideia de Prabhu (1990 *apud* Zorzo-Veloso, 2018, p. 166) para afirmar que “não há um melhor método, portanto, nenhum método específico é melhor para todos, pois há variações importantes no contexto de ensino que influenciam o que é melhor”. Assim, entendemos que a constatação dessas variações no contexto de ensino deve ser considerada durante a adoção do MD, de modo a levar o docente a ponderar qual instrumento didático melhor se adequa às suas necessidades.

A fim de proporcionar o desenvolvimento de critérios mais confiáveis e menos subjetivos a respeito do MD, Tomlinson e Masuhara (2005, p. 7) propõem que “é possível atingir maior confiabilidade por meio do enfoque em um critério por vez e da utilização de instrumentos de mediação previamente preparados”. É nesse sentido que destacamos, novamente, a necessidade do estabelecimento de critérios que conduzam essa avaliação do MD também ao longo da fase de adoção.

Referindo-nos especificamente ao nosso contexto, versaremos sobre algumas das particularidades que perpassam o curso de LIC no Laboratório de Línguas/LEM/UEL, realizando considerações com base nas respostas de nossa professora participante. Com isso, buscaremos compreender quais são as implicações do MD selecionado no dia-a-dia dos professores no âmbito da sala de aula. Em um primeiro momento, convém ressaltar que os alunos possuem

aulas uma vez por semana, tendo cada encontro a duração de 1h e 40min.

Como mencionado anteriormente, as aulas de LIC configuram-se como valiosos momentos de atuação dos graduandos do curso de Letras Inglês. Nesse sentido, segundo a professora supervisora, o espaço do Laboratório se caracteriza como um lugar no qual esses discentes podem utilizar seus conhecimentos adquiridos nas aulas de formação docente. Para além da prática do conhecimento teórico, os professores em formação também devem levar em consideração as vivências que os alunos trazem para as aulas.

Por entendermos que o processo de avaliação do material didático na etapa de adoção requer uma detalhada explicação do funcionamento das atividades no referido contexto, questionamos nossa participante acerca da possível participação dos pais (ou responsáveis) no processo de construção do MD. Além dessa participação dos pais, também propusemos um questionamento acerca das atividades a serem realizadas no ambiente doméstico, como os deveres escolares. Acerca dessas indagações, obtivemos a seguinte resposta:

Resposta 6:

Destacaria, inclusive, o papel da tarefa, pois sim muitas atividades que descreviam em seus objetivos algo próximo da resignificação de alguma atividade comum ao dia-a-dia do aluno eram planejadas como tarefa e convidavam a participação dos pais. Nas demais atividades de planejamento os pais tiveram um papel essencial. A eles era requisitado um caderno simples e lápis de escrever – muitos, porém, prontamente, preparavam mais materiais nas mochilas, ofereciam ajuda para trazer mais materiais, e etc. Importante ressaltar também que não adotamos livros, nós produzíamos todos os materiais, digitais, impressos, artesanais, etc.

Conforme apontado pela professora supervisora, a participação dos pais é frequente, principalmente por estarmos nos referindo a indivíduos ainda em formação, que necessitam de um auxílio externo. Nesse processo de adoção do MD, percebemos que as atividades não se limitam ao cenário da sala de aula; como visto, os pais e/ou responsáveis são convidados a darem continuidade ao trabalho de ensino da língua inglesa por meio do auxílio na realização de deveres de casa. Ao analisarmos esse fato, podemos inferir que a instituição familiar também atua como parte integrante no processo de avaliação do MD utilizado em sala, uma vez que também estão em contato com esses instrumentos didáticos e podem emitir juízos de valor em relação a sua qualidade.

Ao que concerne ao processo de avaliação da pertinência, qualidade do MD durante o processo de adoção, a participante desse estudo nos forneceu o seguinte relato:

Resposta 8:

A partir da reflexão que o presente questionário me proporcionou, poderia afirmar que uma das formas de avaliação era, justamente, a conversa que conduzíamos sobre os planos. Muitas vezes, até informalmente, sugestões e ideias



surgiam que complementavam os planos que seriam produzidos na próxima semana. Sobre a “pertinência e qualidade” – acredito que nossa busca (digo nossa, pois este processo era bastante compartilhado com os alunos) foi sempre por proporcionar ressignificação, ação e diálogo com o aluno. Os planos eram “refeitos” ou ajustados sempre uma, ou mais, atividade estava esvaziada de sentido, ou seja, nos perguntávamos sempre: “isso é língua pela língua? Qual o objetivo para [aprimorar] a vida do aluno?” Acredito que desta forma foi feita uma avaliação processual dos planos produzidos. Outra questão sobre a avaliação que pode ser mencionada é: por estarem em um contexto de formação de professores, os planos de aula eram, também, considerados critérios para atribuição da nota final dos alunos na disciplina de estágio.

A partir dessa resposta, podemos perceber que a reflexão acerca da qualidade e pertinência do MD adotado se dá por meio de momentos de reunião entre estagiários e professora formadora. Conforme pontuado pela supervisora, o principal parâmetro utilizado era estar proporcionando “ressignificação, ação e diálogo com aluno”. Assim, podemos notar que, por mais subjetiva que essa avaliação pareça, ela busca ser coerente com a visão de língua adotada pelo curso. Ao passo que os planos de aula são constantemente refeitos, percebemos que há uma preocupação em manter o MD coerente ao ensino da língua enquanto prática social (como defendido pela supervisora). Logo, quando há uma percepção de que as atividades caminham por rumos diferentes do inicialmente proposto, há um empenho de esforços para que o MD passe por uma revisão e posterior refacção.

### 3.3 PÓS-ADOÇÃO

A última das três etapas a ser abordada compreende a fase de pós-adoção do MD. Segundo afirma Zorzo-Veloso (2018, p. 166), essa etapa “é o que descrevemos no item pré-adoção, mas com uma perspectiva voltada para a continuidade desta dinamicidade que requer o ser professor crítico-reflexivo”. À luz dessa afirmação, podemos dizer que é nesse momento que o professor deverá se atentar à pertinência do MD em seu contexto de atuação, buscando compreender se há uma adequação do MD “ao projeto pedagógico da escola e à dinâmica diária da sala de aula” (Zorzo-Veloso, 2018, p. 166).

Tomlinson e Masuhara (2005, p. 9) destacam que essa avaliação realizada na pós-adoção “é o tipo mais valioso de avaliação, pois pode medir os efeitos reais dos materiais nos usuários”. Desse modo, retomando o conceito de processo cíclico, a referida fase tem relevante significância, uma vez que pode “oferecer dados sobre quais decisões confiáveis sobre utilização, adaptação ou substituições dos materiais podem ser tomadas” (Tomlinson; Masuhara, 2005, p. 9). Nesse sentido, sublinhamos que as considerações destacadas na pós-adoção devem exercer influência no início de um novo processo de adoção do MD, por meio do item de pré-adoção, remetendo à cíclica sucessão de etapas.



Ao voltarmos o olhar ao nosso contexto, percebemos que as três etapas que depreendem o processo de adoção do MD são constantemente mobilizadas, visto que temos uma produção de fluxo contínuo, a qual é semanalmente repensada e organizada. Em vista desses fatos comentados, questionamos a professora supervisora acerca da pós-adoção do MD, com isso obtivemos a seguinte resposta:

Questão 9:

Ao final do curso, há um momento de reflexão entre os professores/ministrantes acerca dos materiais elaborados e utilizados no contexto de ensino? O desempenho do aluno é um parâmetro que guia essa avaliação na pós-utilização?

Há uma reflexão, porém ela não está focada no material didático (planos de aula e materiais que os acompanhavam), mas em todo o processo de estágio.

Como notamos por meio do excerto anterior, o processo reflexivo na pós-adoção não é totalmente focado em aspectos positivos ou negativos propriamente inerentes ao MD. Por se tratar de um ambiente de estágio curricular, percebemos que há uma preocupação maior com questões que passam a prática docente, como desempenho do professor na elaboração dos planos de aula e condução das aulas. Assim, conseguimos visualizar que o contexto analisado não adota uma ficha de controle com critérios estabelecidos para direcionar a avaliação da pertinência e qualidade do MD elaborado, baseando-se, primordialmente, em convicções mais subjetivas a respeito desses aspectos.

#### **4. PROPOSTA DE FICHA DE ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO**

Face à exposição da análise tecida acerca de nosso referido contexto, passaremos, na presente seção, à apresentação de uma ficha proposta a fim de auxiliar o estabelecimento de critérios que deverão guiar a elaboração e a avaliação do MD ao longo das três fases de adoção do MD – pré-adoção, adoção e pós-adoção – no âmbito do curso de LIC do Laboratório de Línguas/LEM/UEL. Conforme já discutido ao longo do trabalho, consideramos que a criação de uma ficha de critérios pré-estabelecidos pode ajudar o docente em seu processo de avaliação acerca da qualidade e pertinência do MD, visando o afastamento de impressões unicamente subjetivas acerca do instrumento didático utilizado.

A fim de construir nossa ficha, embasamo-nos teoricamente nas fichas elaboradas pelas autoras Souza-Luz (2015), Suzumura (2016) e Ramos (2009), adaptando alguns dos critérios trazidos pelas pesquisadoras às particularidades de nosso contexto. Nesse sentido, convém destacar que, assim como Souza-Luz (2015), propusemos uma ficha pautada nas três etapas de adoção do MD que foram exploradas ao decorrer do trabalho, no entanto, adaptamos as etapas pensando em uma ficha que possa guiar o processo de elaboração do

MD. Assim, utilizamos os termos: **pré-elaboração, durante implementação e pós-implementação**. Adiante, buscamos em Suzumura (2016) referências para estabelecer critérios voltados ao ensino e aprendizagem de LIC. Por fim, por meio da leitura de Ramos (2009) pudemos ter acesso a questões bastante pertinentes que também enriqueceram a elaboração da ficha proposta.

No entanto, consideramos relevante destacar que o MD do curso aqui explorado não se caracteriza como um livro didático a ser escolhido pelos professores. Como foi apresentado, temos um processo de autoria local por trás da longa e gradual elaboração do referido MD. Nesse sentido, chegamos à conclusão que, por tratarmos de um instrumento didático a ser construído pelos professores e estagiários, a ficha deveria trazer questões que suscitem reflexões por parte dos professores/ministrantes. Assim, entendemos que os aspectos a serem contemplados na ficha poderão propiciar um processo reflexivo que servirá como norte para a elaboração e constante avaliação do MD.

Abaixo, apresentamos o Quadro 1 com nossa ficha de critérios, a qual está organizada, como já dito anteriormente, tendo em vista as três etapas de elaboração do MD proposta por Tomlinson e Masuhara (2005): 1) pré-elaboração, 2) durante a implementação e 3) pós-implementação. No que se refere aos critérios, esses se encontram distribuídos em duas modalidades: 1) perguntas objetivas (a serem respondidas com “sim”, “parcialmente” e “não”) e 2) questões dissertativas (a partir das quais o professor poderá registrar suas impressões).

**Quadro 1** – Proposta de ficha de critérios para elaboração e avaliação de MD em cursos de LIC

<b>1. CRITÉRIOS PARA A ETAPA DE PRÉ-ELABORAÇÃO</b>
1.1. Qual é a faixa etária do público-alvo?
1.2. Qual é o nível de domínio dos alunos em relação à modalidade escrita da língua materna?
1.3. Qual é o número de alunos da turma?
1.4. Qual é a carga horária semanal destinada às aulas?
1.5. O público-alvo já possui contato com a língua inglesa?
1.6. Qual é a visão de língua que norteará a construção das atividades?

1.7. Quais são os objetivos de ensino/aprendizagem a serem contemplados pelo material didático?			
1.8. Quais recursos serão necessários para a execução das atividades planejadas?			
1.9. O espaço físico da sala de aula está preparado para fornecer esses recursos?			
1.10. Como as atividades serão sistematizadas e entregues aos alunos?			
<b>2. CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DURANTE A ETAPA DE IMPLEMENTAÇÃO</b>	<b>SIM</b>	<b>PARC.</b>	<b>NÃO</b>
2.1. As atividades propostas foram realizadas integralmente?			
2.2. Houve necessidade de realizar alguma adaptação no material?			
2.3. O número de atividades é adequado para a carga horária destinada às aulas?			
2.4. Foi possível desenvolver as atividades dentro do tempo previsto durante o planejamento?			
2.5. A linguagem utilizada é apropriada à faixa etária da classe?			
2.6. Os conteúdos abordados são apropriados à faixa etária da classe?			
2.7. Os temas abordados são educativos e motivadores?			
2.8. Houve engajamento e participação dos alunos na realização das atividades?			
2.9. As atividades se encontram em conformidade com a concepção de língua adotada?			
2.10. As instruções para realização das tarefas propostas são claras e compreensíveis para os alunos?			
2.11. Há uma progressão de conteúdos que caminha desde o mais “simples” rumo ao mais “complexo”?			
2.12. O material promove diferentes atividades de interação entre os estudantes?			
2.13. As atividades promovem o desenvolvimento de habilidades comunicativas?			
2.14. As atividades proporcionam o desenvolvimento da criticidade dos estudantes?			
2.15. O material didático promove uma abordagem contextualizada da língua, proporcionando seu uso para além dos muros da sala de aula?			

2.16. O material didático conta com recursos auditivos e visuais? Como vídeos, <i>flashcards</i> , desenhos, músicas etc.			
2.17. As atividades apresentam caráter lúdico?			
2.18. Há atividades que exploram a coordenação motora das crianças? Como em pinturas, colagens, experiências sensoriais etc.			
2.19. Os objetivos iniciais foram atingidos?			
2.20. Quais foram as considerações dos alunos em relação ao material?			
2.21. Comentários sobre os pontos fortes do material implementado.			
2.22. Comentários quanto às dificuldades percebidas durante a implementação do material didático.			
<b>3. CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DA ETAPA DE PÓS-IMPLEMENTAÇÃO</b>	<b>SIM</b>	<b>PARC.</b>	<b>NÃO</b>
3.1. O material didático possibilitou preparar os alunos para utilizarem o que aprenderam ao término do curso?			
3.2. É possível notar uma progressão de saberes por parte do aluno?			
3.3. Quais são os aspectos que contribuem para a adoção desse material didático (prós)? Quais são os pontos que desfavorecem sua adoção (contras)?			

**Fonte:** as autoras, teoricamente embasadas nas Fichas de Avaliação propostas por Souza-Luz (2015), Suzumura (2016) e Ramos (2009).

Consideramos que a ficha de critérios para elaboração e avaliação de MD apresentada neste trabalho contempla aspectos positivos e negativos a serem observados. Inicialmente, ressaltamos que a ficha contribui positivamente para o estabelecimento de critérios bem definidos e menos subjetivos que deverão servir como um guia para o momento de construção do MD e sua respectiva implementação. Assim, entendemos que esse instrumento poderá servir como um valioso recurso para que os professores avaliem as potencialidades e fragilidades inerentes ao MD elaborado.

Além disso, a ficha também apresenta pontos bastante pontuais que se referem ao contexto específico ao qual nos referimos nesse trabalho (o curso de LIC do Laboratório de Línguas). Entretanto, ao considerarmos o caráter flexível e adaptável do instrumento, entendemos que ele também pode e

deve ser adaptado pelo professor a fim de atender diferentes contextos de produção de MD em cursos de LIC.

Quanto aos aspectos negativos da ficha a serem observados, destacamos que o instrumento exige um certo trabalho de reflexão por parte dos docentes, o que poderá tomar certo tempo. Nesse sentido, entendemos que a ficha demanda uma atitude crítico-reflexiva do professor para responder aos questionamentos levantados e, conseqüentemente, buscar adequar seu MD às necessidades percebidas a partir das respostas encontradas.

## **5. PILOTAGEM DA FICHA PARA ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO**

Nesta seção, ocupamo-nos em realizar uma análise de um MD elaborado para o contexto do curso de LIC no âmbito do Laboratório de Línguas LEM/UEL, para tanto, tomamos como base a ficha de análise proposta na seção anterior para ser pilotada. Convém ressaltar que o MD se encontra disposto em formato de plano de aula, o qual ainda não havia sido implementado até o momento da escrita deste artigo em função da paralisação das atividades presenciais na Universidade em decorrência da pandemia causada pela COVID-19. Sob essa perspectiva apresentaremos, inicialmente, o plano de aula (Quadro 2) para, posteriormente, nos debruçarmos sobre a apresentação da ficha de análise do MD preenchida e comentada.



## Quadro 2 - Plano de aula elaborado para o curso de LIC.

Stage/ Time Frame	Procedures	Aims	What students will be doing	What teachers will be doing	Possible occur- rences
1  9:30- 10:00	<p>The teachers introduce themselves and the class, then will discuss classroom rules with them (ask: what do you think you shouldn't do? Let's make a deal to..., etc)</p> <p>Circle time: -All students sit in a circle around a carpet. -Explain that today, students will be getting to know more about their classmates -Hold a ball and tell the students they will be introducing themselves to their classmates by saying their name and stating their favorite thing (from choosing one of the flashcards) -Start the activity with a demonstration by introducing ourselves and stating our favorite thing to do. Pass the ball to the student, encouraging them to do the same (asking "what's your name?")</p>	<p>-Start the class</p> <p>-Make students speak</p>	<p>-Saying their name and their favorite thing to do</p> <p>-Introducing ourselves</p>	<p>-Paying attention to students behavior and engaging them into the activity -Ask each student their name and their favorite thing to do as they get the ball (ask more questions if appropriate)</p>	<p>-Students get distracted by other things</p> <p>-Students start fooling around too much with the ball</p>
2  10:00- 10:10	<p>Hello Song (ROUTINE): <a href="https://www.youtube.com/watch?v=fN-1CyroZK9M&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=fN-1CyroZK9M&amp;feature=youtu.be</a> The teachers will play the song at the start of every class and the students will copy the "choreography"</p>	<p>-Make the students aware that the class is about to start and learn to say hello</p>	<p>-The students will sing and dance.</p>	<p>-The teachers will be joining them in singing and dancing, showing what does the music means.</p>	<p>-Some students may be shy and will not engage with the activity.</p>
3  10:10- 10:30	<p>Weather song: -The teachers will play a song along with a video about weather (play twice) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=l8GeA3anP-do">https://www.youtube.com/watch?v=l8GeA3anP-do</a> -Students will draw a picture on a plain paper (sunny, rainy, cloudy) of what the weather is like today -After the drawing ask students what kind of weather they drew</p>	<p>-Introduce the topic about weather</p> <p>-Work on vocabulary</p> <p>-Students relate vocabulary of the song to their drawing</p>	<p>-Paying attention to video/song</p> <p>-Drawing a picture</p>	<p>-Repeat vocabulary of the song/video to students</p>	<p>-Students don't like the song or get bored of the video</p>

4 10:30-10:50	Rush into vocabulary (OUTDOORS): -There will be 4 different pictures of weather (vocabulary as presented in the video: sunny, rainy, windy and snowy) and when the teacher shouts out one of the vocabulary, student has to run to the corresponding image and touch it.	-Reinforce vocabulary  -Students understand and learn the weather vocabulary	-Listening what word the teacher is going to say  -Running to the corresponding image to what the teacher says	-Shouting out the word  -Engaging students in activity  -Helping any student that gets it wrong	-Students don't like the game
5 10:50-11:10	Goodbye Song (ROUTINE): <a href="https://www.youtube.com/watch?v=PraN5ZoSjiY&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=PraN5ZoSjiY&amp;feature=youtu.be</a> The teachers will play the song at the end of every class, singing and dancing with the students.	The students will know that it's the end of the class and how to say goodbye.	Singing and Dancing to the song.	The teachers will be joining them in singing and dancing, showing what does the music means.	-Students don't sing  -Leave before song finishes

**Fonte:** a autora, com base no Material Didático desenvolvido em coautoria com os alunos estagiários atuantes no Laboratório de Línguas/LEM/UEL.

Tendo em vista o plano de aula exposto acima, apresentamos, a seguir, a ficha de análise preenchida, com vistas a identificar os possíveis pontos positivos e negativos do MD em foco. Nesse ponto, consideramos relevante destacar que a ficha foi proposta como uma ferramenta para auxiliar o professor desde o momento que precede a elaboração do MD até o momento posterior a sua implementação. Nesse sentido, alguns dos aspectos contemplados pela ficha não poderão ser analisados nesse momento, os quais sinalizaremos no texto como “não se aplica (NS)”. Faz-se importante ressaltar, ainda, que o texto da ficha é conduzido na primeira pessoa do plural, posto que a autora fez parte do processo de elaboração do referido MD.

### Quadro 3 – Análise de MD elaborado para o curso de LIC do Laboratório de Línguas da UEL.

1. CRITÉRIOS PARA A ETAPA DE PRÉ-ELABORAÇÃO
1.1. Qual é a faixa etária do público-alvo? <b>Alunos de 8 a 10 anos.</b>
1.2. Qual é o nível de domínio dos alunos em relação à modalidade escrita da língua materna? <b>Esse MD se destina à primeira aula a ser aplicada. Nesse momento, ainda não temos conhecimento a respeito do nível das habilidades linguísticas dos estudantes, no entanto, entende-se que aos 8 anos eles já tenham sido alfabetizados e, portanto, consigam escrever na língua materna.</b>

<p>1.3. Qual é o número de alunos da turma?  <b>O curso é ofertado pensando no número máximo de 20 alunos.</b></p>			
<p>1.4. Qual é a carga horária semanal destinada às aulas?  <b>Cada aula terá a duração de 100 minutos.</b></p>			
<p>1.5. O público-alvo já possui contato com a língua inglesa?  <b>Nesse momento ainda não é possível ter acesso a essa informação. Assim, será necessário verificar durante a aplicação do MD.</b></p>			
<p>1.6. Qual é a visão de língua que norteará a construção das atividades?  <b>A visão de língua que norteou a construção das atividades foi a de língua enquanto prática social.</b></p>			
<p>1.7. Quais são os objetivos de ensino/aprendizagem a serem contemplados pelo material didático?  <b>O MD tem como objetivos: a) familiarizar os estudantes com a esfera da sala de aula; b) promover interação entre os alunos da classe; c) ensiná-los os cumprimentos na língua-alvo (inglês); e d) fazer como que os estudantes consigam compreender aspectos do tempo/clima em inglês, a fim de criar uma rotina da sala de aula.</b></p>			
<p>1.8. Quais recursos serão necessários para a execução das atividades planejadas?  <b>Será necessário ter em mãos: i) um tapete; ii) uma bola; iii) <i>flashcards</i>; iv) lápis de cor e giz de cera; e v) imagens impressas acerca do tempo (como chuvoso, ensolarado, entre outros).</b></p>			
<p>1.9. O espaço físico da sala de aula está preparado para fornecer esses recursos?  <b>Em partes, sim. Durante a preparação do plano de aula/MD, tivemos o cuidado de verificar o que temos no Laboratório de Línguas e o que será necessário levar de casa.</b></p>			
<p>1.10. Como as atividades serão sistematizadas e entregues aos alunos?  <b>Será solicitado que os alunos providenciem cadernos nos quais iremos anexar as atividades impressas que serão entregues.</b></p>			
<p><b>2. CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DURANTE A ETAPA DE IMPLEMENTAÇÃO</b></p>	<p><b>SIM</b></p>	<p><b>PARC.</b></p>	<p><b>NÃO</b></p>
<p>2.1. As atividades propostas foram realizadas integralmente?</p>	<p>NS</p>	<p>NS</p>	<p>NS</p>
<p>2.2. Houve necessidade de realizar alguma adaptação no material?</p>	<p>NS</p>	<p>NS</p>	<p>NS</p>
<p>2.3. O número de atividades é adequado para a carga horária destinada às aulas?</p>	<p>X</p>		
<p>2.4. Foi possível desenvolver as atividades dentro do tempo previsto durante o planejamento?</p>	<p>NS</p>	<p>NS</p>	<p>NS</p>
<p>2.5. A linguagem utilizada é apropriada à faixa etária da classe?</p>	<p>X</p>		
<p>2.6. Os conteúdos abordados são apropriados à faixa etária da classe?</p>	<p>X</p>		
<p>2.7. Os temas abordados são educativos e motivadores?</p>	<p>X</p>		
<p>2.8. Houve engajamento e participação dos alunos na realização das atividades?</p>	<p>NS</p>	<p>NS</p>	<p>NS</p>
<p>2.9. As atividades se encontram em conformidade com a concepção de língua adotada?</p>	<p>X</p>		

2.10. As instruções para realização das tarefas propostas são claras e compreensíveis para os alunos?	X		
2.11. Há uma progressão de conteúdos que caminha desde o mais “simples” rumo ao mais “complexo”?	X		
2.12. O material promove diferentes atividades de interação entre os estudantes?	X		
2.13. As atividades promovem o desenvolvimento de habilidades comunicativas?	X		
2.14. As atividades proporcionam o desenvolvimento da criticidade dos estudantes?		X	
2.15. O material didático promove uma abordagem contextualizada da língua, proporcionando seu uso para além dos muros da sala de aula?	X		
2.16. O material didático conta com recursos auditivos e visuais? Como vídeos, <i>flashcards</i> , desenhos, músicas etc.	X		
2.17. As atividades apresentam caráter lúdico?	X		
2.18. Há atividades que exploram a coordenação motora das crianças? Como em pinturas, colagens, experiências sensoriais etc.	X		
2.19. Os objetivos iniciais foram atingidos? <b>Não se aplica.</b>			
2.20. Quais foram as considerações dos alunos em relação ao material? <b>Não se aplica.</b>			
2.21. Comentários sobre os pontos fortes do material implementado. <b>Não se aplica.</b>			
2.22. Comentários quanto às dificuldades percebidas durante a implementação do material didático. <b>Não se aplica.</b>			
<b>3. CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DA ETAPA DE PÓS-IMPLEMENTAÇÃO</b>	<b>SIM</b>	<b>PARC.</b>	<b>NÃO</b>
3.1. O material didático possibilitou preparar os alunos para utilizarem o que aprenderam ao término do curso?	NS	NS	NS
3.2. É possível notar uma progressão de saberes por parte do aluno?	NS	NS	NS
3.3. Quais são os aspectos que contribuem para a adoção desse material didático (prós)? Quais são os pontos que desfavorecem sua adoção (contras)?			

**Fonte:** as próprias autoras, teoricamente embasadas nas Fichas de Avaliação propostas por Souza-Luz (2015), Suzumura (2016) e Ramos (2009).

Como é possível visualizar no quadro 3 disposto acima, a ficha de análise do MD se encontra organizada a partir de três momentos de reflexão e avaliação, sendo eles: 1) pré-elaboração; 2) durante a implementação; e 3) pós-implementação. Tendo isso em vista, apresentaremos uma análise acerca da ficha de avaliação do MD preenchida a partir dos critérios dispostos em cada uma das referidas seções.

Inicialmente, podemos notar que a primeira parte da ficha abrange questões abertas, justamente por serem propostas com vistas a guiar o processo de elaboração do MD como uma forma de garantir que o MD seja produzido em consonância com o público-alvo das futuras intervenções didáticas. Desse modo, face a tais questionamentos e diante das respostas fornecidas na ficha preenchida, é possível comprovar a validade da ferramenta didática proposta, uma vez que as perguntas demonstraram ser eficientes para guiar o processo de elaboração de MD, contemplando aspectos relevantes a serem refletidos no período que antecede a elaboração do MD.

Já no seção de número 2, que envolvia questões da etapa chamada por nós de “durante a implementação”, podemos perceber que algumas questões não foram passíveis de serem respondidas nesse momento, por estarmos nos referindo a um MD que ainda não pôde ser implementado em sala de aula por questões comentadas anteriormente. No entanto, ao analisarmos os questionamentos que puderam ser respondidos, notamos que o plano de aula (MD) atende quase que integralmente aos critérios de avaliação do MD. Isso porque apenas a questão “o) *As atividades proporcionam o desenvolvimento da criticidade dos estudantes?*” foi assinalada enquanto “parcialmente”, comprovando que, em um plano geral, o MD demonstra estar em concordância com os critérios pré-elaborados para a elaboração do plano de aula.

Por fim, temos a terceira e última seção da ficha, a qual não foi possível responder nesse momento, uma vez que envolvia questionamentos a respeito da etapa de pós-implementação do MD. Assim, tendo em vista que o plano de aula (MD) ainda não pôde ser implementado, não pudemos responder aos questionamentos propostos para essa etapa de reflexão que sucede a utilização do MD em sala de aula. Entretanto, compreendemos que as questões propostas são fundamentais para que o professor possa refletir a (re)avaliar tanto as atividades planejadas quanto suas próprias condutas em sala de aula a partir do uso do MD elaborado por ele.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhando para as palavras finais do presente trabalho, retomamos que essa pesquisa se centrou em apresentar um detalhado diagnóstico do processo de elaboração e implementação do MD adotado no curso de LIC



do Laboratório de Línguas LEM/UEL. Como resultados, pudemos perceber que o referido contexto se apresenta como um espaço fértil para o desenvolvimento profissional dos professores de LIC em formação inicial que atuam no Laboratório. Isso porque pudemos perceber que a elaboração de MD se constitui como uma tarefa de cunho reflexivo que exige dos discentes envolvidos uma postura crítica, além de também servir como mola propulsora do desenvolvimento da autonomia do professor.

Ademais, outro objetivo que norteou esse estudo foi o de propor uma ficha de critérios para auxiliar e guiar o processo de elaboração e avaliação de MD no referido contexto e em demais cursos de LIC. Com vistas a embasar o processo construção da referida ficha autoral, fundamentamo-nos em textos de autores que forneceram um sólido suporte teórico. Adiante, além de propor uma ficha de critérios, também consideramos relevante desenvolver uma pilotagem da ficha mencionada a partir da análise de um MD elaborado para o curso de LIC no Laboratório. Por meio dessa etapa, pudemos perceber quais eram os pontos positivos e negativos da ficha de critérios, possibilitando validar sua pertinência para demais contextos.

Acreditamos que a realização de pesquisas como essa, que se ocupam em apresentar uma profunda investigação acerca das etapas de adoção de MD em contextos específicos, exercem papel essencial no desenvolvimento e disseminação de práticas de análise, avaliação e reflexão acerca do MD. À luz dessas proposições, consideramos que cada contexto de atuação docente é singular, e, portanto, possui particularidades a serem devidamente ponderadas. Desse modo, entendemos que a ficha de critérios aqui apresentada pode servir como uma ferramenta norteadora para o contexto mencionado, mas também pode ser adaptada e utilizada em outros cenários de ensino e aprendizagem de LIC.

Por fim, reconhecemos que a tarefa de analisar e avaliar um MD requer do professor uma postura crítico-reflexiva que demanda grandes esforços, sendo, muitas vezes, um processo complexo de ser implementado em determinados contextos. No entanto, destacamos que essa avaliação é uma atividade extremamente necessária para que o docente possa compreender quais são os pontos fortes do MD e suas possíveis lacunas a serem preenchidas por outros meios. Sob essa perspectiva, finalizamos esse trabalho afirmando que o processo de avaliação acerca das ferramentas didáticas utilizadas corrobora, também, para o próprio desenvolvimento do agir docente, uma vez que requer constantes esforços e promove uma atividade reflexiva por parte do professor.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em 30 abr. 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. reimpressão. São Paulo: EDUC, 2003.

DIAS, Reinildes. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 199 – 234.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 173 – 199.

SOUZA-LUZ, Ana Claudia Cury de. **Análise e avaliação de livros didáticos e a etapa de seleção das coleções do PNLD: a participação do professor de língua inglesa**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SUZUMURA, Deise. **Ensino de inglês para crianças pequenas: estudos para adaptação do manual do professor que acompanha o livro didático “cookie and friends starter”**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. São Paulo: SBS Editora, 2005.

VILAÇA, Marcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**. Vol. VII, n. XXX, jul. – set. 2009.

ZORZO-VELOSO, Valdirene. Material didático: autonomia no processo de seleção e de adoção. In: FERREIRA, Cláudia Cristina (org.) **Vademe cum do Ensino das Línguas Estrangeiras/Adicionais**. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 157-175.

# PROCESSO DE ADOÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO: língua espanhola

Fabiane Ferreira Rodrigues Cianca<sup>1</sup>  
Valdirene F. Zorzo-Veloso<sup>2</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

**E**ste trabalho faz parte de uma das avaliações da disciplina 2LEM192 Material didático: análise, reflexão e produção, ofertada no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina. O objetivo é apresentar o processo de adoção do material didático de Língua Estrangeira Moderna, Espanhol, no Ensino Fundamental I de uma escola particular do município de Londrina/PR.

Para isso, serão retomados pressupostos teóricos já estudados, como a concepção de língua/linguagem e de material didático, bem como os critérios utilizados na pré-adoção, acompanhamento da adoção e a pós-adoção. Após os estudos sobre os critérios utilizados, foi organizada uma ficha para utilização no contexto mencionado. Tal ficha foi pilotada em uma unidade do livro didático para testagem de sua aplicação.

## 2. VIVENDO A ADOÇÃO DE UM LIVRO DIDÁTICO

Nesta seção trataremos dos conceitos teóricos que embasam o processo de adoção de LD, como os de língua/linguagem, ensino e aprendizagem e material didático. Antes de expor as circunstâncias do trabalho, faz-se necessário retomar a concepção de língua e material didático.

### 2.1 CONCEITOS

Menezes (2020) explora esses temas no Minicurso: “Como se aprende uma língua estrangeira”, definindo a língua como sistema dinâmico, faz a retomada histórica desde a antiga Grécia, passando pela definição de Platão e Aristóteles quando colocam a língua como um conjunto de estruturas ou regras, ou seja, a própria gramática. Continua com Saussure de que língua é um sistema horizontal e vertical, pois é composto da sintaxe e do semântico, respectivamente. Em seguida, faz a diferenciação entre teorias e métodos, sendo o primeiro um conjunto de conceitos, normas científicas e o outro um conjunto de procedimentos.

Continuando com os conceitos, Souza-Luz (2015) em sua dissertação, apresenta três concepções de linguagem. A primeira como expressão do pensamento sendo a língua homogênea, estática e com uso da gramática.

A segunda, linguagem como instrumento de comunicação, há o emissor, o receptor e o canal utilizado e as atividades têm como foco no completar lacunas e seguir modelos prontos. Já a terceira, linguagem como forma de interação, age em um contexto sócio-histórico e há o ensino por meio de gêneros do discurso.

Esta concepção de língua como forma de interação está associada ao método de ensino mais utilizado no momento, de abordagem comunicativa. Menezes (2020) cita quatro métodos de ensino da língua que também estão presentes na dissertação de Souza-Luz (2015, p. 25). Sendo o primeiro, método Tradicional ou Gramática e tradução, onde as regras gramaticais são memorizadas e vocabulário usado para tradução literal. Seguido do método direto, onde se aprende a ouvir e falar primeiro e depois a ler e escrever. O terceiro método audiolingual, o aprender ocorre naturalmente com exercícios de repetição e substituição e memorização de frases feitas. O último e até o momento o mais usado é o método Sociointeracionista que se utiliza da interação entre os sujeitos com amostras autênticas da língua em estudo.

Os últimos termos a serem conceituados estão diretamente ligados a esse trabalho, pois se referem a análise e a avaliação de material didático. Souza-Luz (2015, p. 47) cita as definições de Tomlinson (2003) que diferenciam os termos de acordo com objetivos e procedimentos. Tomlinson (2003) coloca a análise como objetiva, uma ação descritiva que observa os itens que possui. Já a avaliação pode incluir uma análise, porém é subjetiva e com o foco nos usuários desse material.

Para realizar este trabalho fez-se necessário ter claro os critérios de seleção de MD e, para tanto, nos pautamos em autores como Zorzo-Veloso (2018), que apresenta as propostas de Tomlinson (2003) e Souza-Luz (2015). Estes critérios de avaliação são divididos em partes: Avaliação pré-utilização (consiste no folhear o material); Avaliação durante a utilização (o que pode ser observado: as instruções, praticabilidade e compreensividade dos textos e tarefas) e Avaliação pós-utilização (considerada a mais valiosa, porém a menos utilizada).

## 2.2 ANÁLISE E REFLEXÃO

A instituição escolhida para o contexto de análise do MD está no mercado a 33 anos, destes, faço parte da equipe há 18 anos. Ingressei como professora de espanhol no Ensino Fundamental I e II, logo o ensino do idioma se estendeu também para a Educação Infantil. Com o crescimento da quantidade de turmas foi necessário a divisão das turmas e as aulas da Educação Infantil começaram a ser ministradas por outra professora.

A teoria de ensino que a escola utiliza é a Sociointeracionista, pois parte do conhecimento da criança para o conhecimento potencial buscando a in-

teração entre os sujeitos e com as ações que podem realizar no meio ao qual está inserido. A concepção de linguagem aplicada é a interacionista, inclusive no ensino de Língua Estrangeira que além do foco estar no despertar da curiosidade e respeito pela cultura de países hispânicos, busca incentivar o aluno a agir de acordo com o contexto sócio-histórico de cada lugar, sendo realizado assim o trabalho com os gêneros do discurso.

No início, quando iniciei minha carreira de docência, a escola não trabalhava com livro didático, as atividades eram criadas pelas professoras. Esta falta de material didático a ser seguido causava muita insegurança, principalmente por não ter experiência na docência e na produção de material didático.

Com a leitura do texto de Vilaça (2009), “O Material Didático no Ensino de Língua Estrangeira: Definições, Modalidades e Papéis”, constata-se através das definições de Cunningsworth (1995), que um dos papéis do MD é este suporte para professores com menos experiência que foi mencionado anteriormente.

Zorzo-Veloso (2018) apresenta em seu texto o conceito proposto por Tomlinson (2004), que o MD é “qualquer coisa que possa ser usada para facilitar a aprendizagem de língua”. Outro autor citado por Vilaça (2009) acrescenta que o MD é qualquer coisa empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem (Salas, 2014).

Após a retomada dos conceitos e apresentação do contexto em que se realizou a adoção do livro, faremos o detalhamento de cada parte da análise do material.

### 2.2.1 PRÉ-ADOÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

No final de 2018 teve início o processo de análise e avaliação para troca de livros didáticos na escola em questão. Os requisitos para esta pré-adoção foi como um folhear do material, definido por Tomlinson (2003 *apud* Souza-Luz, 2015). Além dos aspectos visuais, os critérios de aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita também foram observados, principalmente para os alunos do 1º ano, pois são crianças que completarão seis anos no decorrer do ano letivo e houve a preocupação de que não fosse cobrada a escrita, principalmente em letra cursiva.

Em 2019 foram adotados para o ensino de Língua Espanhola, no Ensino Fundamental I, dois livros didáticos: para o 1º ano o livro *Mi Mundo Y Yo* (Editora Ática) e para as turmas do 2º ao 5º anos o livro *Marcha Criança* (Editora Scipione). Cada turma tem uma aula de Espanhol por semana, com a duração de 45 minutos.

Os critérios para a escolha do livro *Marcha Criança*, em primeiro lugar, foi a qualidade do papel usado, já que os alunos completam exercícios no próprio livro e havia reclamações de que o papel do antigo livro didático não era



de boa qualidade, ou seja, muito liso, o que prejudicava a marcação do lápis. O segundo critério a ser verificado foram as imagens, pois o livro escolhido apresenta fotografias reais do cotidiano. O último critério se pautou no fato de que cada volume do livro apresenta como acompanhamento um livro de leitura diferente.

Embasado na dissertação de Souza-Luz (2015) na qual é proposto um instrumento de avaliação do LD, processo de pilotagem, sugiro que além dos critérios mencionados para a análise e avaliação prévia de um livro didático, no contexto relatado, seria oportuno observar também:

1. público-alvo e o contexto de utilização;
2. os temas das unidades condizem com a realidade dos alunos;
3. os gêneros textuais abordados estão compatíveis e coerentes à realidade dos alunos.

### **2.2.2 ADOÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO**

Durante a utilização do livro didático, percebeu-se uma deficiência quanto à exploração deste material, pois mesmo com o acesso do professor ao Manual do professor no próprio livro didático, não houve um acompanhamento, reunião ou aprofundamento da parte da editora sobre o que poderia ser explorado. Essa carência de curso de capacitação ou assessoria não é novidade, pois se para os professores do ensino público são raras, vale ressaltar que para as escolas privadas também não é diferente, principalmente ao se tratar da língua espanhola.

Os pontos positivos neste momento de acompanhamento do novo material foram relatados pelos alunos que se identificaram com o livro, elogiando a qualidade do material usado na produção das folhas. Com o livro de leitura que acompanha o material didático, os alunos se sentiram mais motivados a realizar a leitura pontuando a pronúncia, dramatizações e turnos de fala.

Retomando Souza-Luz (2015), os critérios para análise durante o uso nesta realidade vivenciada, poderiam ser também:

4. observar os espaços destinados às respostas no livro;
5. se os comandos para realização das propostas são de fácil compreensão;
6. se o gênero textual apresentado precisa ser complementado pelo professor;
7. se possui diferentes propostas de interação entre os alunos;
8. a opinião dos alunos a respeito do material.

### **2.2.3 PÓS-ADOÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO**

Após este período de utilização, faz-se necessária a última parte da avaliação, o pós-uso. Souza-Luz (2015), apresenta a definição de Tomlinson (2003) sendo esta parte a mais valiosa, mas a menos utilizada. Para os crité-

rios pós-uso do livro didático, seguindo as tabelas de Souza-Luz (2015), deveriam observar se:

9. os critérios apresentados na pré-avaliação foram revalidados;
10. o professor conseguiu ir além do que foi proposto no exercício utilizando as contribuições apresentadas nos comentários para o professor e no Manual do professor;
11. houve interação entre livro e aluno.

Realizar a avaliação do material em partes foi enriquecedor, já que foi possível focar o olhar em cada situação e em cada critério de cada etapa presenciada. Acredito que com essa visão em partes, seja a melhor para a reflexão sobre o processo de adoção.

### 3. O USO DA FICHA NO COTIDIANO

A ficha elaborada para análise do material didático foi aplicada em uma atividade realizada com os alunos do 5º ano na escola já mencionada. A atividade referida é a *Lección 6: En mi casa hay...*, encontrada no livro: *Marcha Criança 5º Ano* - Editora Scipione – 2016.

A lição foi adaptada pela técnica de Adição, proposto por Tomlinson e Masuhara (2005, p. 27), já que foram adicionadas atividades diferentes às apresentadas originalmente no LD.

A atividade proposta pelo livro inicia-se pelo áudio da lição. Esta orientação foi seguida e adicionada uma nova proposta, a dramatização do diálogo feita pelos alunos. Após a explanação do vocabulário relacionado às partes da casa e móveis, foi explicado sobre os conteúdos gramaticais apresentados (Superlativo absoluto). As atividades propostas foram realizadas conforme a sugestão e orientação do livro didático. Para concluir a lição, foi proposto um trabalho interdisciplinar com as professoras de Arte e Inglês. Com a instrução da professora de Arte, cada aluno produziu, com material reciclado, um móvel da casa. Em seguida, usando marcadores de páginas (*post it*), de cores diferentes para Espanhol e Inglês, cada aluno escreveu o nome do móvel que produziu. A finalização do trabalho foi elaborar, com papelão, uma maquete representando uma casa dividida em suas partes, também com os respectivos nomes em Espanhol e Inglês. Os alunos fizeram a exposição dos móveis e seus respectivos nomes na escola, no corredor próximo a cantina.

A ficha a seguir foi preenchida de acordo com essa atividade.

## Etapa 1: Pré-adoção

1. Reflexões sobre o Público-alvo, contexto de utilização e aspectos gráficos-editoriais;

a. faixa etária dos alunos.	entre 9 e 10 anos
b. carga-horária semanal da disciplina	45 minutos semanal
c. papel usado no livro	bom
d. imagens (fotografias reais)	ilustrações dos personagens e fotos reais
e. possui acompanhamento (livro de leitura, cd)	cd com áudios da lição

Outros aspectos para observação;	1	2	3	4
2. abordagem dos autores no texto de apresentação;		X		
3. os temas das unidades condizem com a realidade dos alunos;		X		
4. os gêneros textuais abordados estão compatíveis e coerentes à realidade dos alunos.		X		
5. apresenta informações socioculturais dos países hispanohablantes.		X		

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

## Etapa 2: Durante a adoção

	1	2	3	4
6. os espaços destinados às respostas no livro são adequados;		X		
7. os comandos para realização das propostas são de fácil compreensão;	X			
8. o gênero textual apresentado precisa ser complementado pelo professor;		X		
9. possui diferentes propostas de interação em sala de aula (entre os alunos; professor/aluno; aluno/livro);	X			
10. possibilita ao aluno a comunicação em diferentes situações no mundo sócio-histórico-culturalmente.		X		
11. a opinião dos alunos a respeito do material.		X		

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

### Etapa 3: Pós-adoção

	1	2	3	4
12. os critérios apresentados na pré-avaliação foram revalidados;		X		
13. o professor conseguiu ir além do que foi proposto no exercício utilizando as contribuições apresentadas nos comentários para o professor e no Manual do professor;	X			
14. foi possível a interdisciplinaridade com professores de outras disciplinas;	X			
15. houve interação entre livro e aluno;		X		

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

A aplicação da ficha elaborada foi importante para analisar o desenvolvimento da aula e os recursos que o livro apresenta. Inclusive o papel do material sendo um apoio para o professor levar o conhecimento até o aluno.

#### 4. CONCLUSÃO

Neste trabalho foi apresentado o processo de adoção do material didático de Língua Espanhola em uma escola privada de ensino básico e fundamental. Foram retomados os pressupostos teóricos sobre a concepção de língua/linguagem, método e de material didático, bem como os critérios utilizados na pré-adoção, acompanhamento da adoção e a pós-adoção.

Como resultado dessa pesquisa do processo de adoção e revisão da literatura sobre a temática foi apresentada uma proposta de ficha de avaliação de material didático com a experiência vivida pela autora nesta adoção e embasada no instrumento de planejamento didático/avaliação de ferramentas de ensino apresentados em Souza-Luz (2015).

A aplicabilidade da ficha elaborada pode ser verificada por meio de uma atividade adaptada realizada com os alunos do 5º ano do ensino Fundamental I.

Dessa forma, ressalto a importância da análise do material que será utilizado pelo professor e aluno, principalmente observando se esse material condiz com o método de ensino e a concepção de língua usada pelo professor e/ou instituição de ensino. Como professora de espanhol e com o objetivo de despertar a curiosidade e respeito pela LE nos alunos, acredito que a análise do material é fundamental, pois ele será o suporte para as aulas mesmo sem ser usado exclusivamente.

## REFERÊNCIAS

BUSTOS, M; GASPAR, T. **Marcha criança**. 3ª edição. São Paulo: Scipione, 2016.

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

MENEZES, Vera L. **O que é língua e o que é aquisição de língua**. *In: MINICURSO: COMO SE APRENDE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA*, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/bok1awz-Glzc>. Acesso em: 17. abr. 2020.

SOUZA-LUZ, A. C. C. de. **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 (Programa de Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

TOMLINSON, B; MASUHARA, H. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. Trad. Rosana S. R. Cruz Gouveia. São Paulo, SBS Livraria, 2005.

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.

ZORZO-VELOSO, Valdirene. Material Didático: Autonomia no Processo de Seleção e de Adoção. *In: FERREIRA, Cláudia C. (Org.). Vademe cum do Ensino das Línguas Estrangeiras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.p.157-175.



## APÊNDICE 1

Proposta de ficha para avaliação de LD embasada no instrumento de Souza-Luz (2015)

### Etapa 1: Pré-adoção

1. Reflexões sobre o Público-alvo, contexto de utilização e aspectos gráficos-editoriais;

a. faixa etária dos alunos.	
b. carga-horária semanal da disciplina	
c. papel usado no livro	
d. imagens (fotografias reais)	
e. é acompanhado por livro de leitura	

	1	2	3	4
2. os temas das unidades condizem com a realidade dos alunos;				
3. os gêneros textuais abordados estão compatíveis e coerentes à realidade dos alunos.				

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

### Etapa 2: Durante a adoção

	1	2	3	4
4. os espaços destinados às respostas no livro são adequados;				
5. os comandos para realização das propostas são de fácil compreensão;				
6. o gênero textual apresentado precisa ser complementado pelo professor;				
7. possui diferentes propostas de interação em sala de aula (entre os alunos; professor/aluno; aluno/livro);				
8. a opinião dos alunos a respeito do material.				

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

### Etapa 3: Pós-adoção

	1	2	3	4
9. os critérios apresentados na pré-avaliação foram revalidados;				
10. o professor conseguiu ir além do que foi proposto no exercício utilizando as contribuições apresentadas nos comentários para o professor e no Manual do professor;				
11. houve interação entre livro e aluno;				

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

## 6 En mi casa hay...

Lección

**14 ¿Cómo se dice?**

¡ABUELA, HACE MUCHO TIEMPO QUE NO TE VEMOS!

¿ESTA ES LA NUEVA CASA QUE HA CONSTRUIDO RAÚL?

¡ESTOY MUY CONTENTA DE VER A TODOS, Y NO NOS OLVIDAMOS DE TUS REGALOS.

¡ESTOY MUY FELICÍSIMO!

¿VERDAD, PAPA?

¡PAPA, ES FUERTÍSIMO!

**Para aprender un poco más...**

**Superlativo absoluto**

Muy feliz.

**Superlativo absoluto**

Muy fuerte.

Ilustración: Berta Cartoos/Archivo de editors

### LA HABITACIÓN

el ropero

la almohada

la cama

el noyero

### EL SALÓN

la televisión

la luminaria

el sofá

la alfombra

### EL CUARTO DE BAÑO

el espejo

el lavabo

el inodoro

la ducha

### LA COCINA

la nevera

la cocina

la mesa

las sillas

la pila

## 65

Unidad 3

sesenta y cinco

## 64

sesenta y cuatro





## ¿Cómo se escribe?

1 Pon los adjetivos en el grado superlativo. Sigue el modelo.

a) La cocina es muy grande.

La cocina es grandísima.

b) Esa casa es muy bella.

Esa casa es bellísima.

c) Aquel coche es muy caro.

Aquel coche es carísimo.

d) La habitación es muy espaciosa.

La habitación es espaciosísima.

e) Los niños son inteligentes.

Los niños son inteligentísimos.

f) El cuarto de baño es muy amplio.

El cuarto de baño es amplísimo.

g) Este coche es muy rápido.

Este coche es rapidísimo.

h) Juan es muy divertido.

Juan es divertidísimo.

i) Pablo es muy amable.

Pablo es amabilísimo.

j) El sillón es muy confortable.

El sillón es confortabilísimo.

k) Estoy muy triste.

Estoy tristísimo.

66

sesenta y seis



## ¡Ahora lo sé!

1 Vamos a leer.

### Las casas más extrañas del mundo

Alrededor del mundo entero existen casas que constituyen grandes atractivos turísticos para determinadas ciudades. Es que cuando el dinero es suficiente, uno puede dar rienda suelta a la imaginación y el lujo para diseñar su casa a gusto, sin necesidad de escatimar en lo más mínimo. También están aquellos que han construido sus propios hogares con esfuerzo y dedicación, durante mucho tiempo o con los únicos materiales disponibles... Échale un vistazo a estos extravagantes ejemplos, estas son algunas de las casas más extrañas del mundo.

#### Isla Mujeres – México

La casa con forma de concha de mar se encuentra en la Isla Mujeres. Esta gran casa-concha es el hogar del gran artista mexicano Octavio Ocampo, quien la construyó con hormigón y numerosos materiales reciclados, siendo un verdadero ejemplo a tener en cuenta. En el interior, todo está decorado con numerosos elementos del mar, como caracolas, estrellas y conchas de mar, además, la casa posee 2 habitaciones, 2 baños y 2 piscinas.

#### Sopot – Polonia

Las casas torcidas, en nuestro idioma, son parte de un singular centro comercial ubicado en la ciudad polaca de Sopot. No se trata de un efecto de la cámara. Szotyńscy y Zaleski diseñaron estas increíbles estructuras con sumo cuidado para darles ese aspecto único, como si todo estuviera torcido. Estas extrañas estructuras tienen un aire caricaturesco y colorido que atrae a numerosos turistas año a año.



Foto de 2005.

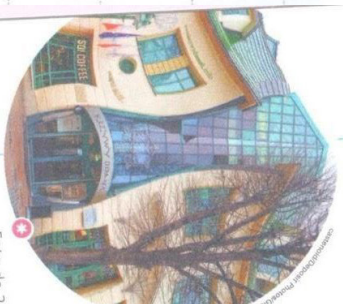


Foto de 2013.

68

sesenta y ocho

### Ribeirão das Neves – Minas Gerais – Brasil

Ubicada en un pequeño municipio del estado brasileño de Minas Gerais, esta casa invertida fue construida por el abogado Eduardo José Lima. Fue fruto de una inspiración en una noche de insomnio.



Foto de 2008.

Disponble en: <www.nuestro rumbo.com/2010/03/05/las-casas-mas-extranas-del-mundo> y <www.losapuntedesdelviajero.com/2009/05/05-edificios-mas-raros-del-mundo-parte.html> Acceso en: 17 ago. 2015. (Textos adaptados).

Ahora contesta.

a) ¿Cuál casa es la más extraña?

Respuesta personal:

b) ¿Cómo debe ser la casa invertida en su interior?

Sugestión de respuesta: Probablemente en su interior todo está invertido, de modo que al entrar (por la ventana) nos encontramos las lámparas en el suelo y los muebles arriba.

c) ¿Quién construyó la casa-concha?

La casa-concha fue construida por el artista mexicano Octavio Ocampo.

d) ¿Te gustaría vivir en una de esas casas? ¿Cuál?

Respuesta personal:

2 Observen las ilustraciones de las páginas 64 y 65 y señalen la respuesta correcta con X.

a) ¿Dónde está la familia?

En la cocina.  En el comedor.  En el salón.

b) ¿Cuántas habitaciones puedes ver?

Una.  Dos.  Tres.

c) ¿Dónde está la abuela?

En el garaje.  Sentada en el sofá.  En la cocina.

d) ¿Dónde se guarda el coche?

En la habitación.  En el cuarto de baño.  En el garaje.

3 Observa e identifica qué objetos están en los lugares equivocados. Sigue el ejemplo.



Ilustrações: Rueter Cartoon/ Arquivo da editora

Ahora escribe lo que has descubierto de raro.

a) El sofá está en el cuarter de bañe.

b) La cama está en la cocina.

c) El lavabo está en el salón.

d) La nevera está en la habitación.

Unidad 3

69

sesenta y nueve

70

setenta

# ¡Ahora a practicar!

2 Observen las ilustraciones de las páginas 64 y 65 y señalen la respuesta correcta con **X**.

a) ¿Dónde está la familia?

- En la cocina.  En el comedor.  En el salón.

b) ¿Cuántas habitaciones puedes ver?

- Una.  Dos.  Tres.

c) ¿Dónde está la abuela?

- En el garaje.  Sentada en el sofá.  En la cocina.

d) ¿Dónde se guarda el coche?

- En la habitación.  En el cuarto de baño.  En el garaje.

3 Observa e identifica qué objetos están en los lugares equivocados. Sigue el ejemplo.



Ilustración: Isabella Carboni  
Archivo de editores

o Ahora escribe lo que has descubierto de raro.

a) *El sofá está en el cuarto de baño.*

b) La cama está en la cocina.

c) El lavabo está en el salón.

d) La nevera está en la habitación.

70

señalia

1 Escucha y escribe **V** (verdadero) o **F** (falso).

a)  F El primer hombre que llegó al mundo inventó la cama.

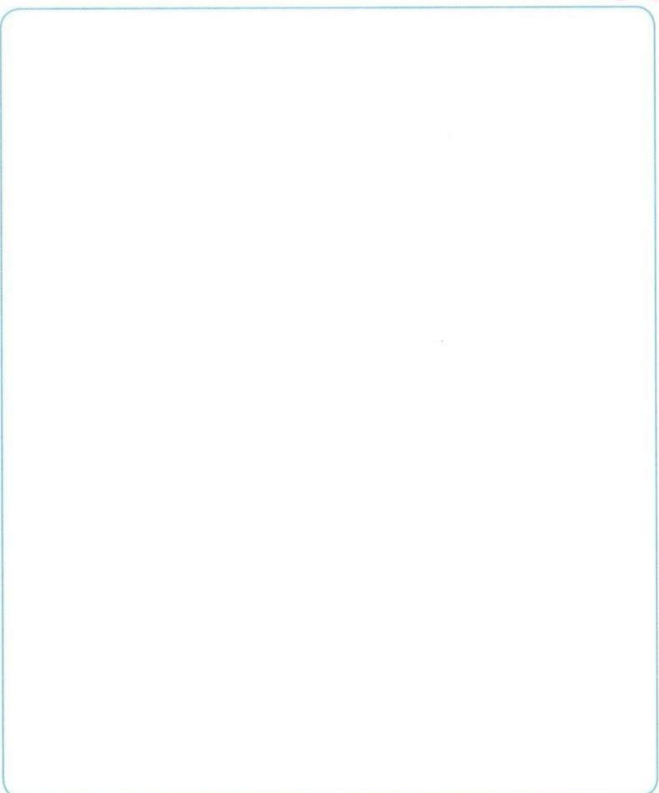
b)  V Después que inventó la mesa, empezó a llover.

c)  F El hombre vio otros dos hombres bajo la lluvia.

d)  V El primer hombre inventó la silla, la mesa y la casa.

e)  F El segundo hombre inventó el coche.

2 ¿Vamos a ilustrar la historia? Escúchala una vez más y crea un dibujo.



señalia y uno

71

Unidad 3



# ANÁLISE DA SELEÇÃO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL II DE UM SISTEMA APOSTILADO

Juliano Brambilla Neri<sup>1</sup>  
Valdirene F. Zorzo-Veloso<sup>2</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa ocorrida a partir de uma proposta da Disciplina de *Material didático: análise, reflexão e produção* (2LEM192), ofertada no ano de 2020 pelo programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), vinculado à Universidade Estadual de Londrina (UEL). Assim, visa fazer uma análise do processo de adoção de material didático (MD) da disciplina de Língua Inglesa, no Ensino Fundamental II, em uma escola privada de uma cidade do interior de São Paulo. Com base nesta análise, e nos dados coletados pela pesquisa e no referencial teórico, será elaborada uma ficha de análise de MD visando o contexto de aplicação e, após, será utilizada pelo próprio professor, a fim de verificar sua aplicabilidade no contexto de utilização.

Antes de apresentarmos a conceituação de MD, primeiro se faz necessário apresentar uma concepção de língua, posto que há uma grande relação entre seu conceito e seleção de MD. Assim, temos que na abordagem comunicativa, Hymes (1972 *apud* Portela 2006), diz que o falante precisa saber se comunicar em sala de aula. Segundo Portela (2006), para se entender a questão de uso comunicativo de uma língua, deve-se compreender as questões que envolvem a competência comunicativa do aprendiz de língua estrangeira (LE). Ela é entendida como sistemas subjacentes de conhecimento e habilidades necessárias para comunicação.

Os autores conceituam a competência comunicativa como composta de quatro competências interligadas, cujo desenvolvimento paralelo tornará o aprendiz de LE proficiente na língua-alvo: competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. A competência gramatical relaciona-se com o domínio do código linguístico (verbal ou não-verbal). Incluem-se as características e regras da linguagem, tais como o vocabulário, a formação de palavras e frases, a pronúncia, a ortografia e a semântica. A competência sociolinguística conecta-se com as regras socioculturais de uso e regras de discurso e também se ocupa de que medida as expressões são produzidas e entendidas

<sup>1</sup> Doutorando no Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos PPGEL pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Profissional em Letras Estrangeiras Modernas. E-mail: julianoneri@gmail.com

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

apropriadamente em diversos contextos sociolinguísticos, “dependendo de fatores contextuais como a situação dos participantes, os propósitos da interação, as normas e convenções da interação, - o conhecimento do que é socialmente aceitável na língua.” (Portela, 2006, p.54).

A competência discursiva relaciona-se com o modo que se combina as formas gramaticais e os significados para obtenção de um texto falado ou escrito em diferentes gêneros. Nessa perspectiva, temos que o processo de ensino e aprendizagem deve ser mediado pelo professor que terá o papel de facilitador e orientará o aluno a ter uma participação ativa durante todo percurso de sua formação, fazendo com que o conhecimento seja um processo dessa mediação de maneira significativa e que instigue no educando a capacidade de se expressar de forma crítica, significativa e respeitando valores aos quais ele pode experimentar.

Feita essa breve conceituação, partimos para um breve histórico de MD. No artigo *A História do Material Didático*, a professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (2009) defende que, para abordar o tema material didático, se faz necessário apresentar um relato sobre a história da escrita e do livro.

Paiva (2009, p.01) argumenta que, embora o homem ainda continue escrevendo nas paredes, nas árvores e na pele por meio de tatuagens, é o papel o grande “revolucionador de diversas práticas sociais letradas e, principalmente, das práticas educacionais”. Para o professor Mello Jr. (2000 *apud* Paiva, 2009), o livro como é conhecido em seu formato atual surgiu por volta do século II D.C. no Ocidente, com a substituição do *Volumen* pelo *Códex*. Com o *Códex* ocorreu uma maior condensação de textos em um único volume, tornando a leitura mais fácil.

Mas Paiva (2009, p.01) defende que foi com “a invenção da imprensa com os tipos móveis de Gutenberg que a produção de livros se estabeleceu criando uma nova dimensão para a humanidade: a cultura letrada. Os livros deixam de ser copiados à mão e passam a ser produzidos em série”.

Sobre os primeiros livros didáticos, Kelly (1969 *apud* Paiva 2009, p.344) diz que os primeiros livros eram escassos, desajeitados e complementa que a escolha do material era ditada pela sua disponibilidade e não era determinada pela sua teoria de ensino.

## 1.1 MAS, AFINAL O QUE É MATERIAL DIDÁTICO?

Dentre a vasta literatura disponível, no tocante ao conceito de material didático, a escolha feita foi com base em Vilaça (2009, p.4-5) e, a partir dele, organizamos o quadro a seguir:

### Quadro 1 – Conceitos de material didático presentes em Vilaça (2009, p.04-05)

Sheldon (1998)	o livro didático é o coração visível de um programa
Tomlinson (1998, 2001, 2004)	qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizes de línguas; qualquer coisa que possa ser usado para facilitar a aprendizagem de uma língua.
Coracini (1999)	não raro, o(s) livro(s) didático(s) corresponde(m) à única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos.
Salas (2002)	qualquer coisa empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem; o livro didático e o programa de ensino constituem a espinha dorsal de um curso de línguas
Vilaça (2009)	os livros didáticos, juntamente com resumos, tarefas, CD-Roms, vídeos, CDs, exercícios fotocopiados elaborados pelo professor, entre outras possibilidades, são, portanto, formas ou modalidades de realização e emprego de materiais didáticos (TOMLINSON, [2001] 2004b; SALAS, 2004)

**Fonte:** autores, com base nas obras citadas

Como se pode notar, Tomlinson (2001) apresenta conceitos amplas para definir material didático, porém que parecem se pautar mais no material como facilitador do papel do professor ao ensinar, enquanto que Salas (2002), define o material como facilitador para o professor e o aluno no processo de aprendizagem.

Vilaça (2009) salienta ainda em seu artigo que, segundo discussões presentes em Holden & Rogers (2002), Harmer (2003) e Malley, ([2001] 2004) e Freitas (2008), as relações entre materiais, conteúdos de ensino e professores são dinâmicas e se influenciam continuamente.

Assim, denota-se que, embora seja uma fonte de recursos, o material didático apresenta limitações e finalidades restritas. Cabe ao professor fazer a análise das suas necessidades e compreendê-lo como auxiliar no processo de ensino, criando estratégias de harmonização entre as ferramentas disponíveis, para assim ser eficiente.

Destarte, tendo apresentado algumas definições sobre material didático e sua importância no processo de ensino-aprendizagem, é patente a necessidade de um processo criterioso de adoção, uma vez que, como já dito, por muitas vezes, ele é a única fonte, o coração de um programa de ensino.

## 1.2 CONTEXTO ESCOLAR

O contexto escolar selecionado é uma escola privada que trabalha com Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio em uma cidade no interior do Estado de São Paulo. Para o presente trabalho foi selecionada a disciplina de **Língua Inglesa** do 9.º ano do Ensino Fundamental II.

Por se tratar de uma escola que adota, em todas as suas séries, material didático pertencente a um sistema de ensino franqueado, ele é quem fornece todo o material didático, orienta e assessora o processo de ensino-aprendizagem. Assim, no caso em tela, tem-se a utilização do seguinte material didático: um material didático impresso de língua inglesa com CD de áudio para os alunos, um manual do professor e também suas versões em formato pdf disponibilizadas na área do aluno na plataforma digital.

O material do 9.º ano do aluno é um volume anual e a parte das demais disciplinas, divide-se em 25 módulos, sendo 4 deles de revisão de conteúdo.

Sobre a metodologia de ensino adotada pelo material, na apresentação do Manual do Professor, temos que possui abordagem comunicativa, fator esse que respalda os professores e engaja os alunos na aquisição da língua inglesa.

Assim, temos uma visão do que o MD traz para sua visão o ensino da língua, trazendo concepções da abordagem comunicativa e sociointeracionista, com foco no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa de nível intermediário, na formação geral do educando preparado para lidar com as questões profissionais e sociais da atualidade.

## 2. ETAPAS DE ADOÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Como avaliar e analisar o processo de adoção do material didático visando encontrar o mais adequado à prática de ensino e ao contexto de trabalho do professor?

Souza-Luz (2015) se baseia em Tomlinson (2003) para apresentar uma distinção entre análise e avaliação de material didático. A autora 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 dêem 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 ela se propõe a atingir e daquilo que ela efetivamente faz (Souza-Luz, 2015, p. 47).

Zorzo-Veloso (2018, p.163) no tocante a avaliação do material didático, o defende como sendo “um dos pilares na construção da autonomia do professor frente à dinâmica de sala de aula e os elementos burocráticos que envolvem o processo de adoção de um MD”. A autora cita a existência de pesquisas que investigam critérios de seleção do livro didático, sendo eles: Ur (1991), Cunningswoth (1995), Littlejohn (1998), Ellis (2003), Tomlinson (1998,

2003), Richards (2001, 2005), Dias (2009), Ramos (2009), Cristovão (2009), Furtoso (2009) e Souza-Luz (2015) e destaca a proposta de Tomlinson (2005).

Tomlinson (2005), para avaliar material didático, divide em três momentos: pré-utilização, durante a utilização e pós-utilização a serem detalhados no item 3.2.

## 2.1 METODOLOGIA E RESULTADO DA ANÁLISE

Pautando-se numa pesquisa de cunho qualitativo, foi elaborado um questionário com três questões do tipo aberta e enviado, via e-mail, para a direção da escola objeto da pesquisa. O questionário se baseou nas três etapas para a avaliação de material didático de Tomlinson (2005): pré-utilização, utilização e pós-utilização. Seguem as questões, bem como as respostas obtidas e no apêndice I o questionário original:

### 1) Nesse sentido, quais os critérios adotados pela escola para a adoção do material didático?

#### Quadro 2 – Respostas questionário sobre a Avaliação pré-utilização

- |   |
|---|
| • escolha se pautou numa demanda de adaptações às avaliações externas, visando aprovação em vestibulares, material era conhecido por garantir aprovações;           |
| • foi adotado no Ensino Médio inicialmente e, em seguida, nos demais segmentos;   |
| • a organização do material atende as demandas da LDB e traz propostas de orientação ao professor;  |
| • as aulas são propostas em uma lógica sequencial para um calendário anual, que prevê a carga horária anual dividida em quatro bimestres;                           |
| • traz subsídios para avaliações internas e externas, que atuam como avaliadores e parâmetros do desempenho dos alunos e das turmas, dentro de um cenário nacional. |

**Fonte:** os autores

### 2) A escola (direção, coordenação, professores) realizou alguma ação no sentido de avaliar o material didático em seu uso? Em caso afirmativo, como isso foi feito?

#### Quadro 3 – Respostas questionário sobre a avaliação de utilização

- |   |
|---|
| a gestão pedagógica tem o papel de acompanhar e orientar docentes para as adaptações necessárias;   |
| constante um diálogo da escola com a bandeira de ensino, através das assessorias pedagógicas, e que são designados profissionais para atender, ouvir e produzir reflexões acerca dos desafios trazidos pelo material e por outras demandas afins; |
| interação entre os autores e professores, onde as mudanças na organização e estrutura do material, também acontecem.  |

**Fonte:** os autores



c) Houve alguma ação visando a análise do material didático adotado após seu uso no ano letivo? Em caso afirmativo, como ocorreu esse processo?

#### **Quadro 4 – Respostas questionário sobre a avaliação pós-utilização**

existência de avaliação de pós-utilização, sendo possível adoção de outro material dentro das possibilidades fornecidas pelo sistema de ensino;

considera-se o cumprimento das aulas no calendário, o desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas, a motivação dos alunos para a forma em que os temas são trazidos e a atualização sistemática do material;

Para a efetivação de mudanças, além da equipe pedagógica do colégio, a assessoria pedagógica do sistema, também participa, trazendo itens para análise, antes das tomadas de decisão assumidas pela escola.

**Fonte:** os autores

De uma forma geral, analisando as respostas obtidas, tem-se que o contexto é o de uma escola já consolidada na área da Educação e Ensino, posto que possui cerca de 30 anos de adoção desse sistema de ensino. Porém, a adoção de material didático foi pautada numa confiabilidade no material pelo fato do mesmo ser conhecido nacionalmente, ou seja, podemos inferir que é uma questão mercadológica, como afirma Souza-Luz (2015). Ainda, se tem o fato de índices de valoração, por vezes, pautados na necessidade de os alunos obterem sucesso em provas externas, de avaliação em massa, como vestibular em universidades públicas de renome.

Não houve a participação do professor no processo de pré-adoção e sendo possível a sua participação na adaptação do material, quando da utilização, desde que autorizado pela coordenação pedagógica. Ainda, havendo necessidade de alterações ou seleção de outro material, essa necessita da participação da coordenação da própria escola e da assessoria do próprio Sistema de Ensino para a tomada de decisão. Em caso de alteração haverá uma escolha dentro do próprio Sistema de Ensino, verificando qual das coleções poderia ser mais adequada ao contexto de trabalho.

Assim, a propositura de uma ficha de avaliação pautada em critérios objetivos e fundamentados será de grande auxílio na avaliação do material adotado, bem como em auxiliar a atividade do professor no processo de ensino, refletindo na prática e motivação do aluno.

### **3.2 DA ANÁLISE DAS ETAPAS DE ADOÇÃO E PROPOSITURA DE UMA FICHA DE AVALIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO**

Zorzo-Veloso (2018, p.163) diz que, a adoção do material didático (MD), só será efetiva, de acordo com sua apresentação, se “o docente (e sua equipe) for coerente em sua concepção de linguagem, no qual baseiam-se o conceito de ensino e aprendizagem de línguas”, sendo o alicerce desse processo todo.

No tocante à competência comunicativa no processo de ensino de língua estrangeira, Ferreira (2013 *apud* Zorzo-Veloso, 2018, p.163) defende que:

Não há como não se pensar na concepção que se tem de língua e no método ou no enfoque utilizado em sala quando questionados sobre o nosso entendimento de competência, visto que tanto a visão de língua, quanto PE método utilizado se encontram subjacentes ao conceito que se tem de competência. Conforme podemos observar, a escolha do material didático adotado, principalmente no que se refere ao livro didático (LD) empregado em sala, também reflete a visão que o docente possui de competência e qual o objetivo pretendido.

Zorzo-Veloso (2018), apoiada em Tomlinson (2005), considera essencial a existência de três etapas de adoção de material didático. Sendo elas:

a) **pré-adoção:** consiste em um mapeamento cotidiano do uso do material no seu contexto, “por meio do qual se pode diagnosticar os pontos fortes e os pontos fracos no processo de ensino-aprendizagem da LE naquele determinado contexto, com determinada carga horária semanal e com determinado alunado.” (p.08)

Segundo Zorzo-Veloso (2018, p.168) cria um processo cíclico: pré-adoção, adoção, pós-adoção e se reinicia. Na sequência, sugere adoção de fichas com perguntas objetivas a fim de mapear necessidades e demandas do contexto de atuação, tais como:

- a) Dados do LD/Coleção/MD (referência bibliográfica)
- b) Período de avaliação
- c) Contexto de adoção: alunado, tempo de hora/aula/semana
- d) Pontos fortes a serem destacados
- e) Pontos fracos a serem destacados
- f) Sugestão de melhoria do MD
- g) Comentários gerais

Cabe na análise, a participação do aluno também e é através dessa avaliação contínua do MD que a etapa de pré-adoção se consolidará de forma mais confiável.

b) **adoção:** “Esta etapa é a expressão do papel que ocupa o LD no contexto de ensino e aprendizagem” (p.169). Nessa se convergem as demais etapas.

Em sua pesquisa, a autora, nessa etapa, elencou os pontos considerados favoráveis para a adoção de um material didático. Dentro os quais destacamos alguns: integração das quatro habilidades linguísticas; aspectos culturais; variedade de gêneros textuais; gramática contextualizada etc.

A pesquisadora destaca, ainda, que a adoção de um novo livro didático na escola ou em outro contexto também pode conter o fator surpresa e que nenhum material suprirá 100% das necessidades. Assim, a etapa da adoção também enfrentará obstáculos.

c) **pós-adoção:** “a pós-adoção é o que descrevemos no item pré-adoção, mas com uma perspectiva voltada para a continuidade desta dinamicidade

que requer o ser professor crítico-reflexivo.” (Zorzo-Veloso, 2018, p.165). Caberá ao professor a utilização do material didático adotado no contexto, levando em consideração os pontos positivos que o fizeram optar por ele e “a adequação ao projeto pedagógico escolar e à dinâmica da sala de aula”.

Dados esses pontos estruturados pela autora, nas três etapas, fica mais fácil a tarefa a seguir: a necessidade de apontamento de uma ficha de avaliação de material didático.

Para a apresentação de uma primeira ficha, disponível no apêndice II, foi feito o embasamento em diversos autores, a maioria deles encontrados em Souza-Luz (2015): Tomlinson & Masuhara (2005), Dias (2009), Ramos (2009), Cristovão (2009), Oliveira e Furtuso (2009), como também, a do PNLD, Brasil (2014), a própria Souza-Luz (2015) e Ferreira (2020, no prelo). Já a ficha a seguir tem o mesmo embasamento e acréscimos ou adaptações do autor do artigo.

**Ficha - Análise de material didático para o Ensino Fundamental II, escola privada, sistema apostilado**

FICHA DE AVALIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO				
MARQUE SIM(S), PARCIALMENTE(P), NÃO (N), NÃO SE APLICA (N/A)				
PRÉ-ADOÇÃO				
1. PRINCÍPIOS NORTEADORES	S	P	N	N/A
A visão de linguagem reflete as práticas sociais de uso por meio da LE?				
Há a presença de textos autênticos e contextualizados?				
O uso da gramática contextualizada é aplicado nos diversos gêneros textuais?				
Os assuntos abordados são pertinentes para o público a que se destina?				
O material desenvolve a autonomia do aluno?				
2. ASPECTOS GRÁFICOS				
A divisão das atividades, bem como títulos e subtítulos, número de página é destacada?				
A estética e organização são atrativas ao aluno?				
Há referência dos textos citados?				
O sumário apresenta conteúdo e competências desenvolvidas?				
3. ADAPTABILIDADE DO MATERIAL AO CONTEXTO				
O material é adequado levando em consideração a carga horária e número de alunos?				
A organização dos conteúdos atende ao projeto político-pedagógico da escola?				
O material apresenta exercícios de revisão, bem como modelos de avaliação?				

Apresenta exercícios voltados para preparação de vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio?				
Possui material complementar com vídeos e exercícios divididos por níveis de dificuldade?				
Possui suporte de apoio com tutores para resolução de dúvidas?				
Apresenta cronograma de estudos?				
As atividades se desenvolvem a partir de uma temática pontual?				
Há progressão de conteúdo levando em conta os níveis de dificuldade?				
Existe uma retomada cíclica de conteúdo?				
O trabalho se desenvolve nessa sequência: pré-atividade, atividade e pós-atividade?				
<b>ADOÇÃO</b>				
Os espaços disponíveis para que os alunos desenvolvam as atividades propostas são adequados?				
As orientações apresentadas pelo material são suficientemente claras e para o aluno?				
A interação professor/texto/aluno é desenvolvida de forma satisfatória?				
O nível de dificuldade das propostas é adequado e promove progressão do conhecimento?				
O livro promove diferentes atividades de interação entre os alunos?				
A relação entre comprimento do material e carga horária foi satisfatória?				
<b>PÓS ADOÇÃO</b>	<b>Comentários</b>			
Houve a concretização do ensino e aprendizagem com a utilização do MD adotado?				
Houve necessidade de alteração/adaptação constante do MD?				
Observações				

**Fonte:** os autores, com base em Dias.

Assim, a propositura desta ficha se deu como consequência da necessidade de se analisar o material didático adotado por uma escola privada, no Ensino Fundamental II, na disciplina de **Língua Inglesa no sistema apostilado**. Se pautou em vários teóricos para a sua elaboração, partindo do que o autor analisou ser necessário, ou seja, na fase de pré-adoção - princípios norteadores, aspectos gráficos, adaptabilidade do material ao contexto, integração das habilidades, questionando o conceito de língua e o desenvolvimento da autonomia dos aluno, após as fases de adoção – consistindo numa fase mais aberta, posto que requer do professor uma análise mais detalhada dos pontos fortes e fracos do material didático em uso e por último a fase pós adoção – visando o reinício do ciclo – etapa que visa avaliar se o material didático cumpriu seu papel tão importante como já discutido anteriormente.

A partir da propositura da ficha, ainda na disciplina em que o trabalho se

desenvolveu foi requisitada uma adaptação de atividade com base no contexto profissional, visando observar se a ficha atenderia, ainda que de forma parcial, a finalidade almejada.

Sobre a elaboração de MD, Leffa (2007, p.11-16) diz que a mesma deve atender a dois objetivos que se complementam: o de tornar o professor mais presente no trabalho pedagógico e o de auxiliar o aluno a atingir as competências desejadas. Acrescenta, ainda, que a ênfase deve ser dada na tarefa proposta e ensina que a sequência de atividades deve conter, no mínimo, quatro etapas: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação, de forma cíclica.

Então, foi apresentada aos alunos uma proposta de atividade que visava trabalhar a compreensão leitora d, como se pode observar a atividade original no Apêndice III do presente artigo, visto que se tratava de um material isolado, tem-se que nem todos os quesitos foram aplicáveis, conforme ficha preenchida a seguir.

**Ficha - Análise de material didático para o Ensino Fundamental II, escola privada, sistema apostilado**

FICHA DE AVALIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO				
MARQUE SIM(S), PARCIALMENTE(P), NÃO (N), NÃO SE APLICA (N/A)				
PRÉ-ADOÇÃO				
1. PRINCÍPIOS NORTEADORES	S	P	N	N/A
A visão de linguagem reflete as práticas sociais de uso por meio da LE?	X			
Há a presença de textos autênticos e contextualizados?	X			
O uso da gramática contextualizada é aplicado nos diversos gêneros textuais?		X		
Os assuntos abordados são pertinentes para o público a que se destina?	X			
O material desenvolve a autonomia do aluno?	X			
2. ASPECTOS GRÁFICOS				
A divisão das atividades, bem como títulos e subtítulos, número de página é destacada?		X		
A estética e organização são atrativas ao aluno?		X		
Há referência dos textos citados?	X			
O sumário apresenta conteúdo e competências desenvolvidas?				X
3. ADAPTABILIDADE DO MATERIAL AO CONTEXTO				
O material é adequado levando em consideração a carga horária e número de alunos?				X



A organização dos conteúdos atende ao projeto político-pedagógico da escola?				X
O material apresenta exercícios de revisão, bem como modelos de avaliação?				X
Apresenta exercícios voltados para preparação de vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio?	X			
Possui material complementar com vídeos e exercícios divididos por níveis de dificuldade?			X	
Possui suporte de apoio com tutores para resolução de dúvidas?				X
Apresenta cronograma de estudos?				X
As atividades se desenvolvem a partir de uma temática pontual?	X			
Há progressão de conteúdo levando em conta os níveis de dificuldade?				X
Existe uma retomada cíclica de conteúdo?	X			
O trabalho se desenvolve nessa sequência: pré-atividade, atividade e pós-atividade?			X	
<b>ADOÇÃO</b>				
Os espaços disponíveis para que os alunos desenvolvam as atividades propostas são adequados?				X
As orientações apresentadas pelo material são suficientemente claras para o aluno?	X			
A interação professor/texto/aluno é desenvolvida de forma satisfatória?	X			
O nível de dificuldade das propostas é adequado e promove progressão do conhecimento?	X			
O livro promove diferentes atividades de interação entre os alunos?	X			
A relação entre comprimento do material e carga horária foi satisfatória?	X			
<b>PÓS ADOÇÃO</b>	<b>Comentários</b>			
Houve a concretização do ensino e aprendizagem com a utilização do MD adotado?	N/P			
Houve necessidade de alteração/adaptação constante do MD?	N/P			
Observações	N/P			

**Fonte:** os autores, com base em Dias.

Após a pilotagem do material e uma análise do preenchimento, temos que os aspectos visuais foram contemplados, bem como os objetivos principais de reforçar a competência linguística e o aprimoramento da autonomia do aluno que conseguiu realizar a atividade proposta dentro do prazo, com resultado satisfatório e pode simular uma habilidade muito exigida nos exames e vestibulares atuais – a compreensão textual e o desenvolvimento

de reflexão significativa e crítica. Destarte, ressalta-se a importância dessa ficha como guia com o intuito de visualizar de forma mais clara a atuação do docente, do aluno e do processo de ensino-aprendizagem, facilitando e ampliando a visão de conhecimento.

## 6. CONCLUSÃO

O presente trabalho, após abordar a questão conceitual de língua, de material didático e dada toda sua importância no processo de ensino-aprendizagem, almejou destacá-lo ainda mais, posto que o LD muitas vezes atua como única fonte de conhecimento e grande aliado do professor.

Sobre o processo de análise de adoção de material didático, cabe ressaltar a extrema relevância das fases de pré-adoção, adoção e pós-adoção, uma vez que visam auxiliar uma melhor seleção do material, bem como reduzir as chances de insucesso no processo de ensino e aprendizagem. Lembrando que, cada contexto pode conter o elemento surpresa, assim como a adoção de um novo material didático pode não surtir o efeito desejado, como preconiza Zorzo-Veloso (2018, p.167).

No tocante à propositura de uma ficha de avaliação de material didático, deve-se ter em conta o contexto escolar, a concepção de língua, as opções de escolha e participação efetiva do professor nesse processo. A ficha serve como guia e visa garantir uma maior segurança e chances de sucesso a todos os envolvidos no processo educacional: alunos, professores, coordenação e direção. E, ainda que haja outros modelos de fichas elaborados por estudiosos do assunto, entendemos ser necessária a confecção de uma ficha pelo próprio professor seguindo os critérios e necessidades acima expostos. Somente após a elaboração da própria ficha ao contexto selecionado, pudemos expandir mais a visão acerca da sua necessidade. Ao pilotar um material elaborado, ainda que para um período curto, observamos que esse guia já devia fazer parte prática há muito tempo, posto que se comprovou a eficácia quanto ao fim almejado.

Da importância já explorada do material didático, cabe destacar o pedido da coordenadora de Habilitação e Registro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Nadja Cezar Ianzer (2017), para o Dia Nacional do Livro Didático, em que destaca a importância do material na construção do cidadão e que as novas gerações precisam aprender a respeitar o livro didático como “instrumento de crescimento”.

E ainda que o foco tenha sido o material didático, não podemos deixar de ressaltar que o papel do professor é de “suma importância no sentido de maximizar a aprendizagem de línguas estrangeiras e combater a interferência ou a fossilização de erros, pois ele representa o contato máximo do aluno com a LE meta, é visto como modelo ou exemplo a ser seguido” (Ferreira,

2013). Portanto, concluímos que uma boa formação do professor aliada a um processo cuidadoso de adoção de material didático contribui em muito para um resultado de sucesso no âmbito educacional.

## REFERÊNCIAS

DIAS, R. **Avaliando o livro didático (LD) de língua estrangeira (LE) no contexto do Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

FERREIRA, Cláudia Cristina. É possível ser competente em língua estrangeira? In: ZORZO-VELOSO, V.; FERREIRA, C.C.; ORTIGOZA, A. F.. **El español en línea de mira: enlaces lingüísticos, literarios y metodológicos**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013, p. 67-83.

IANZER, Nadja Cezar. **Livro didático é instrumento de construção do cidadão, diz coordenadora**, 2017. Disponível em: <<http://www.novoeste.com/indez.php?page=destaque&op=readNews&id=27822>> Acesso em: 03 de maio de 2020.

LEFFA, V. (org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2.ed. rev. Pelotas: Educat, 2007, p. 09-41. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Producao\\_materiais\\_2ed\\_completo.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Producao_materiais_2ed_completo.pdf)

PAIVA, Vera L.M. de Oliveira e. **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.

PORTELA, Keyla C.A. Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. **Revista Expectativa**, v.5, 2006.

SOUZA-LUZ, A. C. C. de. **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 (Programa de Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H.. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. São Paulo: SBS Editora, 2005.

VILAÇA, M. L. C. **O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis**. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio. Vol. VIII, N. XXX, jul-set, 2009.

ZORZO-VELOSO, V: Material Didático: Autonomia no processo de seleção e de adoção. In: FERREIRA, C.C. **Vade mecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2018, p. 157-176.

## APÊNDICE I

### Questionário Anexo ao TLCE

a) **Avaliação pré-utilização.** Envolve as previsões a respeito dos efeitos de um material, podendo ser direcionada a um contexto genérico ou específico, segundo Tomlinson (2003).

**Nesse sentido, quais os critérios adotados pela escola para a adoção do material didático?**

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; ensinabilidade, impacto, flexibilidade, 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).

**A escola (direção, coordenação, professores) realizou alguma ação no sentido de avaliar o material didático em seu uso? Em caso afirmativo, como isso foi feito?**

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.

**Houve alguma ação visando a análise do material didático adotado após seu uso no ano letivo? Em caso afirmativo, como ocorreu esse processo?**

## APÊNDICE II

### Ficha - Análise de material didático para o Ensino Fundamental II, escola privada

FICHA DE AVALIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO				
MARQUE SIM(S), PARCIALMENTE(P), NÃO (N), NÃO SE APLICA (N/A)				
PRÉ-ADOÇÃO				
1. PRINCÍPIOS NORTEADORES	S	P	N	N/A
A visão de linguagem leva em consideração as práticas sociais de uso por meio da LE?				
A visão de aprendizagem considera a importância do trabalho colaborativo entre os alunos e alunos e professor?				
As quatro habilidades são exploradas levando em conta o uso de textos autênticos e contextualizados?				
Há preocupação em fazer uso de uma gramática contextualizada em relação aos vários gêneros textuais?				
Os assuntos explorados são adequados ao público alvo?				
O conteúdo de cada unidade permite um trabalho interdisciplinar levando em conta uma formação com valores éticos e de cidadania?				
O aluno é incentivado a assumir responsabilidade sobre o seu aprender (ex.: estabelecimento de objetivos e/ou propósitos para a aprendizagem, incentivo a tomada de decisões, incentivo ao aprender a aprender etc.).				
2. ASPECTOS GRÁFICOS				
A unidade apresenta uma diagramação adequada aos seus propósitos comunicativos básicos?				
A disposição de títulos e subtítulos realça a mudança de assunto/atividade ou tarefa?				
A numeração das páginas está em posição de destaque e de fácil visualização?				
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 gráficos utilizados contribuem para uma organização clara e agradável da informação?				
Indicação das fontes dos textos citados?				
3. ADAPTABILIDADE DO MATERIAL AO CONTEXTO				
A visão de Linguagem que norteia as atividades está em consonância com a proposta de uma formação crítica voltada para a prática social ?				
A visão de linguagem adequa-se à perspectiva do trabalho planejado?				
O número de unidades e sua extensão são coerentes à carga-horária e número de alunos do contexto de ensino?				
A organização dos conteúdos (proposta de organização curricular) adequa-se ao planejamento de minha escola?				
Os temas abordados nas unidades são adequados aos alunos da realidade escolar do local onde atua?				
A proposta de organização dos conteúdos proporciona a continuação da progressão curricular iniciada anteriormente?				
Os itens suplementares (CDs, DVDs) que compõem o material são compatíveis aos recursos disponíveis na escola?				
A estrutura do livro propicia determinada autonomia quanto à ordem de desenvolvimento das unidades?				



Os gêneros textuais apresentados pelo LD são compatíveis e coerentes às necessidades da sala de aula?				
<b>4. INTEGRAÇÃO DAS QUATRO HABILIDADES</b>				
As atividades para o desenvolvimento da competência comunicativa em LE encontram-se articuladas em torno de um tema?				
As quatro competências (a textual, a gramatical, a sócio-lingüístico e a estratégica) são adequadamente desenvolvidas e operacionalizados nas atividades de aprendizagem?				
As atividades para o desenvolvimento das habilidades receptivas articulam-se adequadamente ao desenvolvimento das habilidades produtivas?				
As atividades para o desenvolvimento do conhecimento léxico-sistêmico propiciam a reflexão sobre a língua, tendo em vista os vários gêneros textuais?				
Há preocupação em desenvolver e/ou expandir o conhecimento de aspectos sócio-culturais dos países da língua alvo?				
A bibliografia inclui indicações vídeos, CDs, programas de TV, softwares, livros, jornais, revistas, sites da web etc?				
Há progressão de conteúdo levando em conta as habilidades?				
Existe uma retomada cíclica de conteúdo?				
O trabalho se desenvolve nessa sequência: pré-atividade, atividade e pós-atividade?				
<b>ADOÇÃO</b>				
Os espaços disponíveis para que os alunos desenvolvam as atividades propostas são adequados?				
A organização sequencial das atividades (indicação numérica ou alfabética) é clara e de fácil compreensão para os alunos?				
As diretrizes (instruções) das atividades/exercícios são de fácil entendimento para os alunos?				
A interação professor/texto/aluno é desenvolvida de forma satisfatória?				
O trabalho com o gênero textual necessita de maior complementação do professor?				
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)?				
O grau de dificuldades das atividades de compreensão e produção oral são coerentes às necessidades dos alunos (As propostas são alcançáveis)?				
O livro promove diferentes atividades de interação entre os alunos?				
Os temas das unidades propostas são educativas e motivadoras (proporcionam um maior engajamento por parte dos alunos)?				
O tempo de desenvolvimento do trabalho ocorreu consideravelmente dentro da previsão feita no planejamento das aulas?				
<b>Comentários</b>				
Comentários quanto à flexibilidade de adaptação do material?				
Quais os Pontos Fortes do LD?				
Comentários quanto à interação desenvolvida em sala de aula (qualidade da interação professor/livro; professor/aluno; aluno/aluno; aluno/livro)?				
Os objetivos iniciais foram atingidos?				
Houve a consideração da opinião dos alunos a respeito do material?				
Houve dificuldades Observadas durante a utilização do Livro?				
Outros elementos observados.				
<b>PÓS ADOÇÃO</b>				
Os critérios apresentados na ficha Pré-avaliação são revalidados?				

As contribuições apresentadas nos comentários ao professor e no MP contribuem para ir além do que foi proposto pelo exercício?	
Quais são os aspectos que favorecem a adoção desse livro (prós)? E os que desfavorecem sua adoção?	

**Fonte:** os autores

### APÊNDICE III

A atividade abaixo foi proposta em um grupo do 3º ano do Ensino Médio com 35 alunos, na disciplina de língua inglesa. Eles possuem material apostilado, mas, às vezes, é possível inserir uma atividade extra. Os alunos estão tendo aula pela plataforma Zoom.

Assim, iniciei a aula dizendo que seria feita uma atividade em 5 grupos e seria uma atividade parcial (nota sobre a prova mensal, até 3,5 pontos). Eu escolheria 5 alunos de forma aleatória e eles deveriam montar sua equipe de acordo com o critério de afinidade, lembrando que cada grupo deveria ter 7 alunos.

Expliquei que se tratava de uma atividade que visava trabalhar a compreensão textual e ampliação de repertório, uma vez que estão no 3.º ano do Ensino Médio e esse é a habilidade mais presente no Enem e vestibulares.

Após, delimito o tempo: 1h – 1h10 para atividade total, sendo os primeiros 20 minutos para a compreensão do texto, seleção das 5 palavras-chave do texto de cada grupo e uma discussão inicial acerca do tema; 20 minutos para encontrar outro texto ou vídeo sobre a mesma temática e fazer o texto escrito relacionando ambos e os 20 minutos finais para preparar para a apresentação oral da atividade e elaborar 3 questões acerca do tema do grupo subsequente.

Então montei os cinco grupos nas salas simultâneas do Zoom de acordo com a escolha e propus que entre eles tivessem um bate papo inicial e, se preferissem, poderiam atribuir funções para cada elemento a fim de elaborar a atividade e, ao final, eu escolheria um ou dois do grupo para fazer a apresentação oral.

Ao final da parte escrita concluída, encerrei as salas simultâneas e pedi para que eles escolhessem entre si dois para apresentar a parte oral e um para enviar a parte escrita para o meu e-mail.

#### ATIVIDADE ORIGINAL

##### Orientações:

**1) Leia o texto selecionado para o seu grupo, em seguida selecione 5 palavras-chave.**

2) Encontre na Internet um vídeo ou outra notícia sobre o tema. Como eles se relacionam? Crie um texto de, no mínimo, 12 linhas abordando ambos e opinando sobre a temática (em língua portuguesa ou inglesa)

3) Apresente para sala o material encontrado na Internet e o texto elaborado.

4) Cada grupo deverá criar três perguntas sobre o texto ou temática do grupo subsequente. Por exemplo: grupo do text 1 fará para o grupo do text 2 e assim por diante.

5) Ao final, enviar a atividade para o e-mail do professor.

### **Text 1: Modern slavery**

Modern slavery affects more than 35 million people, report finds five countries including India, China and Russia account for 61% of all slavery, says Australia-based Walk Free Foundation More than 35 million people around the world are trapped in a modern form of slavery, according to a report highlighting the prevalence of forced labour, human trafficking, forced marriages, debt bondage and commercial sexual exploitation.

The Walk Free Foundation (WFF), an Australia-based NGO that publishes the annual global slavery index, said that as a result of better data and improved methodology it had increased its estimate 23% in the past year.

Five countries accounted for 61% of slavery, although it was found in all 167 countries covered by the report, including the UK.

India was top of the list with about 14.29 million enslaved people, followed by China with 3.24 million, Pakistan 2.06 million, Uzbekistan 1.2 million, and Russia 1.05 million.

Mauritania had the highest proportion of its population in modern slavery, at 4%, followed by Uzbekistan with 3.97%, Haiti 2.3%, Qatar 1.36% and India 1.14%.

Condensed from: <https://www.theguardian.com/world/2014/nov/17/modern-slavery-35-million-people-walk-free-foundation-report>

### **Text 2: Ethiopian school that feeds body and mind**

Seeing the deprivations faced by children in her neighborhood, one Ethiopian teacher decided to provide them with a safe place to learn and play. Muday Mitiku decided to open a school 11 years ago, when she realized that most of the children in her suburb were spending their days on the streets, unwashed, unfed and unschooled. But the little school in Keteme aims to do a lot more than just supply children of impoverished conditions with an education.

“Fresh and Green is the only school of its type in the area and it provides

three daily meals year round to the children and assists the families in becoming more self sufficient,” explained Mitiku.

When Fresh and Green Academy was established it was a fee-paying kindergarten but it wasn't long before Mitiku started bringing children in off the streets. She says the parents of the paying students started pulling their children out but it didn't stop her from wanting to help those in need.

“Their (the students’) parents are often beggars or prostitutes,” she said. “If the academy didn't exist the children would be on the streets begging to find their next meal and not attending school.”

Mitiku says that many of her students have no parents and are brought up by older siblings or relatives.

Donations from abroad as the United States keep this little school alive but Mitiku says it is always a battle.

Condensed and adapted from: <http://edition.cnn.com/2011/WORLD/africa/05/30/ethiopia.school/index.html>.

### **Text 3: Syamend**

Syamend lived in Damascus, Syria, where he studied Arabic at a university. The civil war brought an end to all of that overnight. The whole country collapsed – including electricity and safe water supplies. The lives of ordinary Syrians continue to revolve around just two things – fear and hunger.

Syamend managed to flee Syria in early summer and crossed into Turkey. The refugee camp where he stayed was overcrowded, with more people coming every day. There were not enough tents and several families had to share each one. Everyone was desperate to leave.

“I left the camp with about twenty other people, including children as young as five, and we tried to get to Greece in an inflatable dinghy. The dinghy capsized not far from the coast of a Greek island, but luckily we were rescued by coast guards. Later, I found out that other Syrians I'd met, including whole families, drowned attempting to reach Greece via the same route.” (<https://www.refugee-action.org.uk/syamend/>)

### **Text 4: Soccer's Deadliest Fans: The Troubled World of Brazil's 'Organizadas'**

As Brazilian society grew more urban, industrialized and correspondingly more violent, so too did the organizadas. “Soccer reflects what occurs in wider society,” Buarque told *Historia*, paraphrasing anthropologist Roberto DaMatta. “During the 1970s there was a huge increase in the number of organizadas, each one seeming to represent an individual neighborhood. This led to an increase in the violence.”

The first registered torcida organizada death of the modern era came in 1988,

when the leader of the Palmeiras organizada Mancha Verde, Cleo Sostenses, was shot outside his group's clubhouse by a rival gang and since then the violence, in both Brazilian soccer and Brazilian society, has shown no sign of abating.

For Cunha, police negligence is part of the problem. "When these gangs leave the neighborhoods on the day of the games, why isn't there a police car with them?" he asks sharply. "When Paul McCartney played at Arruda there were so many police here that I couldn't drive down the street. But then that's a middle-class event, so they get treated differently from soccer fans."

The Inferno Coral believe the treatment they receive from the police is unnecessarily brutal. "When we go to the Ilha do Retiro (the stadium of Sport) they fire tear gas and the beat us with batons," says Cunha. "Even when we're not doing anything."

The relationship between the torcidas organizadas and Brazil's soccer clubs is also a fraught one. For years, elected team presidents, who often double as politicians, have provided subsidized travel and match tickets to the groups, eager to secure the support of huge voting blocs. Yet Palmeiras, one of the big Sao Paulo teams, recently announced they were breaking all ties with their largest organizada, while star national team striker Fred voiced his anger at the Fluminense organizada, Jovem Flu.

"We need to look hard at these groups," he told the press. "They're responsible for the majority of deaths in soccer, they get their team banned from playing at their own stadium, and they're infiltrated by marginais who drive ordinary fans away from games." (<https://www.rollingstone.com/culture/culture-news/soccers-deadliest-fans-the-troubled-world-of-brazils-organizadas-92741/>)

### **Text 5: How one Swedish teenager armed with a homemade sign ignited a crusade and became the leader of a movement**

There is persona and there is reality in **Greta** Thunberg. It is Valentine's Day in her hometown of Stockholm, but there's only wind, no hearts and flowers. A few hundred kids mill about, with a smattering of adults. If there were not signs reading "Our Earth, We Only Have One," it could be mistaken for a field trip to the ABBA museum.

"I would like to say something that I think people need to know more than how I deal with haters," she answered, before launching into details from the Intergovernmental Panel on Climate Change's latest report. She mentioned that if we are to have even a 67 percent chance of limiting global temperature change to under 1.5 C, the point where catastrophic changes begin, we have less than 420 gigatons of CO<sub>2</sub> that we can emit before we pass the no-going-back line. Thunberg stated that, at the current rate, we have eight



years to change everything.

Thunberg's face was controlled fury. This was the persona: an adolescent iron-willed truth teller. The Davos one-percenters clapped and rattled their Rolexes. It has become a disconcerting pattern for Thunberg appearances that would be repeated at the European Commission: Greta tells the adults they are fools and their plans are lame and shortsighted. They still give her a standing ovation. A few minutes later, she was gone and the audience dispersed into a fleet of black BMWs and Mercedes, belching diesel into the Alpine sky. (<https://www.rollingstone.com/politics/politics-features/greta-thunberg-climate-crisis-cover-965949/>)

# MATERIAL DIDÁTICO PARA ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: uma análise descritiva

*Eliana Soares<sup>3</sup>  
Maiara Fernandes<sup>4</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

**N**este trabalho apresentamos a importância de uma reflexão sobre o material didático (MD), no contexto de escola particular, voltado para o ensino de Língua Estrangeira (LE) no ensino médio. Para tal, foram pensados instrumentos simples que pudessem tornar viável a avaliação de materiais didáticos por parte dos professores e outros profissionais envolvidos neste processo sob a concepção de língua como constructo social (Bakhtin, 1997) e interacionista (Vygotsky, 1987).

Por meio de estudos teóricos realizados para a disciplina de Material didático – análise, reflexão e produção, do Curso de Mestrado Profissional em Língua Estrangeira Moderna (MEPLEM) - na Universidade Estadual de Londrina (UEL), tendo como referência as propostas de Dias (2007), Fernández (2004), Leffa (2007), Rodriguez (2005) e Tomlinson; Masuhara (2005), e seguindo as considerações propostas pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UEL, foram elaborados quadros com critérios descritivos na tentativa de construir um instrumento que promovesse uma avaliação coerente com as propostas pedagógicas vigentes, buscando desburocratizar o processo e principalmente auxiliar aos professores na análise mais efetiva do material didático (MD).

Justifica-se a pertinência deste trabalho, dada a relevância que o MD ainda tem no processo de ensino e aprendizagem para o professor e para o aluno. Para o professor, o MD serve de ferramenta orientadora do seu percurso e deve estar conectado e contextualizado ao seu plano de ensino, enquanto para o aluno, o MD é um apoio necessário para nortear sua aprendizagem.

Somada à complexidade dos instrumentos avaliativos disponíveis, há a necessidade de análises profundas e criteriosas de listas enormes que requerem uma mobilização pouco provável de ocorrer em uma escola devido ao pouco tempo disponível ao professor, visto que já lhe cabem outras atividades.

Posto isso, observa-se a necessidade de elaboração de um instrumento avaliativo mais funcional e prático para ser usado pelos docentes, porém sem deixar de cumprir seu papel de levar o professor a refletir sobre a qualidade do

<sup>3</sup> Mestre pelo programa de pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras e Modernas (MEPLEM) na Universidade Estadual de Londrina - PR e professora de Língua Espanhola e Inglesa no Centro Paula Souza - ETEC - Ourinhos. E-mail: esoares.eliana@gmail.com

<sup>4</sup> Mestre pelo programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras e Modernas (MEPLEM) na Universidade Estadual de Londrina - PR e professora de Língua Espanhola - Ensino Médio e Fundamental 2 em redes privadas de ensino e do Ensino Superior. E-mail: maestramaiarafernandez@gmail.com

material para suas aulas e as concepções de linguagem presentes no MD.

A partir desse objetivo elaborou-se um quadro com critérios que possibilitem ao professor obter respostas pontuais sobre o MD adotado ou que se pretende adotar. Acreditamos que isso dará ao professor oportunidade de refletir sobre a concepção de linguagem e a qualidade do MD que está presente em sua aula ou que se pretende usar, fornecendo subsídios para uma possível adequação ao contexto de sala de aula vigente.

Nesta perspectiva, definimos nosso percurso com a análise descritiva em 3 etapas: elaboração da grade de critérios para análise de MD e os elementos considerados para a pré-adoção do MD; o mapeamento dos critérios durante a adoção por meio das respostas colhidas pelo quadro de análise preenchida por um professor de LE e os efeitos deste material pós-adoção. Consideramos os aspectos da concepção de língua pelo viés da cultura e identidade no contexto ensino/aprendizagem, nossas considerações finais, seguidas pelas referências.

## 2. O CONTEXTO DE APLICAÇÃO

O contexto de aplicação das questões dispostas no Quadro 1 - Critérios de análise do livro didático para língua estrangeira, propostos por Dias (2007), ocorreu em dois colégios privados no norte do Paraná. Ambos os colégios, um localizado na cidade de Londrina (C1) e outro na cidade de Ourinhos (C2), trabalham com os segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Entretanto, a análise do MD de línguas estrangeiras privilegiou o Ensino Médio pelos contextos adotarem o mesmo sistema e com o mesmo número de aulas semanais, uma por semana. Por serem escolas conveniadas, não cabe ao professor a escolha do MD, impossibilitando a análise prévia pelos professores de línguas estrangeiras. Portanto, o primeiro processo de pré-adoção do MD foi realizado pela equipe administrativa e pedagógica dos colégios.

Escolhemos como participantes dessa pesquisa dois professores de línguas estrangeiras e duas coordenadoras pedagógicas, uma de cada colégio. A pesquisa se deu por meio da aplicação do questionário baseado nos critérios de análise do livro didático para a língua estrangeira (DIAS, 2007).

O objetivo da aplicação do quadro de critérios de análise do LD foi fornecer uma estrutura de análise fácil e rápida para auxiliar pedagogos e professores na seleção e análise do MD.

### 3. ELABORAÇÃO DA GRADE DE ANÁLISE E ELEMENTOS CONSIDERADOS PARA PRÉ-ADOÇÃO

Segundo Dias (2007, p.199), há uma amplitude de ferramentas utilizadas com propósitos educacionais que podem ser consideradas materiais didáticos. Contudo, o livro didático (LD) segue sendo o principal aliado do professor em sua jornada pelo processo de ensino-aprendizagem, seja em LE ou não.

O LD - por razões que vão desde a acessibilidade até a organização sistêmica do conhecimento - está presente na maioria das salas de aula brasileiras. Dada a sua importância para o contexto de aprendizagem, o Ministério da Educação (MEC), em conjunto com o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), criaram o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (Brasil: MEC/SEF, 2009) para avaliar, obter e distribuir às escolas da rede pública de ensino. Em se tratando da LE, os critérios foram adotados no PNLD de 2011.

Desde então, guias contendo análises teórico-metodológicas são enviados às escolas públicas a cada dois anos, respeitando os segmentos de ensino: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Sendo assim, ainda que os objetivos deste trabalho tiveram como base a análise de LD em uma instituição ensino da rede particular, é importante ressaltarmos que os direcionamentos e critérios adotados por este programa também norteiam a elaboração do MD ofertados pelas editoras e, conseqüentemente, adotados pelas escolas privadas.

Assim, para abordarmos esta etapa, contamos com as considerações relatadas pela coordenadora pedagógica da instituição, a qual compete a adoção do MD e faz suas escolhas a partir de critérios que contemplem aspectos pedagógicos e financeiros, seguindo contexto de atuação e documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) - legislação responsável por regulamentar o sistema educacional (público ou privado) do Brasil - e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), vigentes desde 1995.

No caso do LD de LE analisado, observa-se também a presença das Matrizes de Referência para o ENEM (2009), por se tratar de um material voltado para o ensino médio. Dessa forma, estabeleceram-se critérios para análise de um LD já adotado.

O conhecimento mais criterioso e aprofundado sobre o material pode levar o professor a refletir sobre suas potencialidades e, principalmente, sobre como e até onde o material o auxilia em sua prática, favorecendo sua percepção para sanar possíveis lacunas ou mesmo a fazer adaptações para determinados contextos inclusivos.

## 4. MAPEAMENTO DOS CRITÉRIOS DURANTE A ADOÇÃO

Inicia-se a análise do MD, com foco no LD, baseada na leitura dos pesquisadores Dias (2007), Fernández (2004), Leffa (2007), Rodriguez (2005) e Tomlinson; Masuhara (2005) e com as considerações do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Diante das análises propostas pelos teóricos citados, elaborou-se um quadro de análise, mediante discussões ocorridas durante as aulas.

Neste primeiro momento, o quadro construído aborda os critérios formulados a partir das discussões e leituras, contemplando quatro eixos: a avaliação dos elementos textuais, avaliação do material impresso, a adequação segundo os documentos oficiais e as instruções e considerações presentes no manual do aluno, as quais se acreditam ser pertinentes para o direcionamento da prática do professor de LE que utiliza LD adotado pela escola, cujas respostas serão visualizadas nos quadros.

### 4.1. CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DO MD EM LE - AVALIAÇÃO DOS ELEMENTOS TEXTUAIS

Para o primeiro eixo, visualizado no quadro a seguir, propusemos a dois professores de LE, atuantes na instituição particular que adota MD, a avaliação dos elementos textuais e seus critérios.

Consideramos a identificação do material; as informações sobre visão geral do material recorrendo a uma linguagem dialógica; a sondagem de conhecimentos prévios, a fim de promover a interação do conteúdo com o aluno; como o tema é apresentado e trabalhado com o aluno; a preocupação com adequação e visão sociocultural; apresentação de estratégias de compreensão leitora, escrita, oral e auditiva; uso de recursos midiáticos para desenvolvimento da autonomia e variedade de recursos verbais e não-verbais inseridos em variedade de gêneros textuais.

**Quadro 1** - Critérios de análise do livro didático para língua estrangeira

1. AVALIAÇÃO DE ELEMENTOS TEXTUAIS	SIM	NÃO	ÀS VEZES
a) Os textos são adequados à faixa etária do aluno.	X		
b) Os textos apresentam relação pessoal com o aluno.			X
c) Os textos expõem os objetivos e atribuem significado àquilo que está lendo.	X		
d) Os textos abordam os conhecimentos prévios e necessários para interação com o aluno.	X		
e) Na abertura dos capítulos/unidades são apresentadas situações que conduzem o estudante a refletir sobre o tema proposto pela unidade.	X		



f) Na abertura dos capítulos/unidades apresentam objetivos claros.	X		
g) Apresenta atividades de aprendizagens abertas e reflexivas inseridas na própria sequência do texto ou ao final do mesmo.	X		
h) São apresentadas atividades de interpretação que integrem diferentes níveis de dificuldades.	X		
i) Proporciona o uso de estratégias de ensino nas atividades propostas.	X		
j) Traz sugestões de atividade de aprendizagem por meio do uso das TICs, sugerindo leituras de textos complementares, vídeos ou atividades a serem realizadas pelo aluno fora da sala de aula.			X
k) Favorece a estruturação de ideias e conceitos considerando elementos socioculturais.			X
l) Os ícones sinalizam, de forma adequada, os destaques a serem dados no texto e estão indicados na margem esquerda da página.	X		
m) As ilustrações apresentam títulos, fontes e datas segundo as normas éticas de uso de imagem.	X		
n) Possui erros de impressão e/ou organização.	X		
o) Apresenta glossário de vocábulos, necessário para a compreensão rápida de algumas palavras que o aluno poderá não compreender.	X		
p) Possui áudio que auxilia na compreensão e produção oral do aluno.	X		

**Fonte:** as autoras com base em Dias (2007)

As respostas dadas pelo professor demonstram que grande parte dos elementos textuais elencados como importantes para o contexto de atuação de sua prática pedagógica encontram-se presentes no material, o que configura uma compatibilidade eficiente entre o material, contexto de aplicação e plano de ensino do professor.

Assim, compreende-se que há empatia do professor com o material e conseqüentemente uma aproximação mais estreita entre procedimento e metodologia abordados na formação do professor até o momento, salvo os itens 1b, 1j e 1k, interligados pelo tema interculturalidade, os quais o professor assinala que nem sempre estão presentes nas unidades do LD.

#### **4.2. CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DE MD EM LE - AVALIAÇÃO DO MD IMPRESSO**

Segundo verificação do quadro contendo uma análise do MD impresso, é possível observar que o LD apresenta, em sua totalidade, características positivas sobre seu aspecto físico. No entanto, o professor ressalta que o item 2a aparece somente no início do LD e não apresenta especificidades maiores sobre as seções abordadas nas unidades.

## Quadro 2 - Avaliação do material didático impresso

2. AVALIAÇÃO DE MATERIAL IMPRESSO	SIM	NÃO	ÀS VEZES
a) O material traz o sumário organizado na forma de sequência de conteúdos e permite a rápida localização das informações.	X		
b) Incentiva a interação ativa dos alunos com o próprio material didático impresso.	X		
c) Traz imagens claras e fonte em tamanho adequado para o nível escolar do aluno.	X		
d) Os espaços para respostas das atividades propostas são suficientes.	X		

**Fonte:** as autoras com base em Dias (2007)

Consoante a análise do professor, o LD possui boa qualidade gráfica e atende às necessidades visuais e espaciais dos alunos. Acreditamos que a presença de um bom aspecto gráfico também é fator motivador para os alunos com estilo de aprendizagem visual afluído.

### 4.3. CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DE MD EM LE - O MD E DIRECIONAMENTOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Na sequência da análise, focamos nas características político-pedagógicas e socioculturais propostas pelo material. Conforme o professor, esses aspectos favorecem a interatividade, autonomia e respeito às culturas adversas à sua, porém, nem sempre abrem possibilidades de contato ou mesmo interação com a cultura da língua alvo. Compreende-se então que há uma exposição da língua sob perspectiva pluricêntrica, que às vezes permite o estímulo da expressão cultural, incentivando o pensamento crítico-reflexivo do aluno.

No item 3H, percebemos uma divergência entre a análise e o que se apresenta no MD. Para o docente, as atividades nem sempre estão em concordância com a Matriz de Referência para o ENEM. Porém, constatamos que elas se encontram descritas ao início de cada unidade na proposta pedagógica presente no manual do professor.

### Quadro 3: O MD e direcionamentos nos documentos oficiais

3. MATERIAL DIDÁTICO EM CONCORDÂNCIA COM DOCS OFICIAIS (LDB; BNCC; etc)	SIM	NÃO	ÀS VEZES
a) Estimula a criação cultural e o desenvolvimento do espírito crítico e do pensamento reflexivo			X
b) Favorece a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos	X		
c) Contribui para o aprendizado do aluno, permitindo que ele construa significado do conteúdo de aprendizagem	X		
d) Há atividades de produção oral que simulam a utilização da língua em uso.	X		

e) O material abrange os elementos das competências linguísticas previstas na LDB para o ensino de LEM	X		
f) O material possibilita uma aprendizagem pela perspectiva multicultural	X		
g) O material oferece possibilidades e/ou ideias para formulação de projetos	X		
h) O material propõe um trabalho integrando as habilidades requeridas para o ENEM			X

**Fonte:** as autoras com base em Dias (2007)

Os critérios adotados para avaliação do manual do professor sugerem cuidado com a apresentação metodológica, seguida de uma apresentação lógica das propostas e atividades presentes no MD. Elaborada para auxiliar no direcionamento do professor em sala de aula, também fornece sugestões de atividades extras, projetos e leituras para ampliação do conhecimento do professor e do aluno.

#### Quadro 4: Manual pedagógico do professor

4. CARACTERÍSTICAS DO MANUAL DO PROFESSOR	SIM	NÃO	ÀS VEZES
a) Esclarece os aspectos metodológicos que compõem a obra.	X		
b) Estabelece relação coerente entre os aspectos metodológicos e as atividades de aprendizagem propostas..	X		
c) Traz uma síntese elucidativa sobre a organização do material.	X		
d) Permite uma compreensão clara sobre as unidades e suas subdivisões de modo estruturado e compreensível.	X		
e) Sua linguagem é acessível ao professor.	X		
f) Apresentam sugestões para as atividades e trabalhos complementares.	X		
g) Incentiva a autonomia acadêmica do professor.	X		
h) Sugere projetos para promover valores morais e éticos pertinentes ao convívio social, favorecendo o respeito pela diversidade cultural da língua.	X		
k) Propõe trabalhos interdisciplinares relacionados aos temas transversais.	X		
m) Traz sugestões e estratégias para auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem para o processo de avaliação.	X		
n) Apresenta um ambiente virtual de apoio pedagógico para a prática do professor e do aluno.	X		
o) É possível localizar as informações de forma rápida.	X		

**Fonte:** as autoras com base em Dias (2007)

Finalizando a etapa de adoção, a disponibilidade do LD em ambiente virtual com atividades complementares e avaliativas de percurso facilitam o acesso tanto para o professor quanto para o aluno, caracterizando-se como

um aspecto positivo. Ainda assim, o professor salienta que o MD carece de indicações de atividades instigantes para promover a interação mediada pela MD entre o aluno e a língua-alvo.

Esta última colocação do professor corrobora a necessidade de uma avaliação descritiva do MD para proporcionar aos alunos uma prática mais significativa e contextualizada do uso da língua.

## 5. DESCRIÇÃO: PÓS-ADOÇÃO

De acordo com Tomlinson; Masuhara (2005, p. 9), os critérios universais pré-estabelecidos devem permitir a avaliação do MD em diversos contextos e devem possibilitar a avaliação de diversos idiomas, bem como promover as circunstâncias ideais em que esta adoção deveria ocorrer, seguindo o protocolo de avaliação prévia, monitoramento da adoção e reflexão-crítica após a adoção.

Após a elaboração dos critérios julgados relevantes segundo o contexto mencionado outrora, o quadro foi empregado na análise de um material didático de língua estrangeira adotado por uma instituição de ensino básico particular, a fim de observar sua aplicabilidade na visão de um professor de LE.

Uma das questões levantadas pelo professor é a necessidade de adequação ou adaptação das atividades para seu contexto educacional, neste caso específico, alunos do Ensino Médio.

Essa informação dada pelo docente corrobora a importância do professor reconhecer a realidade de seu contexto para propor uma adaptação adequada, conforme salienta Tomlinson; Masuhara (2005, p. 3) “muitos professores acrescentam, excluem, aumentam, reduzem e modificam as suas atividades” relacionadas ao MD para adequar ao seu contexto de atuação com base nos princípios linguísticos ou de significados.

Percebemos que, embora o professor observe uma incompatibilidade entre o MD e sua teoria em alguns momentos, por meio do questionário foi possível identificar a causa da divergência que gera a necessidade de modificação. Salvo alguns apontamentos, o MD encontra-se alinhado à sua perspectiva de ensino de LE.

Neste momento, fica evidente que a concepção de ensinar língua pautado em uma visão estrutural, com ênfase nos aspectos gramaticais, pode ser nociva ao processo de ensino-aprendizagem, que deve estar fundamentado em um contexto sócio-cultural interativo para envolver o aluno em uma aprendizagem significativa (VYGOTSKY, 1897). Ou seja, ainda que sendo um instrumento de apoio teórico para o professor, é fundamental salientar que o MD pode favorecer uma prática docente contrária ao dialogismo, reforçando a concepção de língua adotada pelo docente.

Para obter uma visão macro sobre esses critérios, Tomlinson; Masuhara

(2005, p. 13-15) explicam que deve-se utilizar critérios universais subdivididos em categorias para que a avaliação do MD seja realizada.

Dentre estas subdivisões, estão os critérios relacionados a idade, onde está presente a incompatibilidade descrita pelo professor. Esta parte não está estritamente relacionada ao conteúdo, mas sim, à motivação e à estimulação ao instigar a curiosidade do aluno. Esse aspecto em especial depende mais da prática pedagógica do professor e de sua habilidade em adequar conteúdo ao contexto, a fim de que o aluno consiga atribuir significado a partir do aprofundamento dos aspectos linguísticos.

Assim, a adaptação pode ser realizada a partir da seleção dos seguintes critérios: *“definição do perfil do contexto de ensino, identificação dos motivos para a adequação, avaliação, enumeração dos objetivos, adaptação, ensino e revisão”*. (TOMLINSON; MASUHARA, 2005, p. 25).

Portanto, ao observar as análises, é possível identificar pontos convergentes e divergentes dados pelo profissional. Por isso salientamos a importância do estabelecimento dos critérios gerais propostos por Tomlinson; Masuhara (2005) para identificação e seleção do MD que melhor se adapte a diversos contextos educacionais e proporcione uma reflexão sobre os aspectos que favorecem a aprendizagem de LE.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou propor reflexões para docentes por meio da elaboração de uma grade de análise de MD no ensino de línguas estrangeiras, com especial atenção ao papel que estes desempenham na prática docente. Adotamos, como base de referência teórica para a construção da grade de análise, os estudos de Dias (2007) e as concepções de linguagem sociointeracionista.

No campo de ensino de línguas estrangeiras, os critérios do PNLD para adoção de MD em LE salientam a necessidade de uma grade de avaliação de fácil aplicação, que auxilie o professor a considerar sua relação com o MD.

Embora não seja concebido como único recurso, é notória sua importância como instrumento de apoio no processo de ensino e aprendizagem, tanto nas instituições públicas quanto privadas, o que ratifica a necessidade de ampliar o arcabouço teórico sobre a elaboração dos MD adotados nas escolas.

Para finalizar, por meio das análises dos quadros e respostas do professor apresentadas neste trabalho, concluímos que, mesmo que o quadro apresente uma descrição de critérios sucinta, foi possível projetar um panorama do MD para o professor. Tal panorama, somado ao seu conhecimento sobre ensino de língua, proporcionou uma construção de significados sobre sua ação.



## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Guia de Livros Didáticos/ PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), 2009**. Disponível em: file:///home/chronos/u-97d187ccae82d081f32c01ddcbc779d33bcb93f6/MyFiles/Downloads/pnld\_2011\_língua\_es-trangeira.pdf. Acesso em: mai. de 2019.

DIAS, Reinildes. **Um instrumento de avaliação para as atividades de leitura no livro didático (LD) de língua estrangeira (LE) no contexto da educação básica**. Moara. UFPA, Belém, 2007.

FERNÁNDEZ, M.<sup>a</sup> C. López (2004), “**Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos**”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 715-133.

LEFFA, Vilson J. **Produções de Materiais de Ensino: Teoria e Prática**. Pelotas: Educat, Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2<sup>o</sup> edição, 2007. 206p.

RODRIGUEZ, G. M<sup>a</sup> del Camino. **Análisis de Materiales Destinados a la enseñanza del español como Lengua Extranjera para niños**. *Revista Electrónica Internacional Glosas Didácticas*, nº13. 2005. p-64-79.

TOMLINSON, B. & MASUHARA, H. **A Elaboração de Materiais para Curso de Idiomas**. 2005, p.84.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

# ANÁLISE E ADOÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Thais Cunha Barreto<sup>5</sup>  
Valdirene F. Zorzo-Veloso<sup>6</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

**E**ssa pesquisa tem como objetivo apresentar o processo de adoção de um material didático (MD) para o ensino de Língua Espanhola (ELE), propor uma ficha de análise de MD e reafirmar a importância do MD no ensino de Língua Estrangeira-Adicional (LEA) e o papel admirável desempenhado pelos educadores.

Para isso, tratamos de apresentar uma concepção de língua e linguagem, o conceito de MD, as etapas de adoção, e a sugestão de uma ficha de análise do MD para o contexto abordado. Nos baseamos em alguns teóricos e nos conceitos por eles apresentados, sendo alguns deles: Almeida Filho (1998), Labov (2008), Leffa (2007), Pinheiro (2011), Souza (1999), Souza-Luz (2015), Tomlinson (2004) e Zorzo-Veloso (2018).

Assim, este trabalho pretende trazer uma reflexão quanto à importância do processo de adoção do material didático, a necessidade de analisá-lo e a adequação para o contexto utilizado.

A elaboração desta pesquisa ocorreu a partir de uma proposta da Disciplina de Material Didático: Análise, reflexão e produção (2LEM192), ofertada no ano de 2020, pelo programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), vinculado à Universidade Estadual de Londrina (UEL).

O material selecionado para esta pesquisa é de um sistema de ensino apostilado de uma escola privada no norte do Paraná. A escola é uma das maiores na cidade atuante e atende alunos desde as idades iniciais até o 3º ano do Ensino Médio.

Ao todo são três instituições na cidade, todas trabalham com o sistema de ensino apostilado em todas as séries.

De acordo com informações presentes no MD, a língua é ensinada na perspectiva sociolinguística. Conceituada por Labov (2008), que define a língua como “um instrumento de comunicação usado pela comunidade de fala”. Ele afirma que a língua é heterogênea, “a heterogeneidade da língua é normal, ela é resultado natural de fatores linguísticos fundamentais”. (Labov, 2008, p. 238).

A língua varia de uma comunidade para outra, como um instrumento social, ela está em constante mudança. Pinheiro (2011, p.287) afirma que “as

<sup>5</sup> Mestranda em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina, UEL-Londrina/PR. Email: thaiscunhabarreto.tc@gmail.com

<sup>6</sup> Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: valdirene@uel.br

línguas variam de uma classe social a outra, no interior de uma mesma comunidade de fala. A língua é concebida, então, como algo heterogêneo, que está em contínua mudança”.

Neste material a concepção de língua leva em consideração as variações da língua e as propriedades inerentes da Língua Espanhola.

A língua varia em relação ao tempo: variedades diacrônicas; em relação ao espaço: variedades diatópicas ou geográficas; em relação à situação: variedades diafásicas, ou situacionais ou, ainda, contextuais ou funcionais; em relação à estratificação social: variedades diastráticas ou sociais”. (Pinheiro, 2011, p. 287)

No MD a presença das variações linguísticas nos textos e exercícios apresentam um viés para o ensino e descoberta de uma língua como um instrumento social, natural de fatores linguísticos fundamentais usados pela comunidade de fala.

Na visão sociointeracionista, é fundamental que o estudante da língua esteja engajado no processo de aprendizagem para aprofundar seu domínio da língua, interagir com os conceitos apresentados pelo professor e utilizar a língua.

“o usuário e aprendiz da língua testa suas hipóteses, negocia significados, adapta a língua a diferentes contextos e reorganiza seu conhecimento linguístico na tentativa de atingir o objetivo da comunicação.” (Schulz e col, 2012, p. 13)

O que faz os estudantes a utilizar a língua estudada é a interação, a necessidade de interagir ou a vontade de comunicar-se com o meio em que está inserido.

Assim, no MD analisado e nas considerações sobre o ele, encontramos nas orientações ao professor e na descrição do material, que o ensino se dá utilizando a abordagem comunicativa, onde o objetivo principal da aprendizagem é no sentido e na interação e não nos conceitos linguísticos.

Essas são informações presentes no MD, a seguir apresentaremos o conceito de material didático, pautado em teóricos da área e também uma análise das informações presentes no MD selecionado para essa pesquisa e como se dá sua aplicabilidade na sala de aula.

### 3. O MATERIAL DIDÁTICO

Mesmo sendo popular no ambiente de ensino e aprendizagem de LEA, o conceito de MD muitas vezes não está claro para alguns educadores que acabam confundindo com livro didático ou simplesmente não se atentados ao seu significado e a importância que exerce no ensino-aprendizagem de uma LEA.

Sendo assim, tratamos de apresentar um conceito e fundamentá-lo com base em alguns pesquisadores. Tendo em vista essa importância e a relevância deste conhecimento, destacamos Tomlinson (2004) que define o material

didático como “qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizes de línguas”. Com isso compreende-se que o MD tem a tarefa de auxiliar na construção do aprendizado e atuará como suporte ao professor, uma vez que, é o professor o principal mediador para o ensino de língua.

Quando Tomlinson (2004) afirma que o MD é qualquer coisa que auxilie no ensino de língua, ele diz que, o MD não tem um formato determinado ou um padrão estipulado, ele é totalmente construído e adaptável de acordo com o contexto e as necessidades dos estudantes. Assim, Zorzo-Veloso (2018) define que MD pode ser um livro, uma peça de roupa, uma fotografia, uma gravação ou qualquer outra coisa que seja usada como objeto para o ensino de uma língua.

Com base nos estudos realizados e com os conceitos apresentados acerca do MD neste trabalho e seu papel no ambiente de ensino, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem de uma LEA e fomentando a autonomia dos estudantes, desenvolvendo sua criticidade e reflexão. Tratamos de verificar e levantar alguns dados com relação ao processo de adoção de um material específico em seu contexto de aplicação, sendo ele, um material para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) no Ensino Fundamental II em uma escola privada no Norte do Paraná.

Sabe-se que o professor é agente ativo quando se trata de ensino-aprendizagem de uma nova língua. Tendo em vista seus inúmeros papéis nesta ação e a influência sobre o MD utilizado, Almeida Filho (1998) discorre sobre algumas etapas que o professor de LEA deve percorrer, dentre elas estão:

- 1) o planejamento das unidades de um curso; 2) a produção de materiais de ensino ou a seleção deles; 3) as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos principalmente dentro, mas também fora da sala de aula, e 4) a avaliação de rendimento dos alunos (mas também a própria auto-avaliação do professor e avaliação dos alunos e ou externa do trabalho do professor). (Almeida Filho, 1998, p.17)

Partindo destes conceitos e etapas a serem realizadas pelo professor percebe-se que estão interligadas e relacionadas ao MD, objeto de estudo neste trabalho. Uma das tarefas mais árduas e importantes a serem desempenhadas pelo professor de LE é a seleção e adoção do MD. Para esta etapa de ensino de LEA existem algumas maneiras e conceitos a serem seguidos e relacionados na seleção e adoção do MD.

A continuação, trataremos de apresentar mais do MD selecionado para a pesquisa, bem como sua aplicabilidade na sala de aula e as etapas de adoção do MD.

#### 4. PROCESSO DE ADOÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Nesta parte do trabalho, apresentaremos algumas etapas a serem consideradas no processo de adoção de um MD, pautados em estudos já realizados. Ensinar com o suporte de um MD apropriado ao contexto e nível dos alunos, faz com que o êxito nesta tarefa seja maior. Além disso, um MD que atende aos objetivos de ensino do professor e da aprendizagem dos alunos faz toda a diferença.

Tomlinson e Masuhara (2005), apresenta que o desejo de adaptar um material surge quando o professor percebe intuitivamente que existe algo errado ou se sentem desconfortáveis com algumas questões envolvidas ao MD.

Tais como, a falta de diversidade presente no material, a quantidade de atividades ou a falta delas, exercícios maçantes e sempre iguais, a falta de diversidade cultural e outros diversos fatores.

Souza (1999) diz que muitas vezes o MD necessita de complementação e adaptações proporcionando uma melhora em sua utilização. Sua busca não deve basear-se na procura por um MD perfeito, mas sim em um MD que atende suas principais necessidades e expectativas, além de permitir que o processo de ensino-aprendizagem de uma LEA seja feito da maneira mais simples e leve possível.

Tomando a literatura pertinente sobre o tema, identificamos que o processo de adoção de um MD consiste em três etapas, sendo a primeira a pré-adoção, a segunda a adoção e a terceira a pós-adoção (ZORZO-VELOSO, 2018). Sobre a **pré-adoção**, a autora a descreve como:

“...consiste em um mapeamento do dia a-dia do material em uso no contexto, por meio do qual se pode diagnosticar os pontos fortes e os pontos fracos no processo de ensino-aprendizagem da LE naquele determinado contexto, com determinada carga horária semanal e com determinado alunado.” (Zorzo-Veloso, 2018, p. 164)

Além disso, aconselha que este processo seja feito com o uso de instrumentos, fichas para o levantamento das necessidades do contexto de ensino e que sejam preenchidas por professores e pela coordenação pedagógica, por exemplo.

A segunda etapa é a **adoção**, é nela que colocamos em prática o que desenvolvemos na pré-adoção. Após a análise deste MD a ser inserido no ambiente escolar, cabe ao professor adotá-lo e utilizá-lo em suas aulas. Com isso, deve-se levar em consideração alguns fatores em relação a implementação do MD.

A terceira e última etapa é a **pós-adoção**, ela consiste em acompanhar o que deve ser realizado pelo professor de LEA neste processo. Além de atentar-se aos fatores para a eleição e utilização do MD adotado. Fazendo assim uma análise e mapeamentos dos pontos fortes e fracos do MD para que o



mesmo possa ser adaptado se necessário. Além de buscar com isso conhecer e utilizá-lo da melhor forma possível para que o processo de ensino da LEA seja realizado.

Depois dessa breve apresentação das etapas no processo de adoção, partiremos agora para o nosso objeto de estudo, a saber, o material selecionado para o levantamento dessas informações e o processo de adoção para que o MD fosse adotado.

Para gerar os dados sobre o contexto de adoção do MD, fizemos uma entrevista com uma professora de língua espanhola de uma escola privada do Norte do Paraná, que será identificada como **P1**, pois seu nome será omitido por questões éticas.

O material analisado foi de um sistema de ensino apostilado, do 9º ano do Ensino Fundamental II em uma escola privada em uma cidade no Norte do Estado do Paraná.

**P1** em sua entrevista relatou que a escola tem essa parceria com o sistema de ensino há muito tempo e que a seleção do MD acontece pelos dirigentes da instituição quando selecionam um sistema de ensino, ofertando o livro didático e também um portal do estudante.

A escola tem como missão preparar para os estudantes para o vestibular, mesmo no Ensino Fundamental II já se inicia esse trabalho que segue até o 3º ano do Ensino Médio.

**P1** também nos relatou que busca utilizar a abordagem comunicativa em suas aulas, mesmo que o foco e a orientação da escola sejam para priorizar a leitura e a escrita, uma vez que, é o que os alunos em sua maioria utilizarão no vestibular.

“Em minhas aulas eu tento ensinar com base na abordagem comunicativa, mesmo que o foco do ensino muitas vezes não seja esse, acho que vale a pena ensinar com a função de interagir, comunicar-se no idioma.” palavras da entrevistada.

**P1** também relatou que se são encontrados alguns erros no material, os professores podem registrar essas informações e solicitar a correção através do site do sistema de ensino, mas que além de registrar os erros eles não participam em momento nenhum do processo de adoção do material.

Dentre as perguntas feitas nesta entrevista, uma delas foi a opinião da professora entrevistada sobre a adequação do MD ao contexto de ensino. Ela diz que acredita que o MD é apropriado ao contexto de ensino e que supre suas necessidades e as de seus alunos.

Por último, levantou que um ponto forte do MD é a presença dos gêneros textuais de forma contextualizada, um ponto fraco é a quantidade de exercícios presentes no material, que muitas vezes faz com que o tempo seja pequeno para a quantidade de atividades a serem realizadas na sala de aula. Afirmou que, essa preocupação se dá, pois é necessário o cumprimento de

todas as atividades do MD em sua íntegra, não deixando nenhuma atividade ou página em branco.

A continuação, apresentaremos uma ficha de análise e avaliação para materiais didáticos. Essa ficha foi elaborada com base em autores e seus conceitos acerca da avaliação e análise de MD, por meio das leituras e reflexões, foi possível traçar um caminho e produzir esse instrumento de avaliação para o contexto de ensino apresentado neste trabalho.

Para elaborar essa ficha, nos baseamos nos conceitos de autores como: Dias (2009), Leffa (2007), Paiva (2009), Souza (1999), Souza-Luz (2015), Tomlinson (2004), Vilaça (2009) e Zorzo-Veloso (2018).

Ressaltando que essa ficha é uma sugestão e cabe ao professor adaptá-la e analisar seus materiais didáticos da melhor maneira possível levando em conta seu contexto, nível dos estudantes e o objetivo de ensino.

## Ficha de análise e avaliação para materiais didáticos

### Pré-adoção do Material Didático

Levantamento de dados do contexto onde o material será aplicado	
Nível dos estudantes	
Quantidade de alunos na turma	
Carga horária semanal	
Perfil da Instituição	
Abordagem utilizada durante as aulas	
Foco em qual habilidade comunicativa?	
Recursos digitais disponíveis na instituição	

### 1.1 Sobre o material didático marque com um X

	Excelente	Ótimo	Regular	Ruim
A visão de Linguagem presente nas atividades está voltada para a prática social e é apresentada de maneira contextualizada?				
As quatro habilidades comunicativas são abordadas no material?				
O número de unidades é coerente com a carga horária e número de alunos do contexto?				
A organização e propostas do material estão de acordo com o seu contexto de ensino?				
Os temas presentes no material estão de acordo com a realidade de meus alunos?				
Os gêneros textuais presentes no material são adequados e coerentes às necessidades de meus alunos?				
Os itens de auxílio do material (CD, DVD, Aplicativos, Portais) são compatíveis com os recursos ofertados pela escola?				

As fontes e os tamanhos das letras são adequados e de fácil entendimento?				
As cores presentes nos materiais os tornam chamativos e prendem a atenção de quem está utilizando?				
As imagens presentes no material são de boa qualidade e estão organizadas facilitando a visualização?				

## 2. Adoção do material didático

	Excelente	Ótimo	Regular	Ruim
Os espaços disponíveis no material didático para a realização das atividades são adequados?				
As instruções no material são claras e de fácil compreensão?				
Os trabalhos de produção escrita são coerentes com seu contexto e a realidade dos alunos?				
O material apresenta diferentes formatos de atividades?				
O tempo proposto para a realização de cada atividade é adequado ao nível dos estudantes?				
O nível de dificuldade das atividades é adequado ao nível de conhecimento de seus alunos?				

## 3. Pós-Adoção do material didático

Quais são os pontos positivos do material didático?	
Quais são os pontos negativos do material didático?	
As atividades do material didático são coerentes com os conteúdos propostos para a língua espanhola.	
A visão de linguagem está adequada à perspectiva do trabalho planejado?	
Os critérios apresentados na Pré-avaliação são revalidados?	
Sugestões quanto a adaptação do material didático.	

**Fonte:** as autoras

Para demonstrar a aplicabilidade dessa ficha, selecionamos uma atividade utilizada nas aulas de Língua Espanhola do 9º ano e pilotamos, analisamos com base nos critérios destacados nessa ficha. Por ser uma atividade e não um MD em sua totalidade, alguns aspectos não foram possíveis analisar ou identificar sua presença, uma vez que, esta ficha foi elaborada para analisar a adoção de um MD em sua totalidade, assim a análise dos aspectos presentes na atividade se deu por meio da ficha elaborada nesta pesquisa. Adaptamos uma atividade para demonstrar e discorrer sobre a aplicabilidade dessa ficha,

nosso instrumento de análise.

## 5. PILOTAGEM DA FICHA POR MEIO DE ANÁLISE DE ATIVIDADE DE E ADAPTAÇÃO DE MD

Na atividade original os alunos deveriam assistir ao filme ‘Diário de Motocicleta’ e responder algumas perguntas. As orientações da atividade era totalmente em português e não especificava se as perguntas deveriam ser respondidas em português ou em espanhol. Assim, as competências da língua não eram trabalhadas, tanto a audição no momento de assistir ao filme, como a leitura das instruções e a escrita para responder às questões. Distanciando os alunos de desenvolver suas habilidades na língua enquanto aprende um conteúdo cultural.

### Atividade Original (Anexo 1)

#### Após assistir ao filme Diário de Motocicleta:

Descrever as paisagens observadas em cada trecho da viagem, caracterizando as vegetações, o clima e também as pessoas com as quais os protagonistas tiveram contato;  
Localizar cada uma das cidades visitadas no mapa, usando o Google Earth e Elaborar o mapa com o roteiro da viagem;

Pesquisar sobre cada uma das cidades visitadas, juntando informações básicas como:

- \* Histórico breve do local;
- \* Principais atividades desenvolvidas no local;
- \* Altitude;
- \* Clima;

#### RESPONDER AS PERGUNTAS ABAIXO:

01. O que motivou a viagem dos dois amigos?
02. Por quais países eles passaram? De qual saíram e em qual chegaram?
03. Que tipos de climas eles enfrentaram?
04. Que paisagens eles visualizaram?
05. As culturas eram diferentes nos lugares onde eles estiveram? Dê exemplos.
06. Quando eles entraram na Amazônia, estiveram perto do Brasil. Que região brasileira estava próxima?
07. Nas minas, no Deserto do Atacama, havia uma atividade econômica. Fale sobre ela.
08. No Sanatório de San Pablo, onde isolam os doentes, havia uma organização religiosa. Como isso interferia no tratamento dos doentes?
09. Que experiências vividas por eles, vocês consideraram mais interessantes?
10. Ao final da viagem, que lição ficou para os dois amigos em relação à América que eles conheceram?

Sendo assim, selecionamos essa atividade e a adaptamos para trabalhar os países hispânicos com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Devido à pandemia causada pela COVID-19, as aulas precisaram ser suspensas presencialmente, porém seguiram de forma remota.

Tendo em vista o novo contexto de ensino e o novo formato das aulas de Língua Espanhola, esta atividade foi adaptada de acordo com a necessidade dos estudantes. Essa adaptação foi feita pela autora desta pesquisa e também professora do Ensino Fundamental II.

Para introduzir a temática dos países hispânicos, foi utilizado um mapa, assim a professora apresentava os 21 países que falam espanhol como idioma oficial. Conforme ela apresentava o país, também fazia comentários sobre aspectos e particularidades desses países.

Depois de apresentar os países e comentar sobre eles, a professora iniciou a história de um personagem histórico, muito conhecido no mundo hispânico, Che Guevara e com isso apresentou aos alunos o filme 'Diário de Motocicleta' que retrata parte de sua vida na viagem pela América.

Foi contado aos alunos algumas partes do filme e parte da história da vida de Che Guevara, após isso, a professora pediu que os alunos assistissem o filme em casa, os estudantes deveriam assistir em espanhol para trabalhar sua compreensão auditiva.

Depois de assistirem o filme, os alunos precisaram responder algumas questões, fazendo uma interpretação da história e comparação dos conhecimentos sobre os países hispânicos que tinham antes de assistir ao filme e os conhecimentos que adquiriram. Trabalhando assim, sua produção escrita e ampliando seu conhecimento cultural.

Para finalizar, os alunos comentaram brevemente sobre o filme e as diferenças culturais que perceberam conforme Che Guevara ia passando de cidade em cidade, de país em país. Trabalhando sua produção oral na Língua Espanhola e desenvolvendo seu conhecimento cultural através do filme assistido e dos comentários dos colegas.

Toda a atividade foi realizada em Língua Espanhola e de maneira remota, as tarefas foram feitas em casa e comentadas durante a aula.

## **ATIVIDADE ADAPTADA (Apêndice 2)**

### **Preguntas sobre la película**

1. ¿Por qué los dos amigos decidieron viajar por América?
2. ¿Cuál países conocieron?
3. ¿Qué tipo de clima presenciaron?
4. ¿Qué paisajes encontraron?
5. *¿Las culturas eran distintas una de las otras? Elija dos ejemplos y comente.*
6. Cuándo estuvieron en la Amazonía, ¿Llegaron cerca de cuál región de Brasil?
7. En las minas, en el Desierto de Atacama, había una actividad económica, comente.



8. En el Sanatorio de San Pablo, los enfermos se quedaban aislados, había una organización religiosa. ¿Cómo ella interfiere en el tratamiento de los enfermos?
9. ¿Cuál de las experiencias vividas por ellos más te gusto?
10. Al final del viaje, ¿Cuál fue la lección de los dos amigos en relación con América?

## 5.1 FICHA DE ANÁLISE PREENCHIDA

### Pré-adoção do Material Didático

Levantamento de dados do contexto onde o material será aplicado	
Nível dos estudantes	9º ano Ensino Fundamental
Quantidade de alunos na turma	25 a 30 alunos
Carga horária semanal	1 vez por semana
Perfil da Instituição	Colégio Privado
Abordagem utilizada durante as aulas	Abordagem comunicativa
Foco em qual habilidade comunicativa?	Ler, escrever, falar e ouvir
Recursos digitais disponíveis na instituição	Projetor, computadores e caixas de som

### 1.1 Sobre o material didático marque com um X

	Excelente	Ótimo	Regular	Ruim
A visão de Linguagem presente nas atividades está voltada para a prática social e é apresentada de maneira contextualizada?	X			
As quatro habilidades comunicativas são abordadas no material?		X		
O número de unidades é coerente com a carga horária e número de alunos do contexto?	N/A			
A organização e propostas do material estão de acordo com o seu contexto de ensino?	X			
Os temas presentes no material estão de acordo com a realidade de meus alunos?	X			
Os gêneros textuais presentes no material são adequados e coerentes às necessidades de meus alunos?	X			
Os itens de auxílio do material (CD, DVD, Aplicativos, Portais) são compatíveis com os recursos ofertados pela escola?	N/A			
As fontes e os tamanhos das letras são adequados e de fácil entendimento?	X			
As cores presentes nos materiais os tornam chamativos e prendem a atenção de quem está utilizando?	X			
As imagens presentes no material são de boa qualidade e estão organizadas facilitando a visualização?	X			

## 2. Adoção do material didático

	Excelente	Ótimo	Regular	Ruim
Os espaços disponíveis no material didático para a realização das atividades são adequados?	X			
As instruções no material são claras e de fácil compreensão?	X			
Os trabalhos de produção escrita são coerentes com seu contexto e a realidade dos alunos?	X			
O material apresenta diferentes formatos de atividades?		X		
O tempo proposto para a realização de cada atividade é adequado ao nível dos estudantes?	X			
O nível de dificuldade das atividades é adequado ao nível de conhecimento de seus alunos?	X			

## 3. Pós-Adoção do material didático

Quais são os pontos positivos do material didático?	
Quais são os pontos negativos do material didático?	
As atividades do material didático são coerentes com os conteúdos propostos para a língua espanhola.	
A visão de linguagem está adequada à perspectiva do trabalho planejado?	
Os critérios apresentados na Pré-avaliação são revalidados?	
Sugestões quanto a adaptação do material didático.	

Fonte:(Próprio autor)

## Sobre a análise da atividade por meio da Ficha de Avaliação

A atividade selecionada aborda três das quatro habilidades comunicativas da Língua Espanhola, sendo elas, a oralidade, escrita e audição.

Trabalhar com os países hispânicos costuma ser uma temática atrativa aos estudantes, pensando assim, foi realizada a junção da temática a ser trabalhada na aula e o filme, gênero que desperta o interesse dos alunos e ser uma atividade vista por eles como lazer.

Esta atividade ainda pode continuar sendo adaptada, com mais exercícios e outras ferramentas. Como vídeos, apresentações, músicas e discussões sobre as particularidades de cada país.

Alguns aspectos presentes na ficha não foram possíveis de serem avaliados, pois esta ficha foi elaborada para um material didático completo, como uma coleção de livros didáticos e seus demais componentes e a análise aqui realizada foi de apenas uma das atividades.

## 6. CONCLUSÃO

Em suma, este trabalho teve como objetivo principal apresentar o processo de adoção de um material didático para o ensino de ELE, propor uma ficha de análise de MD e reafirmar a importância do MD no ensino de LE e o papel admirável desempenhado pelos educadores.

Com base nas leituras realizadas sobre a adoção de um MD e nas reflexões acerca dos conceitos estudados, tais como o de Tomlinson (2004), que concebe o material didático como “qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizagens de línguas”, ou Salas (2004), que define os materiais como “qualquer coisa empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem”. Concluo que o material didático tem como principal objetivo auxiliar o processo de ensino de língua estrangeira, fazendo com que este seja da maneira mais prazerosa e proveitosa possível, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento de sua autonomia no ensino-aprendizagem de LE.

Para finalizar, o processo de adoção de uma MD deve ser sempre realizado. Ao avaliar um MD a ser adotado, o professor consegue refletir sobre seu contexto de ensino e sobre sua atuação docente possibilitando seu crescimento profissional, crítico e reflexivo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline. Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.
- LEFFA, V. (org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2.ed. rev. Pelotas: Educat, 2007, p. 09-41
- PINHEIRO, S. L. **Concepções de língua: Breve análise**. Rio Grande do Sul: Disciplina do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na UFRGS, 2011.
- SALAS, M. R. **English Teachers as Materials developers. Actualidades Investigativas en Educación**. Vol. 4. N. 2, 2004.
- SCHULZ e col. **Concepções de Língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua estrangeira**. N1. 2012.
- SOUZA-LUZ, A. C. C. de. **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 (Programa de Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.
- SOUZA, D. M. **Autoridade, autoria e livro didático**. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.
- TOMLINSON, B. (Ed.). **Materials development in language teaching**. 7ª impressão.

Cambridge: CUP, 2004.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas.** São Paulo: SBS Editora, 2005.

ZORZO-VELOSO, Valdirene. **Material didático: autonomia no processo de seleção e de adoção.** In: FERREIRA, Cláudia Cristina (org.) **Vademe cum do Ensino das Línguas Estrangeiras/ Adicionais.** Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 164.

*Adriana Maria Proença de Araujo<sup>7</sup>*

*Dener Martins de Oliveira<sup>8</sup>*

*Francielly Sayury Menegasso Ogasawara<sup>9</sup>*

*Graziela Drociunas Pacheco<sup>10</sup>*

*Lucas Correa Guiotti<sup>11</sup>*

*Renata Silva Gonçalves Prando<sup>12</sup>*

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo investigar a seleção e a adoção de Materiais Didáticos (MD) de ensino de Línguas Estrangeiras (LE) dos idiomas alemão, francês e inglês nos contextos de Institutos de Idiomas e de Aulas Particulares. Nesta seção, descrevemos os objetivos, a metodologia e o panorama geral da pesquisa.

Torna-se indispensável evidenciarmos que a concepção de linguagem adotada para este texto baseia-se em Laraia (2006 *apud* Novaski; Werner, 2011, p. 02), que apregoa que a linguagem humana é um produto da cultura, sem a qual o homem não teria a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral. Embora tenhamos essa visão de língua como produto cultural e prática social (Bakhtin, 2002), nem todos os MD abordados neste trabalho partilham desse princípio. Porém, compreendemos que alguns desses MD são passíveis de adaptações no que diz respeito à metodologia de ensino, de modo a convergirem com a visão de língua adotada pela perspectiva deste trabalho e de professores que possam alinhar-se a ela.

São seis os contextos aqui investigados: a) um de Aulas Particulares, localizados no norte do Paraná; b) cinco de Institutos de Idiomas, três localizados em uma cidade do norte do Paraná e dois localizados em duas cidades do estado de São Paulo, sendo um em uma cidade do interior e outro na região metropolitana do estado. Para que fosse possível entender os processos de pré-adoção, adoção e pós-adoção dos MD utilizados nos contextos analisados, foram entrevistados instrutores de línguas, professores, coordenadores e diretores que participaram das etapas mencionadas anteriormente, além de alunos que passaram pelo processo de aprendizagem de LE por meio dos MD adotados.

Na fase de pré-adoção dos MD, foram identificados os critérios e os métodos de análise utilizados para sua adoção. Na fase de adoção, buscou-se ras-

<sup>7</sup> Mestre em Letras Estrangeiras Modernas – UEL. Coordenadora Pedagógica – dri.proara@gmail.com.

<sup>8</sup> Mestrando em Letras Estrangeiras Modernas – UEL – Coordenador Pedagógico – dener.martins@uel.br.

<sup>9</sup> Mestre em Letras Estrangeiras Modernas – UEL – Professora de Língua Inglesa -sayuryogasawara@gmail.com.

<sup>10</sup> Mestranda em Letras Estrangeiras Modernas – UEL – Instrutora de Língua Francesa – grazivetuel@gmail.com.

<sup>11</sup> Mestre em Letras Estrangeiras Modernas – UEL – Professor de Língua Inglesa – lucguiotti@gmail.com.

<sup>12</sup> Licenciada em Letras Português e Alemão – UNESP – Instrutora de Língua Alemã – renataprando@uel.br.



tratar o mapeamento da aplicação do MD, assim como suas implicações em sala de aula, no dia a dia. Na fase de pós-adoção, observaram-se os aspectos positivos e negativos dos MD adotados, sob a perspectiva de instrutores, de professores e de alguns alunos que estudaram por meio dos MD.

Com base nos resultados obtidos da pesquisa, elaboramos, como instrumento de avaliação, uma ficha de análise para a pré-adoção de MD nos contextos de Instituto de Idiomas e de Aulas Particulares (Apêndice A).

A seguir, apresentamos uma descrição detalhada das etapas que envolveram a adoção dos MD nas línguas alemã, francesa e inglesa, nos respectivos contextos.

## 1. ROTEIRO DESCRITIVO

Abordamos nesta seção as três etapas que compõem o processo de análise/avaliação dos MD: 1. Pré-adoção, na qual são identificados os critérios e métodos de escolha de MD; 2. Adoção, com o respectivo mapeamento da aplicação do MD selecionado em sala de aula no dia a dia e; 3. Pós-adoção, em que são avaliadas as implicações do MD.

Para esse processo de análise/avaliação, foram realizadas entrevistas com pessoas envolvidas diretamente no processo de escolha dos referidos MD, bem como com alunos que fizeram uso dos materiais nos cursos de línguas alemã, francesa e inglesa.

### 1.1 MATERIAL DIDÁTICO: LÍNGUA ALEMÃ

Na fase da pré-adoção do MD de língua alemã, foram entrevistadas a instrutora de alemão da escola, que participou do processo de escolha do MD naquele período, nominada aqui como Instrutora 1; a atual Instrutora, nominada como Instrutora 2; e uma aluna que frequentou o curso de alemão no instituto durante o período de transição de livros, quando houve troca de MD.

A troca do MD de alemão (do antigo para o novo MD) deu-se no ano de 2016 e os motivos para tanto foram o fato de o MD apresentar uma desatualização de seus conteúdos gramaticais; uma diagramação confusa; e, por fim, não ser facilmente encontrado em livrarias.

Segundo a Instrutora 1, na pré-adoção, não foi utilizada nenhuma ficha para análise do MD, mas que ao pedir uma sugestão de MD ao *Goethe Institut*<sup>13</sup>, este recomendou o referido material, porém, não se sabe qual seria o critério de análise e avaliação do *Goethe Institut* para essa escolha.

Os critérios considerados na escolha do atual MD de alemão foram: 1. Aspectos gráficos editoriais mais adequados; uniformidade e integração das quatro habilidades linguísticas; 2. Vocabulário atualizado; e, por fim, 3. O fato de o MD ter sido sugerido pelo *Goethe Institut*.

<sup>13</sup> uma instituição alemã sem fins lucrativos que tem por objetivo divulgar pelo mundo, em especial países não-falantes do idioma alemão, a língua e a cultura alemã.

A adoção do novo MD de língua alemã deu-se no segundo semestre de 2016, sendo, a princípio, utilizado somente nas turmas de Nível 1 (N1<sup>14</sup>). Já nos próximos níveis, isso ocorreria gradativamente.

O término dessa transição dos MD deu-se por completo no fim do segundo semestre de 2016, quando a turma de Nível 2 (N2) utilizou o antigo MD pela última vez. A adoção completa do novo MD iniciou-se no primeiro semestre de 2017 em todas as turmas (do N1 ao N4).

De acordo com a Instrutora 1 e a Instrutora 2, o MD em questão possui pontos positivos e negativos. Os pontos positivos, segundo elas, são: 1. Progressão de conteúdo, dos mais simples aos mais complexos; 2. O fato de as quatro habilidades linguísticas serem trabalhadas de forma integrada; 3. A possibilidade de trabalhar com aspectos culturais dos países falantes de língua alemã; e, por último, 4. A presença de materiais de apoio dinâmicos e diversificados, por exemplo: livro de exercício, atividades *online*, atividades extras, livro de treino intensivo, DVD-ROM e livro do professor.

Os aspectos considerados negativos, por sua vez, estão relacionados à existência de diálogos em ambos os módulos (1 e 2), que são considerados de difícil compreensão pelos alunos. Além disso, o custo benefício de ambos os livros foi considerado “alto” (livro do aluno e livro de exercícios).

A estudante entrevistada elencou alguns pontos positivos na utilização do novo MD, como a presença de: 1. Textos introdutórios com todo o conteúdo gramatical e vocabulário a ser trabalhado durante a unidade; 2. Vídeos com diálogos entre pessoas que moram em diferentes regiões da Alemanha e em outros países falantes do idioma; 3. Figuras ilustrativas sobre a cultura local; e 4. Lições sobre diferentes assuntos e de atividades de compreensão auditiva e escrita. O único ponto negativo, segundo a aluna, é o fato de haver presença excessiva de vocabulário em cada unidade.

## 1.2 MATERIAL DIDÁTICO: LÍNGUA FRANCESA

Na fase de pré-adoção do MD na língua francesa, entrevistamos uma instrutora de francês de um Instituto de Idiomas, que será nominada neste trabalho como Instrutora 1, e um professor de um Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do Estado, que será nominado como Professor 1. Ambos participaram do processo de escolha do MD utilizado nos referidos institutos. Na época, a responsável pedagógica da escola estava de licença médica e, devido a isso, não participou da seleção do MD do idioma francês.

O MD utilizado em todos os níveis até 2015 no Instituto de Idiomas apresentava 2 volumes (1 e 2) que atendiam aos níveis de N1 a N6, o que equivale a seis semestres letivos. Os principais fatores que contribuíram para a troca de MD foram: 1. O fato de o livro ter se tornado obsoleto, pois foi editado em

<sup>14</sup> N1 é equivalente ao nível básico do Quadro Europeu Comum de Referência A1 (QECR).

2006, de modo que seus textos já não eram atuais para serem debatidos em sala de aula; 2. A dificuldade enfrentada pelos alunos em comprar o material, pois já não era encontrado com facilidade nas livrarias, e, por se tratar de um material importado, o prazo de entrega pelas editoras era de até dois meses ou mais.

De acordo com os critérios e métodos de análise na escolha de um novo MD, também foram levados em consideração pela Instrutora 1 o fato de que as unidades do livro devessem ser trabalhadas em sua totalidade de acordo com a proposta do Instituto de Idiomas para a área de francês, ou seja, era preciso utilizar dois livros em três anos, contemplando os seis níveis ofertados para a referida língua. Outro fator foi o preço do MD, considerado caro por ser um material importado. Por último, a Instrutora 1 entrou em contato com o Professor 1, que também estava realizando a troca do MD no Centro de Línguas Estrangeiras Modernas de sua cidade.

Assim, foram analisados três MD:

MD A: lançado em 2009.

MD B: lançado em 2011.

MD C: lançado em 2014.

Para o processo de análise dos três MD, foi utilizada uma ficha empregada por uma universidade situada no estado de São Paulo. A Instrutora 1 teve acesso a essa ficha quando trabalhava na referida Instituição. Porém, não tivemos acesso ao conteúdo dessa ficha para a elaboração de nossa análise.

Após análise dos três MD citados anteriormente, optou-se pela adoção do Material Didático C, por ser aquele que mais se adequava à proposta pedagógica do Instituto de Idiomas.

A fase de adoção do novo MD iniciou-se em 2016, e, para isso, foi feita uma transição gradativa do antigo MD para o novo. Em 2016, apenas os alunos do N1 adotaram o novo MD, enquanto os demais níveis, de N2 a N6, permaneceram com o MD antigo, pois os antigos alunos já possuíam esse material e a troca repentina poderia causar impactos negativos para a aprendizagem dos alunos. A transição entre os dois MD terminou no primeiro semestre de 2018, com o fim da última turma que utilizava o MD antigo (N6). A adoção completa do MD novo (volumes 1 e 2) em todos os níveis (N1 a N6) ocorreu apenas no segundo semestre de 2018.

As observações durante a fase de adoção foram feitas exclusivamente pela Instrutora 1 no dia a dia da utilização do MD em sala de aula. Não foi feito nenhum acompanhamento com fichas de avaliação durante esse período.

Na fase de pós-adoção, foram entrevistados a Instrutora 1, o Professor 1 e três alunos que estudaram com o MD C (volume 1) em sua totalidade.

De acordo com a Instrutora 1 e com o Professor 1, os principais pontos positivos do MD C foram: 1. Material atual para a época (tendo sido lançado

em 2014); 2. A apresentação estética do livro, com a presença constante de figuras e ilustrações; 3. A diagramação do MD em geral; 4. A organização do MD em nove Unidades Didáticas bem sequenciadas, o que permitiu trabalhar um volume em um ano e meio; 5. A presença de testes oficiais DELF (*Diplôme d'Études en Langue Française*) ao final de cada Unidade; 6. A presença de provas elaboradas e contidas no Guia Pedagógico do Professor; 7. A inserção de resumos do conteúdo lexical, de comunicação e de gramática ao final de cada Unidade; 8. A presença de dicas e estratégias de leitura para os alunos; 9. A boa qualidade dos áudios do livro e do caderno de atividades; 10. A presença de transcrição de todos os áudios do livro e do caderno de atividades ao final do livro; 11. A presença de expressões idiomáticas a serem trabalhadas ao final de cada unidade; 12. A possibilidade de abertura para a francofonia desde o primeiro volume do livro; 13. O fato de a coleção contemplar quatro livros, que vão até o nível B2 de aprendizagem, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR); 14. A presença de um glossário multilíngue e de um apêndice gramatical, de fonética e de conjugação verbal; 15. O fato de o caderno de atividades ser colorido e ter um papel tipo jornal, que facilita a escrita à lápis; 16. A presença de versões digitais da coleção, por meio de aplicativos e kits para o professor; 17. O fato de poder ser trabalhado a partir de uma metodologia ativa de ensino, contemplando as quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita); e, por fim, 18. O trabalho com aspectos culturais em sua totalidade.

Os pontos negativos do MD apresentados pelos mesmos entrevistados foram: 1. O fato de o preço do MD continuar elevado, embora ainda fosse o mais barato dos três MD analisados; 2. A presença de algumas inadequações de grafia no livro do aluno e no caderno de exercícios; 3. A presença de algumas respostas consideradas inadequadas no caderno de exercícios; 4. A diferenças entre os livros dos alunos, pois as versões mais recentes já vinham com correções e atualizações; 5. O fato de os vídeos do DVD serem curtos e algumas vezes desconexos; 6. O fato de o MD apresentar alguns conteúdos de fonética e de gramática sem relevância para estudantes brasileiros, uma vez que o MD é importado e destinado para um público internacional de estudantes; 7. O fato de os formatos digitais disponibilizados serem vendidos separadamente, o que inviabilizava sua compra; 8. O fato de os aplicativos para celulares e *tablets* apresentarem poucas opções de exercícios aos alunos; 9. A falta de espaço para os alunos escreverem nos exercícios de gramática no livro do aluno; 10. O tipo do papel da impressão do livro no volume 1 dificultar a utilização de lápis e lapiseira pelo aluno; 11. A presença de textos curtos ao longo do MD; 12. A necessidade de complementação de conteúdo, principalmente nas unidades iniciais do volume 1, que propunham alguns conteúdos desconexos ou sem aprofundamento.

Segundo os Alunos 1, 2 e 3, os principais pontos positivos do Material Didá-



tico C foram: 1. Presença constante de vocabulário no quadro “*Mots et expressions*”; 2. O fato de o número das páginas ser escrito por extenso, no volume 1, o que facilitava a aprendizagem dos números em escrito; 3. A presença dos modelos de testes DELF ao final das unidades, o que permitia uma autoavaliação; 4. O custo benefício do MD, que, apesar de seu custo elevado, poderia ser trabalhado por mais tempo, gerando uma economia a longo prazo; 5. A presença de recursos multimídias diversificados em todas as unidades, como áudios e vídeos; 6. O fato de abordar a cultura francesa e de outros países francófonos; 7. A progressão dos áudios, que apresentavam uma linguagem mais complexa com o passar das lições; e, finalmente, 8. O atendimento às quatro habilidades linguísticas de forma integrada.

Os pontos negativos do MD sugeridos pelos mesmos alunos foram: 1. Poucos exercícios de gramática no livro do aluno; 2. Explicações gramaticais pouco detalhadas, funcionando como uma espécie de revisão dos tópicos gramaticais; 3. Presença de exercícios e explicações fonéticas confusos; e, por fim, 4. Ausência de espaço no livro do aluno para completar os exercícios de gramática.

### 1.3 MATERIAL DIDÁTICO: LÍNGUA INGLESA

No que diz respeito à língua inglesa, a investigação dos processos de pré-adoção, adoção e pós-adoção foi feita em quatro contextos diferentes: dois institutos franqueados de idiomas, que serão chamados de Contexto A e Contexto B; um Instituto de Idiomas não-franqueado, que será chamado de Contexto C; e Aulas Particulares, que será nomeado de Contexto D.

O Contexto A, mesmo fazendo parte de uma franquia, fez a adoção de dois MD para os níveis mais avançados, já que a franquia produz os materiais até os níveis intermediários. A escola adotou dois materiais que serão chamados de MD 1 e MD 2.

Tanto o MD 1 quanto o MD 2 tiveram suas segundas edições lançadas em 2014. Os livros são divididos em dez unidades que são trabalhadas ao longo de dois semestres. O material conta com um livro do professor; um livro do aluno, que é utilizado em sala; um livro de tarefa com um apêndice de resposta, que permite autonomia aos alunos; um CD-ROM com um livro digital e com atividades extras; e, por fim, uma plataforma *online*, em que os alunos têm acesso aos áudios do livro, além de outras atividades. Ambos os MD são estruturalmente bem parecidos, diferenciando-se pelos temas e pelo *layout* das páginas.

A fim de averiguar os processos de pré-adoção, foi realizada uma entrevista informal com os diretores que, ao serem questionados por qual razão os MD 1 e MD 2 foram adotados pela franquia e, se havia outras opções de MD, informaram que havia outras opções oferecidas pela franquia, mas a escolha se deu principalmente por esses materiais oferecerem um portal *online*, assim como



os outros materiais utilizados pela franquia. Já com relação à existência de uma ficha de avaliação para a escolha dos materiais, os diretores relataram que não houve uma ficha, mas um documento interno que envolve o nível de terminalidade, compatibilidade com a metodologia e acesso à plataforma *online*.

Para acompanhar os resultados do uso dos materiais, foi entrevistado um professor que já trabalhou com ambos os materiais, mas atualmente leciona apenas com o MD 1. A ele foi pedido para relatar, com base em sua experiência e conhecimento da metodologia, bem como nos pressupostos teóricos da escola, qual seria a opinião dele sobre o material utilizado no curso de nível avançado. O professor nos relatou que o livro adotado não está dentro da metodologia da escola por apresentar uma visão de língua como estrutura, com uma predominância de atividades com foco na forma, que é contrária a visão de língua pregada pela instituição, uma vez que a franquia em questão entende a língua como prática social. Contudo, segundo o professor entrevistado, o livro é passível de adaptação, uma vez que traz um elevado nível de teor crítico, uma vez que os temas das unidades promovem uma reflexão crítica. Por nos ter concedido tal resposta, questionamos sobre a necessidade de adaptar as atividades, no que ele nos respondeu que é necessário fazer adaptações, principalmente naquelas atividades cujo foco seja a mobilização de estruturas gramaticais e não a conversação. Ainda segundo ele, em toda aula, era preciso adaptar, pelo menos, uma atividade, de modo a atender a questões metodológicas.

Não houve um processo de acompanhamento na pós-adoção.

No Contexto B, foi analisado um MD voltado para o público infanto-juvenil. Na primeira etapa de análise, a de pré-adoção, foram resgatados os princípios e os critérios metodológicos nos quais o MD se baseia por meio de entrevista com o coordenador do Instituto. Obteve-se como resposta o fato de os MD infantis terem sido elaborados com o intuito de capturar a energia e o entusiasmo do aluno, de modo a transformar a aprendizagem de LE em uma experiência animada e divertida. Ainda segundo o entrevistado, para que isso ocorra, o MD prioriza tarefas lúdicas, artísticas e musicais, permitindo que diferentes estilos de aprendizagem sejam integrados.

Na segunda etapa, em que se analisa a adoção do MD, o instrutor responsável pela sua aplicação, doravante Instrutor 1, respondeu à adaptação de ficha de avaliação elaborada por Souza-Luz (2015), além de perguntas adaptadas de Tomlinson (2005), de modo a destacar aspectos positivos e negativos quanto ao uso e às impressões do MD. No que tange aos aspectos positivos, o Instrutor 1 destaca: 1. Layout atrativo, com muitas imagens, cores e desenhos; 2. Flexibilidade das atividades; 3. Estímulo ao trabalho em grupo por meio de brincadeiras, *warm-up*, jogos e canções; e, por fim, 4. Desenvolvimento das habilidades motoras e da criatividade. Já com relação aos aspectos negativos, são pontuados: 1. Palavras pouco comuns e relevantes para essa faixa etária, selecionadas

apenas pelo fato de contemplarem a abordagem adotada (abordagem fônica), como *candle, snail, mane*; 2. O fato de todas as letras do alfabeto estarem reunidas nas primeiras lições, o que, segundo o Instrutor 1, causou confusão; e, finalmente, 3. O fato de, embora flexíveis, os exercícios requeriam a instrução de um professor a todo instante, não sendo, portanto, intuitivos para as crianças.

Como última etapa, a pós-adoção consistiu em perguntas adaptadas de Tomlinson (2005), como “O que os alunos sabem e conseguem fazer que não sabiam ou não conseguiam antes de começar a utilizar o material?”; “O que os alunos ainda não sabem e não conseguem fazer apesar de terem utilizado os materiais?”; “Até que ponto os materiais prepararam os alunos para utilizar o que aprenderam após o término do curso da língua-alvo?”. As respostas para essas perguntas foram, em geral, positivas e levaram ao entendimento de que o material é eficaz pela sua abordagem, cabendo ao professor uma aplicação satisfatória. O Instrutor 1 conclui, por fim, que o livro cumpre com os objetivos e com os princípios da escola anteriormente elencados.

Já no Contexto C, a entrevista foi feita com o coordenador e proprietário da escola. A ele foram feitas quatro perguntas. A primeira é sobre como foi feita a escolha dos materiais e como foi a sua participação no processo. Ele nos relatou que de fato participou do processo de escolha e que ela foi pensada a partir da filosofia da escola, do contexto e do público-alvo. A segunda pergunta se referia aos critérios utilizados para a adoção, e as informações obtidas foram, em primeiro lugar, que foi feita a escolha da editora, pois ele julgava ser uma editora que já há algum tempo possui *expertise* na elaboração de seus materiais. Em seguida, foi feita uma pesquisa de mercado para que a adoção fosse comercialmente possível de ser adotada. Por último, foi pensado na estrutura do nível que aparenta trazer uma combinação de abordagens que respaldam o professor em suas aulas e, conseqüentemente, na completude do curso oferecido pela escola.

Uma vez explicado o processo de pré-adoção, questionamos sobre o papel que o livro didático tem atualmente nesse contexto e, segundo o entrevistado, tal papel é primordial, pois dá a dimensão do processo de aprendizagem. Ele funciona como um guia para sabermos aonde chegaremos.

Por fim, questionamos sobre a periodicidade com a qual os materiais serão trocados e se haverá adoção de outros materiais no futuro. A resposta foi positiva, uma vez que a escola esperará o lançamento de uma nova edição da mesma série. Caso isso não aconteça no prazo de cinco anos, será feita a troca da série por uma mais atualizada, seguindo, dessa vez, uma ficha mais criteriosa para a adoção.

Com relação ao Contexto D, o de Aulas Particulares, o MD analisado se dirige ao público infantil, crianças de 5 a 6 anos. Na primeira etapa de pré-adoção do MD, a professora relatou que escolheu sozinha o material com o qual trabalha. Sua escolha por esse material em específico na época se pautou nos seguintes

critérios: 1. Adequação à faixa etária; 2. Recomendações de outros profissionais da área; e 3. Custo benefício e acessibilidade do material aos alunos.

No que tange ao controle da adoção, relatou que no momento não há sistematização concreta desse mapeamento no contexto infantil. As implicações da sua utilização são realizadas e reconhecidas pela professora nos momentos de reflexão após as aulas, que faz anotações e adaptações conforme necessário, com relação a cronograma, conteúdo, atividades, entre outros.

Na etapa de pós-adoção, a professora não costumava ter um instrumento concreto para avaliar sua escolha pelo MD, mas a partir da realização de disciplina de sobre MD de LE, no curso de mestrado, elaborou e utilizou uma grade, na qual foi possível checar se os objetivos almejados com o material foram ou não alcançados, bem como seus aspectos negativos e positivos, levando à reflexão de suas escolhas passadas e futuras. Essa grade serviu de contribuição para a ficha elaborada neste trabalho, que se encontra na seção de apêndices (Apêndice A).

Não foram entrevistados alunos nesse contexto, pois eles, como já citado, encontram-se na faixa etária entre 5 e 6 anos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, com este trabalho, investigar o processo de seleção, adoção e avaliação de MD de ensino de LE dos idiomas alemão, francês e inglês nos contextos de Institutos de Idiomas e de Aulas Particulares. Com isso, concluímos que, mesmo em diferentes contextos de ensino, de diferentes idiomas, uma tomada de decisão fundamentada na escolha de um MD é um fator decisivo para o sucesso de sua adoção, de modo que o seu usuário (professor e aluno) tenha mais ferramentas para embasar suas escolhas e tomadas de decisão na prática de ensino e aprendizagem, bem como no processo de adoção de um MD, encarando-o de forma consciente, não apenas como um produto de ensino, mas um instrumento para o processo de aprendizagem. É nesse sentido que a utilização de uma ficha de análise para a escolha de MD se faz importante.

Deste modo, a ficha (Apêndice A) é resultado da compilação de aspectos que, juntos, consideramos importantes para a análise e avaliação de MD direcionados ao ensino de LE em contextos de Institutos de Idiomas e de Aulas Particulares. Nela, consideramos as contribuições e os apontamentos elencados por alunos, professores e coordenadores, dos diferentes contextos abordados. Dessa forma, os aspectos considerados negativos e positivos de cada MD analisado/avaliado permitiu-nos reunir fatores que julgamos importantes na análise de pré-adoção de MD para os contextos de ensino de idiomas em Institutos de Idiomas e de Aulas Particulares.

Esperamos, portanto, que esse instrumento contribua com os referidos

contextos e sirva como um parâmetro para a tomada de decisão de gestores e professores de Institutos de Idiomas e de Aulas Particulares, visando a uma prática docente mais bem fundamentada e consciente.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BANDEIRA, A.; STANGE, C.; SANTOS, J. **Uma proposta de critérios para análise de livros didáticos de ciências naturais na educação básica**. 2012. Disponível em: <[www.sinect.com.br/anais2012/html/artigos/ensino%20cie/6.pdf](http://www.sinect.com.br/anais2012/html/artigos/ensino%20cie/6.pdf)>. Acesso em: 07 jun. 2020.

BORELLA, S.; SCHROEDER, D. **O livro didático de língua estrangeira: uma proposta de avaliação**. 2013. Disponível em: <[www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/14283/13175](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/14283/13175)>. Acesso em: 07 jun. 2020.

DIAS, R. **Ficha de Avaliação**: Livro didático de Língua Estrangeira. Disponível em: <[www.letras.ufmg.br/arado/Free%20material/Evaluation\\_check\\_list2007.pdf](http://www.letras.ufmg.br/arado/Free%20material/Evaluation_check_list2007.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2020.

PORTELA, K.C.A. Abordagem Comunicativa na aquisição de língua estrangeira. **Revista Expectativa**, v.5, n.1, 2006.

SOUZA-LUZ, A. C. C. C. **Análise e avaliação de livros didáticos e a etapa de seleção das coleções no PNLD**: a participação do professor de língua inglesa. 2015. 174 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SUZUMURA, D. **Ensino de inglês para crianças pequenas: estudos para adaptação do manual do professor que acompanha o livro didático “cookie and friends starter”**. 2016. 241 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. **A Elaboração de Materiais para Cursos de Idiomas**. Coleção Portfolio SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas; 12. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2005.

VILAÇA, M.L.C. Métodos de Ensino de Língua Estrangeira: fundamentos, críticas e ecletismo. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. vol. VII, n. XXVI jul-set, 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

## APÊNDICE A

### Ficha de análise de pré-adoção de material didático em contexto de Instituto de Idiomas e Aulas Aarticulares

Aspectos gerais, autonomia e habilidades de referência estipuladas pelo Quadro Comum Europeu.	Sim	Não	Parc.
Apresenta assuntos relacionados ao contexto dos alunos.			
Apresenta temas condizentes com a faixa etária.			
Entrega coerência na ordem dos temas (progressão de dificuldade).			
Propõe projetos e pesquisas (final de módulo ou capítulo).			
As atividades incentivam o conhecimento prévio dos alunos.			
As atividades proporcionam interação entre aluno e professor.			
As atividades proporcionam interação entre alunos.			
Propicia a reflexão por meio da diversidade de temas.			
Privilegia as quatro habilidades de forma integrada.			
Trabalha a gramática de forma contextualizada.			
Há textos de diferentes gêneros textuais.			
Propõe exercícios nos quais os alunos podem expressar seus pontos de vista.			
Há a complementação da aprendizagem em ambiente virtual.			
Há possibilidade de recapitulação de conteúdo dentro de uma mesma lição.			
Possui atividades extras ao final do material.			
Possui instruções para o professor.			
Oferece recursos multimídia, como vídeos, filme, softwares etc.			
Possui instrumentos avaliativos (testes, revisão, auto-avaliação etc.).			
Existem exercícios que simulem provas aplicadas para proficiência da língua alvo.			
As imagens têm papel no processo de ensino, não sendo meramente ilustrativas.			
Textos apresentam fontes.			
Existem diferenças no tamanho das letras quanto aos títulos e subtítulos.			
O material de impressão das páginas do livro permite que o aluno possa utilizar lápis, lapiseira ou borracha.			
Os espaços para preenchimento das respostas dos exercícios são de tamanho adequado.			
Há a quantidade de atividades condizente com a necessidade do aluno ou com a carga horária do curso.			
O tamanho das letras é adequado para visualização do aluno.			
Há no guia do professor a transcrição dos áudios.			

**Fonte:** os autores.



# ANÁLISE DO PROCESSO DE ADOÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM INSTITUTO DE IDIOMAS

Sara Mayara Coutinho

## 1. INTRODUÇÃO

A constituição desta pesquisa ocorreu a partir de uma proposta da Disciplina de Material didático: análise, reflexão e produção (2LEM192), ofertada no ano de 2020 pelo programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), vinculado à Universidade Estadual de Londrina “UEL”.

Quando nos debruçamos sobre os processos de escolha e adoção de determinado material didático (MD), primeiramente devemos nos atentar à visão de linguagem e de ensino aprendizagem que permeiam o contexto no qual o MD será utilizado. Também se faz necessário ter bem claros os objetivos educacionais da instituição e do curso.

Esta análise foi realizada, baseada na visão de linguagem adotada pelo Instituto de Idiomas no qual atuo como docente<sup>15</sup>. Para a investigação dos processos de adoção de material didático, foi desenvolvido um questionário, de formato digital (*Google forms*), que foi respondido pela franqueada dona do Instituto de Idiomas que serviu de objeto para esta análise. A partir das repostas da mesma sobre o processo de adoção do MD, e de minha experiência com a utilização desses materiais didáticos, desenvolvi uma ficha pois acredito que possa auxiliar participantes do processo de escolha de material didático, dando-lhes critérios essenciais para garantir escolhas que melhor condizem com as necessidades educacionais dos alunos. A seguir, exponho os fatores que considero relevantes para a condução da presente análise.

### 1.1 TEORIA DE APRENDIZAGEM

Nesta seção, discorro brevemente sobre a teoria de aprendizagem pertinente ao contexto de análise aqui descrito.

“ De um modo geral, uma teoria é uma tentativa humana de sistematizar uma área de conhecimento, uma maneira particular de ver as coisas, de explicar e prever observações, de resolver problemas. Uma teoria de aprendizagem é, então, uma construção humana para interpretar sistematicamente a área de conhecimento que chamamos aprendizagem. Representa o ponto de vista de um autor/pesquisador sobre como interpretar o tema aprendizagem [...] Tenta explicar o que é aprendizagem e porque funciona como funciona”. (Moreira, 1999, p. 12)

<sup>15</sup> Sara Mayara Coutinho é especialista em ensino de línguas estrangeiras, pela Universidade Estadual de Londrina e atua atualmente como professora de Educação Infantil em uma escola bilíngue privada.  
Contato: sara.mayara.coutinho@uel.com.br

De acordo com tal autor, as teorias de aprendizagem apresentam as visões de aprendizagem que seus idealizadores possuíam. Para a presente análise, utilizo a teoria de Vygotsky<sup>16</sup> (1896-1934). Segundo o autor, o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá através da interação social. Ele menciona também o fato de a aprendizagem ser uma experiência social mediada pela interação entre linguagem e ação. Isso se daria dentro da ZDP:

“Vale ressaltar que a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução, independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto [professor], ou em colaboração com colegas mais capazes”. (Dias, 2009, p. 205)

O papel do professor deve ser o de mediar a aprendizagem utilizando estratégias que levem o aluno a tornar-se independente e estimule o conhecimento potencial, de modo a criar uma nova ZDP a todo momento. O professor pode fazer isso estimulando o trabalho em grupos e utilizando técnicas para motivar, facilitar a aprendizagem e diminuir a sensação de solidão do aluno.

Quanto ao conceito de “professor Vygotskyano”, nota-se que:

“[...] É aquele que, detendo mais experiência, funciona intervindo e mediando a relação do aluno com o conhecimento. Ele está sempre, em seu esforço pedagógico, procurando criar Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP's), isto é, atuando como elemento de intervenção, de ajuda. Na ZDP, o professor atua de forma explícita, interferindo no desenvolvimento dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Vygotsky, dessa forma, resgata a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis do processo de ensino aprendizagem. O professor pode interferir no processo de aprendizagem do aluno e contribuir para a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela Humanidade. É nesse sentido que as ideias de Vygotsky sobre a Educação constituem-se em uma abordagem da transmissão cultural, tanto quanto do desenvolvimento”. (Freitas, 2000 *apud* Neves, 2006, p. 9).

Essa visão de aprendizagem foi a escolhida para apoiar esta análise. Em seguida, discorro brevemente sobre meu contexto de atuação e sobre o material didático.

## 1.2 CONTEXTO E MATERIAL DIDÁTICO

Nesta seção deste artigo discorro sobre o contexto no qual atuo como professora de língua inglesa. As informações aqui contidas advém da minha experiência como docente, e da participação da franqueada dona do Instituto, que respondeu ao questionário<sup>17</sup> sobre a visão de língua e ensino aprendi-

<sup>16</sup> “Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 1896 na cidade de Orsha, na Rússia, e morreu em Moscou em 1934, com apenas 38 anos. Formou-se em Direito, História e Filosofia nas Universidades de Moscou e A. L. Shanyavskii, respectivamente.

<sup>17</sup> Apêndice 1. Questionário em formato de “Google formulário”, preenchido pela diretora do Instituto. <https://docs>.

zagem seguidas pela franquia e sobre as etapas de escolha de material didático no referido contexto.

Trabalho há quatro anos em um Instituto de idiomas, no norte do Paraná. O Instituto segue a corrente de pensamento de Vygotsky. Segundo este referencial, o conhecimento não é uma representação da realidade, mas um mapeamento das ações e operações conceituais que provaram ser viáveis na experiência do indivíduo. Portanto, a aprendizagem é um resultado adaptativo que tem natureza social, histórica e cultural (Boiko, Zamberlan, 2001, p. 1).

A forma como o Instituto entende a língua, está circunscrita pelo paradigma sócio construtivista. Dentro desse paradigma, o conceito de língua como homogêneo ou como sistema abstrato de signos e regras é questionado e constrói-se a ideia de que a língua é heterogênea e composta por variantes socioculturais. Em outras palavras, ela é viva, inscrita na história, se transforma ao longo do tempo e varia de acordo com fatores sociais e culturais: toda língua é, em suma, uma série de práticas socioculturais variadas (Bakhtin 1997; Bronckart, 2007; Vygotsky, 2007).

Desdobrando esses princípios, fica implícito que não são as regras (a gramática) que determinam a língua, mas é o uso dessa língua que a constitui. Daí podermos afirmar que adquirir uma língua é aprender e desenvolver habilidades linguísticas com relação à:

- o que é formalmente (gramaticalmente) possível;
- o que é apropriado, levando-se em conta o contexto;
- o que é realmente praticado, ou seja, qual é o uso corrente da língua e o que esse uso compreende.

Quanto à visão de ensino aprendizagem, de modo simplificado, o Instituto de idiomas defende que o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas sim construído na e através da interação social. Por interação social, entendemos os processos pelos quais as pessoas se constituem enquanto sujeitos, e devido aos quais a cultura e a linguagem são entendidas como heterogêneas e inacabadas. Ou seja, a própria identidade das pessoas é determinada por essas relações sociais. Por não estar baseado em um processo cumulativo, o conhecimento não é considerado definitivo, acabado, ou mesmo fechado em si. Ao invés disso, o conhecimento é construído e reconstruído de forma complexa (como são complexas as relações sociais) e é determinado social, cultural e historicamente.

Seguimos o Quadro Comum Europeu de Referências<sup>18</sup> (QCER), para a distribuição dos níveis e as respectivas competências a serem trabalhadas. O objetivo geral da instituição é formar alunos, proporcionando a eles o desenvolvimento das habilidades do século XXI.

[google.com/forms/d/10E4VSwlCshRSxIDpffO4o9CJVd05HaAAiw1hDGgugg/edit#responses](https://www.google.com/forms/d/10E4VSwlCshRSxIDpffO4o9CJVd05HaAAiw1hDGgugg/edit#responses)

<sup>18</sup> COMMON European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). **Council of Europe**. 2020. Disponível em <<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>>. Acesso em: 20 de jun. de 2020.

A proposta pedagógica do Instituto segue o sócio interacionismo aliado à abordagem comunicativa. Acredita-se que o processo de aprendizagem está sempre inserido em um contexto social, ou seja, as pessoas aprendem melhor e mais rápido quando interagem, quando usam na prática o conteúdo a ser aprendido. Por exemplo, os alunos são divididos em pares, trios ou grupos para que sejam levados a buscar soluções de comunicação em inglês, sem recorrer ao uso da Língua Portuguesa.

Este processo é potencializado pelo princípio da abordagem comunicativa: a língua existe para comunicar um significado – conseguir se expressar em inglês é uma necessidade anterior à acumulação do conhecimento gramatical. Assim, o Instituto trabalha a gramática de forma contextualizada, de acordo com o uso da língua. Simplificando esse conceito, poderíamos dizer o seguinte: não é necessário estudar gramática isoladamente para saber como usar o plural, por exemplo. As regras gramaticais são aprendidas naturalmente por meio do uso da língua. Nossa metodologia é, e a progressão das atividades se dá de forma indutiva, e baseada em eixos temáticos.

Quanto ao processo de avaliação, ele se dá da seguinte forma: os alunos são avaliados durante todas as aulas. O professor está sempre atento ao desenvolvimento de cada aluno, de forma que a avaliação é contínua. Há ainda uma avaliação formal ao final de cada livro, que vem da franquia, junto ao kit do aluno. Mais recentemente, foram implementadas na escola, mais duas etapas de avaliação formativa, estas que são produzidas pelos professores, baseadas nas necessidades dos alunos, observadas pelos docentes durante a condução das aulas.

No espaço físico das salas de aula, a disposição das carteiras é em formato de U e desta forma os alunos têm mais liberdade para discutir, compartilhar ideias e aprender de forma cooperativa. Atendemos à demanda com cursos de inglês que vão para alunos desde os 3 anos de idade. Temos uma média máxima de 12 alunos por turma, de modo a oferecer auxílio a todos da melhor forma.

Nossos MD incluem dois livros (*Student's Book*, *Resource/ Fun/ My/ Activity/ book*), e CDs, além da mochila e no caso das crianças, uma agenda para comunicação com os pais/ responsáveis. Também utilizamos vários recursos multimídiais durante as aulas, como vídeos, imagens, *sites*, aplicativos, objetos do meio (contexto explorado), óculos de realidade virtual, etc.

O MD possui atividades que englobam as quatro habilidades (leitura, escrita, oralidade e escuta) nos mais variados formatos. Durante as tarefas, os alunos são introduzidos à situação, por meio de uma contextualização, que pode ou não utilizar mídia. Eles discutem sobre a situação específica, e depois recebem o insumo da linguagem necessária para realizar a prática em pares. Em seguida, praticam fazendo rotações para que possa haver troca de experiências entre todos os participantes da aula. Ao final, fazemos uma checagem geral da compreensão do contexto e da linguagem utilizada, com correção de



erros, caso os alunos sintam-se confortáveis em serem corrigidos. Tal processo ocorre em cada uma das tarefas (*tasks*).

Há, ainda, a preocupação em desenvolver e/ou expandir o conhecimento de aspectos socioculturais dos países da língua alvo, assim como valorizar os do nosso país, presentes no MD, pois como dizia nosso fundador: “Ensinar línguas é aproximar povos”. No Instituto, os objetivos linguísticos do ensino de língua estrangeira, mesmo tratando-se de cursos livres, devem ser conciliados com objetivos educacionais mais amplos e contribuir para o desenvolvimento do senso de cidadania. O ensino de língua estrangeira deve preparar os alunos para interagir com outras pessoas num mundo globalizado e compreender a posição/lugar que ocupam na sociedade.

## **2. ETAPAS DE ESCOLHA E ADOÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO**

### **1.1 ESCOLHA DO MATERIAL DIDÁTICO (MD)**

Segundo os dados coletados pela entrevista, por ser uma unidade franqueada, adotam-se os materiais da marca, mas que permeiam toda nossa filosofia educacional. Na franqueadora há um departamento de pesquisa e produção de material que leva em conta os mais modernos conceitos nesta área. Toda a produção está permeada pelo documento “Filosofia Educacional” do Instituto e todo material didático desenvolvido é pilotado por escolas reais antes de ser lançado.

### **1.2 ETAPAS DE ADOÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO**

Segundo Tomlinson (2003, *apud* Zorzo-Veloso, (2018, p. 3) após a escolha do material didático, três etapas são de vital importância para a implementação deste material didático. A primeira se refere à previsão de um material, podendo ser direcionado a um contexto genérico ou específico. A segunda etapa, se refere à avaliação durante a utilização do material didático, e restringe-se ao que se pode ser observado no mesmo (clareza de instruções, *layout*, flexibilidade, motivação, impacto, etc). A última etapa é considerada por Tomlinson como a mais importante de todas, uma vez que a partir dela, mede-se seus efeitos reais nos usuários do MD. Segundo o autor, tal etapa proporciona dados para tomada de decisões, no que confere ao uso, adaptação e reposição dos materiais.

De acordo com as etapas acima descritas, e a partir da participação da diretora do Instituto nesta análise, identifiquei as seguintes informações no que tange à adoção do material didático no Instituto.



### 1.1.1 PRÉ ADOÇÃO

Segundo a direção, há muita pesquisa a nível mundial do que está em voga no setor de produção de material didático e ensino aprendizagem de língua estrangeira, embasamento em nossa filosofia educacional e pilotagem consciente e minuciosa.

Inclusive, nossa unidade foi uma das escolhidas para pilotar no ano passado o novo material para adolescentes (*Teens*). Toda a equipe da escola e franqueadora se reuniam semanalmente para discutir pontos de melhoria, todas as aulas foram gravadas para estudo e muitas pesquisas com os alunos da turma foram conduzidas. Esse fato nos leva à próxima fase deste processo.

#### 1.1.1.1 ADOÇÃO/ UTILIZAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Durante o uso do material didático, os docentes utilizam as estratégias trazidas no livro guia do professor, e as demais aprendidas durante as constantes reuniões e treinamentos, de modo a entregar aulas que condizem com a metodologia. Há a avaliação destes materiais, por parte dos professores e prontamente a franqueadora realiza a produção de novas edições se necessário for. Todas as unidades franqueadas têm disponibilizado um canal de reporte de erros, e a alteração do material didático é feita com base nesses *feedbacks* de uso real do material no dia-a-dia das escolas.

##### 1.1.1.1.1 PÓS ADOÇÃO

A pós-adoção neste contexto, vem a ser o produto das pesquisas de satisfação com alunos e reporte de erros na plataforma dos franqueados, que evolui para a produção de uma nova edição dos livros, segundo os dados coletados nesta pesquisa.

### 3. FICHA DE ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO (MD) PARA INSTITUTOS DE IDIOMAS

Para a elaboração da presente ficha de análise, foram levados em conta os aspectos apresentados durante a análise apresentada anteriormente, desde a visão de língua e ensino aprendizagem relativas ao contexto, explicitadas no questionário respondido pela diretora do Instituto de Idiomas, além de minha experiência docente no contexto. As questões contidas no questionário foram baseadas nas indagações a serem respondidas sobre o processo de escolha e adoção do MD, e algumas delas foram adaptadas de outras fichas de análise. Além das proposições anteriores, a presente ficha baseia-se em outras, nas quais observei aspectos relevantes para a análise neste contexto.

São elas, as fichas de Dias (2009), Oliveira; Furtoso (2009), Ramos (2009), Cristóvão (2009) e Ferreira (2020 no prelo).

Tabela 1 – Ficha de Análise de MD no Instituto de Idiomas

PRINCÍPIOS NORTEADORES	Sim	Não	Parcialmente
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 alunos e professor? Como?			
A proposta de conteúdo do material está em conformidade com acontecimentos atuais no mundo, possibilitando que os alunos estabeleçam relações e/ou criem pontes entre a língua materna e a língua alvo?			
Os quatro conteúdos básicos (escrita, leitura, compreensão oral e produção oral) são explorados em situações contextualizadas de uso da LE, tanto nas práticas orais quanto nas escritas? De que forma?			
A visão de aprendizagem adotada leva o aluno a apropriar-se da importância do <i>scaffolding</i> e do <i>feedback</i> ? Há explicitação dos termos e estratégias de que os alunos possam se valer?			
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 o livro?			
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 e de outros países? Há espaços no material com referências para estudo aprofundado sobre diferentes culturas?			

A coleção disponibiliza um <i>site</i> na <i>Internet</i> na qual haja comunicação entre professor-aluno, professor-autor, possibilitando refacção ou atualização de conteúdo, baseado nas necessidades dos alunos?			
Há abertura para contribuições por parte dos professores (baseado na etapa de utilização), para que se produzam versões atualizadas do material? E há espaço para contribuições dos alunos, para o mesmo fim?			
<b>PROGRESSÃO DAS ATIVIDADES E CARACTERÍSTICAS DO MATERIAL</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Parcialmente</b>
O material traz os objetivos de cada seção explicitados e organização clara dos conteúdos?			
As atividades vêm em formato linear? Partem de conhecimento de mundo para conhecimento de organização textual e sistêmico? Envolve conhecimento estratégico?			
O material possui textos autênticos?			
O material traz tópicos contextualizados e temática abrangente?			
O material traz/incentiva adaptações e simplificações?			
Os textos e imagens incentivam discussões? Há exploração de temas transversais durante as atividades?			
As atividades se organizam de objetivos gerais e específicos para checagem de conhecimento prévio, condução para a prática e aprendizagem controlada/ prática livre?			
Os personagens apresentados no material têm características físicas diversas?			
Os elementos visuais presentes no material não representam estereótipos ou preconceitos?			
Os lugares onde as ações acontecem (sala de aula, lanchonete da escola, hotel, etc) apresentam ilustrações adequadas que ajudam os alunos a reconhecê-los e há trabalho de interpretação de tais imagens?			
Há a presença de atividade(s) de consolidação?			
Há atividades de retomada do conteúdo?			

Há processo de avaliação?			
Há espaço para sugestões pessoais para o LD analisado (complementação, adaptação)?			
Há ferramentas digitais presentes no material? Caso haja, elas funcionam efetivamente todas as vezes?			
O material faz uso/ apresenta recursos multimodais para a condução das atividades?			
<b>AUTONOMIA DO ALUNO</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Parcialmente</b>
O aluno é incentivado a tomar responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem, por meio do estabelecimento de objetivos e tomada de decisões?			
O aluno tem a oportunidade de refletir sobre o seu progresso em relação ao processo de compreender textos orais e escritos (autoavaliações)?			
O aluno é incentivado a ler / ouvir fora dos limites da sala de aula? O material traz sugestões de revistas, jornais, livros, filmes ou partes de filmes, programas de TV, DVDs para esse fim?			
O aluno tem a oportunidade de refacção das atividades e/ou avaliações, para fins de compreensão e para atingir objetivos ainda não atingidos?			

**Fonte:** Dias (2009), Oliveira; Furtoso (2009), Ramos (2009), Cristóvão (2009) e Ferreira (2020 no prelo)

#### 4. ANÁLISE DA APLICABILIDADE DA FICHA

Para a referida seção deste trabalho, utilizei a ficha por mim proposta neste trabalho, e com ela em mente fiz uma breve análise de uma atividade adaptada do MD utilizado no Instituto de Idiomas no qual atuo. A partir desta reflexão, aponto os seguintes aspectos, observados na produção da atividade<sup>19</sup> adaptada, baseadas em uma atividade do material didático. Primeiramente, um dos fatores principais, que motivou a necessidade de adaptação, relaciona-se ao item:

- Há ferramentas digitais presentes no material? Caso haja, elas funcionam efetivamente todas as vezes?

Neste item, e sendo ele o principal motivo da adaptação da atividade no referido MD, uma das ferramentas digitais presentes no MD, não possui 100% de garantia de reusabilidade. Trata-se de um QR code, uma ferramenta que torna possível o redirecionamento de um *link* para um site, onde haveria uma atividade de consolidação de um conteúdo específico. Como a ferramenta mostrou-se ineficaz, uma vez que parte dos alunos relatou não ter conseguido acesso, ou falhas do sistema, tornou-se necessária minha intervenção. Neste caso, optei por uma plataforma de jogos, de modo a engajar os alunos em uma atividade semelhante, mas que seria assertivamente eficaz.

O segundo ponto, diz respeito a questões culturais e relaciona-se com o item da ficha que diz:

- Os personagens apresentados no material têm características físicas diversas?

De acordo com essa observação, a atividade original não possuía essa característica, considerada importante durante o processo de aprendizagem de uma LE. Portanto, no material adaptado, doravante *baamboozle*<sup>20</sup>, selecionei uma série de imagens que demonstrasse o máximo de características físicas diversas, nas pessoas envolvidas nas situações de comunicação.

O terceiro ponto considerado importante, segue-se:

- O aluno tem a oportunidade de refletir sobre o seu progresso em relação ao processo de compreender textos orais e escritos (auto avaliações)?

Quanto ao terceiro ponto aqui apresentado, devo dizer que na atividade trazida no MD não havia a oportunidade de reflexão durante o exercício por parte dos alunos. Somente uma média somativa, baseada em acertos ou erros. Com a adaptação da atividade, movida para uma plataforma de jogos *online*, os alunos tiveram a oportunidade de decidir cooperativamente sobre

<sup>19</sup> Apêndice B

<sup>20</sup> Link da atividade adaptada: <https://www.baamboozle.com/game/103484>



qual seria a resposta, e tiveram *feedbacks* instantâneos com a professora, podendo tirar dúvidas e sugerir outras formas de abordar o conteúdo, bem como possíveis respostas. Este aspecto soma-se à integração da habilidade de produção oral, a possibilidade de novos olhares para os alunos e também à professora.

A ficha não foi aplicada em sua totalidade, por tratar-se apenas de uma atividade que foi adaptada, mas podemos visualizar através dela, a importância da criação de parâmetros que guiem a escolha de MDs nas aulas de língua estrangeira. Tais pontos relevantes, podem levar escolha de materiais e mesmo à adaptação de atividades, que visem uma melhor participação por parte dos alunos e que possibilite eficácia no processo de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras.

## 5. CONCLUSÃO

Com base nos aspectos levantados sobre a visão de língua, de ensino aprendizagem e nas etapas de escolha e adoção de material didático no referido contexto de ensino de línguas estrangeiras (LE), propus uma ficha de análise<sup>21</sup> de livro didático, que contemple os aspectos relevantes para a seleção e utilização de MD nesse contexto específico, instituto de idiomas franqueado. Adicionalmente, realizei uma breve análise feita com base na indagação sobre a eficácia da ficha proposta. Espero que os relatos aqui feitos sobre tais processos de adoção de material didático fomentem discussões sobre a necessidade do estabelecimento de parâmetros e critérios condizentes com o contexto específico, para que o material melhor se adeque às expectativas dos alunos e ao ingressarem nos cursos de ensino de língua estrangeira.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. 1895-1975. 2ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 1997. p. 277- 289.
- BOIKO, Vanessa Alessandra Thomaz; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. A perspectiva Sócio - Construtivista na Psicologia e na Educação: O brincar na pré-escola. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 51-58, jan./jun. 2001.
- DIAS, R. Critérios para avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In. DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras. 2009. p. 199-234.
- FERREIRA, C. C. **Manuales y enseñanza de lengua extranjera/adicional en evidencia: investigación y criterios de análisis**. In: KANASHIRO, D. S. K; SANTOS, J. J. (Org.). **Prática de Ensino de Língua Espanhola**. 1ed. v. 1. Campo Grande: Editora UFMS, 2015, p. 87-105.

<sup>21</sup> Tabela 1 – Ficha de análise de material didático para o contexto de Institutos de Idiomas.

NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as Teorias de Aprendizagem. **UNirevista** - Vol. 1, nº 2: (abril 2006).

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999. 195 p.

COMMON European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). **Council of Europe**. 2020. Disponível em <<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> >. Acesso em: 20 de jun. de 2020.

SILVA, André Luis. **Teoria de Aprendizagem de Vygotsky**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/pedagogia/teoria-de-aprendizagem-de-vygotsky/>. Acesso em 28. abril. 2020.

SOUZA-LUZ, Ana Claudia Cury Calia de. **Análise e avaliação de livros didáticos e a etapa de seleção das coleções no PNL : a participação do professor de língua inglesa**. 2015. 197 f. 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.

VEÇOSSO, Cristiano Egger. O interacionismo sociodiscursivo e suas bases teóricas: Vygotsky, Saussure e Bakhtin (Volochinov). **Revista Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, UFSM, n. 26, 2014. p. 9

ZONA de Desenvolvimento Proximal: Entenda como este conceito pode ajudar professores da Educação Infantil. **Educação Infantil**. Disponível em: <<https://educacaoinfantil.aix.com.br/zona-desenvolvimento-proximal/>>. Acesso em: 28. abr. de 2020

## APÊNDICE A: Questionário

### 1- Qual a visão de linguagem nesse contexto de adoção do material didático?

1 resposta

O modo como o Instituto entende o que é língua está circunscrito pelo paradigma sócio construtivista. Dentro desse paradigma, o conceito de língua como homogêneo ou como sistema abstrato de signos e regras é questionado e constrói-se a ideia de que a língua é heterogênea e composta por variantes socioculturais. Em outras palavras, ela é viva, inscrita na história, se transforma ao longo do tempo e varia de acordo com fatores sociais e culturais: toda língua é, em suma, uma série de práticas socioculturais variadas. Desdobrando esses princípios, fica implícito que não são as regras (a gramática) que determinam a língua, mas é o uso dessa língua que a constitui. Daí podermos afirmar que “adquirir” uma língua é aprender e desenvolver habilidades linguísticas com relação à:

- o que é formalmente (gramaticalmente) possível;
- o que é apropriado, levando-se em conta o contexto;
- o que é realmente praticado, ou seja, qual é o uso corrente da língua e o que esse uso compreende.

### 2- Qual a visão de ensino e qual a visão de aprendizagem seguida no seu contexto de instituto de idiomas? 1 resposta

O modo como o Instituto entende os processos de ensino e aprendizagem também é circunscrito pelo paradigma sócio construtivista. De modo simplificado, esse Instituto de Idiomas defende que o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas sim construído na e através da interação social. Por interação social, entendemos os processos através dos quais as pessoas se constituem enquanto sujeitos, e devido aos quais a cultura e a linguagem são entendidas como heterogêneas e inacabadas. Ou seja, a própria identidade das pessoas é determinada por essas relações sociais. Por não estar baseado em um processo cumulativo, o conhecimento não é considerado definitivo, acabado, ou mesmo fechado em si. Ao invés disso, o conhecimento é construído e reconstruído de forma complexa (como são complexas as relações sociais) e é determinado social, cultural e historicamente.

### 3- A visão de aprendizagem considera a importância do trabalho colaborativo entre os alunos e o professor? Isso está claro na organização do material didático? 1 resposta

Sim, considera e está claro na organização do material.

**4- Quais são as etapas de escolha do material didático?** 1 resposta

Em nosso caso, por sermos uma unidade franqueada, adotamos os materiais da marca. Mas que permeia toda nossa filosofia educacional, como resumidamente descrevi na pergunta 1 e 2.

**5- Quais aspectos norteadores são levados em consideração na adoção do material didático?** 1 resposta

Na franqueadora há um departamento de pesquisa e produção de material que leva em conta os mais modernos conceitos nesta área. Toda nossa produção está permeada pelo documento “Filosofia Educacional” e todo material didático desenvolvido é pilotado por escolas REAIS antes de ser lançado. Nossa unidade foi uma das escolhidas para pilotar no ano passado o novo material para Teens. Toda a equipe da escola + franqueadora se reuniam semanalmente para discutir pontos de melhoria, todas as aulas foram gravadas para estudo e muitas pesquisas com os alunos da turma foram conduzidas.

**6- Segundo Tomlinson (2003) apud Zorzo-Veloso (2018) após a escolha do material didático, três etapas são de vital importância para implementação deste material didático. A primeira se refere à previsão de um material, podendo ser direcionado a um contexto genérico ou específico. Há e se sim, quais são as etapas de pré-adoção do material didático?** 1 resposta

Acredito que já mencionei alguns passos acima: muita pesquisa a nível mundial do que está em voga no setor de produção de material didático e ensino aprendizagem de língua estrangeira, embasamento em nossa filosofia educacional e pilotagem consciente e minuciosa.

**7- A segunda etapa, se refere à avaliação durante a utilização do material didático, e restringe-se ao que se pode ser observado no mesmo (clareza de instruções, layout, flexibilidade, motivação, impacto, etc). Há, e se sim, quais são as etapas de avaliação durante o uso do material didático?** 1 resposta

Há esta avaliação e prontamente a franqueadora realiza a produção de novas edições se necessário for. Todas as unidades franqueadas têm disponibilizado um CANAL DE REPORTE de erros e a alteração do material didático é feita com base nesses feedbacks de uso real do material no dia-a-dia das escolas.

**8- A última etapa é considerada por Tomlinson como a mais importante de todas, uma vez que a partir dela, mede-se seus efeitos reais nos usuários do MD (material didático). Segundo ele, tal etapa proporciona dados para tomada de decisões, no que confere ao uso, adaptação e reposição dos materiais. Há, e se sim, quais são as etapas de pós adoção o material?** 1 resposta

A pós-adoção em nosso caso, seriam as pesquisas de satisfação com alu-

nos e reporte de erros na plataforma dos franqueados, que evolui para a produção de uma nova edição dos livros.

**9- Qual é o “syllabus”, que subjaz o material? Estrutural? Funcional? Situacional? De gêneros? De tarefas? Outros? 1 resposta**

Nosso *syllabus* é todo baseado em *functions x exponents*.

**10- Há preocupação em desenvolver e/ou expandir o conhecimento de aspectos socioculturais dos países da língua alvo, assim como valorizar os do nosso país, presentes no material didático (MD)? 1 resposta**

Sim, totalmente! Como dizia nosso fundador: “Ensinar línguas é aproximar povos”. No nosso Instituto, os objetivos linguísticos do ensino de língua estrangeira, mesmo tratando-se de cursos livres, devem ser conciliados com objetivos educacionais mais amplos e contribuir para o desenvolvimento do senso de cidadania. O ensino de língua estrangeira deve preparar os alunos para interagir com outras pessoas num mundo globalizado e compreender a posição/ lugar que ocupam na sociedade.

**11- A progressão dos conteúdos se dá: 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? 1 resposta**

A progressão dos conteúdos se dá em formato crescente. E a gramática é sim contextualizada. Para nós, não são as regras (a gramática) que determinam a língua, mas é o uso dessa língua que a constitui. Daí podermos afirmar que “adquirir” uma língua é aprender e desenvolver habilidades linguísticas com relação à:

- o que é formalmente (gramaticalmente) possível;
- o que é apropriado, levando-se em conta o contexto;
- o que é realmente praticado, ou seja, qual é o uso corrente da língua e o que esse uso compreende.

Conhecer a gramática da língua não significa saber essa língua. Muito mais importante que memorizar a estrutura da língua, é aprender que determinados sentidos são construídos e interpretados a partir de determinadas estruturas. O aluno de nossa escola, aprende a se comunicar usando a chamada norma padrão (ou forma culta), mas tem contato e sabe que há outras formas culturais de uso da língua e outras variantes linguísticas.



## 12- Há menções aos processos metodológicos e/ou da dinâmica sugerida para a condução e realização das atividades propostas no material didático?

1 resposta

Sim, todo material que usamos possui um manual do professor com todo embasamento teórico do curso em questão e sugestões de atividades, aula por aula para que o professor possa entender melhor as propostas do material.

### APÊNDICE B: Atividade adaptada

The screenshot displays a mobile application interface with a grid of image-based grammar exercises. The interface includes a top navigation bar with 'My Games', 'My Likes', and 'Games' options, and a hamburger menu icon on the right. The exercises are arranged in a grid and include:

- Exercise 1:** Image of a woman preparing fruit. Text: "Would you like \_\_\_ fruit for breakfast?"
- Exercise 2:** Image of a slice of toast with jam. Text: "I didn't put \_\_\_ jam in the toast"
- Exercise 3:** Image of a wardrobe. Text: "I just cleaned my wardrobe and gave \_\_\_ clothes away"
- Exercise 4:** Image of a pink sticky note on a table. Text: "I leave \_\_\_ reminders on the table because I've been forgetting things recently"
- Exercise 5:** Image of wild strawberries. Text: "Chris found \_\_\_ wild strawberries growing by the side of the road."
- Exercise 6:** Image of milk being poured into a glass. Text: "Is there \_\_\_\_\_ milk left?"
- Exercise 7:** Image of a pair of striped socks. Text: "I really want \_\_\_ striped socks."
- Exercise 8:** Images of three female celebrities (Cardi B, Taylor Swift, and Rihanna). Text: "I really want \_\_\_ striped socks."

# AVALIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS EM INSTITUTOS DE IDIOMAS: uma proposta de instrumento norteador

Ana Paula Luiz dos Santos Aires<sup>22</sup>  
Pedro Américo Rodrigues Santana<sup>23</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

**E**nsinar e aprender são tarefas árduas, e o professor não é detentor de todo conteúdo. Deste modo, é comum que sejam utilizadas diferentes ferramentas, ou materiais, a fim de viabilizar e facilitar este processo. De acordo com Tomlinson (2013), qualquer “facilitador” do aprendizado pode ser considerado um material didático (MD). Assim, podem ser considerados MDs, recursos “linguísticos, visuais, auditivos ou cinestésicos, que podem ser apresentados impressos, por meio de performance ou exibição ao vivo, ou em cassete, CD-ROM, DVD ou na internet”. (Tomlinson, 2001, p. 66, tradução dos autores)<sup>24</sup>.

Dentre os diversos materiais didáticos disponíveis, o livro didático é, provavelmente, o recurso mais utilizado – seja em escolas públicas, instituições privadas ou cursos (de idiomas ou não). No entanto, é importante salientar que restringir a definição de material didático limitada a “livro didático” é um equívoco comum. Isso porque ele é, provavelmente, o recurso que fornece melhor apoio para o planejamento de aulas – principalmente, porque pode ser “um norteador para professores novatos, que garante a estrutura, consistência e a progressão lógica em uma aula” (Wen-Cheng; Chien-Hung; Chung-Chieh, 2011, p. 91, tradução minha)<sup>25</sup>. Ainda, por ser um material impresso que reúne diferentes recursos (como: exercícios, atividades extras, textos, charges, recortes de notícias, CDs, etc.), o livro didático (LD) “atende às necessidades e expectativas de alunos em ter algo concreto para estudar e levar para casa, a fim de maior aprofundamento em seus estudos” (Wen-Cheng; Chien-Hung; Chung-Chieh, 2011, p. 91, tradução minha)<sup>26</sup>. Além disso, o livro didático é, muitas vezes, o único recurso acessível a alunos de escola pública em situação de vulnerabilidade social, por ser garantido pelo governo, por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)<sup>27</sup>

<sup>22</sup> Mestranda em Letras Estrangeiras Modernas. Professora de inglês em instituto de idiomas. anapaula.aires@uel.br

<sup>23</sup> Mestre em Letras Estrangeiras Modernas. Professor colaborador na Universidade Estadual de Londrina. psantana@uel.br

<sup>24</sup> “They can be linguistic, visual, auditory or kinaesthetic, and they can be presented in print, through live performance or display, or on cassette, CD-ROM, DVD or the internet” (TOMLINSON, 2001, p. 66)

<sup>25</sup> “Textbooks provide novice teachers with guidance in course and activity design; it assures a measure of structure, consistency, and logical progression in a class” (WEN-CHENG ; CHIEN-HUNG ; CHUNG-CHIEH, 2011, p. 91).

<sup>26</sup> “(...) It meets a learner’s needs or expectations of having something concrete to work from and take home for further study” (WEN-CHENG ; CHIEN-HUNG ; CHUNG-CHIEH, 2011, p. 91).

<sup>27</sup> “O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937. Ao longo

(Dias, 2009). Contudo, embora sua acessibilidade e disposição de conteúdos façam com que o LD pareça um recurso completo, é necessário que o professor se planeje e o utilize como suporte, não como guia e única ferramenta de ensino. Para tal, ele deverá sempre avaliar a necessidade de outros recursos para aprofundamento de conteúdo, adaptando o material sempre que necessário, a fim de não engessar sua prática de ensino (Vilaça, 2009, p. 08).

Salientada a importância dos LDs, emerge a necessidade de se ponderar sobre o processo de adoção do material escolhido nos diferentes contextos e disciplinas. No caso do ensino de línguas, considerar a língua e os objetivos do curso torna-se imprescindível no processo de adoção de um LD.

Para tal é fundamental que compreendamos o contexto em que essa pesquisa se aplica. A instituição em questão trata-se de escola de idiomas, localizado na região central de Londrina, Paraná. O instituto oferece cursos de idiomas para todas as idades e níveis de proficiência, além de propor ensino diferenciado para adolescentes e adultos.

Do mesmo modo, é imprescindível que consideremos a concepção de língua e a abordagem de ensino adotadas pela instituição. Afinal, a concepção que se tem da língua orienta o trabalho docente; enquanto o método e a abordagem para o ensino de língua influenciam no processo de escolha e adoção do material (Kumaravadivelu, 1994; Oliveira, 2014; Ticks, 2017). Ademais, Zorzo-Veloso (2018) reitera a importância de procedimentos metodológicos para a adoção de materiais didáticos:

A análise para a seleção e adoção do MD didático é um dos pilares que alicerçam a ação docente, pois o docente o terá como suporte para suas atividades e rotina de sala de aula e, para o aluno, este será uma ferramenta norteadora de sua aprendizagem. (Zorzo-Veloso, 2018, p. 11)

No contexto onde este trabalho se situa, a língua é concebida como uma prática social, servindo o propósito de mediar as interações, conforme descrito no projeto pedagógico da instituição. De acordo com Oliveira (2014, p. 36), tal visão da língua implica em compreender que “(...) as estruturas sintáticas, as palavras e a pronúncia veiculam valores”. Nessa concepção, considera-se o sujeito, suas especificidades culturais, o contexto de produção e de recepção dos textos. Nesta visão, assume-se que aspectos estruturais sejam necessários para o aprendizado, entretanto, não são suficientes para que um sujeito a utilize a língua e adeque às diferentes situações sociais.

Nessa perspectiva, busca-se desenvolver a competência comunicativa, conceito elaborado por Hymes (Oliveira, 2014, p. 37). Para que o falante-ouvinte seja competente em uma língua é preciso que ele saiba utilizá-la e adequá-la, se necessário, no momento em que a usa, além de conhecer suas con-

---

desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil.” (FNDE) <[www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos](http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos)>. Acesso em: 26 abril 2020

venções. Portanto, elementos estruturais não estão dissociados aos usos da língua, mas corroboram para a produção de significado.

Já em termos metodológicos, a instituição adota o método comunicativo, que concebe a língua como interação social, como comunicação e não neutra; as estruturas gramaticais são importantes para o aprendizado da língua, mas não são o eixo; o aluno é produtor de conhecimentos e de negociações de sentido; o professor é facilitador do processo de ensino-aprendizagem; erros são parte do processo de aprendizagem e o objetivo do ensino é auxiliar o aluno a desenvolver a competência comunicativa (OLIVEIRA, p. 39-40).

No instituto, em que a pesquisa se aplica, as práticas pedagógicas se enquadram na abordagem comunicativa. Segundo Brown (2007, p. 45), não há uma definição clara sobre o que seria um “método comunicativo”, pois não existem regras claras de procedimentos. A língua é concebida em uma perspectiva comunicativo-interacional. Oliveira (2014, p. 36-37) explica que essa concepção de língua compreende que

[...] Estruturas sintáticas, as palavras e a pronúncia veiculam valores. Além disso, e mais importante, significa considerar que os usuários da língua travam relações de poder nos seus encontros sociolinguísticos, o que os obriga a fazer escolhas temáticas, sintáticas e lexicais apropriadas a esses encontros. (Oliveira, 2014, p. 36-37)

Tal concepção de língua implica também em uma concepção de aprendizagem como definida por Richards e Rogers (1994, p. 72 *apud* Oliveira, 2014, p. 150)

Elementos de uma teoria subjacente de aprendizagem podem ser discernidos a partir de algumas práticas do ensino comunicativo de línguas [...]. Um desses elementos pode ser descrito como o princípio da comunicação: as atividades que envolvem comunicação real promovem a aprendizagem. Um segundo elemento é o princípio da tarefa: as atividades nas quais a língua é usada para a realização de tarefas significativas promovem a aprendizagem. Um terceiro elemento é o princípio da significância: a língua que é significativa para o aprendiz dá suporte ao processo de aprendizagem. (Richards e Rogers, 1994 p. 72 *apud* Oliveira, 2014, p. 150)

De acordo com Brown (2007), a abordagem comunicativa sugere que, para melhor aquisição da linguagem, as estruturas gramaticais sejam apresentadas dentro de categorias pragmáticas – ou seja, de modo contextualizado. Assim, o foco deixa de ser o ensino de estruturas gramaticais, que passam a ser ensinadas através da abordagem indutiva<sup>28</sup>, abrindo maior espaço para comunicação autêntica. Além disso, espera-se que o professor seja facilitador do processo de aprendizagem, integrando as quatro habilidades e guiando o aluno, que agirá de modo ativo, colaborativo e cooperativo em

<sup>28</sup> “A abordagem indutiva, também chamada de implícita ou com foco no significado (*focus on meaning*), se caracteriza pelo fato de os alunos serem incentivados a analisar cognitivamente alguns exemplos da estrutura-alvo, de modo a descobrir as suas regras e generalizações.” (VASCONCELLOS, 2012, p. 15-16)



seu próprio desenvolvimento. Nessa abordagem, o professor é encorajado ao uso de tecnologias (como vídeos, programas de computador e a internet) para engajar o aluno e facilitar a comunicação.

Tendo isso em vista, o objetivo primário desse artigo é propor uma ficha de avaliação de LDs que leve em consideração o processo adotado pelo contexto selecionado, delineados por meio de análise de conteúdo de um questionário virtual, atrelados a elementos propostos por Tomlinson e Masuhara (2005), Tomlinson (2013) e Brown (2007).

## 2. AVALIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Como destacado anteriormente, considerando a notável influência que o material didático – sobretudo o livro didático – exerce na sala de aula, cabe ressaltar a importância da reflexão crítica sobre tanto a efetividade do material, quanto sua adequação ao contexto. Para tal, dá-se a urgência de que, além de coordenadores, professores também participem da avaliação dos livros didáticos e que analisem e, também, compreendam o processo e critérios de adoção. Posto isso, Zorzo-Veloso (2018, p. 163) ressalta a importância de que o professor seja crítico e reflexivo constantemente no processo de avaliação do material, uma vez que avaliar o MD é desenvolver autonomia docente em sala de aula, bem como tornar-se consciente sobre aspectos burocráticos inerentes a adoção de um MD.

De acordo com Tomlinson (2003, 2013), a avaliação é um meio de se mensurar o valor ou potencial valor do material didático. Deste modo, é necessário que se avalie os efeitos do material em quem o está utilizando, a fim de identificar elementos como a credibilidade do material, confiabilidade, valia a longo prazo, assistência ao professor (em preparações, atividades etc.), entre outros.

Ainda, o autor destaca que “avaliação de material” e “análise de material didático” não são sinônimos, embora uma avaliação de MD possa, também, incluir ou seguir uma análise. Como possui objetivos e procedimentos divergentes da avaliação, a análise tenciona verificar o conteúdo do material, através de uma investigação mais objetiva. Enquanto a avaliação é mais subjetiva, pois, como já explanado, envolve o julgamento do valor do potencial do MD a seu usuário (Tomlinson, 2013, p. 22). Ramos (2009, p. 182) resume o processo de análise do MD como “perspectiva do material” e a avaliação como “perspectiva do professor”. Assim, na primeira, há uma investigação acerca do conteúdo do material (unidades, atividades, organização, se cumprem objetivos, concepções teóricas etc.), ou seja, o que ele propõe e se isso é cumprido. Enquanto, na segunda, examina-se as necessidades do professor e o que o MD oferece.

Em relação aos tipos de avaliação Tomlinson e Masuhara (2005, p. 5) des-



crevem três etapas: Avaliação de pré-utilização, avaliação durante a utilização e avaliação de pós-utilização.

### 3. AVALIAÇÃO DE PRÉ-UTILIZAÇÃO

De acordo com Tomlinson e Masuhara (2005), a avaliação da etapa de pré-utilização envolve uma investigação mais subjetiva acerca do potencial do material para seus usuários. Em geral, nesta fase, o avaliador tem seu primeiro contato com o livro, ao folheá-lo e conceber suas primeiras impressões acerca de seu valor potencial. Sendo assim, esta etapa é influenciada por concepções pessoais e/ou contextuais – o que pode não ser suficiente ou confiável para uma boa avaliação. Portanto, os autores sugerem a necessidade de que sejam estabelecidos critérios, de modo que a subjetividade seja reduzida e para que a avaliação se torne mais coerente e fundamentada – ainda mais, se houver mais de um avaliador, que poderá decidir os critérios em conjunto, aplicá-los individualmente e, então, somar as conclusões.

Tomlinson e Masuhara (2005) propõem critérios de avaliação como ilustrados no quadro abaixo.

**Quadro 1 - Critérios de avaliação sugeridos**

Critério - Pré-utilização	
O enfoque do material recai sobre o	O material provoca reações
O material interessará o aluno do ponto de vista afetivo?	Os alunos considerarão o material relevante para suas necessidades?
O material promove associações com a vida real?	Os alunos considerarão o material relevante para seus desejos?
O material estimula a "visualização"?	Os materiais oferecem oportunidades para o uso da língua-alvo de forma a cumprir as
O material estimula o uso da voz interior?	Os materiais atendem a diferentes estilos de aprendizado?

**Fonte:** Tomlinson e Masuhara (2005, p. 85)

### 4. AVALIAÇÃO DURANTE-UTILIZAÇÃO

Na avaliação durante a utilização, os potenciais do material são observados em uso. Essa etapa é mais objetiva e, conseqüentemente, mais confiável e fundamentada que a primeira fase – afinal, há um exame mais rigoroso que vai além das pressuposições do avaliador. Entretanto, essa etapa limita-se ao que pode ser observável apenas durante as aulas, como as instruções do material, o desempenho dos alunos durante a sala de aula, o que não inclui o efeito exercido diretamente no aprendizado do aluno a longo prazo. Ou seja, nesta etapa, o avaliador consegue medir como o material em uso, mas não o aprendizado gerado a partir de seu uso. Deste modo, o observador deve ser

cauteloso nesta fase, pois, embora as atividades propostas no material pareçam surtir efeito enquanto ele é utilizado, isso não garante que o material seja realmente efetivo (Tomlinson e Masuhara, 2005, p. 7).

Para essa etapa, Tomlinson (2013) sugere critérios como os abaixo.

### Quadro 2 - Critérios sugeridos na avaliação durante a utilização

Critérios - Durante a utilização	
Clareza das instruções	Clareza do layout (Os alunos sabem para qual página devem olhar em
Credibilidade das tarefas	Exequibilidade das tarefas
Potencial de adequação ao contexto	Praticidade do material
Flexibilidade do material	Atratividade do material
Impacto do Material	Eficácia na facilitação de aprendizado a
Compreensibilidade dos textos	Alcance dos objetivos de desempenho
Ensinabilidade do material	Poder de motivação do material

**Fonte:** Tomlinson (2013, p. 32-33), tradução dos autores.

Ainda, o autor clarifica que, a fim de que se obtenha resultados mais confiáveis nessa etapa de avaliação, é fundamental que se foque em um critério por vez e que se defina meios de avaliar o atingimento deles – como gravar as participações orais dos alunos, o tempo que o aluno leva para realizar alguma atividade proposta e se tem êxito nela etc. Tomlinson (2013, p. 33) acrescenta que os *feedbacks* dos alunos durante a aula também são ferramentas que contribuem e enriquecem a avaliação.

## 5. AVALIAÇÃO PÓS-UTILIZAÇÃO

Dentre os três tipos, a avaliação pós-utilização é, de acordo com Tomlinson (2013, p. 33), a etapa mais importante, embora seja menos comumente empregada. Isso pois pode-se medir o quão efetivo o material foi para os alunos, tanto os efeitos a curto prazo (motivação, impacto, aprendizado etc.), quanto efeitos a longo prazo (efetivação do aprendizado, por exemplo). Assim, de acordo com Tomlinson e Masuhara (2005, p. 9), nessa etapa, pode-se “medir os efeitos reais dos materiais nos usuários, oferecendo dados sobre quais decisões confiáveis sobre utilização, adaptação ou substituição dos materiais podem ser tomadas”

Ainda, os autores acrescentam que essa etapa pode ser avaliada de diferentes modos, através de provas sobre o conteúdo ensinado, exames, entrevistas, questionários, diários e relatórios dos professores e observadores etc.

Por fim, Tomlinson (2013) propõe as seguintes questões para checagem de alcançabilidade dos critérios no quadro abaixo.

### Quadro 3 - Critérios sugeridos para a verificação da pós-utilização do material didático

Critérios - Pós-utilização		
O que os alunos sabem que não sabiam antes da utilização do material?	O que os alunos ainda não sabem, apesar de terem usado o material?	O que os alunos podem fazer que não eram capazes de fazer antes de utilizar o material?
O que os alunos ainda não são capazes de fazer após o uso do material?	Até que ponto o material preparou os alunos para as provas?	Até que ponto o material preparou os alunos para a língua-alvo ao término do curso?
Qual a influência do material na confiança dos alunos?	Como o material afetou a motivação dos alunos?	Até que ponto o material contribuiu em tornar o aluno um aprendiz independente?
O professor julgou o material de fácil utilização?	O material auxiliou o professor no cumprimento da ementa?	Os gestores sentiram que o material proporcionou padronização do ensino em sua instituição?

Fonte: Tomlinson (2013, p. 34-35)

## 6. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativista (Cohen; Manion; Morrison, 2007, p. 495) e tem como objetivo propor uma ficha de avaliação de LDs, que leve em consideração o processo já adotado pelo contexto selecionado, atrelados a elementos propostos por Tomlinson e Masuhara (2005), Tomlinson (2013) e Brown (2007). Para tal, foi enviado por e-mail um questionário virtual (APÊNDICE A) buscando caracterizar os processos de “pré-adoção, a adoção e pós-adoção” (Tomlinson, 2003, p. 23-25) adotados pela escola, por meio da experiência dos coordenadores e ex-coordenadores do curso. Assim, obtivemos 4 participantes.

O questionário foi composto por três questões, refletindo as etapas proposta por (Tomlinson, 2003). As perguntas traziam consigo citações do referencial trabalhado, bem como perguntas objetivas sobre as práticas adotadas na instituição.

Os resultados foram analisados por meio de análise de conteúdo (Campos, 2004), utilizando categorização “não apriorística”<sup>29</sup> (Campos, 2004, p. 614). Os participantes não foram identificados<sup>30</sup>.

A análise do processo deu-se por meio das respostas obtidas no questionário, através de análise de conteúdo, sendo o enunciado de cada resposta a unidade de investigação. Deste modo, as categorias foram empregadas indutivamente.

A primeira pergunta buscava identificar quais os critérios e métodos utilizados na pré-adoção do material utilizado atualmente. Os participantes

<sup>29</sup> [as categorias] **emergem totalmente do contexto das respostas dos sujeitos da pesquisa**, o que inicialmente exige do pesquisador um intenso ir e vir ao material analisado e teorias embasadoras, além de não perder de vista o atendimento aos objetivos da pesquisa. (Campos, 2004, p. 614, grifo nosso)

<sup>30</sup> Junto ao questionário, foi enviado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que elucidava a importância da contribuição dos participantes e garantia sigilo e preservação da identidade dos participantes.

mencionaram 9 critérios ao total e 3 métodos para a pré-adoção do material, resultados que foram divididos em subcategorias e dispostos em ordem de importância, de acordo com a quantidade de menções.

**Quadro 4** - Critérios e Métodos utilizados na pré-adoção

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Menções</b>
Critérios	Abordagem Comunicativa (Visão de língua da escola)	4
	Característica das atividades	4
	Recursos para o professor	3
	Recursos para alunos	3
	Adaptabilidade	3
	Material contemporâneo	3
	Preço	2
	Qualidade do material	1
	Disponibilidade	1
	Adequação ao público	1
Métodos	Pré-Seleção	1
	Consulta a professores	1
	Pilotagem/Avaliação piloto	1

**Fonte:** Autores

O critério com maior número de menções foi “abordagem comunicativa”, característica que todos os participantes revelaram como primeiro e, possivelmente, principal característica necessária em um material concebido como adequado para a instituição. Isto é, os participantes afirmaram que o livro escolhido deve propor uma abordagem comunicativa. Igualmente importante, as “características das atividades” obtiveram o mesmo número de menções. A instituição busca LDs que contenham atividades que sejam comunicativas; integrem as quatro habilidades da língua; apresentem estratégias de compreensão e produção; contenham diferentes gêneros textuais; que sejam cíclicos e propiciem pensamento crítico, de modo a confirmar a crença da escola em relação à aprendizagem da língua.

Outros aspectos considerados são a “quantidade de recursos”, tanto para professor, quanto para alunos, a “adaptabilidade do material” e “material contemporâneo”. No quesito recursos, a instituição prioriza LDs que ofereçam materiais extras e ferramentas que possam ser utilizados pelo professor e por seus alunos a fim de suprir necessidades específicas, seja na preparação de aula ou na busca de exercícios complementares, tecnológicos ou não. No que se refere à “adaptabilidade”, as características mencionadas foram a facilidade na adaptação do conteúdo do LD para a carga horária oferecida pelo curso e se as adaptações necessárias para a adequação dos conteúdos às crenças da escola seriam de pouco impacto ao professor. Ainda, o instituto

levou em consideração se o livro apresentava conteúdos contemporâneos/atualizados que fossem relevantes para os alunos dentro da comunidade em que estão inseridos. Além disso, também consideraram a progressão entre os livros da série, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência<sup>31</sup>.

Os participantes afirmaram levar em conta, também, o preço final do material para o aluno, sua qualidade, disponibilidade e adequação ao público. Em relação à qualidade, foi observado que são priorizados os LDs que tenham *design* agradável, com boa impressão e imagens de boa resolução e adequadas aos conteúdos. Também, consideram a facilidade de compra do material e sua disponibilidade em grande escala. Por último, verificam a adequação do LD ao público para o qual ele se destina.

Os métodos de análise foram descritos por apenas um dos participantes que descreveu os métodos como “pré-seleção”, “consulta a professores” e “pilotagem/avaliação piloto”. Assim, primeiramente, há uma pré-seleção de materiais que mais se adequam aos critérios pré-estabelecidos pelo instituto. Em seguida, há uma consulta aos professores para que deem suas primeiras impressões sobre o material. Por último, o material é pilotado em algumas turmas e recebe uma avaliação piloto para que, assim, seja implementado ou não.

A pergunta seguinte objetivava verificar se o contexto selecionado fazia um mapeamento da aplicação e quais as implicações do LD no cotidiano escolar. Ou seja, o intuito era verificar se a avaliação durante utilização era realizada no contexto referido.

**Quadro 5 - Práticas de avaliação do material em uso**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>
Respostas Objetivas	Existência de mapeamento do material em uso	Sim	3
		Não	1
Métodos	Pilotagem/Avaliação piloto		1
	Feedback do professor		1

**Fonte:** Autores

No que se refere à avaliação durante adoção/utilização do material, as respostas indicaram que houve dificuldade na identificação desta etapa por parte dos participantes. Ainda, os resultados apresentaram controvérsias. Dos quatro participantes, três citaram que um mapeamento do material era feito enquanto utilizado (avaliação durante-utilização), um respondeu que não.

Das respostas afirmativas, apenas um dos participantes apontou os instrumentos utilizados para esta etapa. A pilotagem e avaliação pós-pilotagem, feita com o professor que utilizou o livro antes de ele ser adotado, foi apon-

<sup>31</sup> “O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa.” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 19)



tada como um dos instrumentos de medição. Outro aspecto citado foi o *Feedback* dos professores, enquanto usavam o livro. Através de reuniões periódicas, os professores e coordenadores discutiram a efetividade do material, sua adequabilidade de tempo e ritmo na sala de aula, clareza na apresentação dos conteúdos, praticidade de manuseio e, acima de tudo, a reação do aluno ao utilizá-lo – se o aluno mostrava-se engajado, motivado, se tinha autonomia na execução das tarefas, por exemplo.

Contudo, dois respondentes afirmaram não existir instrumentos específicos ou formais para a avaliação do MD durante sua utilização na escola como um todo, pois essa etapa estava, de certo modo, associada à avaliação de pré-adoção do material, durante a pilotagem.

Por fim, a última pergunta tencionava identificar se havia/há avaliação pós-adoção do material, por meio da verificação dos efeitos do livro didático. Ainda, foi pedido que exemplificassem como isso ocorre.

**Quadro 6** - Critérios avaliativos na pós-adoção do material

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Menções</b>
Avaliação formal	Indícios de efetivação do aprendizado	2
	Pesquisa de satisfação	1
Avaliação informal	Comentários dos professores	2
	Comentários dos alunos	1

**Fonte:** Autores

No que tange a etapa final da adoção do material didático, foi possível identificar duas categorias de avaliação, sendo uma formal e outra informal. Na avaliação formal, dois dos respondentes informaram haver avaliação da efetividade do material através de provas e demais avaliações orais e escritas, que medem o desenvolvimento linguístico do aluno, considerando as dimensões da competência comunicativa do aluno - a competência organizacional (gramatical e discursiva) e a competência pragmática (funcional, sociolinguística e estratégica). Como também foi relatada a ocorrência de pesquisas de satisfação, em que os alunos passavam suas impressões acerca do material – se estavam satisfeitos com o material ou não.

Quanto à avaliação informal, dois respondentes afirmaram que comentários das impressões dos professores, ao final da utilização do LD, são considerados. Os professores relatam o desenvolvimento linguístico de seus alunos, como também fazem críticas ao material – geralmente relacionadas às limitações de espaços, dificuldades de acesso às plataformas online, vídeos em baixa qualidade, falta de organização do livro, prolixidade de exercícios etc. Um participante informou que comentários informais dos alunos referentes aos problemas apontados no LD também são considerados.

Em síntese, a análise do processo de seleção revelou a necessidade de

adoção de uma ficha de avaliação mais formal e criteriosa. Primeiramente, porque algumas respostas apresentaram controvérsias – provavelmente, porque algumas etapas contam com avaliações informais, o que indica a falta de um instrumento palpável para a verificação da efetividade do livro didático selecionado. Em segundo lugar, uma ficha de avaliação poderia orientar professores e coordenadores nos processos de avaliação – afinal, com critérios pré-definidos, os resultados seriam mais assertivos, uma vez que as avaliações poderiam ser focalizadas (levando em conta os aspectos comentados no processo de pré-adoção). Por último, a ficha poderia diminuir a subjetividade das etapas de pré e durante adoção, uma vez que o avaliador não se basearia apenas em comentários de professores e alunos, mas poderia procurar indícios concretos da efetividade do material em questão.

Por outro lado, um aspecto positivo pontuado no processo de pós-adoção foi a inclusão dos alunos, que ocorreu através da pesquisa de satisfação, na qual comentaram suas impressões acerca do material utilizado. Assim, além de aplicar provas para medir se o material foi efetivo na aprendizagem do aluno, o instituto considerou as percepções dos próprios alunos acerca do LD no processo de adoção do material.

E, embora alguns professores façam parte do processo através de comentários e conversas informais, é necessário que eles sejam inseridos como avaliadores também. Afinal, é o professor quem lidará diretamente com o material e quem terá maior percepção de sua eficácia. Ainda, um docente ativo no processo de adoção do material, além de se tornar consciente acerca dos aspectos burocráticos inerentes à adoção, passará a refletir mais criticamente sobre suas aulas e seus alunos.

Para complementar, para que a etapa de avaliação durante utilização seja mais objetiva, confiável e fundamentada, um ou mais observadores podem ser envolvidos no processo e o material ser avaliado em uso. Ou seja, é sugerido que um ou mais avaliadores observem algumas aulas a fim de medir o efeito do material durante sua utilização.

## 7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Isto posto, com base no referencial teórico apresentado, nos resultados da análise, atrelados aos critérios descritos no referencial teórico, proponho um instrumento de avaliação de material didático.

**Quadro 7** - Proposta de ficha de avaliação de material didático

FICHA DE AVALIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO			
AVALIAÇÃO PRÉ-ADOÇÃO			
Título	Autores	Editores	Edição/ANO

Contexto de ensino			
Critérios	Sim	Não	Comentários
<b>1. O material é adequado para...</b>			
a. o público sênior?			
b. o público adulto?			
c. o público adolescente?			
d. o público infantil?			
e. a língua materna e a cultura local?			
f. a escolaridade?			
g. a demanda do público (geral, viagens, conversação etc.)?			
h. atender necessidades especiais (oferece recursos que podem auxiliar o atendimento às necessidades especiais – como textos em áudio ou transcrições)?			
i. atender outra(s) particularidade(s) do contexto? Quais?			
<b>Abordagem</b>			
Critérios	Sim	Não	Comentários
<b>2. O material...</b>			
a. reflete a filosofia com a qual a instituição se identifica em relação à teoria da aprendizagem?			
b. reflete a filosofia com a qual a instituição e os professores creem em relação à concepção da língua?			
c. oferece oportunidades para o uso da língua-alvo de modo a cumprir as finalidades comunicativas?			
d. concebe língua como uma prática social?			
e. atende diferentes estilos de aprendizagem?			
f. propicia uma abordagem de projetos?			
g. propicia uma abordagem baseada em gêneros?			
h. propicia uma abordagem de multiletramentos?			
<b>Habilidades linguísticas</b>			
Critérios	Sim	Não	Comentários
<b>3. Em relação às quatro habilidades (<i>listening, speaking, reading e writing</i>), ...</b>			
a. o material as integra?			
b. elas parecem estar equilibradas entre si?			
c. uma delas se sobressai?			
d. as atividades propostas são apresentadas em uma progressão de dificuldade/complexidade?			
e. o material parece considerar a competência organizacional (gramatical e discursiva)			
f. o material considera a competência pragmática (funcional, sociolinguística e estratégica).			
<b>Conteúdo</b>			
Critérios	Sim	Não	Comentários
<b>4. O material...</b>			
a. reflete o que é concebido como língua e aprendizagem de língua atualmente?			
b. tem o potencial de cumprir objetivos aos quais se propõe?			
c. usa conteúdos autênticos?			
d. é apropriado para o nível proposto?			

e. possui temas adequados aos alunos?			
f. permite que se altere a ordem das atividades ou das lições propostas?			
g. apresenta progressão curricular coerente?			
h. contém atividades coerentes em relação ao desenvolvimento de habilidades? Por exemplo: * há uma progressão: do mais fácil ao mais difícil? * há uma progressão de atividades que conduzam um trabalho com capacidades de ordem inferior a capacidades de ordem superior?			
<b>Formato</b>			
<b>Critérios</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Comentários</b>
<b>5. O material...</b>			
a. é atrativo?			
b. é de fácil utilização?			
c. parece durável?			
d. possui clareza em sua composição ( <i>layout</i> )?			
e. possui caracteres especiais (símbolos fonéticos, marcas de “estresse” e entonação das palavras)?			
f. possui ilustrações adequadas e de boa qualidade?			
g. possui recursos audiovisuais de boa qualidade?			
h. possui <i>layout</i> confortável aos olhos?			
i. possui índice, tabela de conteúdos e títulos (de unidades, capítulos etc.)?			
j. tem tamanho e encadernação apropriados?			
<b>Materiais extras</b>			
<b>Critérios</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Comentários</b>
<b>6. O material possui...</b>			
a. materiais complementares para o professor?			
b. material de tarefas para o aluno?			
c. CDs, DVDs, vídeos ou instaladores de material digital?			
d. pôsteres, imagens, figuras, cartões etc.?			
e. provas?			
f. materiais <i>online</i> (plataforma, atividades extras, jogos etc.)?			
<b>Manual do professor</b>			
<b>Critérios</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Comentários</b>
<b>7. O material possui...</b>			
a. instruções metodológicas?			
b. sugestões de atividades ou exercícios adicionais?			
c. respostas dos exercícios propostos?			
d. organização e clareza adequadas (das informações, respostas dos exercícios etc.)?			
<b>AVALIAÇÃO DURANTE UTILIZAÇÃO (DURANTE ADOÇÃO)</b>			
<b>Qualidade do material</b>			
<b>Critérios</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Comentários</b>
<b>8. Em relação à qualidade do material:</b>			
a. Há uma variedade de exercícios?			
b. As atividades possuem progressão de conteúdo? (do mais geral para o mais específico, por exemplo)			

c. As instruções são claras para professor e alunos?			
d. Os conteúdos gramaticais e os aspectos linguísticos são indutivos?			
e. Os conteúdos gramaticais e os aspectos linguísticos são dedutivos?			
f. Os textos são compreensíveis?			
g. O material é organizado (o aluno consegue identificar exercícios etc.)?			
h. Os alunos demonstram compreensão das atividades enquanto as realizam?			
i. Os alunos se mostram motivados e engajados com o conteúdo?			
j. Os alunos são capazes de relacionar os conteúdos do material com situações reais de uso da língua?			
k. O material tem o potencial de promover interação?			
<b>Sequência Didática</b>			
Critérios	Sim	Não	Comentários
<b>9. Como o material é sequenciado?</b>			
a. De acordo com as estruturas gramaticais?			
b. Pelas quatro habilidades?			
c. Por situações/temáticas?			
d. Por combinações dos tópicos mencionados?			
<b>Competências comunicativas</b>			
Critérios	Sim	Não	Comentários
<b>10. O material propicia o desenvolvimento...</b>			
a. de vocabulário de modo relevante?			
b. de vocabulário com certa frequência?			
c. de vocabulário de forma estratégica?			
d. da competência gramatical de modo relevante?			
e. da competência gramatical com certa frequência?			
f. de competência gramatical de forma estratégica?			
g. da competência discursiva de modo relevante?			
h. da competência discursiva com certa frequência?			
i. de competência discursiva de forma estratégica?			
j. da competência pragmática (funcional, sociolinguística e estratégica) de modo relevante?			
k. da competência pragmática (funcional, sociolinguística e estratégica) com certa frequência?			
l. da competência pragmática (funcional, sociolinguística e estratégica) de forma estratégica?			
m. das competências de modo integrado?			
<b>Fatores sociológicos gerais</b>			
Critérios	Sim	Não	Comentários
<b>11. O material aborda...</b>			
a. variações linguísticas? (sociais e geográficas)			
b. conteúdos que prezam as diferentes culturas?			



c. conteúdos temáticos que condizem com os valores da instituição?	Temas transversais			
	Educação ambiental			
	Multiculturalidade			
	Justiça social			
	Igualdade de gênero			
	Outro:			
d. tais temas com alteridade, em seus diversos modos de representação?				
<b>Adaptabilidade</b>				
Critérios	Sim	Não	Comentários	
<b>12. Em relação à adaptabilidade, ...</b>				
a. o professor necessita realizar muitas alterações para cumprir os objetivos do curso e das lições?				
b. o material é prático?				
c. o material é flexível?				
<b>Reflexões dos professores</b>				
Pontos fortes do material (como um todo):				
O que pode ser aprimorado no material:				
Ensinabilidade do material:				
Alcançabilidade dos objetivos de desempenho:				
Como se deu a interação entre professor e material; alunos e material; professor, alunos e material:				
Outros aspectos relevantes observados durante a utilização:				
<b>AVALIAÇÃO PÓS-UTILIZAÇÃO</b>				
<b>Reflexões pós-utilização</b> (recomenda-se que se retome às fichas anteriores e se compare as respostas).				
<b>13. Em relação aos alunos:</b>				
a. O que os alunos aprenderam após a utilização do material?				
b. O que os alunos ainda não aprenderam, apesar de terem usado o material?				
c. Que competências foram desenvolvidas?				
d. Que competências ainda não foram desenvolvidas?				
e. O reflexo do material foi perceptível no desempenho dos alunos nas avaliações?				
f. Até que ponto o material preparou os alunos para o uso da língua-alvo ao término do curso?				
g. Até que ponto o material preparou os alunos para serem cidadãos globais?				

h. Como o material afetou a motivação dos alunos?	
i. Até que ponto o material contribuiu em tornar o aluno, um aprendiz ativo e independente?	
j. Qual a percepção dos alunos em relação ao material? (Comentários dos alunos em relação ao material)	
k. Como foi a interação entre aluno e o material?	
<b>Em relação ao material:</b>	
a. O que foi observado nas duas primeiras avaliações (pré-adoção e adoção) que pôde ser comprovado?	
b. Cumpriu os objetivos propostos?	
c. Quais os pontos positivos em adotá-lo? (prós)	
d. Quais os pontos negativos em adotá-lo? (contras)	
e. O que poderia ser melhorado no material?	
<b>14. Em relação ao professor:</b>	
a. O professor julgou o material de fácil utilização e adaptação?	
b. O material auxiliou o professor no cumprimento dos objetivos do curso?	
c. O que o professor considerou positivo no material durante a utilização?	
d. Como se deu a interação entre professor e material?	
e. Como se deu a interação entre professor, material e alunos?	
f. Os gestores e professores sentiram que o material proporcionou padronização do ensino em sua instituição?	

**Fonte:** dos autores

Primeiramente, é necessário elucidar que a ficha desenvolvida se apoia em outros instrumentos de avaliação encontrados na literatura estudada (FERNÁNDEZ LÓPEZ, 2004; TOMLINSON & MASUHARA, 2005; BROWN, 2007; TOMLINSON, 2013; HARMER, 2015; SOUZA-LUZ, 2015) e nos critérios levantados mediante questionário virtual aplicado no contexto da pesquisa.

A ficha proposta foi dividida em etapas (pré-adoção, durante adoção e pós-adoção), de modo a contribuir para uma avaliação mais minuciosa do LD em seus três momentos de adoção. Vale ressaltar que, por se tratar de uma ficha extensa, fica à critério do avaliador utilizá-la de modo integral ou em seções. Assim, é possível que se utilize a seção correspondente referente ao momento de adoção do material (pré, durante ou pós-utilização). Em relação à organização, os critérios da ficha foram inicialmente categorizados em aspectos gerais, com o intuito de direcionar o avaliador, seguindo para aspectos mais específicos.

Os critérios propostos para a “pré-adoção” visam coletar informações sobre o material, a fim de se propiciar reflexão acerca da adequabilidade do material em relação: ao contexto de ensino; à abordagem comunicativa; às habilidades linguísticas; ao conteúdo proposto; ao formato (estética, de que o material é feito, etc.); aos recursos adicionais e ao manual do professor (clareza de instruções, respostas de atividades, alternativas aos exercícios, etc.).

No que diz respeito à avaliação durante a utilização do LD, essa seção tem a intenção de verificar o desempenho do material em uso. Assim, os critérios buscam informações sobre: a qualidade do material (como a variedade de exercícios propostos, a progressão do conteúdo, clareza das instruções, se os conteúdos são apresentados de forma indutiva ou dedutiva, adequação dos textos, organização do material, se propicia engajamento e motivação no aluno etc.); a sequência didática (apresentação das estruturas gramaticais, abordagem das quatro habilidades, se conteúdos são abordados através de situações, temáticas ou por combinações); competências comunicativas (aprendizado de vocabulário, competência gramatical, pragmática e discursiva de modo relevante, frequente e se ocorre através de estratégias); fatores sociológicos gerais (variações linguísticas sociais e geográficas, conteúdos que prezam diferentes culturas, conteúdos temáticos condizentes com os valores da instituição – temas transversais, educação ambiental, multiculturalidade, justiça social, igualdade de gênero, etc. –, representação das diferentes culturas; adaptabilidade (se são necessárias adaptações para cumprir os objetivos do curso), praticidade e flexibilidade do LD. Ao final, desta seção, há a proposta de reflexão do professor, em que o professor (ou professores) irá avaliar: os pontos fortes do material em uso; o que pode/precisou ser aprimorado durante as aulas; a ensinabilidade; a alcançabilidade dos objetivos de desempenho; a interação entre professor, aluno e material.

Para a etapa final, propõe-se a reflexão da avaliação como um todo (pré-adoção, adoção e pós-adoção) para que se possa verificar seu efeito. Para tal, é necessário que o professor retome às seções anteriores da ficha e compare os resultados, verifique se as considerações iniciais se confirmaram ou não. Essa seção é composta de perguntas abertas, de modo que o professor reflita sobre o material em questão, considerando os aspectos observados anteriormente, suas próprias impressões e comentários dos alunos.

Em relação às perguntas, há questões objetivas (sim ou não) para a primeira seção (pré-adoção) e para maior parte da segunda (durante adoção). As questões abertas também estão presentes na segunda seção e compõem a última seção (pós-adoção) integralmente, de modo que propiciem a reflexão sobre o material utilizado

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o objetivo primário deste trabalho foi propor uma ficha de avaliação de LDs, que considerasse o contexto desta pesquisa, atrelados a elementos propostos por Tomlinson e Masuhara (2005), Tomlinson (2013) e Brown (2007). Para tal, foi necessário, primeiramente, uma análise diagnóstica do processo de adoção de material no contexto referido.

A análise diagnóstica revelou a necessidade de adoção de um instrumento de avaliação mais formal e criterioso, que pudesse guiar professores e coordenadores nos processos de adoção do material didático e que diminuísse a subjetividade na avaliação do material adotado na pré-utilização e utilização do MD.

Portanto, a ficha apresentada nesse artigo foi elaborada elencando critérios que podem contribuir para uma melhor avaliação na adoção de material em Instituto de Idiomas, ou em contextos com características similares. Dado que as avaliações podem tornar-se menos subjetivas, a ficha pode propiciar uma avaliação mais equilibrada, formal e fundamentada. Ainda, com essa ficha, espera-se que pontos fortes e fracos do material analisado se evidenciem, a fim de legitimar sua efetividade.

Defendemos que o instrumento proposto para a avaliação possa contribuir para uma melhor análise do material utilizado. Com a ficha, os pontos fortes e fracos do material podem ser evidenciados. Com a avaliação, é possível que tenhamos necessidades de uma adaptação para que o material possa atender melhor o contexto de cada escola, bem como dar devida atenção sobre como abordar temas com mais profundidade, como questões de gênero, por exemplo. Isso, no entanto, poderia não ter sido notado sem uma avaliação criteriosa.

Consideramos que a pesquisa, análise, e criação de um instrumento de avaliação foi de grande crescimento, tanto como professores, produtores de material didático e pesquisadores. Como professores, nos chamou a atenção que é fundamental que o professor tenha consciência de sua visão de língua e compreenda os processos de adoção para que tenha um olhar mais crítico em relação ao material didático. Como produtores, esse estudo e a ficha produzida evidenciaram a indispensabilidade de um instrumento que promova uma escolha consciente de atividades para que de fato se promova uma prática social e/ou para que se atinjam objetivos do ensino-aprendizagem de uma língua. Como pesquisadores, no processo nos apropriamos de preceitos teórico-metodológicos que contribuiriam para nossa formação acadêmica.

Por fim, embora não seja frequente no contexto analisado, acredito que analisar os processos de adoção de material didático criteriosamente tem muito a contribuir tanto para o contexto, seja qual for, quanto para os alunos e professores. Assim sendo, concluo esse trabalho reiterando a importância

de que o professor também seja avaliador de seu material didático. Afinal, o professor é quem terá contato direto com o material, irá manuseá-lo e adaptá-lo. Ainda que o professor, por muitas vezes, não faça parte do processo de adoção, é fundamental que ele pense criticamente sobre o material que tem em mãos e que reflita sobre o modo como o MD pode influenciar sua prática pedagógica, pois, mesmo que não tenha autoridade para substituição do livro por outro, por exemplo, por meio da análise, ele poderá adaptar aquilo que não for cabível à sua realidade em sala de aula e complementar lacunas identificadas.

## REFERÊNCIAS

BROWN, H. D. **Teaching by Principles**, An Interactive Approach to Language Pedagogy. 3rd edition. Pearson Education, 2007.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 57, n. 5, 2004, p.611-614.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: [http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf). Acesso em: 07 maio 2020.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. London: Routledge, 2007.

IAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas, Mercado de Letras, 2009, p. 199-234.

HARMER, J. Using coursebooks. In: HARMER, Jeremy. **How to Teach English**. Harlow: Pearson Education Limited, 2015, p. 146-155.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, vol.28(1), 1994, p. 27-48.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola, 2014.

QUEVEDO-CAMARGO, G. P. Questionando os questionários: uma autoanálise. In:

CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e ensino de línguas**. Londrina: EDUEL, 2014.

RAMOS, R.C.G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009. p. 173-199.

SOUZA-LUZ, A. C. C. **Análise e avaliação de livros didáticos e a etapa de seleção das coleções do PNLD**: A participação do professor de Língua Inglesa. 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e



- Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2015.
- TICKS, L. K. O livro didático de língua inglesa: concepções de linguagem e de ensino. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, set. 2017. ISSN 2674-6921. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/29188/16381>>. Acesso em: 26 abr. 2020.
- TOMLINSON, B. **Developing Materials for Language Teaching**. 2. ed. Bloomsbury Publishing, 2013.
- \_\_\_\_\_. Materials development. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David (ed.). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. New York: Cambridge University Press, 2001. cap. 9, p. 66-71.
- TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. São Paulo: SBS Editora, 2005.
- ZORZO-VELOSO, V. Material Didático: Autonomia No Processo De Seleção E De Adoção. In: FERREIRA, C.C. **Vade mecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2018, p. 157-176.
- VASCONCELLOS, M. M. N. A gramática e a abordagem comunicativa para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: uma reflexão crítica. **Anais do I Encontro sobre Gramática: Saberes e Fazer**., Fortaleza - CE, v. 1, n. 1, 2012, p. 11-25.
- VILAÇA, M. L.C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 8, n. 30, 2009, p. 1-14.
- WEN-CHENG, W.; CHIEN-HUNG, Lin; CHUNG-CHIEH, Lee. Thinking of the Textbook in the ESL/EFL Classroom. **English Language Teaching**, Canada, v. 4, ed. 2, p. 91-96, 2011. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080671.pdf>> Acesso em: 16 abr. 2020.

## POSFÁCIO

### MATERIAL DIDÁTICO PARA QUÊ? DA ELABORAÇÃO, ANÁLISE E ADOÇÃO: DIÁLOGOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS

Prof. Dra. Cláudia Cristina Ferreira

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 maior importância é a análise das necessidades e dos interesses do aprendiz e como elas são direcionadas [...] (Rubdy, 2003, p. 41-42 – tradução nossa).

**T**odo professor é ou já foi autor de materiais didáticos por necessidade, circunstância ou deleite. Ele contempla as dificuldades dos estudantes, analisa, avalia, adapta, elabora e implementa materiais em sala de aula a fim de alcançar os objetivos didático-pedagógicos pretendidos, de acordo com o perfil dos aprendizes e cada contexto de atuação. Faz malabarismos para cumprir prazos, conteúdo programático e ir além, uma vez que contribui para a (in/trans)formação do estudante e fomenta a reflexão, a criticidade e a atuação dos aprendizes, motivando-os rumo ao protagonismo na sociedade, como cidadãos conscientes, éticos e justos, na qual estão inseridos. O professor é quem (re)inventa, (re)significa e implementa materiais, dinâmicas e metodologias com vistas a aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, em outras palavras, atender às necessidades dos estudantes e adequar a cada contexto.

Nesse viés, a obra *Fichas de análise de material didático em língua estrangeira: múltiplos contextos*, organizada por Valdirene F. Zorzo-Veloso, Eliana Soares e Juliano Brambilla Neri teve como escopo contemplar e fomentar a reflexão e o diálogo sobre materiais didáticos de línguas estrangeiras e/ou adicionais, sobretudo no que se referem à análise e à elaboração de materiais didáticos e de fichas de análise de materiais em diferentes contextos (público, privado, laboratório de línguas, instituto de idiomas).

Diante do exposto, indagamos: qual o melhor material didático? Qual adotar em sala? Enfim, analisar ou não analisar? Eis a questão. Esses questionamentos nos remetem a aspectos que são mencionados no decorrer dos capítulos da obra em tela. Foram essas perguntas/dúvidas e tantas outras que culminaram no livro em questão.

É notório que o material didático é um recurso essencial no processo de

ensino e aprendizagem e que pode influenciar e direcionar professores e alunos; foi justamente pensando que é o recurso didático mais recorrente e usual no processo de ensino, bem como em sua relevância, que se evidencia a necessidade de formação dos professores e de critérios, teoricamente embasados, para se analisar os materiais, antes de sua adoção.

É indiscutível que o professor deveria considerar os interesses, as competências e as necessidades dos estudantes e que todo material, por melhor que seja, requer avaliação prévia pelos professores que irão adotar o material, adequações, ajustes, complementações e planejamento das aulas, antes da execução em sala. Dessa forma, destacamos que o material didático

É um meio importante de interação entre o professor e o aluno, pois é uma forma de orientar o aluno em um oceano de possibilidades. Por isso, o material didático precisa ser de ótima qualidade, ter uma apresentação impecável, revelar a metodologia implícita no processo de elaboração, dar conta dos temas abordados de modo claro, trazer um roteiro rico em possibilidades de leituras, pesquisas e atividades, além de estimular o aluno a ter o prazer de voltar para ali; ou seja, seduzi-lo. Produzir material didático é uma tarefa complexa, que demanda uma equipe com excelente formação acadêmica e cultural. (Rondelli, 2007, p.1).

Convém ressaltar que os materiais didáticos de línguas estrangeiras/ adicionais ganharam visibilidade no contexto mercadológico em terreno nacional a partir da década de 90. Destacam-se, sobretudo, a produção de livros didáticos, os quais apresentaram maior diversidade de títulos, bem como maior adaptação ao aprendiz brasileiro (Eres Fernández, 2012).

Ao fazermos uma revisão da literatura sobre quem pesquisa a respeito de materiais didáticos, analisamos e refletimos sobre conceitos e ideias apontadas no que tangem aos critérios de análise, em especial, por pesquisadores, tais como: Salaberri Ramiro (1990), Ur (1991), Cunningsworth (1995), Littlejohn (1998), Tomlinson (1998, 2003), Masuhara (1998), Sanz (2000), Melone (2000), Eres Fernández (2000a, 2000b, 2009, 2012), Ferreira (2002, 2003, 2005, 2007, 2015), Tomlinson (2004), Pereira (2004), Tomlinson; Masuhara (2005), Paiva (2007), Leffa (2008), Tilio (2008), Dias; Cristovão (2009), Dias (2009), Moreno García (2011), Souza-Luz (2015) e Zorzo-Veloso (2018). Tais estudos são alguns dos preceitos teóricos que respaldam o objeto de estudo da obra em tela e por isso o questionamento sobre a escolha e a adoção de materiais didáticos ecoa, fazendo-nos (re)visitar pioneiros na temática, bem como dar continuidade às pesquisas.

Consideramos que o livro didático, em especial, é um recurso auxiliar de grande valia no processo de ensino e aprendizagem como um todo. Muitas vezes, é o único recurso disponível ou o mais acessível em contexto de sala de aula, não apenas de línguas estrangeiras/adicionais, por este motivo, é necessário que professores participem da escolha e saibam como selecionar o

livro didático a ser adotado de maneira consciente e criteriosa, embasado em preceitos teóricos, críticos e analíticos (Coracini, 1999; Fernández López, 2000, 2004; Ferreira, 2015; Zorzo-Veloso, 2018), adotando o que mais convém, conforme o perfil dos estudantes, os objetivos pretendidos e o contexto de atuação.

Destacamos a relevância de mais pesquisas voltadas à análise e à elaboração de materiais didáticos, pois nos respaldamos no fato de que

Autores apontam para a necessidade de **mais pesquisas** sobre os materiais didáticos (MATOS, 1976; SHELDON, 1988; ELLIS, 1997; COOK, 1998; MCDONOUGH & SHAW, 2003; TOMLINSON [2001] 2004a1; SALAS, 2004; TOMLINSON & MASUHARA, 2005), em especial sobre a **elaboração** dos mesmos. Interesses e objetivos editoriais por trás dos mesmos fazem com que as pesquisas sobre elaboração de materiais sejam muitas vezes **sigilosas**, elaboradas para grandes editoras. (Vilaça, 2009, p. 3. Grifos nossos.).

Entendemos, portanto, que a análise criteriosa e, conseqüente, adoção de materiais didáticos interfere no processo de ensino e aprendizagem, podendo beneficiar ou mesmo dificultar/desmotivar o empenho de professor e aluno. Acreditamos, também, que a análise pode auxiliar o professor a melhor ajustar o conteúdo programático e as aulas (explicações, exemplos, atividades previstas no material adotado ou materiais complementares elaborados pelo professor) ao perfil do aprendiz, otimizando o tempo de aula e melhor esclarecendo eventuais dúvidas.

Em outras palavras, reiteramos a necessidade de dialogar, pesquisar e divulgar resultados sobre análise de materiais didáticos e confeccionar materiais diversos para ilustrar possibilidades de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Convergimos com Prabhu (1990) e Rinaldi (2005) quando pontuam que não há material ou livro didático perfeito, visto que cada contexto é único, pois o perfil e as necessidades dos aprendizes são variáveis, como sublinha Rinaldi (2005, p. 211. Tradução e grifos nossos.): “Devemos levar em consideração que **não existe** um material que seja **ajustado a todas as necessidades** do professor porque cada grupo é composto por **pessoas distintas com objetivos distintos**”, por isso a necessidade de adequação, complementação e constante pesquisa.

Ser professor é ser um eterno pesquisador, testar hipóteses, realizar constantes buscas teórico-práticas, construir, desconstruir e reconstruir conceitos teóricos e metodológicos, a fim de inovar e contribuir com a aprendizagem.

Em conclusão, a obra que tive o privilégio de posfaciar contribui para as discussões acerca de materiais didáticos e seus desdobramentos (elaboração, análise, adoção, implementação), uma vez que possibilita espaços para refletir, compartilhar ideias e construir conhecimento a respeito de materiais didáticos voltados ao processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais e, conseqüentemente, proporcionar mais embasamento

teórico, crítico e analítico, pois incita (re)pensarmos sobre critérios para escolher o material mais ajustado ao perfil do aprendiz e fomentar o desenvolvimento da competência comunicativa.

Nessa seara, assinalamos que os materiais didáticos não deveriam ser considerados vilões, muletas, nem Bíblias, mas bússolas, pois nos dão um norte, indicam o caminho que podemos seguir, sem imposições. O professor é a ponte ou o mediador entre o estudante e o material didático, por isso é necessária a formação continuada desses profissionais, bem como fichas com critérios de análise são essenciais para que o professor possa se basear no momento de fazer a análise dos materiais.

Sinto-me honrada pelo convite de redigir este posfácio, pois é uma oportunidade de evidenciar os resultados profícuos de uma disciplina ministrada pela professora Dra. Valdirene F. Zorzo-Veloso que, em conjunto com seus dois ex-orientandos de mestrado (Eliana e Juliano), apresentam-nos neste e-book. Faço votos de que esta obra tenha um grande alcance e desejo uma ótima leitura a todos.

## REFERÊNCIAS

CORACINI, M. J. R. F. (Org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999.

CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your coursebook*. Oxford: Heineman, 1995.

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, R.; CRISTOVÃO, V. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009. p. 199-235.

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

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. *La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil*. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos. Suplemento El hispanismo en Brasil*. Madrid: Consejería de Educación y Ciencia en Brasil, 2000a, p.59-80.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. Profesores y autores: la doble función de muchos hispanistas brasileños. *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. Madrid: Consejería de Educación y Ciencia en Brasil, 2000b, p.273-295. Disponible en: <[http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/seminarios/seminarios00/29\\_profesores.pdf](http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/seminarios/seminarios00/29_profesores.pdf)>. Accedido el: 24 mayo 2011.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. *Incidências e relações de alguns aspectos psicopedagógicos em materiais didáticos de espanhol e em cursos de formação de professores*. Relatório final de pesquisa individual. Edital Programa de Estágio-Docente no exterior – Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP. São Paulo, 2009.



ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. *Materiais didáticos de espanhol: entre a quantidade e a diversidade*. Relatório final de pesquisa não financiada. Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/cepel/materiales-didaticos-de-espanol-informe.pdf>>. Acessado em: 20 maio 2020.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. Selección de manuales y materiales didácticos. Cuadernos Cervantes de la lengua española. n. 27, 2000. p. 17-43. Disponível em: <[http://www.cuadernos-cervantes.com/ele\\_27\\_materiales.html](http://www.cuadernos-cervantes.com/ele_27_materiales.html)> Acesso: 10 jan. 2024.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (dir.). *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004. p. 715-734.

FERREIRA, C. C. Manuais de ensino de língua estrangeira/adicional em evidência: investigação e critérios de análise. In: KANASHIRO, D. S. K.; SANTOS, J. J. *Prática de Ensino de Língua Espanhola*. Editora UFMS, 2015. p. 87-105.

FERREIRA, C. C. *O imperativo em gramáticas e em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira visto sob a ótica dos modelos de Análise Contrastiva e de Análise de Erros*. 2007. 3t. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

FERREIRA, C. C. A abordagem sócio-cultural em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira para brasileiros. *Vários olhares sobre o espanhol*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2005. p. 77-92.

FERREIRA, C. C. O espaço da cultura em materiais didáticos de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. *Anais do XVI Seminário do Cellip*. 2003. 1 CD-ROM.

FERREIRA, C. C. Livros didáticos de LE numa perspectiva intercultural – associação língua e cultura. *Anais do IX EPLE*. 2002. p. 163-166.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2.ed. Pelotas: Educat, 2008.

LITTLEJOHN, A. The analysis of Language teaching materials: inside the trojan horse. In: TOMLINSON, B. (Ed). *Materials development in language teaching*. Sétima impressão. Cambridge: CUP, 1998. p.190-216.

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.

MELONE, E. L. Cómo trabajar con textos análisis de materiales didácticos. *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. São Paulo, 28 de octubre de 2000. Págs. 233-240.

MORENO GARCÍA, C. *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. *História do Material Didático*. 2007. Disponível em: <<http://www.verameznes.com/historia.pdf>> acesso: 14 jan. 2022

PEREIRA, C. F. As várias faces do livro didático de língua estrangeira. In: SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (Org.). *O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões*. Porto

Alegre: APPIRS, 2004.

PRABHU, N. S. There is no best method: why? *TESOL Quartely*, v 24, N 2, Summer, 1990.

RINALDI, S. ¿Qué material didáctico adoptar? La importancia de esa elección. In: DURÃO, A.B.A.B; REIS, M. A. O. B.; ANDRADE, O. G. (orgs). *Anais das III Jornadas de Estudos Hispânicos*. Espanhol: Língua para o presente! Língua para o futuro! Londrina: UEL, 2005. p.189-212.

RONDELLI, E. *Material didático: interatividade é fundamental*. São Paulo: SENAC, 2007.

RUBDY, R. Selection of Material. TOMLINSON, B. (Org.). *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum, 2003.p.37-57.

SALABERRI RAMIRO, M. S. El libro de texto: selección y explotación. In: BELLO, P. et al (ed.). *Didáctica de segundas lenguas*. Estrategias y recursos básicos. Madrid: Santillana, 1990, p. 109-123.

SANZ, N. Criterios para La evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE. *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. Octubre/2000. p. 10 – 22.

SOUZA-LUZ, A. C. C. *Análise e avaliação de livros didáticos e a etapa de seleção das coleções no PNLD: a participação do professor de língua inglesa*. 2015. 197 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

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.

TOMLINSON, B. (Ed.). *Materials development in language teaching*. 7ª impressão. Cambridge: CUP, 2004.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. *A elaboração de materiais para cursos de idiomas*. Trad. Rosana S. R. Cruz Gouveia. São Paulo: SBS, 2005.

UR, P. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press. 1991.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista eletrônica no Instituto de Humanidades*. Volume VII. Número XXX, jul.-set., 2009, p.1 a 14. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538> acesso: 20 de maio 2023.

ZORZO-VELOSO, V. F. Material didático: autonomia no processo de seleção e de adoção. In: FERREIRA, C. C. (org.) *Vademe cum do Ensino das Línguas Estrangeiras/Adicionais*. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 157-175.

## SOBRE OS ORGANIZADORES



VALDIRENE F. ZORZO-VELOSO, professora Associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL) no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. Atua na Licenciatura em Letras Espanhol área de estágio e prática de ensino, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM <<http://www.uel.br/pos/meplem/>>), e no *Lato Sensu* - Especialização em Ensino de Língua Estrangeira (EELE <<https://www.uel.br/clch/portal/pages/pos-graduacao/lato-sensu>>) e já atuou Espanhol: língua, literatura e metodologia. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Línguas Estrangeiras - espanhol, atuando principalmente nos seguintes temas: língua espanhola, metodologia do ensino de língua espanhola e estágio, análise/avaliação e produção de material didático e metodologias ativas. Coordenou o PIBID Letras Espanhol da UEL (de 2012 a 2020; agosto/2022 - abril/2024). Atua como membro do Grupo de Estudos de Práticas em Ensino (GEPE) e no Fórum Permanente das Licenciaturas (FOPE), ambos vinculados à Pró-reitoria de Graduação da UEL. Coordenou o Estágio dos Cursos de Letras Estrangeiras Modernas do Departamento (de 2018 a 2020) e o Laboratório de Línguas por duas gestões (2012-2014 e 2014-2016). Foi presidente da Associação de Espanhol do Estado do Paraná (APEEPR) no período de 2012-2013. Atuou na Comissão Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas de 2018 a 2023, sendo: a) Vice Coordenadora, de 06/2020 a 09/2021 e de 04/2022 a 03/2023; b) Coordenadora em exercício, de 09/2021 a 03/2022. E-mail: [valdirene@uel.br](mailto:valdirene@uel.br)



ELIANA SOARES, mestre em Línguas Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (MEPLEM-UEL), com foco em tecnologia aplicada à educação e formação de professores; especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, com licenciatura em Letras-Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP- Jacarezinho) e Letras-Espanhol pelo Centro Universitário UniSEB Interativo COC. Atualmente é professora de inglês em instituições de ensino básico na rede privada no Colégio Magnus Agostinho, pública no Centro Paula Souza - ETEC - Jacinto Ferreira de Sá em Ourinhos e Líder GEG (*Google for Education*) na região de Ourinhos - SP e colaboradora em projeto de pesquisa Produção e Análise de Material Didático na Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: [eliana.soares@etec.sp.gov.br](mailto:eliana.soares@etec.sp.gov.br)



JULIANO BRAMBILLA NERI, doutorando no Programa de Estudos de Pós Graduação em Estudos da Linguagem (PP-GEL) pela Universidade Estadual de Londrina, Uel-Londrina/PR. Mestre em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina, Uel-Londrina/PR. Possui especialização em Literatura em Língua Inglesa pela Faculdade Metropolitana do Planalto Norte; especialização em Obrigações, Contratos e Mecanismos Processuais pela Faculdade do Município de Assis-FEMA-Assis/SP; especialização em Filosofia Política e Jurídica pela Universidade Estadual de Londrina, Uel-Londrina/PR; graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Cidade Verde (UniFCV) em 2020, graduação em Letras Português/Inglês

pelo Centro de Ensino Superior de Ariquemes, CESUAR-Ariquemes/RO, em 2019; graduação em Direito pela Faculdade do Município de Assis em 2008 e graduação em Letras - Português/Francês pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho em 2003. Atualmente é professor de Ensino Superior na disciplina de língua inglesa na FATEC em Assis e Ourinhos, é também professor de inglês e de projeto de vida no Colégio Anglo Rui Barbosa - Xereta, de inglês no Colégio Ressurreição Santa Maria e no instituto de idiomas - UP TO DATE em Assis/SP e advogado - autônomo. Tem experiência na área de Letras, Letras/inglês e Direito. Atualmente, é participante do grupo de pesquisa FELICE - Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças do CNPQ e do grupo de pesquisa sobre Materiais didáticos e ensino de línguas estrangeiras/adicionais: análise e autoria.

E-mail: julianoneri@gmail.com



## SOBRE OS AUTORES



ADRIANA MARIA PROENÇA DE ARAÚJO - Possui graduação em Letras -Português e Inglês pela Faculdade de Direito da Alta Paulista (2013). Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras - Universidade Estadual de Londrina (2015). Mestre em Letras Estrangeiras Modernas - Universidade Estadual de Londrina. Pesquisa no campo de formação de professores para uso dos óculos de Realidade Virtual nas aulas de Língua Inglesa (2020). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas.

Atua como professora contratada no Curso de Letras Inglês na Universidade Estadual de Londrina.



ANA CAROLINA G. PIACENTINI - Professora de Língua Inglesa. Possui Graduação em Serviço Social pela UNESPAR - Campus Apucarana (2014), Letras Inglês pela UNESPAR - Campus Apucarana (2018) e Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) (2022). Possui Especialização em novas abordagens de ensino e aprendizagem pela *International House* de Londres - Inglaterra (2018), e Especialização em ensino de inglês para crianças pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) (2023). Doutorado em Estudos da Linguagem pela mesma instituição (em andamento). Tem experiência com ensino de inglês em projetos sociais e se interessa por pesquisas no âmbito social, considerando o contexto em que o aluno está inserido. Foca sua pesquisa na formação de professores de inglês para atuarem em contextos em situação de vulnerabilidade social. E-mail: anacarolis.gp@gmail.com



ANA CLÁUDIA CURY CALIA DE SOUZA-LUZ - Possui graduação em Letras-Inglês pela UEL (2010), especialização em formação de professores de línguas estrangeiras, práticas reflexivas, metodológicas e tradutórias pela UEM (2011) e mestrado em Estudos da Linguagem pela UEL (2015). Também completei o bacharelado em Língua e Cultura Francesa pela UEL, no ano de 2019. Já atuei em diversos níveis de ensino (desde educação infantil até ensino médio), tendo destaque minha experiência como professora universitária (UEL) e editora de materiais didáticos.. Tive a oportunidade de compor

equipes editoriais que aprovaram 4 coleções para o Programa Nacional do Livro didático (entre os anos de 2012 e 2021), além de atuar em obras para o mercado. Entre os anos de 2016 e 2018, atuei na presidência da Associação de Professores de Língua e Literatura Inglesa do Paraná (APLIEPAR), buscando elaborar e implemen-



tar políticas de resistência para oferta de qualidade de Língua Inglesa no Estado do Paraná. Entre 2016 e 2021 desenvolvi minha tese de doutorado, orientada pela professora Dr. Vera Lúcia Lopes Cristóvão e co-orientada pela professora Dr. Mariana Souto-Manning (Teacher's College - Columbia University/ Programas Curriculum and Teaching and Early Childhood Education). Minha tese, PROPOSTA DE UM QUADRO REFERENCIAL DE EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA PARA JUSTIÇA SOCIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA, propõe uma sequência de quadros referenciais que possivelmente auxiliem professores a elaborarem e mediarerem cursos de Língua Inglesa que contemplem como meta um Agir Social (Educação para Justiça Social) por meio de uma Ação de Linguagem (ISD) para incentivar ações sociais transformadoras em contextos de vulnerabilidade social. Tal construto visa investigar o desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação de professores de língua inglesa para Educação para Justiça Social/ transformativa. Por fim, destaco a iniciativa de abrir minha empresa de consultoria educacional e linguística em meio às demandas do mercado editorial: Calia - Assessoria Linguística e Editorial. E-mail: anaclaudiacuryluz@gmail.com



ANA PAULA LUIZ DOS SANTOS AIRES - Aluna do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Estadual de Londrina (2020). Graduada em Letras - Português pela Universidade Estadual de Londrina (2019). Atualmente, é professora de Língua Inglesa no Instituto Cultural Brasil-Estados, onde também atua na produção de materiais didáticos para cursos híbridos. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino de Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: escrita criativa, conto e produção literária. E-mail: anapaula.aires@uel.br



CLAUDIA CRISTINA FERREIRA é professora de espanhol no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina desde 2007. É doutora em Estudos da Linguagem (UEL - 2007) e fez estágio de pós-doutoramento em Estudos da Tradução (UFSC - 2019) e em Letras (UPM - 2024).



DENER MARTINS DE OLIVEIRA - Doutorando em Estudos da Linguagem no âmbito do programa PPGEL (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem), pela UEL (Universidade Estadual de Londrina), Mestre em Letras Estrangeiras Modernas pela mesma instituição, em 2020, por meio do Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas/Adicionais (MEPLEM), tendo desenvolvido um material didático de português para estrangeiros em contexto universitário. Graduado em Letras pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Assis, em 2016. Já lecionou português para estrangeiros em contexto universitário pelo Idiomas sem Fronteiras (IsF) e no Laboratório de Línguas da UEL. Atualmente é professor de língua inglesa no Instituto Federal do Paraná.  
E-mail: dener.martins@live .com



DIEGO DE ARAUJO MATTOS - Especialização em Metodologia em Ensino de Língua Inglesa. (em andamento) Graduado em Letras: Português e Inglês - e suas respectivas literaturas pela Universidade de Franca (UNIFRAN). Graduado em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Nova Andradina (FINAN). Atua como Professor de Inglês nas etapas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Letras Estrangeiras Modernas - Inglês, atuando principalmente nos temas: ensino de Inglês, tecnologias educacionais, produção de material didático, multiletramentos e metodologias ativas.  
E-mail: diegomattosbr@hotmail.com



FABIANE FERREIRA RODRIGUES CIANCA - Graduada em Letras Habilitação Português / Espanhol pela Universidade Estadual de Londrina (2000). Especialista em Educação Especial (2007) e Literatura Infanto-Juvenil (2005). Atualmente é professora de espanhol na rede particular (Escola Educacional Maf) atuando no Ensino Fundamental I e II. Igualmente atua na rede estadual de ensino ministrando aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.  
E-mail: profe\_fabiane@hotmail.com



FÁBIO JOSÉ DE ARAÚJO - Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2005), Especialização em Ensino de Inglês para Crianças pela Universidade Estadual de Londrina (2019) e está cursando Mestrado Profissional – Meplem pela Universidade Estadual de Londrina (2020 – 2022 ). Atualmente é professor efetivo da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, atuando na Escola Estadual Austrílio Capilé Castro e na Escola Estadual Prof. Fátima Gaiotto Sampaio. Participou do Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Inglês (PDPI) do Governo

Federal em 2013 na St. John’s University. Exerceu os cargos de coordenador pedagógico no período de 2014 a 2015 e de diretor-adjunto de 2016 a 2019 na Escola Estadual Marechal Rondon. Participa do grupo de pesquisa FELICE – CNPq que realiza pesquisas no campo de formação de professores e ensino de línguas (estrangeiras/ adicionais e materna) para crianças. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, Literatura e Língua Portuguesa, bem como na área de coordenação pedagógica, gestão e administração escolar.

E-mail: fajoaraujo@gmail.com



FRANCIELLY SAYURY MENEGASSO OGASAWARA - Mestre pelo programa Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (MEPLEM-UEL), com foco no ensino de Língua Inglesa e Inteligência emocional. Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. Especialista em Línguas Estrangeiras Modernas (UEL), com licenciatura em Letras-Inglês também pela UEL. Atualmente trabalha como professora de inglês online em uma escola particular.

E-mail: teacherfran.english@gmail.com



GRAZIELA DROCIUNAS PACHECO - Doutora em Ciência Animal com ênfase em Produção Animal pela Universidade Estadual de Londrina (2010) com um ano de doutorado-sanduiche no Institut National de la Recherche Agronomique (INRA, Toulouse, França). Possui graduação em Medicina Veterinária pela Universidade Estadual de Londrina (2003) e mestrado em Ciência Animal pela Universidade Estadual de Londrina (2006). Experiência na área de Medicina Veterinária e Zootecnia, com ênfase em Avaliação de Alimentos para Animais.



JULIANA AYUB VELTRINI SPADACINI - Professora atuante na Educação Básica do Estado do Paraná – leciona no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio desde 2005. Graduada em Letras/ Inglês pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho – UENP em 2002. Possui Pós-Graduação em Psicopedagogia e em Docência do Ensino Superior. Atuou em escola privada nos anos de 2004 a 2012. Aluna do Mestrado Profissional de Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) na Universidade Estadual de Londrina – UEL. Participa do Programa “Formação em Ação” como professora

formadora do núcleo regional de educação/SEED.

E-mail: [jveltrini@gmail.com](mailto:jveltrini@gmail.com)/[juliana.veltrini@uel.com](mailto:juliana.veltrini@uel.com)



JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI - Professora Adjunta da Universidade Estadual de Londrina no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. Atua no curso de Letras Inglês, é Docente efetiva do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) (<http://www.uel.br/pos/ppgel/>) e do Mestrado Profissional de Línguas Estrangeiras Modernas (<http://www.uel.br/pos/meplem/>). Membro do GT de Formação de Professores da Anpoll e líder do grupo de pesquisa FELICE/ CNPq. É mestra (2005) e doutora (2012) em Estudos da Linguagem (UEL). Tem estágio de pós-doutorado em Didática das Línguas pela Universidade de Genebra UNIGE (2013) onde desenvolveu estudos sobre a sensibilização à compreensão e produção de textos escritos no ensino e aprendizagem de inglês em crianças; na UNB (2018) quando investigou o letramento em avaliação da aprendizagem de línguas por crianças e na UNEMAT (2019). Atuou como professora de inglês em uma escola bilíngue e como professora e coordenadora da área de Língua Inglesa na rede particular de ensino na cidade de Londrina. E-mail: [teacherjuliana@uol.com.br](mailto:teacherjuliana@uol.com.br)



LETICIA VIDOTTI DOS SANTOS - Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (Bolsista CAPES) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Letras - Português/Inglês, pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus de Cornélio Procópio. Foi bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no eixo de Língua Inglesa e, posteriormente, no Programa Residência Pedagógica, em projeto voltado para o Letramento Literário. Além disso,

também atuou como pesquisadora no Programa de Iniciação Científica Voluntária (PICV) desenvolvendo pesquisas acerca da formação docente e ensino. Atualmente, é membro integrante do grupo de pesquisas FELICE, no qual desenvolve estu-



dos com foco na formação de professores de inglês para crianças.

E-mail: leticia\_vidotti@hotmail.com



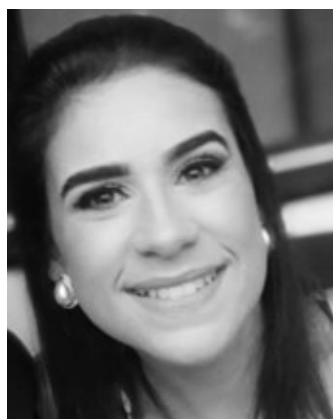
LUCAS CORREA GUIOTTI - Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2010) e especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade Estadual de Londrina (2017). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (2018-2020). Atualmente é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (UEL). Desde 2018 é Professor Colaborador de língua alemã na UNESP de Assis. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em

inglês e alemão. E-mail: lucas.guiotti@yahoo.com.br



MAIARA FERNANDES - Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Londrina. Atua como professora colaboradora do Curso de Letras Espanhol da UNESPAR e tutora do curso de Letras/Inglês da Unifil. Tem experiência no ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio e Fundamental 2. Especialista em Língua, Literatura e Metodologia da Língua Espanhola pela Universidade Estadual de Londrina. Graduada em Letras Estrangeiras Modernas -

Habilitação: Licenciatura em Língua Espanhola e Literatura Hispânica pela Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras. Graduada em Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atua principalmente nos seguintes temas: Metodologias Ativas, Gramática Funcional, Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e Análise / descrição de línguas. E-mail: maestramaiarafernandez@gmail.com



MARTA MARIANA RICCIATO - Mestre em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (2022). Possui especialização em Formação de Professor de Língua Estrangeira e Materna pela Universidade Estadual de Maringá (2012). Graduada em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (2010). Atuou como professora de Língua Inglesa na rede privada entre 2011 e 2020. Professora de Língua Inglesa na rede estadual de ensino do Paraná desde 2015, e atualmente é técnica pedagógica no Núcleo Regional de Educação - Londrina PR. Participa do

grupo de pesquisa Língua Inglesa, Desenvolvimento de professores e Políticas, da Universidade Estadual de Londrina, coordenado pela professora Dra. Michele Salles El Kadri. Se interessa por estudos sobre tecnologias no ensino de Língua



Estrangeira, e atua principalmente nos temas formação de professor de língua estrangeira, língua inglesa e políticas linguísticas educacionais.



MICHELLI DE ASSIS RIBEIRO - Atualmente é aluna do programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Estadual de Londrina. Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP (2009), Especialização em Ensino de Língua Inglesa – UENP (2012). Atua como docente de LEM na Educação Básica – SEED – PR e também na Prefeitura Municipal de Londrina. Membro do Projeto Londrina Global (produção de material didático de Língua Inglesa). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos

seguintes temas: educação básica - ensino fundamental 1 e 2, ensino médio e língua inglesa. E-mail: michelliassis@yahoo.com.br



PEDRO SANTANA - Doutorando em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina (2021). Atualmente é professor assistente da Universidade Estadual de Londrina. Atua há 10 anos no ensino de língua inglesa, e atuou com produção de material didático digital para cursos online. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: língua inglesa, material didático, ensino de línguas, produção escrita e formação de professores.

E-mail: pedro.ar.santana@gmail.com



RENATA SILVA GONÇALVES PRANDO - Possui graduação em Letras com habilitação em Língua Alemã pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Atuou como professora de língua alemã no Colégio Mãe de Deus em Londrina e aguarda sua nomeação no concurso para instrutor de língua alemã no Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Leciona o idioma desde de 2012 para crianças, jovens e adultos e participa frequentemente de cursos de capacitação na sua área de atuação.



SARA MAYARA COUTINHO - Atualmente é aluna do Mestrado Profissional – Meplem, pela Universidade Estadual de Londrina. É especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras – EELE, pela Universidade Estadual de Londrina. Graduada em Letras Estrangeiras Modernas, também pela Universidade Estadual de Londrina. Nos anos de 2015 e 2016 foi bolsista do programa de iniciação à docência (PIBID). Atuou como professora no Instituto de Idiomas de 2016 a 2020. Leciona em escola bilíngue, como professora de inglês da educação infantil, com foco na pré-alfabetização. Interessa-se por ensino de inglês para crianças, literatura infantil e multimodalidade.

E-mail: sara\_mayara15@hotmail.com



THAIS CUNHA BARRETO - Mestre em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina, UEL-Londrina/PR. Possui graduação em Letras Espanhol - UNESPAR - Campus Apucarana (El género cuento de hadas - El Patito feo: Propuestas de actividades para la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera - 2018). Atualmente é professor de língua espanhola no projeto social - A casa do Bom Menino de Arapongas/PR. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas.

E-mail: thaiscunhabarreto.tc@gmail.com



THAIS ROSSAFA TAVARES ALBINO - Possui graduação em Letras Estrangeiras Modernas - Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas (UEL, 2010-2013); pós-graduação em Ensino de Línguas Estrangeiras (UEL, 2014-2015) e em Docência no Ensino Superior (Rhema Educação, 2015-2015). Trabalha como professora de inglês pela Prefeitura Municipal de Ibiaporã (11 de junho de 2015 - atual) para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Atualmente, é aluna do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Estadual de Londrina e faz parte do grupo de

pesquisa FELICE - Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças do CNPQ.



VERA LÚCIA LOPES CRISTOVÃO - Professora sênior da Universidade Estadual de Londrina ( UEL), membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, líder do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED) (UEL/CNPq), e pesquisadora do ALTER (USP/CNPq). Possui mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL, PUC-SP), com período sanduíche na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Genebra. Tem estágio de Pós-Doutorado no LAEL-PUC-SP (2007-2008) , no PPG em Estudos Linguísticos da UFMG (2012) e em Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (2022). Foi pesquisadora visitante na Universidade da Califórnia, campus de Santa Bárbara, EUA, com bolsa CAPES/FULBRIGHT (out-dez/2012), em nível de pós-doutorado, e pesquisadora visitante na Universidade de Carleton, Canadá (set/2017-fev/2018). É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq desde 2013. É vice-presidente da Associação Latino-Americana de Estudos da Escrita no Ensino Superior e em Contextos Profissionais (ALES) e coordenadora geral do Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA), no Paraná. Foi editora de textos em português da WACClearinghouse Latin America, editora-chefe da Revista da ANPOLL (2021-2023) e coordenadora do GT de Gêneros Textuais/ Discursos da ANPOLL (2021-2023). Atua na Linguística Aplicada com pesquisas em: gêneros textuais, letramentos acadêmico-científicos e ambientais, educação inicial e continuada de professores de línguas, educação linguística crítica.

**CONHEÇA TAMBÉM!**

**READING FOR ENEM:  
leitura e compreensão textual  
em língua inglesa**

*Juliano Brambilla Neri  
Valdirene Filomena Zorzo-Veloso*



Mentas Abertas