UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

JULIA VASCONCELOS GONÇALVES MATOS

UM GIRO PELO MUNDO: UM ESTUDO SOBRE A AUTONOMIA DO ALUNO EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS

Salvador
2017

JULIA VASCONCELOS GONÇALVES MATOS

UM GIRO PELO MUNDO: UM ESTUDO SOBRE A AUTONOMIA DO ALUNO EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Língua e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira

Salvador
2017

Modelo de ficha catalográfica fornecido pelo Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA para ser confeccionada pelo autor

VASCONCELOS GONÇALVES MATOS, JULIA
UM GIRO PELO MUNDO: UM ESTUDO SOBRE A AUTONOMIA DO ALUNO EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS / JULIA VASCONCELOS GONÇALVES MATOS. -- SALVADOR, 2017.
384 f.

Orientador: DOMINGOS SÁVIO PIMENTEL SIQUEIRA.
Tese (Doutorado - DOUTORADO EM LÍNGUA E CULTURA) -- Universidade Federal da Bahia, LETRAS, 2017.

1. AUTONOMIA DO ALUNO. 2. LIVROS DIDÁTICOS. 3. ENSINO DE LÍNGUA INGLESA. 4. LINGUÍSTICA. I. PIMENTEL SIQUEIRA, DOMINGOS SÁVIO. II. Título.

Este trabalho é dedicado a:

Maju, a pequenina sorridente, que me move e me faz querer ser cada vez melhor.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a minha família (mãe, marido e irmãos) que sempre me incentiva e apoia;

Ao meu orientador, Domingos Sávio Pimentel Siqueira, pela paciência e, principalmente, pelo apoio e pela confiança no meu trabalho;

Às amigas Kelly, Cristiane, Leila e Roberta que compartilharam das felicidades e angústias típicas da jornada de doutorandas;

Às professoras Denise Scheyerl e Fernanda Mota, membros da banca de qualificação, pelas valiosas contribuições e sugestões que me ajudaram a dar prosseguimento à pesquisa;

A Thaís, prima de coração, que foi meu suporte nas horas de necessidade;

A todos que, direta ou indiretamente, tornaram possível meu desejo de expandir o meu conhecimento, me enriquecendo não apenas em termos profissionais, mas, principalmente, em meu crescimento como ser humano.

RESUMO

Os livros didáticos se encontram, na atualidade, como o principal e, muitas vezes, único material didático a ser utilizado em sala de aula para o ensino de língua inglesa. Nessa perspectiva, tomando como ponto de partida os teóricos da autonomia do aluno, esta pesquisa tem como principal objetivo verificar a relação entre os livros didáticos de inglês e a autonomia do aluno, explicitando como e se estes materiais a incorporam. Além disso, foi necessário considerar que a língua inglesa está, na atualidade, propagada por todo o globo e é falada em todos os continentes como primeira, segunda e/ou língua estrangeira. Dessa forma, estabelecemos como *corpus* da pesquisa 12 (doze) livros didáticos, de 11 (onze) países distintos, organizados da seguinte forma: a) primeira língua: África do Sul, Austrália, Nova Zelândia e Guiana Inglesa, b) segunda língua: África do Sul, Hong Kong, Samoa e Tanzânia, e c) língua estrangeira: Brasil, Chile, Portugal e Síria. Inicialmente, estabelecemos um panorama geral sobre os livros didáticos, origem e expansão da língua inglesa, para então, realizar um estudo sobre os principais posicionamentos pedagógicos sobre o ensino de línguas estrangeiras, analisando, especialmente, o modo como os alunos e professores eram/são visualizados. A partir desse momento, efetuamos uma análise da origem dos estudos sobre autonomia do aluno, seus conceitos e correlação com livros didáticos. Após a delimitação teórica do estudo, os livros didáticos selecionados foram avaliados a partir de campos e critérios predeterminados, por meio dos quais se identificou se e como os livros didáticos se relacionam com os elementos da autonomia do aluno. A avaliação destes materiais se demonstra relevante não apenas para a constatação de uma relação ou não destes com a autonomia do aluno, mas também para uma compreensão da postura adotada em diferentes países para o ensino de língua inglesa.

Palavras-chave: Autonomia do aluno. Livro didático. Ensino de língua inglesa.

ABSTRACT

English textbooks are, nowadays, the main, and sometimes the only materials to teach the language. Taking into consideration the studies about learner autonomy, this research aims to investigate the relation between learner autonomy and English textbooks by pointing out how materials foster such autonomy. Besides, we had to consider English as a global language, spoken in all continents as first, second and/or a foreign language. Hence, we have established as our *corpus* 12 (twelve) textbooks from 11 (eleven) different countries, organized as follows: a) first language: South Africa, Australia, New Zealand and British Guyana, b) second language: South Africa, Hong Kong, Samoa and Tanzania, and c) foreign language: Brazil, Chile, Portugal andSyria. Initially, this work assessed the leading studies concerning foreign language teaching and critically examined how the students and teachers were/are seen so that the origins of learner autonomy, its concepts and notions could be studied. Then, the textbooks were evaluated based on preestablished criteria by means of which was verified *if* and *how* the textbooks apply to autonomy elements. The study of the textbooks has proven relevant not only to verify the relation between textbooks and learner autonomy but also to understand how different countries stand on English Language Teaching.

Key word: Learner autonomy. Textbooks. English Language Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Verso da capa do CD de áudio do livro *Upstream* (Hong Kong) 132

Figura 2 – Segmento de áudio não inserido no CD do livro *Upstream* (Hong Kong) 133

Figura 3 – Atividade de listening com segmento de áudio inserido no CD do livro *Upstream* (Hong Kong) 133

Figura 4 – Atividade de *listening* do livro *Study & Master English First Additional Language Grade 10 Learner's Book* (África do Sul – L2) 134

Figura 5 – Atividade de *listening* do livro *Study & Master English First Additional Language Grade 10 Learner's Book* (África do Sul – L2) 135

Figura 6 – Instruções para a atividade de listening do livro do professor da série Study *& Master English First Additional Language Grade 10 Teacher's Guide* (África do Sul – L2) 135

Figura 7 – Apresentação do livro *Solutions for All* (África do Sul – L1), contracapa. 145

Figura 8 – Conexão das subseções com a "apresentação do livro", livro *Solution for All* (África do Sul – L1) 146

Figura 9 – Elementos adicionais do livro *Solutions for All* (África do Sul – L1) 147

Figura 10 – Sumário do livro *Solutions for All* (África do Sul – L1) 147

Figura 11 – Objetivos das Unidades de Conteúdo do livro *Solutions for All* (África do Sul – L1) 148

Figura 12 – Estruturação das Unidades de Conteúdo do livro *Solutions for All* (África do Sul – L1) 149

Figura 13 – Prefácio do livro *Oxford English – Knowledge and Skills 4* (Austrália) 151

Figura 14 – Organização do livro através do prefácio - *Oxford English Knowledge and Skills 4* (Austrália) 152

Figura 15 – Ícone *off-the-page* do livro *Oxford English Knowledge and Skills 4* (Austrália) 153

Figura 16 – Sumário *Oxford English Knowledge and Skills 4* (Austrália) 154

Figura 17 – *Unit 14,* objetivo específico das *Units* 14 a 17 do livro *Oxford English Knowledge and Skills 4* (Austrália) 155

Figura 18 – *Unit 14,* objetivo específico das *Units* 14 a 17 do livro *Oxford English Knowledge and Skills 4* (Austrália) 156

Figura 19 – Apresentação do Livro *Fun with English Book 6* (Guiana Inglesa) 158

Figura 20 – Sumário *Fun with English Book 6* (Guiana Inglesa) 159

Figura 21 – Contracapa do livro *Level 2 English ESA Study Guide* (Nova Zelândia) 161

Figura 22 – *Introduction* do livro *Level 2 English ESA Study Guide* (Nova Zelândia) 162

Figura 23 – Sumário do livro *Level 2 English ESA Study Guide* (Nova Zelândia) 164

Figura 24 – Página de abertura do *Chapter 1* do livro *Level 2 English ESA Study Guide* (Nova Zelândia) 165

Figura 25 – Página de encerramento do *Chapter 1* do livro *Level 2 English ESA Study Guide* (Nova Zelândia) 166

Figura 26 – Contracapa do livro *Study & Master English FAL Grade 10* (África do Sul – L2) 168

Figura 27 – Página de abertura, *Week 1,* do livro *Study & Master Grade 10* (África do Sul – L2), p. 2 168

Figura 28 – Sumário Geral do livro *Study & Master Grade 10* (África do Sul – L2) 170

Figura 29 - Sumário detalhado, *Study & Master Grade 10* (África do Sul – L2) 171

Figura 30 – Página de Abertura do Módulo Temático 1 do livro *Study & Master* (África do Sul – L2) 172

Figura 31 – Contracapa do livro *Upstream Beginner A1+* (Hong Kong) 174

Figura 32 – Sumário do livro *Upstream Beginner A1+* (Hong Kong) 176

Figura 33 – Página de abertura do *Module 1* do livro *Upstream Beginner A1+*(Hong Kong) 177

Figura 34 – Sumários dos livros *English Year 10 – Book 1, 2 and 3* (Samoa) 179

Figura 35 – Apresentação das Unidades de Conteúdo – *English Year 10 Book 1* (Samoa) 180

Figura 36 – Contracapa *English in Use 1* (Tanzânia) 182

Figura 37 – Sumário geral do livro *English in Use 1* (Tanzânia) 183

Figura 38 – Sumário detalhado do livro *English in Use 1* (Tanzânia) 184

Figura 39 – Especificação dos Elementos do livro *English in Use* (Tanzânia), Sumário detalhado 184

Figura 40 – Sumário do livro *Way to Go! 1* (Brasil) 187

Figura 41 – Sumário *Unit1* do livro *Way to Go! 1* (Brasil) 188

Figura 42 – Comparação Sumário *Unit* 1 e Objetivos *Unit* 1 do livro *Way to Go 1* (Brasil) 189

Figura 43 – Comparação ponto *Establishing connections nas Unit1* e *Unit2* do livro *Way to Go 1* (Brasil) 190

Figura 44 – Apresentação dos componentes do livro *Way to Go 1* (Brasil) 191

Figura 45 – Seção 'Conheça seu Livro' da obra *Way to Go! 1* (Brasil) 192

Figura 46 – Explicação do ícone "Conteúdo Digital" no livro *Way to Go 1* (Brasil) 193

Figura 47 – Unit 3, seção *Looking Ahead,* do livro *Way to Go1* (Brasil) 194

Figura 48 – Unit 3, subseção *Reading For Critical Thinking,* do livro *Way to Go1* (Brasil) 194

Figura 49 – Objetivo da Unidade de Conteúdo 1 do livro *Way to Go 1* (Brasil) 195

Figura 50 – Seção *Discover your book* do livro *Teens Club 1°Medio* (Chile) 198

Figura 51 – Sumário do livro *Teens Club 1°Medio* (Chile) 199

Figura 52 – Página de abertura da *Unit* 1 do livro *Teens Club 1°Medio* (Chile) 201

Figura 53 – Apresentação do livro *Mash Up 10* (Portugal) 203

Figura 54 – Sumário do livro *Mash Up 10* (Portugal) 204

Figura 55 – Unidade Introdutória *Diagnosis Culture* do livro *Mash Up 10* (Portugal) 205

Figura 56 – Unidade Introdutória *Diagnosis Language* do livro *Mash Up 10* (Portugal) 206

Figura 57 – Página de abertura do *Module Zero* do livro *Mash Up 10* (Portugal 206

Figura 58 – Parte do Sumário referente ao *Module Zero* do livro *Mash Up 10* (Portugal) 207

Figura 59 – Parte do Sumário referente ao *Module 1* do livro *Mash Up 10* (Portugal) 207

Figura 60 – Seção *Intro* do *Module Zero* do livro *Mash Up 10* (Portugal) 208

Figura 61 – Página de abertura da Unidade 1 do *Module 1* do livro *Mash Up 10* (Portugal) 208

Figura 62 – Parte do Sumário do livro *Mash Up 10* (Portugal) referente ao *Module 1* 209

Figura 63 – Contracapa do livro *English for Starters* (Síria) 211

Figura 64 – Sumário geral do livro *English for Starters* (Síria) 211

Figura 65 – Sumário detalhado do livro *English for Starters 10* (Síria) 212

Figura 66 – Tema de cada unidade na página de abertura dos módulos temáticos do livro *English for Starters 10* (Síria) 213

Figura 67 – Objetivos do módulo temático na página de abertura dos módulos temáticos, do livro *English for Starters 10* (Síria) 213

Figura 68 – Página de aberta da *Unit 1* do livro *English for Starters 10* (Síria) 214

Figura 69 – Caderno de Exercício do livro *English for Starters 10* (Síria) 224

Figura 70 – *Assessment Tools* - Caderno de Exercício do livro *English for Starters 10* (Síria) 224

Figura 71 – Seção *Study Better* livro da *English in Use 1* (Tanzânia) 225

Figura 72 – Estratégias como conteúdo da unidade no livro *English in Use 1* (Tanzânia) 226

Figura 73 – Estratégia como parte do conteúdo no livro *Solutions for All* (África do Sul – L1) 227

Figura 74 – Estratégias presentes no *Summary* do livro *Solutions for All* (África do Sul – L1) 228

Figura 75 – Quadro *Check Myself* do livro *Solutions for All* (África do Sul – L1) 228

Figura 76 – Estratégia de aprendizagem em um quadro explicativo do livro *Study & Master* (África do Sul – L2) 229

Figura 77 – *Post-it* com estratégia de aprendizagem do livro *Study & Master* (África do Sul – L2) 230

Figura 78 – Estratégia de aprendizagem em uma atividade do livro *Study & Master* (África do Sul – L2) 230

Figura 79 – Seção *A Method of Approach* do livro *Level 2 English Study Guide* (Nova Zelândia) 231

Figura 80 – Estratégia apresentada conteúdo no livro *Level 2 English Study Guide* (Nova Zelândia) 231

Figura 81 – Exemplo de atividade da unidade introdutória do livro *Way to Go! 1* (Brasil) 232

Figura 82 – *Post-it* do livro do *Way to Go! 1* (Brasil) 232

Figura 83 – *Writing Guidelines* do livro *Way to Go! 1* (Brasil) 233

Figura 84 – *Editing checklist* do livro *Teens Club 1° Medio* (Chile) 233

Figura 85 – *Editing checklist* do livro *Teens Club 1° Medio* (Chile) 234

Figura 86 – Quadro explicativo *Study Skills* do livro *Upstream* (Hong Kong) 234

Figura 87 – Indicação de *site* para a resolução da atividade, livro *Oxford English 4* (Austrália), *Unit* 20 238

Figura 88 – Indicação de *site* para aprofundar o conteúdo trabalhado, livro *Way to Go 1* (Brasil), *Unit* 1 238

Figura 89 – Recurso cultural do livro *English 10 – Book 1* (Samoa), *Unit* 1 251

Figura 90 – Recurso cultural do livro *Level 2 English Study Guide* (Nova Zelândia), *Unit* 12 251

Figura 91 – Recurso cultural do livro *English in Use 1* (Tanzânia), *Unit* 5 251

Figura 92 – Recurso tecnológico, *internet*, no livro *Oxford English 4,* (Austrália), *Unit* 19 252

Figura 93 – Recurso tecnológico, *internet*, no livro *Teens Club 1° Medio* (Chile), *Unit* 1 252

Figura 94 – Recurso tecnológico, *internet*, no livro *Level 2 English Study Guide* (Nova Zelândia), *Unit* 5 252

Figura 95 – Recurso tecnológico, *internet*, no livro *Mash Up 10* (Portugal), *Unit* 5, Módulo Temático 2 252

Figura 96 – Recurso tecnológico, *internet*, no livro *English for Starters 10* (Síria), Módulo Temático 4 252

Figura 97 – Recurso tecnológico, *internet*, no livro *English in Use 1,* (Tanzânia), *Unit* 17 253

Figura 98 – Recurso tecnológico, *internet*, no livro *Oxford English 4,* (Austrália), *Unit* 17 253

Figura 99 – Recurso pedagógico, dicionário, no livro *Solutions for All 10* (África do Sul – L1), *Unit* 3 254

Figura 100 – Recurso pedagógico, dicionário, no livro *Study & Master 10,* (África do Sul – L2), *Unit* 8 254

Figura 101 – Recurso pedagógico, dicionário, no livro *Oxford English 4,* (Austrália), *Unit* 7 254

Figura 102 – Recurso pedagógico, dicionário, no livro *Teens Club 1° Medio* (Chile), *Unit* 4 255

Figura 103 – Recurso pedagógico, dicionário, no livro *English 10 – Book 3* (Samoa), *Unit* 5 255

Figura 104 – Recurso pedagógico, dicionário, no livro *English for Starters 10* (Síria), *Unit* 8 255

Figura 105 – Recurso pedagógico, *thesaurus*, no livro *Study & Master 10,* (África do Sul – L2), *Unit* 8 256

Figura 106 – Recurso pedagógico, *thesaurus*, no livro *Solutions for All 10* (África do Sul – L1), *Unit* 8 256

Figura 107 – Recurso pedagógico, *thesaurus*, no livro *Oxford English 4,* (Austrália), *Unit* 5 256

Figura 108 – Recurso pedagógico, *thesaurus*, no livro *English 10 – Book 3* (Samoa), *Unit* 6 256

Figura 109 – Recurso pedagógico, mapa, no livro *English 10 – Book 3* (Samoa), *Unit* 1 257

Figura 110 – Recurso usado pedagogicamente, jornais e revistas, no livro *Oxford English 4* (Austrália), *Unit* 15 257

Figura 111 – Recurso usado pedagogicamente, jornais e revistas, no livro *Solutions for All 10* (África do Sul – L1), *Unit* 1 258

Figura 112 – Recurso usado pedagogicamente, jornais e revistas, no livro *Study & Master 10,* (África do Sul – L2), *Unit* 17 258

Figura 113 – Recurso usado pedagogicamente, jornais e revistas, no livro *English 10 – Book 2* (Samoa), *Unit* 5 258

Figura 114 – Recurso usado pedagogicamente, guia de TV, no livro *Oxford English 4* (Austrália), *Unit* 16 258

Figura 115 – Recurso usado pedagogicamente, guia de TV, no livro *Oxford English 4* (Austrália), *Unit* 17 259

Figura 116 – Recurso usado pedagogicamente, obra literária, no livro *Oxford English 4* (Austrália), *Unit* 15 259

Figura 117 – Recurso usado pedagogicamente, obra literária, no livro *English 10 – Book 1* (Samoa), *Unit* 5 259

Figura 118 – Recurso usado pedagogicamente, obra literária, no livro *English in Use 1,* (Tanzânia), *Unit* 4 260

Figura 119 – Recurso usado pedagogicamente, panfletos, no livro *English 10 – Book 3* (Samoa), *Unit* 5 260

Figura 120 – Recurso usado pedagogicamente, panfletos, livro *English for Starters 10* (Síria) 261

Figura 121 – Recurso inexato no livro *Solutions for All 10* (África do Sul – L1), *Unit* 13 261

Figura 122 – Recurso inexato no livro *Study & Master 10,* (África do Sul – L2), *Unit* 25 261

Figura 123 – Recurso inexato no livro *Way to Go 1* (Brasil), *Unit* 2 262

Figura 124 – Recurso inexato no livro *Fun with English 6* (Guiana Inglesa), *Unit* 5 262

Figura 125 – Recurso inexato no livro *Level 2 English Study Guide* (Nova Zelândia), *Unit* 4 262

Figura 126 – Recurso inexato no livro *English 10 – Book 1* (Samoa), *Unit* 5 263

Figura 127 – Seção *Writing* do livro *Way to Go 1* (Brasil), *Unit* 5 265

Figura 128 – Seção *Looking Ahead* do livro *Way to Go 1* (Brasil), *Unit* 4 266

Figura 129 – *Recommended Readers* no livro *Teens Club 1° Medio* (Chile) 267

Figura 130 – *Additional Bibliography* no livro *Teens Club 1° Medio* (Chile) 267

Figura 131 – Página de apresentação do livro *Mash Up 10* (Portugal) 269

Figura 132 – Objetivo seção *Let's Check*, livro *Teens Club 1° Medio* (Chile) 274

Figura 133 – Seção de Revisão *Let's Check*, livro *Teens Club 1° Medio* (Chile), *Unit* 1 275

Figura 134 – Unidade de Revisão, livro *Teens Club 1° Medio* (Chile)*, Unit* 1 275

Figura 135 – Sessões de Revisão, livro *English for Starters* 10 (Síria)*, Workbook,* Sumário 277

Figura 136 – Sessões de Revisão, livro *Mash Up* 10 (Portugal)*, Workbook,* Sumário 277

Figura 137 – Seção *Thinking about Learning* do livro *Way to Go 1* (Brasil) 279

Figura 138 – Item *What can I do now?* da seção *Thinking about Learning* do livro *Way to Go 1* (Brasil) 280

Figura 139 – *Learning Log* , caderno de exercício do material *English for Starters 10* (Síria) 281

Figura 140 – Atividade do livro *Teens Club 1* (Chile) 289

Figura 141 – Atividade do livro *English for Starters 10* (Síria) 289

Figura 143 – Atividade do livro *Oxford English 4* (Austrália) 290

Figura 144 – Atividade do livro *English in Use* (Tanzânia) 290

Figura 145 – Atividade do livro *English for Starters 10* (Síria) 291

Figura 146 – Atividade do livro *Level 2 English Study Guide* (Nova Zelândia) 291

Figura 147 – Atividade do livro *English Year 10 Book 1* (Samoa) 292

Figura 148 – Atividade do livro *Way to Go 1* (Brasil) 292

Figura 149 – Atividade do livro *Oxford English 4* (Austrália) 293

Figura 150 – Atividade do livro *English for Starters 10* (Síria) 293

Figura 151 – Atividade do livro *Way to Go 1* (Brasil) 293

Figura 152 – Atividade do livro *English in Use* (Tanzânia) 294

Figura 153 – Atividade do livro *Level 2 English Study Guide* (Nova Zelândia) 294

Figura 154 – Atividade do livro *English Year 10 Book 1* (Samoa) 295

Figura 155 – Atividade do livro *Solutions for All Grade 10* (África do Sul – L2) 295

Figura 156 – Atividade do livro *Solutions for All Grade 10* (África do Sul – L2) 296

Figura 157 – Atividade do livro *Teens Club 1* (Chile) 296

Figura 158 – Atividade do livro *Mash Up 10* (Portugal) 296

Figura 159 – Atividade do livro *Fun with English 6* (Guiana Inglesa) 298

Figura 160 – Atividade do livro *Fun with English 6* (Guiana Inglesa) 298

Figura 161 – Atividade do livro *Upstream Beginner* (Hong Kong) 299

Figura 162 – Atividade do livro *Upstream Beginner* (Hong Kong) 299

Figura 163 – Seção de introdução do livro *Oxford English 4* (Austrália) 302

Figura 164 – Seção 'Conheça seu livro' *Way to Go 1* (Brasil) 303

Figura 165 – Seção 'Conheça seu livro' *Way to Go 1* (Brasil) 304

Figura 166 – Seção 'Conheça seu livro' *Way to Go 1* (Brasil) 304

Figura 167 – Atividade do livro *Oxford English 4* (Austrália) 307

Figura 168 – Atividade do livro *Oxford English 4* (Austrália) 307

Figura 169 – Atividade do livro *Oxford English 4* (Austrália) 308

Figura 170 – Atividade do livro *Study & Master Grade 10* (África do Sul – L2) 308

Figura 171 – Atividade do livro *Study & Master Grade 10* (África do Sul – L2) 308

Figura 172 – Atividade do livro *Teens Club 1* (Chile) 309

Figura 173 – Atividade do livro *Teens Club 1* (Chile) 309

Figura 174 – Atividade flexível no modo de resolução e tema do livro *Ensglish for Starters* (Síria) 310

Figura 175 – Atividade flexível no tema (com restrições) do livro *Ensglish for Starters* (Síria) 310

Figura 176 – Atividade flexível no modo de resolução e tema do livro *Solutions for All* (África do Sul – L1) 310

Figura 177 – Atividade flexível no tema (com restrições) do livro *Solutions for All* (África do Sul – L1) 311

Figura 178 – Atividade flexível no modo de resolução e tema do livro *English Year 10* (Samoa), *Book 1* 311

Figura 179 – Atividade flexível no tema (sem restrições) do livro *English Year 10* (Samoa), *Book 3* 311

Figura 180 – Atividade flexível no tema (com restrições) do livro *English Year 10* (Samoa), *Book 3* 312

Figura 181 – Atividade flexível no modo de resolução e tema do livro *English in Use* (Tanzânia) 312

Figura 182 – Atividade flexível no tema (com restrições) do livro *Ensglish in Use* (Tanzânia) 312

Figura 183 – Atividade flexível no modo de resolução e tema do livro *Level 2 English Study Guide* (Nova Zelândia) 313

Figura 184 – Atividade flexível no tema (com restrições) do livro *Level 2 English Study Guide* (Nova Zelândia) 313

Figura 185 – Atividade flexível no tema (sem restrições) do livro *Mash Up 10* (Portugal) 314

Figura 186 – Atividade flexível no tema (com restrições) do livro *Mash Up 10* (Portugal) 314

Figura 187 – Atividade do livro *Fun with English 6* (Guiana Inglesa) 315

Figura 188 – Atividade flexível no tema (com restrições) do livro *Upstream Beginner A1* (Hong Kong) 315

Figura 189 – Atividade sem flexibilidade do livro *Upstream Beginner A1* (Hong Kong) 316

Figura 190 – Atividade do livro *Teens Club 1 Medio* (Chile) 322

Figura 191 – Atividade do livro *Mash Up 10* (Portugal) 323

Figura 192 – Atividade do livro *Upstream Beginner A1* (Hong Kong) 323

Figura 193 – Atividade do livro *Upstream Beginner A1* (Hong Kong) 324

Figura 194 – Atividade do livro *Teens Club 1 Medio* (Chile) 324

Figura 195 – Atividade do livro *Mash Up 10* (Portugal) 325

Figura 196 – Atividade do livro *Mash Up 10* (Portugal) 325

Figura 197 – Atividade do livro *English in Use* (Tanzânia) 326

Figura 198 – Atividade do livro *English in Use* (Tanzânia) 327

Figura 199 – Atividade do livro *English in Use* (Tanzânia) 327

Figura 200 – Atividade do livro *English in Use* (Tanzânia) 328

Figura 201 – Atividade do livro *English in Use* (Tanzânia) 328

Figura 202 – Atividade do livro *English in Use* (Tanzânia) 329

Figura 203 – Atividade do livro *English for Starters* (Síria) 329

Figura 204 – Atividade do livro *English for Starters* (Síria) 330

Figura 205 – Atividade do livro *English for Starters* (Síria) 330

Figura 206 – Atividade do livro *Solutions for All 10* (África do Sul – L1) 331

Figura 207 – Atividade do livro *Solutions for All 10* (África do Sul – L1) 331

Figura 208 – Atividade do livro *Study & Master* (África do Sul – L2) 331

Figura 209 – Atividade do livro *Study & Master* (África do Sul – L2) 332

Figura 210 – Atividade do livro *English Year 10 Book 1* (Samoa) 333

Figura 211 – Texto do livro *Fun with English* (Guiana Inglesa) 333

Figura 212 – Texto do livro *Fun with English* (Guiana Inglesa) 334

Figura 213 – Texto do livro *Fun with English* (Guiana Inglesa) 334

Figura 214 – Atividade do livro *Solutions for All Grade 10* (África do Sul – L1) 338

Figura 215 – Atividade do livro *English Year 10* (Samoa), Book 3 338

Figura 216 – Atividade do livro *Way do Go 1* (Brasil) 338

Figura 217 – Atividade do livro *Fun with English Book 6* (Guiana Inglesa) 338

Figura 218 – Atividade do livro *English for Starters* (Síria) 339

Figura 219 – Atividade do livro *English in Use* (Tanzânia) 339

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – LIVROS SELECIONADOS PARA A PESQUISA 45

QUADRO 2 – CAMPOS E CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS 49

QUADRO 3 – PONTUAÇÃO POR CRITÉRIOS E CAMPOS 50

QUADRO 4 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO CAMPO 1 127

QUADRO 5 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 1, CRITÉRIO 1.1 – RECURSOS ESCRITOS 127

QUADRO 6 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 1, CRITÉRIO 1.2 – RECURSOS AUDITIVOS 128

QUADRO 7- CAMPO 1, CRITÉRIO 1.1 – RECURSOS DIDÁTICOS ESCRITOS 129

QUADRO 8 – INTERPRETAÇÃO CAMPO 1, CRITÉRIO 1.1 – RECURSOS ESCRITOS 130

QUADRO 9 - CAMPO 1, CRITÉRIO 1.2 – RECURSOS AUDITIVOS 132

QUADRO 10 - CATEGORIAS DOS LIVROS QUE NÃO DISPONIBILIZAM CD 133

QUADRO 11 – INTERPRETAÇÃO CAMPO 1, CRITÉRIO 1.2 – RECURSOS AUDITIVOS 136

QUADRO 12 – COMPONENTES DOS LIVROS DIDÁTICOS 137

QUADRO 13 – INTERPRETAÇÃO FINAL CAMPO 1 138

QUADRO 14 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO CAMPO 2 E DO CAMPO 3 139

QUADRO 15 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 2, CRITÉRIO 2.1 – ORGANIZAÇÃO GERAL DA OBRA 140

QUADRO 16 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 2, CRITÉRIO 2.2 – USO DO MATERIAL 141

QUADRO 17 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 2, CRITÉRIO 2.3 – SUMÁRIO 141

QUADRO 18 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 3 – OBJETIVO DO LIVRO DIDÁTICO 143

QUADRO 19 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 3 – OBJETIVOS DAS UNIDADES 143

QUADRO 20 – ELEMENTOS ORGANIZACIONAIS DOS LIVROS DIDÁTICOS 144

QUADRO 21 – INTERPRETAÇÃO CAMPOS 2 E 3 LIVRO *SOLUTIONS FOR ALL* (ÁFRICA DO SUL) 150

QUADRO 22 – DISTRIBUIÇÃO DE UNIDADES POR MÓDULO TEMÁTICO (LIVRO DA AUSTRÁLIA) 154

QUADRO 23 – ESTRUTURAÇÃO DAS UNIDADES DE CONTEÚDO (LIVRO DA AUSTRÁLIA) 155

QUADRO 24 – INTERPRETAÇÃO CAMPOS 2 E 3 LIVRO *OXFORD ENGLISH* (AUSTRÁLIA) 157

QUADRO 25 – ESTRUTURAÇÃO INTERNA DAS UNIDADES (LIVRO DA GUIANA INGLESA) 160

QUADRO 26 – INTERPRETAÇÃO CAMPOS 2 E 3 LIVRO *FUN WITH ENGLISH* (GUIANA INGLESA) 160

QUADRO 27 – DISTRIBUIÇÃO DAS UNIDADES PELOS MÓDULOS TEMÁTICOS (LIVRO DA NOVA ZELÂNDIA) 164

QUADRO 28 – INTERPRETAÇÃO CAMPOS 2 E 3 LIVRO *LEVEL 2 ENGLISH ESA STUDY GUIDE* (NOVA ZELÂNDIA) 167

QUADRO 29 – ORGANIZAÇÃO DOS BLOCOS DE AVALIAÇÃO (LIVRO DA ÁFRICA DO SUL –L2) 169

QUADRO 30 – INTERPRETAÇÃO CAMPOS 2 E 3 LIVRO *STUDY & MASTER* GRADE 10 (ÁFRICA DO SUL – L2) 173

QUADRO 31 – INTERPRETAÇÃO CAMPOS 2 E 3 LIVRO *UPSTREAM BEGINNER A1+* (HONG KONG) 178

QUADRO 32 – COMPARATIVO DO USO DO ELEMENTO INTRODUTÓRIO (LIVROS DE SAMOA) 180

QUADRO 33 – INTERPRETAÇÃO CAMPOS 2 E 3 LIVRO *ENGLISH YEAR 10 BOOKS 1, 2 AND 3* (SAMOA) 181

QUADRO 34 – INTERPRETAÇÃO CAMPOS 2 E 3 LIVRO *ENGLISH IN USE 1* (TANZÂNIA) 185

QUADRO 35 – SEÇÕES E SUBSEÇÕES DAS UNIDADES DE CONTEÚDO (LIVRO DO BRASIL) 188

QUADRO 36 – INTERPRETAÇÃO CAMPOS 2 E 3 LIVRO *WAY TO GO! 1* (BRASIL) 196

QUADRO 37 – SEÇÕES E SUBSEÇÕES LIVRO *TEENS CLUB* (CHILE) 197

QUADRO 38 – ITENS DAS UNIDADES DE CONTEÚDO (LIVRO DO CHILE) 200

QUADRO 39 – INTERPRETAÇÃO CAMPOS 2 E 3 LIVRO *TEENS CLUB 1° MEDIO* (CHILE) 202

QUADRO 40 – INTERPRETAÇÃO CAMPOS 2 E 3 LIVRO *MASH UP 10* (PORTUGAL) 210
QUADRO 41 – INTERPRETAÇÃO CAMPOS 2 E 3 LIVRO *ENGLISH FOR STARTERS 10* (SÍRIA) 214
QUADRO 42 – COMPARATIVO DA ORGANIZAÇÃO DOS LIVROS 215
QUADRO 43 – INTERPRETAÇÃO FINAL CAMPO 2 219
QUADRO 44 – INTERPRETAÇÃO FINAL CAMPO 3 219
QUADRO 45 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO CAMPO 4 220
QUADRO 46 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO DO CAMPO 4 221
QUADRO 47 - CAMPO 4, CRITÉRIO 4.2 – ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E ACONSELHAMENTO SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA 223
QUADRO 48 – INTERPRETAÇÃO CAMPO 4, CRITÉRIO 4.2 – ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM 235
QUADRO 49 – INTERPRETAÇÃO FINAL CAMPO 4 236
QUADRO 50 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO CAMPO 5 238
QUADRO 51 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 5, CRITÉRIO 5.1, ITEM I – ATIVIDADES 240
QUADRO 52 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 5, CRITÉRIO 5.1, ITEM II - UNIDADES 242
QUADRO 53 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 5, CRITÉRIO 5.1, ITEM III - RECURSOS 243
QUADRO 54 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 5, CRITÉRIO 5.2, ITEM ‘UNIDADES’ – QUANTIFICAÇÃO 244
QUADRO 55 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 5, CRITÉRIO 5.2, ITEM ‘UNIDADES’ - ORGANIZAÇÃO 244
QUADRO 56 – CAMPO 5, IDENTIFICAÇÃO DOS LIVROS X REQUISITOS 246
QUADRO 57 – CAMPO 5, CRITÉRIO 5.1, ITEM I – ATIVIDADES 247
QUADRO 58 – CAMPO 5, CRITÉRIO 5.1, ITEM II – UNIDADES 249
QUADRO 59 – CAMPO 5, CRITÉRIO 5.1, ITEM III - RECURSOS 250
QUADRO 60 – CAMPO 5, CRITÉRIO 5.1, QUANTIDADE DE CATEGORIAS POR LIVRO DIDÁTICO 263
QUADRO 61 – CAMPO 5, CRITÉRIO 5.1, MÉDIA FINAL 264

QUADRO 62 – CAMPO 5, CRITÉRIO 5.2, MÉDIA FINAL 268

QUADRO 63 – INTERPRETAÇÃO FINAL DO CAMPO 5 269

QUADRO 64 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO CAMPO 6 270

QUADRO 65 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 6, CRITÉRIO 6.1 – AUTOAVALIAÇÃO 271

QUADRO 66 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 6, CRITÉRIO 6.2 – AUTOMONITORAMENTO 272

QUADRO 67 – CATEGORIAS DE AVALIAÇÃO CAMPO 6 273

QUADRO 68 – INTERPRETAÇÃO CAMPO 6 , CRITÉRIO 6.1 – AUTOAVALIAÇÃO 278

QUADRO 69 – INTERPRETAÇÃO CAMPO 6, CRITÉRIO 6.2 – AUTOMONITORAMENTO 282

QUADRO 70 – INTERPRETAÇÃO FINAL CAMPO 6 283

QUADRO 71 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO CAMPO 7 285

QUADRO 72 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 7, CRITÉRIO 7.1 – INSTRUÇÕES CLARAS E PRECISAS 286

QUADRO 73 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 7, CRITÉRIO 7.2 – CORRELAÇÃO DOS ANEXOS COM AS UNIDADES DE CONTEÚDO 286

QUADRO 74 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 7, CRITÉRIO 7.3 – FLEXIBILIDADE DAS ATIVIDADES 287

QUADRO 75 - CAMPO 7, CRITÉRIO 7.1 – INSTRUÇÕES CLARAS E PRECISAS 288

QUADRO 76 – INTERPRETAÇÃO CAMPO 7, CRITÉRIO 7.1 – INSTRUÇÕES CLARAS E PRECISAS 300

QUADRO 77 - CAMPO 7, CRITÉRIO 7.2 – PRESENÇA OU NÃO ANEXOS NOS LIVROS 302

QUADRO 78 - CAMPO 7, CRITÉRIO 7.2 – LIVROS COM ANEXOS 302

QUADRO 79 – INTERPRETAÇÃO CAMPO 7, CRITÉRIO 7.2 – ANEXOS 305

QUADRO 80 - CAMPO 7, CRITÉRIO 7.3 – ATIVIDADES FLEXÍVEIS 313

QUADRO 81 – INTERPRETAÇÃO CAMPO 7, CRITÉRIO 7.3 – FLEXIBILIDADE DAS ATIVIDADES 316

QUADRO 82 – INTERPRETAÇÃO FINAL CAMPO 7 317

QUADRO 83 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO CAMPO 8 319

QUADRO 84 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 8, CRITÉRIO 8.1 – CONTEXTO LOCAL 320

QUADRO 85 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 8, CRITÉRIO 8.2 – ATIVIDADES E CONTEXTO SOCIAL 321

QUADRO 86 - CATEGORIAS DE AVALIAÇÃO CAMPO 8 321

QUADRO 87 – LIVROS LOCAIS E PARCIALMENTE LOCAIS 325

QUADRO 88 – INTERPRETAÇÃO CAMPO 8, CRITÉRIO 8.1 – CONTEXTO LOCAL 335

QUADRO 89 – QUANTIDADE DE ATIVIDADES COM CONTEXTO SOCIAL 336

QUADRO 90 – PROPORÇÃO ATIVIDADES X UNIDADES 337

QUADRO 91 – INTERPRETAÇÃO CAMPO 8, CRITÉRIO 8.2 – ATIVIDADES E CONTEXTO LOCAL 340

QUADRO 92 – INTERPRETAÇÃO FINAL CAMPO 8 341

QUADRO 93 – RELAÇÃO ELEMENTOS DA AUTONOMIA E PARTES DO LIVRO DIDÁTICO 344

QUADRO 94 – ELEMENTOS, CRITÉRIOS E AUTONOMIA DO ALUNO 345

QUADRO 95 – LIVROS DIDÁTICO E AUTONOMIA DO ALUNO 347

QUADRO 96 – PONTUAÇÃO TOTAL E CLASSIFICAÇÃO 355

QUADRO 97 – DESEMPENHO LIVRO DO BRASIL (*WAY TO GO!1)* 356

QUADRO 98 – QUANTIDADE DE CRITÉRIOS NÃO CONTEMPLADOS POR CADA LIVRO DIDÁTICO 357

QUADRO 99 – LIVROS COM MELHOR DESEMPENHO POR CRITÉRIO DE ANÁLISE 358

QUADRO 100 – CONTINENTES E PAÍSES 362

QUADRO 101 – PONTUAÇÃO DOS LIVROS POR CONTINENTE 363

QUADRO 102 – DESEMPENHO POR CONTINENTE 363

QUADRO 103 – PONTUAÇÃO FINAL DOS LIVROS DA ÁFRICA DO SUL 364

QUADRO 104 – LIVROS DA ÁFRICA DO SUL E PONTUAÇÃO POR CRITÉRIO 364

QUADRO 105 – CLASSIFICAÇÃO GERAL E ENSINO DO INGLÊS 366

QUADRO 106 – PONTUAÇÃO TOTAL POR TIPO DE ENSINO 366

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – CONTATO INICIAL 26

1.1 INTRODUÇÃO 26

1.2 PROBLEMA E PROBLEMÁTICA 29

1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA 30

1.4 JUSTIFICATIVA 32

1.5 ORGANIZAÇÃO DA TESE 33

CAPÍTULO 2 – DIRECIONAMENTO METODOLÓGICO 35

2.1 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO 35

2.2 A DELIMITAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA 37

2.3 A SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS 41

2.4 LISTA DE CAMPOS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE 48

2.5 OS LIVROS DIDÁTICOS E A AVALIAÇÃO: A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA 51

CAPÍTULO 3 – O LIVRO DIDÁTICO E A LÍNGUA INGLESA 53

3.1 O MATERIAL DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUAS 53

3.1.1 Elaboração de um material didático 58

3.1.2 Avaliação de materiais didáticos: descrição e interpretação 63

3.2 A LÍNGUA INGLESA: DE LÍNGUA TERRITORIZALIZADA A LÍNGUA DO MUNDO 66

3.2.1 Um histórico da língua inglesa no mundo: Inglês ou ingleses? 73

CAPÍTULO 4 – O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E A AUTONOMIA DO ALUNO: O ALUNO NO CENTRO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM 87

4.1 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E O SEU STATUS DE LÍNGUA DO MUNDO 87

4.2 A AUTONOMIA DO ALUNO E O ENSINO DE LÍNGUAS: O ALUNO COMO SER SOCIAL 90

4.3 A AUTONOMIA DO ALUNO E O ENSINO DE LÍNGUAS 92

4.3.1 A autonomia do aluno e as teorias e as abordagens para o ensino de línguas: uma análise do papel do aluno e do professor 96

4.4 A AUTONOMIA DO ALUNO: ESTUDOS INICIAIS 110

4.4.1 O material didático e a autonomia do aluno: a construção dos campos e critérios para a análise 120

CAPÍTULO 5 – A AUTONOMIA DO ALUNO: UMA AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS 125

5.1 CAMPO 1 – COMPONENTES DOS LIVROS DIDÁTICOS 125

5.1.1 Parâmetros para interpretação dos livros didáticos 127

5.1.2 Avaliação conjunta dos livros didáticos 128

5.1.2.1 Critério 1.1 – Disponibilização de recursos didáticos escritos 128

5.1.2.2 Critério 1.2 – Disponibilização de recursos auditivos 130

5.1.3 Considerações finais da descrição e da interpretação do Campo 1 136

5.2 CAMPO 2 E CAMPO 3 - ORGANIZAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS E DELIMITAÇÃO DOS OBJETIVOS 138

5.2.1 Parâmetros para interpretação dos livros didáticos 140

5.2.1.1 Campo 2 – Organização dos livros didáticos: Critérios para a interpretação dos livros didáticos 140

5.2.1.2 Campo 3 – Delimitação dos objetivos: Critérios para a interpretação dos livros didáticos 142

5.2.2 Avaliação individualizada dos livros didáticos 143

5.2.2.1 África do Sul (L1) – Solutions for All English Home Language Grade 10 145

5.2.2.2 Austrália – Oxford English – Knowledge and Skills 4 150

5.2.2.3 Guiana Inglesa – Fun with English Book 6 157

5.2.2.4 Nova Zelândia – Level 2 English ESA Study Guide 161

5.2.2.5 África do Sul (L2) – Study & Master English First Additional Language Grade 10 167

5.2.2.6 Hong Kong – Upstream Beginner A1+ 173

5.2.2.7 Samoa – English Year 10 - Books 1, 2 and 3 178

5.2.2.8 Tanzânia – English in Use 1 181

5.2.2.9 Brasil – Way to Go! 1 186

5.2.2.10 Chile - Teens Club 1° Medio 197

5.2.2.11 Portugal – Mash Up 10 202

5.2.2.12 Síria – English for Starters 10 210

5.2.3 Considerações finais da descrição e da interpretação dos Campos 2 e 3 215

5.3 CAMPO 4 – INSTRUÇÕES DE APRENDIZAGEM 220

5.3.1 Parâmetros para interpretação dos livros didáticos 221

5.3.2 Avaliação conjunta dos livros didáticos 222

5.3.2.1 Critério 4.1 – Recursos que auxiliem os alunos a identificarem o seu estilo e estratégias de aprendizagem 222

5.3.2.2 Critério 4.2 – Explicitação de estratégias de aprendizagem e aconselhamento sobre aprendizagem de língua 223

5.3.3 Considerações finais da descrição e interpretação do Campo 4 235

5.4 ANÁLISE CAMPO 5 – MATERIAL COMPLEMENTAR 237

5.4.1 Parâmetros para a interpretação dos livros didáticos 239

5.4.1.1 Critério 5.1 – Requisição para que os alunos utilizem materiais complementares para a resolução das atividades 239

5.4.1.2 Critério 5.2 – Sugestão de materiais complementares ao livro do aluno 243

5.4.2 Avaliação conjunta dos livros didáticos 245

5.4.2.1 Critério 5.1 – Requisição para que os alunos utilizem materiais complementares para a resolução das atividades 246

5.4.2.2 Critério 5.2 – Sugestão de materiais complementares ao livro do aluno 264

5.4.3 Considerações finais da descrição e da interpretação do Campo 5 268

5.5 ANÁLISE CAMPO 6 – ANÁLISE DO APRENDIZADO 270

5.5.1 Parâmetros para a interpretação dos livros didáticos 271

5.5.2 Avaliação conjunta dos livros didáticos 273

5.5.2.1 Critério 6.1 – Incentivo à autoavaliação 274

5.5.2.2 *Critério 6.2 – Estímulo ao automonitoramento* 279

5.5.3 Considerações finais da descrição e da interpretação do Campo 6 282

5.6 CAMPO 7 – ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DAS UNIDADES 284

5.6.1 Parâmetros para interpretação dos livros didáticos 285

5.6.2 Avaliação conjunta dos livros didáticos 287

5.6.2.1 Critério 7.1 – Instruções claras e precisas que possibilitem o uso independente do material pelo aluno 288

5.6.2.2 Critério 7.2 – Material que explicite a correlação entre os anexos e o conteúdo trabalhado nos livros 301

5.6.2.3 Critério 7.3 – Flexibilidade das atividades 306

5.6.3 Considerações finais da descrição e da interpretação do Campo 7 316

5.7 CAMPO 8 – CONTEXTO SOCIAL 318

5.7.1 Parâmetros para interpretação dos livros didáticos 319

5.7.2 Avaliação conjunta dos livros didáticos 321

5.7.2.1 Critério 8.1 – Correlação do material com o contexto local 322

5.7.2.2 Critério 8.2 – Proposição de atividades que criem inter-relações com o entorno da escola e/ou com a comunidade 336

5.7.3 Considerações finais da descrição e da interpretação do Campo 8 340

CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS 342

REFERÊNCIAS 368

APÊNDICE 378

CAPÍTULO 1 – CONTATO INICIAL

Para a elaboração de um trabalho científico é necessário, primeiramente, que sejam estipulados os seus elementos orientadores. Esses aspectos referem-se, em suma, à explanação do que se pesquisa, do porquê se pesquisa e do como a pesquisa será feita.

Nesse sentido, este capítulo introdutório visa determinar o objeto pesquisado, o problema e a problemática que o permeiam, os objetivos alcançados e as perguntas a serem respondidas, assim como apresentar a justificativa e relevância deste trabalho. Além disso, o capítulo traz uma visão geral de como este trabalho investigativo está organizado e como foi desenvolvido.

1.1 INTRODUÇÃO

O mundo de hoje passa por diversas mudanças advindas da globalização que podem ser percebidas no modo como as relações sociais, nacionais e mundiais ocorrem na atualidade. As trocas de informações comerciais, políticas, culturais, entre outras, acontecem de forma rápida e espontânea, viabilizando o envolvimento de pessoas de diversas origens e acelerando o ritmo das trocas e negociações. Ocorreram, assim, as quebras das barreiras comerciais, econômicas, políticas e culturais que suscitaram os movimentos denominados por Robins (1997 *apud* RAJAGOPALAN, 2003, p. 57) de "transnacionalização" e de "desterritorialização".

Esses dois movimentos, consequências diretas da globalização, referem-se, pode-se dizer, ao modo como a cultura e a identidade cultural estão sendo visualizadas na atualidade. A "transnacionalização" diz respeito à forma como pessoas culturalmente distintas estão mais conectadas, ampliando o seu campo de relações sociais. A "desterritorialização", por sua vez, é pautada na concepção de que, com a quebra das barreiras, os indivíduos tornam-se cada vez mais cidadãos do mundo (RAJAGOPALAN, 2003).

A globalização, portanto, trouxe a perspectiva de uma sociedade mundial, voltada para a interação e integração entre as diversas culturas e países. Nesse sentido, as relações humanas se expandiram do âmbito local, territorializado, para uma abrangência global, a qual envolve diferentes culturas, valores e sujeitos. Na seara linguística, a globalização ensejou um

movimento inédito: a expansão global e social de uma língua. Essa expansão se refere à atual abrangência mundial da língua inglesa, a qual, tendo um alcance global, se pulverizou nos diversos cantos do planeta, se transformando na língua agregadora das relações humanas.

Essa difusão social e territorial da língua inglesa lega seu atual *status* de língua do mundo, o qual se refere à situação linguística de que o inglês não pode mais ser considerado uma língua única e local, advinda, primariamente, da hegemonia americana e britânica. O inglês adquiriu uma conotação mundial e passou a ser utilizado como meio para a compreensão e comunicação entre diferentes culturas, sendo ensinado e falado em todos os continentes, seja como primeira língua, língua adicional e/ou língua estrangeira.

Nesse sentido, o ensino desse idioma não pode ignorar o seu *status* de língua do mundo nem, por conseguinte, a variedade linguística, social e cultural dos seus falantes mundiais (nativos e não-nativos). O seu ensino, portanto, precisa ser orientado pelas necessidades e desejos de seus usuários, tendo como principal objetivo viabilizar a comunicação e compreensão em uma relação entre indivíduos de diferentes locais e culturas. Ou seja, a aprendizagem, nesse caso, não se funda na distinção entre falantes nativos e não-nativos, assim como não vincula o processo de ensino-aprendizagem a um local específico[1].

Essa postura para o ensino de língua inglesa, derivada da conscientização do idioma como língua do mundo, precisa se fundar em um requisito essencial: a negociação. Isto porque, na atualiadade, grande parte da comunicação em inglês ocorre entre sujeitos de diferentes culturas, exigindo que a relação entre seus interlocutores seja pautada no respeito e na compreensão das diferenças sociais e culturais. Essa relação será viável através da negociação entre os diversos sujeitos intervenientes, assim como entre esses e as sociedades com as quais estão conectados. No que tange ao processo de ensino-aprendizagem, essa negociação pode ser viabilizada pelo desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

A autonomia do aluno pode ser conceituada, de acordo com Little (1991), como a capacidade de planejar, monitorar e avaliar as própias atividades de aprendizagem. Ela abrange, necessariamente, tanto o conteúdo quanto o processo de aprendizagem, sendo assim, envolve novas ideias, como: desestimular a dependência aluno/professor; eliminar a crença de que o professor é a principal fonte de conhecimento; tornar o aluno capaz de aprender por si mesmo e encorajá-lo a tomar decisões sobre o que aprende; estimular o aprendiz a ter

[1]Compreendemos por 'local específico' a vinculação geralmente feita entre uma determinada língua e o território ao qual pertence (Ex: Língua inglesa – Estados Unidos da América e Inglaterra, Língua Alemã – Alemanha, etc.).

consciência do seu próprio estilo de aprendizagem; mostrar aos educandos a necessidade e a importância de desenvolver estratégias de aprendizagem próprias.

Pensar em autonomia é ter em mente que a instituição de ensino não será suficiente para o aprendizado de língua, assim como de qualquer disciplina ou matéria em estudo. Dessa forma, nenhuma fonte utilizada para o ensino de línguas (a instituição de ensino, o professor, o aluno, o livro didático, entre outras), por mais "perfeita" e "intocável" que pareça, não é, e não deve ser, o único meio de informação para o aprendizado desejado e, por isso, a autonomia deve ser desenvolvida em sala de aula e expandida para a vida em sociedade. Ou seja, o contexto local do aluno precisa ser considerado no momento da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Na concepção atual, o educando como ser social precisa ser concebido como uma característica intrínseca da autonomia do aluno. Desse modo, ele precisa estar preparado para a atuação na vida em sociedade e para as responsabilidades que surgirem, ou seja, o aprendiz precisa estar apto para assumir o seu contexto social. Isto ocorre, pois a "capacidade da autonomia é um requisito central para o acesso e o exercício dos direitos e *status* associados com a cidadania – isto é, a cidadania é de muitas formas a realização política da autonomia[2]" (BEN-ISHAI, 1981, p. 2).

Na atual perspectiva de ensino, os alunos precisam ter um posicionamento ativo não apenas em relação ao seu aprendizado, mas também na sua atuação na sociedade, estando apto a recriá-la e transformá-la, usando, assim, os conteúdos adquiridos para intervir e produzir com e/ou através da sociedade. Desse modo, o aluno precisa se enxergar como personagem do processo de ensino, não apenas por ter uma postura ativa em sala de aula, mas por ser utilizado como sujeito nesse ensino e ter o seu contexto local inserido como palco para a aprendizagem. Ou seja, o ensino de inglês não pode ser pautado na perspectiva do outro, do estrangeiro e de contextos estranhos ao aluno, mas daquilo que o educando conhece e convive com.

Essa concepção de ensino voltada para a autonomia pode ser ser fomentada por meio de diversos estímulos, agentes e instrumentos, tais como: o professor, o livro didático, o posicionamento teórico escolhido, atividades específicas, o contexto da sala de aula, entre outros. Para lograr o intuito acima mencionado, é necessário, entretanto, conscientizar o aluno sobre a importância do emprego de sua capacidade autônoma, analisar e mostrar-lhe os meios mais adequados para que isto ocorra.

---

[2]*The capacity for autonomy is a central requirement for access to and exercise of the rights and status associated with citizenship – that is, citizenship is in many ways the political realization of autonomy.*

O livro didático, objeto de análise desta pesquisa, realiza, de acordo com Ferro e Bergmann (2008), a função de mediação no processo de ensino-aprendizagem, sendo de grande importância para a promoção e propagação de preceitos teóricos e práticos sobre como uma língua deve ser ensinada e compreendida. Desse modo, verificamos que, na atualiadade, a autonomia do aluno precisa ser considerada como elemento base para a elaboração de livros didáticos. Ou seja, os materiais precisam inserir meios para auxiliar o aprendiz no seu desenvolvimento como ser social, capaz de distinguir situações e contextos, possibilitando-o agir e atuar da melhor forma no uso da língua inglesa, seja na interação com falantes nativos ou não-nativos.

1.2 PROBLEMÁTICA E PROBLEMA

O ensino de língua inglesa tem passado por diversas transformações calcadas, principalmente, no seu novo *status* de língua global e nas mudanças advindas do processo de globalização. Essas modificações tornaram evidente a necessidade de inserir, de maneira mais clara e sistemática, no ensino de línguas e a concepção de que a sala de aula é uma extensão da vida em sociedade, tendo interferência direta no modo como os alunos irão atuar fora da sala de aula.

Com a expansão desse idioma pelo globo, o seu número de falantes cresceu e cresce de forma exponencial. Por falantes, é necessário considerarmos que estes são advindos de diferentes países e contextos, assim como utilizam o inglês como língua materna, adicional e/ou estrangeira. Desse modo, na atualidade, ao ensinarmos esse idioma precisamos ter em mente a necessidade de capacitar o nosso aluno para atuar de forma ativa. Isto é, preparar o aluno para saber utilizar a língua inglesa em seu favor e em diferentes contextos, e não apenas em uma situação fictícia ou irreal apresentada em sala de aula, a qual, ainda muitas vezes, considera que o estudante só irá interagir com um falante nativo americano ou britânico.

Observamos, assim, que a possibilidade de diálogo entre os diferentes sujeitos pode ter o desenvolvimento de sujeitos autônomos como um de seus elementos cruciais. Essa autonomia, por sua vez, deve ter início na sala de aula, através da compreensão de que ela será o meio para as negociações entre os diferentes sujeitos participantes da relação social. Ao auxiliar o aluno a se tornar autônomo, o professor estará, em verdade, possibilitando que o mesmo saiba utilizar o conteúdo linguístico da forma que melhor lhe adeque ou que necessite.

Ao estimular, por exemplo, que o aluno identifique as estratégias de aprendizagem, esse processo de ensino o estará preparando para saber identificar, no momento da comunicação, que tipo de recurso ele poderá utilizar para compreender e ser melhor compreendido pelo seu interlocutor.

Além disso, no caso da língua inglesa, foco do nosso trabalho, essa perspectiva precisa sair do campo das discussões teóricas e estar presente na prática do ensino deste idioma não apenas através do professor, como também dos materiais utilizados durante o processo de ensino-aprendizagem. O livro didático é um dos diversos tipos de materiais que podem ser utilizados em sala de aula para o ensino de línguas. Ele é a representação de um posicionamento metodológico e, por meio dele, infere(m)-se a(s) abordagem(ns) norteadora(s) para o processo de ensino da língua.

O livro didático pode, assim, ser visualizado como a materialização das características e delimitações dos posicionamentos pedagógicos e ideológicos adotados. Ele reflete a perspectiva de ensino que é assumida em relação à língua: como meio para a escrita ou meio para a comunicação oral, por exemplo. Durante muito tempo o livro didático foi constituído por conceitos gramaticais abstratos, listas de vocábulos e tradução, visto que refletia a concepção assumida para o ensino de línguas clássicas. A cada surgimento de um novo posicionamento teórico, o livro didático sofria modificações de forma a se adaptar às mudanças ocorridas no processo de ensino de línguas.

Buscamos, assim, nesta pesquisa, analisar criticamente o modo como alguns livros didáticos se correlacionam com a autonomia do aluno, considerando o fato de que a língua inglesa é utilizada e ensinada por todo o globo. Nesse âmbito, o seguinte problema de pesquisa é proposto: de que forma os livros didáticos a serem analisados contemplam a autonomia do aluno?

1.6 OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA

Tomando como objeto da pesquisa o livro didático e a sua correlação com a autonomia do aluno, o objetivo geral deste trabalho é investigar se, e como, alguns livros didáticos de língua inglesa, oriundos de vários países, incorporam elementos que possam auxiliar no desenvolvimento da autonomia do aluno e se a incorporação, ou não, de tal

aspecto está ligada ao fato deste idioma ser ensinado como primeira língua, língua adicional e/ou língua estrangeira.

Com o intuito de atingir este objetivo, foram traçados 06 (seis) objetivos específicos, os quais, por detalharem as metas da pesquisa, têm a função de determinar de que forma contemplaremos o objetivo geral:

a. determinar os elementos e recursos que um livro didático precisa inserir para possibilitar o desenvolvimento da autonomia do aluno;
b. analisar os livros didáticos selecionados e verificar como estes, em sua forma bruta[3], contemplam a autonomia do aluno;
c. averiguar qual material didático melhor incorpora elementos da autonomia do aluno;
d. identificar, com base nos livros selecionados, o modelo ideal de material didático para auxiliar no desenvolvimento da autonomia do aluno;
e. verificar se, e como, o país/continente onde o livro didático é utilizado influencia na forma como a autonomia do aluno é contemplada pelos materiais;
f. investigar se, e como, o fato de o inglês ser ensinado como primeira, segunda ou língua estrangeira interfere na maneira como a autonomia do aluno é incorporada nos livros didáticos.

Cada um desses objetivos se correlaciona com uma pergunta de pesquisa, as quais auxiliam na construção e organização do trabalho:

1. Quais elementos podem ser inseridos no livro didático para auxiliar no desenvolvimento da autonomia do aluno?
2. Como os livros didáticos selecionados incorporam elementos que possibilitam, através do uso destes em sua forma bruta, o desenvolvimento da autonomia do aluno?
3. Qual(is) o(s) livro(s) que melhor contempla(m) a autonomia do aluno?
4. Considerando os livros selecionados, qual o modelo ideal de livro didático para auxiliar no desenvolvimento da autonomia do aluno?
5. De que maneira o país/continente onde a língua inglesa é ensinada influencia na forma como a autonomia do aluno é incorporada pelos livros didáticos?
6. Baseando-se no *corpus* dessa pesquisa, de que modo o fato de o livro didático ser utilizado para o ensino do inglês como primeira língua, língua adicional ou língua estrangeira influencia na maneira como a autonomia é inserida nos materiais?

[3] Neste trabalho o termo "forma bruta" é utilizado para explicitar que a análise realizada será exclusiva e unicamente dos livros didáticos em sua construção teórica, sem considerar o seu emprego na sala de aula.

As perguntas de pesquisa são respondidas com o término da avaliação dos livros didáticos e com a conclusão do trabalho. Desse modo, elas também servirão para nos auxiliar a verificar se os objetivos gerais e específicos da pesquisa foram cumpridos.

1.7 JUSTIFICATIVA

Devido aos acontecimentos na vida em sociedade, tais como a globalização, a língua inglesa sofreu grandes e importantes modificações. As mudanças advindas do fenômeno da globalização ensejaram um movimento de expansão do idioma, transformando-o em uma língua de alcance global peculiar, pois não apenas passou a ser utilizado como veículo para a comunicação entre sujeitos de diferentes culturas, como também foi incorporado pela cultura dessas pessoas.

Nesta perspectiva, a língua inglesa passou, assim, a ser compreendida como língua do mundo, sendo desvinculada de um território específico. Desse modo, a língua inglesa é concebida como uma língua global, pertencente não a uma sociedade específica, mas ligada a todos os seus usuários, independentemente de suas origens, culturas e valores.

Essa mudança, certamente, ensejou uma nova postura para o ensino da língua inglesa, pautada na compreensão do aluno como construtor de conhecimento e responsável pela sua aprendizagem. Concebe-se, nesta nova perspectiva de ensino, que o aluno poderá ter contato com contextos e sujeitos de diferentes culturas. Por isso, deve saber utilizar as competências e estratégias linguísticas de forma efetiva e útil para o seu convívio, interação e cooperação com o outro. Em outras palavras, o aluno precisa desenvolver a sua autonomia, para que assim saiba adequar e selecionar a melhor forma de compreender e ser compreendido no mundo globalizado.

Nesse sentido, esta pesquisa se fundamenta, inicialmente, pela necessidade de estudos que explicitem a importância do desenvolvimento da autonomia do aluno através dos livros didáticos e que especifiquem como a correlação desses dois elementos pode ser realizada. Essa necessidade de averiguação decorre do fato de que, apesar de “autonomia do aluno” e “livros didáticos” serem temas amplamente discutidos em suas perspectivas individuais, inexistem estudos que os relacionem e demonstrem a possível correlação entre o ensino da língua inglesa em diferentes países e a autonomia do aluno.

Desse modo, esta pesquisa possui uma relevância teórica, pois aborda temas atuais e de ampla discussão acadêmica, focando em um posicionamento inovador pautado na integração da autonomia do aluno com o livro didático. Além disso, esta pesquisa também possui uma justificativa social, pois visa evidenciar que, na atualidade, o ensino de língua inglesa baseia-se na necessidade da conscientização do aluno em relação ao seu contexto local, assim como no fato de que se comunicar em língua inglesa se refere a interagir com diferentes culturas e contextos.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Esta pesquisa está organizada em seis capítulos que constituem as suas partes essenciais, além das referências e anexos. Esses seis capítulos estão distribuídos da seguinte forma: um capítulo de introdução, um capítulo sobre a metodologia adotada nesta pesquisa, dois capítulos para a fundamentação teórica, um capítulo para a análise dos livros didáticos e um capítulo para as considerações finais.

O Capítulo 1 – "Contato Inicial" tem como objetivo explicitar, de forma geral, o tema e elementos orientadores desta pesquisa. Isto é feito com o intuito de explicar o contexo no qual o trabalho se insere, assim como explicitar a sua conexão com o ensino da língua inglesa. Para tanto, o capítulo apresenta o problema e a problemática do trabalho, a justificativa, os objetivos e as nossas perguntas de pesquisa.

Com o intuito de esclarecer as medidas e parâmetros adotados na pesquisa, o Capítulo 2, "Direcionamento Metodológico", apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa. Explicitamos, nesse capítulo, o tipo de pesquisa utilizado, as medidas adotadas para a escolha dos livros didáticos e os campos e critérios utilizados para a análise dos materiais.

Dando início ao escopo teórico que fundamenta a pesquisa, o Capítulo 3, "O Livro Didático e a Língua Inglesa", faz um panorama geral sobre dois dos temas centrais dessa pesquisa: o livro didático e a língua inglesa. No que concerne ao livro didático, fazemos uma explanação sobre a sua origem, sua evolução no âmbito educacional e a sua conexão com o ensino de línguas, tratando ainda sobre a elaboração e avaliação desse tipo de material. Por sua vez, em relação à língua inglesa, estabelecemos um histórico sobre o surgimento, o desenvolvimento e sua expansão pelo globo, contextualizando como os países selecionados nesta pesquisa se relacionam com a língua inglesa.

No Capítulo 4, “O Ensino da Língua Inglesa: O Aluno no Centro do Processo de Ensino-aprendizagem”, segundo capítulo teórico desta pesquisa, explanamos sobre o ensino de língua inglesa considerando o seu atual *status* de língua global, evidenciando como e por que esse processo de ensino-aprendizagem precisa estar centrado no aluno, ou seja, na autonomia do aluno. Dessa forma, apresentamos, nesse capítulo, um histórico dos principais posicionamentos pedagógicos sobre o ensino da língua inglesa, analisando, principalmente, os papéis do aluno e do professor e a interação entre esses sujeitos. Ainda sobre os posicionamentos pedagógicos, explicitamos as diversas mudanças que estes sofreram ao longo dos anos e como estes impactam no processo de ensino, apresentando de que modo se chegou a algumas das concepções sobre o ensino-aprendizagem encontradas na atualidade, tais como a autonomia do aluno. Para tanto, também realizamos, uma análise sobre a origem dos estudos a respeito a autonomia do aluno, explicitando como esta é compreendida neste trabalho.

O Capítulo 5, “A Autonomia do Aluno: Uma Avaliação de Livros Didáticos”, destina-se, por sua vez, à análise dos livros didáticos selecionados no intuito de averiguar como e se estes incorporam aspectos e elementos da autonomia do aluno. Nesse capítulo são evidenciados os critérios e parâmetros utilizados para a avaliação dos livros didáticos, assim como os caminhos utilizados para a realizacão da mesma. Os livros selecionados foram analisados individualmente e, posteriormente, em contraste uns com os outros, tendo como ponto de partida a verificação de se e como eles incorporam a autonomia do aluno. Nesse sentido, verificamos as semelhanças e divergências entre as atividades, os recursos, os objetivos, o conteúdo e os elementos utilizados por cada um dos livros didáticos. Ao fim, apresentamos uma escala indicando quanto cada livro se aproxima ou se distancia do uso e inserção de aspectos que fomentem o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Nas “Considerações Finais”, explicitamos se os livros avaliados incorporam ou não elementos que auxiliam no desenvolvimento da autonomia do aluno e, quando existente, de que modo essa inserção ocorre. Com base nisso, delimitamos, ainda, se a forma como os elementos da autonomia do aluno são inseridos nos livros didáticos sofre alguma alteração em detrimento: a) do local, país ou continente, onde o livro didático será utilizado e b) do fato de o inglês ser ensinado como língua materna, adicional e/ou estrangeira. Ao final da tese são apresentadas as referências utilizadas nesta pesquisa e os anexos.

CAPÍTULO 2 – DIRECIONAMENTO METODOLÓGICO

Antes de iniciarmos a pesquisa propriamente dita, faz-se necessário apresentarmos e explicarmos o direcionamento metodológico adotado para o desenvolvimento deste trabalho. Desse modo, este capítulo tem como objetivo central analisar como ocorre a construção do conhecimento e a sua correlação com a elaboração desta pesquisa.

Nesse sentido, o capítulo tem início apresentando a busca pelo conhecimento como uma característica intrínseca aos seres humanos, posto que nós, seres pensantes, estamos num processo constante de aprendizado. Salientamos, ademais, que o conhecimento não é único, pois este não apenas variará de acordo com a pessoa que o desenvolve, mas também em relação ao tipo de conhecimento almejado, podendo ser empírico, filosófico, religioso e/ou científico.

O trabalho em questão está inserido na tipologia 'conhecimento científico', pois busca, através de uma pesquisa científica, analisar e discutir o seu objeto de estudo, o livro didático e sua correlação com a autonomia do aluno. Nessa perspectiva, explicitamos, neste capítulo, o tipo de pesquisa utilizada e como esta será desenvolvida, além de especificar os critérios de seleção dos livros didáticos estudados e os parâmetros utilizados para a análise dos materiais.

2.1 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O homem é, por natureza, um ser ávido pelo conhecer. Desde o seu nascimento, ele analisa os elementos que fazem parte do seu mundo, buscando compreendê-los, classificá-los, explicá-los e interpretá-los. O ser humano está, portanto, em constante busca pelo conhecimento, pois é através desse que tomará consciência do mundo em que vive e passará a compreender o universo social e cultural no qual está inserido.

O conhecimento, entretanto, não pode ser concebido como um objeto fechado e imutável, pois cada pessoa o incorporará e o adequará à sua realidade de uma maneira distinta. Assim, podemos defini-lo como "a tomada de consciência de um mundo vivido pelo homem e que solicita uma atitude crítico-prática, envolvendo o mundo sensível, perceptível e intelectivo do *ser pensante*" (BARROS; LEHFELD, 2014, p. 11, grifos no original).

Nessa perspectiva, o conhecimento precisa ser visualizado não apenas como uma forma de compreender o mundo em que vivemos, mas também como uma atividade transformadora da realidade. Assim, é através da busca e da construção do conhecimento que o homem procura soluções de problemas, promove o progresso material e espiritual da sociedade, assim como desenvolve invenções e criações técnico-científicas capazes de beneficiar a vida humana.

Salientamos, ainda, que o conhecimento não é uno, isto é, não existe uma única forma de construí-lo e compreendê-lo. Por conseguinte, vale destacarmos que o termo 'conhecimento' é utilizado para se referir, de forma geral, à busca pela compreensão do que nos envolve, podendo essa investigação ser feita através de diferentes análises, tais como a empírica, a teológica, a filosófica e a científica (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

O conhecimento empírico, denominado também de conhecimento popular, é caracterizado por ser valorativo, pois se fundamenta na experiência do cotidiano. Esse conhecimento é, na maioria das vezes, passado através da transmissão de determinadas culturas, sendo considerado por muitos como assistemático e inexato.

O conhecimento teológico (religioso) também é valorativo e baseia-se em doutrinas consideradas obra de um criador divino. Nesse conhecimento, não há verificações de evidências, pois se acredita que o conhecimento é explicado pela religião e pelos seus valores, os quais são concebidos como incontestáveis.

O conhecimento filosófico, por sua vez, caracteriza-se por ser sistemático, pois pauta-se em métodos reflexivos e críticos para o questionamento das relações do homem com o seu cotidiano. Contudo, ainda é considerado como uma investigação inexata, pois não se preocupa com a verificação das respostas encontradas.

Já o conhecimento científico é caracterizado como sistemático, controlado e verificável, pois requer o uso de métodos para a comprovação do que é apresentado. De acordo com pesquisadores, esse conhecimento é "o aperfeiçoamento do conhecimento comum e ordinário, sendo obtido através de um procedimento metódico, o qual mobiliza explicações rigorosas e/ou plausíveis sobre o que se afirma a respeito de um objeto ou realidade" (BARROS; LEHFELD, 2014, p. 13).

Verificamos, assim, que o saber científico é, em suma, mais um dos tipos de conhecimento que o ser humano faz uso para a compreensão da realidade social em que vive. A sua principal distinção dos demais saberes se dá pelo fato de ser decorrente não apenas da necessidade do homem de encontrar soluções para os problemas do seu cotidiano, mas do seu

desejo de conseguir respostas às suas dúvidas e questionamentos de forma mais organizada e sistemática.

A construção do conhecimento científico se concretiza através da denominada pesquisa científica, caracterizada por adotar a exploração, a inquisição e o procedimento sistemático e intensivo que tem por objetivo descobrir, explicar e compreender os fatos que compõem uma determinada realidade (BARROS; LEHFELD, 2014, p. 30). A pesquisa científica é, assim, o processo que leva ao desenvolvimento e a validade de determinado conhecimento.

2.2 A DELIMITAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA

A partir dos questionamentos e das dúvidas em relação a um determinado tema, elemento ou objeto, dá-se início a um processo elaborado de investigação para sanarem-se supostas inquietações e obterem-se repostas para possíveis incertezas. No ato de pesquisar, sendo assim, devem estar inseridos diferentes abordagens, métodos e técnicas de investigação, os quais devem ser selecionados de acordo com o objeto a ser estudado e o tipo de resposta que pretende ser obtida. Isso ocorre devido ao fato de existirem várias formas de se pesquisar um mesmo objeto, razão pela qual a pesquisa científica se subdivide em diversos tipos que dão enfoques diferentes ao objeto estudado.

Uma pesquisa pode, por exemplo, ser categorizada da seguinte forma: a) quanto à abordagem – qualitativa e quantitativa, b) quanto aos objetivos – exploratória, descritiva e explicativa, e c) quanto aos procedimentos – experimental, bibliográfica, documental, pesquisa de campo, etnográfica, estudo de campo, dentre outras. Apesar da grande variedade de modos de se pesquisar, salientamos que essas abordagens não devem ser vistas como excludentes, mas como complementares, posto que, na maioria das pesquisas científicas, faz-se necessário utilizar-se de mais de um tipo de investigação para que se chegue a uma resposta. Isto pode ser visto no trabalho em questão em que, para compreender o seu objeto de estudo, o livro didático e sua correlação com a autonomia do aluno, tivemos que nos apoiar em mais de um tipo de pesquisa.

Conforme apresentado no capítulo anterior, esse trabalho visa a analisar se e como certos livros didáticos de língua inglesa incorporam a autonomia do aluno. Para cumprir esse

objetivo, assim como ocorre com qualquer pesquisa científica, este trabalho é dividido em fases de investigação, sendo que cada uma delas necessita de um modo de análise específico.

Inicialmente, em uma investigação científica, é preciso compreender e interpretar a realidade na qual o objeto de estudo está inserido. Essa primeira fase refere-se à fundamentação teórica do trabalho em que buscamos a análise e compreensão do elemento estudado. A partir desse embasamento teórico, foi possível verificar, ou não, a inserção da autonomia do aluno nos livros didáticos. Na construção da fundamentação teórica, utilizamos, neste trabalho, a pesquisa bibliográfica que, como explicita Gil (2002, p. 44), "é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".

O escopo teórico foi construído com base na leitura e na reflexão crítica de textos acadêmicos escritos e publicados sobre os temas. Para esta pesquisa, foram lidos textos que abordavam, entre outros, temas como globalização, origem, expansão e desenvolvimento da língua inglesa, o inglês como língua do mundo, o ensino de línguas estrangeiras, posicionamentos e práticas de ensino, a autonomia do aluno, o aluno como ser social e o livro didático. Realizada a leitura, fizemos a seleção dos textos a serem referenciados, assim como definimos os termos e os conceitos que utilizaríamos para fundamentar esta pesquisa.

Essa fase inicial serviu como base orientadora para o entendimento do contexto no qual o objeto de estudo está inserido, como este se constitui e como se relaciona com a realidade. Além disso, através da pesquisa bibliográfica, obtivemos uma visão ampla sobre as diferentes posições existentes acerca dos elementos estudados, auxiliando-nos, assim, nas escolhas e nos caminhos a serem adotados na pesquisa em tela.

Após a delimitação do escopo teórico, iniciamos a segunda fase da pesquisa, a qual se refere à análise dos livros didáticos. Primeiramente, ressaltamos que os livros foram analisados em sua forma bruta, isto significa que a análise dos livros foi feita individualmente e sem a inserção destes na sala de aula.

A análise teve como foco a busca pelos preceitos e pelas delimitações utilizadas para a produção dos livros didáticos em diversos contextos pelo mundo. Assim, foi possível verificar se os livros didáticos voltados para o ensino de língua inglesa, seja esta como língua materna, adicional ou estrangeira, inserem e fomentam a autonomia do aluno.

Nesta fase, a pesquisa passa a assumir uma abordagem qualitativa-analítica de cunho interpretativista. A pesquisa qualitativa é aquela em que, predominantemente, se "pondera, sopesa, analisa e interpreta dados relativos à natureza dos fenômenos, sem que os aspectos quantitativos sejam a sua preocupação precípua, a lógica que conduz o fio do seu raciocínio, a linguagem que expressa as suas razões" (RODRIGUES, 2007, p. 38). Nessa perspectiva,

podemos considerar que a realidade é subjetiva e será construída a partir das representações e interpretações do objeto da pesquisa. Ressaltamos, contudo, que isto não implica na exclusão da apresentação e uso da pesquisa quantitativa[4], posto que "a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente" (FONSECA, 2002, p. 20 apud GERHARDT, 2009, p. 33).

Para se alcançar esse objetivo, a avaliação dos livros didáticos selecionados foi dividida em três partes: 1) a investigação de cada livro didático separadamente, 2) a comparação entre eles e 3) a aferição dos dados. Essa análise foi feita com base na pesquisa analítica, definida como

> o estudo minucioso, voltado para detalhes, para a busca de inter-relações do objeto de estudo com outros objetos a ele relacionados; ou das partes ou fatores internos do dito objeto. Consiste em um verdadeiro desmonte da coisa estudada, identifica partes, fatores, elementos, circunstâncias, podendo classificar tais aspectos, descrever, compreender significado, estabelecer causas (RODRIGUES, 2007, p. 28).

Ainda, de acordo com Rodrigues (2007), a pesquisa analítica pode ser também um estudo descritivo, explicativo ou compreensivo. Neste trabalho, a pesquisa analítica foi realizada com base nessas três perspectivas, posto que, para a adequada interpretação dos livros didáticos, foi necessário descrever sua estrutura, compreender os parâmetros de sua elaboração e explicar como e porque os livros didáticos apresentam determinados parâmetros.

O caráter descritivo desta pesquisa poderá ser visualizado na análise isolada de cada livro didático, pois um dos objetivos dessa fase é a descrição da estrutura e organização destes, sendo necessário verificar e delimitar as suas características, a sua composição, a sua divisão, a seleção e a apresentação do conteúdo, assim como a disposição e elaboração dos exercícios e das atividades.

Nesse sentido, o aspecto descritivo da pesquisa condiz com o

> estudo que apresenta informações, dados, inventários de elementos constitutivos ou contíguos ao objeto, dizendo o que ele é, do que se compõe, em que lugar está localizado no tempo e no espaço, revelando periodicidades, indicando possíveis regularidades ou irregularidades, mensurando, classificando segundo semelhanças e diferenças, situando-o conforme as circunstâncias (RODRIGUES, 2007, p. 29).

Os aspectos explicativo e compreensivo da pesquisa analítica podem, por sua vez, serem encontrados tanto na análise isolada, quanto no contraste entre os livros estudados. Isso

[4] A pesquisa quantitativa é aquela que prioriza apontar numericamente a frequência e intensidade de um comportamento, recorrendo, assim, a linguagem matemática para descrever um determinado acontecimento. Apesar desse tipo de pesquisa ter sido utilizado e estar presente em alguns pontos deste trabalho, a análise dos materiais e a aferição do resultado da pesquisa se deu, majoritariamente, através da pesquisa qualitativa, razão pela qual não é utilizado o termo pesquisa quali-quantitativa para este trabalho.

ocorre porque o caráter explicativo da pesquisa condiz com a busca, através de uma análise conjunta com o escopo teórico apresentado, de relações do tipo causa e efeito. Ou seja, através dos estudos sobre o inglês como língua do mundo, a autonomia do aluno e o livro didático, procuramos elucidar as causas que levam, ou não, a possíveis mudanças nos parâmetros utilizados para a elaboração de um material didático.

Em relação ao caráter compreensivo da pesquisa, a sua inserção é visualizada através da apreensão do significado das observações colhidas. É através desse aspecto que os dados obtidos serão interpretados e esmiuçados na tentativa de se verificar a existência, ou não, de uma relação entre os livros didáticos e a autonomia do aluno. Nesse aspecto, busca-se analisar, de forma pormenorizada, os dados colhidos, interpretá-los e aferi-los numericamente, averiguando os seus significados e impactos na pesquisa.

Desse modo, verificamos que, ao se calcar nos três aspectos da pesquisa analítica, este trabalho se caracteriza também por ser interpretativista devido ao foco direcionado na investigação: interpretação dos resultados advindos das diferentes fases (CHUEKE; LIMA, 2012). Outro fator que reforça essa afirmativa é o fato de que este trabalho concebe que a realidade social não existe meramente em seu sentido concreto, mas é um produto da experiência subjetiva e intersubjetiva dos indivíduos, nesse caso, o pesquisador (DINIZ et.al., 2006).

O trabalho interpretativista, portanto, é aquele que procura entender e discutir fenômenos sociais inseridos em um contexto específico. Diante disso, a realidade e o conhecimento construído na pesquisa dependem das práticas sociais e experiências de seu agente, as quais constroem significados compartilhados. Sendo assim, o interpretativismo tem o objetivo de entender o mundo do ponto de vista daqueles que o vivenciam, através de suas práticas e experiências, moldando e interpretando significados.

Depreendemos, assim, que este trabalho visa, através de uma avaliação interpretativista, a verificar uma possível inter-relação entre os livros didáticos com a autonomia do aluno, partindo da premissa de que materiais didáticos são elaborados com base em parâmetros pré-estabelecidos que devem estar em consonância com o contexto no qual serão inseridos.

Para tanto, fez-se necessário o uso complementar de alguns tipos de metodologias científicas, pois objetivamos não apenas elencar os estudos já realizados sobre o tema ou descrever como os livros são elaborados, como também compreender, estabelecer e interpretar as possíveis causas para a ocorrência da referida inter-relação. Conseguimos, assim, analisar se, e como os conteúdos dos livros selecionados consideram a autonomia do

aluno na concepção e produção desses materiais. A tese em questão é, dessa forma, construída com base no paradigma qualitativo, utilizando-se, de forma complementar, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa analítica interpretativista.

2.3 A SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

O objeto de pesquisa deste trabalho são livros didáticos utilizados para o ensino de língua inglesa em diferentes países, sendo analisado de que forma esses se relacionam, ou não, com a autonomia do aluno. A partir dessa proposta, tornou-se necessário delimitarmos os parâmetros de escolha e seleção dos livros didáticos a serem adotados na pesquisa. Nesse escopo, os critérios de delimitação do material foram divididos em quatro categorias: 1) o tipo de instituição em que esses livros são utilizados; 2) o nível ao qual eles se referem; 3) o local, em termos geográficos, onde são usados e 4) a forma como a língua inglesa é concebida no contexto local.

Delimitamos os materiais a serem analisados tomando como referência o tipo de instituição na qual os livros didáticos são empregados e o nível a que esses referem, a saber: todos elaborados e produzidos para o uso em escolas em sua concepção tradicional[5] e pertinentes ao ensino secundário[6]. Essa demarcação foi feita visando obter uma noção mais ampla de como o sistema educacional abarca, ou não, a autonomia do aluno como preceito chave. A delimitação citada não foi aleatória e se fez relevante porque, através dos livros adotados pelas instituições educacionais, foi possível analisar não apenas como as editoras assimilam as temáticas relacionadas à autonomia do aluno, mas também como aqueles que os escolhem, no caso o governo, a instituição de ensino, o professor, entre outros, compreendem e compartilham, ou não, essas diretrizes.

Além disso, através da avaliação dos livros utilizados nas escolas foi possível ter uma visão mais ampla de como os sujeitos têm acesso à língua inglesa. Ao analisarmos esses livros, conseguimos abranger um número maior de pessoas que estudam a língua inglesa, isso porque, em regra, a educação é concebida, ao menos na lei, como obrigatória para crianças e

[5] Os livros didáticos analisados são aqueles utilizados em instituições de ensino regulares e não em cursos livres ou de extensão, mas naquelas instituições onde se objetiva a formação geral do aluno.

[6] Tendo em vista as diversas nomenclaturas existentes ao redor do mundo para delimitar o ensino educacional que abrange as séries posteriores à alfabetização, utiliza-se o termo secundário para delimitar as séries que abrangem o ensino fundamental e médio no Brasil.

adolescentes em todo o mundo. Sendo assim, não se estaria restringindo a avaliação apenas àqueles indivíduos que possuem condições financeiras para pagar um curso de língua para estudá-la, mas incluiria aqueles que, por direito, têm ou deveriam ter acesso ao ensino da língua inglesa.

Nesse ponto, frisamos que o ensino secundário foi definido como o nível ao qual os livros se referem, pois a seleção dos materiais didáticos não foi baseada em apenas um país, tendo sido verificado que, no ensino secundário, a língua inglesa está sempre inserida nos currículos dos países selecionados, o que não ocorre, por exemplo, no ensino primário. À vista disso, salientamos que, em termos de escolha dos países, foi utilizado o critério geográfico, tentando reunir países situados em diferentes continentes.

A necessidade de buscar livros usados em diferentes países partiu do princípio de que esta pesquisa fundamenta-se no atual *status* do inglês como língua do mundo e as consequências desse fator na prática de ensino do idioma. Diante disso, selecionamos ao menos um livro didático de cada continente, com exceção da Antártida, sendo escolhidos: 1) três países das Américas – Brasil, Guiana Inglesa e Chile; 2) três países da Oceania – Nova Zelândia, Austrália e Samoa; 3) dois países da África – África do Sul e Tanzânia; 4) dois países da Ásia[7] – Síria e China, representada por Hong Kong e 5) um país da Europa – Portugal. Esses países foram delimitados não apenas pela localização geográfica, mas também por seus materiais possibilitarem o exame de livros didáticos que são empregados para o ensino da língua inglesa em suas diferentes perspectivas, seja como língua materna ou língua complementar (segunda língua ou língua estrangeira).

Nesse sentido, os livros didáticos foram separados em três categorias de acordo com a perspectiva de ensino da língua: como primeira língua, como segunda língua e como língua estrangeira. Cada uma dessas categorias é composta por um conjunto de quatro livros didáticos, um de cada país, sendo a divisão feita da seguinte forma: 1) ensino de inglês como primeira língua – África do Sul, Austrália, Guiana Inglesa e Nova Zelândia; 2) ensino de inglês como segunda língua – África do Sul, Hong Kong, Samoa e Tanzânia; 3) ensino de inglês como língua estrangeira – Brasil, Chile, Portugal e Síria.

Salientamos que a África do Sul encontra-se em duas categorias distintas, pois, nesse país a língua inglesa é ensinada nas escolas tanto como primeira língua, quanto como primeira

[7] Os continentes são divididos em sub-regiões, tendo em vista a diversidade regional em relação a aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. No que concerne o continente asiático é comum dividi-lo nas seguintes sub-regiões: Sudeste Asiático, Oriente Médio, Leste Asiático, Ásia Central e Ásia Meridional. Os países selecionados neste trabalho, Síria e China, se enquadram, respectivamente, como representantes do Oriente Médio e Leste Asiático (SAMPAIO, 2010).

língua adicional (segunda língua). Desse modo, diferentemente do que ocorre com os demais países, foram escolhidos dois livros didáticos ali usados, um para o ensino do inglês como primeira língua e outro como segunda língua. Essa escolha foi feita para verificar se com a mudança do contexto de uso da língua o livro didático apresenta, ou não, modificações em relação à abordagem e às diretrizes utilizados para a sua elaboração e apresentação do conteúdo.

A delimitação dos livros didáticos a serem utilizados na pesquisa decorreu de uma longa busca pelos materiais usados nas escolas desses países, tomando como base três fontes distintas de informação: os governos, os representantes das editoras e/ou alguns residentes de cada um desses países. Em muitos dos países analisados, o governo, através do Ministério da Educação local, é o responsável pela seleção dos livros didáticos que podem vir a ser utilizados nas escolas. Essa determinação pode ser feita de duas formas: através da disposição de listas anuais ou da disponibilização *online* dos livros.

As listas anuais são estipuladas por um comitê educacional criado pelo Ministério da Educação de cada país. Esse comitê tem como objetivo avaliar os livros didáticos disponíveis no mercado e selecionar aqueles que, ao menos na teoria, são os mais adequados ao uso nas escolas, pois se enquadram nos parâmetros educacionais concebidos pelo governo e delimitados nas leis educacionais[8]. Essas listas servem como parâmetro para as instituições de ensino e para os professores selecionarem o livro didático a ser adotado para o ensino das matérias curriculares, neste caso, para o ensino da língua inglesa.

No tocante a esta pesquisa, os países que se utilizam desse critério, para a seleção dos livros didáticos a serem utilizados nas escolas, são: África do Sul, Brasil, Chile, China (representada por Hong Kong), Portugal e Tanzânia. Desse modo, foram localizadas as listas anuais de livros didáticos desses países, averiguados quais livros e editoras são ali elencados e verificado quais seriam possíveis de serem adquiridos para esse trabalho. Algumas editoras produzem e vendem o material apenas localmente, restringindo a escolha do livro àquele que pode ser adquirido internacionalmente.

Diferentemente, alguns países não estipulam listas anuais, mas especificam em seus portais *online* quais livros podem ser usados nas escolas e os disponibilizam para *download* pelos usuários. Nesses casos, em regra, apenas um livro didático é ofertado para cada série, retirando da escola e do professor a escolha, mesmo que limitada, do livro a ser empregado na

[8] Esse fato pode ser exemplificado com o Brasil, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), vinculado ao Ministério da Educação que, com base nas Leis de Diretrizes e Bases, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos diversos requisitos organizacionais e estruturais expostos em seu edital de seleção, estipula uma lista anual dos livros didáticos que podem ser usados nas escolas públicas de todo o país.

sala de aula. Ou seja, o material didático indicado é obrigatório e imposto às instituições de ensino. Os países desta pesquisa que se encaixam nesse aspecto são Guiana Inglesa e Samoa.

Além da escolha dos livros através das estipulações governamentais, um livro didático desta pesquisa foi selecionado através de informações obtidas com os representantes locais das editoras no país em questão. Esse foi o caso do livro didático escolhido como representante da Austrália, um país que, apesar de possuir parâmetros curriculares bem estipulados e divulgados nas editoras[9], não possui uma lista de livros recomendados para o uso oficial nas escolas, ficando a cargo das instituições de ensino e dos professores a seleção do material a ser utilizado.

Nesse caso, foi preciso entrar em contato diretamente com os representantes locais das editoras para que fossem obtidas as informações necessárias para a delimitação e seleção de um livro didático. Ademais, assim como ocorreu no caso das coleções listadas pelos governos, alguns livros são vendidos apenas localmente, restringindo, mais uma vez, a escolha do material àquele que estava disponível para venda e entrega internacionalmente.

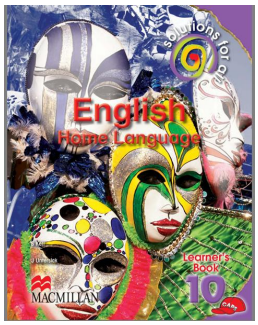
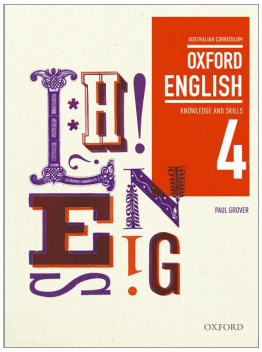
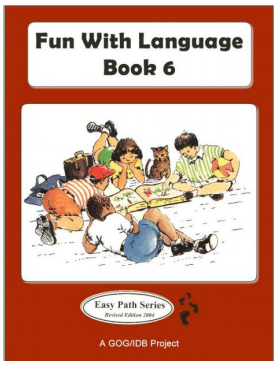
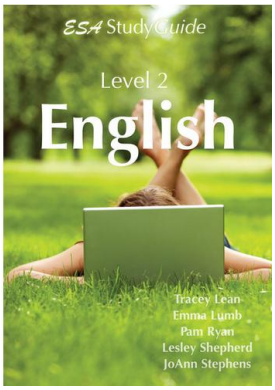
Por fim, alguns livros didáticos foram selecionados através de contato e informações obtidas com pessoas dos países escolhidos, como no caso da Síria e da Nova Zelândia. Contudo, apesar de terem sido escolhidos através da ajuda de moradores locais, a seleção se pautou em duas situações distintas.

No caso da Síria, existe uma delimitação governamental do livro a ser utilizado, entretanto, essa lista não é divulgada e propagada na *internet*, o que dificulta o acesso à informação. Desse modo, um professor sírio foi o responsável em repassar o título do livro e a editora indicados pelo governo, possibilitando, assim, a localização do livro e a sua posterior aquisição. No caso da Nova Zelândia, tendo em vista que não é disponibilizada pelo governo nenhum tipo de lista, seja local ou internacionalmente, a indicação do livro didático empregado nas escolas locais foi obtida através de uma moradora do país que, atendendo a pedido, averiguou qual o material usado e o adquiriu para essa pesquisa.

Dadas essas explicações, verifica-se que, no total, foram escolhidos 12 (doze) livros didáticos de 11 (onze) países diferentes e que contemplam os cincos continentes estudados, divididos em 03 (três) categorias de acordo com o uso e forma de ensino da língua inglesa: a) primeira língua, b) segunda língua e c) língua estrangeira. Assim, foram selecionados os seguintes livros didáticos de língua inglesa:

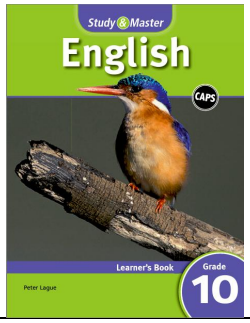
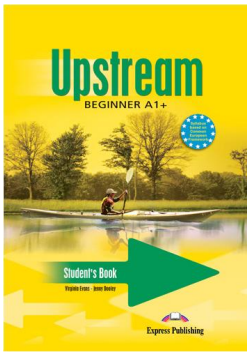
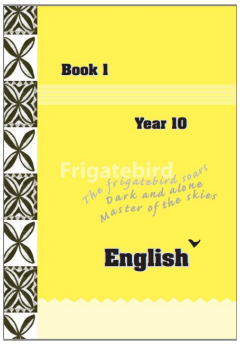
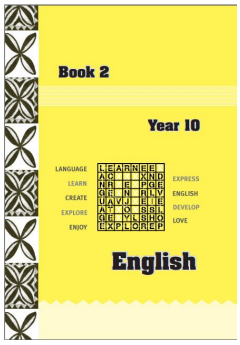
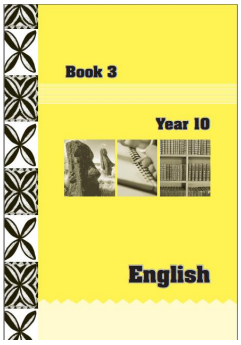
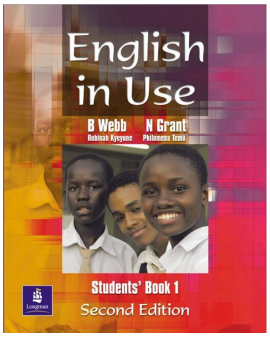
[9] O Ministério da Educação australiano não estipula uma lista de livros didáticos recomendados. Contudo, as editoras divulgam em seus catálogos locais os livros que seguem os parâmetros curriculares delimitados pelo Ministério da Educação e que cobrem todos o currículo australiano.

QUADRO 1[10] – LIVROS SELECIONADOS PARA A PESQUISA

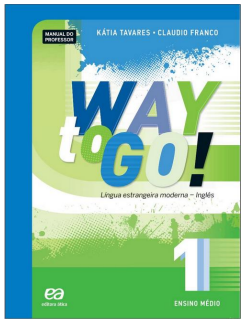
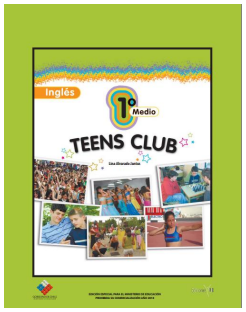
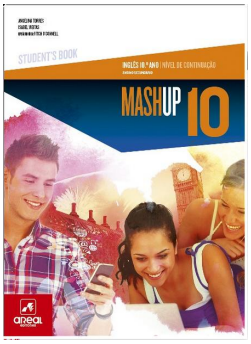
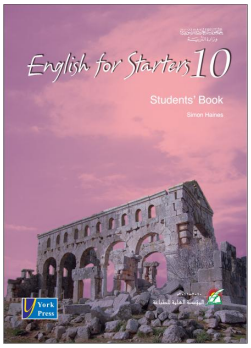
PRIMEIRA LÍNGUA	
País	**Livro**
África do Sul	 ***Solutions for all - English Home Language Grade 10*** Autores: S. Kerr e J. Unterslak[11]. Editora / Ano: Macmillan South Africa, 2011.
Austrália	 ***Oxford English 4 – Knowledge and skills*** Autor: Paul Grover Editora / Ano: Oxford University Press Australia & New Zeland, 2013.
Guiana Inglesa	 ***Fun with Language Book 6*** Autores: Landomae Fraser, Megan Richmond, Florence Sukhdeo, Donna Chapman e Esther Ramchurjee. Editora / Ano: Ministry of Education, Guyana, 2004.
Nova Zelândia	 ***English Level 2*** Autores: Tracey Lean, Emma Lumb, Pam Ryan, Lesley Shepherd e JoAnn Stephens. Editora / Ano: ESA Publications (NZ) Ltd., 2013.

[10] Todos os quadros apresentados nesta pesquisa são de elaboração da autora.

[11] Os nomes dos autores são apresentados sem o seu primeiro nome, pois apesar de diversas tentativas de contato com a editora não localizamos a informação, razão pela qual o nome dos autores aparece de forma diferente se comparado com os demais livros didáticos.

SEGUNDA LÍNGUA	
País	**Livro**
África do Sul	 ***Study & Master – English First Additional Language Grade 10*** Autor: Peter Lague Editora / Ano: Cambridge University Press, 2012.
Hong Kong	 ***Upstream Beginner A1+*** Autores: Virginia Evans e Jenny Dooley Editora / Ano: Stanford House Publications (HK) Ltd., 2014.
Samoa	   ***English Year 10 Books 1, 2 e 3***[12] Autores: Graeme Lay et. al. Editora / Ano: Ministry of Education, Samoa, 2001/2002.
Tanzânia	 ***English in Use 1*** Autores: Barbara Webb e Neville Grant Editora / Ano: Pearson Education, 2006.

[12] Em Samoa, o ensino de língua inglesa, no décimo ano do secundário, é realizado através de um conjunto de três livros sequenciais que são utilizados ao longo de um ano letivo.

LÍNGUA ESTRANGEIRA	
País	**Livro**
Brasil	 **Way to Go! 1 Ensino Médio** Autores: Kátia Tavares e Claudio Franco Editora / Ano: Editora Ática, 2013.
Chile	 **Teens Club 1º Médio** Autor: Lina Alvarado Jantus Editora / Ano: Ediciones R&B, 2013.
Portugal	 **Mash Up 10** Autores: Angelina Torres e Isabel Vieitas Editora / Ano: Areal, 2013.
Síria	 **English for Starters 10** Autor: Simon Haines Editora / Ano: York Press, 2010.

Ressaltamos, ainda, que, neste trabalho, foi analisado, como objeto principal, o livro do aluno referente a um ano letivo de ensino de língua inglesa nos países selecionados[13].

[13] Nesse sentido, em regra, apenas um livro didático do aluno é analisado por país, com exceção de Samoa, que utiliza um conjunto de três livros, em um único ano letivo, para ensinar a língua inglesa.

Porém, como meio de auxílio na pesquisa, compreensão do posicionamento e diretrizes teóricas adotados pelas editoras e pelos autores, foram analisados, secundariamente e quando possível, o livro do professor[14], o livro de exercício, o currículo escolar e os parâmetros educacionais dos países em questão.

Por fim, conforme explicitado, a avaliação dos livros didáticos se deu através da pesquisa qualitativa e analítica de cunho interpretativista. Para tanto, foi utilizado como meio de coleta de dados, parametrização e padronização da pesquisa, uma lista de campos e critérios, com o objetivo de avaliar a correlação entre os livros selecionados e a autonomia do aluno.

A referida lista foi elaborada com base no escopo teórico estipulado nos Capítulos 3 e 4 deste trabalho. Através dessa construção, identificamos quais os elementos e critérios que precisam estar presentes em um livro didático para que este insira elementos que auxiliem no desenvolvimento da autonomia do aluno. Com base nas informações coletadas através dessa lista, realizamos a interpretação e explicação dos dados, assim como a quantificação destes através de parâmetros de aferição específicos para cada tipo de elemento estudado. Os resultados desta pesquisa estão devidamente apresentados no Capítulo 5, no qual são expostos os livros didáticos e seu conteúdo de forma pormenorizada.

2.4 LISTA DE CAMPOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

A lista de campos e critérios utilizada nesta pesquisa delimita os aspectos que se aplicam e são necessários para a investigação de se e como um livro didático faz uso de elementos que podem auxiliar na autonomia do aluno. Por campos, compreendemos os elementos centralizadores da avaliação, estes organizam os critérios em grandes áreas de investigação, facilitando o levantamento dos dados e a compreensão dos mesmos pelo leitor.

Chegamos a esses campos após a construção teórica desta tese, representada pelos Capítulos 3 e 4, denominados respectivamente de ‘O livro didático e a língua inglesa’ e ‘O ensino da língua inglesa: o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem’. A elaboração do texto teórico sobre o inglês como língua do mundo, o ensino do idioma e a

[14] Em alguns países alguns componentes do livro didático são restritos para o uso e obtenção por professores locais. Isso pode ser verificado, por exemplo, em Portugal, onde o livro do professor e CD de áudio são distribuídos apenas para professores cadastrados e vinculados à escolas locais.

autonomia do aluno nos fez identificar quais elementos são intrínsecos a um ensino voltado para o desenvolvimento de alunos autônomos, delimitando, assim, quais as áreas que deveriam ser averiguadas nos livros didáticos.

No total, a lista é composta por 08 (oito) campos de avaliação: 1) componentes dos livros, 2) organização dos materiais, 3) delimitação dos objetivos, 4) instruções de aprendizagem, 5) material complementar, 6) análise do aprendizado, 7) estrutura e apresentação das unidades e 8) contexto social. Esses campos de avaliação foram subdivididos em critérios que delimitam o que será examinado nos livros didáticos (Quadro 2).

Os critérios, assim como os campos, decorrem da fundamentação teórica deste trabalho, pois foi através do estudo da autonomia do aluno que pudemos compreender quais os impactos desta para o processo de ensino-aprendizagem. Os critérios são, por sua vez, utilizados como orientadores do que precisa ser verificado de acordo com a grande área de investigação. Ou seja, enquanto os campos de análise se referem a organizar a avaliação dos materiais em grandes áreas de pesquisa, os critérios pormenorizam e descrevem o que foi averiguado dentro de cada grande área. Desse modo, para cada campo de análise estabelecemos de 2 (dois) a 3 (três) critérios de investigação, conforme exposto a seguir:

QUADRO 2 – CAMPOS E CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

CAMPO 1 – COMPONENTES DOS LIVROS
Critérios
1.1 Disponibilização de recursos didáticos impressos que complementam o livro do aluno (*Student's Book*)
1.2 Inclusão dos recursos auditivos utilizados no livro do aluno
CAMPO 2 – ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS
Critérios
2.1 Delimitação da organização geral da obra, tanto no conjunto de volumes (caso seja necessário) quanto na estruturação interna do(s) livro(s)
2.2 Apresentação e indicação do uso adequado do livro didático
2.3 Sumário que reflita claramente a organização dos conteúdos e atividades propostas, além de permitir a rápida localização das informações
CAMPO 3 – DELIMITAÇÃO DOS OBJETIVOS
Critérios
3.1 Explanação do(s) objetivo(s) do livro
3.2 Delimitação do(s) objetivo(s) das unidades de conteúdo
CAMPO 4 – INSTRUÇÕES DE APRENDIZAGEM
Critérios
4.1 Recursos que auxiliem os alunos a identificarem o seu estilo e estratégias de aprendizagem
4.2 Explicitação de estratégias de aprendizagem e aconselhamento sobre aprendizagem de língua
CAMPO 5 – MATERIAL COMPLEMENTAR
Critérios

5.1Requisição para que os alunos utilizem materiais complementares para a resolução das atividades (dicionários, internet, livros, etc.) 5.2 Sugestão de materiais complementares ao livro do aluno.
CAMPO 6 – ANÁLISE DO APRENDIZADO
Critérios
6.1 Incentivo à autoavaliação 6.2 Estímulo ao automonitoramento
CAMPO 7 – ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DAS UNIDADES
Critérios
7.1 Instruções claras e precisas que possibilitem o uso independente do material pelo aluno 7.2 Material que explicite a correlação entre os anexos e o conteúdo trabalhado nos livros 7.3 Flexibilidade das atividades – alternativas para a execução de tarefas (atividades que encorajem as escolhas dos alunos)
CAMPO 8 – CONTEXTO SOCIAL
Critérios
8.1 Correlação do material com o contexto local 8.2 Proposição de atividades que criem inter-relações com o entorno da escola e/ou com a comunidade

Com base nesses campos, os livros didáticos selecionados foram pontuados, em uma escala de 0 a 10 (zero a dez) para cada critério de análise. Desse modo, os materiais poderiam alcançar, por campo de análise, entre 20 (vinte) e 30 (trinta) pontos, dependendo da quantidade de critérios, totalizando o máximo de 180 (cento e oitenta) pontos, conforme explicita o Quadro 3 a seguir:

QUADRO 3 – PONTUAÇÃO POR CRITÉRIOS E CAMPOS

CAMPO	CRITÉRIO	PONTUAÇÃO	
		CRITÉRIO	CAMPO
CAMPO 1 – COMPONENTES DOS LIVROS	Critério 1.1 – Recursos escritos	10	20
	Critério 1.2 – Recursos auditivos	10	
CAMPO 2 – ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS	Critério 2.1 – Organização	10	30
	Critério 2.2 – Apresentação	10	
	Critério 2.3 – Sumário	10	
CAMPO 3 – DELIMITAÇÃO DOS OBJETIVOS	Critério 3.1 – Objetivos do livro	10	20
	Critério 3.2 – Objetivos das unidades	10	
CAMPO 4 – INSTRUÇÕES DE APRENDIZAGEM	Critério 4.1 – Estilo de aprendizagem	10	20
	Critério 4.2 – Estratégias de aprendizagem	10	
CAMPO 5 – MATERIAL COMPLEMENTAR	Critério 5.1 – Requisição do uso de materiais	10	20
	Critério 5.2 – Sugestão de materiais	10	
CAMPO 6 – ANÁLISE DO APRENDIZADO	Critério 6.1 – Autoavaliação	10	20
	Critério 6.2 – Automonitoramento	10	
CAMPO 7 – ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DAS UNIDADES	Critério 7.1 – Instruções	10	30
	Critério 7.2 – Anexos	10	
	Critério 7.3 – Atividades flexíveis	10	
CAMPO 8 – CONTEXTO SOCIAL	Critérios 8.1 – Contexto local	10	20
	Critério 8.2 – Atividades com contexto local	10	
		TOTAL	**180**

Ressaltamos que cada um desses critérios traz consigo exigências específicas para a avaliação dos livros didáticos, posto que a forma como se examina a sugestão de materiais complementares (Campo 5, Critério 5.2) não pode ser a mesma utilizada para averiguar a representação da cultura local nos materiais (Campo 8, Critério 8.1). Desse modo, durante a análise de cada campo inserimos uma seção própria para a exposição de como cada conteúdo foi analisado a partir desses critérios e quais foram os parâmetros utilizados para a ponderação dos dados aferidos.

2.5 OS LIVROS DIDÁTICOS E A AVALIAÇÃO: A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Tendo em vista a quantidade de campos e critérios de avaliação estabelecidos nesta pesquisa, a exposição dos dados foi organizada, inicialmente, por campo de avaliação. Na apresentação de cada campo consideramos os seguintes elementos: 1) a explicação da relevância do campo para a pesquisa, 2) a exposição e explicação dos critéros de avaliação, 3) a delimitação dos parâmetros para interpretação dos livros didáticos, 4) a apresentação da descrição e interpretação dos materiais e 5) a avaliação final do campo.

Nesse sentido, a apresentação de um campo de avaliação tem ínicio com a elucidação de como este se relaciona com a pesquisa. Neste ponto, externalizamos a importância do campo e estabelecemos quais os seus critérios de avaliação, justificando, assim, o motivo de sua inserção neste trabalho.

Após a contextualização do campo e critérios de avaliação com esta pesquisa, são apresentados os parâmetros utilizados para a interpretação dos livros didáticos. Conforme explicitamos no Capítulo 3, “O Livro Didático e a Língua Inglesa”, a avaliação de livros didáticos se divide, neste trabalho, em dois estágios: a descrição e a interpretação do objeto. A descrição condiz com o exame minuscioso do livro didático, mediante o qual se detalha e descreve todo o material. A interpretação, por sua vez, se refere à valoração do material, a qual toma como base, nesta pesquisa, os dados e elementos encontrados através da descrição. Ou seja, a descrição corresponde ao detalhamento de como o livro é e o que ele apresenta em relação a determinado campo de avaliação, enquanto a interpretação equivale ao enquadramento desse levantamento descritivo em uma linguagem numérica, de uma escala de 0 a 10 pontos.

Nesse sentido, após a determinação e exposição dos critérios de avaliação de um referido campo, apresentamos os parâmetros utilizados para a sua interpretação. Ressaltamos, que cada critério se refere a um aspecto e/ou elemento particular, portanto, para cada critério de avaliação foram delimitados parâmetros específicos. Os parâmetros referem-se, assim, à forma como os dados encontrados mediante a fase de descrição dos livros devem ser interpretados, isto é, valorados.

Posteriormente à definição dos parâmetros de interpretação, é feita a apresentação da descrição e da interpretação de cada critério. Essa apresentação pode ser realizada de forma individualizada[15], um livro por vez, ou em conjunto, todos os livros ao mesmo tempo. A escolha entre a exposição dos dados de forma individualizada ou conjunta decorre da quantidade de dados levantados em cada livro didático, do montante de observações que foram necessárias fazer para cada material e em quão conciso ou extenso é o detalhamento de cada obra. Sendo assim, para cada campo de avaliação explicitamos se a descrição e a interpretação dos livros didáticos foi feita de forma individual ou conjunta, explicando as razões para uma determinada escolha.

Por fim, encerrando a discussão sobre um determinado campo, é realizada a avaliação ao final deste. Para esta avaliação foi feita a soma das notas obtidas pelos livros didáticos em cada um dos critérios do campo de pesquisa. Com base nessa soma, fazemos a conclusão da avaliação de cada campo, delimitamos o(s) livro(s) que melhor se adequa(m) a este e, com base no nosso *corpus*, estabelecemos como seria o material didático mais adequado para cobrir todos os critérios do campo em questão.

Antes da averiguação e conclusão do resultado deste trabalho, são necessárias, contudo, a compreensão e a análise dos componentes que integram a fundamentação teórica deste trabalho. Desse modo, no primeiro dos dois capítulos teóricos a seguir, Capítulo 3, discutiremos temas como livro didático, globalização e língua inglesa.

[15] Salientamos que todos os livros didáticos selecionados para esta pesquisa foram, obrigatoriamente, avaliados individualmente para que a escrita deste trabalho fosse possível. Desse modo, os termos 'individualizada' e 'conjunta', nesse caso, se referem à forma como os dados levantados são apresentados de forma escrita nesta tese. Ou seja, o levantamento das informações, através da análise, e a disparidade destas nos livros determinaram como foi realizada a avaliação: em conjunto, todos os livros de uma única vez, ou individual, cada livro separadamente.

CAPÍTULO 3 – O LIVRO DIDÁTICO E A LÍNGUA INGLESA

Material didático pode ser definido, de forma sucinta, como todo e qualquer objeto que auxilia os alunos a aprenderem. Portanto, os materiais didáticos podem assumir a forma de livros, dicionários, gramáticas, vídeos, CDs, revistas, jornais, dentre outros. Temos, assim, que o livro didático é apenas mais um dos diversos materiais que podem ser utilizados em um processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras, os livros didáticos se encontram, na atualidade, como o principal e, muitas vezes, o único material didático a ser utilizado em sala de aula. É necessário entendermos que o livro didático não é apenas um meio para a propagação de conteúdo linguístico, mas também cultural e social. Portanto, os elementos e concepções utilizados na sua elaboração terão impacto direto em como os alunos visualizarão a língua estudada e o mundo ao seu redor.

No caso de livros didáticos voltados para o ensino de língua inglesa, foco deste trabalho, é essencial termos em mente que o inglês é, na atualidade, concebido como uma língua do mundo, presente em todos os continentes como língua materna, segunda língua e/ou língua estrangeira. Para entendermos como e o porquê de uma língua ser colocada nesse patamar, precisamos compreender que diversos fatores são levados em consideração, sejam históricos, políticos, sociais, culturais e/ou econômicos. Para tanto, é necessário não apenas estudar esse fenômeno em sua perspectiva atual, mas também, e principalmente, analisar os acontecimentos que levaram o inglês ao lugar em que se encontra.

Nesse sentido, este capítulo aborda o surgimento, uso e importância dos livros como ferramenta para o ensino de línguas, assim como discute sobre a elaboração, análise e avaliação desses materiais. Além disso, por focar em materiais para o ensino de língua inglesa utilizados em 11 (onze) países distintos, contextualiza a atual situação do idioma e analisa como este foi inserido na África do Sul, Austrália, Brasil, Chile, Guiana Inglesa, Hong Kong, Nova Zelândia, Portugal, Samoa, Síria e Tanzânia.

3.1 O MATERIAL DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUAS

Os livros, independentemente de seu conteúdo, são elementos intrinsecamente conectados aos seres humanos, pois decorrem da necessidade da sociedade em documentar

acontecimentos, em retratar fatos, em registrar e criar histórias. De acordo com Mello Jr. (2000*, online* apud PAIVA, 2009, p. 18), "o livro como nós conhecemos hoje, surgiu no Ocidente por volta do século II d.C., fruto de uma revolução que representou a substituição do *Volumen* pelo *Codex*".[16] Até o século XV, com o advento da imprensa, "os livros eram escassos, pesados e difíceis de produzir. Livreiros os tinham copiados por escravos, um leitor ditando em uma sala cheia de escribas, mas o custo de se produzir livros dessa forma fazia com que poucos pudessem ter acesso a estes"[17] (KELLY, 1969, p. 258). Tem-se, assim, que a produção de livros era muito precária, feita ainda manualmente, "não existindo dúvidas de que o único texto nas salas de aulas medievais estava nas mãos do professor, os pupilos tomavam notas tanto dos textos quanto dos comentários através do ditado"[18] (KELLY, 1969, p. 258).

No que concerne ao ensino das línguas, o uso dos livros foi incorporado, inicialmente, tanto no período clássico como no medieval, como fonte exemplificativa do correto modo de usar a língua. Os materiais utilizados, portanto, não eram específicos e próprios para o ensino, pois eram livros comuns, em regra, de literatura, que serviam como exemplos para o ensino da gramática e da escrita.

A inserção dos materiais próprios para serem utilizados no ensino de línguas surgiu ainda no período medieval como um complemento para as obras comuns já utilizadas. Isso porque, via de regra, esses materiais eram gramáticas e dicionários que serviam como suporte para o ensino (PAIVA, 2009). A gramática e o dicionário passaram a ser a base exemplificativa da estrutura da língua, tendo como função estabelecer os critérios de uso que o aluno precisava para poder ler e compreender os textos apresentados em um livro comum.

Entretanto, mesmo com a inclusão das gramáticas e dos dicionários na prática de ensino de línguas, em especial, estrangeiras, o livro ainda continuava, em sua maioria, centralizado nas mãos do professor que o seguia como orientação para delimitar o que deveria ser ensinado. Essa perspectiva, conforme afirma Paiva (2009), só foi alterada em meados do século XVI, com o lançamento de uma gramática em hebraico, pelo Cardeal Roberto

---

[16]Paiva (2009, p.17) explicita que "o *volumen* consistia de várias folhas de papiro coladas que eram enroladas em um cilindro de madeira, formando um rolo. […] Já o formato de *codex* se aproxima mais do livro atual com várias folhas de papiro ou de pele de animais costuradas".

[17] *[...] books were scarce, cumbersome, and difficult to produce. Booksellers had them copied by slaves, one reader dictating to a roomful of scribes; but the expense of books produced in this way meant that very few people could afford them*. (Tradução do trecho acima e todas as demais traduções encontradas neste trabalho são de responsabilidade da autora).

[18]*[...] there is no doubt that the only text in the medieval classroom was in the hands of the teacher, the pupils taking down both the text and the commentary from dictation.*

Belarmino[19], que tinha como objetivo fazer com que o aluno pudesse estudar sem o auxílio do professor.

Ainda no século XVI, com a inserção das línguas complementares nos currículos das escolas europeias e a invenção da imprensa no século anterior[20], o material didático ganhou ainda mais notoriedade e tornou-se um recurso para o ensino de línguas quase que indispensável para a prática de ensino. Surgiu, então, o livro didático que foi, e ainda é, um dos diversos materiais didáticos que podem ser utilizados no ensino de línguas, realizando como principal função, a mediação no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, o livro didático assume um papel fundamental no processo de compreensão da língua a ser estudada e no desenvolvimento da autonomia do aluno.

O livro didático é o responsável por indicar e basear o estudo do aluno fora da sala de aula, lhe cabendo também o papel de instigar o aprendiz à procura por novos conceitos, novos vocabulários, novos conteúdos, novas formas de estudos e assimilação do conteúdo, entre outros. Ademais, na maioria das escolas, o livro didático passou a ser concebido como principal fonte de ensino nesse contexto, incorporando os procedimentos, direcionamentos, atividades, conteúdos, entre outros, necessários para a aquisição do novo conhecimento. Desse modo, as gramáticas e os dicionários passaram a ser vistos não mais como livros didáticos, mas como material de suporte no processo de ensino-aprendizagem.

Os livros didáticos, portanto, podem ser concebidos como a representação das teorias de aprendizagem e dos posicionamentos pedagógicos, uma vez que são utilizados como meio de propagação de determinadas concepções educacionais. Isto é, se os teóricos, sejam educacionais ou linguísticos, concebem que uma língua é adquirida ou aprendida através da compreensão de estímulos e reações, o livro didático trabalharia dentro desse escopo, apresentando o conteúdo de modo a gerar a memorização e o condicionamento do aluno. Caso os teóricos se baseassem na concepção de que a aquisição ou a aprendizagem da língua precisa ser feita de modo significativo, através do uso da língua e não apenas através da memorização de regras e estruturas, o livro didático seria construído de forma a ser usado como suporte para a interação e uso da língua em sala de aula.

---

[19] Roberto Francesco Romolo Belarmino, nascido em 1542, foi um jesuíta italiano e um cardeal católico, sendo uma das mais importantes figuras da Contra-Reforma.

[20] A invenção da imprensa, como enfatiza Paiva (2009), foi de grande importância para a expansão dos livros de forma geral, pois através desta foi estabelecida a cultura letrada. “Os livros deixam de ser copiados à mão e passam a ser produzidos em série” (PAIVA, 2009, p. 18), fazendo, assim, com que a disposição de livros para a sociedade aumentasse e, em relação ao ensino de línguas, fizesse com que se deixasse de ter um ensino no qual o professor era, via de regra, o único detentor do material didático a ser utilizado.

Portanto, para cada teoria de aprendizagem e/ou posicionamento teórico tem-se uma construção distinta do livro didático, inserindo os princípios, diretrizes e parâmetros típicos de cada orientação. Ou seja, assim como o papel do aluno e do professor, o papel do livro didático sofreu e sofre modificação de acordo com a teoria de aprendizagem ou o posicionamento pedagógico adotado para o ensino de línguas. Outrossim, além do seu valor pedagógico, livros didáticos são artefatos culturais, não menos enraizados em um tempo e cultura específicos do que qualquer outra atividade humana e são moldados pelo contexto no qual são elaborados (LITTLEJOHN, 2012). Sendo, portanto, o reflexo de acontecimentos sociais que ocorrem muito além da sala de aula.

Esses reflexos podem ser exemplificados, no caso da língua inglesa, pelos acontecimentos derivados da globalização e da expansão da língua inglesa pelo mundo, os quais influenciaram, e ainda interferem no modo como os livros didáticos para o ensino desse idioma são produzidos. Esses dois acontecimentos geraram como algumas de suas consequências, a perda do centro hegemônico da língua inglesa (Estados Unidos e Reino Unido) e o aumento gigantesco do número de falantes não nativos. Desse modo, surgiu a concepção de que o material didático também precisava ser alterado para suprir as novas demandas e necessidades de seus aprendizes, agora em escala global.

Com isso, os livros didáticos passaram a ser produzidos em duas acepções: a local e a global. Na acepção local, os livros são produzidos por editoras e/ou autores locais, visando uma maior aproximação com as necessidades e prioridades do espaço onde o livro será utilizado. A perspectiva global, por sua vez, refere-se ao fato de que os livros começaram a ser elaborados pelas grandes editoras em duas vertentes distintas: livros produzidos para países específicos e a produção de um livro geral que pode ser utilizado em diversos países, isto é, para blocos internacionais (GRAY, 2002).

Os livros de línguas produzidos por grandes editoras, para uso em países específicos, são os denominados livros globais com alguma cor local (KUMARAVADIVELU, 2012). Esses livros são, em regra, elaborados pelos ditos centros hegemônicos e visam atingir uma comunidade específica, incluindo elementos correlatos a esta. Em muitos casos, esses materiais se adaptam às decisões estipuladas e delimitadas pelas instituições dos países que desejam adentrar, adequando a sua forma de apresentação e o seu conteúdo às convenções locais. Diferentemente, os livros didáticos de línguas produzidos por grandes editoras para uso irrestrito em diversos países são os denominados livros globais propriamente ditos. Esses materiais são, ao menos em teoria, desterritorializados, pois visam a passar a ideia de que

podem ser utilizados em qualquer país, independentemente de seus aspectos sociais e culturais.

Entretanto, precisamos atentar para o fato de que o marcador 'localidade' não pode ser utilizado como único parâmetro para se estabelecer se um livro se conecta ou não com as necessidades desencadeadas pela globalização. Muito mais do que se fixar no local de produção do livro didático, precisamos verificar se este livro propicia, de certa forma, através do ensino da língua, que o aluno se visualize como ser autônomo e como um cidadão global.

Inicialmente, é necessário compreender que o uso do livro didático precisa ser analisado com base em duas posturas que podem ser tomadas pela instituição e pelo professor perante este: a de utilizar o livro como base e fonte única de estudo e a de usar o livro como uma das fontes para o processo de ensino-aprendizagem.

No primeiro caso, o livro é visto como o guia supremo para o processo de ensino-aprendizagem, sendo o responsável por estipular os objetivos, conteúdos e formas de trabalho. Essa postura, de certa maneira, impossibilita a improvisação, isto é, a inserção de materiais e atividades externos aos livros. Na segunda perspectiva, o livro didático não controla a sala de aula, pois serve como suporte para as aulas, possibilitando que o professor improvise mais, seja criativo e adapte o livro às necessidades de seus alunos.

Concebemos nesse trabalho que o livro didático precisa ser adotado como suporte para as aulas, relacionando-se, desse modo, com o estímulo à reflexão, à autonomia e ao pensamento crítico por permitir uma maior liberdade, tanto para o professor como para o aluno. Ambos podem atuar de forma mais livre em sala de aula, expondo suas opiniões, desejos e atitudes, já que a sala de aula se torna mais flexível e aberta a novas discussões e conteúdos pertinentes e relacionados aos temas do livro. Nessa perspectiva, o livro didático não, portanto, controla o processo de ensino, mas é utilizado como uma preciosa ferramenta que complementa os conhecimentos do professor e do aluno e, ainda, funciona como instrumento de atualização do educador.

O professor, assim sendo, tem um importante papel no uso do livro didático, visto que será o responsável por apresentar ao aprendiz como ele pode e precisa utilizar o livro didático de forma autônoma e benéfica ao seu aprendizado, instruindo-o a aproveitar todas as vantagens e benefícios desse instrumento de aprendizagem, além de chamar a atenção para suas lacunas. Além disso, o professor será responsável por debater e introduzir temas relacionados à expansão da língua pelo mundo, seu uso, impacto e variantes.

3.1.1 Elaboração de um material didático

De acordo com Leffa (2008, p. 15), a produção de materiais de ensino deve envolver ao menos quatro fases: a análise, o desenvolvimento, a implementação e a avaliação. Segundo o autor, a fase da análise "parte de um exame das necessidades dos alunos incluindo seu nível de adiantamento e o que eles precisam aprender" (LEFFA, 2008, p. 16). Em se tratando de livros didáticos pré-produzidos, principalmente como ocorre na maioria das escolas, sabemos que essa acepção não será adotada de forma completa, pois este é um material que, mesmo quando produzido localmente, é impresso em larga escala e tem como foco escolas que possuem a língua inglesa como disciplina. Além disso, precisamos aceitar o fato de que os alunos não possuem participação na escolha do livro a ser utilizado, sendo estes, em sua maioria, selecionados pelas instituições ou pelos professores (TOMLINSON, 2008, p. 7).

Ou seja, é preciso ter a consciência de que, na prática, nenhum livro didático irá abarcar todas as necessidades e demandas da sala de aula e de seus alunos. O professor, sendo assim, precisa assumir também o seu papel de criador de material didático, o qual o impulsiona a estar em um constante processo de avaliar, adpatar e substituir os materiais didáticos disponíveis (TOMLINSON, 2013).

Desse modo, os livros didáticos se adequam à fase da análise a partir do momento que esta também engloba a necessidade de "que o material entregue ao aluno esteja adequado ao nível de conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido" (LEFFA, 2008, p. 16). Essa adequação ocorre através da definição de níveis de aprendizagem. Assim, o conteúdo do livro didático precisa estar relacionado com as necessidades que cada nível requer. Essa delimitação pode ser feita através de medidas governamentais locais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil, ou por definições de órgãos internacionais que abarquem certas comunidades, como o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas para aplicação no ensino de línguas na Europa.

Nesse sentido, para a construção do livro didático é necessário que se estipule o seu público alvo, mesmo que de forma generalizada. Um livro voltado para alunos denominados, por exemplo, de iniciantes, primários ou secundários, precisa ser elaborado utilizando recursos (áudio, figuras, exercícios, entre outros) que permitam a evolução gradual dos aprendizes no decorrer das unidades, bem como, o uso de uma linguagem clara e simples que possibilite a sua fácil assimilação e compreensão. Para cada nível de aprendizagem será

utilizado, ou ao menos deveria ser, uma linguagem distinta, coerente com a competência linguística do aluno.

A fase do desenvolvimento refere-se aos objetivos do ensino da língua estrangeira, ao conteúdo a ser ensinado e aos recursos a serem utilizados, ou seja, a delimitação, organização e adequação do conteúdo à estrutura do livro didático. De acordo com Leffa (2008, p. 17) "a definição clara dos objetivos dá uma direção à atividade que está sendo desenvolvida com o uso do material. Ajuda a quem aprende porque fica sabendo o que é esperado dele."

Desse modo, visualiza-se que as fases da análise e do desenvolvimento são complementares e precisam ser concebidas em conjunto, pois "a etapa do desenvolvimento parte dos objetivos que são definidos depois da análise das necessidades" (LEFFA, 2008, p. 17). Ou seja, é a partir da delimitação das especificações linguísticas que os alunos devem alcançar que são determinados os objetivos específicos para cada plano de aprendizagem.

Além disso, de acordo com Ferro e Bergmann (2008), a junção dessas duas fases, isto é, a necessidade dos alunos e a delimitação dos objetivos e conteúdos a serem alcançados, precisa de bastante atenção, pois é a partir da estipulação destas que o livro didático passa a desempenhar as suas funções secundárias:[21] a de livro como objeto inovador, motivador, comunicativo, controlador, configurador e estruturador da realidade.

O papel de inovador do livro didático decorre do fato de que o uso de um material, seja este qual for, expõe ao aluno novos conhecimentos e conteúdos ou, ao menos, uma nova perspectiva sobre assuntos que este já conhece. Isto ocorre, pois mesmo voltados para um mesmo nível e público, dois livros didáticos distintos mostram os conteúdos utilizando-se de diferentes recursos e com base em concepções diversas, sendo estas guiadas pelo posicionamento pedagógico e os objetivos de seus criadores. Portanto, cada livro didático sempre apresentará ao aluno algo diferente ou trabalhado de uma nova maneira.

Ao introduzir os conteúdos, o livro didático assume também a sua função de motivador, a qual condiz com o fato de que, ao apresentar um conteúdo, o material precisa captar a atenção dos alunos para a importância do mesmo. O seu papel de motivador é feito através da forma como o assunto é exposto, dos recursos que utiliza e das atividades que propõe. Além disso, a sua atribuição de motivador terá grande relevância para cativar ou não no aluno o seu interesse por determinado conteúdo, vocabulário, lugar, língua, etc.

[21]Apesar de não serem independentes, concebemos como função primária do livro didático o papel de mediador do ensino de línguas propriamente dito, já enquanto função secundária nos referimos aos demais elementos que são intrínsecos a este, tais como a metodologia utilizada, a visão de mundo apresentada, etc.

A função comunicativa do livro didático refere-se ao fato de que "o material é um agente de comunicação cultural e pedagógica, difundindo pontos de vista e servindo como representante da metodologia da qual faz parte" (FERRO; BERGMANN, 2008, p. 20). O livro didático, portanto, nada mais é do que uma representação de ideais e valores daqueles que o elaboraram, os quais serão refletidos e perpassados aos alunos.

A influência do livro didático, por sua vez, condiz com a sua característica de "controlador dos conteúdos a serem ensinados, determinando uma progressão de aprendizagem" (FERRO; BERGMANN, 2008, p. 20). Os livros precisam seguir uma escala de desenvolvimento do conteúdo, partindo do mais simples para o mais complexo, possibilitando, assim, o desenvolvimento gradual do aluno.

Essa delimitação dos conteúdos, de forma controlada, precisa ser feita com muito cuidado, pois o livro didático também é um configurador, uma vez que é um dos principais responsáveis pelo tipo de relação que o aluno criará com os conteúdos introduzidos. Por ser, na maioria dos casos, o elemento central de estudo, os livros didáticos carecem ser feitos de modo a criar motivação pelos estudos, estimulando, ainda, a busca por novos meios e recursos que podem e irão auxiliar o educando no aprendizado, ao invés de manter a dependência com uma única fonte de aprendizagem.

Ademais, na atualidade, os alunos estão inseridos em diversas realidades e precisam estar aptos a saberem agir e se portar em contextos sociais variados. A contextualização do livro didático com a realidade na qual o aluno se insere é realizada através de seu papel de estruturador da realidade "organizando os conceitos por ele apresentados e estabelecendo pontes entre o conhecimento e a vida do estudante" (FERRO; BERGMANN, 2008, p. 20).

Entretanto, um outro caráter do livro didático pode acabar por interferir nessa contextualização: o de propagador de ideologias linguísticas. Por ideologia linguística compreende-se o meio pelo qual "o significado serve para estabelecer e sustentar relações de dominação" (THOMPSON, 1990, p. 7 apud SCHEYERL, 2012, p. 40). Ou seja, a partir das concepções de língua e de mundo adotadas para a elaboração de um material didático serão propagadas diferentes formas de relações de poder. De acordo com Scheyerl (2012), as relações de poder podem ser verificadas nos livros didáticos a partir de três posturas ideológicas denominadas de: 1) mito do colonizador, 2) mito do *melting pot* e 3) mito do consumismo.

O mito do colonizador refere-se à propagação do mundo ideal, proveniente das culturas alvo, através dos livros didáticos (SCHEYERL, 2012, p. 41). No caso do inglês, esse mundo ideal é, em regra, apresentado como um bloco homogêneo composto por pessoas

brancas, de origem britânica e protestantes, as quais, supostamente, detêm poder econômico e social. Além disso, nesse mundo, a língua inglesa é inserida através de "padrões linguísticos rígidos e normatizados e um rigor exagerado na pronúncia nativa" (SCHEYERL, 2012, p. 41).

Através dessa postura ideológica, o aluno é incentivado a rejeitar a própria identidade e a tentar substituí-la ao máximo pela cultura e língua que lhe são apresentadas no material didático, isto é, cria-se no aluno o desejo de ser o outro (MOTA, 2010 apud SCHEYERL, 2012, p. 41). Isto ocorre, pois, conforme afirma Dendrinos (1992, p.152 apud SIQUEIRA, 2012, p. 322), os materiais didáticos não visam apenas o ensino de um sistema linguístico, mas "a aculturação linguística dos aprendizes e, consequentemente, sua subjugação a convenções sociais e à ideologia dominante em que a língua está imersa".

O mito do *melting pot,* por sua vez, se refere à inserção de aspectos culturais nos materiais didáticos estimulada pelo movimento multiculturalista dos anos 1970. Através dessa postura ideológica, os livros tentam passar uma ideia de diversidade cultural e tolerância às diferenças. Contudo, o que os materiais fazem é gerar uma falsa sensação de inclusão cultural, pois

> mesmo que materiais didáticos nessa perspectiva apresentem uma certa tolerância com a diversidade entre os povos, esta é tratada apenas como algo interessante, sendo o componente cultural, por um lado, expresso, por exemplo, através do folclore ou da culinária, visto como objeto de admiração e contemplação por parte dos alunos. [...] Apesar de tudo, o objetivo continua sendo a valorização da cultura euro-americana (SCHEYERL, 2012, p. 43)

O mito do consumismo, por fim, condiz com a mercantilização de marcas e produtos nos livros didáticos, assim como com a venda de um estereótipo padrão de estilo de vida, beleza, família, profissão, etc., a ser seguido (SCHEYERL, 2012, p. 44-45). Nessa concepção ideológica se fomenta a comercialização e aquisição de bens, sendo o livro didático utilizado como meio de propaganda e incentivo da prática mercantilista. Nesse contexto, também, se celebra o denominado "mundo plástico", no qual se propaga um mundo neutro e perfeito, distante do mundo real (SIQUEIRA, 2012, p. 323).

Verifica-se, assim, que a concepção ideológica linguística adotada para a elaboração de um livro didático pode, em alguns casos, dificultar a associação da língua estudada com o mundo real em que o aluno está inserido. Nesse sentido, o papel de estruturador da realidade do material didático dependerá muito de uma postura crítica a ser adotada pelo professor ao utilizar esse livro em sala de aula. Ou seja, mesmo na presença destas concepções ideológicas "o livro didático não é um inimigo a ser combatido, mas um companheiro a ser avaliado

criticamente à luz das necessidades e características de cada contexto específico" (SIQUEIRA, 2010, p. 249 apud SIQUEIRA, 2012, p. 341).

E isto pode ser visualizado na fase da implementação do livro didático a qual refere-se à forma como este será usado e inserido em sala de aula, tendo como perspectiva a participação, ou não, de quem o preparou. De acordo com Leffa (2008, p.34), a implementação pode ocorrer de três modos distintos: "(1) o material vai ser usado pelo próprio professor, (2) o material vai ser usado por outro professor, (3) o material vai ser usado diretamente pelo aluno sem presença de um professor."

Quando o material é preparado pelo mesmo professor que o usa, a implementação se dá de modo intuitivo (LEFFA, 2008), uma vez que, ao elaborar o seu próprio material, o educador é o responsável pela estipulação dos critérios pedagógicos e metodológicos que fundamentam o material produzido, pela seleção e elaboração das atividades, pela delimitação dos objetivos a serem alcançados com o material, entre outros. Nessa perspectiva, o professor já sabe como e por que precisa atuar de determinada maneira, sem que sejam necessárias maiores explicações sobre o material adotado.

Diferentemente, quando o material vai ser usado por outro professor "há necessidade de instruções de como o material deve ser apresentado e trabalhado pelos alunos" (LEFFA, 2008, p. 35). Nessa situação, o professor que usa o material didático não tem o conhecimento quanto aos procedimentos adotados em sua elaboração, precisando, portanto, que o autor o direcione e explique, por exemplo, "o objetivo da atividade, o tipo de conhecimento que está sendo construído, como a atividade deve ser conduzida junto com os alunos, as possíveis respostas para as questões que estão sendo colocadas, como certas respostas dadas pelos alunos deveriam ser trabalhadas, etc" (LEFFA, 2008, p. 35).

Ressaltando-se, nesse caso, que, antes da mera implementação do livro em sala de aula, o professor deveria analisá-lo criticamente. Essa análise baseia-se na verificação de se este material se encaixa no seu contexto de ensino e se reflete as concepções de língua e cultura que esse educador acredita ser as mais adequadas para a sua realidade. A partir disto, e caso fosse pertinente, o professor faz as adequações e adapatações necessárias.

A terceira possibilidade de implementação ocorre através do uso do material diretamente pelo aluno, sem a influência do professor. Nesse caso, o material didático precisa ser elaborado de forma a apresentar instruções claras, diretas e de fácil assimilação para o educando. Na elaboração desse tipo de material, Leffa (2008) alerta ser necessário atentar para dois critérios: estabelecer contato com o aluno e tentar prever o que pode acontecer.

O material didático elaborado precisa criar uma conexão com o aluno, oferecendo ao educando nem menos nem mais do que ele precisa, adequando o conteúdo ao seu nível de conhecimento, mas sem distorcer a complexidade do saber que precisa ser apreendido (LEFFA, 2008). Sendo assim, o material didático precisa ser produzido observando o conhecimento que o aluno já tem, ou, ao menos, deveria ter de acordo com o nível ao qual está e aquele que precisa alcançar, apresentando, ao mesmo tempo, um papel de revisor do conteúdo e de estimulador pela busca de novos saberes.

Além disso, conforme dito antes, o elaborador do material didático precisa prever o que pode acontecer, pois, como o professor não estará presente no momento de seu uso, é preciso "ter uma ideia das possíveis dúvidas do aluno" (LEFFA, 2008, p. 35). Nesse sentido, ao produzir um material didático, o autor precisa ser criterioso com as informações que apresenta e atencioso com as atividades que insere como forma de tentar evitar possíveis brechas e dúvidas em torno de como as atividades devem ser realizadas e, ainda, mal entendidos em relação ao conteúdo ensinado.

A última fase a ser analisada é a da avaliação, a qual aborda o fato de que o material didático deve ser avaliado pela escola, pelo professor e pelo aluno, de modo a demonstrar se o seu uso é/foi efetivo para o objetivo esperado. Essa fase pode ocorrer de duas formas: informal e formal. A informal ocorre, em regra, quando envolve o trabalho de um único professor, sendo este o responsável pela elaboração e implementação do material didático (LEFFA, 2008, p. 38). Nessa avaliação, o próprio professor averigua os pontos positivos e negativos do material em sua aplicação com os alunos e analisa se o material alcançou o objetivo delimitado, para então, sendo necessário, reformulá-lo para ser usado novamente e com diferentes grupos de alunos.

Na formal, por sua vez, o material é preparado por um grupo de professores para uso próprio e/ou de outros colegas, assim como por editoras de materiais didáticos. Nessa situação, a avaliação do material "pode ser feita por consultoria de um especialista ou por questionários e entrevistas com os alunos" (LEFFA, 2008, p. 38).

3.1.2 Avaliação de materiais didáticos: descrição e interpretação

De acordo com Richards (2017), a avaliação de livros didáticos contempla três fases: 1) pré-uso, 2) durante o uso e 3) após o uso. A fase pré-uso, se refere à avaliação realizada

antes do livro didático ser colocado em uso pelo professor e seus alunos, isto é, refere-se a uma avaliação do livro pelo livro sem considerar a sua aplicação e interferências dos usuários. O segundo estágio, durante o uso, condiz com a avaliação feita no período em que o material é empregado em sala de aula, sendo verificada, portanto, a efetividade deste junto às necessidades dos alunos e do professor. A terceira etapa, corresponde à avaliação da obra depois de concluído o seu uso e se relaciona com a manutenção ou não deste no programa, ao ponderar quão efetivo foi o seu emprego em sala.

Esse trabalho avalia os materiais didáticos em sua fase de pré-uso. Desse modo, é necessário pontuar a distinção entre avaliação de 'material como ele é' e avaliação de 'material em ação'[22]. Como explicita Littlejohn (2011, p. 181), ao considerar o 'material como ele é', a avaliação toma como parâmetro os conteúdos, atividades e diretrizes como o livro propõe, sem refletir sobre como esses realmente são aplicados na prática, examinando a fundo o que o material oferece e contém.

Por sua vez, ao tomar como base o 'material em ação', o foco está no desempenho deste e como este funciona em sala de aula. A avaliação de um material em ação, portanto, sofre interferência de diversos fatores, sendo um destes a reinterpretação do livro e das atividades tanto pelo professor quanto pelos alunos, enquanto, na avaliação de um 'material como ele é', se investiga a sua natureza sem ponderar o seu valor para uma sala de aula específica.

No que concerne a avaliação em sua fase de pré-uso, Richards (2017) estabelece dois estágios de verificação: 1) a descrição e 2) a interpretação[23]. É importante salientar que descrição e interpretação de materiais, apesar de em muitos casos serem atos complementares, não se referem à mesma coisa, posto que possuem objetivos e procedimentos distintos. A descrição refere-se ao exame minucioso do livro didático em cada uma das suas partes. Por sua vez, a interpretação, preocupa-se em ponderar o valor desse material (TOMLINSON, 2013, p.21).

A descrição de um material didático ocupa-se com a exposição detalhada do fundamento, sequência, organização e tipos de textos, atividades e informações contidos no livro. Ou seja, é o exame pormenorizado da obra em cada uma das suas partes. A

[22] Termo utilizado por Andrew Littlejohn no texto *The process of material evaluation.*

[23] Richards utiliza os termos *analysis* ou *description* e *evaluation* ou *interpretation*. No intuito, de facilitar a compreensão do leitor e evitar ambiguidade, decidimos pelo uso dos termos *description* (descrição) e *interpretation* (interpretação) de materiais didáticos, evitando assim a confusão com os termos análise, utilizado como uma das fases de elaboração dos livros didáticos estipulada por Leffa (2008) e avaliação, como um termo único sem subdivisão.

interpretação, por outro lado, concerne à revisão e avaliação do livro de acordo com uma lista de critérios delimitados por seu avaliador (RICHARDS, 2017).

Nesse sentido, a descrição de um material didático foca no material em si e tem como objetivo central prover uma análise objetiva deste. Logo, as perguntas relacionadas ao estágio da descrição se relacionam com o que o material contém, o que eles buscam atingir e o que eles requerem dos alunos (TOMLINSON, 2013). As perguntas do estágio da descrição são, assim, respondidas com fatos e dados explícitos nos materiais analisados, sem uma necessária reflexão sobre os elementos encontrados.

Na interpretação, por sua vez, o foco são os futuros usuários dos materiais, sendo realizado um julgamento dos possíveis efeitos da obra em quem a utiliza. Desse modo, "não importa quão estruturada, baseada em critérios e rigorosa uma interpretação seja, esta será sempre subjetiva"[24] (TOMLINSON, 2013, p. 22).

O estágio da interpretação toma como base, portanto, as concepções do avaliador sobre teorias de aprendizagem e de ensino, assim como qual a sua visão e compreensão de língua. As perguntas do estágio da interpretação são respondidas, consequentemente, com base no conhecimento individual do avaliador, tomando como parâmetro os critérios que este mesmo estabeleceu como relevantes. Nesse sentido, temos que interpretações realizadas por avaliadores distintos nunca serão as mesmas, posto que cada um destes possui *backgrounds* variados e concebem língua, linguagem, ensino e aprendizagem de formas diferentes, mesmo que semelhantes (TOMLINSON, 2013, p. 22).

Desse modo, ao avaliar um material didático, descrevendo-o e interpretando-o, é preciso ter em mente que "materiais não existem em um vácuo[25]" (MALEY, 2016, p. 11). Isto é, os materiais são parte de um contexto de ensino mutável de acordo com as nossas concepções de língua e com a nossa compreensão do que uma língua é e como esta deve ser ensinada. Uma avaliação de livro didático se inicia, assim, com o estudo e delimitação, por parte do avaliador, do que se quer descrever e interpretar, estabelecendo, os conceitos de língua e de ensino que serão utilizados como orientadores para a sua averiguação.

Neste trabalho, como já mencionado, a avaliação dos materiais visa averiguar se e como os materiais selecionados se correlacionam com a autonomia do aluno. Sendo assim, esse processo de avaliação requer, inicialmente, um estudo pormenorizado sobre a língua inglesa e a autonomia do aluno, verificando como estes elementos se encontram na atualidade

[24] *"No matter how structured, criterion referenced and rigorous na evaluation is, it will be essentially subjective."*
[25] *"materials do not exist in a vacuum."*

e as teorias que os envolvem, possibilitando, assim, a compreensão e delimitação dos critérios que serão assumidos para a descrição e a interpertação dos materiais didáticos.

Nesse sentido, no próximo ponto, apresentamos uma exposição que visa situar a língua inglesa na atualidade, a partir do seu histórico e desenvolvimento ao longo dos anos. A posteriori, no próximo capítulo, estudamos a autonomia do aluno, possibilitando a estipulação dos campos e critérios de avaliação utilizados neste trabalho.

3.2 A LÍNGUA INGLESA: DE LÍNGUA TERRITORIALIZADA À LÍNGUA DO MUNDO

Em regra, uma língua é caracterizada, principalmente, pelo fato de estar intrinsecamente conectada com um determinado povo e um território. Isto ocorre, pois, conforme explicita Seargeant (2012, p. 8), no que se refere ao campo de definição social de uma língua, a sua conceituação é feita não pela descrição de sua estrutura, mas com base na comunidade que a usa e com aquela que se identifica com esta. Nesse sentido, a definição de língua a conecta com aqueles territórios que a consideram ou a usam como língua oficial ou língua *de facto*[26], assim, por exemplo, o termo 'língua portuguesa' tem como definição a língua falada em Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e Macau[27].

Ao estipularmos definições como essa, não apenas em relação à língua portuguesa, mas também no que concerne às demais línguas existentes, iremos verificar que a maioria das línguas estão espalhadas por todo o globo, sendo facilmente encontradas nos diversos continentes. O mesmo acontece com a língua inglesa que pode ser encontrada como língua

[26]O termo língua oficial refere-se à língua determinada legalmente, através de um documento nacional que a estipule como língua da nação, enquanto que o termo língua *de facto* condiz com a língua que é amplamente utilizada pela nação, sem existir uma delimitação legal que a designe como língua do país. Esses termos podem ser exemplificados, no caso da língua inglesa, com os seguintes países: 1) Estados Unidos da América, no qual a língua é amplamente utilizada pela população, contudo, a nação não tem um documento que a defina como língua oficial do país; 2) Canadá, no qual a língua inglesa é amplamente falada pela população e designada legalmente como uma de suas línguas oficiais; e 3) Paquistão, no qual a língua inglesa não é primariamente utilizada pela população, mas a legislação local a tem como língua oficial.

[27]Essa é uma definição que pode ser encontrada na maioria dos dicionários, sejam esses *online* ou em papel. A única discrepância pode ocorrer no que se refere à inclusão de Macau como território que tem a língua portuguesa como língua oficial, posto que, na atualidade, a língua portuguesa é utilizada nesse local apenas na sua região administrativa, não sendo de uso geral de sua população. Conforme dispõe o *site* do governo local (www.pt.macautourism.gov.mo), Macau é uma das regiões administrativas especiais da China, tendo sido colonizada pelos portugueses em meados do século XVI, sendo posteriormente adicionada à República da China.

oficial ou língua *de facto*, em, ao menos, 43 (quarenta e três) países[28] e em todos os continentes.

Diferentemente de outras línguas, o inglês recebe, na atualidade, um *status* diferenciado, o de língua do mundo. Isso ocorre devido ao fato de a língua inglesa ser usada em todos os continentes não apenas como língua nativa, mas também como segunda língua e/ou língua estrangeira, sendo utilizada, ainda, como língua para comunicação internacional em âmbito mundial.

Ressaltamos, contudo, que essa condição de língua do mundo é relativamente nova, tendo como propulsor as principais alterações mundiais ocorridas desde o século XV, tais como: a expansão marítima, o colonialismo, o imperialismo, a Revolução Industrial, as duas guerras mundiais, o desenvolvimento dos Estados Unidos da América como potência econômica, dentre outras. Para muitos estudiosos (STEGER, 2009; SEARGEANT, 2012; KUMARAVADIVELU, 2006), esses acontecimentos são, em verdade, elementos da denominada globalização.

A globalização, segundo Seargeant (2012), é um termo que surgiu no final do século XX com o intuito de descrever os acontecimentos advindos da sociedade moderna, sendo esta uma forma de explicar o processo pelo qual o mundo está sendo transformado em um vasto sistema global interconectado e permeado pela quebra das barreiras sociais, políticas, econômicas e culturais. Em relação ao aspecto cultural da globalização, é necessário salientar, conforme estipula Kumaravadivelu (2008, p. 133), que "a globalização contribuiu somente para a contração do espaço, tempo e fronteiras, não para a expansão da harmonia comum ou valores compartilhados entre as pessoas do mundo". Isso ocorre porque, como demonstramos mais à frente, o processo de globalização não se refere, diretamente, à homogeneização mundial.

Apesar de ser um termo inerente à vida moderna e presente no nosso dia-a-dia, o termo 'globalização' não é de fácil conceituação, sendo um tema complexo e de múltiplas definições. Conforme evidencia Steger (2009, p. 8) o termo "'globalização' tem sido utilizado

[28]Não se tem uma delimitação exata de quantos países usam a língua inglesa como língua oficial ou língua *de facto,* posto que a compreensão da abrangência dos termos 'língua oficial' e ´língua *de facto'* não é única, existindo, na literatura, variadas perspectivas em relação à amplitude desses. Nesse sentido, é possível encontrar instituições, governamentais ou não, que identifiquem entre 43 (quarenta e três) chegando até 115 (cento e quinze) países como aqueles que usam a língua inglesa como língua oficial ou língua *de facto.* Algumas dessas instituições seriam a Universidade de Purdue (www.purdue,ed/oepp/resources/countries.html), o Centro Europeu de Mestrado em Migração e Relações Internacionais (www.emmir.org), a Agência Central de Inteligência dos Estados Unidos (www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2098.html) e a enciclopédia nacional Nationalencyklopedin desenvolvida pelo governo da Suécia (www.ne.se).

de forma variada, tanto na literatura popular quanto acadêmica, para descrever um processo, uma condição, um sistema, uma forma, e um período."

Isso ocorre, pois a conceituação de globalização depende do(s) elemento(s) escolhido(s) para ser(em) analisado(s), podendo estes variar entre as dimensões do social, político, econômico e cultural. Nessa perspectiva, surgem diversas versões do termo globalização, podendo vir a ser compreendido como: americanização (em referência à hegemonia dos Estados Unidos), missão civilizatória (a globalização como forma da Europa 'civilizar' as demais sociedades), missão cristã (a globalização como meio de propagar o cristianismo), continuidade histórica (a globalização como processo inerente ao ser humano), só para citar algumas. Verifica-se, assim, que "globalização é um termo escorregadio que possui diferentes significados para pessoas distintas e em períodos distintos"[29] (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 1).

Por sua vez, em relação ao marco inicial desse processo, três vertentes são constantemente reforçadas pelos estudiosos (MIGNOLO, 2000; ROBERTSON, 2003; KUMARAVADIVELU, 2008; STEGER, 2009): 1) a de que a globalização é inerente às relações humanas, sendo, portanto, tão antiga quanto a humanidade; 2) a de que a globalização é um processo que teve início com as transformações sociais iniciadas no final do século XV; 3) a de que a globalização se refere às transformações sociais ocorridas a partir do final de 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Um dos fomentadores da globalização como inerente à humanidade, Manfred Steger, a define como um conjunto multidimensional do processo social que "se refere à expansão e intensificação das relações sociais e da consciência além do tempo e espaços mundiais"[30] (2009, p.15). Nessa perspectiva, ele visualiza que a globalização condiz com o fato de que as relações sociais são marcadas pela interdependência da vida no planeta.

Já para Robertson (2003), defensor da segunda vertente, a globalização é um processo que teve início no século XV e pode ser dividida em três grandes estágios desencadeados pela: 1) expansão marítima dos países europeus, 2) Revolução Industrial e 3) fim da Segunda Guerra Mundial. Cada um desses estágios é marcado por um momento de mudança social, política, econômica e cultural que ensejou alterações no âmbito local e global, realinhando as estruturas não apenas dos países diretamente envolvidos nos acontecimentos, mas de todo o mundo.

---

[29] *Globalization is a slippery term which carries different meanings to different people at different times*.
[30] *Globalization refers to the expansion and intensification of social relations and consciousness across world-time and world-spaces*.

Para a terceira vertente, a globalização é marcada pelas corporações transnacionais (MIGNOLO, 2003), assim como pelo desenvolvimento tecnológico e pela quebra das barreiras nacionais através da crescente intercomunicação entre os países (GRAY, 2002). Sendo assim, essa perspectiva concebe que a globalização tem início no final de 1945, principalmente, com a emergência dos Estados Unidos como potência econômica, política e cultural.

Apesar de apresentarem diferentes aspectos da globalização, a análise das diferentes conceituações ou delimitações temporais nos leva a perceber que todos se assemelham em, ao menos, quatro elementos: 1) a multiplicação das conexões e relações sociais, interferindo nos âmbitos político, econômico, cultural e geográfico; 2) a expansão e a interdependência sociais; 3) a intensificação e a aceleração das atividades e trocas sociais; 4) o fato de ser um processo que interfere não apenas na esfera material, mas que tem participação e interferência humana (STEGER, 2009).

Além disso, apesar das divergências em relação ao início e à abrangência da globalização, a maioria dos teóricos (MIGNOLO, 2000; KUMARAVADIVELU, 2006; STEGER, 2009) é unânime em concordar que, na atualidade, se vive uma nova faceta da globalização, marcada, principalmente, pelo desenvolvimento da *internet* e caracterizada pela alteração mundial em relação às concepções de tempo, espaço e barreiras nacionais (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 131).

De acordo com Mignolo (2000), essa atual fase da globalização faz parte das transformações globais vivenciadas desde o século XV. Portanto, não pode ser considerada um fenômeno novo, porém, deve ser considerada como fenômeno único. Isto porque a forma que esse processo está assumindo e o modo como tem se desenvolvido não possuem precedentes. Devemos salientar que cada fase da globalização desencadeia uma nova estrutura global (MIGNOLO, 2000), e isso não é diferente com a sua mais recente fase.

O avanço da *internet*, o desenvolvimento de novas tecnologias e a quebra das barreiras nacionais, por exemplo, desencadearam uma série de mudanças e alterações na organização mundial. Em razão disso, muitos se posicionam contra ou a favor do processo de globalização, gerando movimentos de antiglobalização ou pró-globalização, tendo por base as consequências desse processo. Nessa perspectiva, as consequências da globalização podem ser visualizadas através de três aspectos distintos: o da homogeneização, o da heterogeneidade e o da coexistência entre a homogeneização e a heterogeneidade (KUMARAVADIVELU, 2006).

Os movimentos de antiglobalização, em regra, se dividem entre aqueles que compreendem esse processo como uma forma de homogeneizar ou heterogeneizar a sociedade. A homogeneização refere-se ao fato de que a globalização leva à padronização cultural das sociedades (SEARGEANT, 2012). Para os defensores dessa consequência, a globalização pode ser explicada através da equação "Globalização = Ocidentalização = Americanização = McDonaldização" (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 5).

McDonaldização, nessa perspectiva, reporta-se ao fato de que os princípios dessa famosa rede de *fast food* estão adentrando as esferas sociais. Os princípios direcionadores da cadeia McDonald's são a eficiência, a precisão, a previsibilidade e o controle[31] (RITZER, 2014). Ao serem inseridos nas sociedades, esses princípios impõem a marcação de uma cultura insípida e padronizada nas diversas tradições locais (SEARGEANT, 2012).

A heterogeneidade, por sua vez, seria o fato de que algum tipo de diversificação cultural está acontecendo de modo que as identidades religiosas e a cultura local estão sendo fortalecidas como resposta à ameaça causada pela globalização (KUMARAVADIVELU, 2006). A globalização, nesse caso, gerou um movimento de proteção e preservação de crenças e práticas culturais que podem estar em risco por causa das transformações globais.

Os movimentos de pró-globalização, diferentemente, explicitam que esse fenômeno se refere à coexistência do processo de homogeneização e de heterogeneidade. À vista disso, esse processo

> implica não apenas a homogeneização cultural influenciada pela padronização global das atividades econômicas e do trânsito de produtos culturais do centro para a periferia, mas também aumenta a diversidade local influenciada pelo contato humano além das barreiras culturais, assim como pela rápida troca de produtos e informação[32] (KUBOTA, 2002, p. 13 apud PENNYCOOK, 2009, p. 29).

Para os movimentos de pró-globalização, portanto, "a propagação de práticas e valores culturais não necessariamente levam à homogeneização, mas ao surgimento de práticas culturais novas e híbridas"[33] (SEARGEANT, 2012, p. 179). A globalização, nesse sentido, pode desencadear um movimento de 'glocalização', isto é, o global presente no local e o local

---

[31]Os princípios da McDonaldização elencados por Ritzer (2014) referem-se a:

1) Eficiência: todos os passos a serem seguidos são pré-estabelecidos e determinados;
2) Precisão: todo o custo de produção e consumo é calculado;
3) Previsibilidade: os produtos e a prestação do serviço serão os mesmos independentemente do local; e
4) Controle: todas as ações são controladas, sejam estas dos trabalhadores ou dos consumidores.

[32]*Globalization, she suggests, implies not only 'cultural homogenization influenced by global standardization of economic activities and a flow of cultural goods from the centre to the periphery' but also 'increased local diversity influenced by human contact across cultural boundaries as well as speedy exchange of commodities and information'.*

[33]*[...] the spread of cultural practices or values does not necessarily lead to homogeneity, but to the emergence of new ,hybrid cultural practices*.

como a particularização do global (ROBERTSON, 1995). Desse modo, a globalização passa a ser concebida como um processo de duplo fluxo, pois as práticas culturais perpassadas pelo centro são nativizadas pela cultura local, influenciando-as e modificando-as.

É necessário salientar, todavia, que não é possível generalizar e estabelecer que a globalização ocasione uma única consequência para todas as sociedades, posto que ela é um processo desigual, significando que pessoas vivendo em diferentes partes do mundo são afetadas de formas distintas por esta gigante transformação das estruturas sociais e zonas culturais"[34] (STEGER, 2009, p. 11). Desta maneira, algumas cidades podem sofrer, como consequência do processo de globalização, a homogeneização cultural, outras a heterogeneidade, enquanto algumas conseguem conciliar a homogeneização com a heterogeneidade.

Isto ocorre, de acordo com Santos (2009), porque não existe um processo único de globalização, mas globalizações. Na perspectiva de Santos (2009, p. 41), "o que normalmente denominamos de globalização consiste em um conjunto de relações sociais; à medida em que essas relações mudam, a globalização também se altera"[35], razão pela qual a globalização não é um objeto fechado e imutável. Tem-se, assim, que a forma que o processo de globalização assume é definida, primariamente, pelas relações sociais às quais será apresentado, variando de contexto para contexto.

Nesse sentido, na visão de Santos (2006; 2009), o processo de globalização pode ser construído de quatro formas distintas: 1) localismo globalizado (*globalized localism*), referindo-se ao fato de um fenômeno local tornar-se globalizado[36]; 2) globalismo localizado (*localized globalism*), condizendo com o modo como os impactos da globalização afetam e são enfrentados pela sociedade local; 3) cosmopolitanismo (*cosmopolitanism*), pertinente à solidariedade além das fronteiras entre grupos distintos; 4) patrimônio comum da humanidade (*common heritage of humankind*), relativo a situações e questões que, por natureza, são globais, devendo ser administrados por comunidades internacionais.[37] Vale salientar, contudo, que o modo e o impacto de cada uma dessas formas são delimitados pela

[34]*globalization is an uneven process, meaning that people living in various parts of the world are affected very differently by this gigantic transformation of social structures and cultural zones*.

[35]*What we usually call globalization consists of sets of social relations; as these sets of social relations change, so does globalization.*

[36]Essa forma do processo de globalização pode ser exemplificada com o atual *status* da língua inglesa, a qual deixou de ser uma língua local, no sentido de pertencente e restrita aos países que a têm como língua oficial ou língua *de facto* e passou a ser um fenômeno global.

[37]Boaventura de Sousa Santos (2006; 2009) concebe como patrimônio comum da humanidade tudo aquilo que precisa ser preservado e discutido em conjunto por todos e não apenas por países específicos, citando como exemplo a proteção da camada de ozônio, a Amazônia, a biodiversidade, etc.

maneira como as relações sociais se conectam ao processo de globalização, "demonstrando que o que intitulamos de globalização é, em verdade, um conjunto de arenas de batalhas além das fronteiras"[38] (SANTOS, 2009, p. 43).

Apesar da distinção de formas de construção e consequências da globalização, no que concerne às características gerais desse processo[39], podemos delimitar que um elemento é constante e inerente a este: a quebra das barreiras de tempo e espaço. Esse fenômeno, na realidade, redesenhou a compressão das ideias de tempo e espaço, intensificando as relações sociais, políticas, econômicas e culturais, assim como conectando e propagando eventos e acontecimentos de um local com todo o mundo:

> Graças aos progressos fulminantes da informação, o mundo fica mais perto de cada um, não importa onde esteja. O outro, isto é, o resto da humanidade, parece estar próximo. Criam-se, para todos, a certeza e, logo depois, a consciência de ser mundo e de estar no mundo, mesmo se ainda não o alcançamos em plenitude material ou intelectual. O próprio mundo se instala nos lugares, sobretudo as grandes cidades, pela presença maciça de uma humanidade misturada, vinda de todos os quadrantes e trazendo consigo interpretações variadas e múltiplas, que ao mesmo tempo se chocam e colaboram na produção renovada do entendimento e da crítica da existência. Assim, o cotidiano de cada um se enriquece, pela experiência própria e pela do vizinho, tanto pelas realizações atuais como pelas perspectivas de futuro. (SANTOS, 2001, p. 172-173)

As diferentes oportunidades para as relações sociais que foram trazidas por essa dissolução dos limites de tempo e espaço ensejaram diferentes formas para a organização da sociedade, tornando as pessoas mais conectadas a um sistema mundial de interação (SEARGEANT, 2012). Salientamos, ademais, que para a concretude e eficiência da interação e comunicação mundial, desencadeada pela globalização, é necessário o uso de um elemento indispensável: a comunicação através de uma língua em comum. Isto porque a comunicação é o elemento mantenedor da globalização, embora só consiga ser eficaz caso ambos os interlocutores se compreendam.

Como dissemos, na atualidade, a língua designada como de uso comum para a comunicação e interação entre os povos de quase todo o planeta é a língua inglesa. O seu *status* de língua mundial condiz com o fato de a língua inglesa ter alcançado uma posição de destaque em diversos países. Para entendermos os motivos que a levaram a esse patamar, é necessário, também, compreender a sua origem, a sua expansão pelo mundo, o seu desenvolvimento e a sua conexão com a globalização.

---

[38] [...] *showing that what we call globalization is in fact a set of arenas of cross-border struggles*.

[39] Por características gerais da globalização se tem aqueles traços que são encontrados em qualquer forma de globalização, seja na homogeneização, na heterogeneidade ou não conexão desses dois.

3.2.1 Um histórico da língua inglesa no mundo: Inglês ou ingleses?

Durante muito tempo o termo língua inglesa estava conectado exclusivamente com a Bretanha[40]. Essa perspectiva tem correlação com o fato dessa língua ter surgido em decorrência da invasão das tribos germânicas, no final do século V, nesse território e por terem permanecido exclusivamente nele até o final do século XV (ALGEO, 2010).

Com a chegada dos povos germânicos à Bretanha, a língua inglesa é inserida como substituta da língua local, a língua celta[41], a qual era falada em todo o território, mesmo com a convivência junto aos Romanos e a sua língua, o latim, por quase quatrocentos anos[42]. Ao invadirem a Bretanha, os povos germânicos (Anglos, Saxões e Jutos), intitulados posteriormente de Anglo-Saxões, se estabeleceram nesse território, propagando, através da força, a sua língua e cultura. Vale salientar, ainda, que "a história documentada da língua inglesa começa, não no continente, onde sabemos que os seus falantes um dia viveram, mas nas Ilhas Britânicas, onde eles eventualmente se estabeleceram"[43] (ALGEO, 2010, p. 78).

Nesse sentido, tem-se como marco oficial para o estabelecimento e desenvolvimento da língua inglesa o ano de 449 d.C., com a chegada das tribos germânicas às Ilhas Britânicas (GELDEREN, 2006). A partir desse momento, com o passar dos anos e os acontecimentos históricos, a língua inglesa sofre diversas modificações, razão pela qual, para muitos autores,

[40]O termo Bretanha (também utilizado *Britain, Britannia major* e *Brittany)* foi designado, pelos romanos, em 55 a.C., para se referir ao território conquistado, atualmente composto pela Inglaterra e o País de Gales. Esse território não se confunde, na atualidade, com a Bretanha localizada no oeste da França, denominada no período dos romanos de *Britannia minor* (HAY, 1955). Posteriormente, com a chegada das tribos germânicas, foi designado o nome de Inglaterra, tendo como significado, em língua inglesa (*England*), de a 'terra dos Anglos', fazendo uma nítida alusão à posse da terra pelos seus invasores germânicos. Na atualidade, os territórios invadidos e de expansão germânica ainda podem ser visualizados de três formas: 1) Grã-Bretanha, termo usado para se referir à Inglaterra, à Escócia, ao País de Gales e a algumas pequenas ilhas pertencentes à Inglaterra (*Scilly Isles, Isle of Wright, Anglesey, Hebrides, Orkney* e *Shetland*), sendo utilizado pela primeira vez em 1604 quando o rei da Escócia, James VI, se tornou também o rei da Inglaterra, denominado de James I; 2) Ilhas Britânicas, refere-se à Grã-Bretanha, conjuntamente com todas as demais pequenas ilhas que não fazem parte da Inglaterra, mas são consideradas de propriedade da coroa britânica, tais como *Guernsey*; e 3) Reino Unido, referindo-se à junção da Irlanda do Norte com os países formadores da Grã-Bretanha (fontes: learnenglish.britishcouncil.org/en/how e www.worldwidewords.org/articles/gb.htm, ambos com acesso em 10 de fevereiro de 2015).

[41]Não se tem registros da língua nativa (de origem) da Bretanha, sendo o proto-celta documentado como língua mais antiga encontrada nesse território e de conhecimento histórico (KNOWLES, 1997, p.21). Inicialmente, a língua inglesa se concentra na parte central, atualmente conhecida como Inglaterra. Nesse momento, os celtas fogem e se estabelecem no que conhecemos hoje como País de Gales, Escócia e Irlanda. Posteriormente, com o avanço dos povos germânicos por toda a extensão das Ilhas Britânicas, a língua inglesa passa também a ser propagada por toda a extensão territorial.

[42]O império romano chegou à Bretanha durante o seu período de expansão, em 43 a.C, mantendo as forças imperiais até o início do século V, cerca de 410 d.C., quando as tropas precisaram retornar para Roma para defender o império romano, então em declínio.

[43]*The recorded history of the English language begins, not on the Continent, where we know its speakers once lived, but in the British Isles, where they eventually settled*.

o seu estudo é dividido em três grandes períodos: Inglês Antigo, Inglês Médio e Inglês Moderno.[44]

A história da língua inglesa, assim como a de qualquer outra língua, é um registro das mudanças que ocorreram nas populações de seus falantes (SEARGEANT, 2012). Essas mudanças podem ser analisadas através de dois escopos: 1) mudanças motivadas por alterações políticas, geográficas e sociais, intituladas de mudanças externas, e 2) alterações motivadas linguisticamente, denominadas de mudanças internas. As mudanças externas ocorrem através de contatos com outras línguas e culturas, enquanto as mudanças internas ocorrem pelo uso da língua entre os seus falantes (GELDEREN, 2006).

Verificamos, portanto, que cada um dos períodos da língua inglesa é marcado por importantes mudanças externas e internas na língua, desencadeadas, em sua maioria, por grandes acontecimentos históricos que marcam o momento de transição entre uma época e outra. No caso do Inglês Antigo, podemos citar a chegada e o estabelecimento dos povos germânicos na Bretanha, a consequente formação da heptarquia Anglo-Saxã[45], a chegada de Santo Augustinho[46] e a invasão dos vikings.

No que concerne o Inglês Médio, as principais mudanças derivaram da Conquista Normanda[47], da inserção do francês e do latim como línguas de prestígio da Bretanha, da desvalorização e do desuso da língua inglesa como língua da corte, do seu posterior

[44]Os períodos históricos para o estudo da língua inglesa ainda podem ser subdivididos em períodos internos, tais como, inicial e final (*early* e *late*), referindo-se às características presentes na língua inglesa no início e no fim de cada grande período, exemplo, *Early Old English* e *Late Old English* (GELDEREN, 2006; BAUGH; CABLE, 2002; ALGEO, 2010,).

[45]Ao invadirem e se estabelecerem na Bretanha, as tribos germânicas formaram diversos grupos denominados de reinos, com o intuito de demarcar território e poder. De acordo com Baugh e Cable (2002), sete desses reinos se destacaram e foram eventualmente reconhecidos pelas tribos germânicas: *Northumbria, Mercia, East Anglia, Kent, Essex, Sussex* e *Wessex*. Esse conjunto de reinos foi intitulado de heptarquia Anglo-Saxã.

[46]Conforme afirma Algeo (2010), o evento mais importante na história da cultura Anglo-Saxã ocorreu em 597 d.C., quando Santo Augustinho foi enviado à Bretanha, pelo papa Gregório I, com o objetivo de converter os germânicos ao cristianismo. Com e para a inserção do cristianismo na Bretanha foram tomadas algumas medidas para facilitar e manter a conversão dos povos germânicos, sendo uma dessas medidas a modificação e adaptação das runas para o alfabeto latino.

[47]Com a morte do Rei Edward, em 1066, sem deixar sucessores, a Inglaterra enfrentou um impasse à nomeação de um novo rei, pois dois sujeitos se alçaram à ocupação do trono inglês: 1) Harold, conselheiro do rei e conde de extremo poder e de grande influência entre os distritos britânicos, e 2) William, primo de segundo grau do falecido rei e duque da Normandia, a quem o Rei Edward havia garantido que seria o seu sucessor (BAUGH; CABLE, 2002). Em dezembro de 1066, Harold e William se enfrentaram na Batalha de Hastings, da qual William saiu vencedor e foi coroado rei da Inglaterra, sendo este fato histórico intitulado de Conquista Normanda. Uma das principais consequências da Conquista Normanda foi a inserção de uma nova nobreza na Inglaterra, tendo em vista que ao ser coroado, o Rei William levou para o seu novo reino a nobreza normanda, a qual passou a fazer parte dos altos cargos do reino. Salienta-se, ainda, que, em termos linguísticos, a Conquista Normanda teve um grande impacto no desenvolvimento da língua inglesa, pois, a partir de 1066 até o seu restabelecimento, o inglês foi considerado língua das pessoas comuns, sendo hierarquicamente inferior, em termos políticos e sociais, ao francês, língua do governo inserido pelos normandos, e ao latim, língua da igreja. Desse modo, durante o Inglês Médio, a língua francesa teve grande interferência no desenvolvimento da língua inglesa, inserindo um número considerável de novas palavras no vocabulário inglês (ALGEO, 2010).

reestabelecimento, da tradução da Bíblia, da Guerra dos Cem Anos[48], da peste negra, da revolta dos camponeses e do expansionismo marítimo. Em referência ao Inglês Moderno, podemos citar como principais acontecimentos o advento da imprensa, o Renascimento, o Iluminismo, a Revolução Industrial, os desenvolvimentos científicos e tecnológicos, as Guerras Mundiais e a expansão colonialista britânica pelo mundo.

Durante esses diversos acontecimentos, a língua inglesa esteve em constante contato com diversas línguas e culturas, as quais a influenciaram e interferiram em sua estrutura e desenvolvimento. Apesar disso, podemos afirmar que a língua inglesa resistiu à invasão de outros povos e línguas, se mantendo como língua mãe das Ilhas Britânicas (NORTHRUP, 2013), expandindo-se, ainda, para outros territórios.

Conforme afirma Crystal (2014), a expansão da língua inglesa pode ser dividida em dois campos: a expansão local e a expansão global. Por expansão local compreende-se a propagação da língua inglesa pelo que denominamos, na atualidade, Reino Unido, incluindo, portanto, a Escócia, a Irlanda e o País de Gales. A expansão local da língua inglesa teve início com a chegada dos povos germânicos na Bretanha, posto que os invasores se distribuíram e avançaram por todo o território, abarcando não apenas o que conhecemos hoje como Inglaterra, mas também os territórios vizinhos.

A expansão global, por sua vez, refere-se à difusão da língua inglesa ao redor do mundo, gerando como consequência direta o aumento do seu número de falantes. Essa expansão teve início no século XVI quando colonizadores ingleses se estabeleceram nos Estados Unidos da América (CRYSTAL, 2014). A colonização britânica continuou por muitos anos, alcançando os seis continentes, alterando de forma significativa a sua comunidade de falantes, a qual passou de 6 milhões em 1600 para 8 milhões em 1700, depois para cerca de 30 milhões em 1800 e 120 milhões em 1900 (PENNYCOOK, 2007, p. 13). Ressaltamos, ainda, que, no início do século XVII, a maioria dos falantes de língua inglesa localizava-se nas Ilhas Britânicas, enquanto na atualidade a maioria dos seus falantes está distribuída ao redor do mundo (CRYSTAL, 2014).

[48]A Guerra dos Cem Anos teve início em 1337, quando o trono francês esteve carente de um herdeiro direto. Aproveitando da situação, o rei britânico Eduardo III, neto do monarca francês Felipe (1285 – 1314), reivindicou o direito de unificar as coroas inglesa e francesa. Dessa forma, a Inglaterra incrementaria seus domínios e colocaria um conjunto de prósperas cidades comerciais sob o seu domínio político, principalmente da região de Flandres. Essa guerra durou, em verdade, 116 anos e fez com que os normandos remanescentes no território inglês se enxergassem como britânicos e não mais vinculados à França, insurgindo o sentimento de nação britânica na população (BAUGH; CABLE, 2002).

É fundamental explicitar que as formas e as consequências da colonização britânica pelo mundo variaram de acordo com o modo como foi feito e o objetivo a ser alcançado[49], não havendo, portanto, uma experiência colonizadora única e universal. Entretanto, apesar de serem variadas as consequências da colonização britânica, as experiências coloniais, via de regra, podem ser divididas em três fases: colonização, incorporação política e reação nacionalista (LEITH; SEARGEANT, 2012).

As colônias inglesas foram formadas através da colonização com o estabelecimento de falantes da língua inglesa em outros territórios, advindos, originalmente, do que intitulamos, nos dias atuais, de Reino Unido. Esse processo de colonização é dividido em colonização interna e colonização externa. A colonização interna refere-se à inserção dos ingleses e sua língua em todo o território abarcado pelo atual Reino Unido, tendo como motivação principal fatores políticos e religiosos, envolvendo a subjugação da população e a afirmação do cristianismo. Essa colonização afetou todos os territórios britânicos nos quais a língua celta ainda prevalecia (Escócia, País de Gales e Irlanda), e, consequentemente, o contato da língua inglesa com a língua celta gerou como resultado o surgimento de variedades da língua inglesa nesses territórios (LEITH; SEARGEANT, 2012).

A colonização externa condiz com as experiências coloniais que ocorreram fora das Ilhas Britânicas, as quais foram motivadas por fatores econômicos, sociais e políticos[50]. Essa modalidade de colonização expandiu o poder britânico para todos os continentes, adentrando em diferentes países e interferindo na organização social, econômica, política, cultural e linguística das sociedades colonizadas. Em termos linguísticos, podemos afirmar que a colonização externa gerou três consequências: a destituição, a sujeição ou a substituição da língua e da população locais.

Por destituição devem ser compreendidos casos como os dos Estados Unidos e do Canadá, nos quais falantes nativos da língua inglesa[51] se estabeleceram nesses territórios,

[49]Essa distinção de objetivos pode ser vislumbrada, por exemplo, através da colonização dos Estados Unidos e da Jamaica. Os peregrinos chegaram aos Estados Unidos em 1620, buscando um novo local para moradia, fugindo das perseguições sofridas nas Ilhas Britânicas. Nesse sentido, o objetivo maior era o de estabelecer uma comunidade no novo território, como uma nova moradia. A colonização britânica na Jamaica, por sua vez, tinha o objetivo meramente exploratório, visando à obtenção de riquezas com a exploração da terra.

[50]Os fatores econômicos propulsores para a colonização externa referem-se ao fato de a monarquia britânica conceder às companhias investidoras o monopólio de algumas *commodities*. Os problemas econômicos enfrentados por parte da sociedade, por sua vez, levam aos motivos sociais das colonizações externas, posto que a inflação e o desemprego facilitaram o processo de estabelecer populações e enviar trabalhadores para as colônias. Por fim, as disputas por poder e território entre os estados da Europa explica o motivo político para a colonização externa.

[51]Nesse primeiro momento, considera-se falante nativo da língua inglesa aquele advindo das Ilhas Britânicas, posto que trata-se de uma perspectiva da expansão e colonização histórica. No entanto, posteriormente, será feita uma análise sobre o que deve ser considerado falante nativo na atualidade.

destituindo a população e as línguas locais, inserindo a sua língua e cultura. A sujeição, por sua vez, pode ser exemplificada com países como Nigéria e Índia, nos quais colonizações espaçadas mantiveram a subjugação da população e de suas línguas, permitindo que parte da população aprendesse a língua inglesa como segunda língua. Por fim, a substituição pode ser visualizada em países como Jamaica e Barbados, em que a população e as línguas locais foram substituídas por uma nova população de trabalhadores advindos de diversos locais, razão pela qual a língua falada nesses países foi, por muito tempo, considerada um *pidgin* ou crioulo[52] da língua inglesa (LEITH; SEARGEANT, 2012).

Posteriormente à colonização, tem-se a incorporação política, através da qual os territórios colonizados são postos sob o controle central do governo britânico. Essa incorporação ocorre a partir do momento em que as colônias passam a ter alguma importância estratégica para o governo britânico. Os territórios celtas (Escócia, Irlanda e País de Gales), por exemplo, foram os primeiros a passarem pela incorporação política, tendo em vista a proximidade territorial e a posição estratégica para a contenção de novas invasões. De maneira geral, as colônias britânicas eram economicamente dependentes e controladas pela monarquia, razão pela qual a língua inglesa falada na Inglaterra se mantinha como modelo hegemônico.

Como forma de resposta à sujeição infligida, começaram a surgir, a partir do século XVIII, as reações nacionalistas. Após a incorporação política, algumas comunidades passaram a sentir e perceber que possuíam identidades culturais distintas daquelas dos colonizadores, gerando movimentos separatistas e/ou de afirmação local. Nos territórios celtas, por exemplo, as reações nacionalistas surgiram com o receio da extinção das línguas locais, desencadeando movimentos de proteção e afirmação do idioma.

Fora do Reino Unido, as reações nacionalistas tiveram início com os Estados Unidos da América que, em 1776, motivados pela preocupação com o excesso de tributos e com a representação parlamentar, empenharam-se pela independência do país. Depreendemos, assim, que as reações nacionalistas surgem a partir do momento que as colônias percebem que

[52]A população de trabalhadores levada para esses países durante a colonização britânica foi formada, em sua maioria, de escravos advindos de diversas partes e tribos do continente africano. Essa junção de escravos de diversos locais era utilizada pelos britânicos para minimizar a comunicação entre os sujeitos, como forma de evitar possíveis revoltas e rebeliões. Desse modo, posto que falavam línguas distintas, os escravos começaram a desenvolver meios para a comunicação e compreensão entre si, surgindo os *pidgins*. Os *pidgins* são novas línguas que surgem através do contato entre falantes que precisam manter a comunicação, mas que não possuem a mesma língua. No caso em questão, o *pidgin* foi desenvolvido com a junção do vocabulário da língua dos comerciantes de escravos e seus colonos (língua inglesa) com as línguas maternas dos escravos. Vale ressaltar que o *pidgin* é uma língua sem falante nativo original, ou seja, é construída a partir da necessidade de seus falantes. Quando esse *pidgin* começar a ser utilizado como primeira língua pelas crianças e tornar-se a língua da comunidade, ele passa a ser denominado de crioulo. (LEITH; SEARGEANT, 2012, p. 124).

os interesses locais não condizem mais com os interesses dos colonizadores, partindo, portanto, para a busca parcial ou integral de sua independência (LEITH; SEARGEANT, 2012).

Um dos fatores motivacionais para o surgimento das reações nacionalistas foi, e é, a perda da identidade linguística. No caso do inglês, isso vem ocorrendo de forma acelerada, pois com a sua expansão ao redor do mundo, suas características linguísticas começaram a ser alteradas e modificadas a partir do uso por novos falantes. Como em qualquer língua, as mudanças linguísticas da língua inglesa ocorrem como um processo natural do contato com novas línguas e novas culturas.

Inicialmente, é necessário salientar que mesmo no território mãe, no caso, a Bretanha, a língua inglesa não possuía uma única forma, podendo ser encontrados diversos sotaques e dialetos. Desde a sua origem e estabelecimento na Bretanha, o inglês refere-se, em verdade, à coexistência de diversos dialetos, posto que os Anglo-Saxões eram formados por diversas tribos, que falavam diversos dialetos germânicos. Com a chegada desses invasores, a Bretanha foi dividida em sete principais reinos (*Northumbria, Mercia, Wessex, Kent, Sussex, Essex* e *East Anglia*), e possuía, ao menos, quatro dialetos centrais (*Northumbrian, Kentish, West Saxon,* e *Mercian*), que mudavam na posição de prestígio de acordo com o reino que estava em poder (ALGEO, 2010).

O histórico linguístico dos colonizadores, portanto, não era hegemônico, pois estes eram formados por sujeitos de diferentes locais da Bretanha e, posteriormente, do Reino Unido[53]. Cada colônia estabelecida tinha uma característica linguística específica a depender do local de origem e do dialeto de seus colonizadores. Além disso, os britânicos não foram os primeiros nem os únicos europeus a estabelecerem colônias pelo mundo, razão pela qual as colônias inglesas também sofreram interferências de outras línguas que não a língua inglesa, mas do espanhol, alemão, português, holandês, francês, etc. (CRYSTAL, 2014).

Logo, a diversidade da língua inglesa ao redor do mundo é, em parte, o resultado dos vários padrões de contato com outras línguas e culturas, mas também um produto da diversidade linguística que existia no Reino Unido e que foi exportada para o mundo pelos colonizadores (LEITH; SEARGEANT, 2012). Sendo assim, evidenciamos que as variantes da

[53]Ao invadirem a Bretanha, as tribos germânicas estabeleceram os seus reinos principalmente no espaço territorial que conhecemos atualmente como Inglaterra. Após o estabelecimento no novo território, começaram movimentos de expansão e tomada dos territórios vizinhos, compostos primeiramente pelo País de Gales e Escócia e, posteriormente, a Irlanda. Esse processo de colonização tem início no século V, diferentemente do processo de colonização externo que começa no século XVI. Desse modo, podemos afirmar que do processo de colonização interno a Bretanha foi a propulsora, enquanto que, no caso da colonização externa, não apenas a Bretanha estava envolvida, mas também os demais territórios constituintes do Reino Unido.

língua inglesa faladas no Reino Unido se propagaram ao redor do mundo, sofrendo influências e interferências das línguas e culturas com as quais entravam em contato e gerando, por conseguinte, novas configurações linguísticas.

Podemos afirmar, então, que uma das principais consequências da colonização britânica mundo afora foi o surgimento das inúmeras variedades da língua inglesa[54]. A formação e estrutura dessas variedades foram definidas com base na forma como a língua inglesa se relacionou com as línguas e as culturas com as quais entrou em contato. Conforme mencionado, o processo de colonização externa gerou três principais consequências linguísticas: a destituição da língua local pela língua dos colonizadores, a sujeição da língua local à língua dos colonizadores ou a substituição da língua local por uma nova língua que não se refere diretamente à língua dos colonizadores, mas a um *pidgin* ou crioulo desenvolvido pelo contato entre os diversos sujeitos de línguas maternas distintas.

É necessário pontuar que o processo de colonização desencadeia desigualdades sociais, políticas e econômicas, que possuem como objetivo a manutenção da hegemonia colonial. Essa hegemonia era mantida através da imposição da cultura britânica e do privilégio dado à língua colonial e aos seus falantes. Portanto, o desenvolvimento das variedades da língua inglesa teve como base, ao menos inicialmente, a língua falada pelos colonizadores, para, posteriormente, as línguas se diversificarem pela introdução de elementos específicos da sua localidade ou do seu modo de colonização.

A isso precisa ser adicionado o fato de que "quando duas línguas entram em contato, o que realmente acontece é que duas comunidades que falam línguas distintas passam a se relacionar e a natureza dessa relação irá determinar como uma língua irá influenciar a outra"[55] (SEARGEANT, 2012, p. 20). Essas relações linguísticas ocorrem de forma amigável ou hostil, as quais podem desencadear em convivência mútua, competição ou processo de seleção linguística entre a língua dos colonizadores e as línguas locais.

Com base nessa perspectiva das relações entre a língua do colonizador e as línguas locais, Schneider (2007) divide esse processo de formação de novas variedades linguísticas em cinco estágios: fundação, estabilização exonormativa, nativização, estabilização endonormativa e diferenciação. Nesse caso, o surgimento de uma nova variedade linguística

[54] Nesse momento, a variedade linguística tem como base o fato de que inicialmente a língua inglesa referia-se à língua falada na Inglaterra, sendo que com a colonização das Ilhas Britânicas e de outros territórios ao redor do mundo, essa língua passou a ser falada e inserida em outras comunidades, surgindo novas formas de se utilizá-la, denominadas, portanto, de variedades da língua inglesa.

[55] *When two languages come into contact, what actually happens is that two communities who speak different languages engage with each other, and the nature of that engagement will determine how the languages influence one another*.

tem como ponto propulsor a inserção e o uso regular da língua inglesa em um novo território, no qual ela não era falada. Esse processo de introdução da língua em novos locais é denominado de fundação ou estabelecimento (SCHNEIDER, 2007).

Nesse estágio inicial, as relações sociais entre os colonizadores e os nativos podem variar desde o estabelecimento de vínculos de amizade e cooperação[56] até a prática mútua de violência e dominação[57]. Em termos linguísticos, por sua vez, essa fase foi marcada por dois círculos distintos de contatos, o primeiro marcado pela presença dos diversos dialetos da língua inglesa levados para o novo território e o segundo pelo contato desses dialetos com as línguas locais.

Os colonizadores ingleses não possuíam um histórico linguístico único, por isso, variados dialetos da língua inglesa eram encontrados e utilizados nos territórios colonizados. Desse modo, processos de adaptação e acomodação da pronúncia e do léxico foram iniciados com o intuito de facilitar a comunicação, o que desencadeou, posteriormente, na busca pela homogeneização da língua inglesa falada nesse novo território.

O contato entre os colonizadores e as línguas locais referia-se, primariamente, a propósitos utilitários imprescindíveis para a manutenção e a expansão territoriais. Assim sendo, a comunicação e compreensão mútuas eram restritas a alguns indivíduos e tópicos, não abarcando as duas comunidades como um todo. Ademais, em regra, os colonizadores, considerados dominantes em termos políticos, econômicos e militares, não tinham o interesse em aprender as línguas locais, deixando para os sujeitos nativos a busca pelo aprendizado e compreensão da língua a ser utilizada na comunicação intergrupos, no caso, a língua do dominador. A língua local, portanto, pouco influenciava a língua dos colonizadores, inserindo-se quase que exclusivamente no léxico através do uso dos nomes de lugares[58].

Com o tempo, as colônias britânicas foram estabelecidas e estabilizadas politicamente, fazendo com que a língua inglesa fosse amplamente falada nos novos territórios, sendo delimitada como a língua da administração, da educação, do sistema jurídico, entre outros. Esse estágio refere-se à segunda fase do processo de formação das variedades linguísticas, denominado, segundo Schneider (2007), de estabilização normativa. Em termos sociais, no

[56]Exemplos desse tipo de relação podem ser verificados em Cingapura e em partes da Índia, onde os colonizadores obtinham títulos e tinham uma convivência de cooperação com os locais.
[57]Esse tipo de relação pode ser visualizado através da colonização dos Estados Unidos e da Austrália, países nos quais as relações amigáveis foram logo sobrepostas pela violência e dominação.
[58]Conforme afirma Schneider (2007), o uso dos topônimos são, em regra, os empréstimos iniciais, mais recorrentes e persistentes nessas situações de contato entre colonizadores e colonizados. Além disso, o autor afirma que o uso dos topônimos não possui nenhuma conexão com o respeito à cultura e à identidade local, razão pela qual, em muitos casos, mesmo após o genocídio da população local ou a extinção quase que completa da língua autóctone, os nomes que as populações locais davam aos lugares é, comumente, mantido pelos invasores.

caso do inglês, esse estágio foi marcado pelo aumento das relações entre os colonizadores e os nativos, pois ambos visualizavam aspectos positivos para o estreitamento dos laços: os colonizadores precisavam expandir e adentrar cada vez mais o território colonizado, necessitando da ajuda dos nativos; e os nativos buscavam uma forma de assegurar e manter o *status* de privilégio ou de prosperidade econômica.

Em se falando da língua inglesa, essa fase é caracterizada pela dualidade: identidade britânica formal e identidade britânica local. A identidade britânica formal reporta-se ao fato de que os colonizadores se viam como uma extensão do que conhecemos na atualidade como Reino Unido e sentiam-se, em grande parte, pertencentes à cultura britânica de origem, ou seja, anglo-saxônica. Simultaneamente, os colonizadores desenvolviam a concepção de identidade britânica local, pois ao mesmo tempo em que eram britânicos, começaram a perceber que possuíam traços peculiares que os distinguiam dos britânicos remanescentes no território-mãe.

Linguisticamente, essa dualidade fez com que a língua inglesa das Ilhas Britânicas fosse visualizada como o espelho da língua que precisa ser falada no novo território. Contudo, no uso comum, essa língua já começava a sofrer maiores influências das línguas locais, tendo em vista o crescente contato entre as comunidades. Nessa perspectiva, a língua inglesa dos colonizadores sofreu alterações não apenas no léxico, mas também sofreu modificações em aspectos sintáticos e morfológicos.

Na medida em que os colonizadores começaram a se fixar nos novos territórios e a visualizar essas novas terras não mais como algo temporário, mas como moradia permanente, o sentimento de pertencimento ao Reino Unido foi diminuindo. Os colonizadores britânicos passaram a não se identificar mais cultural, linguística e politicamente com o seu território de origem, nascendo o desejo de estabelecer uma identidade própria, independente do Reino Unido.

Esse momento de transformação cultural e linguística é denominado de nativização e refere-se ao movimento de transição entre a subserviência a uma terra-mãe e a busca pela independência. Nesse estágio, diferentemente do que acontece no estágio de fundação, tanto os colonizadores quanto os nativos se sentem como pertencentes ao território[59]. Um aspecto, contudo, não foi modificado: o fato de que os nativos, e não os colonizadores, teriam que se adaptar e adequar às comunidades formadas pelos colonizadores britânicos. Como

[59]Essa conexão e estreitamento das relações em uma identidade territorial única não significa que as divergências culturais, linguísticas, étnicas, entre outras, foram esquecidas e apagadas. Ambos, colonizadores e autóctones, apenas percebem e aceitam o fato de que precisam conviver permanentemente no mesmo espaço.

consequência, a população local passou por processos de aculturação e de assimilação linguística, o que levou, em alguns casos, à completa conversão da língua local e, até mesmo, à sua extinção, a exemplo dos Maoris na Nova Zelândia, de algumas comunidades aborígenes na Austrália e das tribos nativas americanas (SCHNEIDER, 2007, p. 42).

Ainda assim, ressaltamos que, apesar de renegadas, as línguas locais continuaram e continuam a interferir e influenciar na língua dos colonizadores, pois a inserção de sua população como parte integrante da comunidade faz com que a língua sofra alterações ligadas à língua materna de seus falantes[60]. Além disso, é preciso pontuar que a quebra de identidade com o Reino Unido fez com que os colonizadores passassem a considerar uma nova identidade baseada nas realidades e práticas locais, tendo a diversidade linguística como um marco para o estabelecimento dessa mudança. Nesse sentido, a língua falada nos novos territórios deixa de ser aquela intrinsecamente ligada à língua-mãe advinda do Reino Unido, e começa a se desenvolver uma variedade local da língua.

Com essa mudança de perspectiva e sentimento de pertencimento, os territórios colonizados começam a desencadear reações nacionalistas, buscando a independência política e cultural. Nesse caso, os novos territórios querem se afirmar não apenas como países politicamente independentes, mas também culturalmente distintos. No caso da expansão da língua inglesa, a colônia deixa de ser vista como extensão do Reino Unido e passa, então, a ser considerada uma nação com seu próprio povo, cultura e língua. Esse processo é intitulado de estabilização endonormativa.

Tal estágio é marcado pela aceitação das normas linguísticas locais, destituindo, portanto, neste caso, a língua inglesa falada nas Ilhas Britânicas como modelo a ser seguido. A variante falada localmente é posta como norma e língua padrão, sendo a sua estrutura fixada formalmente através de gramáticas e dicionários.

Com a independência dos territórios colonizados, movimentos de construção e conhecimento interno começam a ser desencadeados, demonstrando que esses territórios não eram únicos e homogêneos, mas, ao contrário, eram, e são, compostos de diversos subgrupos definidos em escalas regionais, sociais e étnicas. Essa subdivisão em grupos afeta diretamente a língua falada no território, pois cada setor da sociedade passa a estabelecer seus padrões particulares de uso dessa nova língua inglesa. Esse processo é denominado de diferenciação e

[60]Quando uma língua é imposta a uma comunidade como parte do processo de colonização, falantes locais tendem a incorporar muitas características linguísticas de sua primeira língua à língua alvo (LEITH; SEARGEANT, 2012, p. 111).

demonstra que, dentro do mesmo território, a nova língua também possui variedades linguísticas.

Através dessa análise, verificamos que a língua inglesa falada nas colônias passou de língua espelho para língua independente dos domínios do Reino Unido, auxiliando no processo de independência e desenvolvimento de novas nações. Nessa perspectiva, a origem da língua inglesa "norte-americana ou britânica, torna-se secundária. Já não são mais as raízes de sua territorialidade anterior que contam, mas sua existência como idioma desterritorializado, apropriado, ressemantizado, nos diversos contextos de sua utilização" (ORTIZ, 2004, p. 11). Dessa forma, podemos afirmar que, com o processo de colonização, o termo "língua inglesa" passou a se referir não apenas a um único modelo linguístico, mas a todas as variedades linguísticas que emergiram desse processo.

Por variedades linguísticas compreende-se o fato de que as mudanças sofridas pela língua inglesa nos diversos territórios colonizados podem dificultar, de algum modo, a compreensão entre seus diversos falantes nativos, mas não impedem a comunicação como um todo. Conforme exposto, as variações linguísticas surgem com o afastamento das comunidades de falantes (por exemplo, comunidade da Inglaterra e comunidade de colonizadores no Canadá). Assim, destacamos que, se esse afastamento gerar diferenças estruturais que não impeçam a comunicação entre esses falantes, esse processo pode acarretar no surgimento de variedades da língua (inglês britânico e inglês canadense). Contudo, caso essas comunidades linguísticas se afastem de forma que a fala de uma comunidade não seja compreendida pela outra, temos a presença de duas línguas distintas (BAUGH; CABLE 2002).

Essa distinção entre língua e variedades linguísticas baseia-se nos traços estruturais da língua, entretanto, as variedades também podem ser analisadas e definidas de acordo com os aspectos políticos, sociais e culturais. Delimitar que uma comunidade de falantes detém uma língua própria (nova e distinta da qual se originou), ou uma variedade linguística distinta, conecta-se, em muitos casos, com uma decisão política e não uma deliberação pautada nos traços linguísticos que as tornam distintas ou não. Isso ocorre, muitas vezes, como forma de delimitar barreiras políticas e geográficas entre países, tentando fortalecer a identidade social e cultural do país como distinta das demais nações[61] (SEARGEANT, 2012).

[61]Um exemplo do uso da língua como afirmação política pode ser ilustrado através da relação entre o sueco e o dinamarquês, duas línguas que são linguisticamente muito parecidas, tanto que as suas comunidades de falantes se compreendem mutuamente, mas que são delimitadas como duas línguas distintas e não variantes de uma mesma língua, por razões políticas e de afirmação das nações (SEARGEANT, 2012, p. 14).

Ainda no que tange à interferência política na delimitação de uma língua ou de uma variedade linguística, temos que os países detentores de poder político e econômico tendem a estipular e delimitar as suas línguas como língua padrão a ser seguida[62]. Conforme afirma Crystal (2012, p. 170), determinar uma língua como modelo a ser usado gera "o mesmo problema que variedades mais antigas da língua inglesa também enfrentaram: a visão de que só pode existir um tipo de inglês, o padrão, e que todos os outros devem ser extintos"[63].

Entretanto, precisamos ter em mente que as línguas não são entidades autônomas, isoladas e separadas (PENNYCOOK, 2007), estando sujeitas a interferências e influências externas de outras comunidades. No caso da língua inglesa, essas interferências e influências levaram ao surgimento de muitas outras variedades, posto que as mudanças linguísticas sofridas passaram a caracterizar a língua falada em determinado local como linguisticamente distinta, mas ao mesmo tempo semelhante da falada em outro território.

Nesse aspecto, podemos utilizar o termo "línguas inglesas" para nos referirmos às diversas variedades de uma mesma língua: a língua inglesa. Isto porque, diferentemente, do que ocorreu com outras línguas, como o latim, a qual ao se propagar pelo mundo, não apenas desencadeou o surgimento de variedades linguísticas, mas também de outras línguas distintas e mutuamente incompreensíveis, tais como o espanhol, o italiano, o português e o francês, a língua inglesa permaneceu como uma única língua[64] mesmo com a sua saída das Ilhas Britânicas e a expansão pelo mundo (NORTHRUP, 2013).

Nesse contexto, vale salientar, que os países selecionados nesta pesquisa são um claro exemplo dessas diferentes línguas inglesas, do impacto do colonizador britânico na língua local e da influência atual desse idioma pelo globo. Conforme apresentado no Capítulo 2 – Direcionamento Metodológico, os livros escolhidos como *corpus* deste trabalho são organizados em três categorias e são provenientes de 11 (onze) países distintos. As categorias se referem ao tipo de ensino para o qual o material didático é utilizado: inglês como primeira língua, como língua adicional ou como língua estrangeira. Com base nessas categorias, os 11 (onze) países se organizam da seguinte forma: 1) ensino de inglês como primeira língua –

[62]Essa perspectiva pode ser exemplificada através do Reino Unido que tende a afirmar que a língua inglesa britânica é a língua de origem e mãe de todas as demais variantes, devendo ser seguida como padrão hegemônico; assim como pelos Estados Unidos da América que, através da propagação cultural e imposição política e econômica, delimita que a variante norte-americana é a de maior prestígio e deve ser seguida como padrão.

[63]*It is the same problem that older varieties of English also encountered: the view that there can only be one kind of English, the standard kind, and that all others should be eliminated.*

[64]A expressão 'uma única língua' refere-se ao fato de que, mesmo com a sua expansão global, a língua inglesa não desencadeou, até o momento e que se tenha conhecimento, no surgimento de novas línguas, mas de diversas variedades linguísticas, todas calcadas em uma base semelhante de construção, permitindo a comunicação entre os seus diferentes falantes.

Austrália, Nova Zelândia, Guiana Inglesa e África do Sul, 2) ensino de inglês como língua adicional – África do Sul, Hong Kong, Tanzânia e Samoa, 3) ensino de inglês como língua estrangeira – Brasil, Chile, Portugal e Síria.

Nos casos dos países que ensinam o inglês como língua estrangeira (Brasil, Chile, Portugal e Síria), a inserção desse idioma em suas grades curriculares foi uma consequência da globalização, sendo esta uma decisão política e governamental. Por sua vez, nos países nos quais o inglês é ensinado como primeira língua e/ou língua adicional, a forma de colonização destes e/ou o fato de terem sido colônias britânicas teve e tem um impacto direto no modo como o idioma foi incorporado pela sociedade, é utilizado pelos seus falantes e é ensinado nas escolas.

A Austrália e a Nova Zelândia são exemplos de países nos quais a língua inglesa sofreu diferentes modificações e interferências, completando os cinco estágios de desenvolvimento linguístico delimitados por Schneider (2007). Ou seja, o inglês foi inserido nesses países com a chegada dos colonizadores britânicos (fundação) e, posteriormente, o idioma foi delimitado como língua da administração, educação e/ou sistema jurídico (estabilização exonormativa).

Com o passar do tempo e o aprimoramento das relações sociais, o inglês do colonizador passa a sofrer interferências dos idiomas e dialetos locais (nativização) ao ponto de seus falantes deixarem de seguir o modelo britânico, aceitando as normas linguísticas locais desses novos inglêses como padrão, sendo estes formalizados através da elaboração de dicionários e da produção literária locais (estabilização endonormativa). Por fim, começam a surgir variedades do inglês australiano e do inglês novo zelândes, ocorrendo, portanto, a fragmentação dialetal destes, tanto regional quanto social (diferenciação).

Na África do Sul e na Guiana Inglesa, por sua vez, a língua inglesa atingiu o estágio quatro (estabilização endonormativa), mas não adentrou o estágio da diferenciação. Na África do Sul, o inglês pode ser enquadrado tanto como primeira língua como língua adicional, posto o seu histórico social, político e de ampla variedade linguística local. Ademais, é necessário ressaltar que na África do Sul, a língua inglesa é apenas mais uma de suas 11 (onze) línguas oficiais, utilizada, em grande parte, como língua franca de documentos e do sistema jurídico na tentativa de evitar embates políticos entre as diferentes tribos e etnias. Na Guiana Inglesa, entretanto, a língua inglesa é a única língua oficial do país. Nesses países, essas variedades da língua inglesa ainda não sofreram o processo de fragmentação dialetal que as enquadrariam no estágio de diferenciação. Isto é, apesar de as variedades do inglês sul africano e do inglês guianês serem formalizadas localmente, ainda não existem, formalmente, variedades destas.

Em Hong Kong, o inglês é, juntamente com o chinês, a língua oficial. Contudo, apesar de ter um *status* de prestígio político, o idioma não ultrapassou o estágio da nativização. Ao se tornar colônia britânica, a língua inglesa foi inserida em Hong Kong (fundação) e com as necessidades de negociação econômica com a terra-mãe se torna idioma de relevância local (estabilização exonormativa). Com a concessão do domínio de Hong Kong do Reino Unido para China, a influência da terra-mãe começa a se dissipar e as relações de seus ex-colonos com os locais passa a sofrer modificações, impactando diretamente na forma como a língua inglesa era vista e utilizada. Com a saída do Reino Unido, o inglês começa a sofrer interferências dos idiomas locais, desenvolvendo, por exemplo, vocabulário específico com influências do cantonês e do chinês (nativização). Entretanto, o inglês utilizado em Hong Kong não passou pela estabilização endonormativa e pela diferenciação, sendo ensinado como segunda língua e considerada de importância política e econômica, posto o seu histórico e pela globalização.

Na Tanzânia e em Samoa, a língua inglesa é posta como língua oficial, contudo, por não terem sido colônias britânicas de povoamento e por não terem tido grande relevância econômica para a terra-mãe, o impacto do inglês na atualidade pode ser considerado mais um efeito da globalização do que puramente da colonização. Nesses dois locais, o idioma passou apenas por dois estágios, a fundação e a estabilização endonormativa. Ou seja, o inglês adentrou os territórios e, posteriormente, foi estabelecido como língua de relevância política, educacional e/ou do sistema jurídico, sendo, hoje, ensinado como segunda língua.

Ressalta-se que na Tanzânia o inglês é, junto com o suaíli a língua oficial do país, contudo, é falado como primera língua por uma minoria, em regra, descendentes de ex-colonos. Desse modo, o ensino do idioma como segunda língua parte da preocupação da população em relação aos benefícios que a aprendizagem desse língua pode gerar em termos de melhores empregos e oportunidades para seus falantes (SCHNEIDER, 2007, p. 199). O mesmo ocorre em Samoa, onde o inglês é, conjuntamente com o samoano, a língua oficial, sendo que a maioria de sua população possui o samoano como língua materna.

Nesse sentido, verificamos que a forma como a língua inglesa é inserida em um território, muda o jeito como essa vai ser utilizada pelos seus falantes locais, como será posta politicamente e como será ensinada. Encerramos, assim, o capítulo sobre o processo de globalização e de expansão da língua inglesa pelo globo, prosseguindo para o Capítulo 4 que faz um panorama sobre o ensino de língua inglesa e a autonomia do aluno, o qual completa o aporte teórico que dá sustentação ao nosso trabalho.

CAPÍTULO 4 – O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E A AUTONOMIA DO ALUNO: O ALUNO NO CENTRO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Conforme apresentado, a configuração do inglês como língua do mundo alterou a forma com que a língua e os seus falantes são compreendidos e visualizados. Em decorrência direta dessas alterações, a forma como a língua inglesa é ensinada, seja como primeira língua ou língua complementar, também precisa sofrer modificações e adaptações.

Nesse sentido, com o intuito de discutir as alterações pelas quais o ensino de língua inglesa passou e vem enfrentando, este capítulo apresenta e analisa, dentre outros temas, as diferentes concepções para o ensino de línguas (primeira língua, segunda língua e língua estrangeira), a necessidade de um ensino centrado na autonomia do aluno e o papel do livro didático em uma sala de ensino de línguas.

4.1 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E O SEU *STATUS* DE LÍNGUA DO MUNDO

Conforme evidencia Kumaravadivelu (2008), o mundo atual tem sido reestruturado pelo atual fenômeno de globalização. Essa reorganização mundial refere-se não apenas à quebra das barreiras de tempo e espaço e as interconexões e inter-relações sociais, políticas e econômicas, mas também ao modo como as pessoas se relacionam com a sua língua local e com as demais línguas que adentram as comunidades nas mais diversas áreas do planeta.

Com esse movimento de globalização, a língua inglesa alcançou o patamar de língua mundial, uma vez que, apesar de não ser a língua mais falada do globo terrestre, posto ocupado pelo mandarim em termos quantitativos localizados[65], é a língua com maior amplitude mundial. O alcance do inglês decorre do fato deste ser, na atualidade, a língua mais falada por não nativos. A língua inglesa tornou-se, portanto, o idioma utilizado para ampla comunicação, isto é, o veículo linguístico e cultural que viabiliza a interação entre pessoas de línguas e comunidades distintas.

Isso se tornou viável, pode-se teorizar, a partir do momento em que o inglês passou a ser a língua estrangeira mais ensinada no mundo, superando, por exemplo, o espanhol e o

[65]O termo ‘quantitativo localizado’ reporta-se ao fato de que o mandarim é a língua mais falada quando se considera um lugar específico e uma região delimitada, mas não quando se refere à amplitude mundial.

francês, línguas que também se expandiram no rastro das empreitadas colonialistas europeias. Com o colonialismo e o imperialismo, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, a língua inglesa e o seu ensino deixaram de ser restritos aos nativos e passaram a inserir não nativos, seja por necessidade ou imposição política, econômica ou social.

Nesse sentido, no que concerne aos nativos e não nativos da língua, o ensino de língua inglesa passou a referir-se, ao menos, a três perspectivas distintas: inglês como primeira língua, inglês como segunda língua e inglês como língua estrangeira[66]. Essas distinções são estabelecidas com base no local onde a língua é aprendida e nas funções sociais e comunicativas para quais é utilizada.

O inglês como primeira língua refere-se ao fato de que ela é a principal língua de seu falante, aquela que o indivíduo aprende para que possa se comunicar na sociedade em que nasceu. Nessa perspectiva, o inglês como primeira língua, ou língua materna, pode ser encontrado em países que a enquadram como língua oficial ou língua *de facto*. Contudo, ressalta-se que a caracterização do falante como nativo precisa ser feita tomando como base o conjunto de elementos, e não apenas um deles, posto que o mero nascimento em um país que tenha o inglês como língua oficial não o distingue como falante nativo.

De acordo com Tomlinson (2011), diferentemente do inglês como língua materna, a língua inglesa como segunda língua refere-se à situação na qual ela não é a principal língua de uso da comunidade, mas possui funções sociais e comunicativas nesse local. A língua inglesa como segunda língua condiz, portanto, com a necessidade de aquisição de uma língua por uma imposição social, posto que, para perfazer as suas necessidades sociais, econômicas e profissionais, a organização da sociedade faz com que o indivíduo aprenda não apenas a sua língua primeira, mas também outra língua que será utilizada corriqueiramente.

O inglês como língua estrangeira, por sua vez, não tem uma função social e comunicativa imediata na sociedade em que é aprendida (OXFORD, 1990). Nesse contexto, a língua inglesa não é normalmente utilizada para a comunicação em uma sociedade em particular. A sua aprendizagem parte, por exemplo, de uma delimitação política e governamental que a inseriu como língua estrangeira nos currículos.

A forma como o inglês será ensinada precisa pressupor, portanto, o modo como ele é concebido. Esse fator deve ser considerado já que, por exemplo, os alunos de inglês como

[66]Ressalta-se que não existe um consenso quanto às definições dos termos primeira língua, segunda língua e língua estrangeira. Alguns teóricos, como no caso apresentado, fazem a distinção com base no uso e função social da língua. Outros, de forma mais restritiva, delimitam que a divisão poderia ser feita apenas entre primeira língua e segunda língua, pois o termo "segunda língua" já denotaria uma língua que foi aprendida após a aquisição de uma primeira, englobando, portanto, o termo 'língua estrangeira'.

língua materna já possuem os códigos e as habilidades da comunicação, precisando apenas desenvolvê-los de forma avançada através da interação e prática (CANAGARAJAH, 2002). Do mesmo modo, os alunos de inglês como segunda língua, ou língua estrangeira, ainda precisam ser expostos aos referidos códigos.

Entretanto, mesmo com essa distinção na prática de ensino, precisamos atentar, na atualidade, para o fato de que o ensino desse idioma, independentemente do seu enquadramento, precisa estar contextualizado com os acontecimentos atuais. A globalização, portanto, adentra também o campo da educação linguística, interferindo e modificando a forma como a língua é concebida e utilizada.

A configuração do inglês como língua global gerou a sua desvinculação dos ditos centros hegemônicos (Estados Unidos e Reino Unido), passando, na atualidade, a sofrer influências de todas as comunidades que a usam. Consequentemente, do mesmo modo que esse idioma, em tese, perdeu o seu centro de referência, o seu ensino também precisa ser desvinculado da conexão imediata com o denominado falante nativo. O ensino de língua inglesa, portanto, precisa preparar o aluno para se relacionar não apenas com esses falantes, mas com todos aqueles que a dominam.

O mundo globalizado impõe ao seu falante uma postura mais ativa em relação à sua tomada de decisões e à sua atuação em sociedade. Isso ocorre uma vez que não podemos mais falar em campos isolados de atuação, mas em espaços complementares e interconectados. Toda e qualquer tomada de decisão está conectada com a vida em sociedade. Assim, o falante de língua inglesa precisa estar consciente de seu papel como cidadão não apenas local, mas também global.

De alguma forma, podemos afirmar que aqueles que dominam o inglês precisam estar aptos para, entre outras coisas, compreender as diferentes situações e contextos nos quais possam ser inseridos, escolher como a língua deverá ser utilizada em cada uma dessas situações, identificar quais as decisões que precisará tomar para facilitar ou viabilizar a comunicação com o interlocutor de outra comunidade; utilizar-se de diferentes recursos e ferramentas para comunicar-se, entre outras questões. Desse modo, os alunos precisam não apenas saber o conteúdo linguístico necessário para a comunicação, mas devem ser preparados para enfrentar o mundo globalizado (KUMARAVADIVELU, 2006).

4.2 A AUTONOMIA DO ALUNO E O ENSINO DE LÍNGUAS: O ALUNO COMO SER SOCIAL

Na contemporaneidade, o aluno necessita saber atuar na sociedade de forma ativa, recriando e transformando a sua realidade. De acordo com Freire (1996, p. 28), devemos fomentar "a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas".

Isso implica conceber que o educando tem que, cada vez mais, assumir a responsabilidade pelo seu aprendizado, atuando com uma postura ativa a ser expandida também para o seu contexto social. Assim sendo, os alunos precisam estar inseridos em um contexto educacional que os leve a desenvolver a sua autonomia, não apenas como aprendizes, mas também como sujeitos sociais. Isto porque, conforme evidencia Holec (1981 apud LITTLE, 1991), o ensino de língua precisa estar conectado com a necessidade de estimular a liberdade individual através do desenvolvimento de habilidades que possibilitem o aluno a atuar de forma mais responsável na gestão das atividades na sociedade em que vive.

No caso da aprendizagem de língua inglesa, por exemplo, a autonomia do aluno correlaciona-se não apenas com a sua participação e responsabilidade no processo de aquisição do novo sistema linguístico-cultural, mas também com o seu papel de cidadão local e global. O educando passa, assim, a ser não apenas um produto da sociedade, mas um produtor. Isso porque, "a autonomia não é a apenas a liberdade para aprender, mas também a oportunidade de tornar-se pessoa" (KENNY, p. 436, 1993 apud NICOLAIDES; FERNANDES, 2008, p. 46).

O aprendiz precisa ser concebido, desse modo, como um ser social. Como tal, ele deve ser capaz de agir em diferentes âmbitos e, consequentemente, precisa ter a consciência de que ele é o responsável pelas atitudes e decisões que toma tanto no campo linguístico, quanto no social. Em verdade, como afirma Murray (2014, p. 7), o contexto social e cultural tem interferência direta nas escolhas feitas pelo discente:

> As decisões e escolhas feitas pelos alunos em relação a como eles lidam com o seu aprendizado e qual o conteúdo que eles acham interessante e apropriado dependerá das influências sociais e culturais, originadas na atualidade, em muitos casos, da mídia social e da cultura popular. Isso demonstra o fato de que a resposta dos alunos às influências sociais e culturais e o modo como eles escolhem personalizar o seu aprendizado dependerão do seu senso individual de si e a compreensão destes

> quanto a quem eles são como pessoa e a identidade destes como aprendizes de língua[67].

Isso justifica o fato de que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua não deve ser compreendido como um sistema fechado e estável. De acordo com Pennycook (2000), a sala de aula é um microcosmo da vida em sociedade, razão pela qual precisamos considerar que o aluno, como ser social que é, participa de diversas interações que influenciarão diretamente o modo como ele se posicionará perante o aprendizado de uma língua. As escolhas do educando em relação ao seu aprendizado partem não apenas dos elementos apresentados na sala de aula, mas também daqueles decorrentes do seu contexto social e cultural.

Ademais, essas escolhas precisam ser decorrentes das necessidades do aprendiz e do que este entende que se enquadram nos seus objetivos. O aluno passa, então, a atuar de uma forma mais responsável, ativa e crítica, ocasionando, assim, o desenvolvimento da sua autonomia. A autonomia induz e incentiva uma postura mais independente por parte do aprendiz, fazendo com que este assuma o seu papel de responsabilidade por seu aprendizado.

Entretanto, tendo em vista que o educando é um ser social, a sua independência está sempre balanceada pela dependência, pois a nossa essência como seres humanos é a da interdependência (LITTLE, 1991). Isto é, o aprendizado não ocorrerá de forma individual e isolada, mas através das interações e colaborações entre os sujeitos e dos diferentes contextos da sala de aula e da vida em sociedade. A autonomia do aluno precisa, então, estar não apenas conectada e restrita à aprendizagem, mas a todos os aspectos da vida.

Verificamos, assim, que a área de estudo da autonomia é, de acordo com Benson (2013), correlacionada com o desenvolvimento de indivíduos. Essa visão é uma consequência direta da atual globalização, a qual trouxe a perspectiva de sujeitos interconectados, inter-relacionados e interdependentes. Essa perspectiva inseriu na autonomia do aluno a noção de que o aprendizado, assim como a maioria das atividades humanas, parte de um processo de interação e colaboração entre sujeitos.

No que condizem os limites da sala de aula, esse aprendizado decorre, principalmente, da interação e colaboração entre os alunos e o professor. Cabe ressaltar, contudo, que nem sempre essa interação visa e/ou está pautada no desenvolvimento da autonomia do aluno.

---

[67] *The decisions and choices learners make regarding how they manage their learning and what content they find interesting and appropriate will depend on social and culture influences, stemming in many cases these days from social media and pop culture. This is notwithstanding the fact that learner's response to social and culture influences and how they choose to personalize their language learning will depend on their individual sense of self and their understanding of who they are as a person and their identity as a language learner.*

Desse modo, para compreendermos como chegamos à concepção de autonomia na condição de elemento inerente e obrigatório para o ensino da língua inglesa, precisamos compreender como a língua é ensinada, quais os papeis dos alunos e do professor, e como essa relação se desenvolveu ao longo das diferentes teorias e abordagens sobre o ensino de línguas.

4.3 A AUTONOMIA DO ALUNO E O ENSINO DE LÍNGUAS

Os estudos específicos sobre a autonomia do aluno, na área de ensino de línguas, têm como marco inicial o trabalho de Henri Holec, em 1979, para o Conselho da Europa, intitulado de "Autonomia no Aprendizado de Língua Estrangeira" (*Autonomy in Foreign Language Learning*). Contudo, antes mesmo de ser concebida como campo próprio de estudo, a autonomia do aluno já podia ser visualizada em alguns enfoques teóricos que, ao inserirem o aprendiz como parte inerente ao processo de ensino-aprendizagem, passaram a conceber, mesmo que indireta e implicitamente[68], o aluno como ser social e a autonomia do aprendiz.

Nesse sentido, é necessário compreender que os enfoques teóricos de ensino de línguas são estipulados com base nas estruturas da sociedade e como esta concebe a língua e a sua prática de ensino. À vista disso, os parâmetros educacionais utilizados são um reflexo da vida em sociedade, razão pela qual as mudanças nas concepções sociais terão consequências diretas no modo como a língua é vista e, por conseguinte, ensinada.

A língua está intrinsecamente relacionada com a vida em sociedade e o seu uso é inerente ao ser humano, pois, conforme afirma Williams (1977 apud KUMARAVADIVELU, 2008, p. 3), "uma definição de língua sempre é, implícita ou explicitamente, uma definição dos seres humanos no mundo"[69]. As relações humanas são pautadas, via de regra, no uso da língua em suas diversas formas para que, assim, possam ser estabelecidas delimitações, determinações e relações entre as pessoas e entre as diversas sociedades existentes. A língua é um reflexo direto das relações entre os seres humanos, estando sempre sujeita às mudanças e às alterações vivenciadas pelos indivíduos.

[68] Apesar de apresentar traços conexos com a autonomia do aluno, o termo só passou a ser utilizado no campo dos estudos linguísticos a partir de 1979, com a publicação do trabalho de Holec.
[69] *A definition of language is always, implicity or explicity, a definition of human beings in the world.*

O ensino de línguas é um nítido exemplo dessa conexão entre a língua e os seres humanos, pois foi a partir do sentimento de necessidade da compreensão das demais sociedades que se deu início ao processo de ensino-aprendizagem de idiomas. Com isso, a língua sofreu modificações na forma como era vista e utilizada.

Essa perspectiva pode ser mais facilmente compreendida a partir do momento em que se pensa que é quase impossível visualizar as relações humanas sem a língua e/ou a língua sem as relações humanas, visto que são interdependentes, pois, sem a conexão entre si, aparentariam estar incompletas. Kumaravadivelu (2008, p. 3) compartilha desse entendimento ao afirmar que "a língua permeia cada aspecto da experiência humana, e cria, assim como reflete, imagens desta experiência. É quase impossível imaginar a vida humana sem ela."[70]

A compreensão de que a língua é inerente às relações humanas, e que o principal meio de propagação destas é exatamente a língua, é de entendimento pacífico entre os teóricos linguistas, independentemente de estes a compreenderem como um fenômeno natural do ser humano ou como fato social[71]. Contudo, a definição individual do termo "língua", apesar de parecer simples e sutil, é de difícil compreensão, além de ser a propulsora de grandes discussões entre os teóricos.

A dificuldade de conceituar o termo 'língua' encontra-se no fato de que sua definição se modifica de acordo com a perspectiva pela qual é analisada. Segundo Brown (2007), uma definição é uma afirmação que captura as principais características de um conceito, contudo, é preciso conceber que o ato de definir "requer escolhas sobre quais características de um objeto são merecedoras para serem retratadas"[72] (BROWN, 2007, p. 5). Essas escolhas partem do conhecimento e compreensão que o sujeito tem sobre determinado objeto, evidenciando, desse modo, que, de acordo com determinado entendimento sobre o objeto, a definição será alterada e haverá uma nova construção epistemológica.

Verificamos, dessa forma, que para entender a língua não basta apenas compreender o seu conceito estabelecido em um dicionário ou definido por um linguista teórico. Isto ocorre porque a construção de uma definição de língua se pauta, por exemplo, na concepção

---

[70] *[...] language permeates every aspect of human experience, and creates as well as reflects images of that experience. It is almost impossible to imagine human life without it.*

[71] Rajagopalan (2008) argumenta que a língua pode ser compreendida de duas formas pelos teóricos linguistas: 1) a língua como um fenômeno natural e 2) a língua como fato social. Aqueles que estabelecem que a língua é um fenômeno natural concebem que esta é um produto natural e, por isso, os homens a utilizam sem se pautar no exercício de sua livre e espontânea vontade, ou seja, a língua é utilizada quase que de forma imposta, pois é inerente ao ser humano. De forma contrária, postulam os teóricos que visualizam a língua como um fato social; para estes, a língua é um produto de ações de seres humanos organizados em comunidades, etc. Independentemente do posicionamento adotado, nota-se que a relação da língua com os seres humanos é vital.

[72] *[...] it requires choices about which facets of something are worthy of being included*.

apresentada num determinado período (situado em tempo e espaço específicos), no entendimento que se tem sobre o ensino de língua e no posicionamento pedagógico adotado pelo sujeito construtor da definição. O conceito, portanto, abarca apenas uma das diversas facetas que podem ser assumidas sobre a língua, mostrando apenas uma das múltiplas visões que se pode ter sobre esta.

Além disso, é necessário compreender que, como assinala Brown (2007, p. 7), "o seu entendimento sobre os componentes da língua determina em uma larga extensão como você a ensinará."[73] Isso ocorre porque a língua é um conjunto de diferentes componentes que podem ser analisados e utilizados de diversas formas e para cumprir funções variadas. De acordo com Kumaravadivelu (2008), os conceitos de língua construídos ao longo de diversos estudos podem ser analisados através das seguintes concepções: língua como sistema, discurso e ideologia.

A concepção de língua como sistema, por exemplo, a concebe como uma construção de diversos componentes estruturais. Com base nesse conceito, para o uso e a compreensão da língua é preciso saber identificar e utilizar corretamente esses variados elementos estruturais. Isso ocorre simplesmente porque cada um desses elementos da língua possui uma natureza complementar que o caracteriza e delimita o seu uso.

O uso da língua, portanto, parte da combinação de seus diferentes componentes com base em normas pré-fixadas que delimitam como eles podem e devem ser utilizados. Um ensino de língua pautado na visão desta como sistema configura-se, assim, na apresentação e assimilação de que o idioma consiste de subsistemas que alocam os seus componentes em categorias: subsistemas fonológicos, semânticos e sintáticos. Desse modo, o ensino da língua parte do princípio de que a comunicação advém da junção desses subsistemas, observando as suas regras de conexão e buscando o desenvolvimento da competência gramatical do aprendiz.

Na concepção de língua como discurso, por sua vez, a língua é vista como veículo para comunicação e, por isso, os teóricos dessa corrente pensam ser necessário se ir além da noção anteriormente mencionada (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 7). Esses estudiosos, tais como Hymes (1972) e Halliday (1973), vislumbram que a língua é mais do que a mera junção de seus subsistemas, mas, principalmente, que é um conjunto de significados à disposição do usuário em contextos sociais; a língua é vista, aqui, em sua função social e não como algo interno, apenas do aprendiz (HALLIDAY, 1973 apud KUMARAVADIVELU, 2008, p. 8).

[73] *Your understanding of the components of a language determines to a large extent how you teach a language*.

Nesse caso, o ensino de línguas pauta-se no fato de que os aprendizes precisam ser capazes de se comunicarem, de passar uma informação aos ouvintes e de compreender as informações que lhes serão transmitidas ao invés de terem um estudo resumido ao aprendizado baseado nas regras dos componentes estruturais da língua.

Nesse pensar, a língua se pauta nas concepções de contexto, ou seja, na conjuntura social em que o usuário e a comunicação estão inseridos. Saber apenas os componentes estruturais da língua e as suas normas pré-fixadas de uso não possibilitarão uma comunicação efetiva entre os falantes. Ressalta-se, contudo, que os teóricos que representam essa compreensão não se preocupam, em geral, com as implicações culturais, políticas, econômicas, ideológicas, entre outras, relacionadas ao conceito em questão.

A compreensão de língua como ideologia, em adição às outras, ultrapassa a delimitação desta como portadora de características sistêmicas ou discursivas, visto que a coloca como forma para a propagação do poder e da dominação. Assim, tal visão possibilita a visualização dos aspectos culturais, sociais e econômicos de seus falantes. Um ensino-aprendizado de idiomas calcado na visão de língua como ideologia busca induzir nos aprendizes a indagação e a reflexão sobre a língua que estão aprendendo, não apenas em termos estruturais ou de contextualização, mas também nas inferências e peculiaridades sociais, culturais, ideológicas, entre outras, que eles podem obter através do processo de comunicação.

Desse modo, apesar de 'língua' ser um termo mundialmente conhecido e de uso diário dos linguistas, a sua definição ainda é inexata e, provavelmente, assim permanecerá. Isso ocorre, pois, como mencionado, a língua e as relações humanas são interdependentes e, por isso, cada nova experiência vivenciada pelo indivíduo terá consequência direta no modo como a língua será visualizada e compreendida, assim como terá implicações explícitas no modo como o seu ensino será desenvolvido. Neste trabalho, assumimos a perspectiva de que essas três concepções de língua não devem ser vistas como excludentes, mas complementares, sendo, portanto, necessária a busca por um equilíbrio entre elas de acordo com o contexto em que está inserida e o objetivo pretendido com o ensino.

A pedagogia de língua precisa ser compreendida, portanto, como um reflexo dos anseios da vida em sociedade. As mudanças de pensamento e ideias vivenciadas e estruturadas na sociedade influenciam diretamente a forma como uma língua será ensinada. Isso acontece, pois, de maneira geral, o ensino da língua materna e das línguas

complementares[74] reflete no modo como a sociedade compreende e pretende utilizar uma língua. Consequentemente, o ensino é uma extensão de cada período histórico e suas percepções culturais, políticas, econômicas e sociais.

Verificamos, assim, que existe uma grande influência na forma como a linguagem é vista e estudada e o modo como o ensino de línguas é realizado. Outro elemento de grande impacto na prática de ensino de uma língua é o seu enquadramento como materna ou complementar. Isso ocorre devido ao fato de que, no que concerne ao ensino da língua materna, o seu objeto baseia-se, majoritariamente, no campo educacional como um todo, enquanto que, no ensino de línguas complementares, tem-se como fundamento central o campo linguístico[75].

Ressaltamos, contudo, que, apesar de focarem em elementos distintos, os estudos realizados e voltados para o ensino de língua materna estão conectados e influenciam nas pesquisas e na prática do ensino de línguas complementares. Destaca-se, portanto, que o ensino de línguas complementares parte do sistema educacional geral e, dessa forma, a maneira como este for concebido irá influenciar no modo como essas línguas serão ensinadas.

4.3.1 A autonomia do aluno e as teorias e as abordagens para o ensino de línguas: uma análise do papel do aluno e do professor

O ensino da primeira língua orienta-se pelas teorias de aprendizagem que englobam todo o processo educacional e não apenas uma matéria específica. Essas teorias estão comumente associadas às teorias de desenvolvimento humano e estudam o modo como os sujeitos aprendem de forma geral, delimitando como a aprendizagem acontece e quais os meios e requisitos para alcançá-la. O ensino das línguas complementares, por sua vez, é influenciado pelas concepções e posicionamentos estipulados pelas teorias de aprendizagem, mas, além disso, possuem, dentro das teorias linguísticas, um campo específico de estudo: o da aquisição e ensino das línguas complementares ou adicionais.

[74]Assumimos, aqui, o termo línguas complementares para nos referirmos tanto à segunda língua quanto à língua estrangeira posto que, no sentido restrito da palavra, "complementar" condiz com todas as línguas que são aprendidas ou adquiridas como complemento à língua materna, independentemente do jeito como será utilizada. Além disso, apesar de serem utilizadas em contextos distintos, via de regra, o ensino de inglês, por exemplo, como segunda língua, ou língua estrangeira, se pauta nas mesmas concepções teóricas.

[75]É necessário salientar que o campo educacional e o campo linguístico são complementares, pois a forma como o processo educacional é concebido (como um sujeito aprende) irá influenciar no modo como a língua é ensinada, assim como a concepção de língua irá interferir no modo como o sujeito será introduzido ao conteúdo.

Depreendemos, assim, que a aquisição da língua materna está conectada diretamente com a aprendizagem de conteúdos pelo ser humano de maneira geral. A aprendizagem é vista como "o processo de aquisição de novos conteúdos a partir de um sistema de trocas (homem-meio) constante" (BESSA, 2008, p. 10). Nesse sentido, precisamos conceber que a aprendizagem da língua materna não se inicia e se restringe à escola, pois, conforme evidencia Pritchard (2009, p. 1), o aprendizado em sua perspectiva geral não se limita aos domínios do sistema educacional, mas "começa muito antes da escola; continua muito além desta, acontece rapidamente e em paralelo com a escola de diferentes formas e modelos"[76].

Por ser um campo que estuda o próprio ser humano e o seu desenvolvimento, muitas são as teorias da aprendizagem. Não obstante, podemos citar quatro como de maior propagação nas práticas educativas: a comportamental, a cognitivista, a humanista e as sociointercionistas.

A teoria comportamental[77], também denominada de behaviorista, tem início no final do século XIX e começo do século XX. Essa teoria baseia-se na concepção de que a aprendizagem deve ser considerada em função dos estímulos do meio ambiente, concebendo que, para cada estímulo, ter-se-á uma reação específica. A aprendizagem seria, portanto, a aquisição de novos comportamentos, tendo como base a observação e o condicionamento do aluno aos estímulos e às suas reações (SCHUNK, 2012).

Nesse sentido, o aluno é apresentado, de forma repetitiva e exaustiva, a diversos estímulos e as suas reações específicas, condicionando-o a identificar qual a resposta correta aos conteúdos que lhe são incitados. Logo, a aprendizagem parte de fora para dentro, inviabilizando que o aluno tome consciência de suas ações e motivações reais, posto que "o professor deve fixar o saber do indivíduo, predeterminando os conhecimentos suscetíveis de serem transmitidos, sua maneira de transmiti-los e, consequentemente, a avaliação desses conhecimentos" (PORTILHO, 2011, p. 19).

Sob essa perspectiva, o professor tem, então, o papel central do ensino, sendo este concebido como a figura autoritária detentora do conhecimento a ser transmitido para os alunos. Desse modo, a relação aluno-professor é caracterizada pela verticalização, pois o conhecimento parte unicamente do professor para o aluno, sem que haja troca e inferências no sentido oposto. Ademais, não se pode falar em colaboração aluno-aluno, pois o aluno é concebido restritivamente como recebedor do conteúdo e não propagador, razão pela qual a

[76]*Learning begins a very long time before school; continues for even longer after school; and happens rapidly, and in parallel with school, in a great number of different ways and settings*.

[77]Podem ser mencionados como principais estudiosos dessa teoria Ivan Pavlov, Edward Lee Thorndike, John Watson e Burrhus Skinner.

interação entre alunos ocorre apenas como meio de fixar e memorizar os estímulos, mas não como forma de expansão do conhecimento.

A teoria cognitivista[78] opõe-se a teoria comportamental, já que "salienta a importância de o aluno desenvolver a capacidade de reflexão consciente, de raciocínio orientado à redefinição e de remodelação e reorganização dos problemas, em lugar de limitar a aprendizagem somente à memorização" (PORTILHO, 2011, p. 48). Essa teoria surge na metade do século XX e concebe que a aprendizagem ocorre através de um processo de interação ativa, não mais passiva, do sujeito com o mundo externo, objetivando promover experiências que encorajem o aluno a aprender.

Na teoria cognitivista, de maneira contrária ao behaviorismo, que foca a sua atenção no comportamento humano, sugere a análise da mente e do ato de conhecer, analisando como o homem cria o seu conhecimento acerca do mundo e como os diferentes elementos deste intervêm no processo de estímulo e reação. A aprendizagem parte da construção do conhecimento e não de sua mera reprodução (PRITCHARD, 2009, p. 32). Essa construção do conhecimento ocorre, portanto, através do manejo e da utilização da informação recebida, pois o aluno precisa compreendê-la e transformá-la com base no que já conhece para, então, codificá-la e categorizá-la, visando obter a resposta almejada.

O professor, nessa teoria, é visto como aquele que deve não apenas apresentar a informação ao aluno, mas também desafiá-lo a transformar os conteúdos em conhecimento. O docente passa, então, a ser concebido como "agente facilitador ou mediador e o papel do aluno como agente ativo do processo de aprendizagem e ensino" (PORTILHO, 2011, p. 54).

Nessa concepção, temos uma mudança na relação aluno-professor, pois o professor passa a ser visto como uma figura mediadora do conhecimento e não mais autoritária e detentora exclusiva deste. O aluno é estimulado, mesmo que de forma controlada[79], a se autoconhecer e a conhecer os elementos que levam à sua aprendizagem, incentivando-o a construir o conhecimento e não mais, apenas, reproduzi-lo. Além disso, o aprendiz é encorajado a interagir com seus pares de forma a, juntos, promoverem um aprendizado colaborativo e cooperativo. Verificamos, assim, que a autonomia começa a emergir no contexto educacional, pois espera-se que o aluno participe do processo de aprendizagem.

[78]Alguns dos propulsores da teoria construtivista foram Jerome Bruner, Jean Piaget e David Ausubel.

[79]Mesmo com a mudança de concepção, a teoria cognitivista ainda toma como base que os conhecimentos a serem adquiridos devem ser apresentados ao educando como metas pré-estabelecidas às quais se espera que ele se adapte e com elas se conforme.

A teoria humanista[80], por sua vez, expande ainda mais essa concepção de aluno como parte da aprendizagem posto que, diferentemente da teoria behaviorista, visualiza que o "homem é um ser racional, capaz de realizar o seu destino. Portanto, não é determinado, mas livre" (FERREIRA, 2002, p. 150). Essa visão coloca o aprendiz como centro do processo de ensino-aprendizagem, considerando-o como pessoa e visando ao seu crescimento pessoal.

Sob tal perspectiva, a aprendizagem baseia-se na construção e desenvolvimento do aluno como pessoa, pois considera um processo pessoal e vivencial. Nesse caso, para que esta seja significativa, o aluno precisa perceber a sua relevância, concebendo-a como parte da sua valorização como indivíduo e de suas necessidades pessoais. A aprendizagem, portanto, é delimitada como auto-escolhida e auto-iniciada, visto que parte e inicia-se no aluno e não no professor.

Aqui, o professor tem o papel de facilitador, partilhando com o aluno a sua responsabilidade pela a aprendizagem e estimulando a sua confiança na capacidade de aprender por si mesmo. Contudo, diferentemente do que acontece na teoria cognitivista, não é mais o professor que, enquanto autoridade, impõe a disciplina, mas ela é aceita conscientemente pelo aluno, pois este será o responsável pela opção da direção de sua aprendizagem seguindo-a de acordo com seu próprio ritmo e assumindo a responsabilidade e a consequência de sua escolha (FERREIRA, 2002). Nesse contexto, a autonomia do aluno passa a ser vista como ponto essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois, ao colocá-lo como personagem central, faz com que este assuma o controle da sua aprendizagem.

As teorias sociointeracionistas[81], finalmente, assumem que o aluno deve ser concebido como centro do processo de ensino-aprendizagem e como sujeito histórico-cultural, não como ser isolado. O educando é concebido como ser social inserido em um contexto de múltiplas relações que interferem e influenciam em seu aprendizado. Aqui, a aprendizagem ocorre através da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural onde vive.

Sob esse prisma, nas teorias sociointeracionistas, a construção do conhecimento emana de uma ação de interdependência dos sujeitos, pois a interação social é condição indispensável para a aprendizagem. A aprendizagem é, portanto, um processo pessoal inserido em um contexto social de diálogo e múltiplas relações entre os sujeitos. Em outras palavras, essa teoria critica a verticalidade da relação aluno-professor e propõe que o processo de

[80] Essa teoria tem como principal teórico Carl Rogers que leva os seus estudos da psicologia para o campo da educação.

[81] Essas teorias são defendidas por Lev Vygotsky e Paulo Freire, os quais propagaram, em períodos distintos, a aprendizagem como consequência sociointeracional.

aprendizagem precisa partir de um constante diálogo entre o educador e o educando para que o segundo tenha a consciência de que não apenas está no mundo, mas faz parte deste.

Ainda de acordo com essas teorias, a aprendizagem torna-se, então, um processo de troca de conhecimento e experiências, pois tanto aluno quanto professor são concebidos como detentores de saber. A autonomia, nessa perspectiva, é vista como forma de empoderamento do aluno, pois o ensino pautado no contexto social do educando possibilita que este aja de forma ativa não apenas em relação ao seu aprendizado escolar, mas também como cidadão.

Finda essa explanação sobre as teorias de aprendizagem, verificamos que os estudos sobre a prática de ensino da língua materna decorrem, em sua grande maioria, de visões voltadas para a prática da educação de forma ampla e geral, não restritamente focada na aprendizagem da língua. Essas teorias se preocupam em analisar e compreender como os sujeitos aprendem, como estes desenvolvem o raciocínio e como estão inseridos na sociedade.

Os estudos sobre o ensino das línguas complementares, por sua vez, decorrem, principalmente, dos estudos linguísticos. Até o século XIX, os estudos sobre a linguagem orientavam-se, basicamente, por duas posturas distintas, mas não excludentes: o estudo da linguagem de forma nocional ou de modo filológico.

A concepção nocional era adotada por filósofos que concebiam a linguagem como forma de fazer filosofia. Nessa percepção, busca-se o "estabelecimento das relações lógicas que se dão entre as partes das expressões e o pensamento" (BORGES NETO, 2004, p. 48). O entendimento filológico, diferentemente, era adotado, entre os séculos V e XVI, pelos gramáticos e objetivava "à crítica literária, à retórica ou à preservação de formas "clássicas" de linguagem" (BORGES NETO, 2004, p. 48).

Como consequência, conforme evidencia Borges Neto (2004, p. 50), a linguagem era compreendida como meio de "fazer filosofia ou para fazer crítica literária". Essas concepções de linguagem foram levadas para o ensino das línguas complementares, sendo inseridas, inicialmente, no ensino das intituladas línguas clássicas (o grego e o latim). O ensino de línguas objetivava, portanto, ou a postulação de posicionamentos filosóficos ou a compreensão da forma culta dessas línguas para possibilitar o acesso aos textos literários.

Nessa época, o ensino de línguas era pautado pela tradução e a principal fonte da língua alvo eram os textos literários e, em menor escala, a leitura destes textos em voz alta, esta última, utilizada apenas como exemplo para estudo, não como prática oral para os aprendizes. Compreendia-se, naquele tempo, que o ensino das línguas clássicas auxiliaria no desenvolvimento do intelecto dos aprendizes e os ajudaria na aquisição de outras habilidades acadêmicas.

Essa postura foi mantida com a inserção, no século XVIII, das línguas modernas nos currículos das escolas europeias. O foco do ensino das línguas complementares continuava sendo a habilidade da leitura e da compreensão textual, além do ensino pautado na forma escrita da língua e na tradução de textos e frases escritos na língua alvo. Esse modelo de ensino das línguas estrangeiras adentrou o século XIX, quando já havia sido assimilado como o meio padrão de se ensinar línguas. A prática oral era reduzida ao mínimo e dava-se ainda mais ênfase à tradução e às regras gramaticais.

O ensino, no período em questão, era focado nas regras gramaticais, na tradução e na escrita, pois a meta a ser alcançada pelo aluno era a compreensão dos textos escritos na língua alvo e o benefício do desenvolvimento mental. Além disso, a pedagogia era bastante tradicional no quesito de coordenação das aulas e da relação entre os alunos e o professor. O professor era considerado a autoridade na sala de aula, o detentor do conhecimento necessário para o aprendizado da língua complementar. Sendo assim, a relação entre aluno e professor era unilateral, direcionada do mestre ao aprendiz, não havendo interação ou troca de experiências e conhecimentos entre eles. Ao aluno cabia apenas memorizar o conteúdo ministrado e repeti-lo.

Até esse momento, as línguas complementares eram concebidas como qualquer outra habilidade que precisava ser apreendida pelos aprendizes. O objetivo de sua aprendizagem estava centralizado no fato de que a aquisição de uma língua auxiliaria no desenvolvimento educacional dos estudantes. Nessa perspectiva, não se tinha ainda uma distinção da forma de ensino de uma língua complementar para qualquer outra disciplina do currículo escolar.

Essa visão, entretanto, começou a ser alterada em meados do século XIX, quando mudanças na sociedade interferiram diretamente no modo como a língua era pensada e, consequentemente, no modo como deveria ser ensinada. Esse é um período marcado pelo aumento significativo da comunicação entre os europeus, reforçando a necessidade de se saber não apenas escrever e ler, mas, principalmente, a se ter proficiência oral na língua alvo. Essa necessidade de comunicação entre diferentes comunidades fez com que professores e linguistas buscassem novas abordagens para o ensino de línguas, desencadeando no surgimento de diversos movimentos linguísticos calcados em refletir sobre como o ensino das línguas complementares deveria ser compreendido e implementado[82].

[82] Um dos principais movimentos que surgiram nessa época é o denominado Movimento de Reforma no qual os estudiosos se preocupavam com um ensino-aprendizagem que enfatizava a parte oral e o ensino de gramática de forma indutiva, estabelecendo, assim, uma associação de significados com a língua alvo. O Movimento de Reforma também levantava questionamentos sobre qual seria a melhor maneira de ensinar as línguas estrangeiras e quais os procedimentos, princípios, técnicas, entre outros, deveriam ser utilizados nesse processo.

A partir dessa reflexão, o estudo das línguas complementares passou a ser concebido como ciência que possui características peculiares de ensino e aprendizado, diferentes das utilizadas na aquisição da língua materna. Nesse momento, começaram a surgir ao redor do mundo, principalmente na Europa e nos Estados Unidos da América, diversos estudos sobre o ensino-aprendizado de línguas complementares, os quais podem ser denominados de posicionamentos pedagógicos[83].

Os posicionamentos pedagógicos[84] são compostos por princípios e/ou procedimentos preestabelecidos por estudiosos com o intuito de descrever o modo como concebem que a língua precisa ser lecionada e os motivos para adoção de tal postura. Além disso, os princípios e os procedimentos demarcam a maneira como devem ocorrer as relações em sala de aula, ou seja, estipulam como devem ser as interações entre os alunos e o professor, especificando, também, qual é o papel de cada um nos contextos específicos.

Cabe ressaltar que esses posicionamentos pedagógicos sofrem influências diretas das teorias de aprendizagem, pois se concebe que a forma como um sujeito aprende interferirá diretamente no modo como uma língua precisa ser ensinada. O estudo sobre o ensino das línguas complementares desencadeou na elaboração de vários enfoques teóricos que podem ser divididos, de acordo com Kumaravadivelu (2008), em quatro categorias centrais: posicionamentos que centralizam o ensino na língua (*language-centered methods)*, os que colocam o aluno como centro (*learner-centered methods)*, os humanísticos e aqueles que focam no aprendizado (*learning-centered methods)*.

Os posicionamentos pedagógicos que centralizam o ensino na língua (*language-centered methods)* são aqueles preocupados com as formas e estruturas linguísticas, ou seja, se baseiam na introdução das estruturas linguísticas que orientarão o aprendizado. Esse enfoque teórico pode ser exemplificado pelo Método Audiolingual, o qual adveio e ganhou

[83]Utilizamos, neste trabalho, o termo "posicionamento pedagógico" de modo a generalizar as diversas nomenclaturas utilizadas para intitularem-se as formas de ensino de línguas estrangeiras, tais como métodos, metodologia, abordagem, técnicas, entre outros. Cada uma dessas nomenclaturas reflete um posicionamento teórico assumido por um pesquisador ou um grupo de estudiosos. Esses posicionamentos advêm de tempos, espaços e contextos distintos, o que faz com que cada autor tenha uma compreensão diferente sobre determinada definição. Podemos citar, como exemplo, o fato do termo "método" não ser utilizado da mesma forma por quatro linguistas distintos: Antony (1963), Richards e Rodgers (2001) e Kumaravadivelu (2008), pois cada um deles baseou seu estudo em contextos distintos. Desse modo, entendemos, nesta tese, o termo "posicionamento teórico" como a delimitação dos princípios e/ou procedimentos que podem ser adotados para o ensino de línguas complementares. Seriam, assim, visualizados como posicionamentos pedagógicos o Método Direto, o *Silent Way*, o Método Audiolingual, entre outros.

[84]Como enfatiza KUMARAVADIVELU (2008), o número exato de métodos em uso na atualidade é incerto. Sendo assim, este trabalho não tem o objetivo de esgotar o estudo sobre os posicionamentos pedagógicos adotados para o ensino-aprendizagem das línguas complementares, mas de fazer uma breve análise de como o ensino de línguas mudou ao longo dos anos e, principalmente, de como eram/são visualizados os papéis dos alunos e dos professores nesse processo.

notoriedade, principalmente, com as Grandes Guerras Mundiais[85] e dos conflitos entre países que marcaram grande parte do século XIX e a primeira metade do século XX. O ensino das línguas, nesse momento, assumiu não apenas o caráter metodológico, mas também governamental, visto que existia a urgência de compreensão e diálogo entre os países para que pudessem interagir, se posicionar em face aos acontecimentos e, também, se proteger.

No Método Audiolingual, propõe-se que o ensino seja feito sem o contato com a língua materna. Em verdade, intenciona-se que os alunos abandonem os hábitos de fala e aprendizagem vinculados à sua primeira língua. Ademais, a apresentação da língua estrangeira é feita através da repetição de diálogos e de *drills*, sendo que o aluno deve, então, imitar as informações que lhe são passadas. Como o ensino-aprendizagem é pautado, em grande parte, na imitação dos padrões apresentados, o professor, bem como os diálogos e *drills*, deve ser "responsável por prover aos seus alunos um bom modelo para a imitação"[86] (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 45).

Nesse posicionamento, o professor assume o papel de um maestro, pois, conforme evidencia Larsen-Freeman (2003), ele é o responsável por delimitar, guiar e controlar o comportamento linguístico dos alunos. O aprendiz, por sua vez, é visto quase que exclusivamente como um mero receptor do conhecimento, das informações, das inferências e das percepções sobre ensino passadas pelo professor[87].

Diferentemente, os posicionamentos pedagógicos centralizados no aluno (*learner-centered methods)* não focam exclusivamente no desenvolvimento das estruturas linguísticas, mas norteiam-se, principalmente, nas suas necessidades, vontades e situações (KUMARAVADIVELU, 2008). Tais enfoques visam a promover o desenvolvimento das

---

[85]Um exemplo disto é a Abordagem Audiolingual, a qual, de acordo com Leffa (1988, p. 221) "é a reação dos próprios americanos contra a AL (Abordagem para Leitura). Surgiu durante a Segunda Guerra Mundial quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e não os encontrou. A solução foi produzir esses falantes da maneira mais rápida possível. Para isso, nenhum esforço foi poupado: linguistas e informantes nativos foram contratados, as turmas de aprendizagem foram reduzidas ao tamanho ideal e o tempo, apesar da urgência, foi dado com liberalidade, nove horas por dia em um período de seis a nove meses. Embora nada houvesse de novo no método usado pelo exército [...] seu sucesso foi tão grande que as universidades se interessaram pela experiência. Depois, as escolas secundárias seguiram a adoção do método, provocando um aumento significativo no número de matrículas. Devido à existência de linguistas no projeto, o ensino de línguas adquiriu, naquele momento, o *status* de ciência. Com o tempo, o Método do Exército foi refinado e se desenvolveu no que hoje é conhecido como Abordagem Audiolingual."

[86]*[...] responsible for providing her students with a good model for imitation.*

[87]Apesar de ainda ter um comportamento passivo no seu processo de aprendizagem, o aluno já não é mais tão inerte quanto no ensino das línguas clássicas, pois, mesmo que de forma superficial, o ensino, na perspectiva audiolingual propõe que o professor se paute em estratégias que possibilitem a percepção dos alunos sobre seus erros e suas produções orais, como, por exemplo, na correção de erros gramaticais não diretamente pelo professor, mas indiretamente pelo aluno que, a partir de opções dadas pelo professor, assimila qual é a resposta correta. As relações que ocorrem em sala são, desse modo, restritas à interação professor-aluno de forma unilateral, sendo que qualquer outra forma de interação é desencorajada por se entender que ocasionaria erros.

estruturas linguísticas em sua faceta funcional, isto é, viabilizando o seu uso significativo no contexto social do aluno.

Um exemplo desse posicionamento pedagógico é o *Ensino Comunicativo de Língua* que concebe como seu principal objetivo capacitar os alunos para se comunicarem na língua alvo (LARSEN-FREEMAN, 2003), compreendendo que o uso real da língua implica que o aluno saiba transitar, comunicativamente, em contextos sociais variados e interagir com diferentes interlocutores. O *Ensino Comunicativo de Língua* explicita que a comunicação é construída pela interação dos interlocutores, por isso entendida como um processo, o que torna o conhecimento exclusivo de regras gramaticais e vocabulário insuficiente para que se construa uma comunicação efetiva e eficiente. O estudo dos componentes da língua, isto é, gramática, pronúncia e vocabulário, assim, advém das funções, de situações contextualizadas e dos papéis dos interlocutores trabalhados em sala, e não o contrário.

O professor, sob essa perspectiva, é visualizado como um facilitador da comunicação, pois a sua principal função seria estabelecer situações que propiciem aos seus alunos o desenvolvimento da comunicação. Nesse pensar, o aluno é compreendido como negociador de significado, pois, através da busca pela comunicação, ele tenta entender o seu interlocutor e ser compreendido. Ademais, o estudante assume uma postura mais ativa perante o seu processo de aprendizagem, pois passa a ser administrador da sua comunicação e, consequentemente, de seu aprendizado, desenvolvendo, desta forma, a sua independência e autonomia.

De modo semelhante, os posicionamentos humanísticos também são orientados pelas necessidades e vontades do aluno. Contudo, estes concebem que o aprendizado parte do desenvolvimento isolado do educando, excluído do seu aspecto social. Esses posicionamentos pautam-se, principalmente, na compreensão psicológica do aprendiz como pessoa e em como este se enxerga. Um dos procedimentos mais comuns, sob essa perspectiva, é o chamado *Silent Way* que, segundo o qual a língua é compreendida como meio para que os alunos se autoexpressem. Por isso, esse posicionamento pedagógico requer que o professor se mantenha o mais silencioso possível, atuando oralmente apenas para dar ao aprendiz o necessário para que este possa produzir e desenvolver o aprendizado.

No *Silent Way,* ainda, o professor passa a ser o fomentador do ensino-aprendizado realizado pelo aluno, sendo o responsável por visualizar o conhecimento que o educando já possui e utilizá-lo como meio para apresentar-lhe a novos componentes. Aqui, o aprendiz é visto como o principal responsável por seu aprendizado, baseando-se na concepção de que ele deve assumir responsabilidades pelo seu processo de aprendizado e que o papel principal do

professor é reforçar no estudante essa postura de controle. Como explicitam Richards e Rodgers (2001, p. 106), nesse contexto, "é esperado que os alunos desenvolvam a independência, autonomia e a responsabilidade"[88]. Em decorrência dessa postura participativa do aprendiz em sala de aula, a relação entre educando e professor vai além da tradicional 'mestre-aluno', uma vez que aponta para a busca de um aprendizado efetivo, garantindo, assim, que essa relação também ocorra na direção aluno-aluno.

Os posicionamentos com enfoque no aprendizado (*learning-centered methods)*, por sua vez, se baseiam não no conteúdo linguístico como ponto de partida da prática de ensino-aprendizagem, mas nas teorias de aprendizagem e ensino (RICHARDS, 1984, p. 10). Esses posicionamentos consideram que o próprio processo de aprendizagem precisa ser o centro, e não a língua e suas estruturas, pois estas decorrerão de um processo efetivo da prática de ensino.

Um exemplo de tal posicionamento é a Abordagem Natural (*Natural Approach),* desenvolvida por Krashen e Terrel (1983), na qual se assume que a aprendizagem da língua complementar deve acontecer de forma natural, assim como acontece com a aquisição da língua materna. Desse modo, o foco não é, necessariamente, apresentar e introduzir as estruturas linguísticas e suas regras e complexidades, mas transformar esse uso em uma prática significativa de comunicação.

Na Abordagem Natural, o objetivo não é discutir sobre como utilizar a gramática, mas trabalhar ideias, realizar tarefas e resolver problemas. A aprendizagem requer, portanto, a interação significativa da língua alvo e o seu uso natural, ou seja, os alunos não devem estar preocupados com a forma, mas com a mensagem que querem passar e com a compreensão.

Nesse posicionamento pedagógico, o professor é a fonte primária do conhecimento. Contudo, as decisões sobre os conteúdos e os objetivos precisam ser feitos em conjunto com os alunos para que suas necessidades sejam definidas, tornando o uso da língua significativo. Desse modo, apesar de o professor ser considerado centralizador do conteúdo, o aluno já passa a ser concebido como elemento ativo e, consequentemente, imbuído de um papel mais autônomo no processo de ensino-aprendizagem, pois, em conjunto com o seu professor, o aprendiz auxiliará nas delimitações da prática de ensino.

Constatamos, no entanto, que, na contemporaneidade, ao contrário do que se postulava, não existe o melhor posicionamento pedagógico a ser adotado para o ensino de línguas, pois a postura a ser assumida em sala de aula pelo professor, pela instituição, pelos

[88] *Learners are expected to develop independence, autonomy, and responsibility*.

alunos e pelo material didático dependerá do contexto no qual estes estão inseridos. Consequentemente, um posicionamento pedagógico pode ser eficientemente alcançado por uma escola e, em outra, não conseguir os objetivos estipulados. Isso ocorre, pois os posicionamentos pedagógicos são concebidos a partir de uma análise objetiva, sem levar em consideração a situação concreta.

Além disso, verificamos que, em verdade, os diferentes posicionamentos pedagógicos são, em suma, uma propagação de ideais e pensamentos dos países denominados como hegemônicos, no caso do inglês, Estados Unidos e Inglaterra. Esses enfoques teóricos, propagados e estimulados ao redor do mundo como os padrões a serem seguidos para o ensino da língua inglesa, objetivam estabelecer a cultura e língua dos centros hegêmonicos como padrão.

A língua inglesa e o seu ensino são utilizados como ferramenta de poder que podem ser visualizados, conforme explicita Kumaravadivelu (2003), em quatro dimensões: 1) a 'acadêmica', a qual se refere ao fato de que o conhecimento local é concebido como irrelevante para o aprendizado da língua inglesa; 2) a 'linguística', a qual se baseia na concepção de que a língua local é desnecessária durante o aprendizado, propagando o princípio monolingual, o qual designa que apenas a língua-alvo pode e deve ser utilizada nesse processo; 3) a 'cultural', que permeia a figura do nativo como meta para desenvolvimento linguístico e cultural; e 4) a 'econômica', que evidencia a característica de indústria hiper lucrativa decorrente do ensino da língua inglesa pelos quatro cantos do mundo.

Essas dimensões visam a reforçar o papel do denominado centro hegemônico de poder e o controle linguístico e cultural uma vez que os posicionamentos pedagógicos vão, em verdade, muito além do que o mero objetivo de ensinar língua. Nesse contexto, Canagarajah (2002, p. 135) evidencia que os posicionamentos pedagógicos não são instrumentos sem valores que possuem funções meramente educacionais, mas são "construções culturais e ideológicas com consequências político-econômicas". Para este mesmo autor, "métodos representam as relações sociais, formas de pensar e estratégias de aprendizagem que são promovidas pelos círculos que os constroem"[89].

Ademais, os posicionamentos pedagógicos visam a homogeneizar e padronizar a prática de ensino, delimitando quais os passos e papéis a serem desempenhados pelos alunos e pelo professor. Isto porque estes se referem a princípios e procedimentos preestabelecidos e

[89]*Methods are cultural and ideological constructs with politico-economic consequences. […] Methods embody the social relations, forms of thinking and strategies of learning that are preferred by the circles that construct them*.

predefinidos que, mesmo com possíveis variações inseridas pelo professor durante a prática, irão ensejar numa atuação previamente orquestrada e delimitada pelos teóricos. Desse modo, Canagarajah (2002, p. 135) reforça que tais os posicionamentos podem "limitar o pensamento crítico e impor práticas e valores homogêneos"[90].

Tendo como ponto de partida essa característica limitadora dos posicionamentos pedagógicos, Kumaravadivelu (1994, p. 27) buscou explicitar, em seu intitulado *The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching,* a necessidade de se "reconfigurar a relação entre teóricos e professores através do empoderamento dos professores com conhecimento, habilidade e autonomia"[91]. Nesse sentido, de acordo com Kumaravadivelu (1994), não deveriam ser estipulados posicionamentos pedagógicos a serem adotados em sala de aula para o ensino de línguas, mas indicadores que possam servir apenas como diretrizes para um ensino-aprendizagem vinculados à função social da língua, ou seja, correlacionados com a vida em sociedade. Essa nova postura a ser adotada para o ensino de línguas foi denominada pelo autor de "condição pós-método".

Vale ressaltar que o pós-método não é, nas palavras de Kumaravadivelu (1994, p. 29), um método alternativo, mas uma alternativa para os métodos, posto que não se configura na delimitação de parâmetros e preceitos a serem seguidos pelo professor e pelos alunos, mas na estipulação de macroestratégias. Essas macroestratégias não são prescritivas, mas descritivas, não devendo ser tratadas como um pacote pré-pronto de soluções, mas um esquema que precisa ser constantemente modificado, expandido e enriquecido pelos professores (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 43).

Kumaravadivelu (2001) delimita que esse esquema das macroestratégias é feito com base em três parâmetros pedagógicos: 1) particularidade (*particularity*), 2) praticidade (*practicality*) e 3) possibilidade (*possibility*). O parâmetro da 'particularidade' se refere ao fato de que, para ser relevante, uma prática de ensino precisa estar conectada a um grupo específico, portanto, não se concebe uma prática pedagógica que se aplique irrestritamente a diversos contextos. O preceito da 'praticidade', por sua vez, concebe que o ensino-aprendizagem é um reflexo da relação entre teoria e prática, ou seja, o processo de ensinar não se refere apenas ao exercício do professor praticar métodos e colocar em uso procedimentos pré-estabelecidos.

---

[90] *They may limit critical thinking and impose homogenous values and practices.*
[91] *[…] refigure the relationship between theorizers and teachers by empowering teachers with knowledge, skill, and autonomy.*

Vale destacar que, para este autor, a praticidade tem como objetivo que o professor construa as suas próprias teorias de prática ao invés de apenas aplicar aquelas que lhe são passadas por linguistas que desconhecem o seu contexto e realidade. Por fim, o parâmetro da 'possibilidade' se baseia, de acordo com o próprio autor, nos trabalhos de Paulo Freire, referindo-se ao fato de que a prática do ensino-aprendizagem deve empoderar os seus participantes, alunos e professor, para que esta se origine não apenas de aspectos linguísticos estruturais, mas se conecte com o agir em sociedade (KUMARAVADIVELU, 2001).

Desse modo, esse esquema estratégico de ensino compreende dez macroestratégias: 1) maximizar as oportunidades de aprendizagem, 2) facilitar a interação negociativa (aluno-aluno e aluno-professor), 3) minimizar possíveis desencontros nas intenções dos alunos e do professor, 4) ativar a percepção heurística[92], 5) proporcionar a consciência linguística, 6) prover *input* linguístico contextualizado, 7) integrar as habilidades da língua, 8) promover a autonomia do aluno, 9) fomentar a consciência cultural e 10) garantir a relevância social (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 32).

Verificamos, assim, que a ideia de pós-método norteia-se pela prática de um ensino-aprendizagem mais preocupado não apenas em alcançar um objetivo linguístico de valorização do nativo, mas, principalmente, em ajudar a tornar o estudante um sujeito participativo. A relação aluno-professor, nesse caso, precisa ser de interação e diálogo, pois ambos possuem papéis centrais nesta prática. Além disso, o pós-método propõe uma prática de ensino mais preocupada com o indivíduo local e com os contextos institucionais, sociais e culturais da comunidade em que a língua é ensinada, visando a empoderar os sujeitos envolvidos na prática de ensino, tornando-os seus donos. Assim, no pós-método, a autonomia representa um compromisso com a aprendizagem.

Com base nessa análise dos estudos sobre a prática de ensino de língua materna e de línguas complementares ou adicionais, verificamos que a relação aluno-professor é alterada diversas vezes com as mudanças dos posicionamentos educacionais e linguísticos. Tal relação, nesta perspectiva, deixa de ser verticalizada e passa a ser participativa e colaborativa, na qual o aprendiz assume um papel ativo e, potencialmente, espera-se que esteja totalmente envolvido no seu processo de aprendizagem.

[92]Kumaravadivelu (1994) utiliza o termo 'percepção heurística' para referir-se ao processo pedagógico que pretende encaminhar o aluno a descobrir por si mesmo o que se quer ensinar.

Em um ambiente ideal de ensino não se pode trabalhar com os dois opostos (foco apenas no aluno ou apenas no professor). Ou seja, a aprendizagem precisa ser desenvolvida em uma relação horizontalizada na qual ocorra troca de conhecimento e experiências, e não mais a mera transferência. Conforme afirma Cipriano Luckesi (2011, p. 96), o equilíbrio nessa relação ensejará uma prática de ensino mais efetiva, pois

> situar o ensino centrado no professor e o ensino centrado no aluno em extremos opostos é quase negar a relação pedagógica porque não há um aluno, ou grupo de alunos, aprendendo sozinho, nem um professor ensinando para as paredes. Há um confronto do aluno entre a sua cultura e a herança cultural da humanidade, entre seu modo de viver e os modelos sociais desejáveis para um projeto novo de sociedade. E há um professor que intervém, não para se opor aos desejos e necessidades ou à liberdade e autonomia do aluno, mas para ajudá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para ajudá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro, para ajudá-lo a compreender as realidades sociais e sua própria experiência.

Os diferentes papéis assumidos pelos aprendizes e pelo professor, ao longo das diversas teorizações de aprendizagem e dos variados posicionamentos pedagógicos, possibilitam a afirmação de que os estudos sobre a autonomia do aluno surgem em decorrência da mudança de perspectiva sobre a função do aprendiz, assim como de uma nova postura que o aluno poderia ter perante o seu processo de aprendizagem.

Além disso, salientamos que essa mudança de perspectiva adveio de alterações ocorridas na sociedade no final da década de 1960 e, consequentemente, das novas necessidades e demandas que elas ensejaram (BENSON, 2001). Nesse período, a sociedade ocidental passava a conceber o progresso social não mais do ponto de vista dos avanços industriais, mas a partir da noção de qualidade de vida, a qual tinha como base o respeito ao indivíduo na sociedade (BENSON, 2001).

Enfim, essas mudanças sociais geraram na comunidade linguística a necessidade de desenvolver estudos sobre como oferecer ao aluno as capacidades e as competências necessárias para que eles pudessem desempenhar um papel ativo, assumindo posturas autônomas e de responsabilidade perante as suas escolhas e tomadas de decisões, conforme estava sendo exigido pelo contexto social vigente.

Diante do exposto, verificamos a necessidade, no contexto atual de ensino de línguas, do desenvolvimento da autonomia do aluno como elemento essencial para a aquisição de um idioma. Desse modo, emerge relevante discutir a autonomia do aluno, seus conceitos, estudos e impactos na prática de ensino de línguas, reflexões abordadas na próxima seção.

4.4 A AUTONOMIA DO ALUNO: ESTUDOS INICIAIS

Os estudos sobre a autonomia do aluno surgem em decorrência de mudanças na sociedade que passam a conceber os sujeitos como seres construtores da comunidade e não apenas receptores de direcionamentos a serem seguidos. Essa mudança de perspectiva influenciou o modo como se visualizava o aluno e como esse deveria ser concebido no processo de ensino-aprendizagem.

Em decorrência desse novo pensamento, o aluno passa a ser "caracterizado pelas múltiplas determinações da realidade. Ou seja, é um sujeito ativo que, pela ação, ao mesmo tempo se constrói, se aliena. Ele é um membro da sociedade como qualquer outro sujeito, tendo caracteres de atividade, socialidade, historicidade, praticidade" (LUCKESI, 2011, p. 147). Nessa perspectiva, o aluno passa a ser concebido não apenas em seu papel de educando, mas como ser social que precisa estar apto a desempenhar diferentes papéis a depender do contexto no qual está atuando, tais como: a) no sistema educacional (aluno, colega), b) no âmbito familiar (pai, filho, avó, neto, irmão), c) no contexto político (candidato, votante, não votante, cidadão democrático), d) no aspecto social (cidadão social, vizinho, amigo), e) no campo econômico (empregado, empregador, empreendedor), entre outros.

À vista disso, Luckesi (2011, p. 148) enfatiza que "o educando não deve ser considerado, pura e simplesmente, como massa a ser informada, mas, sim, como sujeito, capaz de construir-se a si mesmo, através da atividade, desenvolvendo seus sentidos, entendimentos, inteligência etc.". Inicia-se, assim, o pensamento de que o aluno não podia mais ser mantido em um papel passivo e apenas de receptor de conteúdo, mas ativo e participativo em seu processo de aprendizagem (FREIRE, 1987).

Essa preocupação em relação à postura a ser assumida pelo aluno deu origem a diversos estudos que concebiam a necessidade de se analisar e estudar esse novo papel ativo do educando. Nesse sentido, surgiram os estudos sobre a autonomia do aluno, não como uma nova teoria de aprendizagem ou posicionamento pedagógico, mas como uma reflexão sobre as diferentes abordagens de ensino, garimpando e selecionando princípios, parâmetros e procedimentos que se enquadravam nas novas necessidades.

Os estudos da autonomia são, assim, um agrupamento de diversas teorias e posicionamentos, buscando, em diversas áreas, os enfoques e, as diretrizes que melhor poderiam auxiliar no desenvolvimento de um aluno autônomo. Esse entendimento aparece explicitado por Benson (2002, p. 12):

> As origens históricas do conceito da autonomia no aprendizado de línguas são incomuns no campo da educação, pois se baseiam em grande parte de teorias emprestadas de outros campos, como a reforma educativa, aprendizado autodirecionado do adulto, da psicologia do aprendizado e da filosofia política (Benson, 2001). Pesquisadores da autonomia são caracterizados pela sua disposição em garimpar critérios de onde quer que eles tenham que ser achados.[93]

Conforme afirma Little (1991, p. 6), "o documento inaugural para qualquer discussão sobre autonomia no aprendizado de línguas é o relatório que Henri Holec preparou para o Conselho da Europa em 1979 sob o título *Autonomia no Ensino de Línguas*"[94]. Esse projeto definiu a autonomia como sendo "a habilidade de assumir o comando do seu aprendizado"[95] (HOLEC, 1981, apud LITTLE, 1991, p. 6).

O conceito de autonomia, entretanto, não se limita à definição de Henri Holec, pois o termo 'autonomia', apesar de necessário e constante nas principais discussões teóricas sobre o ensino de línguas, ainda não dispõe de um consenso em relação ao seu significado e à sua aplicação (BENSON; VOLLER, 1997, p.1). Isso é de fácil percepção, pois

> ao percorrer esta literatura, torna-se claro que as definições de autonomia são problemáticas, uma vez que esta se manifesta de formas variadas, dependendo do contexto em que é observada, dos propósitos e princípios que a sustentam e das influências filosóficas, ideológicas, políticas, culturais, sociais e educacionais mais amplas que estão em jogo (RAYA; LAM; VIEIRA, 2007, p. 5).

Verificamos, assim, que, apesar de parecer um objeto simples de discussão e trabalho, a autonomia do aluno é um conceito complexo permeado de diversas particularidades. Essa complexidade decorre, principalmente, do fato de que, conforme mencionado, não temos, e provavelmente nunca teremos, uma única forma para defini-lo.

Benson e Voller (1997, p. 1) concebem que existem ao menos cinco vertentes distintas para a compreensão da autonomia do aluno: 1) termo utilizado para descrever o estudo autodirecionado; 2) habilidades a serem aprendidas e utilizadas no estudo autodirecionado; 3) uma capacidade inata que é reprimida pela instituição educacional; 4)

---

[93] *The historical origins of the concept of autonomy in language learning are unusual in the field of language education in that they lie largely in theory 'borrowed' from other fields, such as educational reform, adult self-directed learning, the psychology of learning, and political philosophy (Benson 2001). Researchers on autonomy are characterized by their willingness to gather insights from wherever they are to be found.*

[94] *The foundation document for any discussion of autonomy in language learning is the report that Henri Holec prepared for the Council of Europe in 1979 under the title Autonomy in Foreign Language Learning.*

[95] *[…] the ability to take charge of one's learning.*

termo para o exercício da responsabilidade do aluno pelo seu aprendizado e 5) direito do aluno em determinar a direção do seu aprendizado.

Essa ampla diversidade de definições conectadas à autonomia do aluno pode ser visualizada através do estudo de três de seus principais teóricos: Henri Holec, Phil Benson e David Little, cada um deles situado em contextos, tempo e espaços variados. Henri Holec foi o precursor na definição do termo 'autonomia do aluno' e aquele responsável pela sua primeira explanação, delimitando-a como uma habilidade que um aluno tem para assumir o controle do seu próprio aprendizado.

Na concepção de Holec (1981), essa habilidade estaria conectada com a responsabilidade de o aluno assumir as decisões referentes a todos os aspectos do seu aprendizado como, por exemplo: a) determinar os objetivos, b) definir os conteúdos e progressões, c) selecionar os métodos e técnicas que devem ser utilizadas, d) monitorar os procedimentos de aquisição propriamente ditos (ritmo, tempo, local etc.) e e) avaliar o que foi adquirido (LITTLE, 1991, p.7).

Nessa perspectiva, verificamos que, para Holec (1981), a autonomia do aluno seria, em verdade, um processo de ensino-aprendizagem autodirecionado, legando, quase que por completo, o controle desse processo nas mãos do aluno. Isso ocorre, pois, no projeto ao qual Holec estava vinculado, a autonomia era visualizada "como um produto natural da prática do aprendizado auto-direcionado, ou aprendizados nos quais os objetivos, a progressão e a avaliação do aprendizado são determinados pelos próprios alunos"[96] (BENSON, 2001, p. 8).

David Little, por sua vez, preferiu dar início aos seus estudos sobre autonomia através da delimitação do que esta não é, para, posteriormente, elucidar o que ele denomina de definição provisória de autonomia do aluno. Em sua análise, Little (1991) parte das concepções errôneas que se tem sobre a autonomia para, então, presumir que esta não é: 1) um sinônimo de autoinstrução; 2) a abdicação do professor, no contexto da sala de aula, de toda a sua iniciativa e controle; 3) algo que o professor faz para os alunos; 4) um comportamento único e fácil de se descrever e 5) um estado estático atingido por certos alunos. Com base nessas exclusões, Little, portanto, chega à seguinte definição de autonomia:

> Essencialmente, autonomia é uma *capacidade* – para desapego, reflexão crítica, tomada de decisão e ação independente. Esta pressupõe, mas também requer, que o aluno desenvolva uma forma particular de relação psicológica com o processo e o conteúdo de sua aprendizagem. A capacidade para a autonomia será desenvolvida

[96] *[...] as a natural product of the practice of self-directed learning, or learning in which the objectives, progress and evaluation of learning are determined by the learners themselves*.

> tanto no modo como o aluno aprende quanto no modo como ele ou ela transfere o que aprendeu para contextos mais amplos[97] (LITTLE, 1991, p. 4).

Diferentemente de Holec, Little (1991) introduz uma perspectiva mais sutil sobre a responsabilidade e o controle do aluno acerca do processo de ensino-aprendizagem. Isso ocorre, pois, na concepção de Little, autonomia não significa dar ao aluno todo o controle do processo de ensino-aprendizagem, mas parte deste. Isso ocorre, visto que o ser autônomo não é o ser independente, mas o interdependente, que sabe equilibrar as suas funções e necessidades com a de outros. Nessa concepção, não apenas o aluno deve ser considerado como centro do processo de ensino-aprendizagem, mas todos os elementos que compõem, dado que todos (professor, instituição de ensino, material didático, entre outros) terão um papel importante no desenvolvimento da autonomia.

Além disso, Little (1991) também se opõe à concepção de Holec (1981) na medida em que ele não baseia o seu estudo da autonomia no aprendizado norteado pela autoinstrução, pelo autoaprendizado ou pelo autodirecionamento. Para Little (1991), a autonomia pode ser encontrada em pessoas que se pautem nessa forma de aprendizagem, mas esta não se restringe a esse campo, uma vez que a autonomia não se vincula unicamente ao modo como o aprendizado é organizado.

Little (1991) pontua, ainda, que a autonomia não é algo a ser ensinado ou transferido do professor para o aluno, mas a ser desenvolvido pelo aprendiz com base nas suas percepções sociais e de ensino. Desse modo, a autonomia não será única e estática, já que cada aluno irá desenvolver a sua forma particular de aprender. Em razão disso, por ser um elemento intrínseco àquele que a desenvolve, Little (1991) apresenta o seu conceito como provisório, em razão de conceber que a autonomia será diferente para cada sujeito.

Benson (2001), mesmo que com especificidades, também assumiu a autonomia como um elemento variado e instável. O autor conceitua autonomia como "a capacidade de assumir o controle do seu próprio aprendizado"[98] (BENSON, 2001, p. 47) e especifica ainda mais ao dizer que autonomia é "uma capacidade multidimensional que irá assumir diferentes formas para diferentes indivíduos e para o mesmo indivíduo em diferentes contextos ou em diferentes momentos"[99] (BENSON, 2001, p. 47).

---

[97] *Essentially, autonomy is a* ***capacity*** *– for detachment, critical reflection, decison-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts.*

[98] *[...] the capacity to take control of one's own learning.*

[99] *[...] is a multidimensional capacity that will take different forms for different individuals, and even for the same individual in different contexts or at different times.*

Em seu trabalho intitulado *The philosophy and politics of learner autonomy*, de 1997, Benson explicita que não existe uma única forma de autonomia, pois esta dependerá do aluno, do contexto, do momento e da versão de autonomia assumida. Para ele, existem três formas de autonomia: a técnica, a psicológica e a política.

A autonomia técnica refere-se à autonomia assumida como "o ato de aprender uma língua fora de um contexto educacional e sem a intervenção de um professor"[100] (BENSON, 1997, p. 19). Essa versão de autonomia é criticada por muitos teóricos porque posiciona a autonomia do aluno no aprendizado, ou seja, no mesmo nível do autoaprendizado, do aprendizado autodidata, o que muitos, como David Little, contestam. A vertente psicológica define, por sua vez, "a autonomia como uma capacidade – uma construção de atitudes e habilidades – que permite aos alunos assumirem mais responsabilidade pelo seu próprio aprendizado"[101] (BENSON, 1997, p. 19).

Nessa perspectiva, a autonomia é vista como uma mudança interna do aluno. A forma política tem como princípio de que ter autonomia no aprendizado significa assumir o controle do processo e do conteúdo da aprendizagem (BENSON, 1997). À vista disso, de acordo com Benson (1997), o controle do aprendizado pelo aluno pode ser maximizado ou minimizado, a depender do conceito de autonomia escolhido como, por exemplo, no caso da versão técnica, onde o controle do aprendizado está totalmente e unicamente maximizado nas mãos do aprendiz.

Através dos estudos de Benson (1997; 2001) também podemos exemplificar que os conceitos e as delimitações de autonomia não mudam apenas de teórico para teórico, mas que um mesmo teórico pode, em contextos e momentos distintos, passar a conceber novos parâmetros e diretrizes para o seu estudo. Em 1997, Benson utiliza-se da análise da autonomia nas versões técnicas, psicológicas e políticas de forma exclusiva no contexto do ensino de línguas, contrapondo-as com as teorias aplicadas ao ensino de línguas, positivismo, construtivismo e a teoria crítica.

Posteriormente, entretanto, em sua pesquisa realizada em 2008, intitulada *Teacher's and learner's perspectives on autonomy,* o autor pauta a sua análise em perspectivas políticas, ideológicas e filosóficas, norteadas não apenas pelas teorias do ensino de línguas, mas, também, preocupadas com o contexto social no qual o aluno estará inserido ao sair da sala de aula.

---

[100] *[...] the act of learning a language outside the framework of an educational institution and without the intervention of a teacher.*

[101] *[...] a capacity – a construct of attitudes and abilities – which allows learners to take more responsibility for their own learning.*

O conceito de autonomia do aluno, como se infere, é variável uma vez que não existe um conceito único e exclusivo para o termo, sendo que este assume diversos tons, dependendo do autor e da perspectiva na qual este o insere e analisa. Todavia, conforme afirma Sinclair (2000), parece haver um consenso em torno de alguns traços característicos da autonomia, independentemente da perspectiva assumida, visualizando-a como:

> um constructo da capacidade de autogestão através da reflexão consciente e da tomada de decisões informada; requer tanto disposição como capacidade para assumir responsabilidade pela aprendizagem; implica tanto a independência como a interdependência; desenvolve-se através do tempo e varia em função das circunstâncias; pode ser adquirida naturalmente e em espaços educacionais formais; tem uma dimensão política bem como uma dimensão psicológica; e pode assumir diferentes formas em diferentes culturas (SINCLAIR, 2000 apud RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007, p. 26).

Tem-se, assim, que o conceito de autonomia não pode ser considerado uma delimitação imposta por uma teoria ou um teórico, pois entende-se que é uma construção pessoal sobre as necessidades e as demandas que cada contexto requer. Nunca existirá, portanto, um conceito único, o que se tem é um direcionamento a ser seguido como ponto de orientação para novas construções conceituais.

A complexidade da autonomia não se restringe, contudo, à sua diversidade de concepções, mas também ao fato de esta ser um sistema aberto, o qual sofre influência de inúmeros aspectos internos e externos ao ambiente de ensino-aprendizagem, tais como: a cultura, o ambiente, o aluno, o professor, a tecnologia, o ambiente familiar, o contexto social, dentre outros.

Nesse sentido, é preciso compreender a autonomia como um elemento variável e instável, o qual se encontra em um movimento contínuo de construção e desenvolvimento, ou seja, a autonomia, independentemente da vertente assumida, é um processo. Cada aluno irá assumir e desenvolver a sua autonomia de uma forma distinta, com base nas suas vivências, percepções e vontades. Desse modo, não podemos ser levados a pensar que todos os alunos serão igualmente, e no mesmo grau, autônomos, pois o aprendiz está inserido em um círculo distinto de relações e cada um dos alunos recebeu, e recebe, a interferência de diferentes elementos através das suas experiências de vida.

Além disso, a autonomia precisa, conforme afirma Kumaravadivelu (2001), não apenas ser um elemento para o desenvolvimento e aprendizagem da língua, mas também um meio para o empoderamento do sujeito. Nessa perspectiva, o autor considera a autonomia um processo composto por três aspectos complementares: o acadêmico, o social e o libertário.

O aspecto acadêmico está relacionado com o aprendizado em sua perspectiva intrapessoal, isto é, condiz com o aluno assumir um papel ativo e participativo no seu processo de aprendizagem. Esta tomada de responsabilidade por parte do aluno irá decorrer, inicialmente, de o professor apresentá-lo a um conjunto de técnicas cognitivas, metacognitivas e afetivas que poderá utilizar na sua aprendizagem (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 545-546).

O aspecto social, por sua vez, está conectado à característica interpessoal do aprendizado, estando relacionado à habilidade e vontade do aluno de ser um membro cooperativo da sala de aula (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 546). Sendo assim, a autonomia condiz com a interação entre sujeitos, possibilitando um aprendizado colaborativo e participativo entre os sujeitos desse processo. Neste sentido, infere-se que o aluno não é o único participante desse processo, mas também os demais colegas, o professor, a instituição e os materiais didáticos, todos deverão caminhar em conjunto para alcançarem o objetivo almejado.

Enquanto o aspecto acadêmico da autonomia possibilita que os alunos se tornem aprendizes efetivos e o seu aspecto social os encoraja a serem companheiros colaborativos, a autonomia libertária os empodera para que esses sejam pensadores críticos (KUMARAVADIVELU, 2001). Tal aspecto busca não apenas conceber a autonomia como elemento para o aprendizado das línguas, mas como parte intrínseca para a sua compreensão como ser social.

Esse último aspecto da autonomia se conecta diretamente com os acontecimentos e as necessidades da sociedade atual, pois, em um mundo globalizado, a autonomia não pode mais ficar restrita aos interesses meramente educacionais, ao contrário, precisa também auxiliar o aprendiz a compreender e a agir no mundo. As inferências e interferências que os alunos terão não serão mais apenas locais, mas globais, ensejando também uma atuação e cooperação no mesmo fluxo.

De acordo com Little (1999), a autonomia do aluno é uma capacidade de reflexão crítica, de tomada de decisões e de agir de forma independente, assim como é esperado do ser humano ao longo de sua vida. A autonomia do aluno é assumida, dessa forma, como a própria tomada de consciência de que ele pode ser responsável pelo seu processo de aprendizagem e, por isso, analisar criticamente todo conteúdo e discussão estabelecida em sala de aula de modo a selecionar o que lhe será válido e útil para a sua comunicação linguística e para a sua vida social.

Além disso, ao inserir os seus alunos no processo de autonomia, as instituições e os professores precisam mostrar que os assuntos estudados terão pouca valia se não forem analisados criticamente pelos estudantes. Os educadores, como explicita Paulo Freire (1996), devem reforçar, obrigatoriamente, a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e insubmissão. Quando os alunos não fazem o processo de crítica sobre o assunto ao qual são apresentados, tornam-se meramente receptores dessa informação, muitas vezes repetindo perfeitamente, mas sem consciência do que esta significa. O modo como os alunos e professores precisam se posicionar no processo de ensino-aprendizagem engloba a compreensão dada, aqui, à palavra 'crítica': assumir uma postura reflexiva e indagadora em relação aos fenômenos da vida.

No caso do ensino de língua inglesa e língua estrangeira em geral, a análise crítica do conteúdo e dos debates realizados em sala de aula passam a desenvolver nos alunos a capacidade de inferir e questionar sobre o seu processo de ensino-aprendizagem, assim como os conduzirá a reflexões sobre o ambiente em que vivem e como o que foi discutido pode ser aplicado em suas vidas. Percebemos, assim, que o ensino de uma nova língua precisa ultrapassar a concepção de ensino da língua pela língua, assumindo-se que não é possível participar de um processo social-cidadão sem que haja inferências e reflexões sobre como aquele conteúdo será utilizado no contexto real e social e como este interfere no processo de ensino-aprendizagem.

Como introduz Freire (1996), a educação é, e inserimos aqui o ensino de língua inglesa, uma forma de intervenção no mundo, de maneira que as ações e conteúdos explicitados em sala de aula irão além desta, atingindo o convívio social dos estudantes. O aprendiz é um ser social e histórico que leva para a sala de aula as suas experiências, costumes e convicções. Essas particularidades trazidas por cada educando não podem ser esquecidas e renegadas, mas legitimadas e utilizadas como meio de melhor desenvolver o seu ensino-aprendizagem.

São essas características individuais de cada aluno que farão com que estes assumam a autonomia de forma distinta, considerando, através de um processo crítico, o que melhor se adéqua ao seu aprendizado e, posteriormente, à sua utilização no campo social global. Assim, espera-se que o conteúdo adquirido e discutido em sala de aula passe, em determinado momento, para a vida em sociedade, pois o ensino de línguas deve ser uma grande troca entre sala de aula e o mundo social.

Além disso, assume-se a concepção de que o aluno é um ser social-cidadão e, com isso, a acepção de que a língua estudada e aprendida não é do indivíduo, mas da sociedade.

Necessita-se, desse modo, visualizar que o aprendiz terá contato com contextos e ambientes diversos decorrentes da vida em sociedade. Por isso, ele precisa saber utilizar as competências e estratégias linguísticas de forma válida e útil para o seu convívio, interação e cooperação com o outro. O estudante necessita, então, desenvolver a sua autonomia, assumindo um posicionamento crítico e pautado no respeito à diversidade.

Vislumbra-se, assim, que, na atualidade, a autonomia precisa estar conectada com o desenvolvimento de uma postura intercultural[102] do aluno, para que se possa promover um processo de ensino-aprendizagem consciente e aberto às diversidades e diferenças culturais que serão encontradas com o uso da língua inglesa em diferentes locais. Uma postura intercultural, como é esperado, deve ser assumida na sociedade atual para que as liberdades, escolhas, culturas, crenças, entre outras, sejam respeitadas e compreendidas.

Para que isso ocorra, será necessário que os princípios indicadores de uma chamada abordagem intercultural, explicitados por Mendes (2008), sejam levados em consideração: 1) o modo como vemos o outro; 2) o modo como me vejo e me posiciono no mundo e 3) o modo como interagimos e dialogamos com o outro.

O primeiro princípio refere-se ao fato de que é necessário desenvolver nos aprendizes uma postura que favoreça a abertura, o diálogo, o respeito às diferenças, assim como fazer com que o aluno assuma uma postura crítica do seu processo de aprendizagem. O segundo princípio diz respeito ao modo como nos vemos e nos posicionamos. Tais posicionamentos, analisados de forma crítica, nos fazem perceber que o mundo da vida não é único, pois para cada indivíduo existe uma visualização e compreensão distintas de mundo, o que suscita que devemos atuar de forma mais intersubjetiva e interativa. O terceiro princípio, por sua vez, estabelece que precisamos interagir e utilizar a língua de forma contextualizada, empregando, ainda, a intersubjetividade e a interculturalidade. Infere-se, desse modo, que, ao se visualizar e compreender como se posiciona no mundo, o aluno conseguirá assimilar de modo mais claro a necessidade de respeitar as diferenças existentes.

O ensino-aprendizagem necessita, dessa forma, guiar-se na construção de um modo de viver autônomo e intercultural a ser assumido por professores e alunos. A autonomia e a interculturalidade são elementos que devem ser fomentados pelos agentes inseridos em

[102]A interculturalidade é orientada pela conscientização de que, assim como na vida em sociedade, na sala de aula também existem diferenças sociais, culturais e políticas e que estas devem ser respeitadas. O ser intercultural pauta-se primariamente na ideia de que as relações humanas em suas diversas dimensões devem ser vivenciadas com compreensão, integração e interação. Essa postura é assumida por Mendes (2008) que explicita que os comportamentos e atitudes devem ser pautados no respeito à diversidade em qualquer que seja o campo de atuação. Nessa perspectiva, o aluno deve assumir um posicionamento crítico e questionador em relação ao modo como ele vem atuando com o professor, com os outros alunos e em sociedade.

contextos educacionais (alunos e professores), visto que será através destas que estes serão capazes de atuar criticamente e visualizarem-se como cidadãos tanto locais, quanto globais.

Compreendemos que a autonomia e a interculturalidade são amplamente defendidas por teóricos na atualidade. Rajagopalan (2003, p. 111), por exemplo, explicita que "ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento de certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura de 'intocabilidade' dos dogmas". A educação, portanto, não deve ser mais aquela pautada na idolatria aos professores e às teorias, mas aquela que estimula a visão crítica do aluno perante seus professores, as práticas de ensino e a sociedade, demonstrando ao aluno que ele deve assumir as responsabilidades pelo seu processo educacional.

Diante disso, temos que, na atualidade, o ensino de língua inglesa calcado na autonomia do aluno, precisa estar intrinsecamente conectado com o exercício da interculturalidade e com a formação do aluno cidadão, posto que, agindo assim, os alunos poderão atuar em sociedade de modo mais ativo, além de tornarem-se mais tolerantes e compreensivos quanto às culturas, identidades e variedades linguísticas que lhes rodeiam.

Por conta disso, é necessário salientar que este processo de autonomia precisa ocorrer através de um conjunto de forças e permeado por todos os sujeitos e elementos que façam parte do sistema educacional. Sendo assim, apesar de a relação aluno-professor ser o norte para o desenvolvimento da autonomia, esta não é capaz de realizar todo o trabalho sozinha, precisando do suporte de todas as pessoas e objetos envolvidos durante o ensino-aprendizagem.

Podemos citar, portanto, três elementos que possuem relação direta com o desenvolvimento da autonomia do aluno em relação ao ensino de língua inglesa: o governo, a instituição de ensino e o livro didático. O governo se insere a partir do momento em que ele é o responsável por conceber as diretrizes e parâmetros para a prática de ensino de línguas. No caso do ensino de inglês como língua complementar, ele ainda é o responsável pela inserção desta como disciplina a ser ensinada nas escolas regulares e pela escolha dos ideais e valores a serem propagados. Sendo assim, é necessário que o governo vislumbre a autonomia do aluno como meta a ser alcançada para tal objetivo e que esta esteja explicitamente inserida nos parâmetros escolares.

A instituição de ensino se conecta através da forma como se relaciona com os seus aprendizes e professores, assim como pelo modo com que programa as diretrizes instituídas pelo governo. Apesar de vinculada e hierarquicamente sujeita ao governo, a instituição de ensino pode, ou não, postular a autonomia do aluno como meta a ser obtida. Isso ocorre

porque apesar de seguir, em teoria, as orientações governamentais, a instituição de ensino pode atuar de forma restritiva e autoritária com os seus alunos e professores, dificultando ou impossibilitando o desenvolvimento de práticas autônomas.

O livro didático, por sua vez, é o elemento que, depois do professor, tem mais contato direto com o aluno e, consequentemente, com o possível desenvolvimento de sua autonomia. Isso porque, na atualidade, o tal material é visto como elemento chave para o ensino de línguas, incluindo a língua inglesa. Através do surgimento e abrangência dos diferentes posicionamentos pedagógicos, emerge a concepção de que para o ensino das línguas não seria suficiente apenas o aluno e o professor, sendo necessário um material capaz de conduzi-los durante o processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista a sua inerente, e quase que obrigatória, conexão com o ensino de línguas, o livro didático passa a ser visto como objeto de estudo para o desenvolvimento da autonomia do aluno. Consequentemente, por conta do atual *status* do inglês como língua do mundo, é necessário verificar se e como os livros didáticos para o ensino da língua inglesa, incluem e tratam a autonomia na prática de ensino-aprendizagem.

4.4.1 O material didático e a autonomia do aluno: a construção dos campos e critérios para a análise

Como explicado, o livro didático é um dos diversos materiais que podem ser utilizados em sala de aula para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Sendo assim, cabe ressaltarmos que ele é um elemento de uso constante tanto pelo professor quanto pelo aluno, influenciando diretamente no modo como o processo de ensino da língua será realizado. Isso ocorre uma vez que "com suas vantagens e desvantagens, eles servem como fonte principal de insumo linguístico e cultural recebido pelo aprendiz, assim como base para uma porção importante da prática de sala de aula" (SIQUEIRA, 2012, p. 322).

Ademais, frente às necessidades e demandas do mundo globalizado, temos que os livros didáticos precisam, na atualidade, ser muito mais do que uma exposição de conteúdo e de uma sequência de atividades. Eles precisam ser constituídos de temáticas e atividades capazes de fomentar a autonomia, a responsabilidade e o senso crítico do aluno, de modo que consigam propor um estudo de línguas como algo além de uma mera disciplina e que auxilie o estudante seu desenvolvimento como ser social.

Para tanto, no que concerne ao ensino de língua inglesa, o livro didático, na nossa visão, necessita ser produzido tendo como um de seus pilares a autonomia do aluno. Esse elemento precisa ser considerado como intrínseco à produção de livros de língua inglesa, pois será de fundamental relevância para que o aluno se reconheça como ser construtor do seu próprio conhecimento e desenvolva o seu senso crítico perante as suas ações e as que o rodeia.

A inclusão da autonomia do aprendiz nos livros didáticos pauta-se na concepção de Freire (1987), o qual explicita que os alunos não podem ser visualizados como meros receptores de conhecimento, mas também, e principalmente, como produtores de saberes. Nessa perspectiva, a autonomia do educando visa a desenvolver um senso de responsabilidade em relação ao seu próprio aprendizado, assim como uma postura mais ativa em relação à sua aprendizagem e à vida em sociedade.

No que concerne ao desenvolvimento da autonomia através dos livros didáticos, precisamos considerar, inicialmente, a existência, de acordo com Littlewood (2002), de duas autonomias: a proativa e a reativa. A autonomia proativa seria aquela ideal almejada pelos teóricos (HOLEC, 1981; LITTLE, 1991; BENSON, 2001), referindo-se

> aos alunos serem capazes de *assumir o controle* de seu aprendizado, *determinar* seus objetivos, *selecionar* métodos e técnicas, e *avaliar* o que já foi aprendido. Desse modo, eles *estabelecem uma agenda pessoal* para o aprendizado a qual afirma sua individualidade e delimita direções em um mundo criado parcialmente por eles[103] (LITTLEWOOD, 2002, p. 30).

Depreendemos, assim, que a autonomia proativa refere-se àquela na qual os alunos possuem uma participação efetiva em todas as fases de seu processo de aprendizagem, interferindo e influenciando diretamente no modo como a língua será ensinada. Esse tipo de autonomia é considerada completa, pois toda e qualquer atitude a ser tomada durante o processo de ensino-aprendizagem precisa ter o envolvimento e conhecimento do aluno, que é visto como construtor não apenas de conhecimento, mas também do seu próprio aprendizado.

Contudo, apesar de essa ser a autonomia ideal e a almejada pela maioria dos teóricos, ela ainda é inviável para a maioria dos sistemas educacionais existentes ao redor do mundo. A inviabilidade da aplicação da autonomia do aluno em sua completude não significa, entretanto, que a autonomia não está presente nos demais processos de ensino-aprendizagem, posto que ela apenas se adapta ao contexto. Nesse caso, temos a denominada autonomia reativa a qual

---

[103] *[...] learners are able to take charge of their own learning, determine their objectives, select methods and techniques and evaluate what has been acquired. In this way they establish a personal agenda for learning which affirms their individuality and sets up directions in a world which they themselves have partially created.*

> não cria as suas próprias direções, mas uma vez que uma direção é iniciada (por exemplo, pelo professor ou pelo currículo), possibilita os alunos a organizarem os seus recursos autonomamente para que possam alcançar os seus objetivos. É uma forma de autonomia que, por exemplo, estimula os alunos a aprenderem vocabulário sem serem solicitados, a refazerem testes por iniciativa própria, ou se a organizarem em grupos para cumprirem a leitura de uma tarefa[104] (LITTLEWOOD, 2002, p. 30-31).

A autonomia reativa, desse modo, é aquela que ocorre quando o processo de ensino-aprendizado é direcionado por parâmetros estabelecidos sem a participação do aluno. Nesses casos, o desenvolvimento da autonomia decorre de atitudes tomadas a partir de diretrizes pré-estabelecidas, seja pelo professor, pela escola ou pelo governo.

Nesta pesquisa, temos como base o desenvolvimento de uma autonomia reativa, uma vez que, ao estudarmos livros didáticos, estamos analisando um ensino de língua inglesa guiado por diretrizes, procedimentos e parâmetros pré-determinados. Isso ocorre porque em um livro didático, o método utilizado já foi selecionado, os objetivos estabelecidos, os conteúdos estipulados, as atividades desenhadas, entre outros. Desse modo, o aluno não participa na escolha e seleção desses itens, mas através desses elementos pré-fixados, ele/ela pode, ou não, dependendo da forma como o livro é estruturado, desenvolver uma atitude mais ativa em relação ao seu aprendizado.

Nesse sentido, a estrutura e organização dos livros didáticos precisa possibilitar que os alunos possam utilizá-los sozinhos, sem a presença constante de um professor, e que seja possível que eles entendam como o livro está organizado e quais os objetivos deste. Além disso, os materiais didáticos que se preocupam com o desenvolvimento da autonomia do aluno precisam capacitá-lo para atuar ativamente no seu aprendizado.

Dessa forma, entendemos que o livro didático precisa auxiliar os alunos a descobrirem o seu estilo de aprendizagem, as estrátegias que podem utilizar para realizarem uma atividade, como podem monitorar e avaliar o seu aprendizado, como os materiais complementares podem dar suporte ao seu aprendizado, etc. Esses aspectos, intrínsecos ao desenvolvimento da autonomia do aluno, podem ser organizados em oito campos: 1) componentes dos livros didáticos, 2) organização dos materiais, 3) delimitação dos objetivos, 4) instruções de aprendizagem, 5) material complementar, 6) análise do aprendizado, 7) estrutura e apresentação das unidades e 8) contexto social.

---

[104] *[...] does not create its own directions but, once a direction has been initiated (for example, by the teacher or the curriculum), enables learners to organize their resources autonomously in order to reach their goal. It is a form of autonomy that, for example, stimulates learners to learn vocabulary without being pushed, to do past examination papers on their own initiative, or to organize themselves into groups in order to cover the reading for an assignment.*

O campo “componente dos livros didáticos” condiz com a verificação dos recursos impressos e auditivos disponibilizados pelos materiais, buscando, assim, examinar quais são os elementos disponibilzados para os alunos terem como principal suporte de estudo. O campo “organização dos materiais” corresponde à aferição de como os livros se estruturam, examinando como é feita a organização geral e interna da obra, como e se o livro dá instruções quanto ao seu uso, como o sumário é apresentado e se possibilita que o aluno identifique os conteúdos a serem estudados etc. O campo “delimitação dos objetivos” refere-se à observação da exposição, ou não, dos objetivos gerais do livro e daqueles específicos de cada uma de suas unidades, conferindo, desse modo, se os alunos conseguem compreender o que devem alcançar de forma global com o livro, assim como o que aprenderão em cada unidade do material.

O campo “instruções de aprendizagem” se relaciona com o papel do livro didático como motivador para que o aluno descubra qual o seu estilo de estudo, assim como para que este utilize-se de recursos que o auxiliam nesse processo, tais como as estratégias de aprendizagem. Para tanto, os materiais precisariam dispor de recursos que auxiliem os alunos a identificarem o seu estilo de aprendizagem e inserirem explanações sobre as estratégias de aprendizagem. O campo “material complementar” reflete a concepção de que, por mais completo que um livro didático seja, este deve ensinar o aluno a buscar informações a pesquisar dados. Nesse sentido, esse campo representa a necessidade de o livro didático estimular nos alunos o uso de outros materiais e recursos, tais como dicionários, revistas, livros, CDs, vídeos, internet etc.

O campo “análise do aprendizado” diz respeito ao fato de que um aluno autônomo precisa saber por si mesmo como está o seu aprendizado, isto é, o aluno precisa saber monitorar e avaliar o seu próprio estudo. Para isto, o livro didático precisa estimular e viabilizar a automonitoração e a autoavaliação, inserindo recursos e elementos que possibilitem o aluno a checar o seu desempenho. O campo “estrutura e apresentação” das unidades vincula-se à necessidade de que, para estimular a autonomia do aluno, o livro didático precisa ser de fácil uso e compreensão pelo aluno, assim como fomentar neste um posicionamento crítico perante o seu aprendizado.

Desse modo, temos que um livro didático, que vise a autonomia do aluno, precisa possibilitar em suas unidades, conteúdos, atividades e recursos, o seu uso de forma independente pelo aluno. Isso significa dispor, por exemplo, de atividades flexíveis para a sua execução, correlacionar os anexos com os conteúdos do livro, explicar como estes podem ser utilizados para o aprendizado, etc.

Por fim, o campo “contexto social” se refere à averiguação de se e como os materiais incorporam o contexto local do aluno no conteúdo apresentado e nas atividades propostas. Ou seja, buscamos averiguar se os livros didáticos selecionados propõem atividades que criem interrelações com o entorno da escola e se estão conectados com o contexto local do aluno. Portanto, esse campo condiz com a incorporação da realidade e do mundo do aluno, mesmo que em parte, pelos materiais didáticos usados para o ensino de língua inglesa.

Diante do exposto, nos guiando por esses campos de análise da autonomia do aluno visamos a verificar, no próximo capítulo, se, e como, os livros didáticos selecionados inserem a autonomia do aluno, possibilitando que o mesmo desenvolva a consciência em relação à necessidade de ser produtor de conhecimento, assim como assuma uma postura ativa em relação ao seu aprendizado.

CAPÍTULO 5 – A AUTONOMIA DO ALUNO: UMA AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS

Após o estudo e discussão dos principais temas e teóricos que se correlacionam, na atualidade, com os estudos sobre a língua inglesa e a autonomia do aluno, damos início à avaliação dos livros didáticos. Para tanto, foi realizada uma análise pormenorizada dos materiais selecionados, visando compreender a forma como estes são estruturados, os propósitos almejados, os conteúdos selecionados, os textos escolhidos, dentre outros aspectos.

Posteriormente, com base em estudos feitos nos capítulos anteriores, os dados encontrados na referida análise foram interpretados com o objetivo de verificar se e de que forma os livros inserem em sua estrutura e conteúdo a autonomia do aluno, o inglês como língua do mundo e o aluno como ser social. Sendo assim, neste capítulo, esmiuçamos os materiais escolhidos, coletamos os dados e os confrontamos com os preceitos inerentes a um ensino de língua inglesa que seja guiado pela autonomia do aluno.

5.1 CAMPO 1 – COMPONENTES DOS LIVROS DIDÁTICOS

Os elementos e recursos que compõem um livro didático[105] possuem grande importância para o desenvolvimento da autonomia do aluno. Essa relevância decorre do fato de que, a partir dos componentes apresentados por um material didático, é possível verificar quão amplo será o acesso do aluno a exercícios, áudios e conteúdos fora da sala de aula. Ou seja, os itens que compõem o livro didático especificam de antemão se o aluno terá à sua disposição um material de suporte, exercícios complementares e de fixação, o áudio dos textos, diálogos e atividades apresentados, dentre outros recursos.

Nesse sentido, através dos itens que compõem o livro didático, o aluno tem a possibilidade de aprofundar os seus estudos com base em um material de fácil acesso e sem que precise, obrigatoriamente, de uma orientação do professor. Em geral, os componentes do livro didático se organizam em duas categorias: materiais escritos e recursos de áudio. Os

[105] Esse campo se refere aos componentes que obrigatoriamente acompanham o material didático adquirido pelo aluno. Desse modo, a avaliação considera apenas os elementos e recursos que são vendidos em conjunto com o livro do aluno, não sendo considerados os itens que podem ser adquiridos separadamente.

materiais escritos se referem aos recursos escritos ou virtuais destinados ao aluno, tais como caderno de exercício (*Workbook*), caderno de leitura, caderno de gramática, caderno de revisão, entre outros. Cada um desses componentes possui uma função específica no processo de aprendizagem e a presença destes no conjunto do material didático pode auxiliar diretamente no desenvolvimento da autonomia do aprendiz, pois permitem que ele realize atividades de forma independente e complemente o conteúdo estudado em sala de aula[106].

Em relação aos recursos de áudio é necessário salientar que o CD que acompanha o material do aluno pode conter integralmente todas as faixas presentes no livro didático ou ser formado apenas por parte dessas faixas, mantendo as demais sob o controle e único acesso do professor. Ressaltamos que um material que disponibiliza ao aluno todos os áudios pertinentes ao livro texto (*Student's Book*) adota uma conduta que pode auxiliar no desenvolvimento da autonomia do aluno, já que o estudante não será dependente do professor para reescutar os áudios do livro texto. Desse modo, o seu estudo com o livro texto é facilitado, pois este não ficará centralizado na sala de aula e nem vinculado ao uso do CD pelo professor.

Diferentemente ocorre quando o aluno tem acesso restrito às faixas de áudio, pois o contato parcial com o áudio do material que utiliza dificulta o uso do livro e o desenvolvimento de uma relação efetiva com este. A não inserção dos segmentos do livro texto no CD que acompanha o livro didático acarreta ao aluno duas opções: ou adquirir o CD complementar ou apenas escutar estes áudios em sala de aula, quando apresentados pelo professor. Das opções que restam aos alunos, concluimos que a primeira delas restringe o aprendizado aos estudantes que possuem uma melhor condição financeira, pois o CD completo possui, na maioria dos casos, um valor superior ao próprio livro didático completo (Livro Texto e Livro de Exercício), o que inviabiliza e, muitas vezes, impossibilita que todos os alunos o possuam. A segunda opção prejudica o desenvolvimento autônomo do aluno em relação ao seu aprendizado, pois o vincula, permanentemente, ao professor no acesso aos áudios, o que o impossibilita de estudar e revisar em casa.

Diante do exposto, depreendemos que a presença ou não de outros recursos além do livro texto (*Student's Book*) pode influenciar diretamente no desenvolvimento da autonomia

[106] A presença destes elementos é importante, pois eles podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia, mas não significa que a sua mera inserção tornará o aluno autônomo. Um material didático que seja composto por outros elementos que não apenas o livro do aluno, à primeira vista, concede ao educando uma maior oportunidade de estudo e aprofundamento do conteúdo. Por isso, entendemos que estes criam maiores possibilidades de desenvolvimento da autonomia. Contudo, além da presença ou não desses elementos, esses componentes precisam ser analisados em relação ao que e como apresentam, aspectos que serão tratados nas análises dos demais campos dessa pesquisa.

do aluno. Sendo assim, o primeiro campo de avaliação dos materiais selecionados visa verificar se estes incluem ou não componentes além do livro do aluno, baseando-se nos seguintes critérios:

QUADRO 4 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO CAMPO 1

CAMPO 1 – COMPONENTES DOS LIVROS
Critérios
1.1 Disponibilização de recursos didáticos escritos que complementam o livro do aluno (*Student's Book*)
1.2 Inclusão dos recursos auditivos utilizados no livro do aluno

Esses critérios serão avaliados em cada livro didático com base nos parêmetros de pontuação estabelecidos na seção a seguir.

5.1.1 Parâmetros para interpretação dos livros didáticos

Conforme apresentado no Quadro 04, o Campo 1 – Componentes dos Livros Didáticos é composto por dois critérios de avaliação: a) disponibilização de recursos didáticos escritos que complementam o livro do aluno (*Student's Book*) e b) inclusão dos recursos auditivos utilizados no livro do aluno. Cada material didático será analisado individualmente em relação a esses critérios e pontuados em uma escala de 0 a 10. Posteriormente, realizamos a soma das notas obtidas nos dois critérios, obtendo, assim, a pontuação final alcançada por esses materiais. Para cada um desses critérios de avaliação foram delimitados parâmetros específicos para a aferição das notas, conforme explicitamos abaixo:

QUADRO 5 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 1, CRITÉRIO 1.1 – RECURSOS ESCRITOS

CAMPO 1 – COMPONENTES DOS LIVROS		
Critério 1.1 Disponibilização de recursos didáticos escritos que complementam o livro do aluno		
Parâmetro		**Nota[107]**
1	Disponibiliza livro do aluno, caderno de exercícios e recursos escritos complementares	10
2	Disponibiliza livro do aluno e caderno de exercícios	5
3	Disponibiliza apenas o livro do aluno	0

[107] A variação de pontuação depende da quantidade de parâmetros do critério analisado. Por exemplo, o Critério 1.1 segue 3 (três) parâmetros para a pontuação, por isso, as notas obtidas podem ser 0 (zero), 5 (cinco) ou 10 (dez). Por sua vez, o Critério 1.2, do Campo 2, possui 5 (cinco) parâmetros para pontuação, portanto, as notas a serem aferidas são 0 (zero), 2,5 (dois e meio), 5 (cinco), 7,5 (sete e meio) e 10 (dez).

QUADRO 6 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 1, CRITÉRIO 1.2 – RECURSOS AUDITIVOS

CAMPO 1 – COMPONENTES DOS LIVROS		
Critério 1.2 Inclusão dos recursos auditivos utilizados no livro do aluno		
Parâmetro		**Nota**
1	Disponibiliza o recurso auditivo completo	10
2	Disponibiliza o recurso auditivo parcialmente	5
3	Não disponibiliza recurso auditivo para os alunos	0

Desse modo, após a avaliação individualizada dos materiais didáticos, os dados encontrados foram pontuados de acordo com os parâmetros e notas estabelecidos para os critérios de análise. Com base na pontuação almejada por cada livro didático foi estabelecida uma ordem de classificação entre os materiais, estipulando aqueles que mais se encaixam nos parâmetros delimitados e os que mais se afastam.

5.1.2 Avaliação conjunta dos livros didáticos

Após a análise individualizada de cada livro didático e seus componentes, verificamos que os dados aferidos são concisos e de fácil compreensão, facilitando uma apresentação contrastiva entre os materiais. Desse modo, diferentemente do que ocorre na exposição dos dados de outros Campos desta pesquisa, decidimos por uma exposição comparativa das informações encontradas, retratados de acordo com os critérios de avaliação do Campo 1.

5.1.2.1 Critério 1.1 – Disponibilização de recursos didáticos escritos

Apesar de todos os livros didáticos se refererirem ao ensino da mesma língua nativa e/ou estrangeira, assim como serem pertinentes ao mesmo nível de ensino, verificamos que os materiais não seguem um padrão em relação aos componentes que precisam fazer parte do *set* a ser utilizado como suporte para o ensino desta língua. Essa ausência de padrão ocorre não apenas em relação os livros que possuem propósitos distintos de ensino (ensino de inglês como primeira língua e ensino de inglês como língua estrangeira), mas também entre os

materiais que são designados para o mesmo fim (ambos os livros voltados para o ensino de inglês como segunda língua).

Através do exame individualizado dos livros didáticos foi possível delimitar os componentes de cada material e estabelecer um quadro contrastivo, conforme exposto a seguir:

QUADRO 7- CAMPO 1, CRITÉRIO 1.1 – RECURSOS DIDÁTICOS ESCRITOS

RECURSOS DIDÁTICOS ESCRITOS		
APENAS LIVRO DO ALUNO	**LIVRO DO ALUNO E CADERNO DE EXERCÍCIOS ou LIVRO DO ALUNO E ELEMENTO COMPLEMENTAR**	**LIVRO DO ALUNO, CADERNO DE EXERCÍCIOS E ELEMENTOS COMPLEMENTARES**
1. África do Sul (L1) 2. África do Sul (L2) 3. Guiana Inglesa 4. Hong Kong 5. Samoa 6. Tanzânia 7. Brasil	1. Austrália 2. Nova Zelândia 3. Chile 4. Síria	1. Portugal

Os dados demonstram, portanto, que dos 12 (doze) materiais selecionados, apenas 01 (um) é composto por livro do aluno, caderno de exercícios e elementos complementares; 04 (quatro) trazem além do livro do aluno o caderno de exercícios ou algum elemento complementar; e 07 (sete) materiais se restringem somente ao livro do aluno. Dos 04 (quatro) livros que incluem ao menos um componente além do livro do aluno, 03 (três) incluem o caderno de exercícios – Nova Zelândia, Chile e Síria – e 01 (um) é acompanhado de um caderno de leitura – Austrália. Ressaltamos que o caderno de leitura presente no livro didático da Austrália não é impresso, sendo necessário que o aluno acesse uma plataforma online[108].

O material didático de Portugal, por sua vez, é o único que é composto por livro do aluno, caderno de exercícios e elementos complementares. No total, o conjunto desse material é formado por: livro do aluno (*Student's Book*), caderno de exercício (*Workbook*), caderno de gramática (*Grammar Geek*) e caderno complementar de leitura (*Extensive Reading*). Desse modo, o aluno tem como não apenas revisar os conteúdos estudados através do caderno de exercícios, mas também pode reforçar o estudo gramatical e aprimorar a sua compreensão leitora.

[108] A plataforma online é de acesso gratuito para todos aqueles que adquirirem o livro.

Com base nos dados apresentados e nos parametros de gradação estabelecidos no Quadro 05, os materiais didáticos foram pontuados da seguinte forma em relação ao critério 1.1:

QUADRO 8 – INTERPRETAÇÃO CAMPO 1, CRITÉRIO 1.1 – RECURSOS ESCRITOS

CAMPO 1 – COMPONENTES DOS LIVROS DIDÁTICOS		
Livros		**Critério 1.1**
		Disponibilização de recursos escritos que complementam o livro do aluno
Título	**Local de Uso**	
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul	**0**
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Austrália	**5**
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	**0**
English – Level 2	Nova Zelândia	**5**
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul	**0**
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	**0**
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	**0**
English in Use 1	Tanzânia	**0**
Way to Go! 1	Brasil	**0**
Teens Club 1° Medio	Chile	**5**
Mash Up 10	Portugal	**10**
English for Starters 10	Síria	**5**

Depreendemos, assim, que o livro de Portugal, *Mash Up 10*, é o que possui o melhor modelo de composição dentre os materiais avaliados, pois, além do livro do aluno, dispõe ainda de mais três elementos complementares que permitem um maior aprofundamento dos estudos pelo aluno.

5.1.2.2 Critério 1.2 – Disponibilização de recursos auditivos

Os recursos auditivos são de grande relevância para o processo de aprendizagem de língua inglesa, pois servem como meio de representação oral da língua estudada. É necessário conceber que essa representação oral é importante para qualquer que seja o fim da aprendizagem da língua, seja como primeira, segunda ou língua estrangeira. Isto ocorre, pois a forma como se aprende a língua não muda o grau de pertinência do recurso auditivo, mas a razão pela qual este precisa ser inserido em sala de aula.

Um aluno que aprende inglês como língua estrangeira no Brasil, por exemplo, não tem contato direto e frequente[109] com esta fora da sala de aula. Portanto, o recurso auditivo usado em classe se torna um poderoso mecanismo para a exemplificação da linguagem oral. Tal exposição é essencial para que o aluno compreenda não apenas os aspectos fonéticos e fonológicos da língua, mas também tenha acesso a suas diferentes variantes.

Diferentemente ocorre para um aluno que aprende o inglês como primeira língua, por exemplo, na Austrália. Nesse caso, a língua inglesa está presente na sua vida de maneira constante, pois ele não apenas a utiliza nas aulas de inglês, mas também como meio de comunicação entre os amigos, a família, colegas de trabalho etc., ou seja, o inglês está presente em todos os momentos do seu dia a dia. O recurso auditivo, nesse contexto, é crucial não como fonte de modelo dos aspectos fonéticos e fonológicos da língua, mas como instrumento para apresentar algumas variantes do inglês, desenvolvendo no aluno a consciência de que, apesar de ser considerado um falante nativo da língua, a sua variante não é única, nem superior às demais. Além disso, o insumo auditivo pode ser utilizado, nesse caso, como meio para a aprimoração de habilidades como a oratória, a exemplificação dos diferentes tipos de linguagem (formal e informal), a apresentação de diferentes culturas etc.

Compreendemos, assim, que independentemente do ensino de inglês como primeira, segunda ou língua estrangeira, o insumo auditivo precisa ser inserido em sala de aula de forma ampla e sistemática. A inserção do áudio em classe pode ser realizado através de diferentes meios, tais como filmes, músicas, diálogos, dentre outros. No que concerne aos materiais didáticos, essa inclusão é feita por meio das atividades de *listening,* as quais, em geral, são realizadas com a ajuda dos CDs de áudio.

Em relação ao CD de áudio, verificamos que os livros didáticos podem ou não disponilizar esse recurso. Além disso, quando este está presente, ele pode ser encontrado de duas formas distintas: 1) o material dispõe de CD de áudio, mas este não possui o áudio completo de todas as atividades de *listening* e 2) o CD de áudio do livro é completo com todas as faixas das atividades de *listening*. Desse modo, mediante o exame individualizado de cada livro didático selecionado, foi possível verificar como cada material faz ou não uso dos recursos auditivos. Com base nisso, os livros foram organizados em três categorias, conforme exposto a seguir:

[109] Os termos ‘direto’ e ‘frequente’ são utilizados para caracterizar que, fora da sala de aula, a língua inglesa não é uma língua falada de forma corriqueira e explicíta nas ruas e nas casas do país. Desse modo, em muitos casos, os alunos só têm contato com a língua na escola durante a aula.

QUADRO 9 – CAMPO 1, CRITÉRIO 1.2 – RECURSOS AUDITIVOS

RECURSOS DIDÁTICOS AUDITIVOS		
NÃO DISPONIBILIZA CD DE ÁUDIO	**DISPONIBILIZA O CD DE ÁUDIO PARCIALMENTE**	**DISPONIBILIZA O CD DE ÁUDIO COMPLETO**
1. África do Sul (L1) 2. África do Sul (L2) 3. Austrália 4. Nova Zelândia 5. Guiana Inglesa 6. Samoa 7. Tanzânia 8. Chile 9. Portugal 10. Síria	1. Hong Kong	1. Brasil

Os dados aferidos demonstram que dos 12 (doze) livros selecionados, apenas 2 (dois) disponibilizam recursos auditivos para os alunos, sendo que 1 (um) dispõe parcialmente destes e 1 (um) concede os recursos completos. De acordo com o quadro, o livro do Brasil – *Way to Go* – é o único que disponibiliza ao aluno todos os recursos auditivos encontrados no livro impresso. Isto ocorre por uma exigência dos editais de seleção dos livros para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os quais vinculam, dentre outros critérios, a aprovação de determinado livro à presença ou não de CD de áudio para o aluno.

O livro de Hong Kong, por sua vez, disponibiliza apenas parte dos áudios das atividades de *listening*. Isto pode ser exemplificado pelo fato de que a Unidade 1 possui 7 (sete) atividades de *listening*, mas o CD do aluno engloba apenas 4 (quatro) destas (Figura 1).

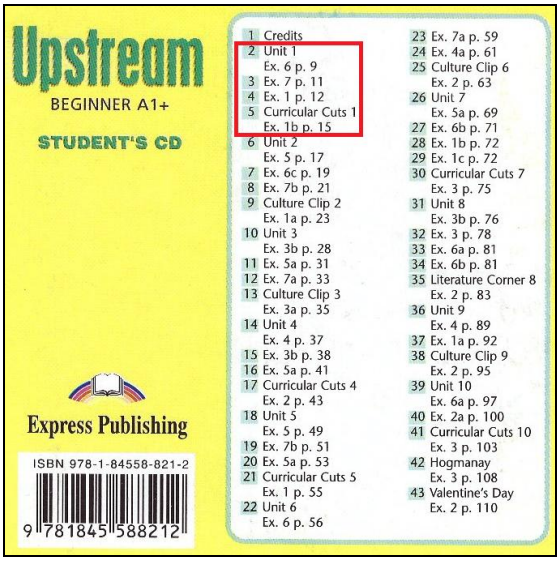


Figura 1 – Verso da capa do CD de áudio do livro *Upstream* (Hong Kong)

Além disso, não foi identificado um parâmetro para a seleção de quais atividades teriam o seu áudio inserido no CD e quais não. Na Unidade 1 deste volume, por exemplo, o aluno encontra duas atividades de *listening* muito parecidas, ambas de completar um

formulário com base nas informações do áudio. Contudo, em uma há áudio disponibilizado ao aluno (Figura 2) e a outra o áudio é de uso exclusivo do professor (Figura 3).

Figura 2 – Segmento de áudio não inserido no CD do livro *Upstream* (Hong Kong), p. 8

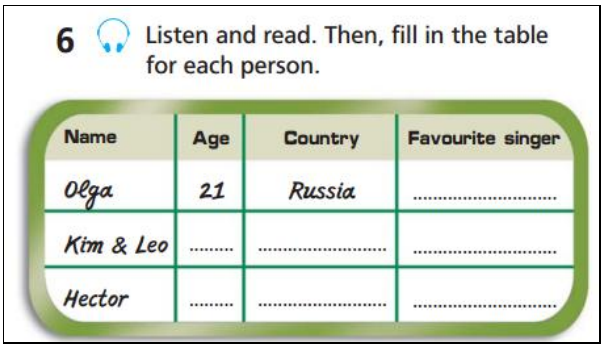


Figura 3 – Atividade de listening com segmento de áudio inserido no CD do livro *Upstream* (Hong Kong), p. 9

Em relação aos livros que não disponibilizam CD de áudio é preciso pontuar que estes se organizam em três categorias: a) materiais que não possuem recursos auditivos, b) livros que fazem uso de recurso auditivo, mas não possuem CD e c) obras que possuem CD de áudio, mas de uso exclusivo do professor. Essa disposição pode ser melhor compreendida através do quadro a seguir:

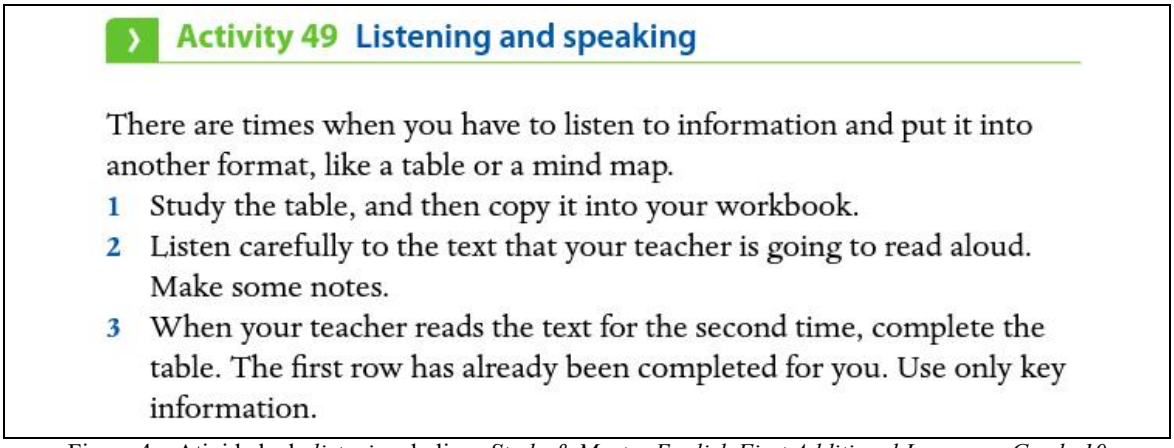
QUADRO 10 - CATEGORIAS DOS LIVROS QUE NÃO DISPONIBILIZAM CD

MATERIAL NÃO INSERE ATIVIDADES DE *LISTENING*	**MATERIAL INSERE ATIVIDADES DE *LISTENING* – SEM INSERÇÃO DE CD**	**CD DE ÁUDIO DE USO EXCLUSIVO DO PROFESSOR**
1. Austrália 2. Nova Zelândia 3. Guiana Inglesa 4. Samoa	1. África do Sul (L1) 2. África do Sul (L2) 3. Tanzânia	1. Chile 2. Portugal 3. Síria

Nesse sentido, verificamos um padrão na distribuição dos livros entre as categorias: a) materiais que não inserem atividades de *listening* – todos voltados para o ensino de inglês como primeira língua, b) materiais que inserem atividades de *listening*, mas não inserem CD de áudio – livros direcionados para o ensino de inglês como segunda língua e c) materiais com CD de áudio de uso exclusivo do professor – obras referentes ao ensino de inglês como língua estrangeira.

Aparentemente, os livros didáticos voltados para o ensino de inglês como primeira língua assumem que os alunos não precisam de representações orais da língua estudada, excluindo, assim, as atividades de *listening* do seu repertório. Esses livros trabalham com o desenvolvimento da compreensão leitora e da habilidade de escrita, ignorando a necessidade de o aluno, mesmo que falante nativo da língua, ser apresentado a diferentes representações orais da língua, no intuito, por exemplo, de conscientizá-lo sobre o fato de que há variações em sua língua, ou seja, a sua língua não é única.

As obras pertinentes ao ensino de inglês como segunda língua, por sua vez, inserem atividades de *listening*, porém, não incluem nenhum recurso auditivo, tal como o CD, como componente do material. Isto ocorre, pois nesses livros as atividades de *listening* são feitas ou escolhidas pelo professor, ou seja, o áudio não é proveniente de uma gravação em um CD próprio do livro, mas da leitura do texto realizada pelo professor ou de uma gravação de escolha deste. Um exemplo de como essas atividades são desenvolvidas pode ser visto através das Figuras 4 a 6, as quais expõem, respectivamente, uma atividade de *listening* na qual o professor faz a leitura de um texto estipulado pelo material e outra onde o professor deve escolher livremente um áudio para utilizar com os alunos:

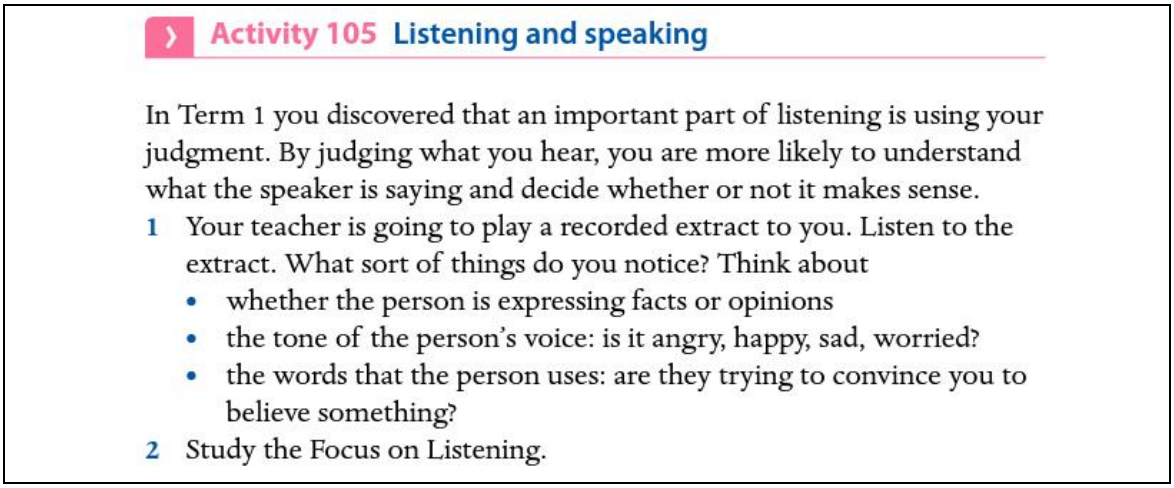


Activity 49 Listening and speaking

There are times when you have to listen to information and put it into another format, like a table or a mind map.

1 Study the table, and then copy it into your workbook.
2 Listen carefully to the text that your teacher is going to read aloud. Make some notes.
3 When your teacher reads the text for the second time, complete the table. The first row has already been completed for you. Use only key information.

Figura 4 – Atividade de *listening* do livro *Study & Master English First Additional Language Grade 10 Learner's Book* (África do Sul – L2), p. 75

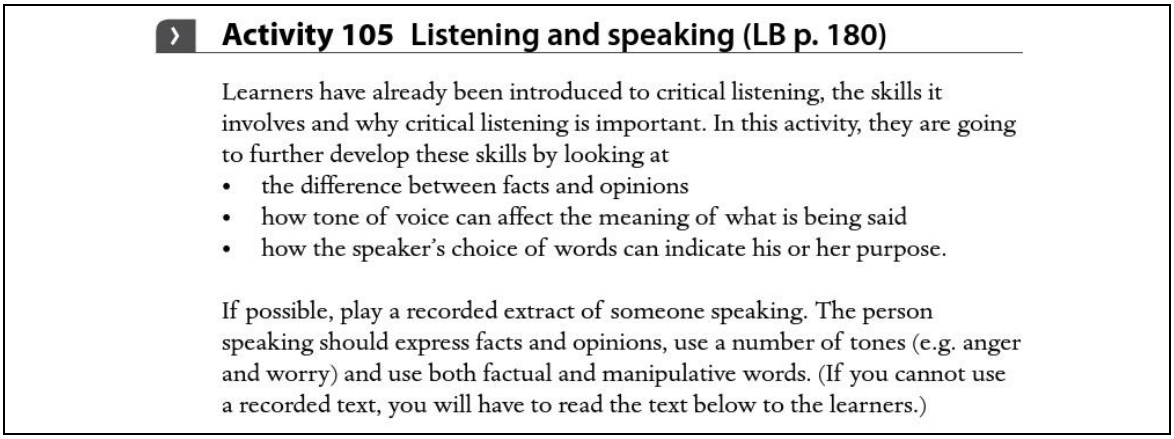


Activity 105 Listening and speaking

In Term 1 you discovered that an important part of listening is using your judgment. By judging what you hear, you are more likely to understand what the speaker is saying and decide whether or not it makes sense.

1 Your teacher is going to play a recorded extract to you. Listen to the extract. What sort of things do you notice? Think about
   - whether the person is expressing facts or opinions
   - the tone of the person's voice: is it angry, happy, sad, worried?
   - the words that the person uses: are they trying to convince you to believe something?
2 Study the Focus on Listening.

Figura 5 – Atividade de *listening* do livro *Study & Master English First Additional Language Grade 10 Learner's Book* (África do Sul – L2), p. 180



Activity 105 Listening and speaking (LB p. 180)

Learners have already been introduced to critical listening, the skills it involves and why critical listening is important. In this activity, they are going to further develop these skills by looking at
- the difference between facts and opinions
- how tone of voice can affect the meaning of what is being said
- how the speaker's choice of words can indicate his or her purpose.

If possible, play a recorded extract of someone speaking. The person speaking should express facts and opinions, use a number of tones (e.g. anger and worry) and use both factual and manipulative words. (If you cannot use a recorded text, you will have to read the text below to the learners.)

Figura 6 – Instruções para a atividade de listening do livro do professor da série Study *& Master English First Additional Language Grade 10 Teacher's Guide* (África do Sul – L2), p. 126

Nesse caso, a ausência de um recurso de áudio propriamente dito faz com que o professor passe a ser a única referência de *input* oral que os alunos recebem em sala de aula, ou que as suas preferências sejam as aplicadas em sala sem ponderação com os alunos. Desse modo, o professor é concebido como o parâmetro a ser seguido nas produções orais, seja no que concerne aos aspectos fonéticos e fonológicos da língua, seja no que se refere a qual variante precisa ser assumida. Ou seja, o professor ensina e modela a sua variante.

Já os materiais didáticos voltados para o ensino de inglês como língua estrangeira da Síria, do Chile e de Portugal, inserem diversas atividades de *listening* ao longo das unidades de apresentação do conteúdo, mas o uso do CD de áudio é de posse e uso exclusivo do professor. Sendo assim, o aluno só tem acesso ao áudio das atividades de *listening* em sala de aula, ficando o seu acesso restrito a quando o professor considerar pertinente ou não.

Através dessa análise dos livros didáticos foi possível pontuá-los de acordo com os parâmetros estabelecidos no Quadro 6, o qual delimita que o livro que disponibilizar o recurso auditivo completo será pontuado com 10 (dez), a obra que dispor parcialmente do recurso auditivo recebe nota 5 (cinco) e o material que não concebe o uso do recurso auditivo pelo aluno é aferido nota 0 (zero). Nesse sentido, temos o seguinte quadro de pontuação:

QUADRO 11 – INTERPRETAÇÃO CAMPO 1, CRITÉRIO 1.2 – RECURSOS AUDITIVOS

CAMPO 1 – COMPONENTES DOS LIVROS DIDÁTICOS		
Livros		**Critério 1.2**
Título	**Local de Uso**	**Inclusão de recursos auditivos utilizados no livro do aluno**
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul	**0**
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Austrália	**0**
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	**0**
English – Level 2	Nova Zelândia	**0**
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul	**0**
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	**5**
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	**0**
English in Use 1	Tanzânia	**0**
Way to Go! 1	Brasil	**10**
Teens Club 1° Medio	Chile	**0**
Mash Up 10	Portugal	**0**
English for Starters 10	Síria	**0**

Conforme apresentado na análise, o livro do Brasil, *Way to Go 1*, é o único a disponibilizar aos alunos todos os áudios utilizados nas atividades de *listening* do material. Portanto, foi a única obra a ser graduada com nota 10.

5.1.3 Considerações finais da descrição e da interpretação do Campo 1

A partir da descrição dos livros didáticos verificamos como os materiais selecionados se distinguem em relação aos componentes que os formam. Cada material é formado com diferentes elementos, tais como livro do aluno, caderno de exercício, cadernos complementares e CD de áudio. No quadro a seguir, é possível verificar os componentes que acompanham cada um dos livros selecionados:

QUADRO 12 – COMPONENTES DOS LIVROS DIDÁTICOS[110]

LIVROS		COMPONENTES			
Título	**Local de Uso**	**Livro do aluno**	**Caderno de Exercícios**	**CD**	**Cadernos Complementares**
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul (L1)	X			
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Austrália	X			
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	X			
English – Level 2	Nova Zelândia	X	X		
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul (L2)	X			
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	X		X	
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	X			
English in Use 1	Tanzânia	X			
Way to Go! 1	Brasil	X		X	
Teens Club 1° Medio	Chile	X	X	X	
Mash Up 10	Portugal	X	X	X	X
English for Starters 10	Síria	X	X	X	

Tendo em vista a variedade de elementos que podem compor um material didático, a avaliação do Campo 1 – Componentes dos Livros Didáticos foi dividida em dois critérios de aferição: a) Critério 1.1 – Disponibilização de recursos didáticos escritos que complementam o livro do aluno e b) Critério 1.2 – Inclusão dos recursos auditivos utilizados no livro do aluno.

Através da descrição de cada um dos critérios mencionados, foram coletados os dados necessários para a graduação dos livros didáticos, os quais serviram para a interpretação dos materiais e a consequinte pontuação destes de acordo com os critérios de avaliação. Com base nas notas obtidas, delimitamos a pontuação final alcançada no Campo 1 por cada livro (Quadro 13).

Através dessa pontuação, verificamos que os livros selecionados não contemplam o Campo 1, "Componentes dos Livros Didáticos", em sua plenitude, pois nenhum dos materiais incorpora simultaneamente os dois critérios estabelecidos para este campo. Além disso, apenas 1 (um) livro, o de Portugal – *Mash Up* –, insere totalmente a disponibilização de recursos didáticos escritos e apenas 1 (uma) obra, a do Brasil – *Way to Go* –, concebe ao aluno o acesso completo aos recursos auditivos utilizados em suas atividades de *listening*.

[110] Os campos marcados em cinza referem-se aos componentes que fazem parte da série, mas que não são disponibilizados para venda ou são de uso exclusivo do professor.

QUADRO 13 – INTERPRETAÇÃO FINAL CAMPO 1

CAMPO 1 – COMPONENTES DOS LIVROS DIDÁTICOS				
Livros		Critérios		PONTUAÇÃO FINAL CAMPO 1
Título	Local de Uso	Critério 1.1 Recursos Escritos	Critério 1.2 Recursos auditivos	
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul (L1)	0	0	0
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Austrália	5	0	5
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	0	0	0
English – Level 2	Nova Zelândia	5	0	5
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul (L2)	0	0	0
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	0	5	5
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	0	0	0
English in Use 1	Tanzânia	0	0	0
Way to Go! 1	Brasil	0	10	10
Teens Club 1° Medio	Chile	5	0	5
Mash Up 10	Portugal	10	0	10
English for Starters 10	Síria	5	0	5

Nesse sentido, a partir do nosso *corpus*, constatamos que o modelo de livro mais adequado para o desenvolvimento da autonomia do aluno parece ser aquele que faça a junção da veiculação completa dos áudios de suas atividades de *listening*, como faz o material *Way to Go* (Brasil), com a inserção dos componentes didáticos, como faz o livro *Mash Up* (Portugal), disponibilizando aos alunos não apenas o caderno de exercício para o aprimoramento do seu aprendizado, mas também caderno de gramática e de leitura. Desse modo, o aluno teria acesso tanto aos recursos escritos, que o ajudariam a implementar seus estudos, como também aos áudios das atividades de *listening* do livro, que reforçam sua compreensão oral, independentemente da figura do professor.

5.2 CAMPO 2 E CAMPO 3 - ORGANIZAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS E DELIMITAÇÃO DOS OBJETIVOS[111]

Quando se trata de autonomia do aluno no livro didático, dois elementos a serem considerados são: 1) o modo como o livro está organizado e 2) a delimitação dos objetivos do livro e das unidades. Isto ocorre, pois é através desses elementos que o aluno será exposto aos componentes do material, assim como será apresentado ao conteúdo e aos objetivos que serão abrangidos em cada unidade individualmente.

[111] Tendo em vista que os elementos analisados se complementam e são interdependentes, a exposição da avaliação do Campo 2 - Organização e Apresentação do Conteúdo e do Campo 3 – Delimitação dos Objetivos foi feita de forma conjunta.

O aluno precisa saber o processo e os procedimentos que fundamentam o seu aprendizado. Nesse sentido, um livro que expõe a sua organização e apresenta os seus conteúdos possibilita ao aluno uma melhor concepção de como o seu aprendizado ocorrerá, pois além de ter acesso aos recursos a serem utilizados (livro texto, unidades de revisão, anexos, etc.), o aprendiz também é introduzido a um macro plano de ensino. Esse macro plano de ensino, normalmente evidenciado através do sumário, irá viabilizar ao aluno uma melhor compreensão da conexão entre os assuntos e também da elaboração do seu plano de estudo individual.

Ademais, com base na apresentação dos objetivos do material, o aluno é capaz de compreender se e como o livro didático lhe será útil. A delimitação dos objetivos de cada unidade possibilita que o aluno visualize o que estas têm a lhe oferecer e verifique as metas a serem alcançadas até o final da unidade. Desse modo, o aluno pode realizar o seu próprio planejamento de estudo, pautando-se nos objetivos que ele pode alcançar até a concretização da unidade.

Nesse sentido, resta evidenciado que a organização do livro e a explicitação de seus objetivos são elementos centrais para possibilitar que o aluno desenvolva a sua autonomia. Para tanto, conforme dispõe o quadro abaixo, serão averiguados se e como os livros incorporam os seguintes critérios:

QUADRO 14 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO CAMPO 2 E DO CAMPO 3

CAMPO 2 – ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS
Critérios
2.1 Delimitação da organização geral da obra, tanto no conjunto de volumes quanto na estruturação interna do(s) livro(s)
2.2 Apresentação e indicação do uso adequado do livro didático
2.3 Sumário que reflita claramente a organização dos conteúdos e atividades propostas, além de permitir a rápida localização das informações
CAMPO 3 – DELIMITAÇÃO DOS OBJETIVOS
Critérios
3.1 Explanação do(s) objetivo(s) do livro
3.2 Delimitação do(s) objetivo(s) das unidades de conteúdo

É necessário salientar que, nesse campo, a avaliação do livro se referiu a sua parte estrutural, isto é, como o material foi organizado e como ele é apresentado ao aluno. Sendo assim, não consideramos, a forma como os elementos organizacionais são trabalhados e utilizados no processo de aprendizagem dos alunos, nem como o conteúdo é introduzido e debatido. O foco da avaliação em relação a esse campo é o modo como os livros didáticos

estão organizados, posto que a estruturação de um material e a maneira como o conteúdo é apresentado podem ou não auxiliar no desenvolvimento da autonomia do aluno.

5.2.1 Parâmetros para interpretação dos livros didáticos

Apesar de a apresentação dos dados dos Campos 2 e 3, relacionados à Organização do Material e à Delimitação dos Objetivos, serem feitas conjuntamente, pontuamos que para cada um desses campos foram delimitados parâmetros específicos para a interpretação dos critérios estabelecidos para a avaliação dos livros didáticos.

5.2.1.1 Campo 2 – Organização dos livros didáticos: Critérios para a interpretação dos livros didáticos

Conforme evidenciado através do Quadro 14, o Campo 2, referente à averiguação da organização e apresentação do conteúdo, é composto por três critérios de avaliação: a) modo de organização e estruturação interna do livro (Critério 2.1), b) apresentação do uso do material (Critério 2.2) e c) sumário (Critério 2.3). Desse modo, a pontuação dos livros didáticos foi realizada em duas etapas: ponderação individualizada de cada um dos critérios de análise e obtenção do total de pontos de cada material. Para cada um desses critérios de análise foram estabelecidos parâmetros específicos para a auferição das notas, conforme explicitamos abaixo:

QUADRO 15 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 2, CRITÉRIO 2.1 – ORGANIZAÇÃO GERAL DA OBRA

CAMPO 2 – ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO			
Critério 2.1 - Delimitação da organização geral da obra, tanto no conjunto de volumes (caso seja necessário) quanto na estruturação interna do(s) livro(s)			
Parâmetro		**Descrição**	**Nota**
1	Organização geral e apresentação interna - Explicítos e claros	Através de elementos específicos (Ex: contracapa, sumário, página de apresentação, etc.), o livro expõe a sua organização geral e interna. As informações são apresentadas de forma expressa.	10
2	Organização geral e apresentação interna - Implícitos	A partir das informações exibidas na contracapa, sumário e/ou página de apresentação, o leitor consegue compreender como o livro está organizado e qual a sua	7.5

		estrutura interna. Essas informações não expõem de forma expressa como o material está organizado, o leitor precisa juntar dados apresentados em diferentes elementos para inferir sobre a organização geral e a apresentação interna da obra.	
3	Organização geral ou apresentação interna – Explicíto e claro	A obra expõe, de forma expressa, apenas a sua organização geral ou a sua apresentação interna.	5
4	Organização geral ou apresentação interna – Implícito	Com base nas informações exibidas, o leitor consegue inferir sobre a organização geral da obra ou sobre a sua apresentação interna desta.	2.5
5	Não incorpora o requisito	O material não faz nenhum tipo de exposição da sua organização geral e apresentação interna.	0

QUADRO 16 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 2, CRITÉRIO 2.2 – USO DO MATERIAL

CAMPO 2 – ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO			
Critério 2.2 - Apresentação e indicação do uso adequado do livro didático			
Parâmetro		**Descrição**	**Nota**
1	Indicação detalhada e precisa	O livro inclui em algum de seus elementos instruções pormenorizadas de como deve ser utilizado. Os dados apresentados são coerentes com o que é apresentado no material.	10
2	Indicação detalhada e imprecisa	O livro inclui em algum de seus elementos instruções pormenorizadas de como deve ser utilizado. Contudo, algum dado apresentado não delimita de forma nitída como uma seção e/ou item do material deve ser usado, dificuldando e até mesmo impedindo a compreensão do leitor.	8
3	Indicação concisa e precisa	O material expõe informações reduzidas sobre o seu uso adequado. Apesar de mencionar de forma reduzida dados referentes ao uso do material, a apresentação é feita de forma coerente e de fácil compreensão pelo leitor.	6
4	Indicação concisa e imprecisa	O material expõe informações reduzidas e confusas sobre o seu uso adequado.	4
5	Indicação escassa	A obra expõe de, maneira exígua, dados sobre o seu uso adequado.	2
6	Não incorpora o requisito	O material não faz menção ao seu uso adequado.	0

QUADRO 17 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 2, CRITÉRIO 2.3 - SUMÁRIO

CAMPO 2 – ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO			
Critério 2.3 - Sumário que reflita claramente a organização dos conteúdos e atividades propostas, além de permitir a rápida localização das informações			
Parâmetro		**Descrição**	**Nota**
1	Sumário detalhado com a estruturação interna das unidades, paginação detalhada e informações claras e precisas	O livro apresenta um sumário completo, indicando todas as suas unidades, seções, conteúdos e componentes. A paginação é específica de cada um desses elementos. As informações são feitas de formas expressas e de fácil compreensão do leitor.	10
2	Sumário detalhado com a estruturação interna das unidades, paginação geral e informações claras e precisas	O livro apresenta um sumário completo, indicando todas as suas unidades, seções e componentes. A paginação do sumário é feita de forma geral, apontando apenas a página e/ou o conjunto de páginas da unidade sem especificar a localização das seções. As informações são feitas de formas expressas e de fácil compreensão do leitor.	8.75
3	Sumário detalhado sem a estruturação interna das unidades e informações claras e precisas	O sumário da obra inclui as suas unidades e apresenta o conteúdo a ser trabalhado, contudo, não faz a exposição das seções de cada uma das unidades. As	7.5

		informações são feitas de formas expressas e de fácil compreensão do leitor.	
4	Sumário geral com a delimitação dos tópicos/conteúdos e informações claras e precisas	O material possui um sumário que inclui as suas unidades de conteúdo e componentes, mas não faz a exposição das seções internas das unidades. As informações são delimitadas de formas expressas e de fácil compreensão do leitor.	6.25
5	Sumário detalhado sem a estruturação interna das unidades, paginação específica e informações imprecisas e confusas	O sumário da obra inclui as suas unidades e apresenta o conteúdo a ser trabalhado, contudo, não faz a exposição das seções de cada uma das unidades. Os elementos citados no sumário posseum paginação específica, facilitando a sua localização pelo leitor. Algumas informações do sumário dificultam a compreensão do leitor em relação organização do material, pois não condizem com o que é apresentando nas unidades ou não delimitam de forma nitída a sua função.	5
6	Sumário detalhado sem a estruturação interna das unidades, paginação geral e informações imprecisas e confusas	O sumário da obra inclui as suas unidades e apresenta o conteúdo a ser trabalhado, contudo, não faz a exposição das seções de cada uma das unidades. A paginação do sumário é feita de forma geral, apontando apenas a página e/ou o conjunto de páginas da unidade sem especificar a localização de todos os elementos elencados. Algumas informações do sumário dificultam a compreensão do leitor em relação organização do material, pois não condizem com o que é apresentando nas unidades ou não delimitam de forma nitída a sua função.	3.75
7	Sumário geral com delimitação dos tópicos/conteúdos e informações imprecisas e confusas.	O material inclui um sumário que traz as unidades de conteúdo e componentes, mas não faz a exposição das seções internas das unidades. Algumas informações do sumário dificultam a compreensão do leitor em relação organização do material, pois não condizem com o que é apresentando nas unidades ou não delimitam de forma nitída a sua função.	2.5
8	Sumário geral sem delimitação dos tópicos	A obra apresenta um sumário indicando apenas as suas unidades e componentes, sem fazer a exposição dos temas a serem trabalhados (Ex: apenas indica “Unit 1.....p.01”)	1.25
9	Não incorpora o requisito	O material não possui sumário	0

5.2.1.2 Campo 3 – Delimitação dos objetivos: Critérios para a interpretação dos livros didáticos

Para a pontuação do Campo 3, pertinente à apresentação dos objetivos do livro e de suas unidades, utilizamos a mesma concepção aplicada ao Campo anterior: apreciação individualizada e posterior quantificação do total de pontos de cada material. Nesse sentido, especificamos a seguir os parâmetros que serviram como base para a delimitação das notas dos livros didáticos:

QUADRO 18 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 3 – OBJETIVO DO LIVRO DIDÁTICO

CAMPO 3 – DELIMITAÇÃO DOS OBJETIVOS			
Critério 3.1 - Explanação do(s) objetivo(s) do livro			
Parâmetro		**Descrição**	**Nota**
1	Delimitação do objetivo do livro	O material expõe em um de seus elementos (contracapa, página de apresentação, sumário etc.), o(s) seu(s) objetivo(s).	10
2	Delimitação indireta do objetivo do livro	Através da exposição dos motivos pelo qual o material foi elaborado, o leitor consegue inferir o objetivo deste.	5
3	Não incorpora o requisito	A obra não delimita o(s) seu(s) objetivo(s)	0

QUADRO 19 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 3 – OBJETIVOS DAS UNIDADES

CAMPO 3 – DELIMITAÇÃO DOS OBJETIVOS			
Critério 3.2 - Delimitação do(s) objetivo(s) das unidades de conteúdo			
Parâmetro		**Descrição**	**Nota**
1	Delimitação detalhadas dos objetivos de todas as unidades	O material expõe em um de seus elementos (contracapa, página de apresentação, sumário etc.), os objetivos de suas unidades de conteúdo de forma pormenorizada.	10
2	Delimitação concisa dos objetivos de todas as unidades	O livro indica superficialmente os obejtivos de todas as suas unidades de conteúdo.	7.5
3	Delimitação detalhada dos objetivos de algumas unidades	A obra não exibe o objetivo de todas as suas unidades de conteúdo. Quando presentes, os objetivos das unidades são expostos de forma pormenorizada.	5
4	Delimitação concisa dos objetivos de algumas unidades	O material não exibe o objetivo de todas as suas unidades de conteúdo. Quando presentes, os objetivos das unidades são apresentados superficialmente.	2.5
5	Não incorpora o requisito	A obra não delimita os objetivos de suas unidades de conteúdo.	0

Nesse sentido, após o exame individualizado dos livros, os dados auferidos foram confrontados com os parâmetros de interpretação de cada critério de avaliação. Verificamos, portanto, como o volume se enquadra nos critérios estabelecidos e quantificamos a pontuação final de cada um, obtendo, assim, a classificação dos livros em relação ao Campo 2 – Organização e Apresentação do Conteúdo e ao Campo 3 – Delimitação dos Objetivos.

5.2.2 Avaliação individualizada dos livros didáticos

No exame individualizado foi realizado um estudo minucioso de cada um dos livros selecionados com o intuito de identificar quais elementos organizacionais fazem parte dos volumes analisados. Através dessa verificação foi possível delimitar: a) quantos e quais

elementos organizacionais cada livro possui; b) como esses elementos estão estruturados nos livros; c) quantos de cada elemento organizacional estão dispostos nos livros; d) como os conteúdos estão estruturados nos volumes; e e) quais os objetivos do material e de suas unidades.

Nesse sentido, com o intuito de facilitar o exame e a identificação da estrutura dos livros didáticos, listamos, no quadro a seguir, os possíveis elementos organizacionais encontrados em cada material, assim como as suas respectivas funções:

QUADRO 20 – ELEMENTOS ORGANIZACIONAIS DOS LIVROS DIDÁTICOS

ELEMENTO ORGANIZACIONAL		FUNÇÃO
1	Apresentação do livro	Informar o contexto no qual o livro foi pensado e construído, assim como apresentar o seu objetivo e as suas principais características.
2	Sumário	Indicar os elementos constituintes do volume e a distribuição destes ao longo do material.
3	Exposição dos elementos do livro	Apresentar ao aluno os elementos do livro didático e o uso de cada um destes.
4	Unidade introdutória	Realizar um diagnóstico do conhecimento prévio do aluno, assim como introduzir estratégias de aprendizagem e/ou elementos culturais e estruturais da língua que podem auxiliar o aluno durante o seu processo de aprendizagem.
5	Módulos temáticos	Agrupar as unidades de acordo com o tema a ser trabalhado.
6	Unidades de conteúdo	Expor através da teoria e prática os conteúdos e tópicos da língua inglesa.
7	Item complementar ao módulo temático ou a unidade de conteúdo	Apresentar dentro dos módulos temáticos e/ou das unidades de conteúdo elementos que complementem as atividades já realizadas ao longo da unidade/módulo.
8	Unidade de revisão	Revisar e consolidar os assuntos trabalhados nos módulos temáticos e nas unidades de conteúdo.
9	Projetos	Delimitar a realização de atividades extracurriculares para os alunos.
10	Avaliação	Avaliar formalmente o desempenho do aluno em relação aos assuntos trabalhados nas unidades de conteúdo.
11	Anexo	Disponibilizar ao aluno material complementar, tais como lista de verbos, explicações gramaticais, glossários, dentre outros.

A averiguação das coleções foi iniciada pelo exame de seus elementos paratextuais e depois aqueles que compõem o corpo do exemplar. Os elementos paratextuais referem-se aos itens que acompanham o material e ajudam a explicá-lo, sendo assim, se enquadram nessa categoria a “apresentação do livro”, a “exposição dos elementos do livro” e o “sumário”. Como componentes do corpo do livro foram considerados os demais elementos organizacionais listados no quadro acima.

5.2.2.1 África do Sul (L1) – Solutions for All English Home Language Grade 10

O material *Solutions for All English Home Language Grade 10*, representante da África do Sul, é formado por 02 (dois) elementos paratextuais, "apresentação do livro" e "sumário", e 02 (dois) componentes no corpo do livro, as "unidades de conteúdo" e o "anexo". A "apresentação do livro" é feita na contracapa, na qual especifica que o material foi desenvolvido de forma a cobrir o conteúdo (conhecimentos, conceitos e habilidades) estipulado pelos Parâmetros Curriculares e de Avaliação (*Curriculum and Assessment Policy Statement – CAPS*) locais estabelecidos para primeira língua (*Home Language*).

Nesse sentido, verificamos que o principal objetivo do livro é cobrir o conteúdo do CAPS, dando suporte ao aluno e ao professor para que as metas estabelecidas pelos parâmetros sejam alcançadas. Ressaltamos que, através de sua apresentação, o material nos introduz não apenas ao seu objetivo geral, mas também a forma como foi estruturado para que o seu fim seja atingido (Figura 7).

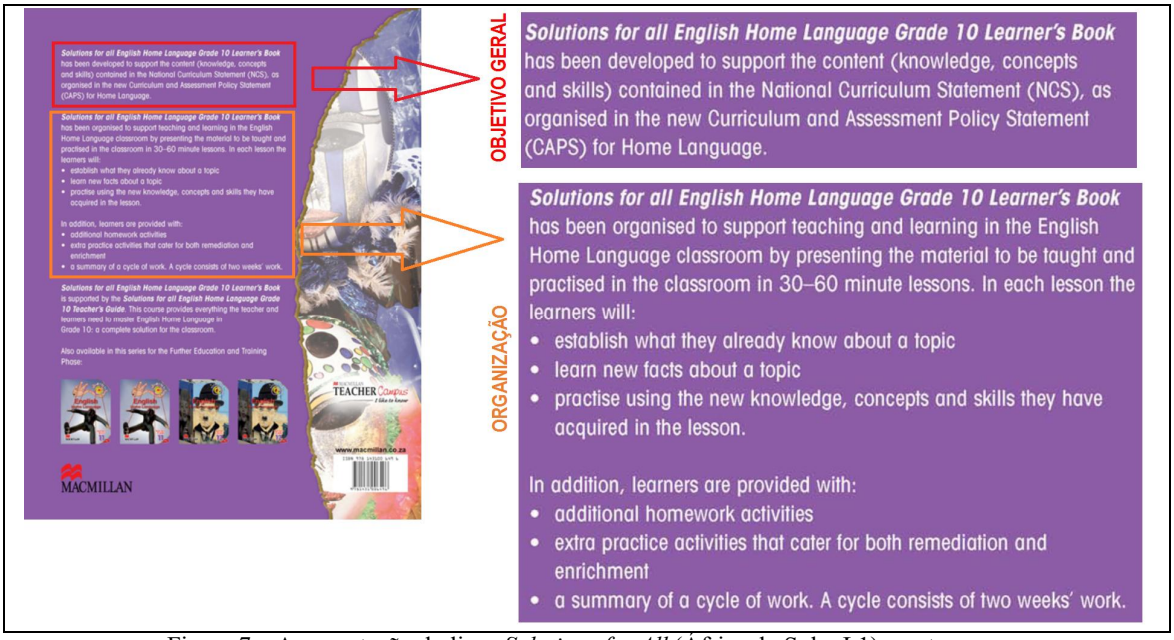


Figura 7 – Apresentação do livro *Solutions for All* (África do Sul – L1), contracapa.

Através de sua "apresentação" o material explicita a sua organização, delimitando que em cada unidade os alunos irão: a) estabelecer o que eles já sabem sobre o tópico, b) aprender novos fatos sobre o tópico e c) praticar os novos conhecimentos, conceitos e habilidades que eles aprenderam na unidade. Além disso, os alunos também terão acesso a

elementos adicionais tais como atividades de casa, atividades extra e um resumo dos conteúdos trabalhados nas unidades.

Ao examinar as unidades de conteúdo identificamos que essa "apresentação do livro" descreve de maneira exata a forma como estas unidades estão estruturadas e quais os seus componentes. Isto porque os três elementos organizacionais indicados na "apresentação do livro" estão explicitamente representados nas seções das unidades com as seguintes denominações: *what you know already, what you still need to know* e *classroom activity* (Figura 8).

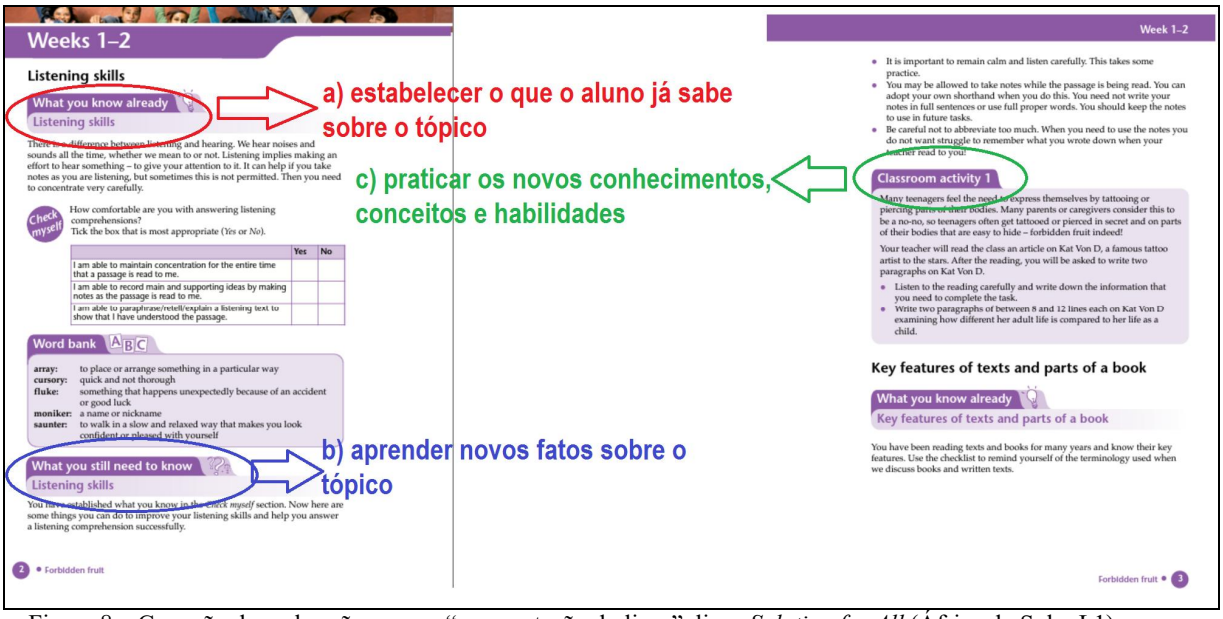


Figura 8 – Conexão das subseções com a "apresentação do livro", livro *Solution for All* (África do Sul – L1)

Ademais, ao final de cada unidade são inseridos os elementos adicionais descritos na "apresentação do livro" (Figura 7): 1) *additional homework activities* (atividades adicionais para casa), 2) *extra practice activities* (atividades extra) e 3) *a summary of a cycle of work* (sumário do ciclo de trabalho). Esses elementos são introduzidos como *homework activities* (atividades de casa), *extra practice* (atividades extra) e *summary* (resumo) (Figura 09). Essa exatidão entre a "apresentação do livro" e a sua "organização interna" é de grande valia para o aluno, principalmente pelo fato de que o sumário, recurso normalmente utilizado para expor a organização interna de cada unidade, é bastante conciso.

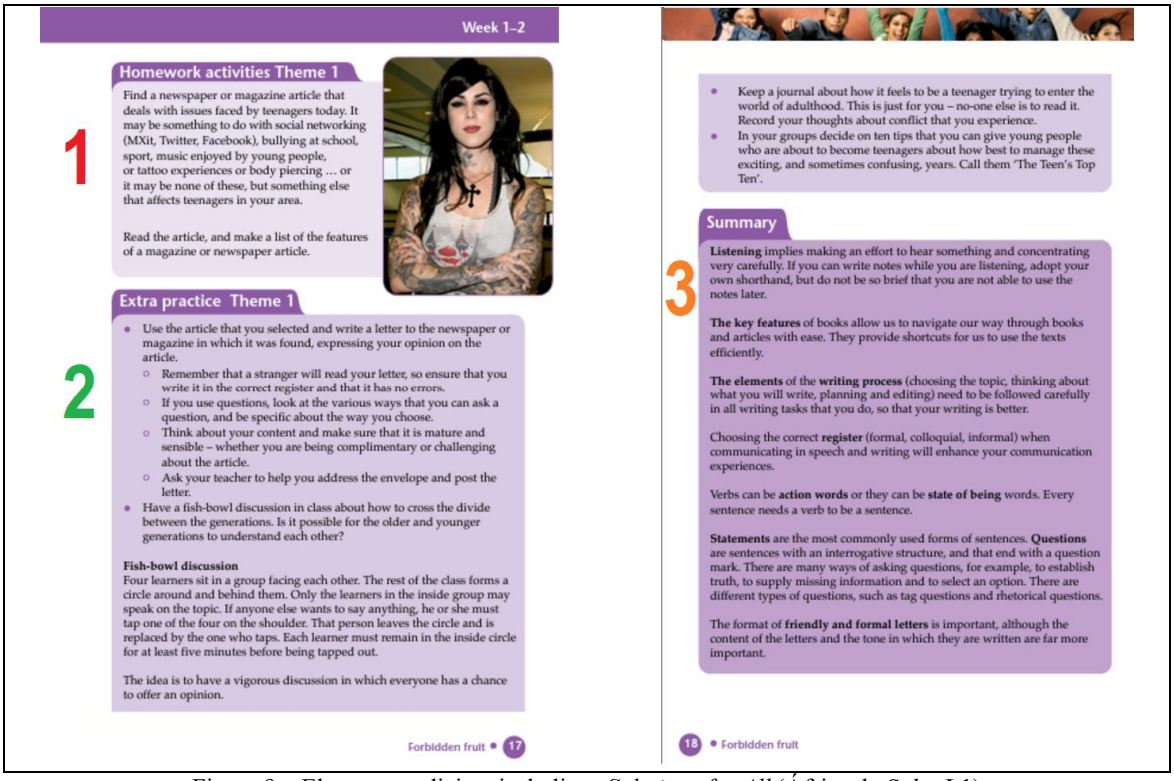
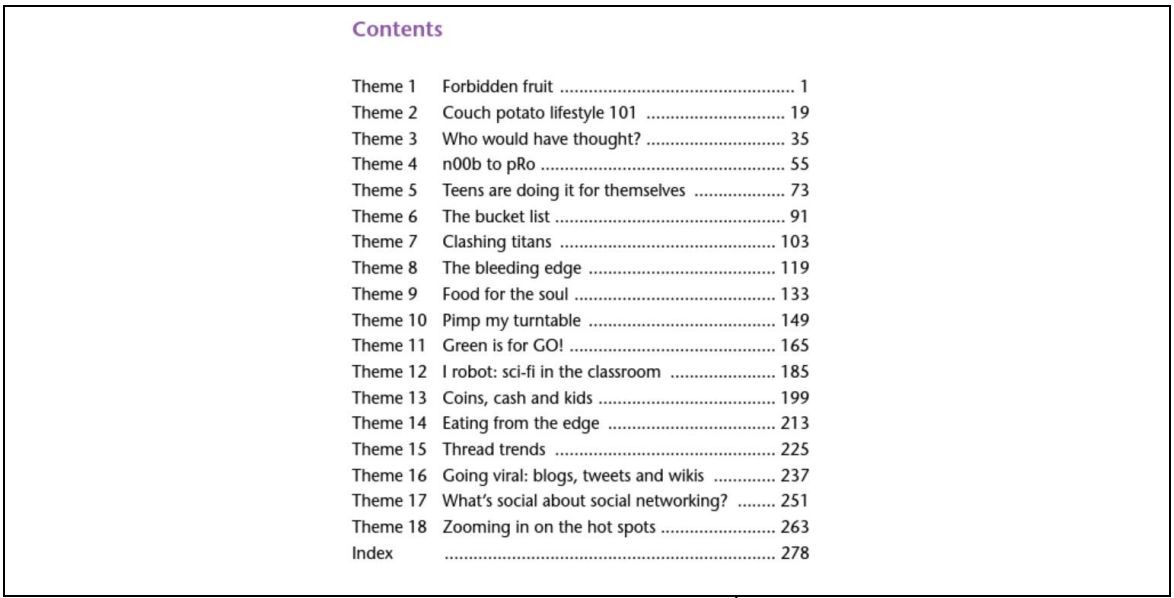


Figura 9 – Elementos adicionais do livro *Solutions for All* (África do Sul – L1)

O sumário do livro *Solutions for All* (Figura 10) lista exclusivamente as suas 18 (dezoito) unidades de conteúdo e seus respectivos títulos, o anexo e a paginação desses elementos, ou seja, não detalha como cada unidade se organiza. Sendo assim, a compreensão quanto a estrutura interna do material não decorre do sumário, mas de outros recursos, tais como a contracapa.



Contents

Theme 1 Forbidden fruit 1
Theme 2 Couch potato lifestyle 101 19
Theme 3 Who would have thought? 35
Theme 4 n00b to pRo 55
Theme 5 Teens are doing it for themselves 73
Theme 6 The bucket list 91
Theme 7 Clashing titans 103
Theme 8 The bleeding edge 119
Theme 9 Food for the soul 133
Theme 10 Pimp my turntable 149
Theme 11 Green is for GO! 165
Theme 12 I robot: sci-fi in the classroom 185
Theme 13 Coins, cash and kids 199
Theme 14 Eating from the edge 213
Theme 15 Thread trends 225
Theme 16 Going viral: blogs, tweets and wikis 237
Theme 17 What's social about social networking? 251
Theme 18 Zooming in on the hot spots 263
Index 278

Figura 10 – Sumário do livro *Solutions for All* (África do Sul – L1)

Outro elemento de grande relevância para a compreensão da organização das unidades de conteúdo é o objetivo específico de cada unidade de conteúdo, o qual está disposto na página de abertura de cada unidade (Figura 11). O objetivo de cada unidade é detalhado nas áreas de conhecimento estipuladas pelo CAPS: a) *listening and speaking*, b) *reading and viewing*, c) *writing and presenting*, e d) *language*.

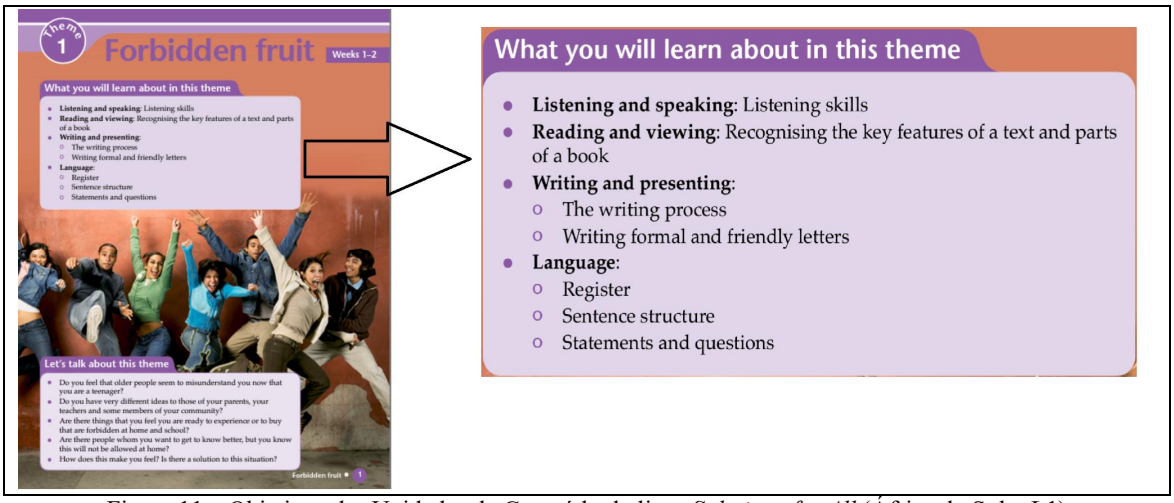


Figura 11 – Objetivos das Unidades de Conteúdo do livro *Solutions for All* (África do Sul – L1)

O objetivo de cada unidade auxilia na identificação da estruturação das unidades de conteúdo, pois os termos utilizados para elencar os objetivos são os mesmos utilizados como os títulos das seções das unidades. Isto foi constatado através de uma análise comparativa entre os objetivos listados na página de abertura da unidade de conteúdo e os elementos que a estruturam (Figura 12). A partir desse estudo comparativo concluímos que os objetivos servem não apenas para indicar aos alunos o que eles irão aprender ao longo da unidade, mas também para delimitar quais e como os conteúdos serão apresentados.

A partir desse exame, constatamos que o material didático segue um padrão organizacional para a estruturação de suas unidades de conteúdo. Todas as unidades têm início com a delimitação de seus objetivos, seguido da apresentação do tema, das seções (delimitadas com base nos objetivos) e suas subseções, e se encerram com os elementos adicionais. Ressaltamos, contudo, que a organização geral e a apresentação interna do livro não estão dispostas de forma explícita no material, é preciso uma observação de alguns elementos, tais como a contracapa e a página de abertura das unidades, para que o leitor consiga compreender e visualizar como o livro didático se estrutura. Sendo assim, a organização geral e a apresentação interna são inseridos de forma implícita.

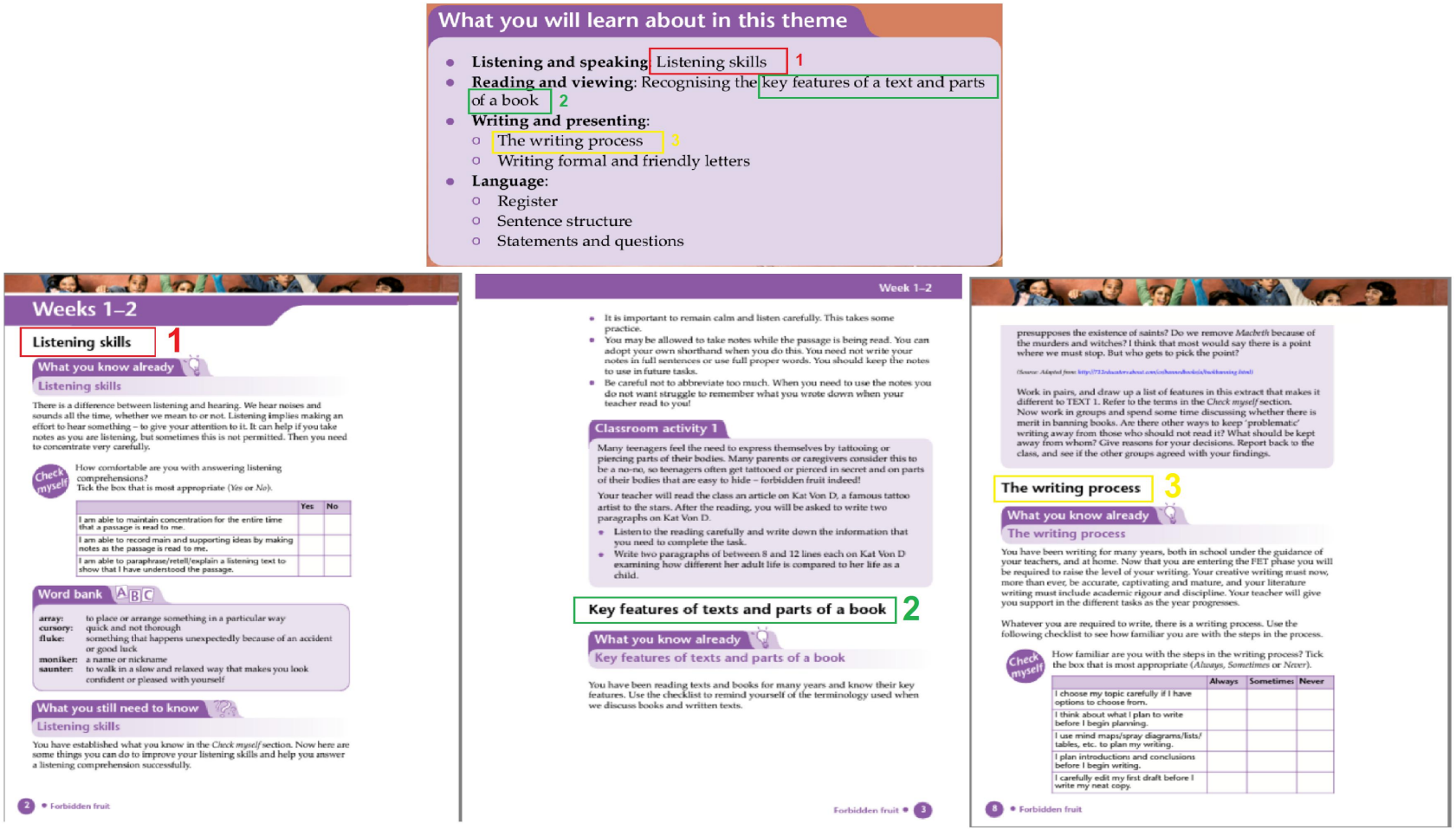


Figura 12 – Estruturação das Unidades de Conteúdo do livro *Solutions for All* (África do Sul – L1), p. 2, 3 e 8.

Ainda como parte do corpo do livro, após a exposição de suas unidades de conteúdo, o material insere, ao seu final, o seu único anexo: um índice remissivo. Esse índice remissivo traz os temas e assuntos trabalhados ao longo do volume. Tendo sido apresentado todos os elementos que compõem esse material, verificamos que a obra não insere, seja através de uma seção específica separada ou ao longo das unidades, um item sobre a apresentação e indicação do uso do material.

Desse modo, concluímos a descrição dos elementos organizacionais do material *Solutions for All English Home Language Grade 10* e efetuamos a interpretação dos dados levantados, conforme dispõe o quadro a seguir:

QUADRO 21 – INTERPRETAÇÃO CAMPOS 2 E 3 LIVRO *SOLUTIONS FOR ALL* (ÁFRICA DO SUL)

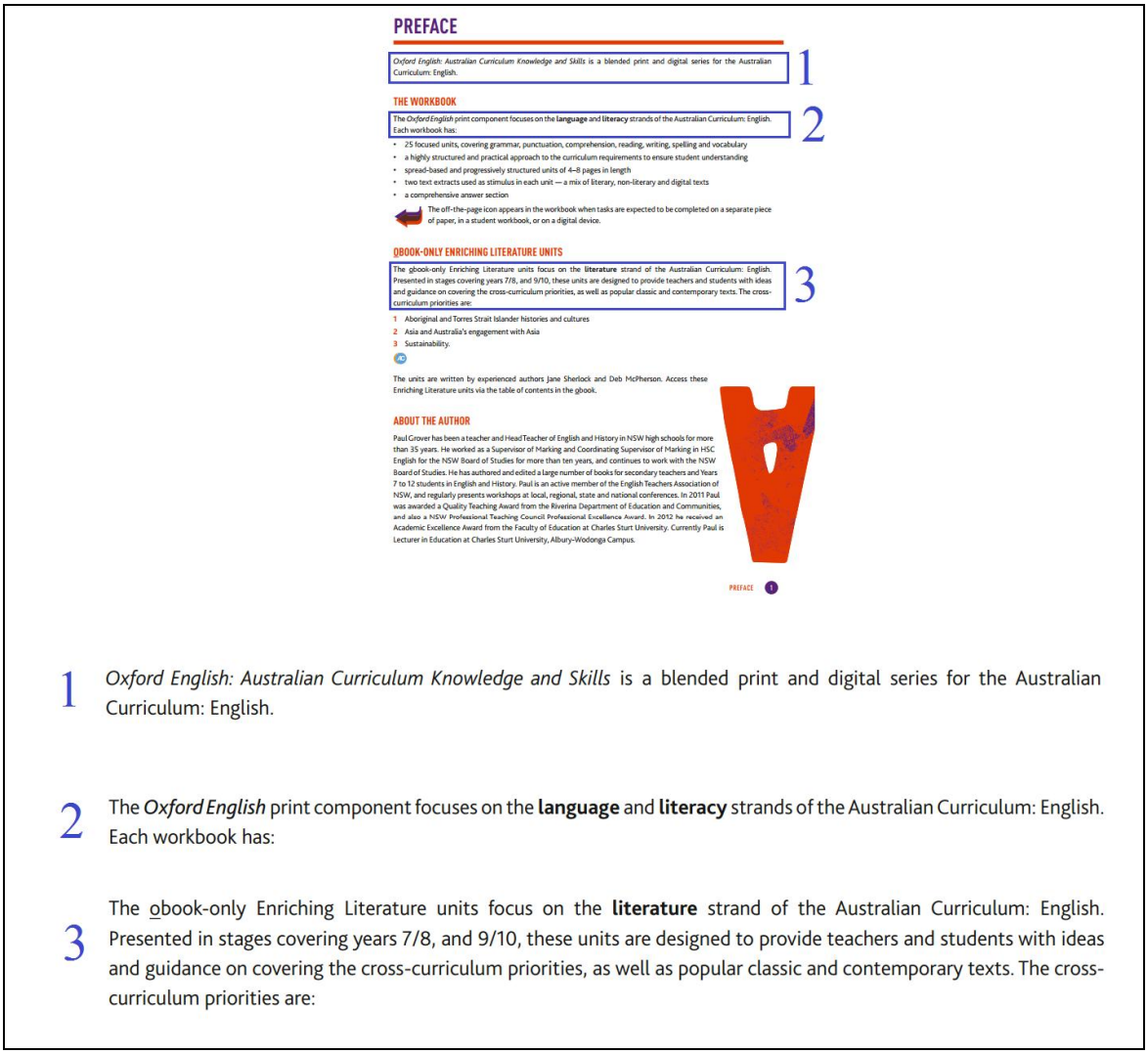
ÁFRICA DO SUL (L1) - *Solutions for All English Home Language Grade 10*			
CAMPO 2 – ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS			
Parâmetros Campo 2	**Enquadramento do livro**	**Nota**	**Pontuação Final Campo 2**
Organização	Organização e apresentação interna - implícitos	7,5	8,75
Uso do livro	Não incorpora o requisito	0	
Sumário	Sumário geral sem delimitação dos tópicos	1,25	
CAMPO 3 – DELIMITAÇÃO DOS OBJETIVOS			
Parâmetros Campo 3	**Enquadramento do livro**	**Nota**	**Pontuação Final Campo 3**
Objetivo do livro	Delimitação do objetivo do livro	10	20
Objetivos das unidades	Delimitação detalhadas dos objetivos de todas as unidades	10	

5.2.2.2 Austrália – Oxford English – Knowledge and Skills 4

O livro *Oxford English – Knowledge and Skills 4*, utilizado na Austrália, apresenta como elementos paratextuais a "apresentação do livro" e o "sumário", e como partes do corpo do livro, as "unidades de conteúdos" e o "anexo". A apresentação do livro é feita através do prefácio (*Preface*) no qual a editora delimita que o livro foi produzido para o currículo australiano, no que se refere à disciplina de língua inglesa, e foca no ensino-aprendizagem da língua, literacia[112] e literatura de acordo com as diretrizes deste (Figura 13). Desse modo,

[112] Conforme disposto no site do currículo australiano (www.australiancurriculum.edu.au), "literacia abrange o conhecimento e as habilidades que os alunos precisam para acessar, entender, analisar e avaliar informação, construir significados, expressar pensamentos e emoções, expor ideias e opiniões, interagir com outros e participar de atividades na e além da escola."

verificamos que o principal objetivo do livro é cobrir o conteúdo do Currículo Australiano: Inglês (*Australian Curriculum: English).*



PREFACE

Oxford English: Australian Curriculum Knowledge and Skills is a blended print and digital series for the Australian Curriculum: English. 1

THE WORKBOOK

The *Oxford English* print component focuses on the **language** and **literacy** strands of the Australian Curriculum: English. Each workbook has: 2

- 25 focused units, covering grammar, punctuation, comprehension, reading, writing, spelling and vocabulary
- a highly structured and practical approach to the curriculum requirements to ensure student understanding
- spread-based and progressively structured units of 4–8 pages in length
- two text extracts used as stimulus in each unit — a mix of literary, non-literary and digital texts
- a comprehensive answer section

The off-the-page icon appears in the workbook when tasks are expected to be completed on a separate piece of paper, in a student workbook, or on a digital device.

QBOOK-ONLY ENRICHING LITERATURE UNITS

The qbook-only Enriching Literature units focus on the **literature** strand of the Australian Curriculum: English. Presented in stages covering years 7/8, and 9/10, these units are designed to provide teachers and students with ideas and guidance on covering the cross-curriculum priorities, as well as popular classic and contemporary texts. The cross-curriculum priorities are: 3

1 Aboriginal and Torres Strait Islander histories and cultures
2 Asia and Australia's engagement with Asia
3 Sustainability.

The units are written by experienced authors Jane Sherlock and Deb McPherson. Access these Enriching Literature units via the table of contents in the qbook.

ABOUT THE AUTHOR

Paul Grover has been a teacher and Head Teacher of English and History in NSW high schools for more than 35 years. He worked as a Supervisor of Marking and Coordinating Supervisor of Marking in HSC English for the NSW Board of Studies for more than ten years, and continues to work with the NSW Board of Studies. He has authored and edited a large number of books for secondary teachers and Years 7 to 12 students in English and History. Paul is an active member of the English Teachers Association of NSW, and regularly presents workshops at local, regional, state and national conferences. In 2011 Paul was awarded a Quality Teaching Award from the Riverina Department of Education and Communities, and also a NSW Professional Teaching Council Professional Excellence Award. In 2012 he received an Academic Excellence Award from the Faculty of Education at Charles Sturt University. Currently Paul is Lecturer in Education at Charles Sturt University, Albury-Wodonga Campus.

PREFACE 1

1 *Oxford English: Australian Curriculum Knowledge and Skills* is a blended print and digital series for the Australian Curriculum: English.

2 The *Oxford English* print component focuses on the **language** and **literacy** strands of the Australian Curriculum: English. Each workbook has:

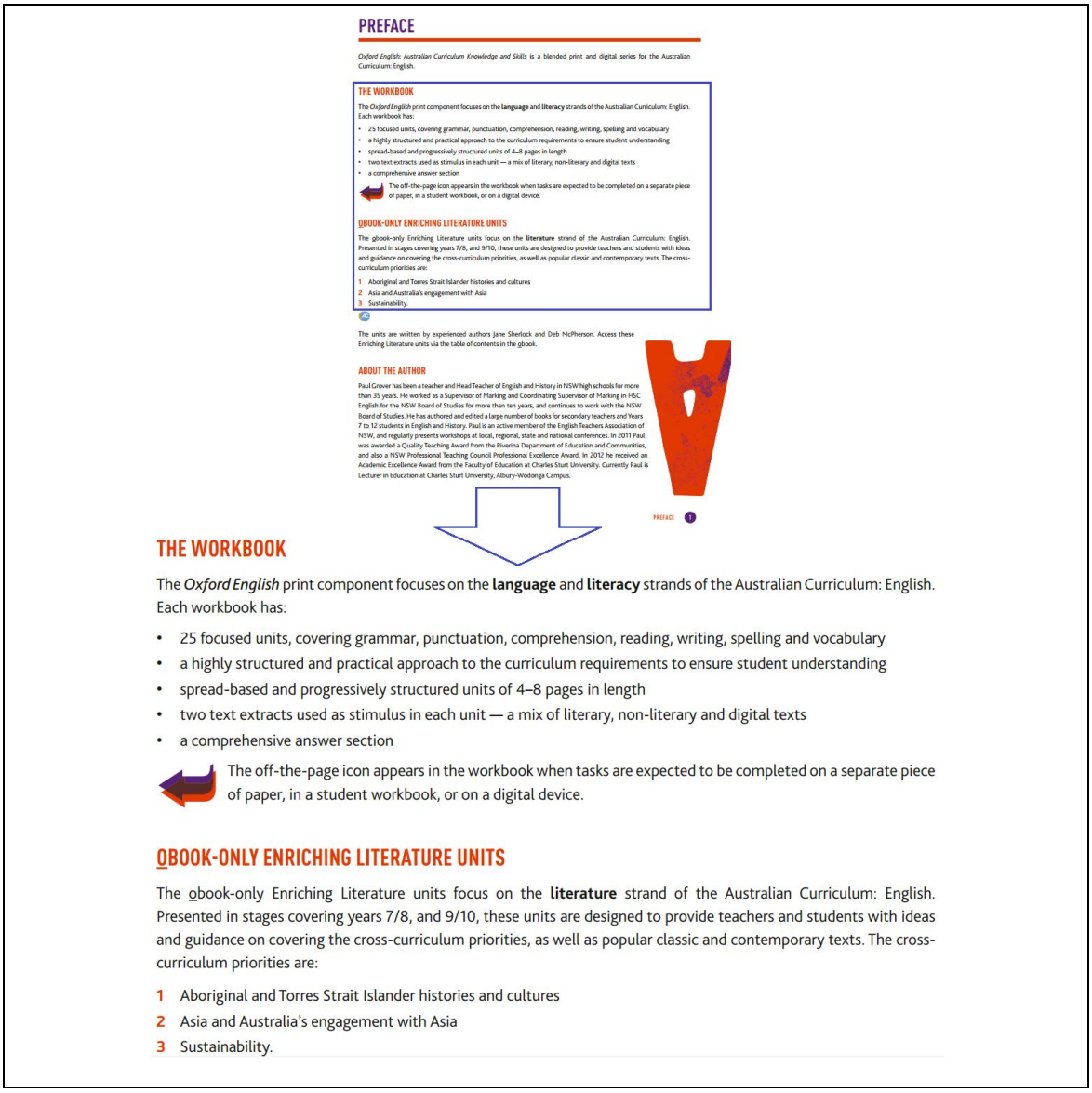
3 The qbook-only Enriching Literature units focus on the **literature** strand of the Australian Curriculum: English. Presented in stages covering years 7/8, and 9/10, these units are designed to provide teachers and students with ideas and guidance on covering the cross-curriculum priorities, as well as popular classic and contemporary texts. The cross-curriculum priorities are:

Figura 13 – Prefácio do livro *Oxford English – Knowledge and Skills 4* (Austrália)

Além disso, o prefácio é utilizado para apresentar os componentes do livro didático, os categorizando em componentes impresso e digital (Figura 14). O componente impresso, denominado de *Workbook,* abarca os conteúdos de língua e literacia (*language and literacy*) estipulados pelo currículo australiano, sendo formado por 25 (vinte e cinco) unidades que abrangem gramática, pontuação, compreensão, leitura, escrita, fala e vocabulário.

O componente digital, intitulado de *Qbook*-only, acessado através do site da editora, complementa o livro impresso e traz a parte intitulada de "Enriquecimento Literário" (*Enriching Literature*), o qual compreende os requisitos literários do currículo australiano.

Esse componente é formado por 12 (doze) textos literários de variados tipos para que os alunos pratiquem as suas habilidades de leitura. Esses textos cobrem, como a editora indica no prefácio, as prioridades *cross-curriculum* delimitadas pelo currículo australiano, sejam estas: 1) história e cultura dos povos autóctones[113], 2) relacionamento da Austrália com a Ásia[114] e 3) sustentabilidade.



PREFACE

Oxford English: Australian Curriculum Knowledge and Skills is a blended print and digital series for the Australian Curriculum: English.

THE WORKBOOK

The *Oxford English* print component focuses on the **language** and **literacy** strands of the Australian Curriculum: English. Each workbook has:

- 25 focused units, covering grammar, punctuation, comprehension, reading, writing, spelling and vocabulary
- a highly structured and practical approach to the curriculum requirements to ensure student understanding
- spread-based and progressively structured units of 4–8 pages in length
- two text extracts used as stimulus in each unit — a mix of literary, non-literary and digital texts
- a comprehensive answer section

The off-the-page icon appears in the workbook when tasks are expected to be completed on a separate piece of paper, in a student workbook, or on a digital device.

QBOOK-ONLY ENRICHING LITERATURE UNITS

The qbook-only Enriching Literature units focus on the **literature** strand of the Australian Curriculum: English. Presented in stages covering years 7/8, and 9/10, these units are designed to provide teachers and students with ideas and guidance on covering the cross-curriculum priorities, as well as popular classic and contemporary texts. The cross-curriculum priorities are:

1 Aboriginal and Torres Strait Islander histories and cultures
2 Asia and Australia's engagement with Asia
3 Sustainability.

The units are written by experienced authors Jane Sherlock and Deb McPherson. Access these Enriching Literature units via the table of contents in the qbook.

ABOUT THE AUTHOR

Paul Grover has been a teacher and Head Teacher of English and History in NSW high schools for more than 35 years. He worked as a Supervisor of Marking and Coordinating Supervisor of Marking in HSC English for the NSW Board of Studies for more than ten years, and continues to work with the NSW Board of Studies. He has authored and edited a large number of books for secondary teachers and Years 7 to 12 students in English and History. Paul is an active member of the English Teachers Association of NSW, and regularly presents workshops at local, regional, state and national conferences. In 2011 Paul was awarded a Quality Teaching Award from the Riverina Department of Education and Communities, and also a NSW Professional Teaching Council Professional Excellence Award. In 2012 he received an Academic Excellence Award from the Faculty of Education at Charles Sturt University. Currently Paul is Lecturer in Education at Charles Sturt University, Albury-Wodonga Campus.

PREFACE 1

Figura 14 – Organização do livro através do prefácio - *Oxford English Knowledge and Skills 4* (Austrália)

[113] De acordo com o *site* oficial do currículo nacional australiano (www.australiancurriculum.edu.au), a Austrália possui dois grupos autóctones: os aborígenes australianos e os habitantes das Ilhas do Estreito de Torres (*Torres Strait Islands*).

[114] A Austrália, como indica o *site* do currículo australiano, apesar de estar no continente Oceania (www.australiancurriculum.edu.au), faz parte da região asiática e as histórias da Ásia e da Austrália que estão interligadas desde os tempos antigos. Nesse sentido, a Austrália possui um importante papel no desenvolvimento econômico, social, político e cultural da Ásia, assim como parte de sua população de descendência asiática.

Ademais, o prefácio também é usado para explicar o significado e função do ícone *off-the-page* que aparece junto a algumas atividades ao longo do livro. Com base na explicação dada no prefácio, os alunos são informados de que a atividade que vier conectada ao referido ícone deve ser respondida através de outro recurso que não o próprio livro, tais como um pedaço de papel, caderno ou recurso digital (Figura 15). Sendo assim, o material dá ao aluno instruções, mesmo que de forma sucinta, de como utilizá-lo de forma adequada.

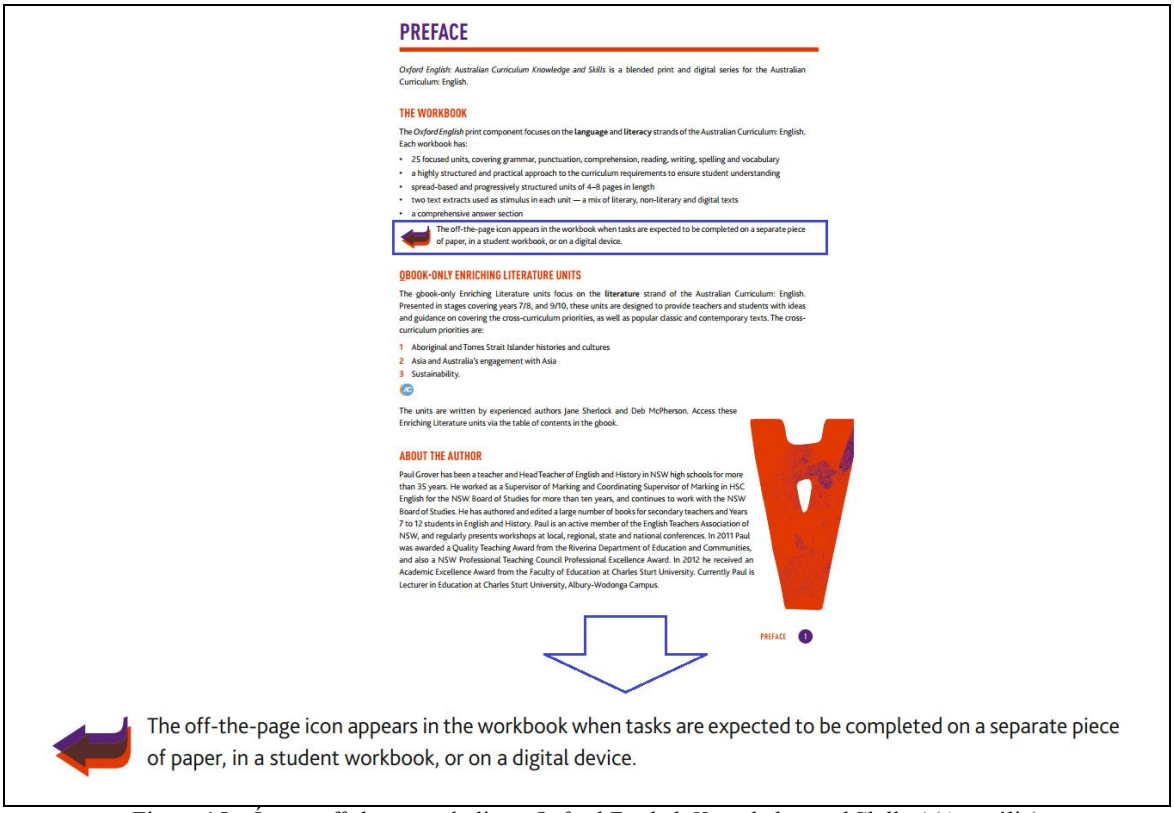


Figura 15 – Ícone *off-the-page* do livro *Oxford English Knowledge and Skills 4* (Austrália)

O outro elemento paratextual inserido no livro didático em epígrafe é o sumário. O sumário nos apresenta a organização do corpo do material, o estruturando em 04 (quatro) módulos temáticos (denominados de *Part 1, Part 2, Part 3* e *Part 4*) e 01 (um) anexo, referente às respostas dos exercícios propostos ao longo do livro. Cada módulo temático é composto por uma sequência de unidades, sendo que a quantidade de unidades não é fixa, conforme especificamos no Quadro 22 a seguir:

QUADRO 22 – DISTRIBUIÇÃO DE UNIDADES POR MÓDULO TEMÁTICO (LIVRO DA AUSTRÁLIA)

MÓDULO TEMÁTICO		Qtd de Unidades
1	Part 1 – Using Words – Exploring Parts of Speech and Spelling	07
2	Part 2 - Building Sentences – Combining Words and Creating Sentences	04
3	Part 3 - Exploring Language in Use – Using Punctuation and other Language Devices	06
4	Part 4 – Creating Texts – Composing Texts and Using Text Features	08
	Total de Unidades	**25**

O sumário apresentado no livro é conciso, elencando apenas os módulos temáticos e as unidades que os compõem, indicando a paginação de cada item apresentado (Figura 16). Em relação às unidades, o sumário não as detalha em categorias, apenas especifica o seu tópico e subtópico de trabalho.

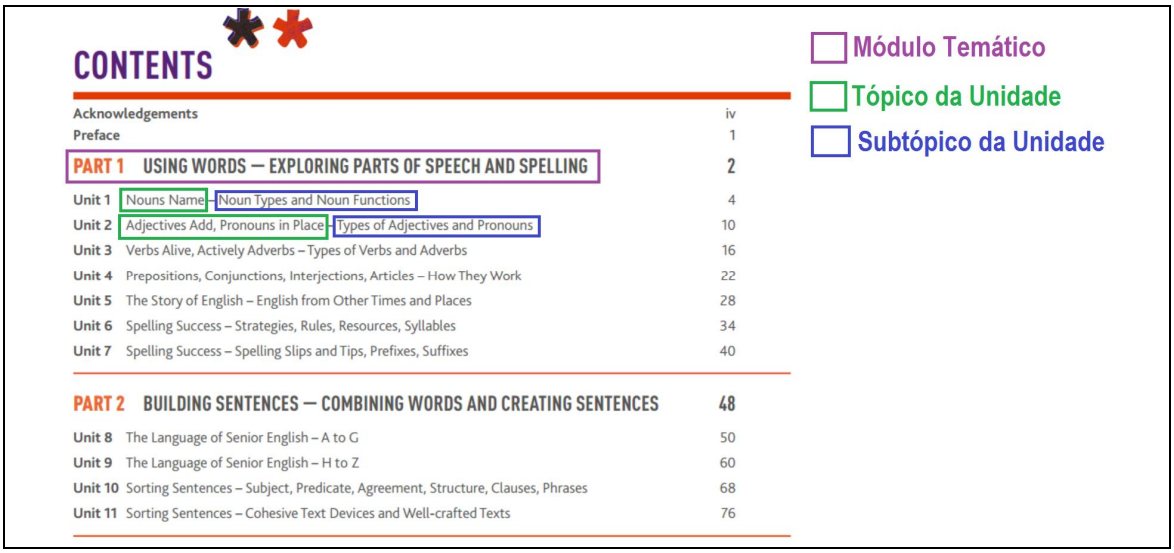


Figura 16 – Sumário *Oxford English Knowledge and Skills 4* (Austrália)

A partir de uma análise entre o sumário e as unidades de conteúdo do livro em questão verificamos que existe uma correlação clara entre os títulos dispostos no sumário e os introduzidos em cada unidade. Essa correlação facilita a identificação da unidade e do conteúdo, demonstrando que, apesar de conciso, o sumário é de fácil compreensão e corresponde exatamente ao que será apresentado ao aluno.

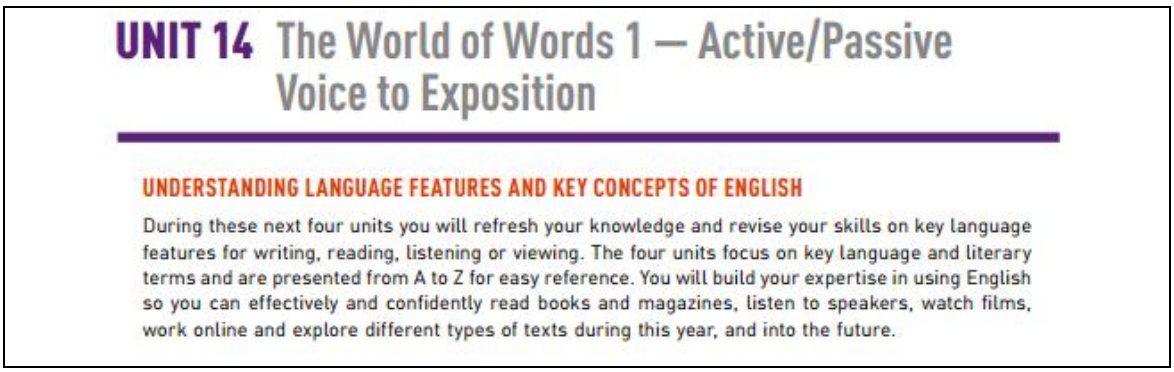
Em relação às unidades de conteúdo, ressaltamos que o livro não apresenta um padrão no modo de estruturar as suas seções. Após analisar os módulos temáticos, verificamos que o material utiliza três formas de estruturação de suas unidades de conteúdo, conforme dispomos no Quadro 23 a seguir:

QUADRO 23 – ESTRUTURAÇÃO DAS UNIDADES DE CONTEÚDO (LIVRO DA AUSTRÁLIA)

	UNIDADES DE CONTEÚDO	TOTAL DE UNIDADES	SEÇÕES DE ORGANIZAÇÃO
1	*Unit 1, Unit 2, Unit 3, Unit 4, Unit 5, Unit 6, Unit 7, Unit 8, Unit 10, Unit 11, Unit 12, Unit 13, Unit 18, Unit 19, Unit 21, Unit 22, Unit 23, Unit 24* e *Unit 25*	19	- *English in Focus* - *English in Use* - *Writing*
2	*Unit 9* e *Unit 21*	2	- *English in Focus* - *Writing*
3	*Unit 14, Unit 15, Unit 16* e *Unit 17*	4	- *Understanding Language Features and Key Concepts of English* - *Writing*

Depreendemos, assim, que a única seção que está presente em todas as unidades de conteúdo deste material, independentemente de sua forma de estruturação, foi a *Writing*. O livro, contudo, não justifica o motivo pelo qual essa seção é uma constante em todas unidades, assim como não explica a forma como estas foram estruturadas ou a função de cada seção.

Ainda em relação às unidades de conteúdo, ressaltamos que o livro didático inclui os objetivos específicos destas em apenas uma de suas 25 (vinte e cinco) unidades, no caso a *Unit 14*. Esses objetivos, referem-se, em verdade, ao foco de 04 (quatro) unidades, *Unit 14* a *Unit 18*, especificando apenas, de forma geral, o que será trabalhado nestas (Figura 17). Temos, assim, que a apresentação dos objetivos específicos dessas unidades é feita de forma concisa e ampla, posto que esta apenas indica que serão trabalhados termos chaves referentes à língua e literacia e que estes estão organizados de A a Z para facilitar a localização.



UNIT 14 The World of Words 1 — Active/Passive Voice to Exposition

UNDERSTANDING LANGUAGE FEATURES AND KEY CONCEPTS OF ENGLISH

During these next four units you will refresh your knowledge and revise your skills on key language features for writing, reading, listening or viewing. The four units focus on key language and literary terms and are presented from A to Z for easy reference. You will build your expertise in using English so you can effectively and confidently read books and magazines, listen to speakers, watch films, work online and explore different types of texts during this year, and into the future.

Figura 17 – *Unit 14,* objetivo específico das *Units* 14 a 17 do livro *Oxford English Knowledge and Skills 4* (Austrália), p. 100

Ademais, em nenhuma de suas seções, o material menciona o motivo pelo qual apenas essas unidades foram contempladas com a especificação de seus objetivos. Desse modo, enquanto que a *Unit 14* tem ínicio com a exposição dos objetivos das Unidades 14 a

17, as demais unidades de conteúdo já começam com a inserção de conteúdo propriamente dito (Figura 18).

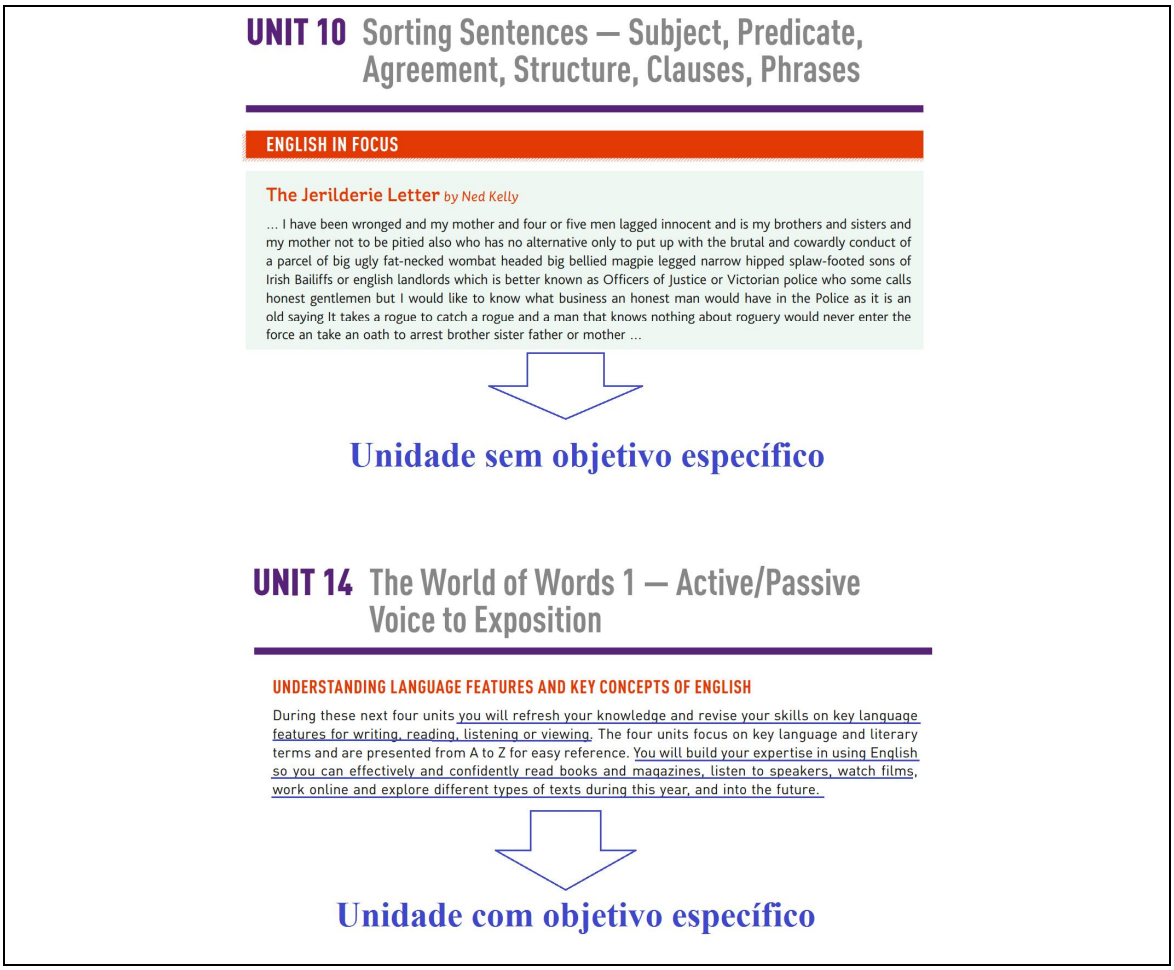


Figura 18 – *Unit 14,* objetivo específico das *Units* 14 a 17 do livro *Oxford English Knowledge and Skills 4* (Austrália)

Após a apresentação das 25 (vinte e cinco) unidades de conteúdo, o material disponibiliza, como anexo, as respostas das atividades propostas ao longo do livro. As respostas estão dispostas de forma sequencial e vinculadas às suas respectivas unidades.

Com base na descrição do livro didático da Austrália, concebemos que, ao utilizá-lo, um aluno terá acesso a uma organização geral precisa e clara do mesmo, sendo, portanto, apresentado aos seus componentes (material impresso e digital) e à estrutura geral destes (quantidades de unidades de conteúdo, anexos, quantidade de textos etc.). Entretanto, a apresentação interna do material não segue um padrão, o que pode dificultar a compreensão do aprendiz em relação a como um determinado conteúdo será trabalhado. Além disso, a estrutura interna do material não está disposta no sumário, o qual, apesar de ser de fácil

compreensão e utilizar uma linguagem clara, traz apenas as unidades de conteúdo e componentes do livro sem fazer a exposição das seções internas das unidades.

Em referência aos objetivos, o livro especifica que o seu objetivo geral é cobrir o conteúdo do currículo australiano em relação à língua, literacia e literatura. Contudo, no que concerne aos objetivos específicos, o material insere apenas o foco de 04 (quatro) de suas unidades, *Unit 14* a *Unit 17*, sendo que estes estão dispostos apenas na *Unit 14.*

Finda a análise dos elementos paratextuais e do corpo do livro *Oxford English Knowledge and Skills 4,* realizamos a averiguação da correspondência entre os dados aferidos e os requisitos estipulados para os Campos 2 e 3, conforme dispõe o Quadro 24 a seguir:

QUADRO 24 – INTERPRETAÇÃO CAMPOS 2 E 3 LIVRO *OXFORD ENGLISH* (AUSTRÁLIA)

AUSTRÁLIA – *Oxford English Knowledge and Skills 4*			
CAMPO 2 – ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS			
Parâmetros Campo 2	**Enquadramento do livro**	**Nota**	**Pontuação Final Campo 2**
Organização	Organização geral ou apresentação interna – Preciso e claro	5	13,25
Uso do livro	Indicação muito concisa	2	
Sumário	Sumário geral com a delimitação dos tópicos/conteúdos e informações claras e precisas	6,25	
CAMPO 3 – DELIMITAÇÃO DOS OBJETIVOS			
Parâmetros Campo 3	**Enquadramento do livro**	**Nota**	**Pontuação Final Campo 3**
Objetivo do livro	Delimitação do objetivo do livro	10	12,5
Objetivos das unidades	Delimitação detalhada dos objetivos de algumas unidades	2,5	

5.2.2.3 Guiana Inglesa – Fun with English Book 6

O material didático empregado na Guiana Inglesa, *Fun with English Book 6*, apresenta 02 (dois) elementos paratextuais, no caso a "apresentação do livro" e o "sumário", e 02 (dois) itens que formam o seu corpo, as "unidades de conteúdo" e as "unidades de revisão". A apresentação do livro não é feita na sua parte interna, mas em seu *in verso*, no qual delimita-se que a série *Fun with English* é composta por 06 (seis) livros que abrangem os aspectos específicos do programa de língua e artes do curso primário.

Nesse sentido, o livro tem como principal objetivo disponibilizar atividades que desenvolvam a habilidade dos alunos de se comunicar de forma efetiva. Além disso, como evidencia a Figura 19, em sua apresentação, está evidenciado que o livro foi produzido para

possibilitar que o aluno possa: a) ler de forma frequente e expressiva, b) comunicar informações e ideias, c) praticar e reforçar as estruturas da língua, e d) escrever criativamente.

Verificamos, assim, que o livro apresenta em seu *in verso* o seu objetivo geral. Entretanto, ressaltamos que o material não destaca os objetivos específicos de cada unidade de conteúdo. O outro elemento paratextual inserido no livro *Fun with English 6* foi o sumário. Através do sumário, pudemos verificar que o corpo do livro é formado por 30 (trinta) unidades, referentes a 24 (vinte e quatro) unidades de conteúdo e 06 (seis) unidades de revisão. Além disso, foi possível estabelecer um padrão entre esses dois tipos de unidades, pois o sumário explicita que a cada 08 (oito) unidades de conteúdo são introduzidas 02 (duas) unidades de revisão (Figura 20).

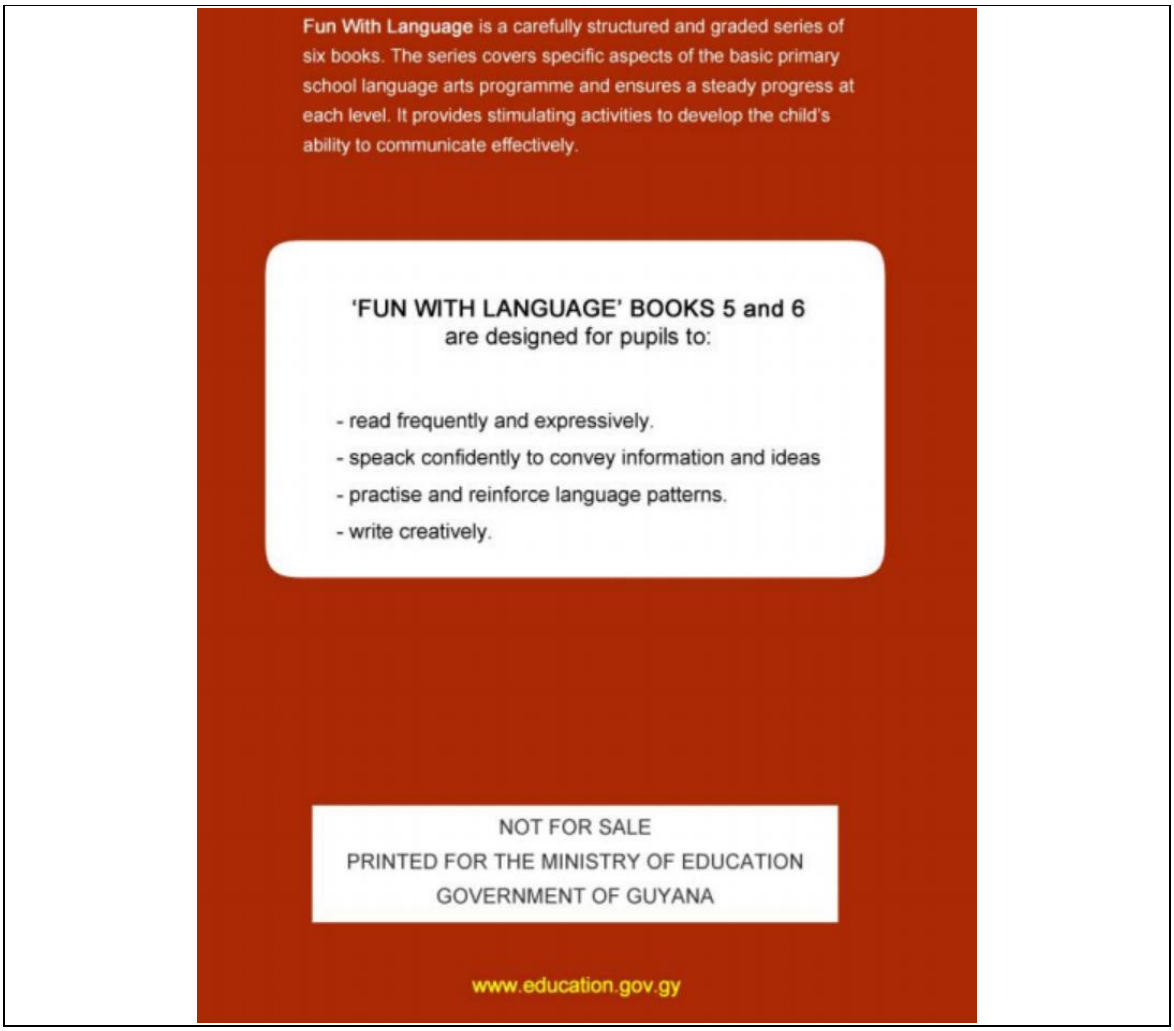


Figura 19 – Apresentação do Livro *Fun with English Book 6* (Guiana Inglesa), contracapa.

Figura 20 – Sumário *Fun with English Book 6* (Guiana Inglesa)

Sendo assim, constatamos que o sumário disponibiliza ao aluno a organização geral do livro didático. Contudo, é necessário pontuar que o sumário é muito conciso, posto que especifica apenas o tópico de cada unidade, assim como não identifica a estruturação interna das unidades. Além disso, os títulos das unidades são muito genéricos, impossibilitando a identificação do conteúdo que será trabalhado e as habilidades que serão desenvolvidas.

A identificação desses elementos, estruturação das unidades e assuntos contemplados, só foi possível após um exame das unidades de conteúdo e de revisão. A partir desse exame, constatamos que tanto as unidades de conteúdo quanto as de revisão possuem um padrão em sua estruturação, sendo organizadas com base em seções. Além disso, apesar de o livro não explicar a função de cada seção de suas unidades, a forma como cada unidade é estruturada permite que o leitor identifique facilmente o objetivo de cada elemento

apresentado. Desse modo, apresentamos no quadro a seguir a estruturação das unidades do livro, assim como as suas funções:

QUADRO 25 – ESTRUTURAÇÃO INTERNA DAS UNIDADES (LIVRO DA GUIANA INGLESA)

UNIDADES DE CONTEÚDO		
Seção		**Função**
1	*Read and Find Out*	Apresentar, através de um texto, o tema a ser trabalhado.
2	*Grammar*	Introduzir e explicar o conteúdo gramatical relacionado ao tema da unidade.
3	*Vocabulary*	Trabalhar com questões lexicais, morfológicas e fonéticas que se conectam com o tópico da unidade.
UNIDADES DE REVISÃO		
Seção		**Função**
1	*Reading*	Reforçar, através de um texto correlato aos tópicos trabalhados nas unidades anteriores, a habilidade de leitura e compreensão dos alunos.
2	*Grammar*	Revisar, a partir de exercícios, os pontos gramaticais já estudados.
3	*Vocabulary*	Reforçar, com base em atividades, os elementos lexicais, morfológicos e fonéticos observados previamente.

Realizada a análise dos elementos paratextuais e do corpo do livro *Fun with English Book 6,* efetuamos, como evidencia o Quadro 26 abaixo, interpretação dos dados aferidos com base nos parâmetros estipulados para os Campos 2 e 3:

QUADRO 26 – INTERPRETAÇÃO CAMPOS 2 E 3 LIVRO *FUN WITH ENGLISH* (GUIANA INGLESA)

GUIANA INGLESA: *Fun with English Book 6*			
CAMPO 2 – ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS			
Parâmetros Campo 2	**Enquadramento do livro**	**Nota**	**Pontuação Final Campo 2**
Organização	Organização geral ou apresentação interna – Explicíto e claro	5	6,25
Uso do livro	Não incorpora o requisito	0	
Sumário	Sumário geral sem delimitação dos tópicos	1,25	
CAMPO 3 – DELIMITAÇÃO DOS OBJETIVOS			
Parâmetros Campo 3	**Enquadramento do livro**	**Nota**	**Pontuação Final Campo 3**
Objetivo do livro	Delimitação do objetivo do livro	10	10
Objetivos das unidades	Não incorpora o requisito	0	

Com base na descrição individualizada do livro *Fun with English Book 6* pudemos constatar que o referido material pode possibilitar que os alunos identifiquem as razões para utilizá-lo nos seus estudos através da exposição dos itens ‘organização’ e ‘objetivo geral’. Contudo, o livro não expõe ao aluno a sua estrutura interna de forma explicíta nem os objetivos específicos de cada unidade de conteúdo, assim não insere um sumário muito conciso, com poucas informações e títulos genéricos.

5.2.2.4 Nova Zelândia – Level 2 English ESA Study Guide

A obra *Level 2 English ESA Study Guide*, representante da Nova Zelândia, é formada pelos seguintes componentes: “apresentação do livro”, “sumário”, “módulos temáticos”, “unidades de conteúdo” e “anexos”. A “apresentação do livro” é feita em dois locais distintos: na contracapa (Figura 21) e no corpo do livro (Figura 22), na seção denominada de *Introduction*. Ressaltamos que esses dois recursos para a apresentação do material são complementares e juntos especificam o conteúdo que o livro contempla e as principais características do volume.

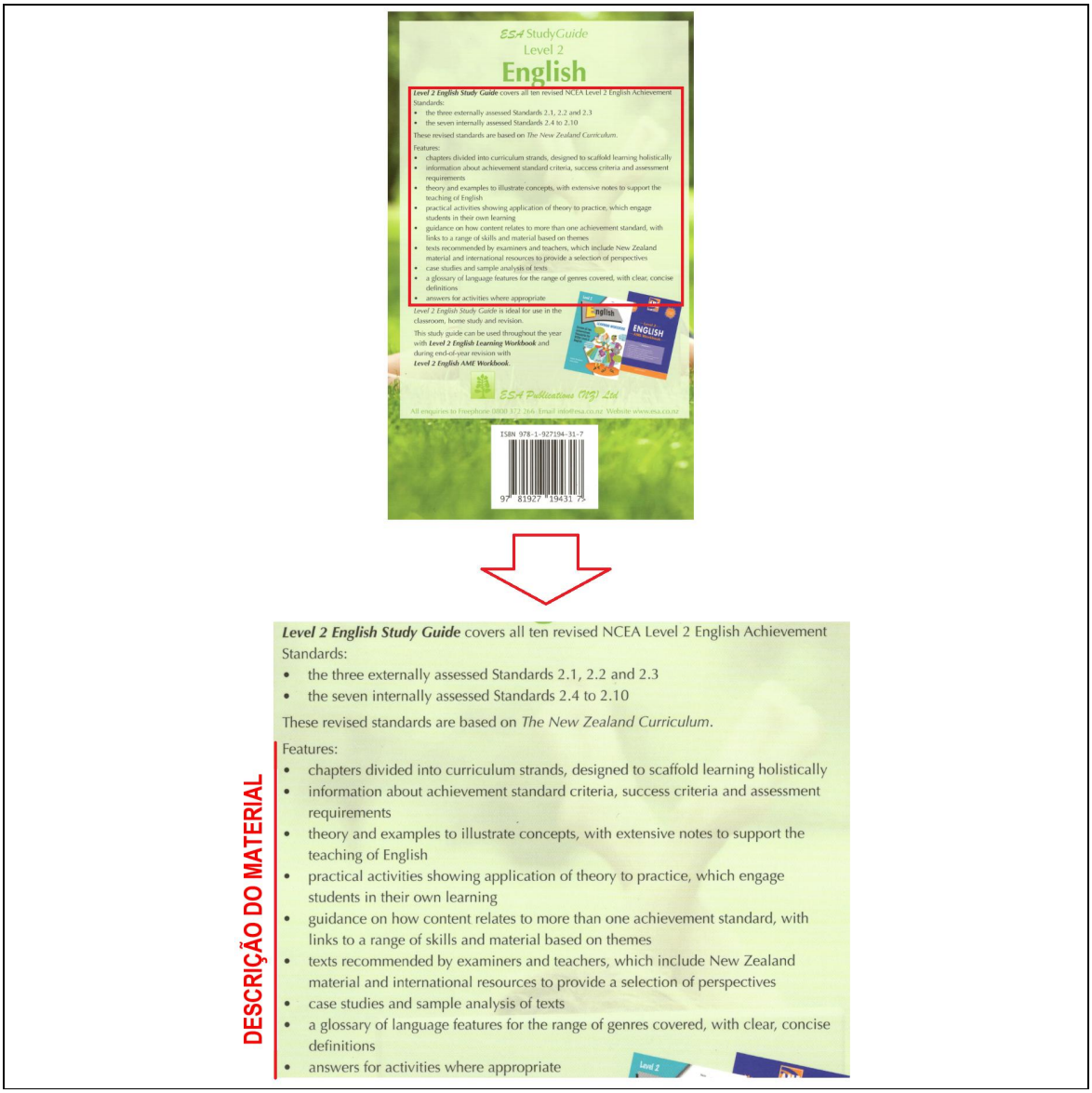


Figura 21 – Contracapa do livro *Level 2 English ESA Study Guide* (Nova Zelândia)

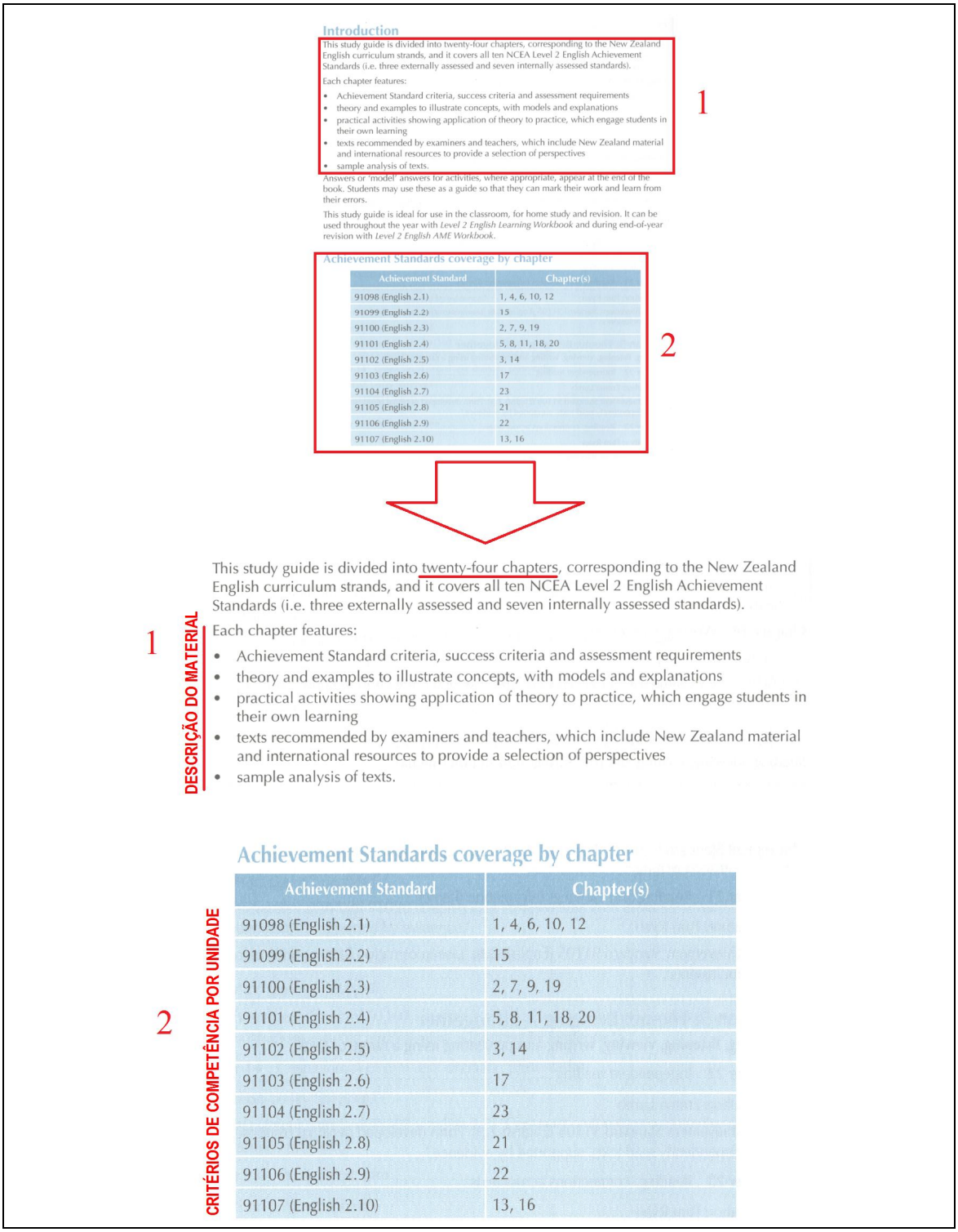


Figura 22 – *Introduction* do livro *Level 2 English ESA Study Guide* (Nova Zelândia)

Através da contracapa e da seção *Introduction* é especificado que o material está dividido em 24 (vinte e quatro) unidades que correspondem aos direcionamentos do currículo de língua inglesa da Nova Zelândia, assim como abrangem os 10 (dez) Critérios de

Competência para a Língua Inglesa (*English Achievement Standards*) estabelecidos pelo Certificado Nacional de Competência Educacional (*the National Certificate of Educational Achievement - NCEA*).

Isto posto, é necessário pontuarmos que o ensino secundário da Nova Zelândia tem duração de 5 (cinco) anos e os níveis são denominados de *Year 9, Year 10, Year 11, Year 12,* e *Year 13*. Durante esse período, os alunos são preparados para os exames de qualificação que são realizados nos três anos finais do ensino secundário, *Year 11 – Year 13*. Esses exames de qualificação são denominados de *NCEA Level 1*, referente ao *Year 11*, *NCEA Level 2*, pertinente ao *Year 12* e *NCEA Level 3*, condizente com o *Year 13*. Para cada um desses níveis são estabelecidos, por disciplina, 10 (dez) Critérios de Competência (*Achievement Standards*) que precisam ser alcançados pelos alunos.

No caso do material em análise, na seção *Introduction*, um quadro explicativo detalha como esses Critérios de Competência estão distribuídos pelas unidades de conteúdo, facilitando a sua localização e identificação pelos alunos (Figura 22). Ademais, além da correlação do livro com o currículo da Nova Zelândia, a "apresentação do livro" também descreve as principais características do volume em relação a sua organização: a) unidades divididas com base nos pontos curriculares, b) delimitação dos *achievement standard criteria, success criteria* e *assessment requirements*, c) unidades compostas por teoria e prática, incluindo exemplos, casos de estudo e amostra de análises, dentre outras.

A descrição do material apresentada na contracapa e na seção *introduction* foi de grande valia para a compreensão de sua estrutura interna, pois o sumário (Figura 23), apesar de bem organizado, não faz esse detalhamento. O sumário, na realidade, apresenta os "módulos temáticos", as "unidades de conteúdo" e os "anexos" que compõem o livro, mas não faz uma exposição minuciosa dos conteúdos específicos que serão trabalhados nas unidades de conteúdo. Os dados inseridos no sumário referem-se ao título dos módulos temáticos e das unidades de conteúdo, as habilidades abrangidas pelos módulos, o critério de competência englobados por cada unidade e a respectiva paginação.

Com base no sumário, portanto, constatamos que o livro é organizado, de forma geral, pela composição de 05 (cinco) módulos temáticos, 24 (vinte e quatro) unidades e 02 (dois) anexos. Cada módulo temático é pertinente a um tema e habilidades específicas a serem desenvolvidas, enquanto cada unidade de conteúdo refere-se a como esse tema e essas habilidades se correlacionam com um critério de competência (*achievement standard*) específico.

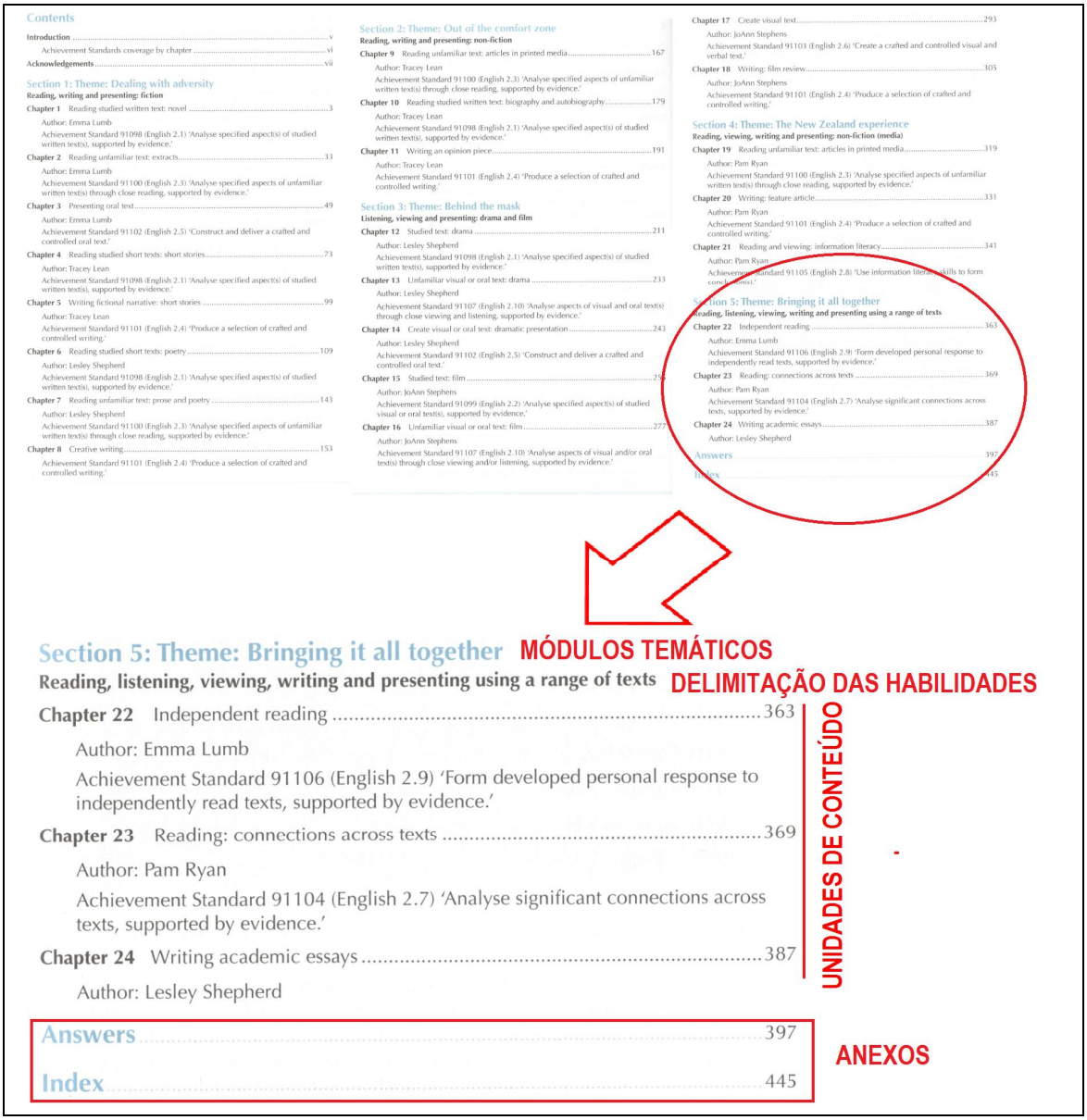


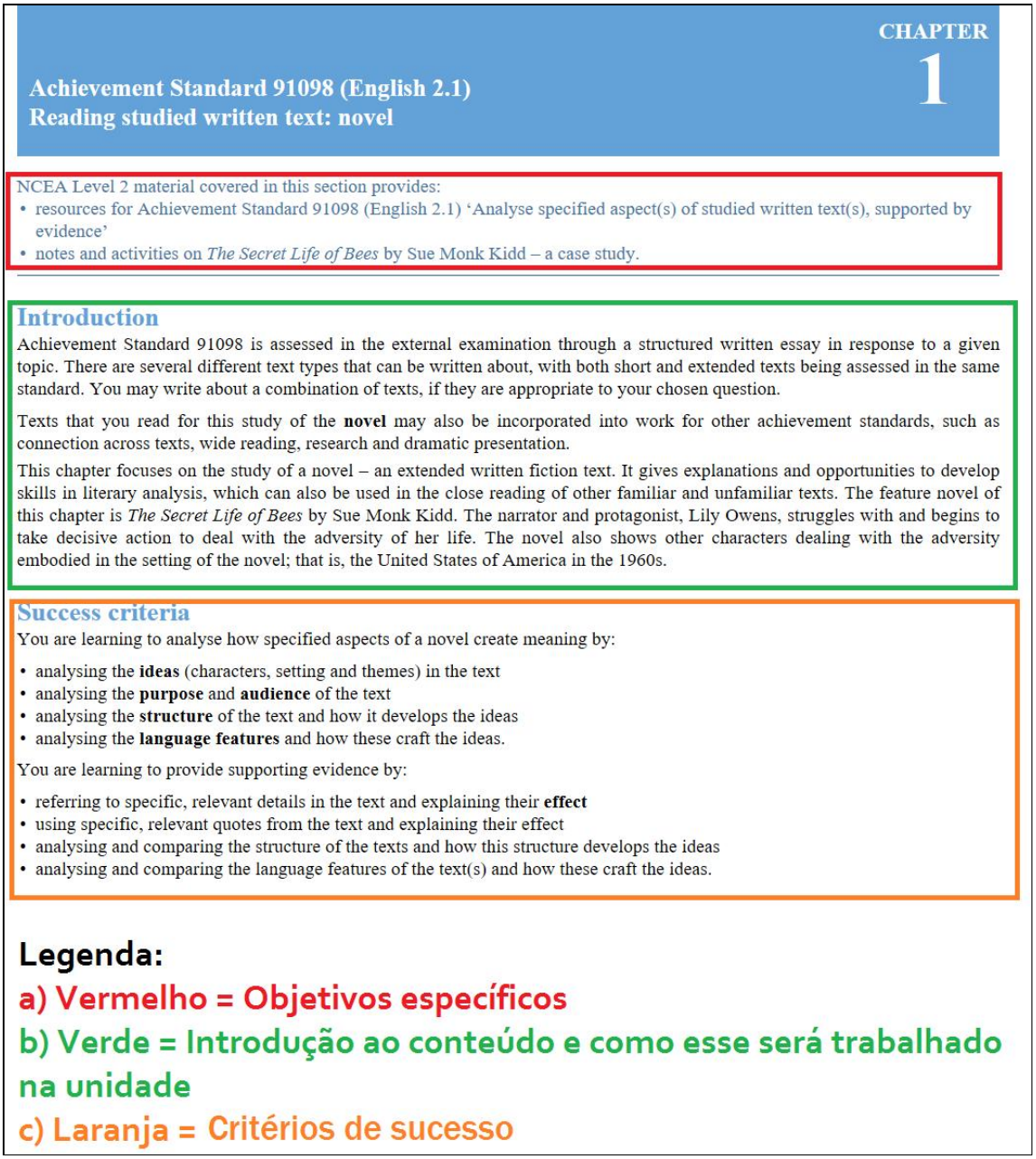
Figura 23 – Sumário do livro *Level 2 English ESA Study Guide* (Nova Zelândia)

Ressaltamos, ainda, que não foi verificado um padrão na quantidade de unidades de conteúdo por módulo temático, estando as 24 (vinte e quatro) unidades de conteúdo distribuídas conforme evidencia o Quadro 27 abaixo:

QUADRO 27 – DISTRIBUIÇÃO DAS UNIDADES PELOS MÓDULOS TEMÁTICOS (LIVRO DA NOVA ZELÂNDIA)

Módulo	Qtd de Unidades
Theme 1	08
Theme 2	03
Theme 3	07
Theme 4	03
Theme 5	03

As unidades de conteúdo, independentemente do módulo temático ao qual estão vinculadas, são iniciadas e concluídas de forma padronizada. Toda unidade de conteúdo disponibiliza em sua página de abertura os objetivos da unidade, uma introdução ao conteúdo e como este será trabalhado na unidade, e os critérios de sucesso (*success criteria)*; e é encerrada com a delimitação dos critérios de competência (*achievement criteria*) pertinentes ao conteúdo estudado na unidade (Figura 24 e Figura 25).



CHAPTER 1

Achievement Standard 91098 (English 2.1)
Reading studied written text: novel

NCEA Level 2 material covered in this section provides:
- resources for Achievement Standard 91098 (English 2.1) 'Analyse specified aspect(s) of studied written text(s), supported by evidence'
- notes and activities on *The Secret Life of Bees* by Sue Monk Kidd – a case study.

Introduction

Achievement Standard 91098 is assessed in the external examination through a structured written essay in response to a given topic. There are several different text types that can be written about, with both short and extended texts being assessed in the same standard. You may write about a combination of texts, if they are appropriate to your chosen question.

Texts that you read for this study of the **novel** may also be incorporated into work for other achievement standards, such as connection across texts, wide reading, research and dramatic presentation.

This chapter focuses on the study of a novel – an extended written fiction text. It gives explanations and opportunities to develop skills in literary analysis, which can also be used in the close reading of other familiar and unfamiliar texts. The feature novel of this chapter is *The Secret Life of Bees* by Sue Monk Kidd. The narrator and protagonist, Lily Owens, struggles with and begins to take decisive action to deal with the adversity of her life. The novel also shows other characters dealing with the adversity embodied in the setting of the novel; that is, the United States of America in the 1960s.

Success criteria

You are learning to analyse how specified aspects of a novel create meaning by:

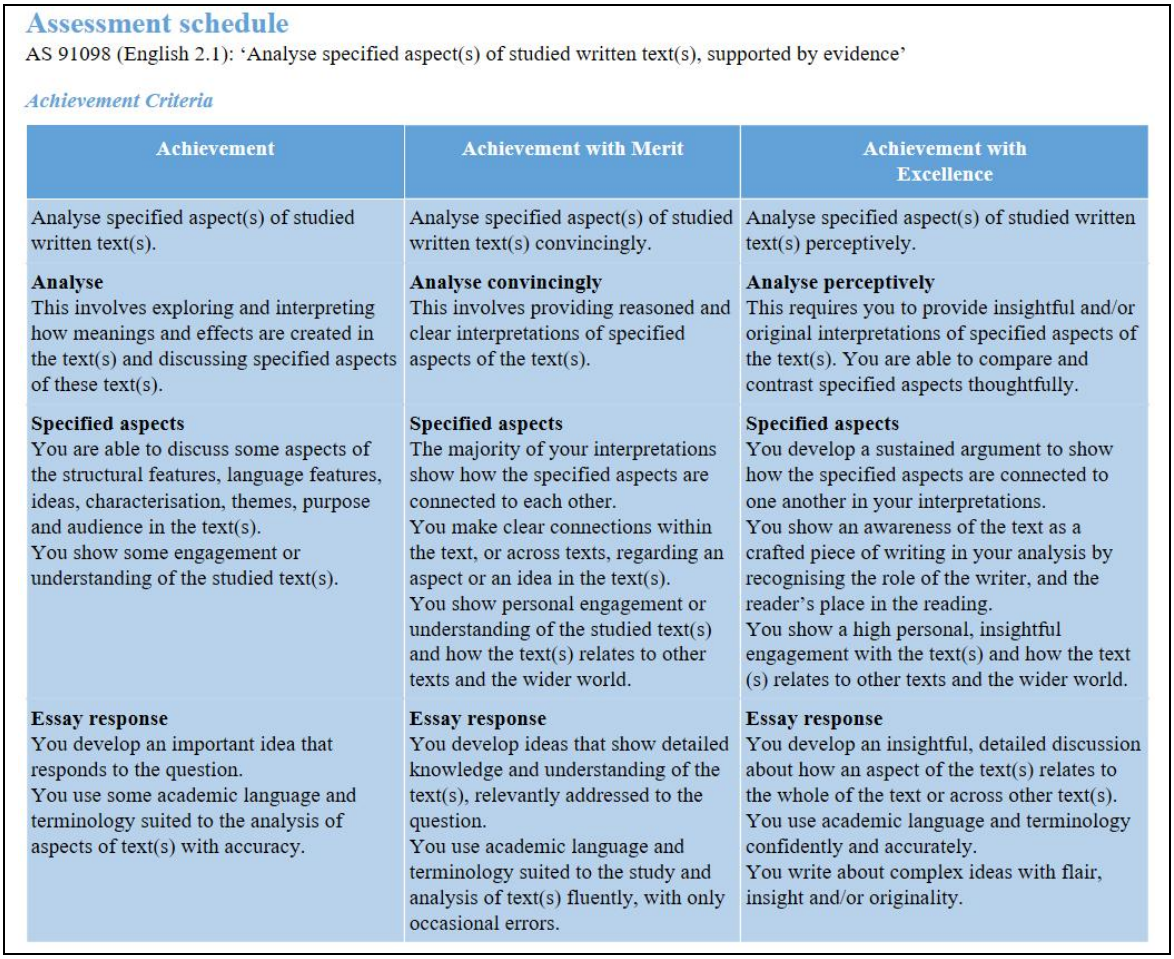
- analysing the **ideas** (characters, setting and themes) in the text
- analysing the **purpose** and **audience** of the text
- analysing the **structure** of the text and how it develops the ideas
- analysing the **language features** and how these craft the ideas.

You are learning to provide supporting evidence by:

- referring to specific, relevant details in the text and explaining their **effect**
- using specific, relevant quotes from the text and explaining their effect
- analysing and comparing the structure of the texts and how this structure develops the ideas
- analysing and comparing the language features of the text(s) and how these craft the ideas.

Legenda:
a) Vermelho = Objetivos específicos
b) Verde = Introdução ao conteúdo e como esse será trabalhado na unidade
c) Laranja = Critérios de sucesso

Figura 24 – Página de abertura do *Chapter 1* do livro *Level 2 English ESA Study Guide* (Nova Zelândia)



Assessment schedule

AS 91098 (English 2.1): 'Analyse specified aspect(s) of studied written text(s), supported by evidence'

Achievement Criteria

Achievement	Achievement with Merit	Achievement with Excellence
Analyse specified aspect(s) of studied written text(s).	Analyse specified aspect(s) of studied written text(s) convincingly.	Analyse specified aspect(s) of studied written text(s) perceptively.
Analyse This involves exploring and interpreting how meanings and effects are created in the text(s) and discussing specified aspects of these text(s).	**Analyse convincingly** This involves providing reasoned and clear interpretations of specified aspects of the text(s).	**Analyse perceptively** This requires you to provide insightful and/or original interpretations of specified aspects of the text(s). You are able to compare and contrast specified aspects thoughtfully.
Specified aspects You are able to discuss some aspects of the structural features, language features, ideas, characterisation, themes, purpose and audience in the text(s). You show some engagement or understanding of the studied text(s).	**Specified aspects** The majority of your interpretations show how the specified aspects are connected to each other. You make clear connections within the text, or across texts, regarding an aspect or an idea in the text(s). You show personal engagement or understanding of the studied text(s) and how the text(s) relates to other texts and the wider world.	**Specified aspects** You develop a sustained argument to show how the specified aspects are connected to one another in your interpretations. You show an awareness of the text as a crafted piece of writing in your analysis by recognising the role of the writer, and the reader's place in the reading. You show a high personal, insightful engagement with the text(s) and how the text (s) relates to other texts and the wider world.
Essay response You develop an important idea that responds to the question. You use some academic language and terminology suited to the analysis of aspects of text(s) with accuracy.	**Essay response** You develop ideas that show detailed knowledge and understanding of the text(s), relevantly addressed to the question. You use academic language and terminology suited to the study and analysis of text(s) fluently, with only occasional errors.	**Essay response** You develop an insightful, detailed discussion about how an aspect of the text(s) relates to the whole of the text or across other text(s). You use academic language and terminology confidently and accurately. You write about complex ideas with flair, insight and/or originality.

Figura 25 – Página de encerramento do *Chapter 1* do livro *Level 2 English ESA Study Guide* (Nova Zelândia)

Entretanto, em relação às seções internas de cada unidade e à ordenação das atividades, o livro não segue uma estrutura uniforme. A disposição do conteúdo nas unidades varia de acordo com o assunto abordado. Sendo assim, não é estabelecido um número fixo de seções ou de atividades por unidade. Desse modo, uma unidade pode ter 30 (trinta) páginas, como a Unidade 1, e outra ter 10 (dez) páginas, como a Unidade 7. Enfatizamos, contudo, que apesar da ausência de um padrão na disposição dos conteúdos e atividades, todas as unidades organizam o seu conteúdo, conforme descrito na "apresentação do livro", de modo a abranger a teoria e a prática, além de apresentar exemplos, casos de estudo e análise de textos.

Ao final do livro, após os módulos temáticos e suas respectivas unidades de conteúdo, estão dispostos os anexos. O livro é formado por dois anexos: *Answers* e *Index*. O anexo *Answers* disponibiliza as respostas ou modelos de respostas das atividades designadas ao longo do material, e o anexo *Index* refere-se a um índice remissivo dos temas e vocabulários apresentado no livro. Desse modo, concluímos a análise dos componentes

organizacionais do livro *Level 2 English ESA Study Guide* e passamos a interpretação dos dados dos Campos 2 e 3, conforme Quadro 28 abaixo:

QUADRO 28 – INTERPRETAÇÃO CAMPOS 2 E 3 LIVRO *LEVEL 2 ENGLISH ESA STUDY GUIDE* (NOVA ZELÂNDIA)

NOVA ZELÂNDIA: *Level 2 English ESA Study Guide*			
CAMPO 2 – ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS			
Parâmetros Campo 2	**Enquadramento do livro**	**Nota**	**Pontuação Final Campo 2**
Organização	Organização geral e apresentação interna – Explicítos e claros	10	16,25
Uso do livro	Não incorpora o requisito	0	
Sumário	Sumário geral com a delimitação dos tópicos/conteúdos e informações claras e precisas	6,25	
CAMPO 3 – DELIMITAÇÃO DOS OBJETIVOS			
Parâmetros Campo 3	**Enquadramento do livro**	**Nota**	**Pontuação Final Campo 3**
Objetivo do livro	Delimitação do objetivo do livro	10	20
Objetivos das unidades	Delimitação detalhada dos objetivos de todas as unidades	10	

Verificamos, portanto, que o volume da Nova Zelândia traz elementos que irão ajudar o aluno a identificar o motivo pelo qual o livro lhe será útil (organização e objetivo geral), os conteúdos e atividades que serão cobertos em cada unidade (objetivos específicos e página de abertura das unidades de conteúdo) e detectar como cada unidade se correlaciona com o critério de competência que precisa alcançar (sumário).

5.2.2.5 África do Sul (L2) – Study & Master English First Additional Language Grade 10

O livro *Study & Master English First Additional Language Grade 10*, empregado na África do Sul, possui os seguintes elementos organizacionais: a) "apresentação do livro", b) "sumários", c) "módulos temáticos", d) unidades de conteúdo", e) "avaliações" e f) "anexos". A "apresentação do livro" (Figura 26) é feita através da contracapa a qual explicita que o material foi desenvolvido de acordo com os requisitos estipulados pelo Parâmetros Curriculares e de Avaliação (*Curriculum and Assessment Policy Statement – CAPS*) estabelecidos pelo Ministério de Educação.

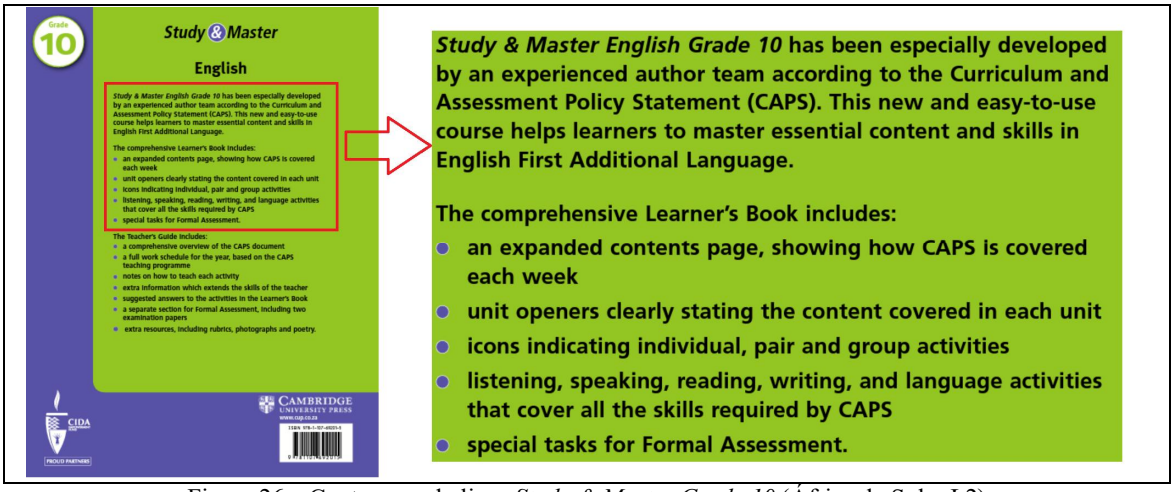


Figura 26 – Contracapa do livro *Study & Master Grade 10* (África do Sul – L2)

Ademais, na contracapa é feita uma pequena descrição dos elementos que compõem o livro e suas unidades de conteúdo. Nesta descrição é introduzido que: a) o material possui um sumário detalhado que apresenta como as unidades abrangem os Parâmetros Curriculares e de Avaliação, b) no início de cada módulo temático são elencados os assuntos que serão trabalhados, c) as atividades são marcadas com ícones que indicam se estas devem ser realizadas individualmente, em par ou em grupo, d) o livro cobre todas as habilidades exigidas pelos Parâmetros Curriculares e de Avaliação (*listening, speaking, reading, writing* e *language activities*), e e) o material insere tarefas para a realização de avaliações formais.

Nesse sentido, após uma análise comparativa entre essa descrição e os componentes do corpo do material, verificamos que a "apresentação do livro" descreve de forma resumida, mas ao mesmo tempo precisa, a organização e estrutura interna do volume. Além disso, através dessa apresentação os alunos têm acesso, mesmo que de forma escassa, à informação de que ao longo do livro serão apresentados elementos que irão auxiliá-los no uso adequado do material. Esses elementos se referem à ícones que indicam se as atividades devem ser realizadas individualmente, em par ou em grupos, como exemplifica a Figura 27 a seguir, pertinente a página de abertura da *Week 1*.

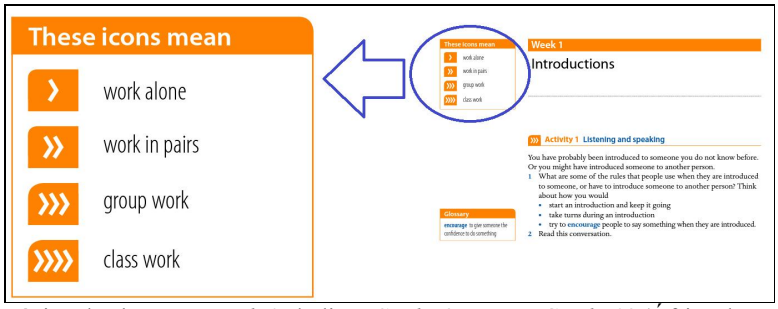


Figura 27 – Página de abertura, *Week 1,* do livro *Study & Master Grade 10* (África do Sul – L2), p. 2

Os sumários, por sua vez, expandem as informações introduzidas na "apresentação do livro" e nos apresentam de modo detalhado toda a organização do livro, de suas unidades e de suas avaliações. A organização e estruturação do material é exposta de duas formas: a) uma concisa, através do sumário geral e b) uma estendida, por meio de um sumário detalhado.

O sumário geral (Figura 28) exibe como o corpo do livro está organizado e elenca os seus componentes: a) 04 (quatro) módulos temáticos (denominados de *Terms*), 36 (trinta e seis) unidades de conteúdo (intituladas de *Weeks*), 04 (quatro) blocos de avaliação (nomeados de *Formal Assessment Tasks*) e 02 (dois) anexos. Esses componentes estão organizados da seguinte forma: a cada módulo temático é introduzido um bloco de avaliação e ao fim do livro estão dispostos os anexos. Os módulos temáticos são compostos por 08 (oito) ou 10 (dez) unidades de conteúdo, os módulos com 08 (oito) unidades são aqueles que encerram um semestre letivo e que ao final das unidades de conteúdo será aplicada uma avaliação completa (*mid-year examination* e *end of year examination*).

O sumário detalhado (Figura 29) destrincha a estrutura interna das unidades de conteúdo e dos blocos de avaliação. Neste sumário, as unidades de conteúdo são esmiuçadas com base nas quatro categorias delimitadas pelos Parâmetros Curriculares e de Avaliação (CAPS): *listening and speaking, reading and viewing, writing and presenting* e *grammar focus*. Devemos ressaltar que o título dado a essas quatro categorias são os mesmos utilizados para nomear e estruturar as seções das unidades de conteúdo. Desse modo, o sumário detalhado refere-se de forma precisa ao modo como as unidades são apresentadas.

Além disso, o sumário detalhado especifica quantas e quais avaliações compõem cada bloco de avaliação. As avaliações se dividem em três tipos: a) tarefas (*tasks*), b) testes (*tests*) e c) exames (*mid-year examination* e *end of year examination*). Ressaltamos que o livro segue as disposições dos Parâmetros Curriculares e de Avalição (CAPS) os quais estabelecem que, ao longo do ano letivo, os alunos devem ser submetidos a 07 (sete) tarefas, 02 (dois) testes e 02 (dois) exames, totalizando 11 (onze) avaliações organizadas, conforme dispõe o Quadro 29 a seguir:

QUADRO 29 – ORGANIZAÇÃO DOS BLOCOS DE AVALIAÇÃO (LIVRO DA ÁFRICA DO SUL –L2)

Bloco de Avaliação	**Tarefas**	**Testes**	**Exames**	
			Mid-year	***End of year***
Bloco 01 (*Formal Assessment Tasks in Term 1)*	03	01	-	-
Bloco 02 (*Formal Assessment Tasks in Term 2)*	02	-	01	
Bloco 03 (*Formal Assessment Tasks in Term 3)*	02	01	-	-
Bloco 04 (*Formal Assessment Tasks in Term 4)*	-	-	-	01

Contents

Extended Table of Contents		iv
Term One	**People**	**1**
Week 1	Introductions	2
Week 2	Looking at summaries	11
Week 3	People in stories	17
Week 4	Plays	23
Week 5	Body art	29
Week 6	Giving opinions	35
Week 7	Creating characters	40
Week 8	Poetry	48
Week 9	Music around the world	53
Week 10	Music and money	58
Formal Assessment Tasks		61
Term 2	**Living on planet Earth**	**67**
Week 11	Explanations	68
Week 12	More explanations	75
Week 13	Folk tales and other stories	84
Week 14	Speeches and stories	92
Week 15	It's a funny world	98
Week 16	Reading and recounting	103
Week 17	Making it public	108
Week 18	The world of advertising	118
Formal Assessment Tasks		124
Mid-year examination (Weeks 19 & 20)		125
Term 3	**Technology**	**141**
Week 21	Viewpoints and arguments	142
Week 22	More points of view	147
Week 23	Looking at both sides	151
Week 24	Using words to convince others	159
Week 25	Messaging	167
Week 26	Getting your message heard	174
Week 27	Over the airwaves	180
Week 28	Evaluating texts	189
Week 29	Imaginative ideas	194
Week 30	Sci-fi fantasy	203
Formal Assessment Tasks		211
Term 4	**Into the future**	**217**
Week 31	Whose point of view?	218
Week 32	Changing points of view	226
Week 33	Note-taking	232
Week 34	Notes into texts	238
Week 35	All about appreciation	247
Week 36	Appreciation skills practice	255
Week 37	Time to revise	258
Week 38	The final lap	264
Formal Assessment Tasks		271
End of year examination (Weeks 39 & 40)		271
Editing a text		289
Irregular verbs		290

Módulo Temático

Unidades de Conteúdo

Bloco de Avaliação

Avaliação Completa

Avaliação Completa

Anexos

Figura 28 – Sumário Geral do livro *Study & Master Grade 10* (África do Sul – L2)

TERM 1: PEOPLE					
Week	**Listening and speaking**	**Reading and viewing**	**Writing and presenting**	**Grammar focus**	**Pages**
Week 1 **Introductions**	Introducing someone	'Write a pro essay', *Seventeen* 'Jackson family drama', *Saltwater Girl* 'Teenagers unite for e-fight against HIV', Deidre Crawford Skimming and scanning Summarising	Summary writing Process writing Informative texts	Subject-verb-object structure Starting own personal dictionary Present simple tense	2–10
Week 2 **Looking at summaries**	Presenting your introduction	'Roots & Shoots in South Africa', www.rootsandshoots.org.za 'Life in the deserts' Summaries	Summary writing Paragraphs Friendly letter Writing requirements	Subject-verb-object structure Present simple tense	11–16
Week 3 **People in stories**	Discussion Basic steps of listening	*Divine Dump Dancer*, Russell H. Kaschula *High Heels and Hijack*, Nibor Nalam Features of literary texts	Imaginative response to literature	Adjectives and adverbs	17–22
Week 4 **Plays**	Listening for opinions Giving own opinions	*The Tiger's Bones*, Ted Hughes Features of a play	Imaginative response to literature	Adjectives Degrees of comparison	23–28
Week 5 **Body art**	Using fixed expressions Giving own opinions	'Teenagers and tattoos' Identifying points of view, attitudes and opinions	Filling in a form	Direct and reported speech	29–34
Week 6 **Giving opinions**	Using fixed expressions Giving own opinions	'Tattoos: Reasons and responsibilities, Katrien Vander Straeten	Letter to an editor	Stereotype and generalisation	35–39
Week 7 **Creating characters**	Dialogues Reading aloud: *The Great Flood*, Hope Dube	'The Music of the Violin', Njabulo Ndebele Characterisation	Narrative essay plan	Using direct and reported speech Punctuation	40–47
Week 8 **Poetry**	Listening for information	'The World Is Too Much With Us', William Wordsworth Poetry appreciation	Narrative essay	Using a dictionary and a thesaurus Synonyms and antonyms	48–52
Week 9 **Music around the world**	'Weeping', Dan Heymann Identifying rhyme schemes	Analysing a bar chart	Review of a CD	Grammar skills practice	53–57
Week 10 **Music and money**	Presenting extended reading project	'Jay-Z Tops Forbes' 2010 Richest Rappers List', www.music.aol.com Summarising	Poster	Verb tenses	58–60
Formal Assessment Tasks in Term 1					
FAT 1	Listening comprehension				61
FAT 2			Narrative essay		62
FAT 3			Friendly letter		62
FAT 4 **Test 1**		'Sophie's choice', Nobhongo Gxolo Comprehension, summary and integrated language study 'Young gifted – but black', Valerie Noble Setwork contextual			62–66

1 Módulo Temático
2 Detalhamento das Unidades de Conteúdo
3 Especificação do Bloco de Avaliação

Figura 29 - Sumário detalhado, *Study & Master Grade 10* (África do Sul – L2)

Depreendemos, desse modo, que, com base nos sumários, os alunos têm acesso a toda a organização do livro e das avaliações que serão realizadas ao longo do ano letivo. Sendo assim, constatamos que os sumários indicam uma organização transparente e clara a qual pode facilitar o aprendizado do aluno e o manuseio do livro. Outro aspecto de grande importância para o aprendizado do aluno é o fato de que, conforme evidenciado na "apresentação do livro", todas as unidades de conteúdo são iniciadas com a exposição do tema a ser trabalhado e dos objetivos específicos de cada unidade (Figura 30).

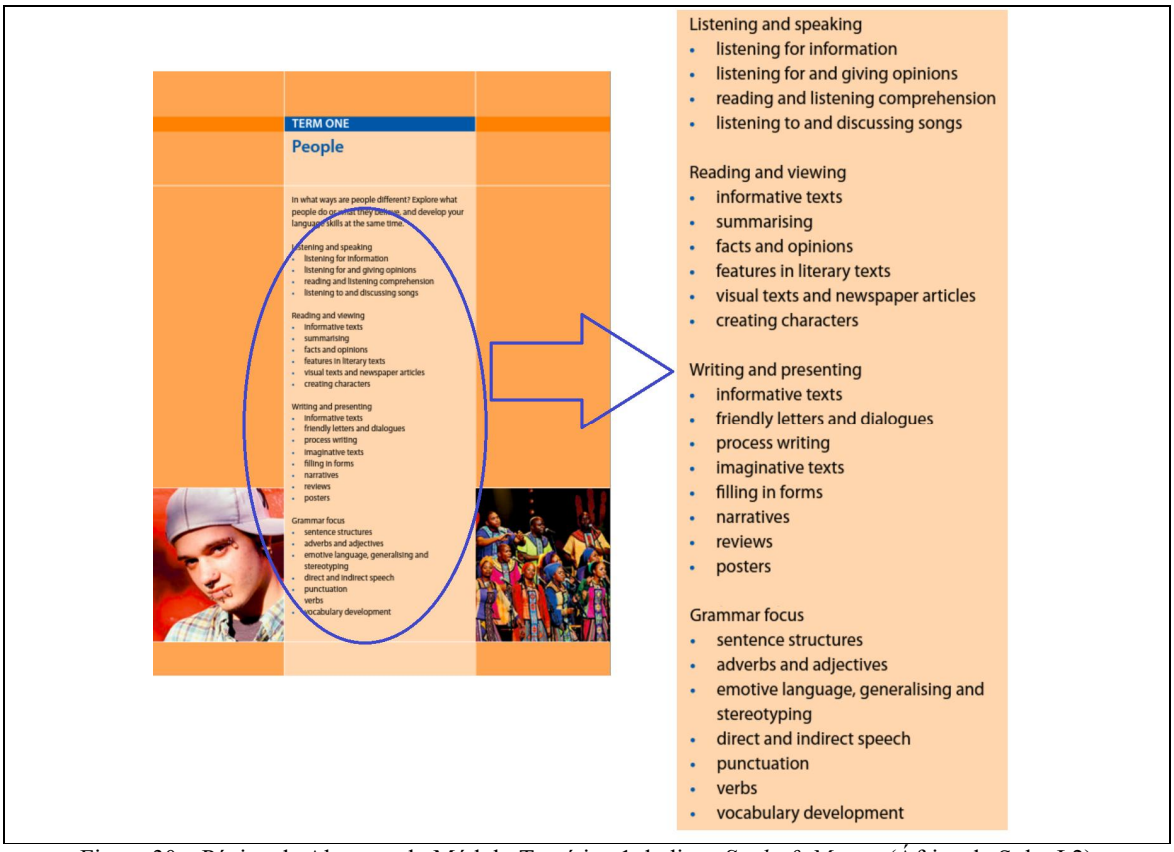


Figura 30 – Página de Abertura do Módulo Temático 1 do livro *Study & Master* (África do Sul – L2)

Através da análise da página de abertura dos módulos temáticos verificamos que os objetivos estão elencados de acordo com as categorias apresentadas no sumário detalhado e, consequentemente, em sintonia com as seções das unidades. Essa sincronia entre as categorias do sumário, as seções das unidades de conteúdo e os objetivos dos módulos temáticos demonstra uma padronização na organização do material didático a qual facilita a compreensão de sua estruturação e ajuda na fixação das habilidades a serem desenvolvidas e conteúdos a serem estudados.

Ao final do livro, após os módulos temáticos, unidades de conteúdo e blocos de avalição, estão dispostos os seus anexos. O material é formado por dois anexos: um referente à edição de textos (*Editing texts*) e outro listando os verbos irregulares. Desse modo, finda a exposição dos elementos que compõem o volume *Study & Master English First Additional Language Grade 10,* elaboramos o quadro de interpretação dos Campo 2 e 3:

QUADRO 30 – INTERPRETAÇÃO CAMPOS 2 E 3 LIVRO *STUDY & MASTER* GRADE 10 (ÁFRICA DO SUL – L2)

ÁFRICA DO SUL: *Study & Master English First Additional Language Grade 10*			
CAMPO 2 – ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS			
Parâmetros Campo 2	**Enquadramento do livro**	**Nota**	**Pontuação Final Campo 2**
Organização	Organização geral e apresentação interna – Explicítos e claros	10	22
Uso do livro	Indicação escassa	2	
Sumário	Sumário detalhado com a estruturação interna das unidades, paginação detalhada e informações claras e precisas	10	
CAMPO 3 – DELIMITAÇÃO DOS OBJETIVOS			
Parâmetros Campo 3	**Enquadramento do livro**	**Nota**	**Pontuação Final Campo 3**
Objetivo do livro	Delimitação do objetivo do livro	10	20
Objetivos das unidades	Delimitação detalhada dos objetivos de todas as unidades	10	

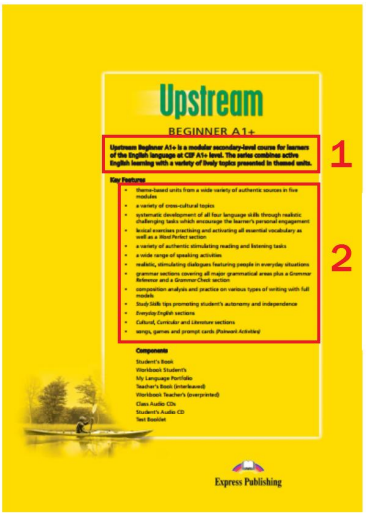
Verificamos, assim, que o livro *Study & Master English First Additional Language Grade 10* preenche a maioria dos requisitos estipulados para um material apto a possibilitar o desenvolvimento da autonomia do aluno. O volume está organizado de maneira transparente e padronizada, além de detalhar e descrever minuciosamente os seus componentes. Esses elementos são de fundamental importância para auxiliar o aluno a desenvolver a sua autonomia, pois não dependerá do professor para identificar os conteúdos e atividades que serão realizados ao longo do aluno letivo.

5.2.2.6 Hong Kong – Upstream Beginner A1+

Os elementos organizacionais que compõem o livro didático empregado em Hong Kong, *Upstream Beginner A1+*, são: “apresentação do livro”, “sumário”, “módulos temáticos”, “unidades de revisão”, “itens complementares aos módulos temáticos” e “anexos”. A apresentação do livro é feita em sua contracapa, indicando o nível para o qual o

material foi elaborado, seu objetivo geral e expõe as suas principais características (Figura 31).

O livro foi produzido para alunos do ensino secundário de língua inglesa que estão no nível A1+ de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*). No que concerne as suas características, através da contracapa são apresentados aspectos de sua organização e estrutura interna, identificando algumas das seções e subseções das unidades de conteúdo, assim como são especificados os tipos de atividades e habilidades que estão dispostas no livro.



DELIMITAÇÃO DO NÍVEL

1 **Upstream Beginner A1+ is a modular secondary-level course for learners of the English language at CEF A1+ level. The series combines active English learning with a variety of lively topics presented in themed units.**

CARACTERÍSTICAS

2

Key Features

- theme-based units from a wide variety of authentic sources in five modules
- a variety of cross-cultural topics
- systematic development of all four language skills through realistic challenging tasks which encourage the learner's personal engagement
- lexical exercises practising and activating all essential vocabulary as well as a *Word Perfect* section
- a variety of authentic stimulating reading and listening tasks
- a wide range of speaking activities
- realistic, stimulating dialogues featuring people in everyday situations
- grammar sections covering all major grammatical areas plus a *Grammar Reference* and a *Grammar Check* section
- composition analysis and practice on various types of writing with full models
- *Study Skills* tips promoting student's autonomy and independence
- *Everyday English* sections
- *Cultural*, *Curricular* and *Literature* sections
- songs, games and prompt cards *(Pairwork Activities)*

Figura 31 – Contracapa do livro *Upstream Beginner A1+* (Hong Kong)

A descrição do livro feita na contracapa, contudo, não coincide, de forma exata, com os dados apresentados no sumário. Essa incompatibilidade não se refere a um problema com as características expostas na contracapa, mas com o modo como o sumário foi organizado e o tipo de informação que este mostra aos seus leitores. Conforme será exposto a seguir, apesar de o livro dispor de um sumário detalhado, este não é suficiente para a compreensão da estrutura interna de suas unidades de conteúdos, suas seções e subseções, elementos que são apresentados na contracapa.

Através do sumário (Figura 32), somos introduzidos a sua organização geral: 01 (uma) unidade introdutória, 05 (cinco) módulos temáticos, 10 (dez) unidades de conteúdo, 05 (cinco) unidades de revisão, 10 (dez) itens complementares aos módulos temáticos e 08 (oito) anexos). Esses elementos estão dispostos da seguinte forma: após a unidade introdutória são dispostos os módulos temáticos e seus componentes (duas unidades de conteúdo, uma unidade de revisão e dois itens complementares), e ao final estão os anexos. Ressaltamos, ainda, que o conteúdo de cada unidade é exposto com base em 07 (sete) categorias: *topics, vocabulary, reading, grammar, listening, speaking* e *writing*.

Nada obstante o sumário pareça ser bem acurado, tendo em vista a quantidade de dados que este apresenta, ao analisarmos as unidades de conteúdo, verificamos que a correlação destas e o sumário não é explícita. Isto ocorre pelo fato de que o sumário expõe as unidades de conteúdo como se estas fossem elementos únicos. Contudo, cada unidade é formada por quatro partes distintas, intituladas de A, B, C e D e são enumeradas de acordo com a unidade a que se referem (ex: *Unit 1* - 1A, 1B, 1C e 1D). Cada uma dessas partes é formada por seções e subseções específicas que abrangem subtemas do tópico geral do módulo temático. Sendo assim, cada uma destas partes trabalha com vocabulário e assuntos específicos correlacionados ao seu subtema.

Esse detalhamento não é feito no sumário e, por isso, não é possível realizar uma correlação exata entre os dados dispostos no sumário e cada uma das partes das unidades. O sumário faz uma apresentação geral dos tópicos e assuntos sem concatená-los com as suas respectivas partes nas unidades de conteúdo. Ademais, o sumário não especifica o tema geral a ser tratado em cada módulo temático, os denominando meramente de *Module 1, Module 2, Module 3, Module 4* e *Module 5*. A ausência do tema respectivo a cada módulo dificulta a compreensão do contexto no qual os tópicos e conteúdos listados serão trabalhados nas unidades de conteúdo.

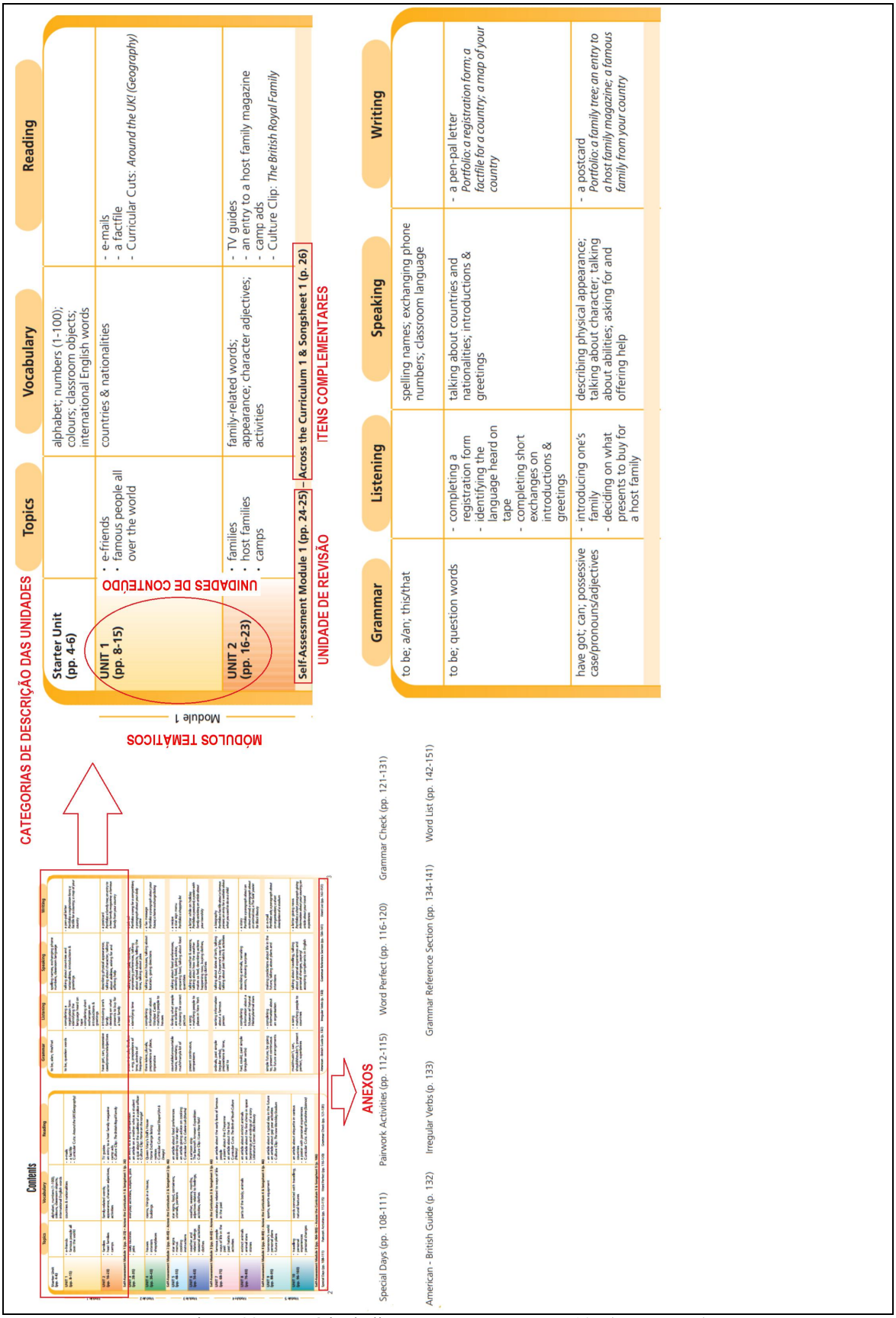


Figura 32 – Sumário do livro *Upstream Beginner A1+* (Hong Kong)

Em relação à estruturação interna dos módulos temáticos e de suas unidades de conteúdo, pontuamos que todo módulo temático possui em sua página de abertura: 1) uma introdução ao tema geral que será tratado nas unidades de conteúdo e 2) os objetivos específicos do módulo (Figura 33). Esses objetivos específicos estão organizados nas seguintes categorias: a) *listen, read and talk about*, b) learn how to, c) *practise*, d) *do a project about,* e e) *write*.

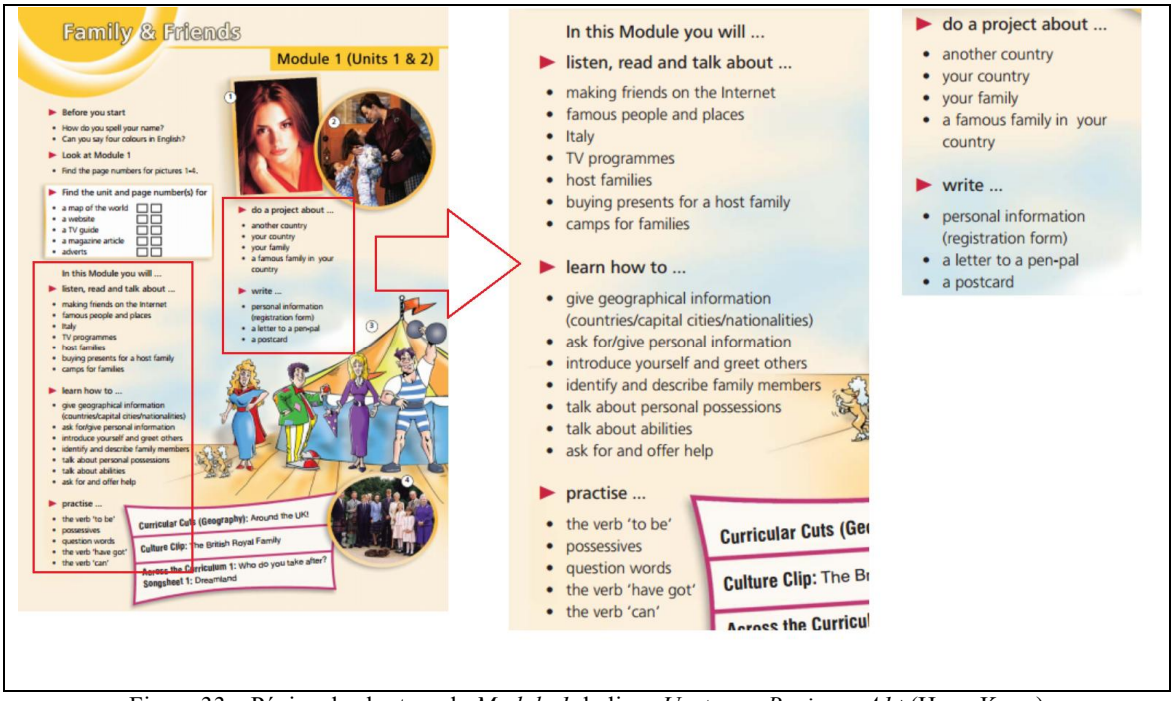


Figura 33 – Página de abertura do *Module 1* do livro *Upstream Beginner A1+*(Hong Kong)

Ao final de cada módulo temático são apresentadas as unidades de revisão e os itens complementares. A unidade de revisão tem como objetivo revisar e reforçar os assuntos estudados ao longo do módulo temático. As atividades dessa unidade estão divididas em cinco seções: *vocabulary, grammar, everyday English, listening* e *reading & writing.* O material possui dois itens complementares, *Across the Curriculum* e *Songsheet*. O item *Across the Curriculum* propõe uma atividade extracurricular e o *Songsheet* refere-se a uma canção correlacionada ao tema debatido ao longo do módulo temático.

Ademais, após os módulos temáticos, estão dispostos os anexos do material. Ao todo são 08 (oito) anexos: a) *Special Days*, b) *Pairwork Activities*, c) *Word Perfect,* d) *Grammar Check*, e) *American-British Guide*, f) *Irregular Verbs*, g) *Grammar Reference* e h) *Word List*. Esses anexos referem-se desde a atividades complementares em relação a vocabulário e gramática, a uma guia das diferenças entre o inglês americano e o inglês britânico.

Tendo concluído a exposição dos componentes do livro *Upstream Beginner A1+* realizamos a interpretação dos dados dos Campos 2 e 3:

QUADRO 31 – INTERPRETAÇÃO CAMPOS 2 E 3 LIVRO *UPSTREAM BEGINNER A1+* (HONG KONG)

HONG KONG: *Upstream Beginner A1+*			
CAMPO 2 – ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS			
Parâmetros Campo 2	**Enquadramento do livro**	**Nota**	**Pontuação Final Campo 2**
Organização	Organização geral ou apresentação interna – Explicíto e claro	5	8,75
Uso do livro	Não incorpora o requisito	0	
Sumário	Sumário detalhado sem a estruturação interna das unidades, paginação geral e informações imprecisas e confusas	3,75	
CAMPO 3 – DELIMITAÇÃO DOS OBJETIVOS			
Parâmetros Campo 3	**Enquadramento do livro**	**Nota**	**Pontuação Final Campo 3**
Objetivo do livro	Delimitação do objetivo do livro	10	20
Objetivos das unidades	Delimitação detalhada dos objetivos de todas as unidades	10	

5.2.2.7 Samoa – English Year 10 - Books 1, 2 and 3

Conforme apresentado no Capítulo 2 – Direcionamento Metodológico, Samoa utiliza um conjunto de três livros intitulados de *English Year 10 Book 1, English Year 10 Book 2* e *English Year 10 Book 3* para o ensino do 10° ano do secundário. Todos os três livros possuem uma estrutura bastante simples, reduzida a 01 (um) elemento paratextual e 01 (um) elemento formador dos corpos dos livros. O elemento paratextual inserido é o sumário, sendo este muito resumido, posto que elenca apenas as unidades de conteúdo, os seus títulos e a paginação (Figura 34).

Através da análise dos sumários verificamos que a quantidade de unidades de conteúdo varia de acordo com o livro. O *Book 1* possui 07 (sete) unidades, o *Book 2* é composto por 05 (cinco) unidades e o *Book 3* é formado por 06 (seis) unidades. Ressaltamos que a delimitação da distribuição das unidades, assim como a razão para a diferença da quantidade destas entre os livros, não é justificada nos materiais.

Figura 34 – Sumários dos livros *English Year 10 – Book 1, 2 and 3* (Samoa)

Em relação ao corpo do livro, os materiais apresentam as "unidades de conteúdo" como único elemento organizacional. A estrutura interna dessas unidades não é padronizada, razão pela qual encontramos diferentes formas de organização e subdivisão dos conteúdos e atividades. Apenas um elemento foi encontrado na maioria das unidades apresentadas nos três livros. Das 18 (dezoito) unidades de conteúdo, 17 (dezessete) inserem como elemento de abertura da unidade uma introdução ao tema.

Contudo, ressaltamos que, apesar de ser uma constante nas unidades de conteúdo, esse elemento de introdução ao tema não segue um padrão em relação ao que irá abordar e detalhar. Esse elemento foi utilizado de 05 (cinco) formas distintas: a) para indicar o objetivo da unidade, explicar termos correlatos ao tema e expor a relevância deste para a realidade do aluno, b) apenas para apresentar e contextualizar o tema, c) para apresentar o tema e fazer uma explicação dos termos relacionados a este, d) para apresentar o tema e indicar a relevância do mesmo para o contexto do aluno, e e) para apresentar o tema e listar o(s) objetivo(s) da unidade. Esta ausência de padrão pode ser exemplificada através da figura e

quadro informativo que seguem, os quais apresentam a forma como esse elemento é utilizado em duas unidades distintas e o modo como os livros empregam tal item:

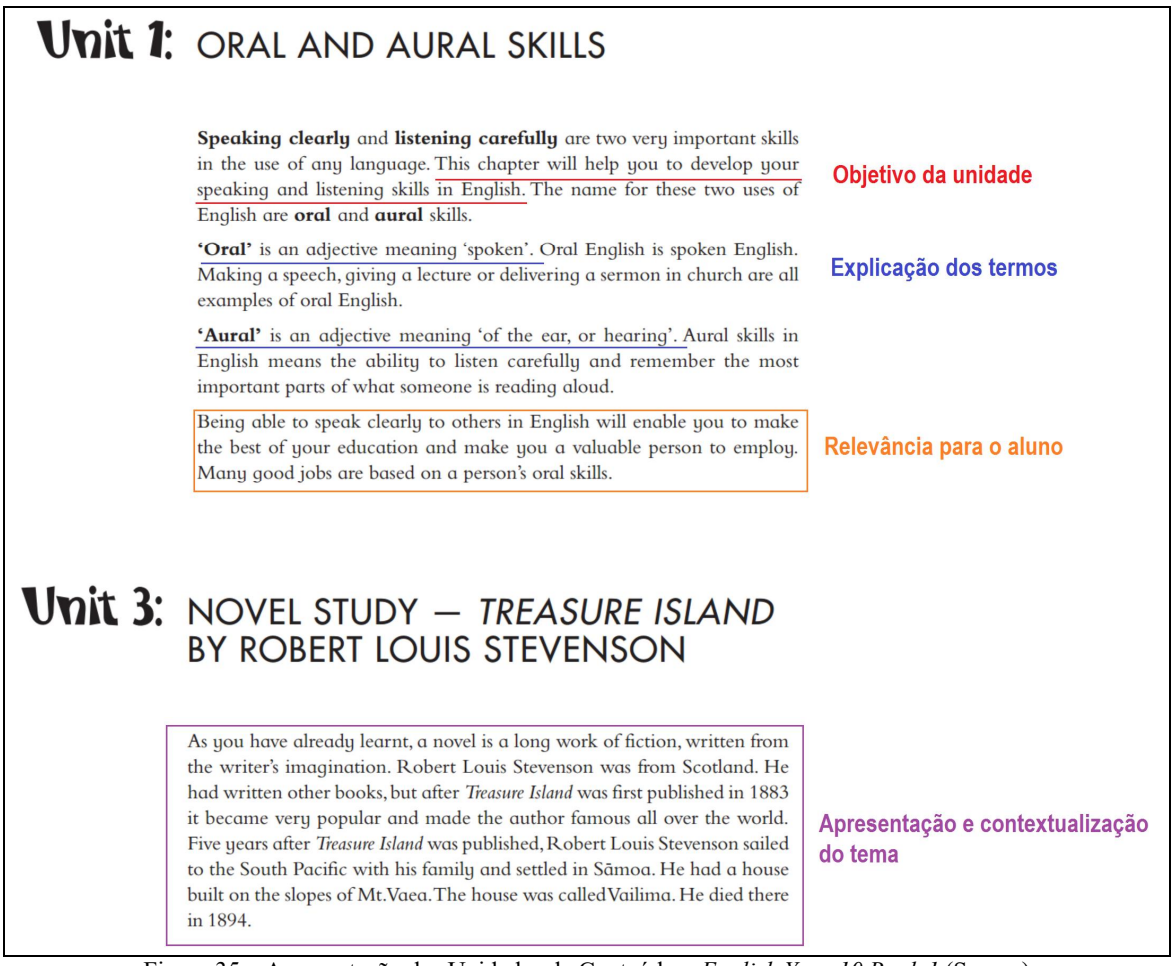


Figura 35 – Apresentação das Unidades de Conteúdo – *English Year 10 Book 1* (Samoa)

QUADRO 32 – COMPARATIVO DO USO DO ELEMENTO INTRODUTÓRIO (LIVROS DE SAMOA)

Função do Elemento Introdutório	***Book 1*** **Qtd de Unidades**	***Book 2*** **Qtd de Unidades**	***Book 3*** **Qtd de Unidades**
a) Indicar o objetivo da unidade, explicar os termos correlatos ao tema e expor a relevância do tema para o contexto do aluno	01	-	-
b) Apresentar e contextualizar o tema	02	-	03
c) Apresentar o tema e explicar os termos correlatos a este	02	04	-
d) Apresentar o tema e indicar a relevância do mesmo para o aluno	01	-	-
e) Apresentar o tema e os objetivos da unidade	-	01	03

Concluída a análise dos elementos organizacionais do conjunto de livros utilizados em Samoa, realizamos a interpretação dos dados aferidos em relação aos Campos 2 e 3 desta avaliação:

QUADRO 33 – INTERPRETAÇÃO CAMPOS 2 E 3 LIVRO *ENGLISH YEAR 10 BOOKS 1, 2 AND 3* (SAMOA)

SAMOA: *English Year 10 Books 1, 2 And 3*			
CAMPO 2 – ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS			
Parâmetros Campo 2	**Enquadramento do livro**	**Nota**	**Pontuação Final Campo 2**
Organização	Organização geral ou apresentação interna – Explicíto e claro	5	6,25
Uso do livro	Não incorpora o requisito	0	
Sumário	Sumário geral sem delimitação dos tópicos	1,25	
CAMPO 3 – DELIMITAÇÃO DOS OBJETIVOS			
Parâmetros Campo 3	**Enquadramento do livro**	**Nota**	**Pontuação Final Campo 3**
Objetivo do livro	Não incorpora o requisito	0	2,5
Objetivos das unidades	Delimitação concisa dos objetivos de algumas unidades	2,5	

5.2.2.8 Tanzânia – English in Use 1

O material *English in Use 1*, utilizado na Tanzânia, possui como elementos organizacionais os seguintes componentes: a) "apresentação do livro", b) "sumário geral", c) "sumário detalhado", d) "unidades de conteúdo" e e) "anexos. Desse modo, o livro é formado por 03 (três) elementos paratextuais e 02 (dois) componentes do corpo do livro.

A "apresentação do livro" é feita na contracapa do volume, na qual é evidenciado o seu objetivo geral e feita uma pequena descrição do material (Figura 36). Em relação ao objetivo geral do livro, é evidenciado que a série *English in Use* refere-se ao conjunto de quatro livros que possuem como intuito central preparar os alunos para *O-level* ou *Certificate for Secondary Education Examination*.

Nesse sentido, é necessário pontuar que o ensino secundário da Tanzânia possui a seguinte estrutura: 04 (quatro) anos de ensino secundário básico (*ordinary secondary school* – também denominado de *ordinary level*) e 02 (dois) anos de ensino secundário avançado (*advanced secondary school* – intitulado de *advanced level*). Ao final desses níveis, *ordinary level* e *advanced level*, os alunos são submetidos a testes de certificação nacional, o *Certificate of Secondary Education* e o *Advanced Certificate of Secondary Education,* respectivamente. O *Certificate of Secondary Education*, também designado de *O-level Certificate,* refere-se ao ensino secundário básico,. Desse modo, o objetivo central do livro é preparar e capacitar os alunos para exame de certificação referente ao ensino secundário básico.

No que concerne à descrição do material, após a delimitação do objetivo do mesmo, é realizada uma pequena exposição de atividades e elementos que foram inseridos no livro para que a sua finalidade seja alcançada. Na contracapa essas atividades e elementos são listados de forma bastante sucinta, posto que apenas elencam as habilidades (*listening, speaking, reading* e *writing*) a serem trabalhadas e introduzem algumas seções que podem ser encontradas no livro (*Checkpoint* e *Word Power*).

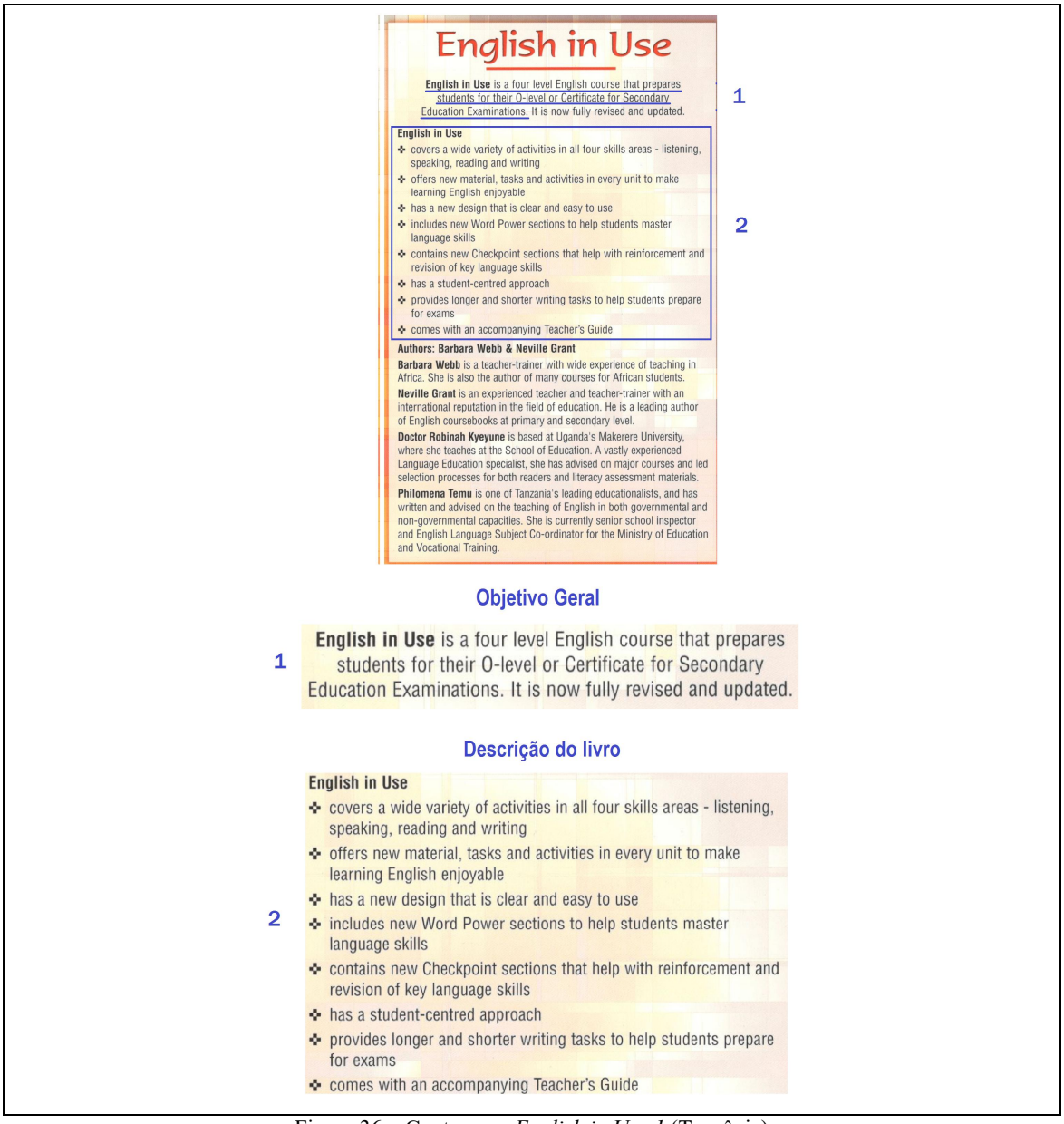


Figura 36 – Contracapa *English in Use 1* (Tanzânia)

Apesar de a "apresentação do livro" auxiliar na compreensão de como o material foi estruturado, o detalhamento de sua organização interna é feita através de seus sumários. O

volume é composto por dois sumários: um sumário geral e um sumário detalhado. O sumário geral (Figura 37) introduz a composição e organização do material. O livro é composto por 24 (vinte e quatro) unidades de conteúdo, 06 (seis) unidades de revisão e 02 (dois) anexos, os quais estão organizados da seguinte forma: a cada 04 (quatro) unidades de conteúdo é inserida 01 (uma) unidade de revisão e ao final do livro estão dispostos os anexos.

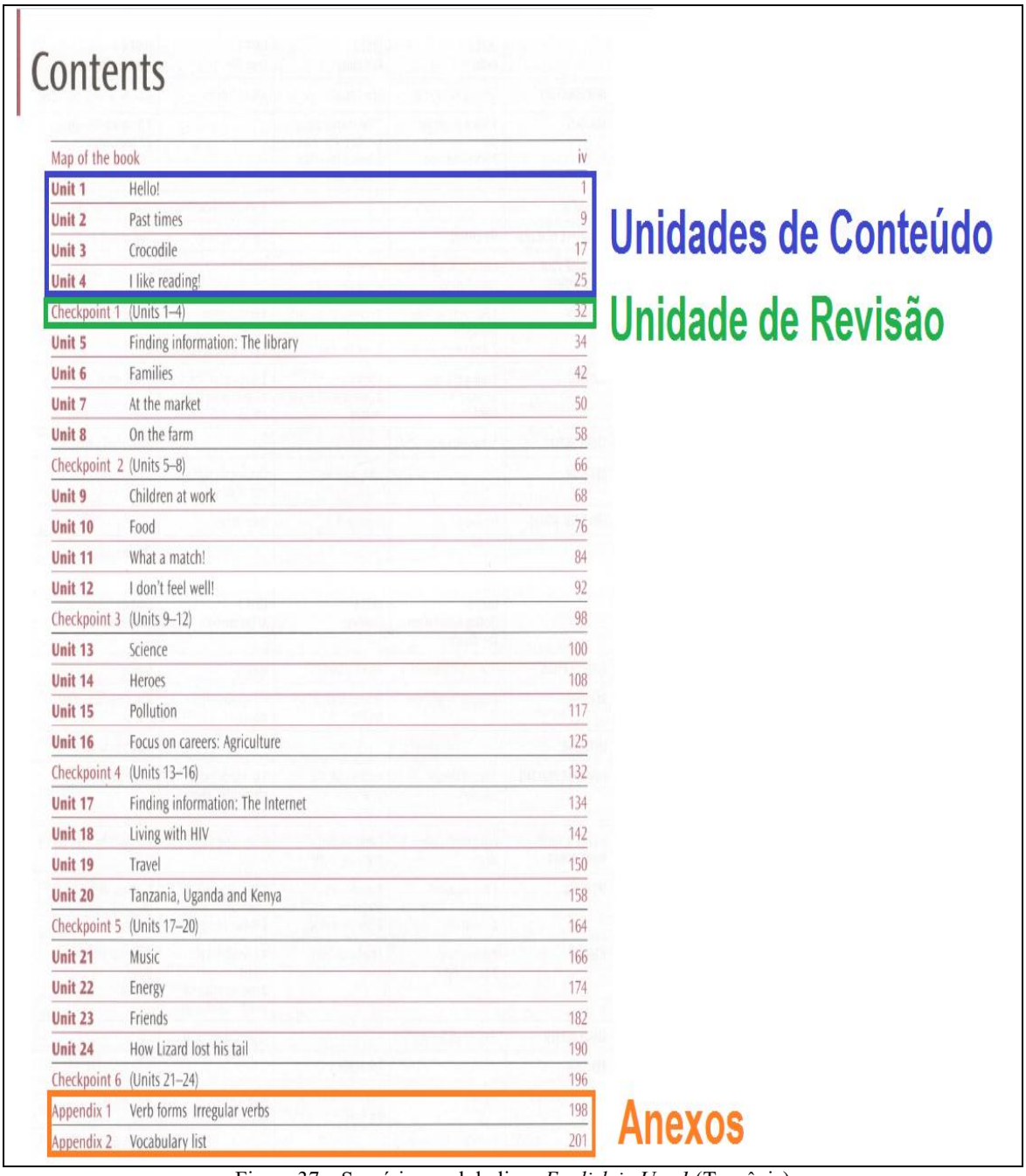
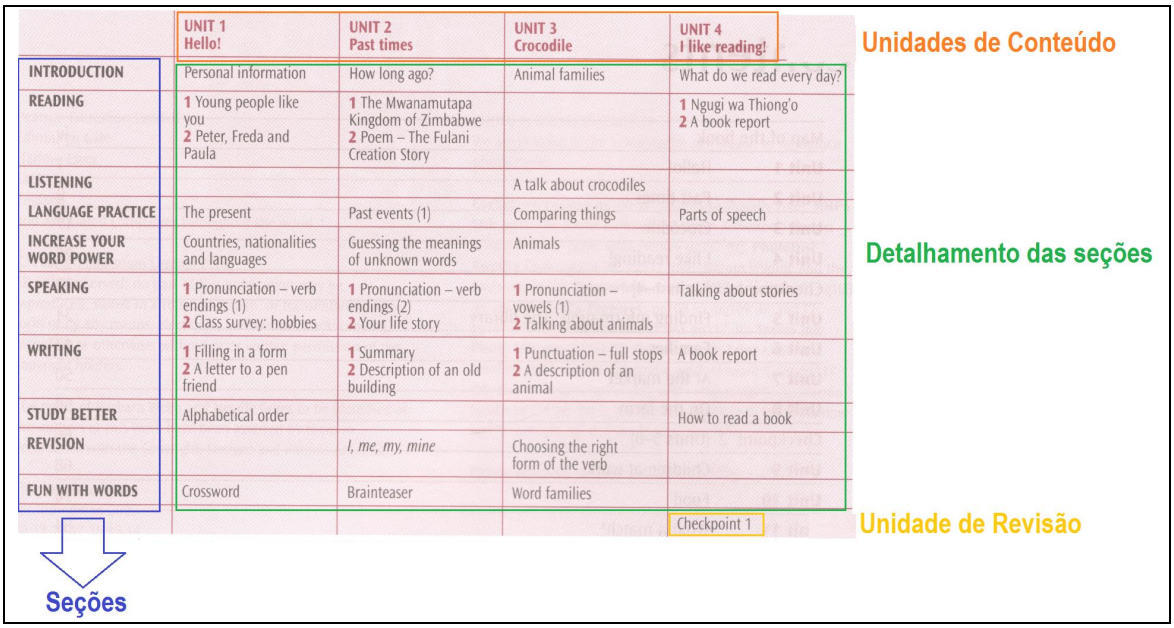


Figura 37 – Sumário geral do livro *English in Use 1* (Tanzânia)

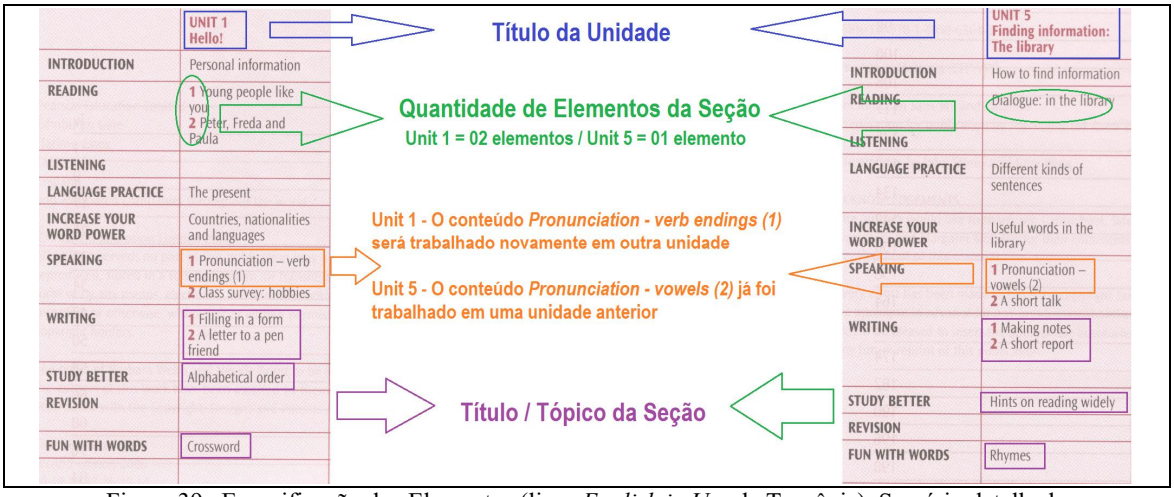
O sumário detalhado (Figura 38), por sua vez, especifica como as unidades de conteúdo são estruturadas. Este sumário delimita, de forma clara e exata, as seções que compõem cada unidade de conteúdo. As unidades de conteúdo podem ser divididas nas seguintes seções: *introduction, reading, listening, language practice, increase your word power, speaking, writing, study better, revision* e *fun with words.*



	UNIT 1 Hello!	UNIT 2 Past times	UNIT 3 Crocodile	UNIT 4 I like reading!
INTRODUCTION	Personal information	How long ago?	Animal families	What do we read every day?
READING	1 Young people like you 2 Peter, Freda and Paula	1 The Mwanamutapa Kingdom of Zimbabwe 2 Poem – The Fulani Creation Story		1 Ngugi wa Thiong'o 2 A book report
LISTENING			A talk about crocodiles	
LANGUAGE PRACTICE	The present	Past events (1)	Comparing things	Parts of speech
INCREASE YOUR WORD POWER	Countries, nationalities and languages	Guessing the meanings of unknown words	Animals	
SPEAKING	1 Pronunciation – verb endings (1) 2 Class survey: hobbies	1 Pronunciation – verb endings (2) 2 Your life story	1 Pronunciation – vowels (1) 2 Talking about animals	Talking about stories
WRITING	1 Filling in a form 2 A letter to a pen friend	1 Summary 2 Description of an old building	1 Punctuation – full stops 2 A description of an animal	A book report
STUDY BETTER	Alphabetical order			How to read a book
REVISION		*I, me, my, mine*	Choosing the right form of the verb	
FUN WITH WORDS	Crossword	Brainteaser	Word families	
				Checkpoint 1

Figura 38 – Sumário detalhado do livro *English in Use 1* (Tanzânia)

Além de delimitar as seções de cada unidade, o sumário detalhado também indica o título da unidade e o tópico e/ou assunto a ser trabalhado em cada seção, a quantidade de elementos centrais da seção, e especifica se conteúdo já foi trabalhado em unidades anteriores ou se ainda será trabalhado em unidades seguintes (Figura 39).



	UNIT 1 Hello!	UNIT 5 Finding information: The library
INTRODUCTION	Personal information	How to find information
READING	1 Young people like you 2 Peter, Freda and Paula	Dialogue: in the library
LISTENING		
LANGUAGE PRACTICE	The present	Different kinds of sentences
INCREASE YOUR WORD POWER	Countries, nationalities and languages	Useful words in the library
SPEAKING	1 Pronunciation – verb endings (1) 2 Class survey: hobbies	1 Pronunciation – vowels (2) 2 A short talk
WRITING	1 Filling in a form 2 A letter to a pen friend	1 Making notes 2 A short report
STUDY BETTER	Alphabetical order	Hints on reading widely
REVISION		
FUN WITH WORDS	Crossword	Rhymes

Figura 39 –Especificação dos Elementos (livro *English in Use* da Tanzânia), Sumário detalhado

Concebemos, assim, que através do sumário geral e do sumário detalhado, o aluno tem acesso a toda a organização e estruturação interna das unidades de conteúdo. Desse modo, o estudante poderá identificar facilmente os elementos presentes no material, os assuntos que serão trabalhados e as habilidades que serão desenvolvidas.

No que concerne às unidades de revisão, salientamos que, apesar de os sumários não as detalharem da mesma maneira como destrincham as unidades de conteúdo, estas seguem um padrão organizacional. Todas as unidades de revisão são estruturadas com base em 04 (quatro) seções: *pronunciation, vocabulary, language use* e *dictation*. Estas seções possuem como intuito reforçar e revisar os assuntos trabalhados nas unidades de conteúdo.

Após a apresentação das unidades de conteúdo e de revisão, são expostos os anexos, intitulados de *Appendix 1* e *Appendix 2*. O primeiro anexo refere-se ao estudo das formas verbais e o segundo anexo à uma lista de vocabulário organizada por unidade de conteúdo. Sendo assim, concluímos a descrição da organização e estrutura do livro *English in Use 1* e realizamos, a seguir, a interpretação dos dados em referência aos Campos 2 e 3 desta pesquisa:

QUADRO 34 – INTERPRETAÇÃO CAMPOS 2 E 3 LIVRO *ENGLISH IN USE 1* (TANZÂNIA)

TANZÂNIA: *English in Use 1*			
CAMPO 2 – ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS			
Parâmetros Campo 2	**Enquadramento do livro**	**Nota**	**Pontuação Final Campo 2**
Organização	Organização e apresentação interna - Explicítos e claros	10	20
Uso do livro	Não incorpora o requisito	0	
Sumário	Sumário detalhado com a estruturação interna das unidades, paginação detalhada e informações claras e precisas	10	
CAMPO 3 – DELIMITAÇÃO DOS OBJETIVOS			
Parâmetros Campo 3	**Enquadramento do livro**	**Nota**	**Pontuação Final Campo 3**
Objetivo do livro	Delimitação do objetivo do livro	10	10
Objetivos das unidades	Não incorpora o requisito	0	

A partir dessa descrição, verificamos que a forma como o livro *English in Use 1* é organizado permite que os alunos identifiquem os seus elementos organizacionais (organização do livro) e os assuntos que serão trabalhados ao longo do ano letivo (sumário). Esse formato também expõe ao aluno que o seu uso é voltado para prepará-lo para o exame de certificação ao qual será submetido ao final do ensino secundário básico (objetivo geral). Entretanto, o material não insere elementos que indiquem como o material deve ser utilizado, assim como não especifica os objetivos de suas unidades de conteúdo.

5.2.2.9 Brasil – Way to Go! 1

A estrutura do livro *Way to Go! – 1*, empregado no Brasil, é composta pelos seguintes elementos organizacionais: "apresentação do livro", "sumário", "exposição dos elementos do livro", "unidade introdutória", "unidades de conteúdo", "unidades de revisão", "projetos" e "anexos".

Através do elemento "apresentação do livro" tivemos acesso ao contexto no qual o livro foi elaborado, assim como ao objetivo geral do material didático. Nessa seção, os autores explicam a relevância da língua inglesa no mundo ao ressaltar o fato de que esta viabiliza a comunicação entre pessoas de diferentes locais do mundo, além de ser de grande importância para o desenvolvimento acadêmico e profissional de seus falantes.

Os autores enfatizam, portanto, que o livro *Way to Go* foi planejado com o intuito de contribuir para a formação do aluno como indivíduo que precisa estar apto para utilizar a língua inglesa em diversos contextos e práticas sociais. Os produtores especificam que, para alcançar esse objetivo, o livro se utiliza de diferentes recursos, tais como a variedade de gêneros textuais e temas de relevância social, bem como a integração da língua inglesa com as demais disciplinas do currículo.

Por meio do exame do sumário verificamos que, para alcançar esse objetivo geral, o livro se pauta não apenas na apresentação tradicional do conteúdo, mas utiliza diferentes instrumentos na tentativa de auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem. Conforme pode ser verificado na figura a seguir (Figura 40), o corpo do livro é composto por: a) 01 (uma) seção de exposição dos componentes do livro didático denominada de *Conheça seu livro*; b) 01 (uma) unidade introdutória intitulada de *Tips into Practice*; c) 08 (oito) unidades de conteúdo; d) 04 (quatro) unidades de revisão; e) 02 (dois) projetos extracurriculares organizados em parte A e parte B; e f) 05 (cinco) anexos.

Além disso, o sumário possibilita a identificação de como esses componentes estão organizados, delimitando a ordem de apresentação de cada seção e permitindo ao aluno a assimilação de como o livro está estruturado e de como os seus componentes estão distribuídos: a cada 02 (duas) unidades de conteúdo é introduzida 01 (uma) unidade de revisão e 01 (uma) das partes do projeto extracurricular (parte A ou parte B).

Contents

6 Conheça seu livro
7 Tips into Practice

15 **Unit 1 — Studying with Technology**

Exploring *infographics*
Establishing connections with *Information Technology*
Vocabulary Study
- Transparent words
- Word groups

Language in Use
- Present Simple
- Question words

29 **Unit 2 — Save the World! Go Green!**

Exploring *mind maps*
Establishing connections with *Biology and Geography*
Vocabulary Study
- Word formation
- Multi-word verbs

Language in Use
- Imperative
- Imperative and Present Simple

43 Review 1
46 Studying for Exams
47 Thinking about Learning
48 Project 1A

49 **Unit 3 — Traveling around Brazil**

Exploring *newspaper and magazine headlines*
Establishing connections with *Geography, History, Philosophy, Sociology*
Vocabulary Study
- Synonyms
- Noun phrases

Language in Use
- Present Continuous
- Present Simple or Present Continuous?
- Question words
- Possessive adjectives

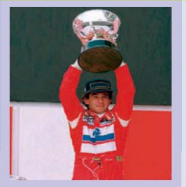
63 **Unit 4 — Feel the Image, Feel the Feeling**

Exploring *descriptions of images*
Establishing connections with *Arts and Literature*
Vocabulary Study
- Discourse markers

Language in Use
- *-ING*: noun, adjective or verb?
- Modal verbs: *may, might, could*

77 Review 2
80 Studying for Exams
81 Thinking about Learning
82 Project 1B

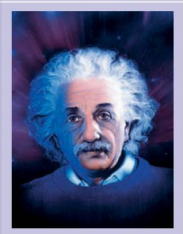
83 **Unit 5 — Old Heroes, New Heroes**



Exploring *biographies*
Establishing connections with *History*
Vocabulary Study
- Compound words
- Word formation

Language in Use
- Past Simple
- Object pronouns

97 **Unit 6 — Inventions and Discoveries**



Exploring *timelines*
Establishing connections with *Biology, Physics and History*
Vocabulary Study
- Noun phrases
- Multi-word verbs
- Synonyms
- Word formation

Language in Use
- Past Simple (Review)
- Past Continuous
- Past Simple or Past Continuous?

111 Review 3
114 Studying for Exams
115 Thinking about Learning
116 Project 2A

117 **Unit 7 — Have Fun and Get Fit**

Exploring *game reviews*
Establishing connections with *Physical Education*
Vocabulary Study
- Word formation
- Discourse markers

Language in Use
- Relative pronouns: *which, who, that*

131 **Unit 8 — Express Yourself through Words**

Exploring *poems*
Establishing connections with *Literature and Portuguese*
Vocabulary Study
- Politically correct terms
- Discourse markers

Language in Use
- Future with *will*

145 Review 4
148 Studying for Exams
149 Thinking about Learning
150 Project 2B

151 Language Reference
162 Irregular Verbs
170 Glossary

174 Index
176 Bibliography

Figura 40 – Sumário do livro *Way to Go! 1* (Brasil)

Contudo, apesar de parecer um sumário detalhado e de fácil compreensão, verificamos, a partir da análise dos demais elementos organizacionais do livro, que o sumário é incompleto e impreciso. Essa incompletude pode ser demonstrada através da análise comparativa entre o sumário e as unidades de conteúdo. Cada uma das 08 (oito) unidades de conteúdo são divididas em 06 (seis) seções distintas e complementares, apresentadas na seguinte ordem: 1) *warming up*, 2) *reading*, 3) *language in use*, 4) *listening and speaking*, 5) *writing* e 6) *looking ahead.* Ressaltamos, ainda, que algumas dessas seções, como *reading* e *writing*, possuem subseções específicas, conforme demonstrado através do Quadro 35 abaixo.

QUADRO 35 – SEÇÕES E SUBSEÇÕES DAS UNIDADES DE CONTEÚDO (LIVRO DO BRASIL)

Seção		Subseções
1	*Warming Up*	-
2	*Reading*	*2.1 Before Reading*
		2.2 Reading
		2.2.1 Reading for General Comprehension
		2.2.2 Reading for Detailed Comprehension
		2.2.3 Reading for Critical Thinking
		2.3 *Vocabulary Study*
3	*Language in Use*	-
4	*Listening and Speaking*	-
5	*Writing*	5.1 *Writing Guidelines*
6	*Looking Ahead*	-

Ao compararmos essa estrutura com a apresentada no sumário podemos verificar que o conteúdo e os elementos não são equivalentes. O sumário, conforme destacamos na Figura 41, identifica a sequência e o título de cada unidade de conteúdo, assim como apresenta ao aluno quatro elementos: a) *Exploring*, b) *Establishing Connections*, c) *Vocabulary Study* e d) *Language in Use.*

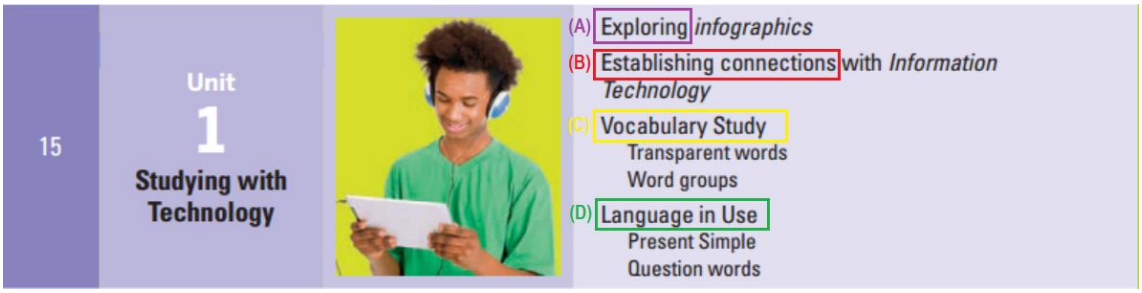


Figura 41 – Sumário *Unit1* do livro *Way to Go! 1* (Brasil)

Inicialmente, enfatizamos que das 06 (seis) seções que compõem as unidades de conteúdo apenas 01 (uma) está delimitada no sumário, no caso, a seção *Language in Use*. Além disso, ressaltamos que a subseção *Vocabulary Study* ganha destaque, sobrepondo-se à seção *Reading* da qual faz parte e não foi mencionada. Sendo assim, não é feita uma correlação clara entre o sumário e a real organização das unidades de conteúdo, deixando a sensação de que faltam dados a serem elencados.

Por sua vez, a imprecisão do sumário pode ser demonstrada através dos pontos *exploring* e *establishing connections*. Estes dois itens estão elencados na descrição de cada uma das 08 (oito) unidades de conteúdo. Todavia, não é especificado a que estes se referem ou como estão conectados com o conteúdo trabalhado em cada unidade. O leitor só consegue fazer uma correlação entre esses pontos e as suas respectivas unidades ao efetuar uma análise comparativa entre: 1) o sumário e as unidades de conteúdo e 2) as diferentes descrições das unidades de conteúdo apresentadas no sumário.

Através da comparação entre o sumário e as unidades de conteúdo, verificamos que o ponto *exploring* refere-se a um dos objetivos da unidade. Isto pode ser demonstrado através da Figura 42, a qual evidencia que, no caso da *Unit 1 – Studying with Technology,* o *exploring infographics* compõe um dos objetivos desta unidade, estando listado na página de abertura da referida unidade de conteúdo.

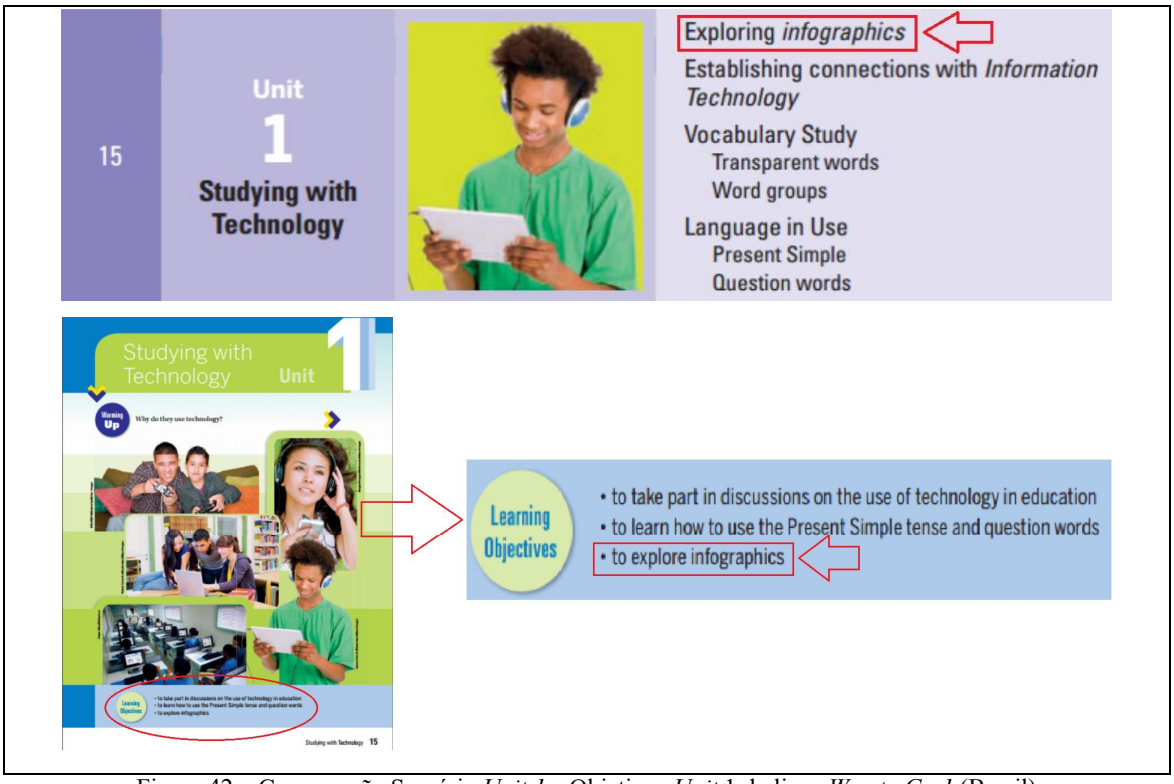


Figura 42 – Comparação Sumário *Unit 1* e Objetivos *Unit* 1 do livro *Way to Go 1* (Brasil)

Por sua vez, para compreendermos a função do ponto *Establishing connections* foi necessária a comparação entre a descrição desse ponto nas 08 (oito) unidades de conteúdo. A partir dessa averiguação, identificamos que, possivelmente, esse ponto condiz com a conexão do tema debatido na unidade com as demais disciplinas do currículo do ensino médio, ou seja, trabalha-se dentro de uma ótica de interdisciplinaridade. Este fato pode ser exemplificado através da Figura 43, a qual evidencia que na *Unit 1* será estabelecida uma conexão com a disciplina Tecnologia de Informação, enquanto que na *Unit 2* a vinculação será realizada com as matérias Biologia e Geografia.

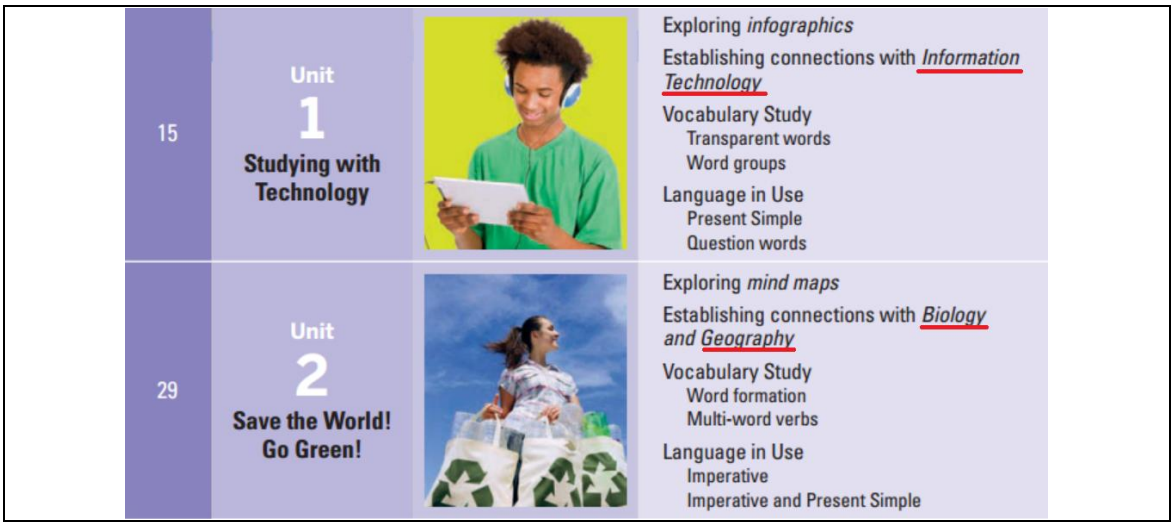


Figura 43 – Comparação ponto *Establishing connections nas Unit1* e *Unit2* do livro *Way to Go 1* (Brasil)

Desse modo, com base nessa comparação entre as seções das unidades de conteúdo e os elementos listados no sumário de cada uma destas, resta comprovado que o sumário é incompleto e impreciso. Incompleto, pois não abrange as sessões que compõem cada unidade e impreciso, pois não delimita como e por que alguns itens estão ali dispostos. Verificamos, portanto, que o sumário não reflete de modo claro e sistemático a própria organização do material didático, posto que os elementos expostos como constituintes de cada unidade não são facilmente identificados.

Essa discrepância entre as unidades de conteúdo e o sumário é ressaltada, ainda, através do elemento "conheça o seu livro". Nesse item, os autores apresentam aos alunos a estrutura do livro, destacando os seus elementos organizacionais e especificando as suas funções. Sendo assim, através do componente "conheça o seu livro" os alunos têm acesso a informações relevantes que irão auxiliá-los a utilizar o livro adequadamente. Conforme está exemplificado na Figura 44, por intermédio desse componente, os alunos têm acesso aos tipos

de conteúdo e atividades que estão dispostos ou são requeridos em cada um dos componentes do livro.

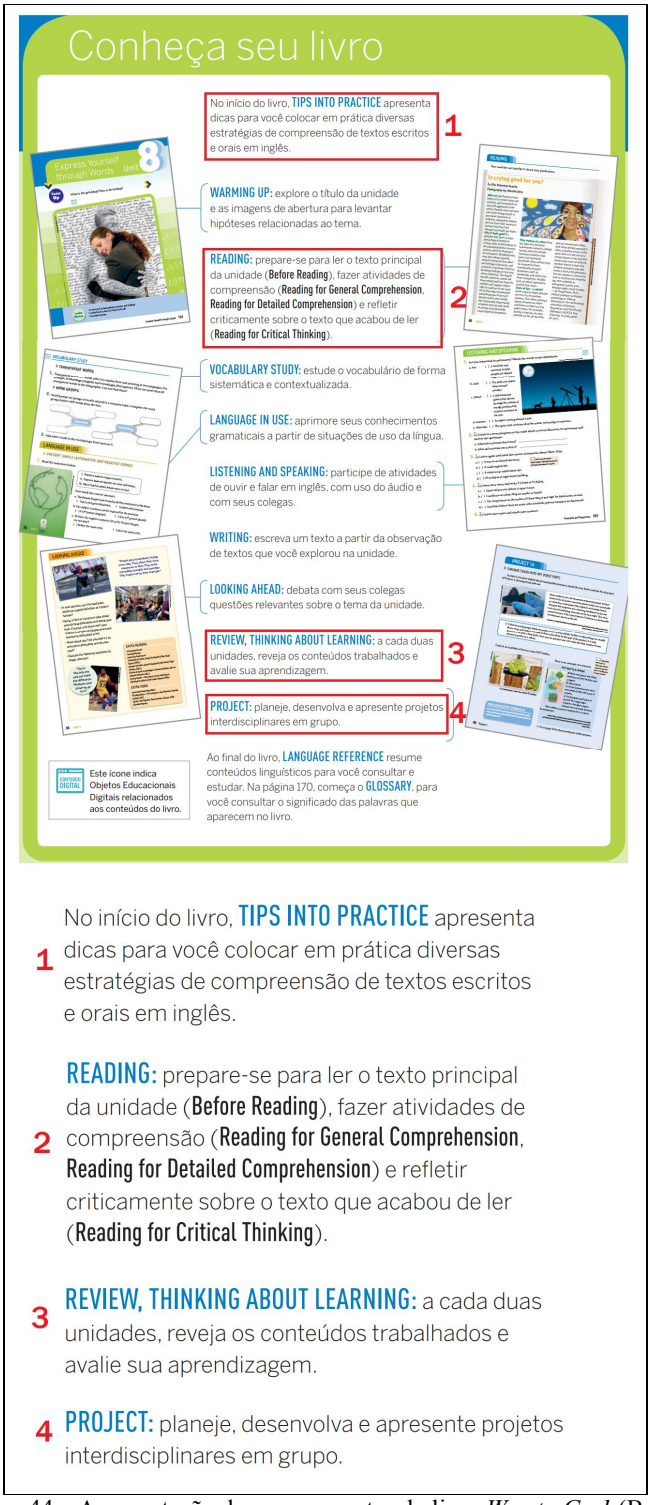


Figura 44 – Apresentação dos componentes do livro *Way to Go 1* (Brasil)

Ressaltamos, ademais, que no elemento “conheça o seu livro” os autores não apenas especificam os elementos organizacionais que compõem o livro, mas também delimitam e explicam as seções e subseções das unidades de conteúdo, conforme é evidenciado através da Figura 45, a seguir:

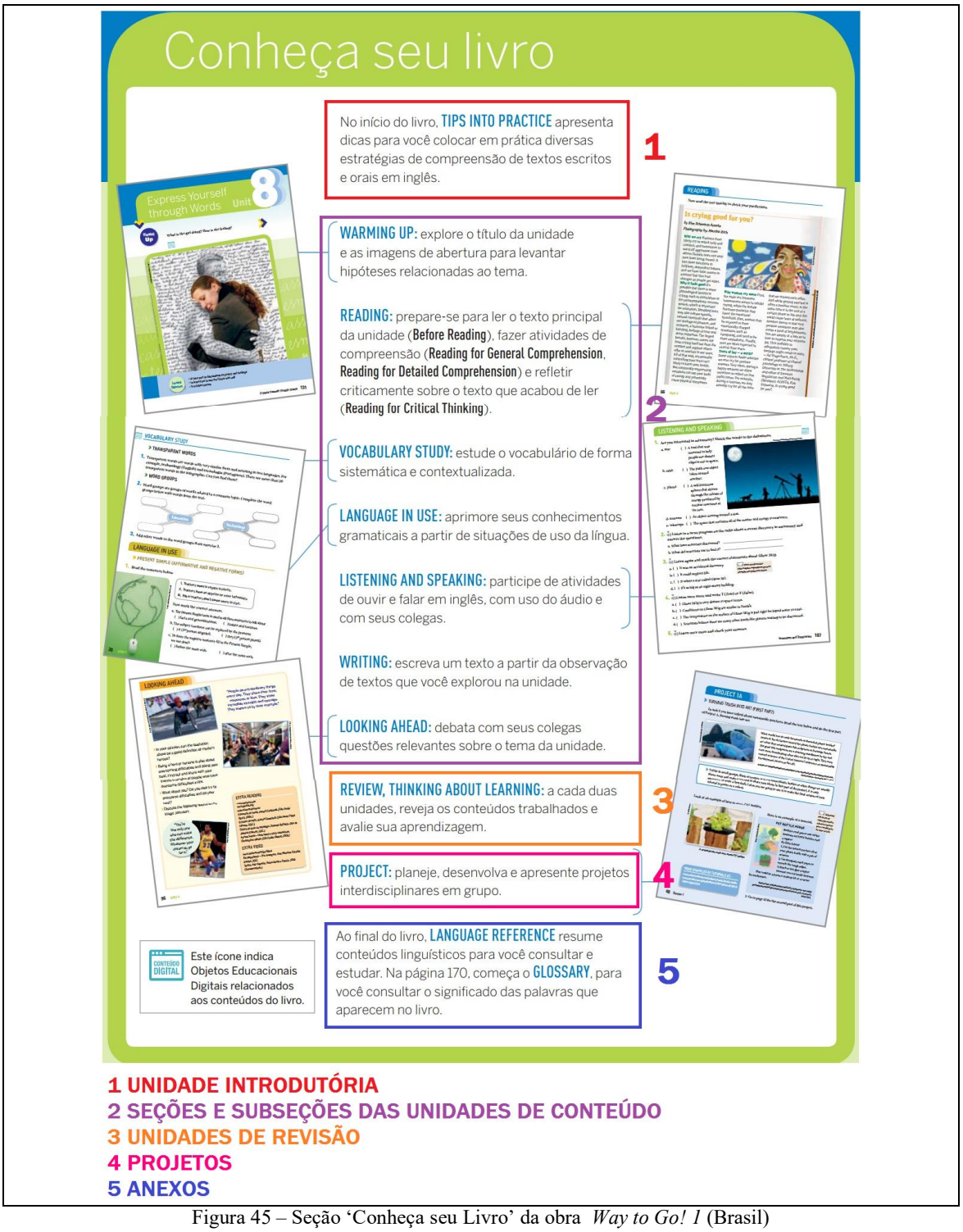


Figura 45 – Seção ‘Conheça seu Livro’ da obra *Way to Go! 1* (Brasil)

Depreendemos, portanto, que, apesar de as seções e as subseções das unidades de conteúdo não estarem elencadas no sumário, os alunos, conforme o próprio livro atesta no item "conheça seu livro", precisam ter conhecimento destas e estarem cientes de suas funções. Desse modo, é contraditório que, ao mesmo tempo em que o livro reforça a relevância desses elementos, não os inclui no sumário de suas unidades de conteúdo.

Ainda em relação ao componente "conheça seu livro", resta pontuar que, além da especificação dos componentes do livro e de suas funções, os autores incluíram nesse item a legenda do ícone "conteúdo digital" que é utilizado ao longo do material. Conforme explicita a Figura 46, assim como ocorre com os demais itens presentes no "conheça seu livro", os autores explicam a função que este elemento irá desempenhar no livro didático.

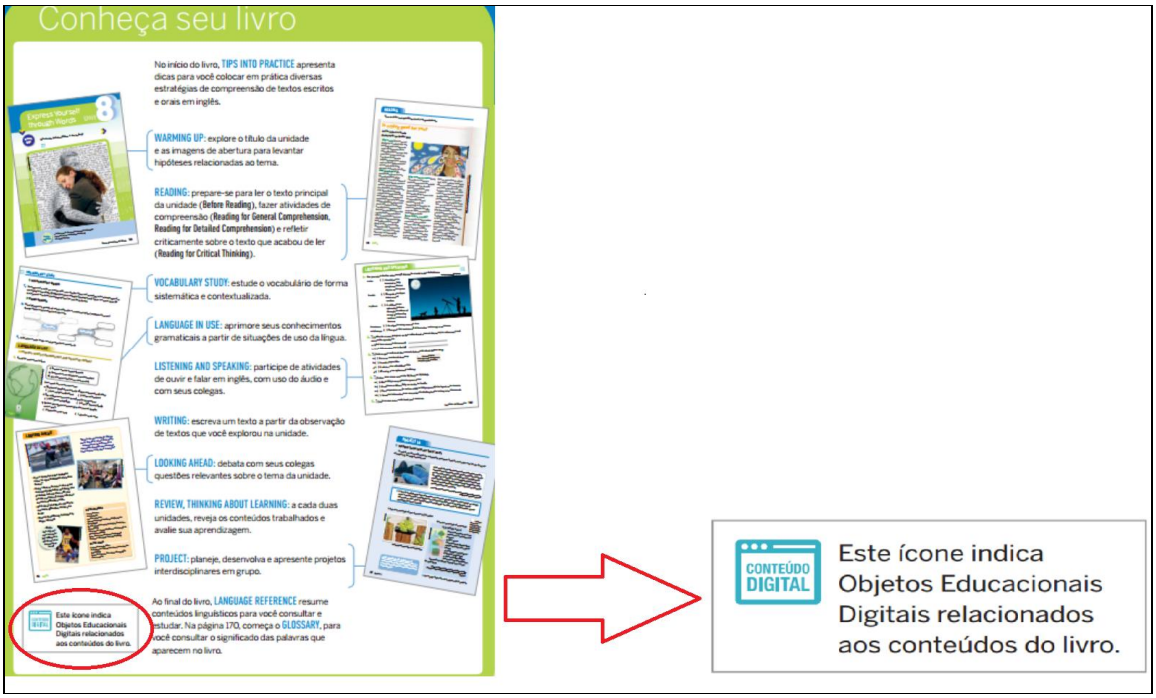


Figura 46 – Explicação do ícone "Conteúdo Digital" no livro *Way to Go 1* (Brasil), p. 6

Entretanto, mesmo com esta explicação, a forma de uso, na prática, do referido ícone não é clara. As figuras 47 e 48, retiradas da *Unit 3* do material didático, demonstram que, ao longo do livro, o ícone pode aparecer em duas situações distintas: a) relacionado a seção *Looking Ahead* e b) conectado a subseção *Reading for Critical Thinking.*

Figura 47 – Unit 3, seção *Looking Ahead,* do livro *Way to Go1* (Brasil), p. 62

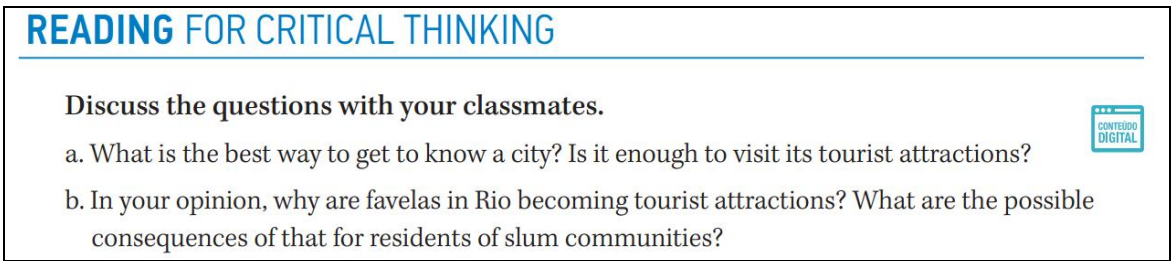


Figura 48 – Unit 3, subseção *Reading For Critical Thinking,* do livro *Way to Go1* (Brasil), p. 52

Quando o ícone aparece vinculado à seção *Looking Ahead* o motivo de sua presença é facilmente identificado, posto que é inserido para indicar os objetos educacionais digitais disponibilizados como *extra reading* e *extra videos.* Diferentemente, contudo, do que acontece com a sua correlação com a subeção *Reading for Critical Thinking*, visto que, nesse caso, não é especificada nenhuma delimitação para o seu uso, assim como não é apresentado, nessa subseção, nenhum objeto educacional digital. Além disso, a atividade não requer que os alunos se utilizem de meios de digitais para discutir as questões.

À primeira vista, poderíamos supor que a inserção desse ícone na subseção *Reading for Critical Thinking* indicaria, em verdade, que o aluno precisaria se dirigir ao final da unidade de conteúdo, no caso a seção *Looking Ahead*, e ter acesso aos *sites* e vídeos ali elencados. No entanto, dois fatores excluem essa possibilidade: a) o livro não apresenta essa recomendação aos alunos e b) após acessar os arquivos digitais listados, verificamos que os

sites e vídeos tratam de assuntos relacionados ao tema central da unidade, mas não estão conectados diretamente com as questões a serem discutidas pelos alunos na subseção *Reading for Critical Thinking*.

Ainda em relação à transparência das informações, não podemos deixar de ressaltar que, na página introdutória de cada unidade de conteúdo, são elencados os objetivos da referida unidade (Figura 49). Ao listar os objetivos de aprendizagem, o livro expõe ao aluno a finalidade da unidade de conteúdo e especifica a meta a ser alcançada através desta.

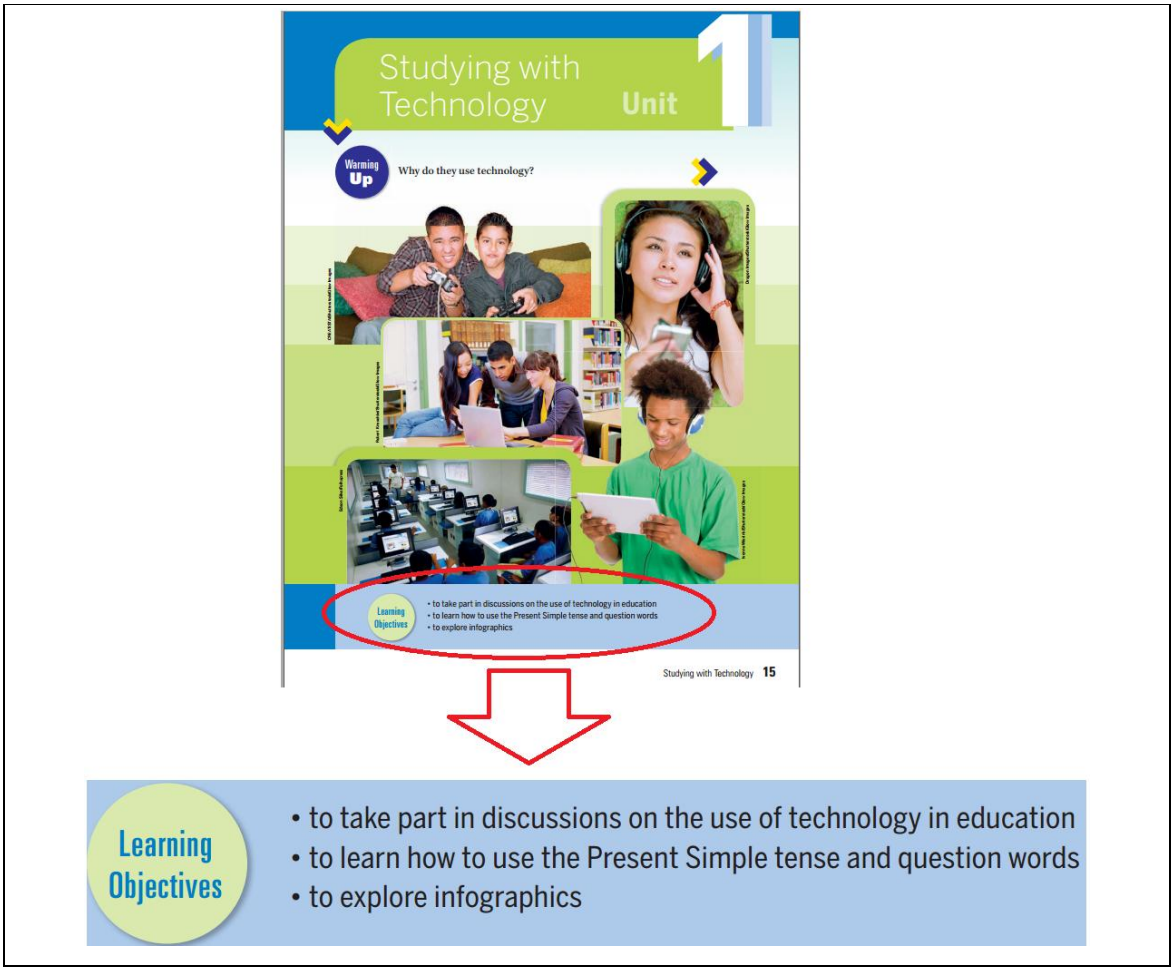


Figura 49 – Objetivo da Unidade de Conteúdo 1 do livro *Way to Go 1* (Brasil), p. 15

Dando sequência à organização do corpo do livro, conforme mencionado, a cada duas unidades de conteúdo são introduzidas uma unidade de revisão e uma parte do projeto extracurricular. No que concerne às revisões, o livro possui 04 (quatro) unidades intituladas de *Review 1* (*Unit 1* e *Unit 2*), *Review 2* (*Unit 3* e *Unit 4*), *Review 3* (*Unit 5* e *Unit 6*) e *Review*

4 (*Unit 7* e *Unit 8*). Cada *Review* inclui quatro seções: a) *Reading*, b) *Language in Use*, c) *Studying for Exams* e d) *Thinking about Learning*.

As seções *Reading* e *Language in Use* apresentam aos alunos atividades de leitura e de aspectos gramaticais através das quais eles podem reforçar e revisar o conteúdo trabalhado nas duas unidades anteriores. No item *Studying for Exams*, por sua vez, são expostas aos alunos questões do ENEM e de vestibulares que abordaram o tema e/ou os aspectos gramaticais das duas últimas unidades. Por fim, no elemento *Thinking about Learning* são introduzidas questões de autoavaliação e reflexão sobre o processo de aprendizagem.

No que tange os projetos extracurriculares, o livro é composto por 02 (dois) projetos divididos em duas partes, denominados de *Project 1A, Project 1B, Project 2A* e *Project 2B*. Esses projetos têm natureza interdisciplinar e buscam reforçar as relações entre as disciplinas do currículo e entre a escola e a comunidade.

Por fim, o corpo do livro é formado pelos seus anexos, no caso *Language Reference, Irregular Verbs, Glossary* e *Index.* Esses anexos tentam, cada um através de um objeto distinto, complementar as unidades de conteúdo, visto que o item *Language Reference* apresenta ao aluno explicações gramaticais sobre os assuntos introduzidos ao longo do material didático, o elemento *Irregular Verbs* refere-se a uma lista com verbos irregulares, a seção *Glossary* "traz o significado que as palavras têm no livro" e o anexo *Index* oferece ao aluno um índice remissivo dos tópicos gramaticais abordados nas unidades.

Após descrevermos os elementos paratextuais e o corpo do livro, concluímos a interpretação dos Campos 2 e 3 do livro *Way to Go! 1* e efetuamos a interpretação dos critérios pertinentes a este, conforme pode ser observado a seguir:

QUADRO 36 – INTERPRETAÇÃO CAMPOS 2 E 3 LIVRO *WAY TO GO! 1* (BRASIL)

BRASIL: Way to Go! 1			
CAMPO 2 – ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS			
Parâmetros Campo 2	**Enquadramento do livro**	**Nota**	**Pontuação Final Campo 2**
Organização	Organização e apresentação interna - Explicítos e claros	10	21,75
Uso do livro	Indicação detalhada e imprecisa	8	
Sumário	Sumário detalhado sem a estruturação interna das unidades, paginação geral e informações imprecisas e confusas	3,75	
CAMPO 3 – DELIMITAÇÃO DOS OBJETIVOS			
Parâmetros Campo 3	**Enquadramento do livro**	**Nota**	**Pontuação Final Campo 3**
Objetivo do livro	Delimitação do objetivo do livro	10	20
Objetivos das unidades	Delimitação detalhadas dos objetivos de todas as unidades	10	

5.2.2.10 Chile - Teens Club 1° Medio

O livro *Teens Club 1° Medio*, utilizado no Chile, é formado pelos seguintes elementos organizacionais: “exposição dos elementos do livro”, “sumário”, “unidades de conteúdo”, “unidades de revisão”, “projetos extracurriculares” e “anexos”. Desse modo, verificamos que o material não possui uma seção específica para a sua apresentação geral, na qual delimitaria o seu objetivo geral e, possivelmente, faria uma exposição de suas principais características.

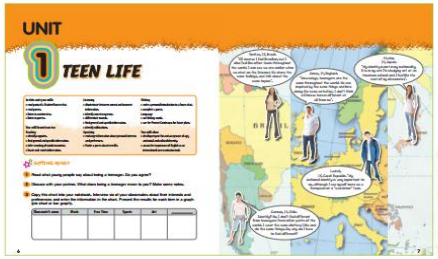
O elemento “exposição dos elementos do livro”, intitulada de *Discover your book,* faz uma exposição detalhada de todos elementos que o compõem (Figura 50). Nesta seção, nos são apresentadas as seções e subseções do livro (Quadro 37), assim como são expostos os *post-its* que estão distribuídos pelas unidades. Essa exposição detalhada dos elementos do livro é de grande ajuda para o aluno compreender o sumário e a estruturação interna do material, pois estes estão organizados com exatamente como nos elementos apresentados na seção *Discover your book*.

QUADRO 37 – SEÇÕES E SUBSEÇÕES LIVRO *TEENS CLUB* (CHILE)

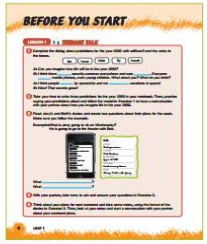
SEÇÕES	*Getting Ready* *Before you start* *Reading* *Listening* *Your English in Action* *Unit Check* *Project*
SUBSEÇÕES	*Reading and Writing* *Listening and Speaking* *Oral Practice* *Fast Learners* *Real Life Spot* *Game Spot* *Let’s Check*

Por sua vez, através da análise do sumário (Figura 51) verificamos que o volume é formado por 04 (quatro) unidades de conteúdo, as quais se dividem em duas partes intituladas de *Lesson 1* (Lição 1) e *Lesson 2* (Lição 2), 04 (quatro) unidades de revisão, 04 (quatro) projetos e 05 (cinco) anexos. O sumário elenca de forma precisa todas as seções e subseções que estão presentes nas unidades de conteúdo, o tópico e/ou assunto de cada uma dessas e as suas respectivas paginações.

DISCOVER YOUR BOOK

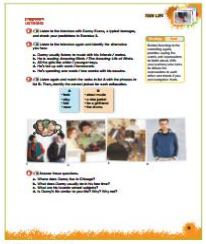


GETTING READY
Some interesting pictures to provide a setting and some simple exercises to activate your previous knowledge. You can also examine the objectives of the unit here.



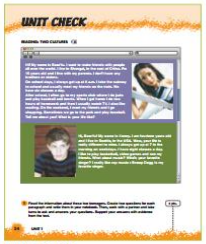
BEFORE YOU START
Short activities to activate previous knowledge and to deal with the starting point for the activities that will follow.

READING
The tasks will help you develop strategies to improve your understanding of written texts.

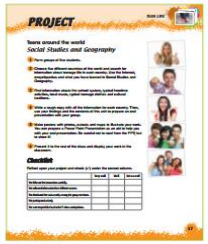


LISTENING
The tasks will help you develop strategies to improve your understanding of oral messages.

YOUR ENGLISH IN ACTION
These attractive and entertaining activities will motivate you to study and put into practice what you are learning.



UNIT CHECK
A formal test at the end of the unit to evaluate your progress and help you discover what you need to revise.



PROJECT
This section gives you the opportunity to apply what you have learned in the unit and to integrate it with other school subjects.

TAKE ACTION!
Hands-on activities to consolidate the contents covered in the unit.

READING AND WRITING
A short section with extra practice focused on reading comprehension and writing skills.

LISTENING AND SPEAKING
A short section with extra practice focused on listening and speaking skills.

ORAL PRACTICE
Activities based on a listening text, aimed at practicing oral skills, pronunciation, fluency and intonation.

Key Word Spot
Special glossary that helps you with the key words in the text you are going to read or listen to.

Strategy Spot
Strategies that help you comprehend and use the language.

FAST LEARNERS
Activities for faster students. They can also be used with all students, if the circumstances allow it.

REAL LIFE SPOT
Interesting bits of information on the topics of the lesson.

GAME SPOT
Section designed to motivate you with different games.

LET'S CHECK
These short evaluation activities allow you to analyze your performance. You complete the tasks within a time limit and check your points.

Ministerio de Educación
RB ediciones
Prohibida su comercialización

Figura 50 – Seção *Discover your book* do livro *Teens Club 1°Medio* (Chile)

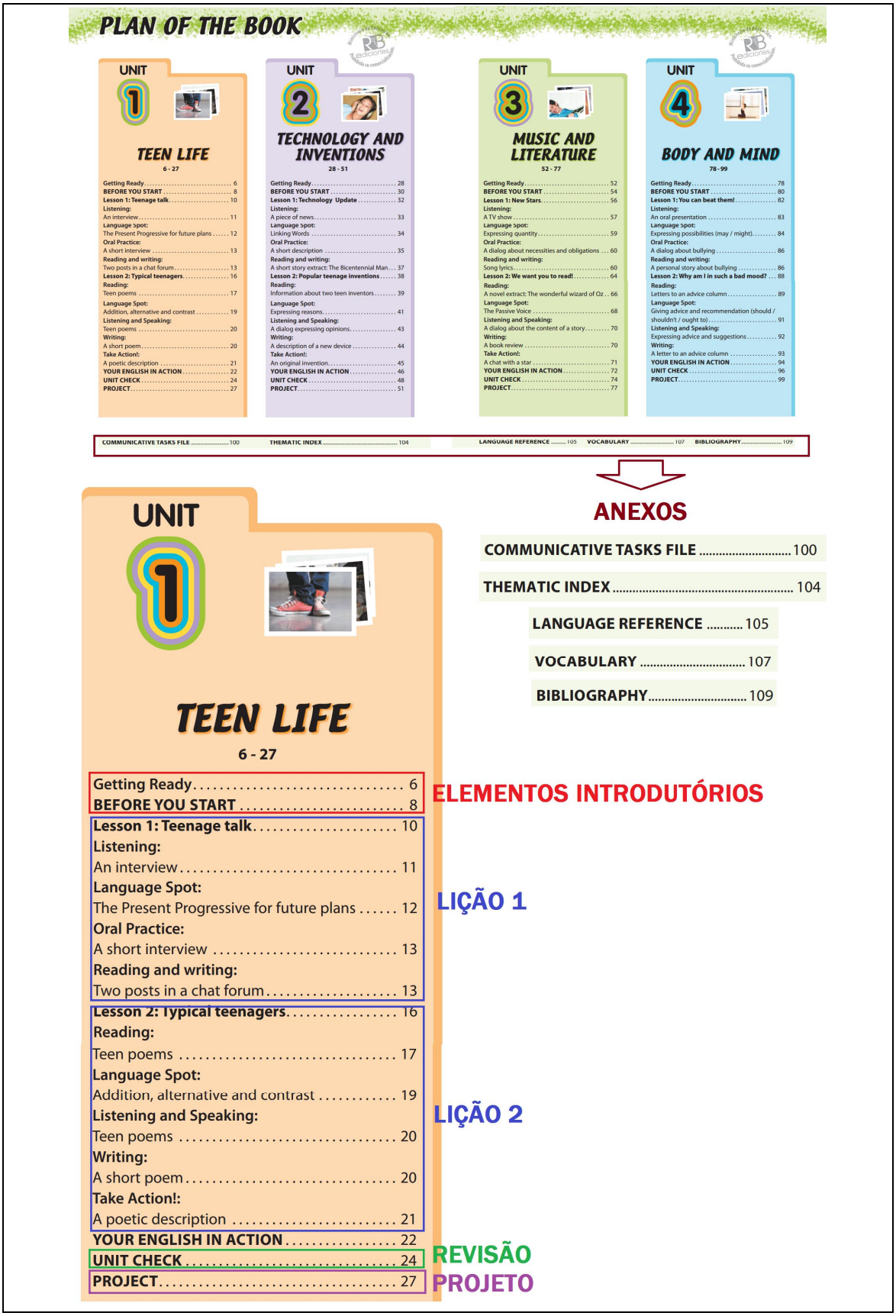


Figura 51 – Sumário do livro *Teens Club 1°Medio* (Chile)

Observamos, assim, que a forma como o livro dispõe e apresenta os seus componentes é tão transparente e coerente que, apenas pela análise do sumário e da seção *Discover your book,* o aluno consegue compreender e visualizar todos os elementos do material, assim como identificar, de forma detalhada, a estruturação interna de suas unidades de conteúdo. Através do sumário identificamos que a estruturação interna das unidades é feita de forma padronizada e utiliza-se dos seguintes itens: a) elementos introdutórios, b) lições, c) revisão e d) projeto. Essa estruturação pode ser melhor compreendida através do Quadro abaixo, o qual especifica os itens das unidades e as suas funções:

QUADRO 38 – ITENS DAS UNIDADES DE CONTEÚDO (LIVRO DO CHILE)

TIPO DO ITEM	ITEM	FUNÇÃO
Elementos Introdutórios	*Getting Ready*	Discutir o tema da unidade de forma geral e averiguar os conhecimentos prévios dos alunos sobre este.
	Before you start	Introduzir atividades específicas sobre cada lição com o intuito de verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os assuntos que serão trabalhados.
Lições	*Lesson 1*	Desenvolver, principalmente, a habilidade de *Listening*, no intuito de auxiliar os alunos a desenvolverem estratégias que os auxiliarão na compreensão de mensagens orais. Além disso, trabalha, de forma secundária, com *Reading* e *Writing*.
	Lesson 2	Desenvolver, principalmente, a habilidade de *Reading*, com o objetivo de ajudar os alunos a desenvolverem estratégias que os auxiliarão no entendimento de textos escritos. Ademais, aborda, de forma acessória, *Listening, Speaking* e *Writing*.
Revisão	*Unit Check*	Avaliar o que o aluno aprendeu e o que ele precisa revisar.
Projeto	*Project*	Estabelecer uma relação interdisciplinar entre o assunto de língua inglesa com as demais matérias do currículo escolar.

Ademais, ressaltamos que as unidades de conteúdo desta coleção são iniciadas com a exibição de seus objetivos específicos, os quais são listados com base em três categorias (Figura 52): a) objetivos gerais (*In this unit you will*), b) objetivos específicos por habilidade (*You will learn how*) e c) objetivos referentes a aspectos sociais e culturais (*You will also*). Esses objetivos evidenciam para o aluno os conteúdos, habilidades e estruturas da linguagem que serão trabalhados, facilitando a sua compreensão em relação ao seu processo de aprendizagem.

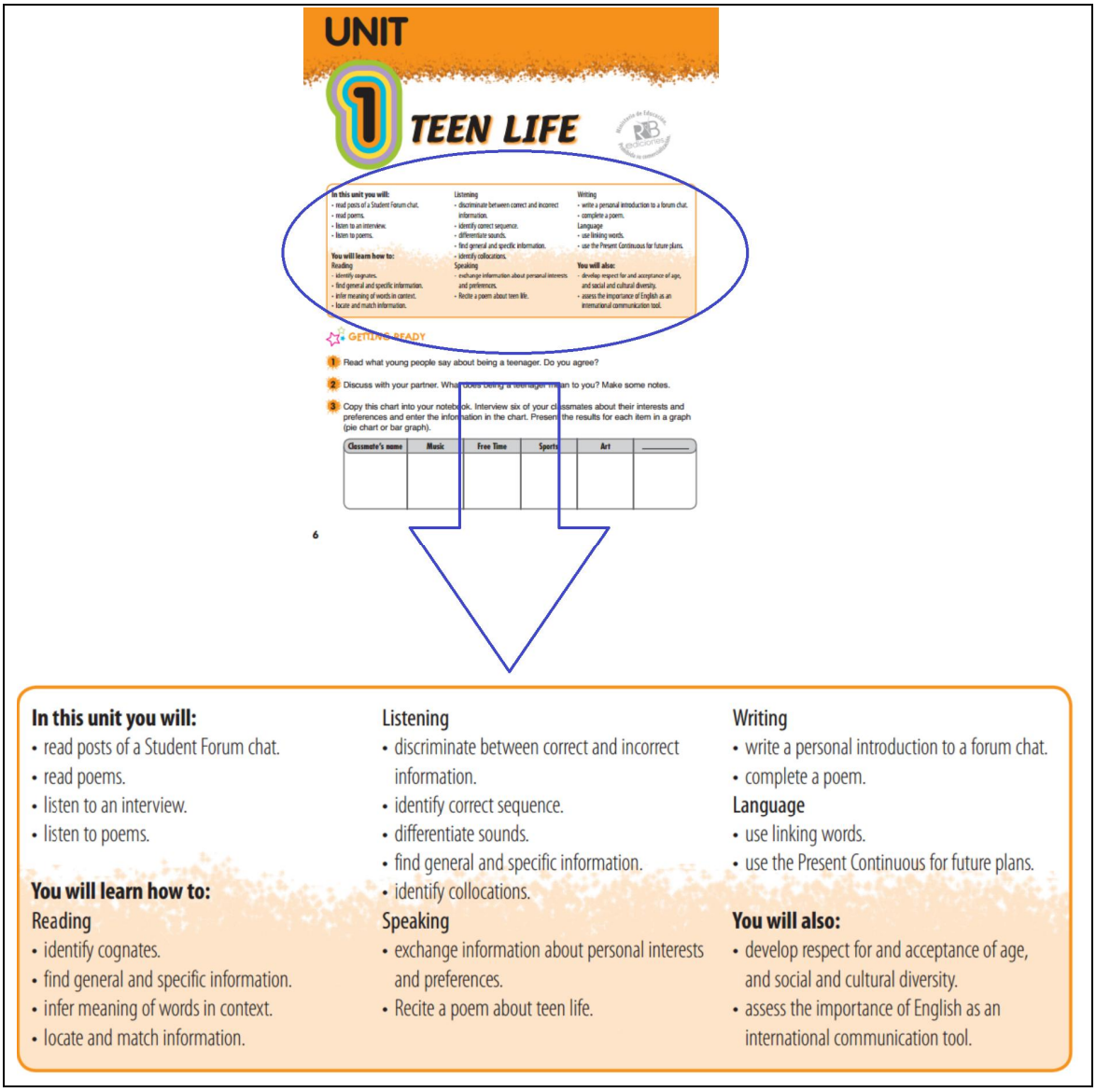


Figura 52 – Página de abertura da *Unit* 1 do livro *Teens Club 1°Medio* (Chile), p. 6

Os anexos são os últimos elementos a serem apresentados e estão dispostos no final do livro. Conforme mencionado, o material possui 05 (cinco) anexos, sendo estes referentes: a) a disponibilização de uma atividade comunicativa por unidade de conteúdo (C*ommunicative tasks*), b) a um índice temático organizado por tópico e por conteúdo gramatical (*Thematic Index*), c) a explicação gramatical dos conteúdos trabalhados nas unidades (*Language reference*), d) ao esclarecimento do vocabulário utilizado nas unidades (*Vocabulary*) e e) bibliografia (*Bibliography*).

Finda a descrição dos elementos organizacionais do livro *Teens Club 1° Medio,* realizamos a interpretação dos dados encontrados:

QUADRO 39 – INTERPRETAÇÃO CAMPOS 2 E 3 LIVRO *TEENS CLUB 1° MEDIO* (CHILE)

CHILE: *Teens Club 1° Medio*			
CAMPO 2 – ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS			
Parâmetros Campo 2	**Enquadramento do livro**	**Nota**	**Pontuação Final Campo 2**
Organização	Organização e apresentação interna - Explicítos e claros	10	30
Uso do livro	Indicação detalhada e precisa	10	
Sumário	Sumário detalhado com a estruturação interna das unidades, paginação detalhada e informações claras e precisas	10	
CAMPO 3 – DELIMITAÇÃO DOS OBJETIVOS			
Parâmetros Campo 3	**Enquadramento do livro**	**Nota**	**Pontuação Final Campo 3**
Objetivo do livro	Não incorpora o requisito	0	10
Objetivos das unidades	Delimitação detalhadas dos objetivos de todas as unidades	10	

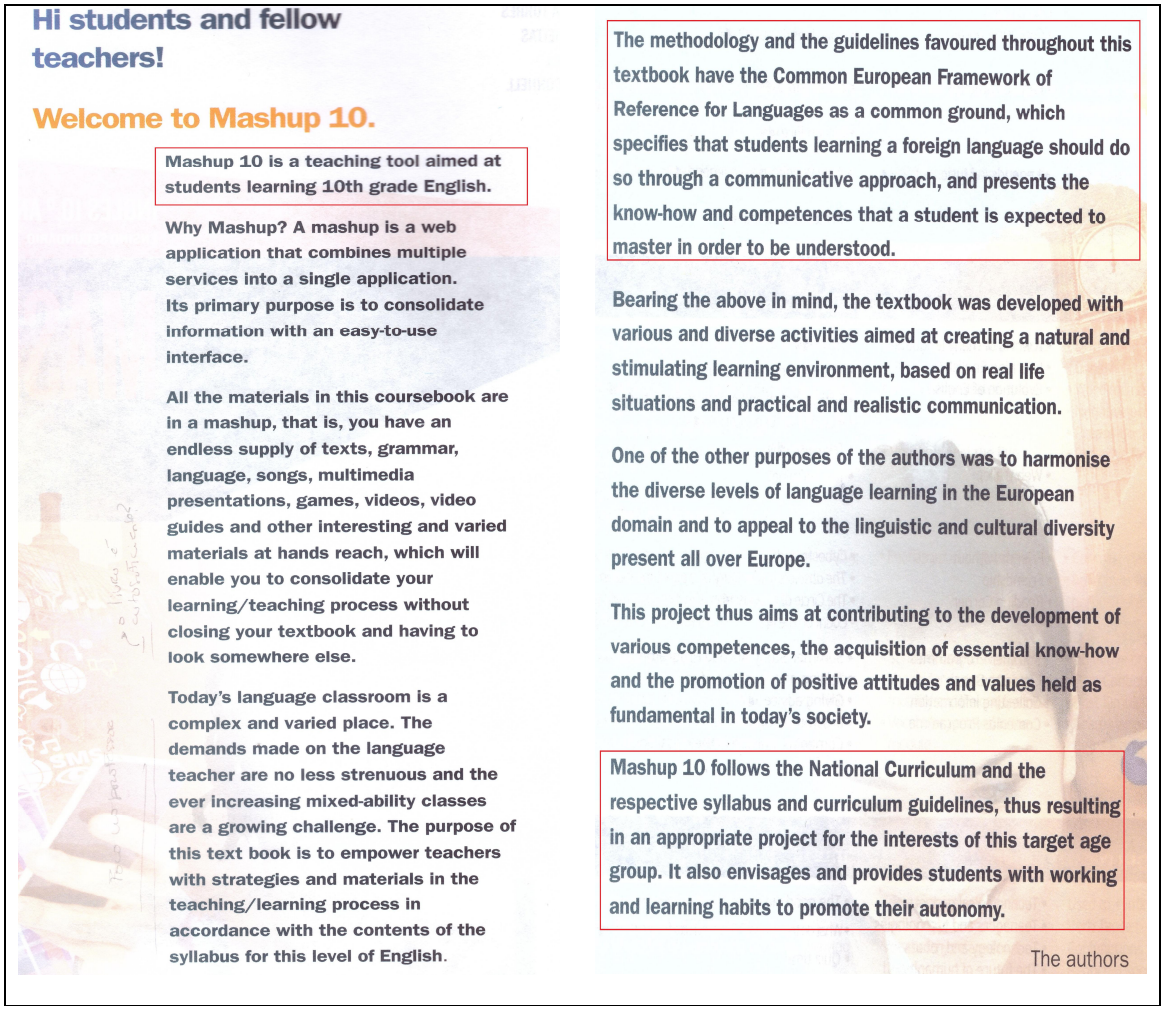
Nesse sentido, verificamos que o livro cumpre todos os critérios organizacionais, fazendo uma exposição clara e precisa de sua organização geral, sua estrutura interna e de seu sumário, assim como inclui uma seção específica para apresentar o material e indicar para que cada uma de suas seções deve ser utilizada. Em relação aos objetivos, o material esmiuça os objetivos específicos de cada uma de suas unidades de conteúdo, contudo, não expõe em nenhum momento o seu objetivo geral.

5.2.2.11 Portugal – Mash Up 10

Os elementos organizacionais que compõem o livro *Mash Up 10*, usado em Portugal, são: "apresentação do livro", "sumário", "unidade introdutória", "módulos temáticos", "unidades de conteúdo", "projetos" e "unidades de revisão". A apresentação do livro, feita em suas páginas iniciais, especifica o objetivo geral, algumas das características do material e a sua vinculação com o currículo nacional de Portugal (Figura 53).

Constatamos, desse modo, que o volume foi produzido para servir como uma ferramenta de ensino para os alunos de língua inglesa do 10° ano do ensino médio, tendo como base o Currículo Nacional de Portugal, seu *syllabus* e diretrizes, assim como calcando-se no Quadro Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages*). Ademais, na apresentação do livro estão dispostos os seus objetivos: a) empoderar o professor com estratégias e materiais que o auxiliarão no processo de ensino; b) criar um ambiente de aprendizagem natural e estimulante; c) harmonizar os diferentes níveis de aprendizagem de língua no domínio Europeu e abarcar as diferenças

culturais e linguísticas encontradas por toda a Europa; d) contribuir para o desenvolvimento de diferentes competências, de atitudes positivas e valores fundamentais para a vida em sociedade; e e) promover a autonomia dos alunos.



Hi students and fellow teachers!

Welcome to Mashup 10.

Mashup 10 is a teaching tool aimed at students learning 10th grade English.

Why Mashup? A mashup is a web application that combines multiple services into a single application. Its primary purpose is to consolidate information with an easy-to-use interface.

All the materials in this coursebook are in a mashup, that is, you have an endless supply of texts, grammar, language, songs, multimedia presentations, games, videos, video guides and other interesting and varied materials at hands reach, which will enable you to consolidate your learning/teaching process without closing your textbook and having to look somewhere else.

Today's language classroom is a complex and varied place. The demands made on the language teacher are no less strenuous and the ever increasing mixed-ability classes are a growing challenge. The purpose of this text book is to empower teachers with strategies and materials in the teaching/learning process in accordance with the contents of the syllabus for this level of English.

The methodology and the guidelines favoured throughout this textbook have the Common European Framework of Reference for Languages as a common ground, which specifies that students learning a foreign language should do so through a communicative approach, and presents the know-how and competences that a student is expected to master in order to be understood.

Bearing the above in mind, the textbook was developed with various and diverse activities aimed at creating a natural and stimulating learning environment, based on real life situations and practical and realistic communication.

One of the other purposes of the authors was to harmonise the diverse levels of language learning in the European domain and to appeal to the linguistic and cultural diversity present all over Europe.

This project thus aims at contributing to the development of various competences, the acquisition of essential know-how and the promotion of positive attitudes and values held as fundamental in today's society.

Mashup 10 follows the National Curriculum and the respective syllabus and curriculum guidelines, thus resulting in an appropriate project for the interests of this target age group. It also envisages and provides students with working and learning habits to promote their autonomy.

The authors

Figura 53 – Apresentação do livro *Mash Up 10* (Portugal).

Para alcançar esses objetivos, na apresentação, é pontuado que o livro se utiliza de diferentes recursos, tais como textos, explicações gramaticais, músicas, jogos, multimídia, vídeos, dentre outros elementos. Alguns desses elementos encontram-se listados no sumário, o qual apresenta a organização geral do material. Através do sumário identificamos que o material é composto por 05 (cinco) módulos temáticos, sendo o primeiro módulo uma introdução ao curso. Com exceção do primeiro módulo, intitulado de *Module Zero*, todos os demais são formados por 03 (três) unidades de conteúdo, 01 (um) projeto e 01 (uma) unidade de revisão (Figura 54). O sumário detalha as unidades de conteúdo com base em 07 (sete) categorias: *subtopic, title, page, communication, lexis, language* e *skills.*

MODULE ZERO MY WORLD, MY FRIENDS	SUBTOPIC	TITLE	PAGE	COMMUNICATION	LEXIS	LANGUAGE	SKILLS
Diagnosis – Culture and Language Icebreaking activities Dictionary Skills	• Getting to know your classmates • Friendship • Ordering words • Opposites • Word Formation • Word pairs • Confusing words	• Someone like you • Adele: The secret of her success • I turn to you • How does it sound?	10 11 15 17	• Answering questions, talking about yourself and others	• Daily life • Young people activities		• R / L /S / W • R / W • R / W • R / W • R / W
Sports	• Famous athletes	• British Gold • Girl on Fire	18 22	• Talking about sport; Giving opinion; Justifying; Stating preferences	• Vocabulary related to sports	• Present Simple • Present Continuous • Verb Tenses	• R / L /S / W
Music	• Legends in Music	• Amy Winehouse – a legend • Princess of China	24 27	• Giving opinion; likes and dislikes; talking about past events	• Vocabulary related to music	• Past Simple and Present Perfect • Verb Tenses	• R / L /S / W • L / W

MODULE 1 MANY LANGUAGES, MANY VOICES	SUBTOPIC	TITLE	PAGE	COMMUNICATION	LEXIS	LANGUAGE	SKILLS
1 PART ONE The Importance of English	• A world of many languages • Learning English • Evolution of English • Web trailer	• Hello • Why is learning English important? • British English and American English • How did we ever learn? • *Teenglish* • The Terminal	30 33 35 37 38 42	• Interpreting; drawing conclusions; giving opinion; informing • Answering questions; stating preferences; identifying; introducing; giving opinions; expressing opinions • Encouraging; applying; expressing opinions • Explaining; justifying; giving opinions; agreeing and disagreeing • Describing a cartoon • Likes and dislikes; giving opinions	• Languages; countries; uses of English • Vocabulary related to the sub-topic • Teenglish Buzzwords • Vocabulary of the film	• British and American English • Word formation • Negative prefixes • Prepositional Verbs • Reflexive Pronouns	R / L /S / W L /S / W R / L /S / W L / R / S / W
PART TWO Expanding our horizons	• Friends without faces • Friendship • Reading Corner	• Cyberfriends • *The absolutely true diary of a part-time Indian* • The Circle of Friends • Count on me	44 47 49 50	• Describing pictures; making friends; communicating; giving information • Explaining the meaning of a cartoon • Applying for an online service	• Profiles; social networks	• Contrast clauses • Adjectives followed by prepositions	• L / R / S / W
PART THREE Youth, mobility and languages	• Summer Programmes • Listen to Speak • Collecting information • Comenius Programme	• Summer Study Abroad Programmes • Talking on the phone • Giving advice • Erasmus Programme • Comenius: Europe in the classroom	52 55 55 56 59	• Agreeing and disagreeing • Making choices, planning; giving opinion; expressing one's point of view; informing; discussing; pointing advantages and disadvantages; helping people; suggesting; talking on the phone; giving advice.	• Summer courses vocabulary • Vocabulary related to mobility and lifelong learning • Vocabulary related to the module	• Adjective order • Past Continuous • Past Simple and Continuous • Grammar practice – Items learnt in this module	• L / R / S / W • L / R / S / W • R / W • R / W
2 PROJECT FOLDER			60				
3 DATA RECAP							

1 Unidades de conteúdo
2 Projeto
3 Unidade de Revisão

Figura 54 – Sumário do livro *Mash Up 10* (Portugal)

Contudo, após a análise das unidades de conteúdo e de seus componentes, verificamos que o sumário do livro é impreciso e confuso. Conforme exposto a seguir, impreciso por não retratar a estrutura interna das unidades como elas realmente são e confuso, pois não fica clara a correlação de algumas de suas categorias com os elementos apresentados nas unidades de conteúdo.

Através da análise do corpo do livro constatamos que, em verdade, o material possui duas unidades introdutórias. Uma denominada de *Diagnosis – Culture and Language,* localizada a partir da página 8 do material, e outra intitulada de *Module Zero*, iniciada na página 12 (Figuras 55-57). A unidade introdutória, *Diagnosis – Culture and Language*, tem como objetivo averiguar o conhecimento de língua e cultura que os alunos já possuem. Esta unidade está localizada logo após o sumário e antes do *Module Zero*, contudo, não é essa a posição que o sumário a coloca. O sumário apresenta a unidade introdutória *Diagnosis – Culture and Language* como se esta estivesse inserida e fizesse parte do *Module Zero* (Figura 58).

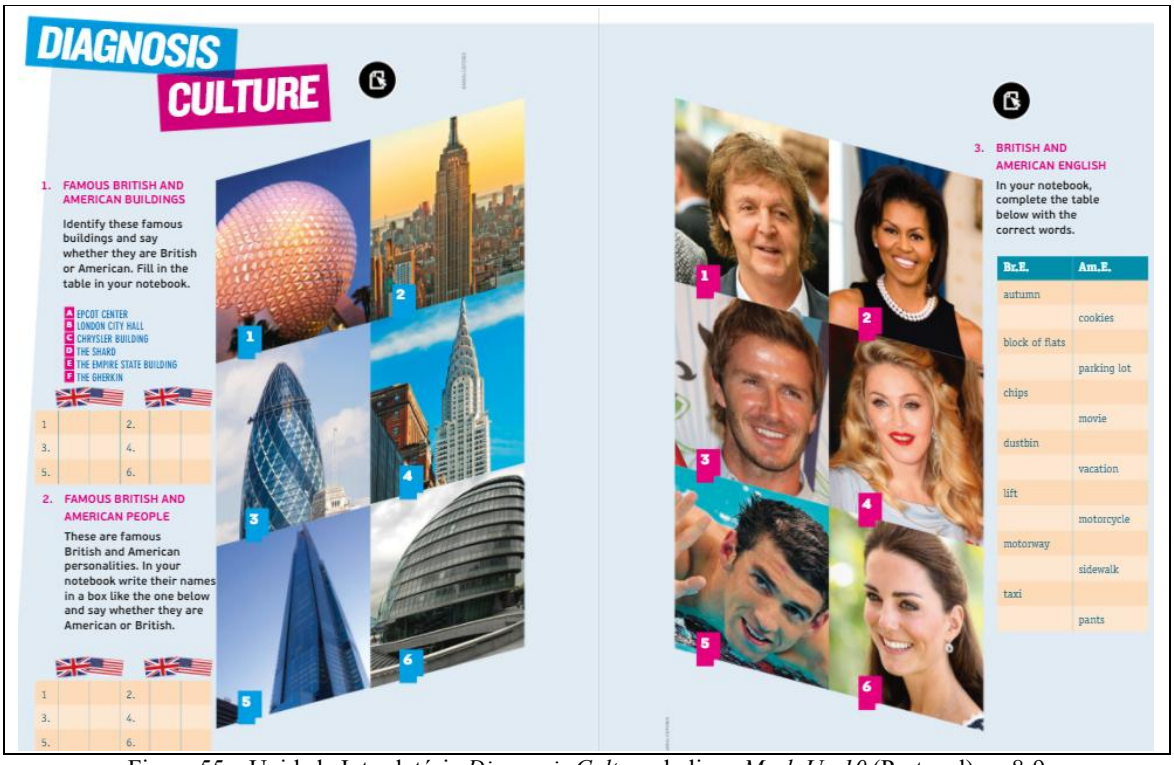
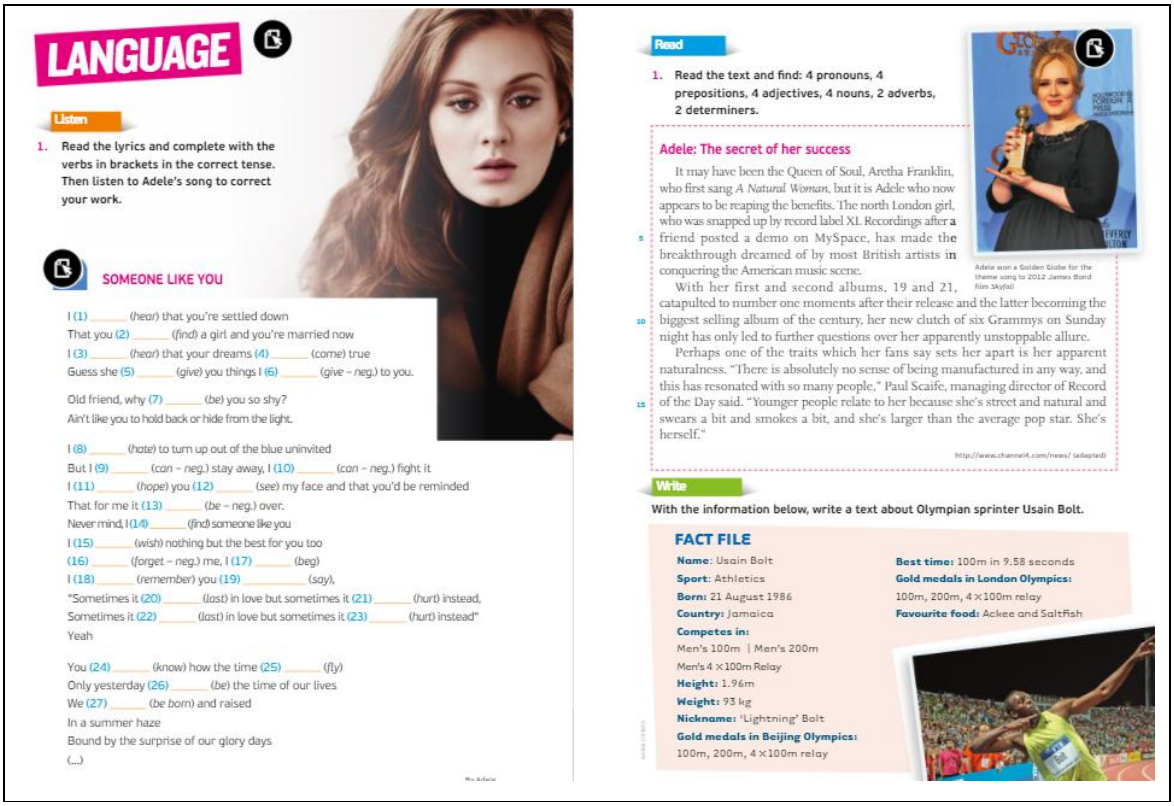


Figura 55 – Unidade Introdutória *Diagnosis Culture* do livro *Mash Up 10* (Portugal), p. 8-9



LANGUAGE

Listen

1. Read the lyrics and complete with the verbs in brackets in the correct tense. Then listen to Adele's song to correct your work.

SOMEONE LIKE YOU

I (1) _____ (*hear*) that you're settled down
That you (2) _____ (*find*) a girl and you're married now
I (3) _____ (*hear*) that your dreams (4) _____ (*come*) true
Guess she (5) _____ (*give*) you things I (6) _____ (*give – neg.*) to you.

Old friend, why (7) _____ (*be*) you so shy?
Ain't like you to hold back or hide from the light.

I (8) _____ (*hate*) to turn up out of the blue uninvited
But I (9) _____ (*can – neg.*) stay away, I (10) _____ (*can – neg.*) fight it
I (11) _____ (*hope*) you (12) _____ (*see*) my face and that you'd be reminded
That for me it (13) _____ (*be – neg.*) over.
Never mind, I (14) _____ (*find*) someone like you
I (15) _____ (*wish*) nothing but the best for you too
(16) _____ (*forget – neg.*) me, I (17) _____ (*beg*)
I (18) _____ (*remember*) you (19) _____ (*say*),
"Sometimes it (20) _____ (*last*) in love but sometimes it (21) _____ (*hurt*) instead,
Sometimes it (22) _____ (*last*) in love but sometimes it (23) _____ (*hurt*) instead"
Yeah

You (24) _____ (*know*) how the time (25) _____ (*fly*)
Only yesterday (26) _____ (*be*) the time of our lives
We (27) _____ (*be born*) and raised
In a summer haze
Bound by the surprise of our glory days
(...)

Read

1. Read the text and find: 4 pronouns, 4 prepositions, 4 adjectives, 4 nouns, 2 adverbs, 2 determiners.

Adele: The secret of her success

It may have been the Queen of Soul, Aretha Franklin, who first sang *A Natural Woman*, but it is Adele who now appears to be reaping the benefits. The north London girl, who was snapped up by record label XL Recordings after a friend posted a demo on MySpace, has made the breakthrough dreamed of by most British artists in conquering the American music scene.

With her first and second albums, 19 and 21, catapulted to number one moments after their release and the latter becoming the biggest selling album of the century, her new clutch of six Grammys on Sunday night has only led to further questions over her apparently unstoppable allure.

Perhaps one of the traits which her fans say sets her apart is her apparent naturalness. "There is absolutely no sense of being manufactured in any way, and this has resonated with so many people," Paul Scaife, managing director of Record of the Day said. "Younger people relate to her because she's street and natural and swears a bit and smokes a bit, and she's larger than the average pop star. She's herself."

Adele won a Golden Globe for the theme song to 2012 James Bond film *Skyfall*

Write

With the information below, write a text about Olympian sprinter Usain Bolt.

FACT FILE

Name: Usain Bolt
Sport: Athletics
Born: 21 August 1986
Country: Jamaica
Competes in:
Men's 100m | Men's 200m
Men's 4 × 100m Relay
Height: 1.96m
Weight: 93 kg
Nickname: 'Lightning' Bolt
Gold medals in Beijing Olympics:
100m, 200m, 4 × 100m relay
Best time: 100m in 9.58 seconds
Gold medals in London Olympics:
100m, 200m, 4 × 100m relay
Favourite food: Ackee and Saltfish

Figura 56 – Unidade Introdutória *Diagnosis Language* do livro *Mash Up 10* (Portugal), p. 10-11

12

13

MODULE ZERO

My world, my friends

Dictionary Skills
Sports
Music

Figura 57 – Página de abertura do *Module Zero* do livro *Mash Up 10* (Portugal), p. 12-13

Figura 58 – Parte do Sumário referente ao *Module Zero* do livro *Mash Up 10* (Portugal)

Fato semelhante acontece nos módulos temáticos *Module 1, Module 2, Module 3* e *Module 4*. Antes da apresentação das unidades de conteúdo de cada um desses módulos é inserida uma seção de introdução, composta por atividades de *listening, writing, reading* e *speaking,* com o intuito de introduzir o tema que será abordado no módulo e suas unidades. Entretanto, de forma equivocada, os elementos dessa seção estão dispostos como se fizessem parte da primeira unidade de conteúdo de cada módulo (Figuras 59 a 61). Ou seja, o sumário não faz nenhuma delimitação da existência dessa seção e expõe, erroneamente, os seus elementos como parte de uma unidade de conteúdo.

Figura 59 – Parte do Sumário referente ao *Module 1* do livro *Mash Up 10* (Portugal)

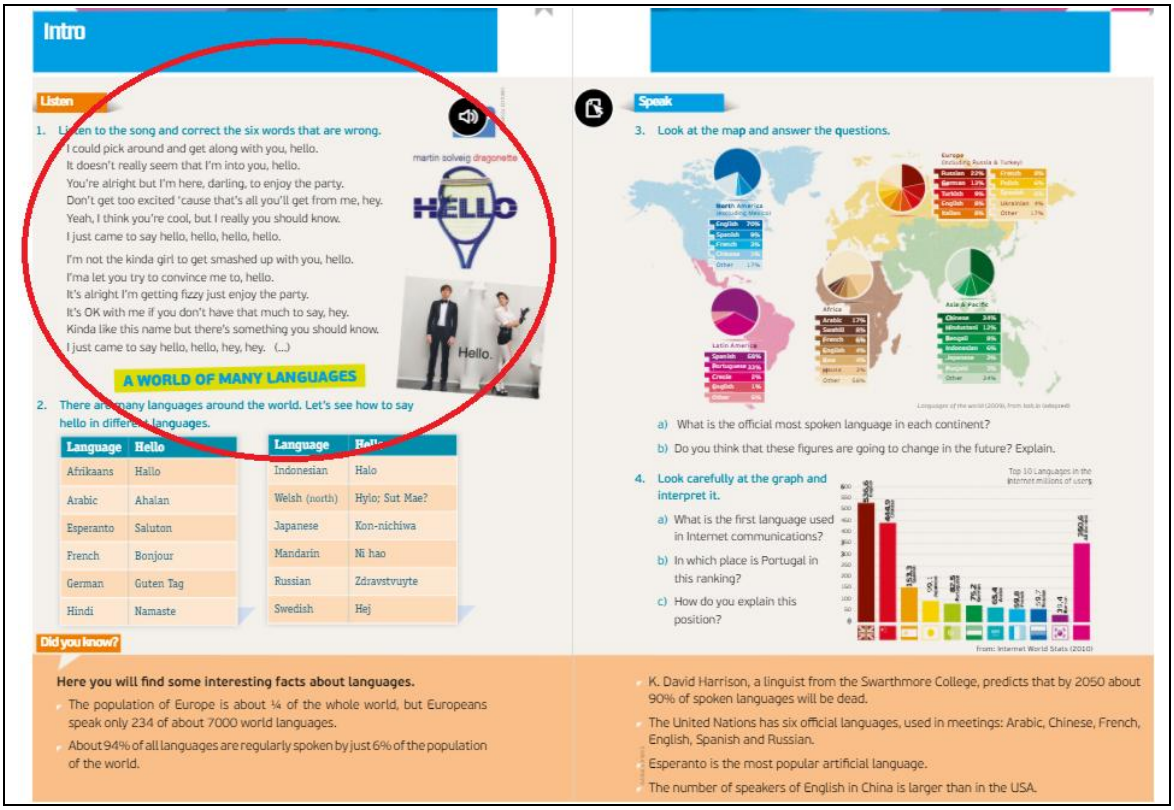


Figura 60 – Seção *Intro* do *Module Zero* do livro *Mash Up 10* (Portugal), p. 30 e 31.

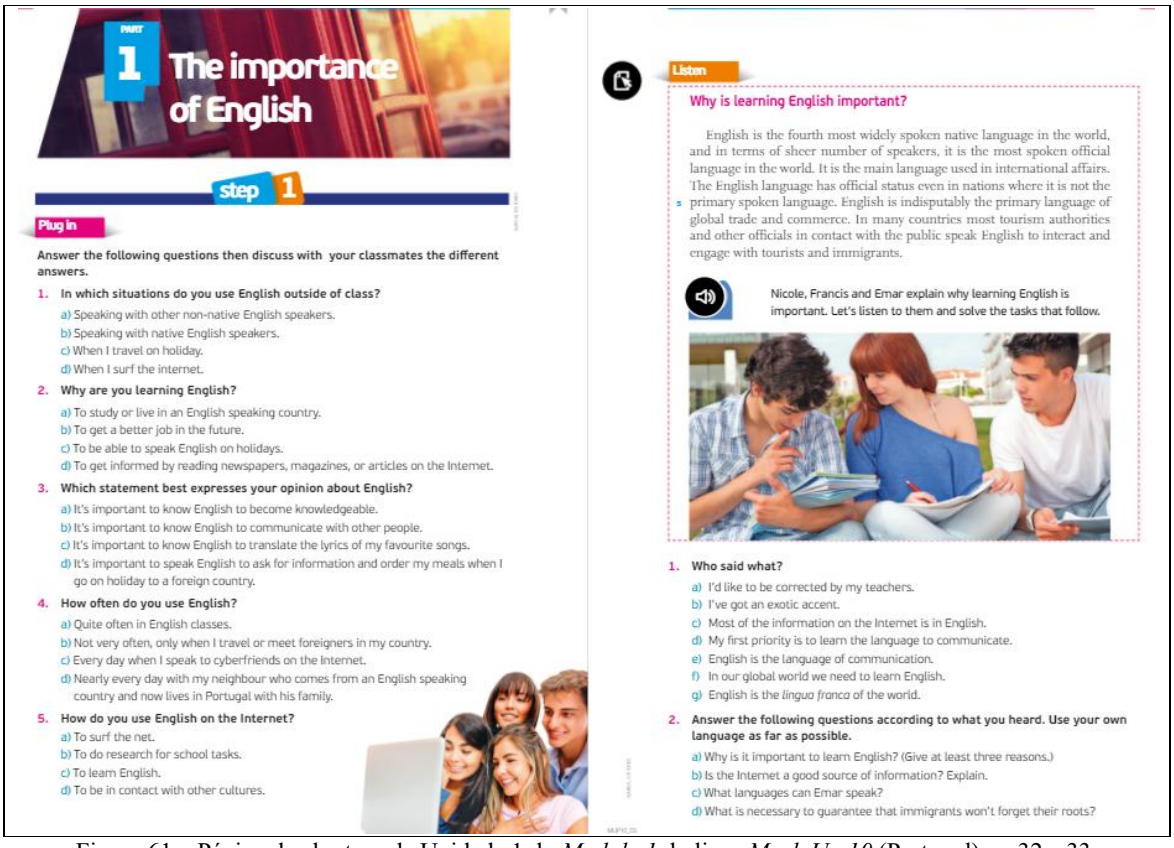
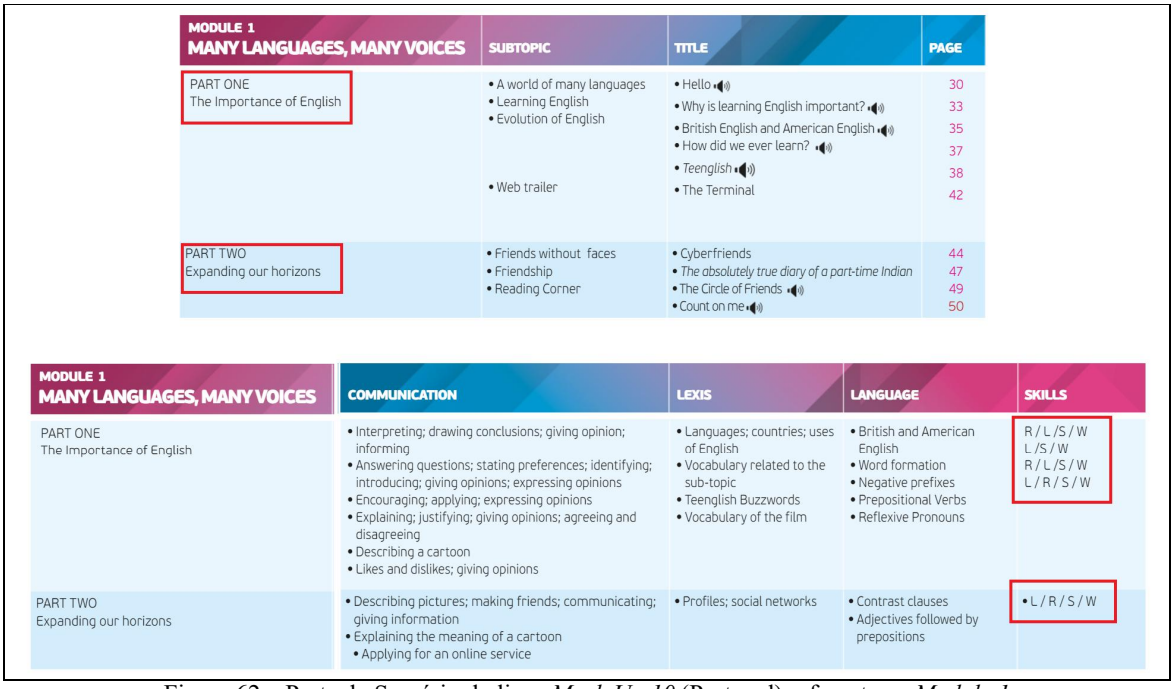


Figura 61 – Página de abertura da Unidade 1 do *Module 1* do livro *Mash Up 10* (Portugal), p. 32 e 33.

Conforme exposto anteriormente, cada módulo temático é composto por 03 (três) unidades de conteúdo. Cada unidade de conteúdo é dividida em duas partes, *Step 1* e *Step 2*, as quais são subdivididas nas seguintes seções: *read, listen, vocabulary builder* e *grammar upload.* Contudo, essas seções não estão detalhadas no sumário. Além disso, não conseguimos identificar correlação entre alguns itens expostos no sumário com o que realmente é apresentado nas unidades de conteúdo.

Isto pode ser exemplificado, por exemplo, com a categoria do sumário denominada de *skills*. Essa categoria deveria especificar quais habilidades uma atividade desenvolve. Entretanto, não conseguimos perceber a quais atividades as habilidades elencadas se referem, posto que não foi identificado um parâmetro em relação a quais atividades terão as suas habilidades evidenciadas, ou não, no sumário.

Este fato pode ser exemplificado através da análise da categoria *skills* das unidades de conteúdo *Part 1* e *Part 2,* do *Module 1*. Ao analisarmos a categoria *skills* verificamos que o sumário indica, para a unidade *Part 1,* as habilidades de 04 (quatro) atividades, enquanto que para a *Part 2* sinaliza as habilidades de apenas 01 (uma) atividade Além disso, não é possível identificar com qual(is) item(ns) as habilidades destacadas se vinculam. (Figura 62).



MODULE 1 MANY LANGUAGES, MANY VOICES	SUBTOPIC	TITLE	PAGE
PART ONE The Importance of English	• A world of many languages • Learning English • Evolution of English	• Hello • Why is learning English important? • British English and American English • How did we ever learn? • *Teenglish* • The Terminal	30 33 35 37 38 42
	• Web trailer		
PART TWO Expanding our horizons	• Friends without faces • Friendship • Reading Corner	• Cyberfriends • *The absolutely true diary of a part-time Indian* • The Circle of Friends • Count on me	44 47 49 50

MODULE 1 MANY LANGUAGES, MANY VOICES	COMMUNICATION	LEXIS	LANGUAGE	SKILLS
PART ONE The Importance of English	• Interpreting; drawing conclusions; giving opinion; informing • Answering questions; stating preferences; identifying; introducing; giving opinions; expressing opinions • Encouraging; applying; expressing opinions • Explaining; justifying; giving opinions; agreeing and disagreeing • Describing a cartoon • Likes and dislikes; giving opinions	• Languages; countries; uses of English • Vocabulary related to the sub-topic • Teenglish Buzzwords • Vocabulary of the film	• British and American English • Word formation • Negative prefixes • Prepositional Verbs • Reflexive Pronouns	R / L /S / W L /S / W R / L /S / W L / R / S / W
PART TWO Expanding our horizons	• Describing pictures; making friends; communicating; giving information • Explaining the meaning of a cartoon • Applying for an online service	• Profiles; social networks	• Contrast clauses • Adjectives followed by prepositions	• L / R / S / W

Figura 62 – Parte do Sumário do livro *Mash Up 10* (Portugal) referente ao *Module 1*

Desse modo, resta evidenciado que o sumário não consegue retratar de forma clara e transparente a sua organização geral e a sua estruturação interna. Na verdade, em certos pontos ele é confuso e não retrata a real organização do material.

Concluída a apresentação das unidades de conteúdo, ressaltamos que ao final de cada módulo temático são inseridos os projetos e as unidades de revisão. Os projetos, intitulados de *Project Folder*, referem-se ao desenvolvimento de uma atividade que visa que o aluno aborde o tema com base em seu próprio contexto. As revisões, denominadas de *Data Recap*, possuem o intuito de recapitular os assuntos trabalhados através de exercícios, assim como verificar os pontos que precisam de reforço.

Sendo assim, concluímos a descrição do livro *Mash Up 10* em relação a sua organização e exposição dos objetivos e efetuamos a interpretação dos dados para os critérios dos Campos 2 e 3:

QUADRO 40 – INTERPRETAÇÃO CAMPOS 2 E 3 LIVRO *MASH UP 10* (PORTUGAL)

PORTUGAL: *Mash Up 10*			
CAMPO 2 – ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS			
Parâmetros Campo 2	**Enquadramento do livro**	**Nota**	**Pontuação Final Campo 2**
Organização	Organização geral ou apresentação interna – Implícito	2.5	5,75
Uso do livro	Não incorpora o requisito	0	
Sumário	Sumário detalhado sem a estruturação interna das unidades, paginação geral e informações imprecisas e confusas	3,75	
CAMPO 3 – DELIMITAÇÃO DOS OBJETIVOS			
Parâmetros Campo 3	**Enquadramento do livro**	**Nota**	**Pontuação Final Campo 3**
Objetivo do livro	Delimitação do objetivo do livro	10	10
Objetivos das unidades	Não incorpora o requisito	0	

5.2.2.12 Síria - English for Starters 10

O material utilizado na Síria, *English for Starters 10*, é composto pelos seguintes elementos: “apresentação do livro”, “sumário”, “unidades de conteúdo”, “revisão”, “projeto” e “anexo”. Na “apresentação do livro”, disposta na contracapa do material, é feita uma pequena introdução, assim como é exposto o seu objetivo geral: “estimular o interesse dos alunos em aprender inglês e desenvolver, através das atividades apresentadas, a confiança de seus alunos em relação a língua inglesa” (Figura 63).

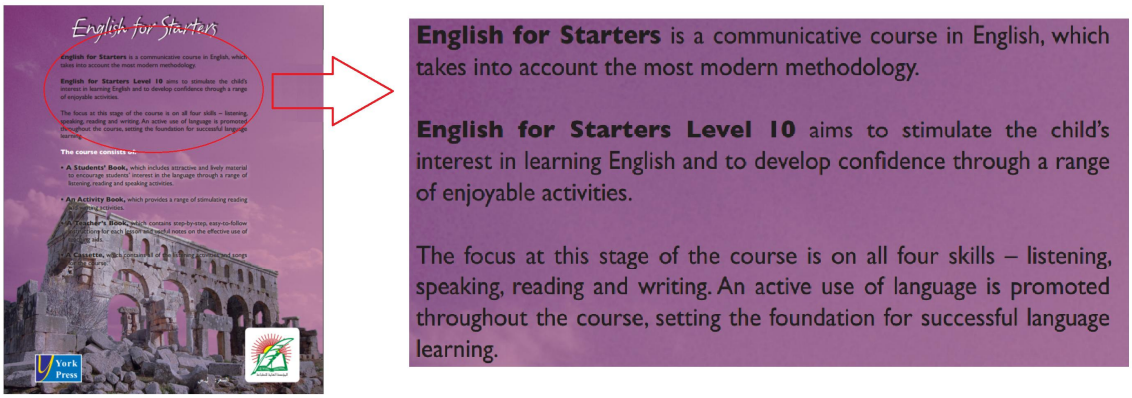
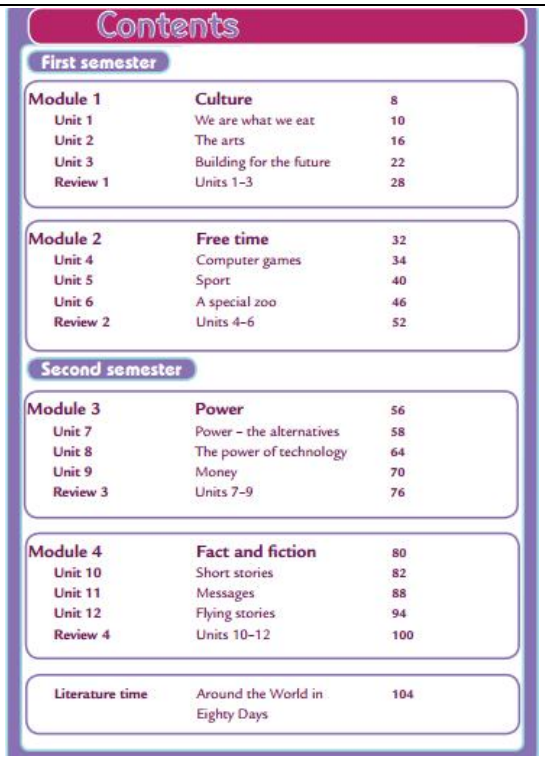


Figura 63 – Contracapa do livro *English for Starters* (Síria)

Na apresentação do livro não é feita nenhuma menção à organização e estrutura interna do volume. A exposição dos elementos que compõem o material é feita através de seus sumários. A obra possui dois sumários: um sumário geral e um sumário detalhado. A partir do sumário geral (Figura 64) constatamos que o livro é formado por 04 (quatro) módulos temáticos, 12 (doze) unidades de conteúdo, 04 (quatro) unidades de revisão e 01 (um) anexo. Esses elementos estão distribuídos da seguinte forma: são dois módulos temáticos por semestre letivo, sendo que cada módulo é composto por 03 (três) unidades de conteúdo e 01 (uma) unidade de revisão.



Contents

First semester		
Module 1	**Culture**	8
Unit 1	We are what we eat	10
Unit 2	The arts	16
Unit 3	Building for the future	22
Review 1	Units 1–3	28
Module 2	**Free time**	32
Unit 4	Computer games	34
Unit 5	Sport	40
Unit 6	A special zoo	46
Review 2	Units 4–6	52
Second semester		
Module 3	**Power**	56
Unit 7	Power – the alternatives	58
Unit 8	The power of technology	64
Unit 9	Money	70
Review 3	Units 7–9	76
Module 4	**Fact and fiction**	80
Unit 10	Short stories	82
Unit 11	Messages	88
Unit 12	Flying stories	94
Review 4	Units 10–12	100
Literature time	Around the World in Eighty Days	104

Figura 64 – Sumário geral do livro *English for Starters* (Síria)

O sumário detalhado (Figura 65), por sua vez, faz uma explanação acurada dos conteúdos e temas que serão trabalhados em cada unidade. Esse sumário é organizado por módulo temático, as unidades de cada módulo são estruturadas nas seguintes categorias: a) língua, subdividida em gramática, funções e vocabulário; b) habilidades, fracionadas em r*eading, listening, speaking* e *writing,* e c) pronúncia. Além disso, este sumário expõe que, ao final de cada módulo temático, é apresentado um projeto (*Project*) a ser desenvolvido pelos alunos.

Ressaltamos, entretanto, que apesar de proporcionar uma compreensão dos assuntos que cada unidade abrange, o sumário detalhado não favorece a visualização da estrutura interna das unidades de conteúdo. Isto é, as seções e subseções das unidades de conteúdo abrangem os assuntos e temas dispostos no sumário detalhado, mas este não explicita a forma como as unidades são estruturadas e apresentam esses tópicos aos alunos. Apesar dessa ausência da descrição das seções e subseções das unidades de conteúdo nos sumários, pontuamos que estas possuem uma estrutura padronizada o que facilita a identificação de seus elementos ao longo do livro.

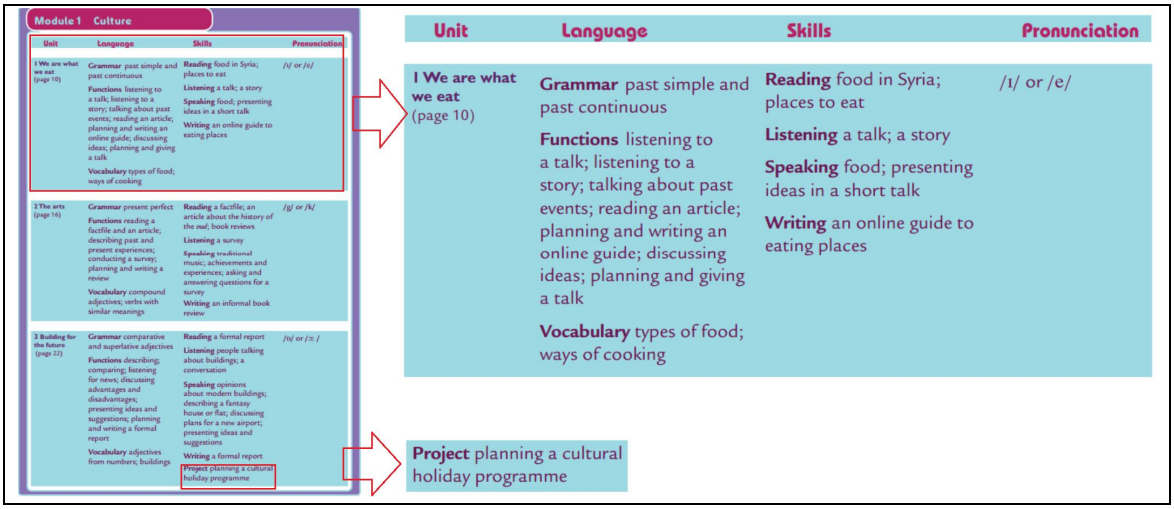


Figura 65 – Sumário detalhado do livro *English for Starters 10* (Síria)

Cada módulo temático é iniciado com a exposição de perguntas que introduzem o tema específico de cada uma de suas unidades de conteúdo (Figura 66) e a indicação dos objetivos gerais do referido módulo (Figura 67).

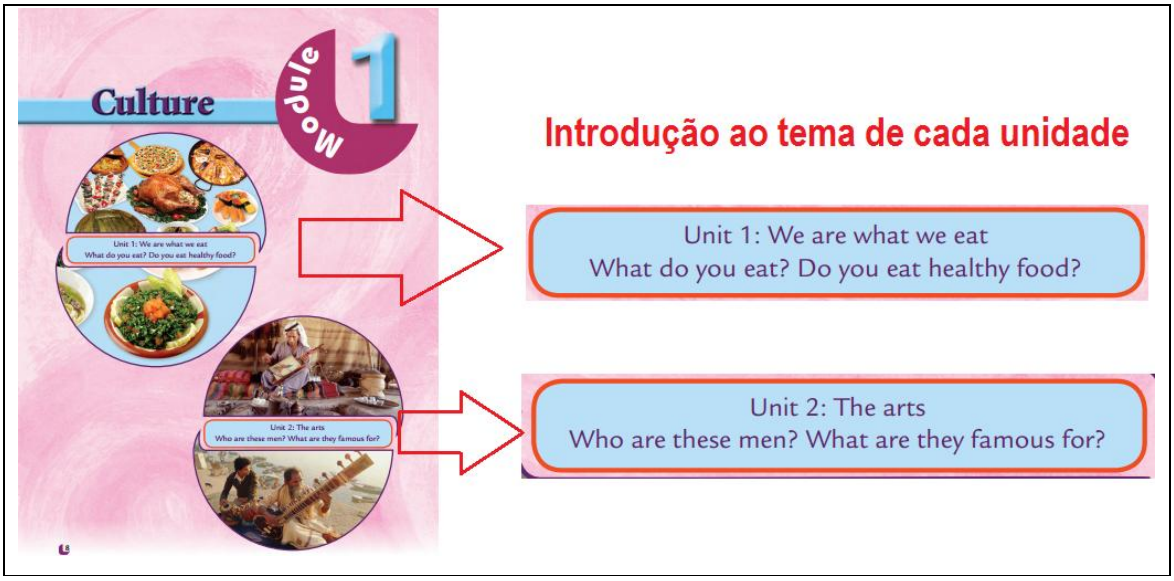


Figura 66 – Tema de cada unidade na página de abertura dos módulos temáticos do livro *English for Starters 10* (Síria), p. 8

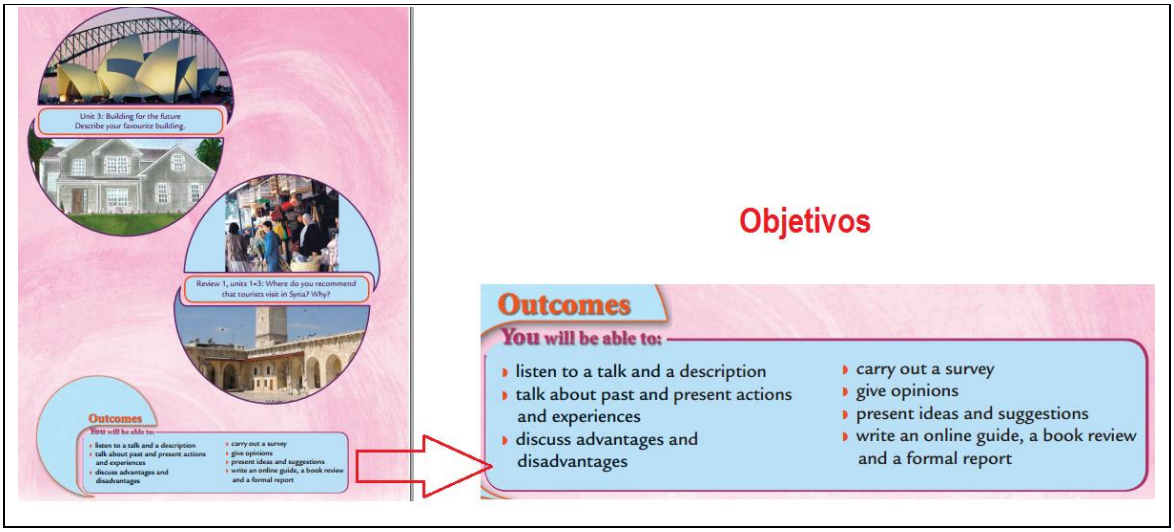


Figura 67 – Objetivos do módulo temático na página de abertura dos módulos temáticos, do livro *English for Starters 10* (Síria), p. 9

Após a abertura do módulo temático são introduzidas as suas unidades de conteúdo. No início de cada unidade de conteúdo estão dispostos os seus objetivos específicos elencados nas seguintes categorias: *grammar, vocabular, reading, listening, writing* e *speaking* (Figura 68). Após a explanação dos objetivos, as unidades começam a apresentação de suas seções, as quais são: a) *Discuss,* b) *Listen* ou *Read*, c) *Grammar*, d) *Vocabulary,* e) *Writing* e f) *Speaking*. As seções possuem subseções que variam de acordo com a unidade e o tópico abordado.

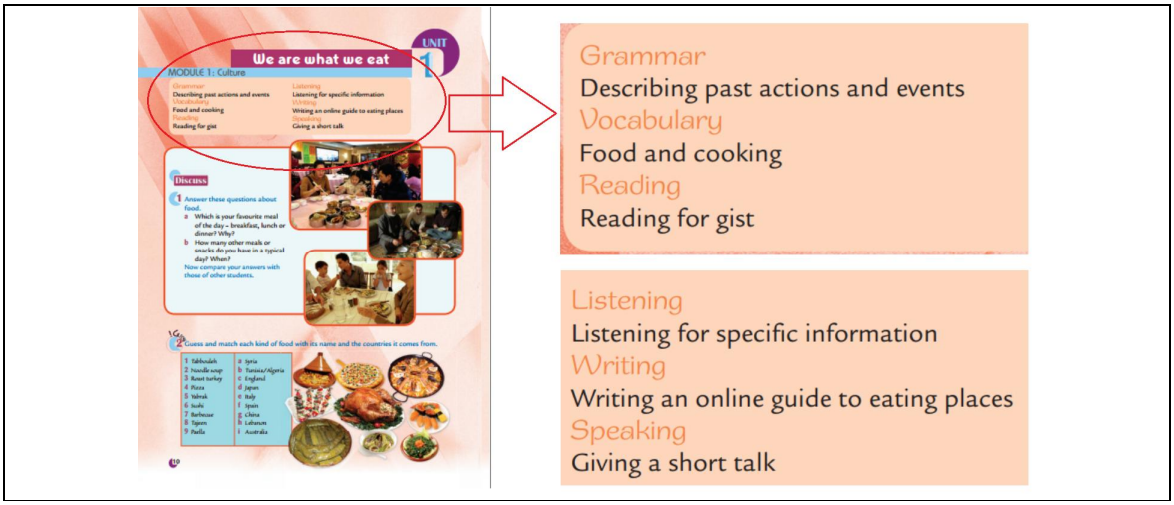


Figura 68 – Página de aberta da *Unit 1* do livro *English for Starters 10* (Síria), p. 10

Ao final de cada módulo temático são apresentados: a unidade de revisão (*Review*) e o projeto (*Project*). A unidade de revisão é formada por duas seções, *Grammar* e *Vocabulary*, e possui o objetivo de revisar e consolidar os assuntos contidos nas unidades de conteúdo. O projeto, por sua vez, proporciona aos alunos uma oportunidade para praticarem a língua inglesa em um contexto menos formal, encorajando a cooperação e a interação entre os grupos.

Encerrando os componentes do material, é exposto o anexo, intitulado de *Literature Time*. Este anexo, conforme dispõe o próprio material, é uma atividade opcional a qual refere-se à leitura de uma versão reduzida do texto *Around the World in Eighty Days,* de Jules Verne, e uma conseguinte atividade de compreensão do texto.

Desse modo, finda a descrição dos elementos que compõem o livro *English for Starters 1.* A seguir realizamos a interpretação dos dados em relação aos Campos 2 e 3:

QUADRO 41 – INTERPRETAÇÃO CAMPOS 2 E 3 LIVRO *ENGLISH FOR STARTERS 10* (SÍRIA)

SÍRIA: *English for Starters 10*			
CAMPO 2 – ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS			
Parâmetros Campo 2	**Enquadramento do livro**	**Nota**	**Pontuação Final Campo 2**
Organização	Organização geral ou apresentação interna – Explicíto e claro	5	11,25
Uso do livro	Não incorpora o requisito	0	
Sumário	Sumário geral com a delimitação dos tópicos/conteúdos e informações claras e precisas	6,25	
CAMPO 3 – DELIMITAÇÃO DOS OBJETIVOS			
Parâmetros Campo 3	**Enquadramento do livro**	**Nota**	**Pontuação Final Campo 3**
Objetivo do livro	Delimitação do objetivo do livro	10	20
Objetivos das unidades	Delimitação detalhadas dos objetivos de todas as unidades	10	

Diante do exposto, verificamos que a forma como o livro expõe a sua organização e estruturação interna, apesar dessa última não estar detalhada nos sumários, possibilta uma compreensão clara dos conteúdos e facilita o manuseio do material pelo aluno. Além disso, os conteúdos e tópicos que são abrangidos pelo livro são expostos de forma detalhada, permitindo que os alunos identifiquem os assuntos que irão estudar e como estes estão dispostos na obra.

5.2.3 Considerações finais da descrição e da interpretação dos Campos 2 e 3

Através da análise da organização dos livros didáticos verificamos que estes se utilizam de estruturas distintas e elementos diversos para a exposição dos conteúdos aos alunos. Essa diferença se torna nítida através do contraste no número de unidades e de anexos que podem ser encontrados nos livros escolhidos, como explicita o quadro comparativo a seguir:

QUADRO 42 – COMPARATIVO DA ORGANIZAÇÃO DOS LIVROS

LIVROS		**APRESENTAÇÃO**	**SUMÁRIO**	**EXPOSIÇÃO DOS ELEMENTOS**	**MÓDULOS TEMÁTICOS**	**UNIDADE INTRODUTÓRIA**	**UNIDADES PADRÃO**	**UNIDADES DE REVISÃO**	**PROJETOS**	**ITENS COMPLEMENTARES**	**AVALIAÇÕES**	**ANEXOS**
Título	**Local de Uso**											
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul	1	1	-	-	-	18	-	-	-	-	1
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Australia	1	1	-	4	-	25	-	-	-	-	1
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	1	1	-	-	-	24	6	-	-	-	-
English – Level 2	Nova Zelândia	2	1	-	5	-	24	-	-	-	-	2
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul	1	2	-	4	-	36	-	-	-	11	2
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	1	1	-	5	1	10	5	-	10	-	8
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	-	1	-	-	-	18	-	-	-	-	-
English in Use 1	Tanzânia	1	2	-	-	-	24	6	-	-	-	2
Way to Go! 1	Brasil	1	1	1	-	1	8	4	2	-	-	5
Teens Club 1° Medio	Chile	-	1	1	-	-	4	4	4	4	-	5
Mash Up 10	Portugal	1	1	-	5	1	12	4	4	-	-	-
English for Starters 10	Síria	1	2	-	4	-	12	4	-	-	-	1

Em teoria, a presença de uma variedade de elementos organizacionais poderia auxiliar no desenvolvimento do aluno. Contudo, conforme constatamos através das descrições dos componentes dos livros, a mera presença de um elemento, ou a diversidade de itens, não garante que estes foram criados calcando-se em requisitos chave para estimular a autonomia do aluno.

Isto pode ser exemplificado através do fato de que o item 'sumário', presente em todos os livros, é utilizado de diversas maneiras nos materiais estudados, sendo que, muitas vezes, este apresenta uma estrutura equivalente a que se encontra no corpo do livro. Porém, em outros casos, é impreciso e confuso, destoando do que realmente está disposto nas unidades.

Desse modo, para compreendermos a proporção de como a organização de cada um dos livros pode auxiliar no desenvolvimento da autonomia do aluno, foi necessário fazer um estudo comparativo entre os dados levantados e pontuá-los para, posteriormente, classificar os livros. Para compreendermos exatamente a proporção de como um livro pode auxiliar no desenvolvimento da autonomia do aluno foi preciso não apenas averiguar como cada livro inclui os elementos essenciais e como estes observam os requisitos de correspondência, mas também fazer um exame comparativo entre os livros selecionados.

Através desse estudo comparativo verificamos que, no tocante à organização geral e à estruturação interna do material (Critério 2.1 do Campo 2), os livros da África do Sul (L2), Tanzânia, e Chile são os mais bem estruturados. Apesar de utilizarem elementos diferentes para apresentarem a organização do livro e usarem componentes distintos na sua estruturação interna, esses três livros descrevem de forma clara o modo como são organizados. Além disso, esses materiais utilizam-se de elementos padronizados em sua estruturação interna o que facilita a identificação dos itens que os compõem.

Apesar de abranger todos os requisitos estipulados pelo Critério 2.1, referente à organização geral e estrutura interna do material, o livro do Brasil se distingue dos três livros listados acima, pois, apesar de sua organização geral ser feita de maneira precisa e de fácil identificação, a sua estruturação interna só pode ser compreendida após um exame comparativo entre o sumário, a seção *Conheça seu livro* e as unidades de conteúdo. O material em questão dispõe de uma seção, *Conheça seu livro*, que explica toda a estrutura interna do volume. Entretanto, a exposição de sua estrutura interna não é feita no sumário, o qual é impreciso e incompleto.

Algo semelhante ocorre com os livros da África do Sul (L1), Nova Zelândia e Síria. Esses três livros descrevem, através do sumário, a sua organização geral, mas este elemento não expõe a estruturação interna do volume. Com exceção do livro do Brasil, o qual possui a

seção *Conheça seu livro* que detalha a sua estrutura interna, esses três livros não apresentam uma seção específica para isso. A identificação da estruturação interna desses três livros é feita pela combinação de diversos elementos como sumário, apresentação do livro, objetivos e unidades de conteúdo.

Os livros da Austrália, da Guiana Inglesa, Hong Kong, Samoa e Portugal, possuem, todos, a mesma situação: descrevem a organização geral do livro, mas não apresentam a sua estruturação interna. De forma distinta dos livros da Nova Zelândia, Síria e África do Sul (L1), a apresentação da estruturação interna desses livros não é feita em nenhum de seus componentes, sendo possível a sua compreensão apenas através de uma análise minuciosa de todas as suas unidades de conteúdo. Portanto, esses livros receberam nota 5 (cinco) no item organização e estruturação interna.

No que concerne ao Critério 2.2 do Campo 2, indicação do uso adequado do livro didático, dos 12 (doze) materiais, 08 (oito) não incorporam esse elemento. Os livros da África do Sul (L1), Guiana Inglesa, Nova Zelândia, Hong Kong, Samoa, Tanzânia, Portugal e Síria não fazem nenhuma menção a como o livro deve ser utilizado.

Os livros do Brasil e do Chile, por sua vez, possuem seções específicas (Brasil – *Conheça seu livro* e Chile – *Discover your book*) para expor como os volumes foram organizados, qual a função de cada seção e para explicar ícones que aparecem ao longo do livro. Diferentemente do que ocorre nos livros do Brasil e do Chile, os materiais da Austrália e da África do Sul (L2) não possuem uma seção específica para delimitar e indicar o seu uso. Porém, ambos evidenciam através da seção "apresentação" um ícone que está disposto ao longo do volume e explicam o seu significado e uso. Verificamos, assim, que esses materiais especificam de forma muito restrita como o material deve ser utilizado.

Mediante o Critério 2.3 do Campo 2, refente ao sumário dos livros didáticos, verificamos que o livro do Chile apresenta um sumário que preenche todos os requisitos: apresenta a sua organização geral, a sua estruturação interna e delimita a paginação de cada seção apresentada. Os livros da Tanzânia e da África do Sul (L2) se distinguem do material do Chile, pois a paginação destes é geral, referente às unidades como um todo, não sendo feita uma delimitação da página de cada seção.

O livro da Síria é formado por dois sumários, um geral e um detalhado, que delimitam a organização geral do livro e os conteúdos e temas a serem trabalhados. Além disso, detalham em categorias os assuntos que serão abarcados em cada unidade de conteúdo. Verificamos, portanto, que o sumário do material da Síria não especifica a estruturação interna das unidades de conteúdo, suas seções e subseções. Já os livros da Austrália e da Nova

Zelândia se diferenciam do da Síria, pois apenas apresentam de forma geral a sua organização e os conteúdos que serão trabalhados nas unidades de conteúdo, mas não é feito nenhum detalhamento dos assuntos, conforme ocorre no volume da Síria.

Os materiais do Brasil, Portugal e de Hong Kong, por sua vez, possuem sumários que possibilitam a identificação da organização geral dos livros, assim como expõem os conteúdos de gramática e de língua que serão abarcados nas unidades de conteúdo. Contudo, esses sumários não conseguem retratar a forma como as unidades de conteúdo são estruturadas e não as apresenta como realmente estão dispostas, sendo, portanto, sumários imprecisos e incompletos. Os sumários dos materiais da África do Sul (L1), Samoa e Guiana Inglesa são muito sucintos, apresentando apenas o título de cada unidade e sua paginação.

Em relação aos Critérios 3.1 e 3.2 do Campo 3, explanação do objetivo geral e objetivos específicos, 05 (cinco) dos 12 (doze) livros analisados incorporam esses elementos. Os livros referentes à África do Sul (L1 e L2), Nova Zelândia, Hong Kong e Síria elencam não apenas o objetivo geral do material, mas também os objetivos específicos dos módulos temáticos e/ou das unidades de conteúdo. Ressaltamos que, no caso desses livros, os objetivos específicos são expostos de forma detalhada e organizados de acordo com a categoria a que se referem. Este é justamente o item que falta ao livro do Brasil que, apesar de apresentar o objetivo específico de suas unidades, o faz de forma muito sucinta, listando apenas três objetivos por unidade de conteúdo.

O livro do Chile, por sua vez, expõe de forma minuciosa e categorizada os objetivos específicos de cada unidade de conteúdo, mas não insere o seu objetivo geral, enquanto os livros da Austrália, Guiana Inglesa, Tanzânia e Portugal dispõem apenas os seus objetivos gerais. No conjunto de livros de Samoa não é feita nenhuma explanação sobre o objetivo geral do livro e, de suas 18 (dezoito) unidades de conteúdo, apenas 05 (cinco) apresentam os objetivos específicos. Enfatizamos, ainda, que esses objetivos não estão dispostos e elencados de forma evidente, mas como parte integrante do texto que introduz a unidade, dificultando, portanto, a sua identificação.

Diante do exposto, após a avaliação individualizada de cada material e da aferição dos dados encontrados, efetuamos a soma das notas obtidas nos critérios pertinentes ao Campo 2 e ao Campo 3. Apresentamos, assim, nos Quadros 43 e 44 a seguir, a pontuação final alcançada pelos livros didáticos:

QUADRO 43 – INTERPRETAÇÃO FINAL CAMPO 2

CAMPO 2 – ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS					
Livros		Critérios			PONTUAÇÃO FINAL CAMPO 2
Título	Local de Uso	Critério 2.1 Organização	Critério 2.2 Uso do livro	Critério 2.3 Sumário	
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul (L1)	7,5	0	1,25	8,75
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Austrália	5	2	6,25	13,25
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	5	0	1,25	6,25
English – Level 2	Nova Zelândia	10	0	6,25	16,25
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul (L2)	10	2	10	22
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	5	0	3,75	8,75
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	5	0	1,25	6,25
English in Use 1	Tanzânia	10	0	10	20
Way to Go! 1	Brasil	10	8	3,75	21,75
Teens Club 1° Medio	Chile	10	10	10	30
Mash Up 10	Portugal	2,5	0	3,75	6,25
English for Starters 10	Síria	5	0	6.25	11,25

QUADRO 44 – INTERPRETAÇÃO FINAL CAMPO 3

CAMPO 3 – DELIMITAÇÃO DOS OBJETIVOS				
Livros		Critérios		PONTUAÇÃO FINAL CAMPO 3
Título	Local de Uso	Critério 3.1 Objetivos do livro	Critério 3.2 Objetivos das unidades	
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul (L1)	10	10	20
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Austrália	10	2,5	12,5
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	10	0	10
English – Level 2	Nova Zelândia	10	10	20
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul (L2)	10	10	20
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	10	10	20
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	0	2,5	2,5
English in Use 1	Tanzânia	10	0	10
Way to Go! 1	Brasil	10	10	20
Teens Club 1° Medio	Chile	0	10	10
Mash Up 10	Portugal	10	0	10
English for Starters 10	Síria	10	10	20

Concebemos, assim, que o livro *Teens Club 1° Medio* é o que mais se encaixa nos requisitos estipulados no que concerne ao Campo 2 – Organização e apresentação do conteúdo, posto que foi o único material que: a) faz a apresentação de sua organização geral e interna de forma clara e precisa, b) insere uma seção específica para instruir o aluno quanto ao uso adequado do material didático e c) possui um sumário completo indicando a quantidade de unidades de conteúdo, as seções dessas unidades, os conteúdos a serem estudados, a paginação de cada seção etc. Desse modo, com base no nosso *corpus,* o livro *Teens Club 1° Medio* é o exemplo de como um material deve ser elaborado para adimplir os critérios pertinentes à organização e apresentação do conteúdo, os quais visam auxiliar o aluno no desenvolvimento de sua autonomia.

Em relação ao Campo 3 – Delimitação dos objetivos, 06 (seis) livros didáticos incorporam tanto a inserção do objetivo geral da obra como a exposição dos objetivos específicos de cada unidade de conteúdo, sendo estes os materiais da África do Sul (L1),

Nova Zelândia, África do Sul (L2), Hong Kong, Brasil e Síria. Desse modo, esses materiais exemplificam como os objetivos precisam estar dispostos ao aluno para que estes venham a possibilitar o desenvolvimento de sua autonomia.

5.3 CAMPO 4 – INSTRUÇÕES DE APRENDIZAGEM

No Campo 4, Instruções de Aprendizagem, a análise dos livros teve como principal objetivo verificar se e como os materiais selecionados abrangem as seguintes temáticas: aprendizagem de língua, estratégias de aprendizagem e estilos de aprendizagem. Ou seja, buscamos verificar se os livros indicam ao aluno como ele pode melhorar o seu aprendizado, como ele pode se utilizar de estratégias para aprender a língua e para desenvolver as suas atividades. Além disso, visamos identificar como e se os materiais evidenciam ao aluno que o ato de aprender pode ocorrer de diferentes formas e que, para melhorar o seu desempenho, o aluno precisa identificar qual o seu estilo de aprendizagem.

Ao assimilar como se aprende e quais recursos se encaixam ou não no seu perfil, o aluno desenvolve a sua autonomia, pois passa a ter em mãos algumas das ferramentas necessárias para a compreensão do seu processo de aprendizagem. A partir desse conhecimento, o aluno pode aperfeiçoar o modo como aprende e organizar os seus estudos com base nos critérios que melhor se enquadram no seu estilo.

Em relação aos livros didáticos, as instruções de aprendizagem podem ser apresentadas de diferentes formas. Portanto, na nossa averiguação, não buscamos analisar um único elemento do livro, mas todo e qualquer componente que pode vir a auxiliar o aluno a compreender as estratégias e os estilos de aprendizagem. Desse modo, a nossa investigação calcou-se nos dois requisitos delimitados para o Campo 4, conforme expomos no quadro abaixo:

QUADRO 45 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO CAMPO 4

CAMPO 4 – INSTRUÇÕES DE APRENDIZAGEM
Critérios
4.1 Recursos que auxiliem os alunos a identificarem o seu estilo e estratégias de aprendizagem
4.2 Explicitação de estratégias de aprendizagem e aconselhamento sobre aprendizagem de língua

Explicitamos que, diferentemente do que ocorreu com o Campo 2, Organização dos Livros Didáticos e Delimitação dos Objetivos, no Campo 4, o exame dos livros é apresentado

de forma comparativa. Isto ocorre, pois, após a descrição individualizada dos materiais, constatamos que os elementos a serem descritos e expostos correspondem a um número resumido de informação, viabilizando, desde o início, a exposição contrastiva dos dados aferidos em cada volume. Ao final dessa averiguação comparativa dos dados, os materiais foram pontuados de 0 a 10 (zero a dez).

Além disso, para a análise do Campo 4 foram considerados não apenas o livro didático do aluno, intitulados de *Student's Book* ou *Learner's Book*, mas também os demais componentes que o acompanha, tais como caderno de exercício, caderno de gramática e livro de leitura. Nesse sentido, ressaltamos que, conforme apresentado na análise do Campo 1 – Componentes dos Livros Didáticos, apenas os materiais do Chile, Portugal e Síria possuem materiais complementares que estão obrigatoriamente vinculados ao livro do aluno.

5.3.1 Parâmetros para interpretação dos livros didáticos

De acordo com o apresentado no Quadro 45, o Campo 4 – Instruções de aprendizagem é formado por dois critérios de análise: a) recursos que auxiliem os alunos a identificarem o seu estilo e estratégias de aprendizagem, denominado de Critério 4.1 e b) explicitação de estratégias de aprendizagem e aconselhamento sobre aprendizagem de língua, intitulado de Critério 4.2. Apesar de se referirem a objetos distintos, ambos os critérios possuem como foco a verificação de se e como os livros didáticos incorporam as instruções de aprendizagem. Desse modo, foram utilizados os mesmos parâmetros de aferição de notas para os dois critérios de análise, conforme explicitamos abaixo:

QUADRO 46 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO DO CAMPO 4

CAMPO 4 – INSTRUÇÕES DE APRENDIZAGEM			
Parâmetro		**Descrição**	**Nota**
1	Disponibiliza elementos ao longo de todo o material de forma ampla e recorrente	Em todas as unidades são inseridos elementos pertinentes às instruções de aprendizagem	10
2	Disponibiliza um grande número de elementos distribuídos em diferentes momentos do livro e de forma recorrente	Em mais de 50% (cinquenta por cento) de suas unidades são inseridos elementos referentes às instruções de aprendizagem	7.5
3	Disponibiliza elementos em alguns pontos do livro	Em 50% (cinquenta por cento) de suas unidades são inseridos elementos referentes às instruções de aprendizagem	5
4	Disponibiliza elementos de forma escassa e pontual	Em menos de 50% (cinquenta por cento) de suas unidades são inseridos elementos referentes às instruções de aprendizagem	2.5
5	Não disponibiliza nenhum elemento	O material não insere elementos pertinentes às instruções de aprendizagem	0

Depreendemos, assim, que a distinção entre um critério de análise e outro se dá não pelo parâmetro de auferição de notas, mas pelo objeto que está sendo averiguado. Ou seja, no Critério 4.1, buscamos verificar se os livros disponibilizam ou não recursos que permitam os alunos identificarem seu estilo de aprendizagem, enquanto que no Critério 4.2, procuramos identificar a presença ou não de estrátegias de aprendizagem explicítas para o aluno. Nesse sentido, foi averiguado se e como os livros didáticos inserem elementos que contemplem os Critérios 4.1 e 4.2.

5.3.2 Avaliação conjunta dos livros didáticos

Assim como realizado nas avaliações dos demais campos, para o levantamento dos dados do Campo 4 foi efetuada uma descrição individualizada de cada material didático. Com base nesse levantamento de dados, os materiais foram pontuados de acordo com os parâmetros estabelecidos no Quadro 46. Ressaltamos que os dados colhidos em cada livro didático são concisos e de fácil compreensão, permitindo que a apresentação dos mesmos seja feita de forma contrastiva e organizadas de acordo com os critérios de análise do Campo 4, sejam estes: a) recursos que auxiliem os alunos a identificarem o seu estilo e estratégias de aprendizagem e b) explicitação de estratégias de aprendizagem e aconselhamento sobre aprendizagem de língua.

5.3.2.1 Critério 4.1 – Recursos que auxiliem os alunos a identificarem o seu estilo e estratégias de aprendizagem

O primeiro ponto que deve ser mencionado em relação à correspondência dos elementos encontrados nos livros e os critérios estipulados para o Campo 4 é que nenhum dos materiais selecionados auxilia o aluno a identificar o seu estilo de aprendizagem. Os livros não fazem nenhuma menção aos diferentes estilos de aprendizagem e como estes influenciam no processo de aprendizagem do aluno.

A identificação do seu estilo de aprendizagem ajuda o aluno a desenvolver a sua autonomia, pois o auxilia a tomar decisões em relação à sua forma de estudo, a como

responder atividades e a como abordar os conteúdos trabalhados. Tendo em vista a ausência desse requisito, todos os livros receberam nota 0 (zero) no item Critério 4.1 do Campo 4.

5.3.2.2 Critério 4.2 – Explicitação de estratégias de aprendizagem e aconselhamento sobre aprendizagem de língua

Em relação ao Critério 4.2, explicitação de estratégias de aprendizagem e aconselhamento sobre aprendizagem de língua, os livros podem ser divididos em três categorias, livros que: a) não contemplam esse quesito, b) inserem o quesito parcialmente, e c) incorporam esse elemento em toda a sua extensão.

QUADRO 47 - CAMPO 4, CRITÉRIO 4.2 – ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E ACONSELHAMENTO SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

INCORPORAM ESSE ELEMENTO EM TODA A SUA EXTENSÃO	INSEREM O CRITÉRIO PARCIALMENTE	NÃO CONTEMPLAM ESSE CRITÉRIO
1. África do Sul (L1) 2. África do Sul (L2) 3. Guiana Inglesa 4. Brasil 5. Chile 6. Hong Kong 7. Nova Zelândia	1. Síria 2. Tanzânia	1. Austrália 2. Guiana Inglesa 3. Portugal 4. Samoa

Os livros da Austrália, Guiana Inglesa, Portugal e Samoa não inserem a explicitação de estratégias e o aconselhamento sobre aprendizagem de língua como um de seus elementos. Ou seja, esses materiais não fazem nenhuma menção a como os alunos podem utilizar estratégias para responder às atividades e aprender o conteúdo, assim como não os instruem sobre como podem utilizar as estratégias para aprimorar o aprendizado de língua inglesa. Desse modo, foi aferida nota 0 (zero) para essas coleções.

Os livros da Síria e da Tanzânia, por sua vez, contemplam esses elementos de forma parcial, isto é, os materiais inserem esses elementos em alguns de seus componentes, mas não em toda a sua extensão. Ressaltamos, ainda, que enquanto o material da Síria apresenta esses recursos no caderno de exercícios (*Workbook*), o volume da Tanzânia o faz no livro do aluno (*Student's Book).*

Para cada módulo temático do caderno de exercício, o volume da Síria disponibiliza uma atividade que é utilizada para desenvolver no aluno a consciência sobre as estratégias de

aprendizagem. Após a realização desta atividade o aluno é direcionado para uma lista de critérios intitulada de *Assessment Tool* (Figuras 69 e 70). Através do *Assessment Tool* o aluno é impulsionado a refletir sobre as suas atitudes em relação ao modo como desempenha os exercícios.

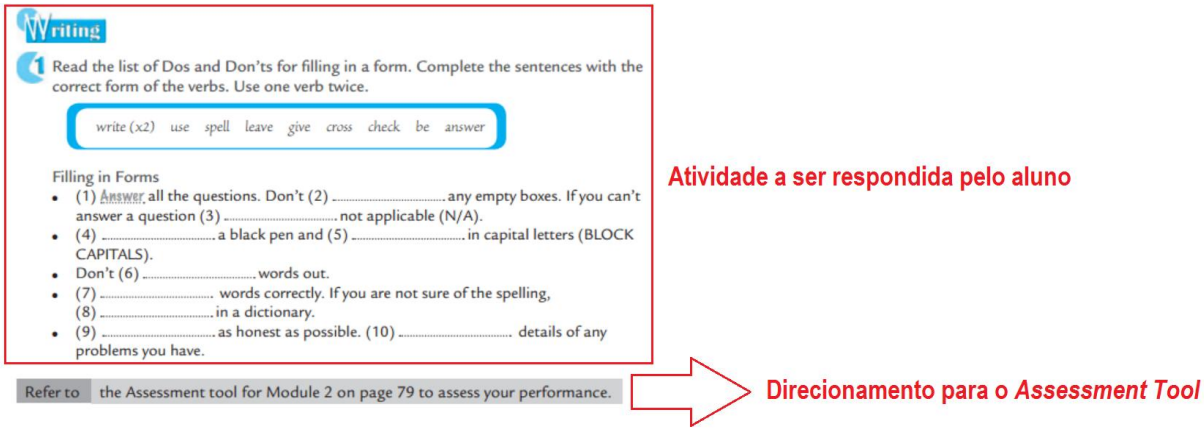
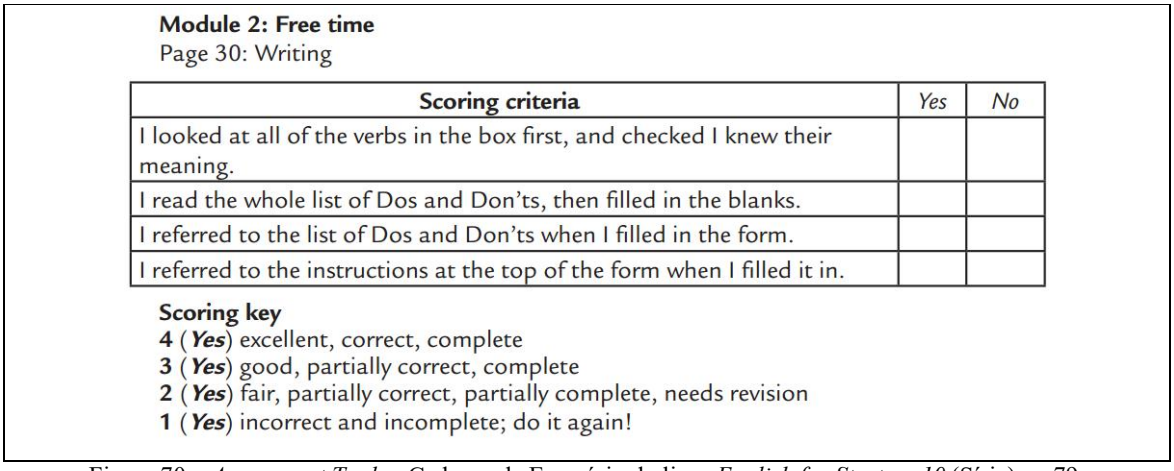


Figura 69 – Caderno de Exercício do livro *English for Starters 10* (Síria), p. 30.



Module 2: Free time
Page 30: Writing

Scoring criteria	*Yes*	*No*
I looked at all of the verbs in the box first, and checked I knew their meaning.		
I read the whole list of Dos and Don'ts, then filled in the blanks.		
I referred to the list of Dos and Don'ts when I filled in the form.		
I referred to the instructions at the top of the form when I filled it in.		

Scoring key
4 (***Yes***) excellent, correct, complete
3 (***Yes***) good, partially correct, complete
2 (***Yes***) fair, partially correct, partially complete, needs revision
1 (***Yes***) incorrect and incomplete; do it again!

Figura 70 – *Assessment Tools* - Caderno de Exercício do livro *English for Starters 10* (Síria), p. 79.

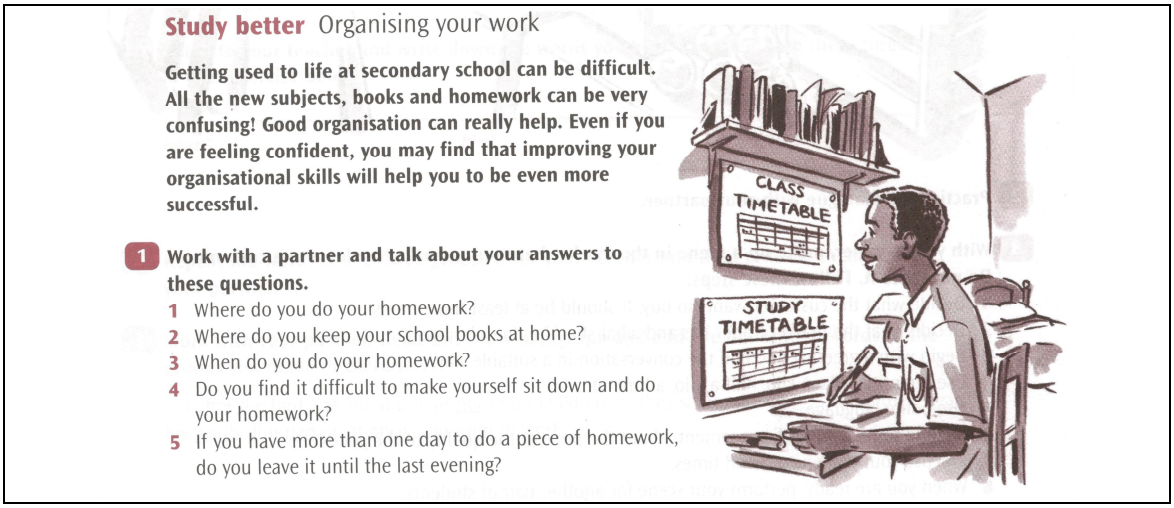
Com base nas diretrizes do *Assessment Tool* o aluno deve analisar e refletir sobre a forma como desempenha o seu estudo, verificando quais das estratégias que adota são positivas ou não para o seu aprendizado. Esse tipo de monitoramento é de grande importância para o desenvolvimento da autonomia, pois explicita que antes de realizar uma atividade o aluno precisa refletir sobre como deve desempenhá-la, conscientizando-o de que a forma como acessa um exercício e/ou um texto irá ter um impacto no modo como ele aprende.

Ressaltamos, contudo, que o material da Síria disponibiliza apenas 04 (quatro) dessas atividades, sendo duas referentes à habilidade de escrita e duas à habilidade de leitura.

Verificamos, assim, que os recursos apresentados por este livro são muito escassos e restritos a apenas dois tipos de habilidades.

O livro da Tanzânia, por sua vez, utiliza-se de dois recursos para fazer a explicitação das estratégias de aprendizagem e o aconselhamento sobre aprendizagem de língua: a) uma seção específica inserida nas unidades de conteúdo e b) outra como parte do conteúdo da unidade.

A seção usada especificamente para esse fim é a *Study Better* (Figura 71). Essa seção está disposta no sumário e presente em 07 (sete) das 16 (dezesseis) unidades de conteúdo, no caso as *Unit 1, Unit 4, Unit 5, Unit 7, Unit 10, Unit 12* e *Unit 15*. Através dessas seções, os alunos têm acesso as informações e instruções de como eles podem planejar os seus estudos, aprimorar o vocabulário, melhorar o desempenho em atividades de leitura, dentre outros.



Study better Organising your work

Getting used to life at secondary school can be difficult. All the new subjects, books and homework can be very confusing! Good organisation can really help. Even if you are feeling confident, you may find that improving your organisational skills will help you to be even more successful.

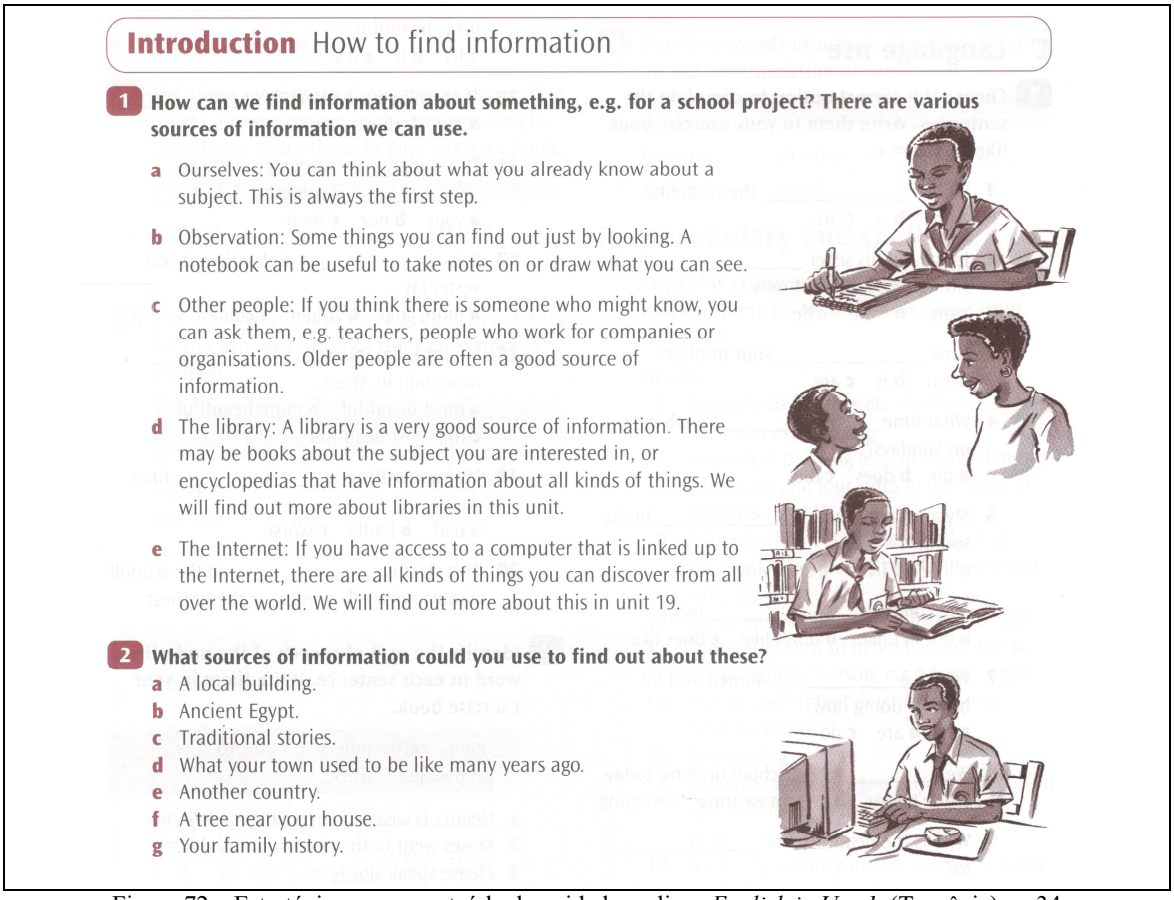
1 **Work with a partner and talk about your answers to these questions.**

1 Where do you do your homework?
2 Where do you keep your school books at home?
3 When do you do your homework?
4 Do you find it difficult to make yourself sit down and do your homework?
5 If you have more than one day to do a piece of homework, do you leave it until the last evening?

Figura 71 – Seção *Study Better* livro da *English in Use 1* (Tanzânia), p. 56

Frisamos que essas seções não apenas introduzem ao aluno as estratégias de aprendizagem, mas indicam como elas podem ser utilizadas. Ou seja, após a apresentação da estratégia os alunos são requeridos a realizar uma atividade na qual esta será utilizada.

Além das seções específicas, o material também introduz as estratégias de aprendizagem como parte do conteúdo a ser ministrado em algumas das unidades. Nesses casos, as estratégias são apresentadas como parte inerente do processo de aprendizagem e não como elementos de suporte. Assim como acontece com a seção *Study Better*, as estratégias são apresentadas e, em seguida, é solicitado que os alunos efetuem uma atividade de consolidação (Figura 72).



Introduction How to find information

1 **How can we find information about something, e.g. for a school project? There are various sources of information we can use.**

a Ourselves: You can think about what you already know about a subject. This is always the first step.

b Observation: Some things you can find out just by looking. A notebook can be useful to take notes on or draw what you can see.

c Other people: If you think there is someone who might know, you can ask them, e.g. teachers, people who work for companies or organisations. Older people are often a good source of information.

d The library: A library is a very good source of information. There may be books about the subject you are interested in, or encyclopedias that have information about all kinds of things. We will find out more about libraries in this unit.

e The Internet: If you have access to a computer that is linked up to the Internet, there are all kinds of things you can discover from all over the world. We will find out more about this in unit 19.

2 **What sources of information could you use to find out about these?**

a A local building.
b Ancient Egypt.
c Traditional stories.
d What your town used to be like many years ago.
e Another country.
f A tree near your house.
g Your family history.

Figura 72 – Estratégias como conteúdo da unidade no livro *English in Use 1* (Tanzânia), p. 34

Depreendemos, assim, que nesse livro, os alunos, não apenas são expostos à sugestões de como podem aperfeiçoar os seus estudos, mas também a exemplos de como isso pode ser feito. Desse modo, o aluno consegue visualizar como a estratégia sugerida pelo livro pode auxiliá-lo na prática a melhorar o seu aprendizado.

Diante dessa análise comparativa entre o livro da Síria e da Tanzânia, constatamos que existe uma discrepância significativa no modo como cada um desses volumes engloba o Critério 4.2 do Campo 4 - Instrução de Aprendizagem. Conforme evidenciado, o material da Síria insere apenas 04 (quatro) atividades que impulsionam o aluno a refletir sobre as estratégias de aprendizagem, ressaltando-se, ademais, que essas atividades são restritas a apenas duas habilidades (escrita e leitura). O livro da Tanzânia, por sua vez, contempla esse critério através de dois recursos distintos dispostos em diferentes unidades do livro e que abrangem diferentes perspectivas sobre as estratégias de aprendizagem e como o aluno pode utilizá-las para aprimorar os seus estudos.

Por estes motivos, apesar de ambos os volumes incorporarem parcialmente o requisito de explicitação de estratégias de aprendizagem e aconselhamento sobre aprendizagem de

língua, estes não podem ser interpretados da mesma maneira. O livro da Tanzânia foi pontuado com nota 7,5 (sete e meio), pois apesar de disponibilizar um grande número de elementos pertinentes às estratégias de aprendizagem, estes não estão presentes em todas as unidades. Enquanto que o livro da Síria recebeu nota 2,5 (dois e meio), tendo em vista que engloba esse critério de forma muito restrita e quase inexistente, limitada ao *Workbook*, a apenas duas habilidades (escrita e leitura) e totalizando apenas 04 (quatro) inserções, sendo que o material possui 12 (doze) unidades.

Os livros da África do Sul (L1 e L2), Brasil, Chile, Hong Kong e Nova Zelândia foram pontuados com nota 10 (dez), pois evidenciam as estratégias de aprendizagem e aconselham sobre aprendizagem de língua em todas as suas unidades de conteúdo. Ressaltamos, apenas, que, apesar de todos os volumes contemplarem o Critério 4.2 do Campo 4, esses livros utilizam de diferentes recursos para apresentarem esses elementos.

O material da África do Sul (L1), *Solutions for All English Home Language Grade 10*, utilizado para o ensino de inglês como primeira língua, introduz as estratégias através de três recursos: a) como seção da unidade de conteúdo, b) no *Summary* da unidade de conteúdo, e c) através do quadro *Check myself*. Algumas estratégias são trabalhadas como conteúdo ou como parte do conteúdo das unidades e, por isso, são apresentadas nas seções das unidades de conteúdo (Figura 73).

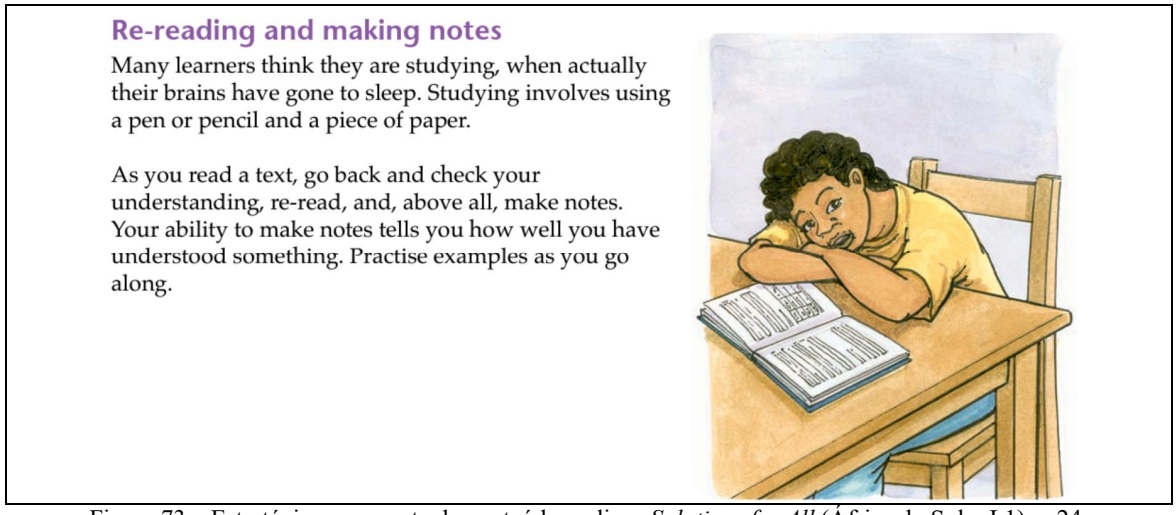
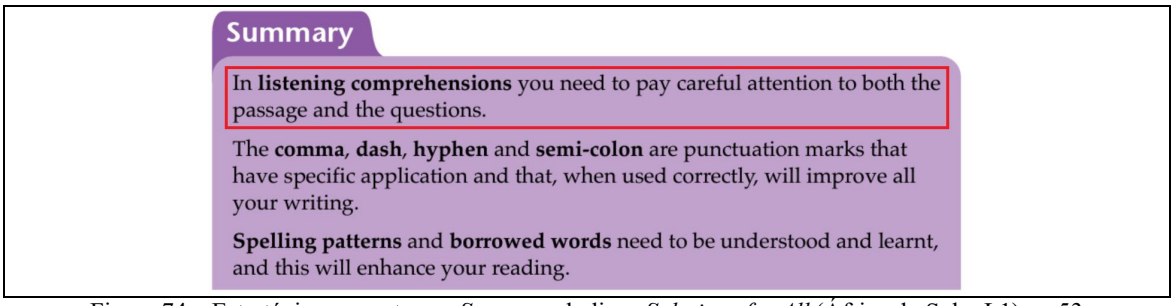


Figura 73 – Estratégia como parte do conteúdo no livro *Solutions for All* (África do Sul – L1), p.24.

O livro também se utiliza do item *Summary* para a exibição de algumas estratégias de aprendizagem. Consoante explicitamos, na análise do Campo 2 – Organização dos Livros Didáticos, o item *Summary* está localizado ao final das unidades de conteúdo e refere-se a um

resumo do que foi trabalhado nestas (Figura 74). Por meio desse item, os alunos têm acesso a uma recapitulação dos principais tópicos, assuntos e estratégias estudados nas unidades.



Summary

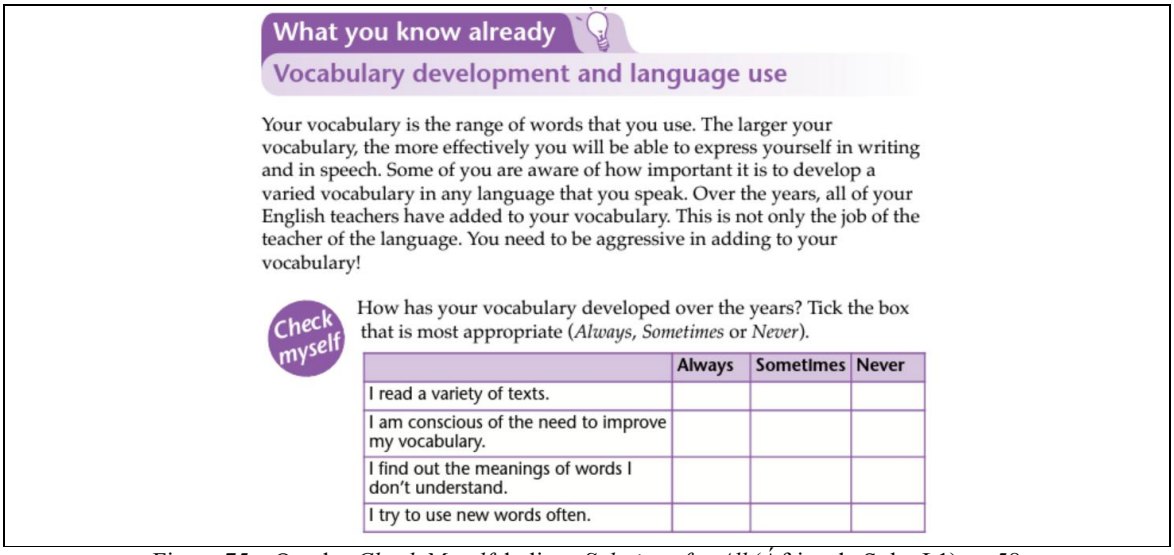
In **listening comprehensions** you need to pay careful attention to both the passage and the questions.

The **comma**, **dash**, **hyphen** and **semi-colon** are punctuation marks that have specific application and that, when used correctly, will improve all your writing.

Spelling patterns and **borrowed words** need to be understood and learnt, and this will enhance your reading.

Figura 74 – Estratégias presentes no *Summary* do livro *Solutions for All* (África do Sul – L1), p. 53

O último recurso usado por este livro é o quadro *Check myself* (Figura 75). Através deste os alunos refletem sobre o seu aprendizado, podendo ser utilizado para que os alunos identifiquem os assuntos e habilidades que já dominam, as estratégias que utilizam para a resolução de atividades e a postura que assumem perante o seu aprendizado. A identificação desses elementos é feita em duas partes: inicialmente os alunos observam, com base no *Check myself,* se utilizam ou não determinada estratégia para, em seguida, serem introduzidos aos motivos pelos quais tais estratégias precisam ser utilizadas. Desse modo, os alunos refletem não apenas se usam ou não as estratégias, mas também sobre a razão de utilizá-las.



What you know already

Vocabulary development and language use

Your vocabulary is the range of words that you use. The larger your vocabulary, the more effectively you will be able to express yourself in writing and in speech. Some of you are aware of how important it is to develop a varied vocabulary in any language that you speak. Over the years, all of your English teachers have added to your vocabulary. This is not only the job of the teacher of the language. You need to be aggressive in adding to your vocabulary!

Check myself

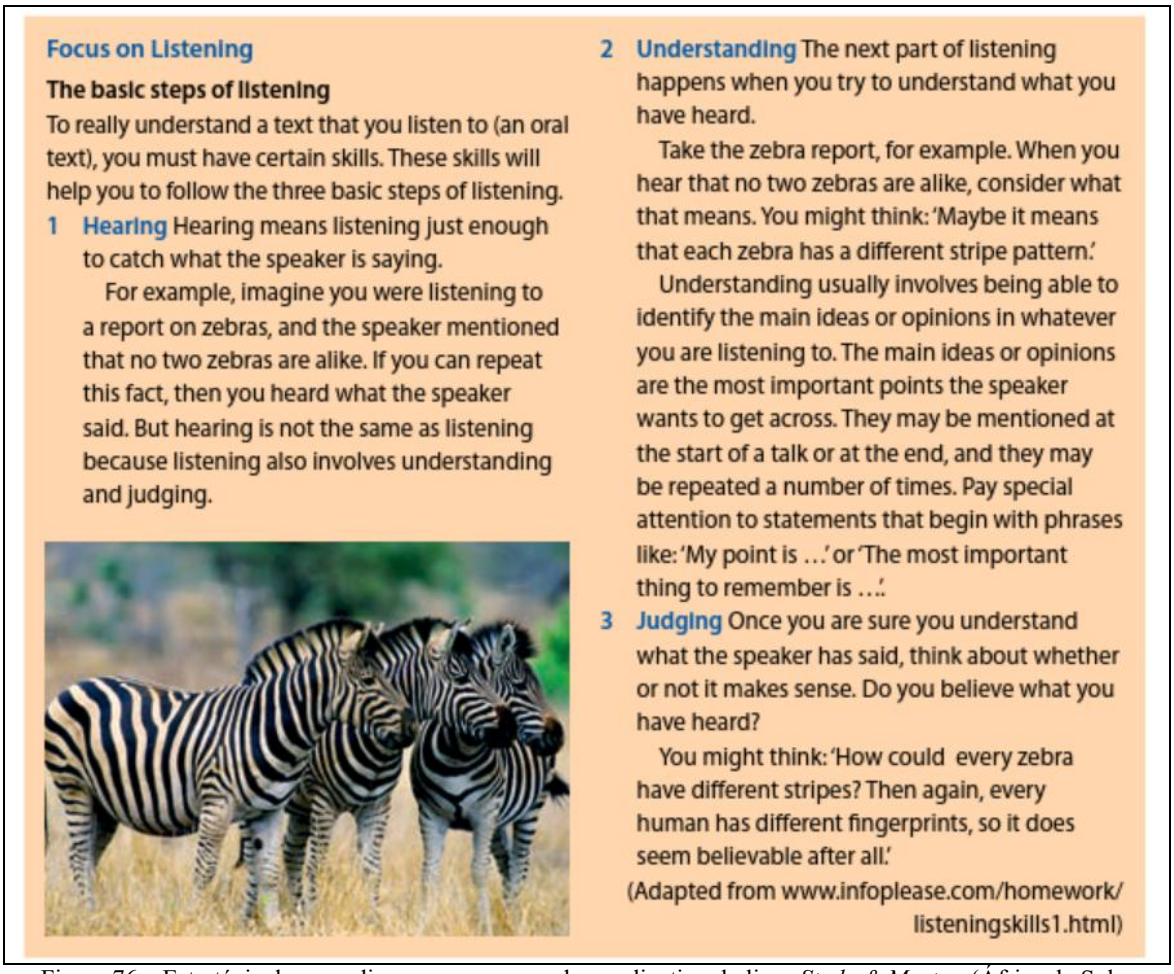
How has your vocabulary developed over the years? Tick the box that is most appropriate (*Always*, *Sometimes* or *Never*).

	Always	Sometimes	Never
I read a variety of texts.			
I am conscious of the need to improve my vocabulary.			
I find out the meanings of words I don't understand.			
I try to use new words often.			

Figura 75 – Quadro *Check Myself* do livro *Solutions for All* (África do Sul – L1), p. 58

O livro *Study & Master Grade 10*, empregado na África do Sul para o ensino de inglês como língua adicional, insere as estratégias de aprendizagem a partir de três elementos: a) quadros explicativos, b) *post-its* e c) atividades. Assim como ocorre no livro anterior, algumas estratégias são introduzidas como conteúdo ou parte do conteúdo da unidade. Quando isso

ocorre, as estratégias são expostas através de quadros explicativos, denominados de *Focus on*, que introduzem conteúdo vinculado às áreas estudadas na unidade (Figura 76). Esses quadros estão dispostos ao longo de todas as unidades e explicam conteúdos vinculados a *listening, reading, writing, speaking, grammar* e *literature*. Ressaltamos que esses quadros não se referem unicamente à explanação de estratégias. Sendo assim, nem todos os quadros cobrem esse elemento, tais como os quadros *Focus on Grammar,* os quais se limitam a explicações gramaticais.



Focus on Listening

The basic steps of listening

To really understand a text that you listen to (an oral text), you must have certain skills. These skills will help you to follow the three basic steps of listening.

1 **Hearing** Hearing means listening just enough to catch what the speaker is saying.

For example, imagine you were listening to a report on zebras, and the speaker mentioned that no two zebras are alike. If you can repeat this fact, then you heard what the speaker said. But hearing is not the same as listening because listening also involves understanding and judging.

2 **Understanding** The next part of listening happens when you try to understand what you have heard.

Take the zebra report, for example. When you hear that no two zebras are alike, consider what that means. You might think: 'Maybe it means that each zebra has a different stripe pattern.'

Understanding usually involves being able to identify the main ideas or opinions in whatever you are listening to. The main ideas or opinions are the most important points the speaker wants to get across. They may be mentioned at the start of a talk or at the end, and they may be repeated a number of times. Pay special attention to statements that begin with phrases like: 'My point is …' or 'The most important thing to remember is …'.

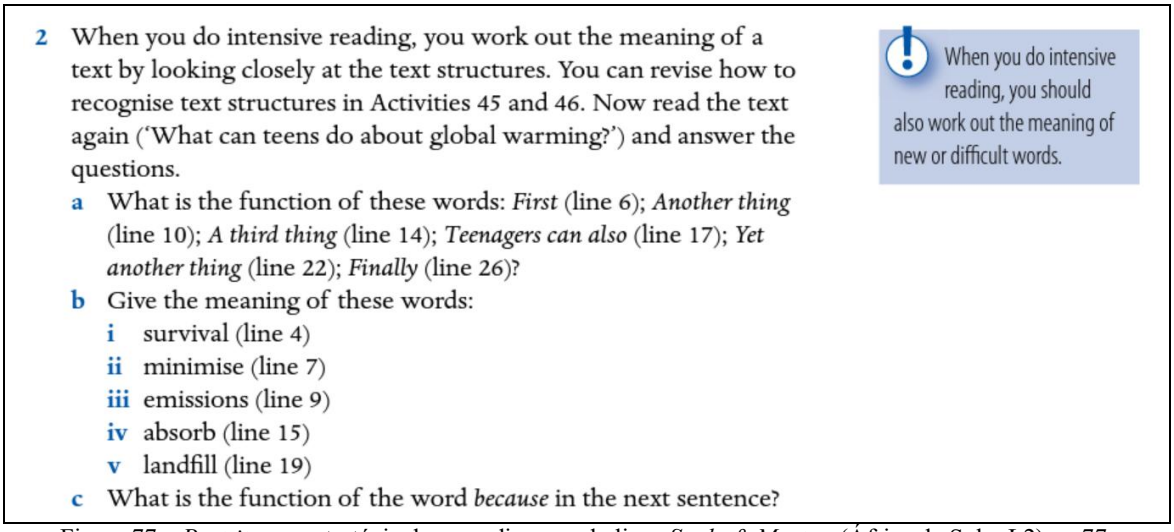
3 **Judging** Once you are sure you understand what the speaker has said, think about whether or not it makes sense. Do you believe what you have heard?

You might think: 'How could every zebra have different stripes? Then again, every human has different fingerprints, so it does seem believable after all.'

(Adapted from www.infoplease.com/homework/listeningskills1.html)

Figura 76 – Estratégia de aprendizagem em um quadro explicativo do livro *Study & Master* (África do Sul – L2), p. 17.

Além dos quadros explicativos, o material também se utiliza de *post-its* para indicar estratégias que os alunos podem utilizar para realizar uma atividade específica (Figura 77). Esses *post-its* reforçam ou revisam, de forma sucinta, uma estratégia já explicada anteriormente.



2 When you do intensive reading, you work out the meaning of a text by looking closely at the text structures. You can revise how to recognise text structures in Activities 45 and 46. Now read the text again ('What can teens do about global warming?') and answer the questions.

a What is the function of these words: *First* (line 6); *Another thing* (line 10); *A third thing* (line 14); *Teenagers can also* (line 17); *Yet another thing* (line 22); *Finally* (line 26)?

b Give the meaning of these words:

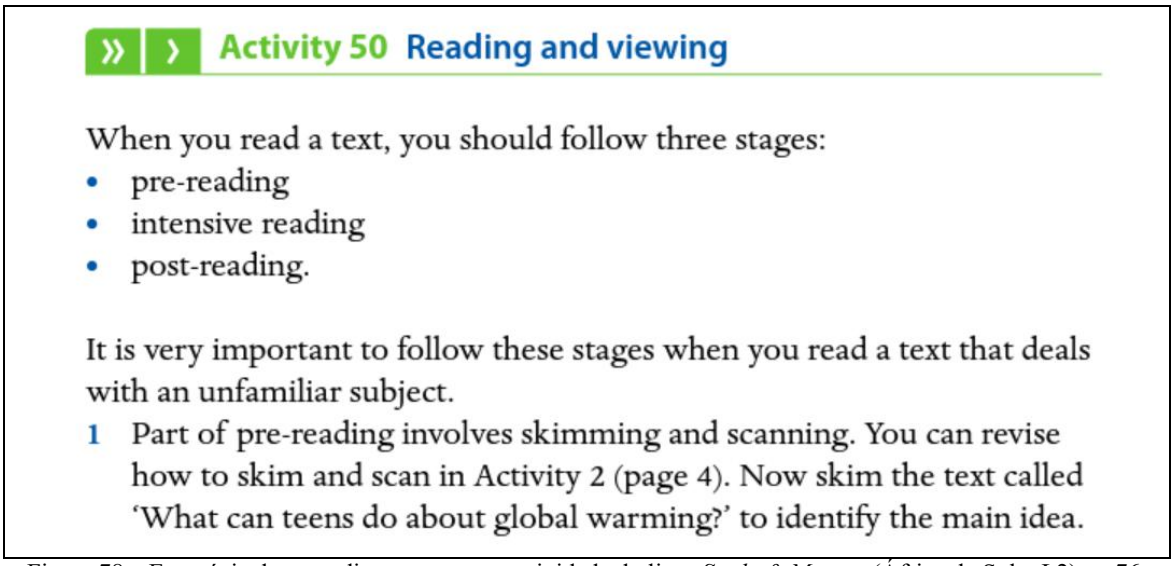
i survival (line 4)
ii minimise (line 7)
iii emissions (line 9)
iv absorb (line 15)
v landfill (line 19)

c What is the function of the word *because* in the next sentence?

When you do intensive reading, you should also work out the meaning of new or difficult words.

Figura 77 – *Post-it* com estratégia de aprendizagem do livro *Study & Master* (África do Sul – L2), p. 77.

Ademais, fora os quadros explicativos e os *post-its,* o referido material faz uso de algumas atividades da unidade de conteúdo para expor as estratégias de aprendizagem (Figura 78). Nesses casos, a explicação das estratégias antecede as atividades e servem como indicação de como os alunos podem melhorar o seu desempenho.



Activity 50 Reading and viewing

When you read a text, you should follow three stages:

- pre-reading
- intensive reading
- post-reading.

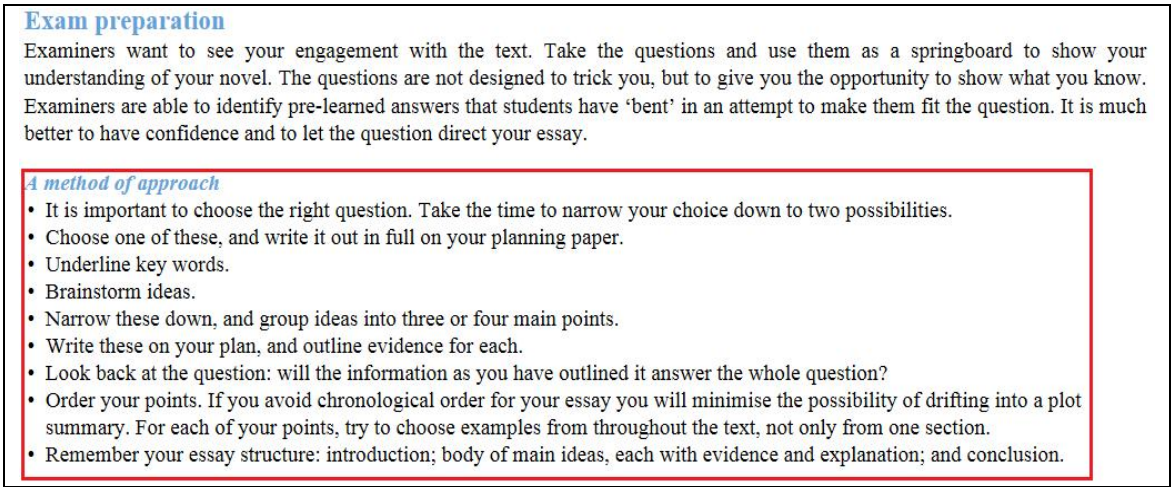
It is very important to follow these stages when you read a text that deals with an unfamiliar subject.

1 Part of pre-reading involves skimming and scanning. You can revise how to skim and scan in Activity 2 (page 4). Now skim the text called 'What can teens do about global warming?' to identify the main idea.

Figura 78 – Estratégia de aprendizagem em uma atividade do livro *Study & Master* (África do Sul – L2), p. 76.

De forma semelhante ao efetuado nos livros da África do Sul, a obra da Nova Zelândia também não possui apenas um elemento responsável pela exposição das estratégias de aprendizagem e as dispõe de duas formas: a) em seções específicas para esse fim, e b) como parte da explicação do conteúdo. Algumas unidades do livro apresentam as seções *A Method of Approach*. Essas seções são utilizadas para apresentar estratégias específicas para a

resolução de questões do Certificado Nacional de Competência Educacional (*the National Certificate of Educational Achievement* - *NCEA*), ao qual os alunos são submetidos ao final do ano letivo (Figura 79). As estratégias de aprendizagem ainda podem ser encontradas como assunto principal de uma determinada seção da unidade (Figura 80).



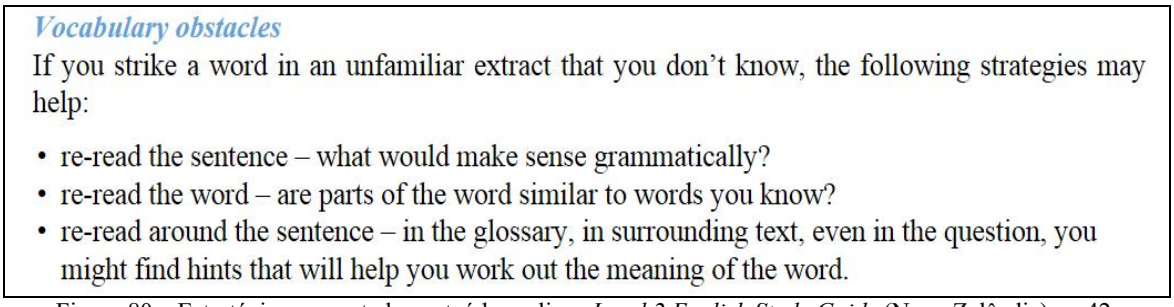
Exam preparation

Examiners want to see your engagement with the text. Take the questions and use them as a springboard to show your understanding of your novel. The questions are not designed to trick you, but to give you the opportunity to show what you know. Examiners are able to identify pre-learned answers that students have 'bent' in an attempt to make them fit the question. It is much better to have confidence and to let the question direct your essay.

A method of approach

- It is important to choose the right question. Take the time to narrow your choice down to two possibilities.
- Choose one of these, and write it out in full on your planning paper.
- Underline key words.
- Brainstorm ideas.
- Narrow these down, and group ideas into three or four main points.
- Write these on your plan, and outline evidence for each.
- Look back at the question: will the information as you have outlined it answer the whole question?
- Order your points. If you avoid chronological order for your essay you will minimise the possibility of drifting into a plot summary. For each of your points, try to choose examples from throughout the text, not only from one section.
- Remember your essay structure: introduction; body of main ideas, each with evidence and explanation; and conclusion.

Figura 79 – Seção *A Method of Approach* do livro *Level 2 English Study Guide* (Nova Zelândia), p. 31.



Vocabulary obstacles

If you strike a word in an unfamiliar extract that you don't know, the following strategies may help:

- re-read the sentence – what would make sense grammatically?
- re-read the word – are parts of the word similar to words you know?
- re-read around the sentence – in the glossary, in surrounding text, even in the question, you might find hints that will help you work out the meaning of the word.

Figura 80 – Estratégia apresentada conteúdo no livro *Level 2 English Study Guide* (Nova Zelândia), p. 42.

No volume do Brasil, a unidade introdutória, intitulada de *Tips into Practice,* refere-se, exclusivamente, à apresentação e aplicação de estratégias de aprendizagem, vinculadas prioritariamente ao desenvolvimento das habilidades de compreensão de textos escritos e orais (Figura 81). Nessa unidade os alunos são expostos a 16 (dezesseis) atividades que abrangem diferentes tipos de textos e explicitam como as estratégias podem ser utilizadas para aprimorar o aprendizado do aluno.

Figura 81 – Exemplo de atividade da unidade introdutória do livro *Way to Go! 1* (Brasil), p.12.

Além dessa unidade, o material do Brasil ainda se utiliza de dois recursos para a exposição de estratégias que são utilizados ao longo das unidades de conteúdo: a) *post-its* e b) a subseção *Writing Guidelines*. Através dos *post-its,* os alunos são expostos a estratégias que os auxiliarão na resolução de algumas das atividades das unidades de conteúdo (Figura 82).

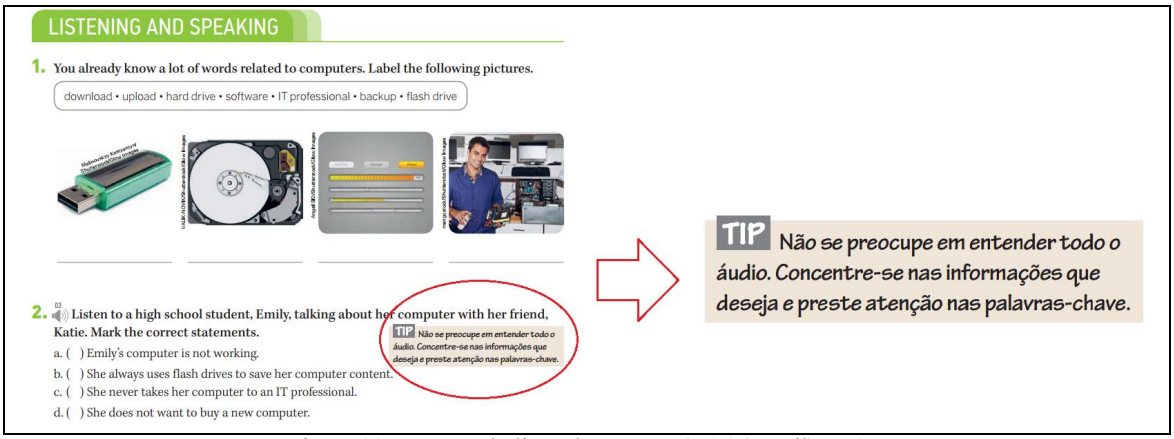


Figura 82 – *Post-it* do livro do *Way to Go! 1* (Brasil), p. 25.

Os *post-its* não possuem temática específica e podem ser pertinentes às estratégias de *listening, writing, vocabulary, reading, speaking,* dentre outros. As estratégias presentes no *Writing Guidelines*, por sua vez, são relativas, exclusivamente, a atividades de escrita. A partir dessas estratégias os alunos recebem informações sobre os requisitos de um texto escrito e os procedimentos que eles podem utilizar para escrever determinados tipos de textos (Figura 83).

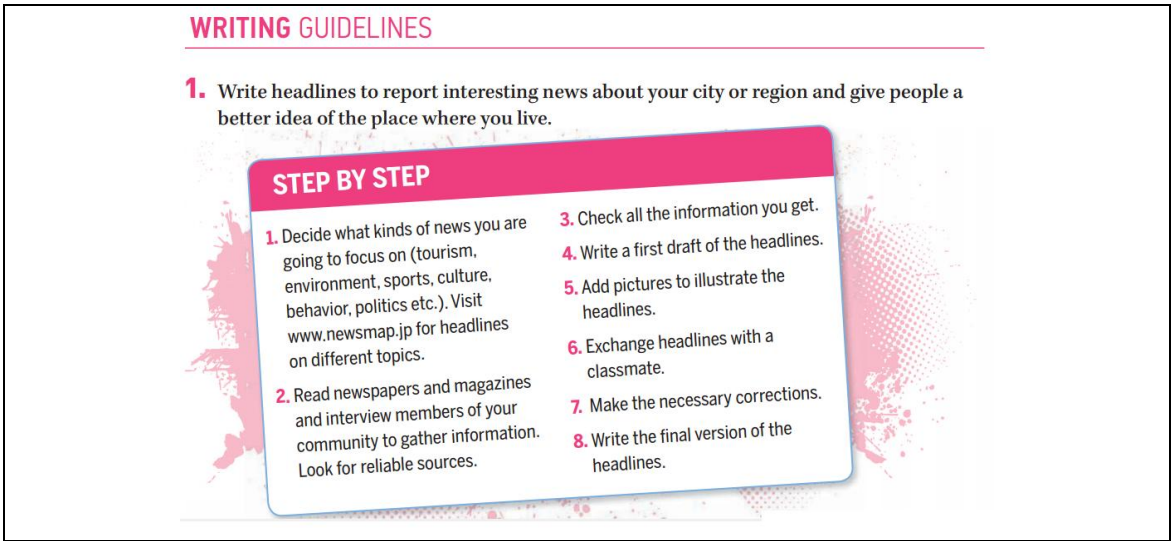


Figura 83 – *Writing Guidelines* do livro *Way to Go! 1* (Brasil), p. 61.

Assim como ocorre no livro do Brasil, o material usado no Chile também se utiliza de um recurso genérico pertinente às estratégias de aprendizagem sem uma temática específica e outro direcionado apenas para as atividades de escrita. O recurso utilizado para as estratégias "gerais" são os *post-its,* denominados de *Strategy Spot* (Figura 84). Esses *post-its* possuem como função apresentar ao aluno como ele pode utilizar determinada estratégia para auxiliá-lo na resolução das atividades presentes na unidade.

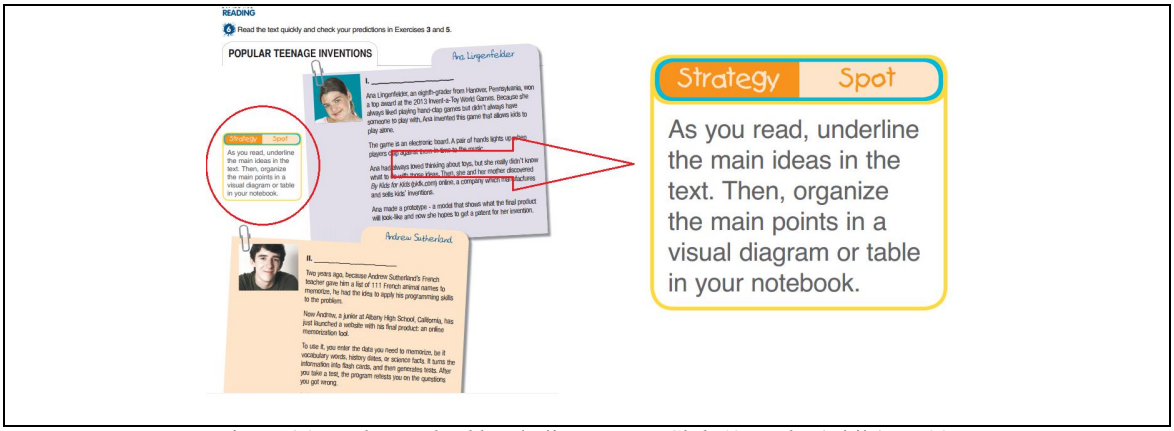
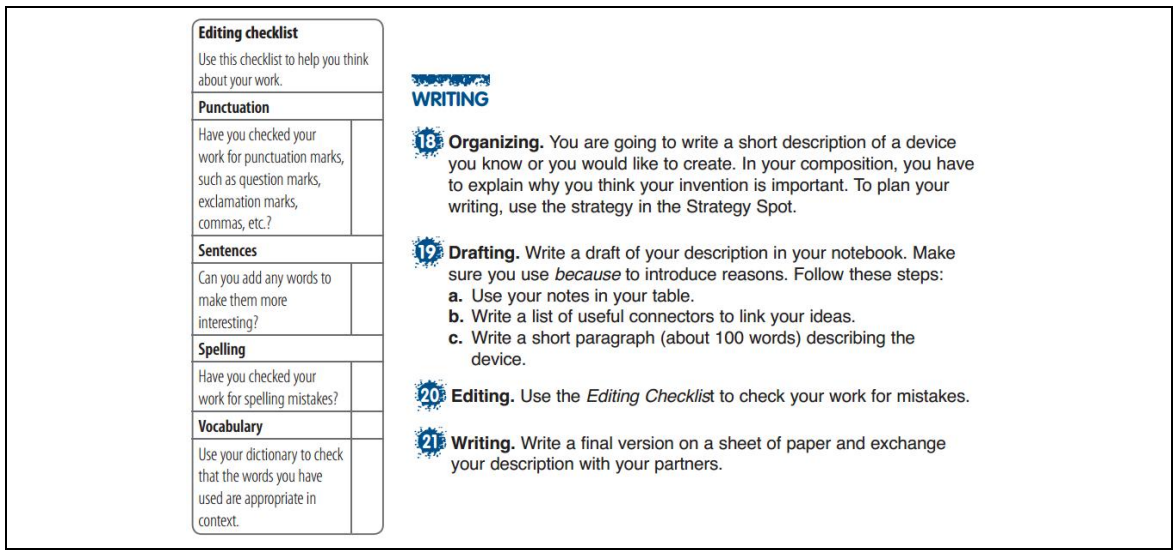


Figura 84 – *Editing checklist* do livro *Teens Club 1° Medio* (Chile), p. 39.

O elemento referente às estratégias de escrita é o *Editing checklist*. O *Editing checklist* refere-se a uma lista de conferência através da qual deve refletir sobre a sua atividade de escrita. A partir da reflexão sobre o seu próprio desempenho, esse recurso auxilia o aluno a revisar o seu texto e a aprimorá-lo, reduzindo a possibilidade de erros (Figura 85).



Editing checklist
Use this checklist to help you think about your work.
Punctuation
Have you checked your work for punctuation marks, such as question marks, exclamation marks, commas, etc.?
Sentences
Can you add any words to make them more interesting?
Spelling
Have you checked your work for spelling mistakes?
Vocabulary
Use your dictionary to check that the words you have used are appropriate in context.

WRITING

18 **Organizing.** You are going to write a short description of a device you know or you would like to create. In your composition, you have to explain why you think your invention is important. To plan your writing, use the strategy in the Strategy Spot.

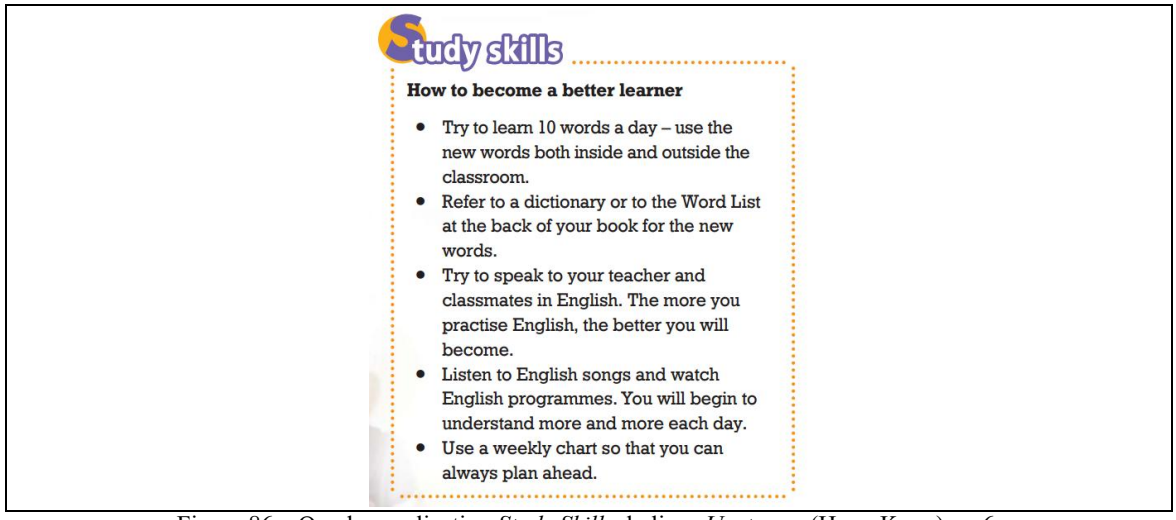
19 **Drafting.** Write a draft of your description in your notebook. Make sure you use *because* to introduce reasons. Follow these steps:
a. Use your notes in your table.
b. Write a list of useful connectors to link your ideas.
c. Write a short paragraph (about 100 words) describing the device.

20 **Editing.** Use the *Editing Checklist* to check your work for mistakes.

21 **Writing.** Write a final version on a sheet of paper and exchange your description with your partners.

Figura 85 – *Editing checklist* do livro *Teens Club 1° Medio* (Chile), p. 44.

O material de Hong Kong cumpre o Critério 4.2 do Campo 4 através da inserção do quadro explicativo *Study Skills* ao longo de suas unidades de conteúdo (Figura 86). Por meio do quadro *Study Skills,* os alunos são expostos a diferentes tipos de estratégias, algumas vinculadas especificamente a uma atividade da unidade de conteúdo (ex: estratégias de leitura para auxiliar o aluno na compreensão de um texto da unidade) e outras referentes ao processo de aprendizagem como um todo (ex: sugestões de como se tornar um melhor aluno).



Study skills

How to become a better learner

- Try to learn 10 words a day – use the new words both inside and outside the classroom.
- Refer to a dictionary or to the Word List at the back of your book for the new words.
- Try to speak to your teacher and classmates in English. The more you practise English, the better you will become.
- Listen to English songs and watch English programmes. You will begin to understand more and more each day.
- Use a weekly chart so that you can always plan ahead.

Figura 86 – Quadro explicativo *Study Skills* do livro *Upstream* (Hong Kong), p. 6.

Diante do exposto, concluímos a avaliação conjunta dos materiais e evidenciamos, através do Quadro 48 abaixo, as notas conferidas a cada um dos livros no Critério 4.2 do Campo 4:

QUADRO 48 – INTERPRETAÇÃO CAMPO 4, CRITÉRIO 4.2 – ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

CAMPO 4 – INSTRUÇÕES DE APRENDIZAGEM		
Livros		**Parâmetro**
		CRITÉRIO 4.2
Título	**Local de Uso**	**Explicitação de estratégias de aprendizagem e aconselhamento sobre aprendizagem de língua**
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul	**10**
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Austrália	**0**
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	**0**
English – Level 2	Nova Zelândia	**10**
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul	**10**
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	**10**
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	**0**
English in Use 1	Tanzânia	**7.5**
Way to Go! 1	Brasil	**10**
Teens Club 1° Medio	Chile	**10**
Mash Up 10	Portugal	**0**
English for Starters 10	Síria	**2.5**

Verificamos, assim, que, no tocante às instruções de aprendizagem, 06 (seis) dos 12 (doze) livros selecionados apresentam, de forma parcial, elementos que podem auxiliar no desenvolvimento da autonomia do aluno. A explicitação das estratégias de aprendizagem e o aconselhamento sobre aprendizagem de língua são de fundamental importância para que o aluno assuma cada vez mais responsabilidade pelo seu aprendizado, pois esses elementos o auxiliarão a se conscientizar sobre como o aprendizado ocorre e como ele pode fazer uso de determinados recursos e estratégias para ajudá-lo a aprender cada vez mais e de forma mais efetiva.

5.3.3 Considerações finais da descrição e interpretação do Campo 4

Com base na avaliação conjunta dos materiais selecionados, verificamos que as instruções de aprendizagem presentes nos livros se restringem à disposição e enfâse nas estratégias de aprendizagem que os alunos podem utilizar para aprimorar o seu aprendizado. Ou seja, a preocupação dos livros está voltada para capacitar o aluno a utilizar recursos e

procedimentos que auxiliem no cumprimento de tarefas, na compreensão e uso da língua. Desse modo, verificamos que os materiais descondideram a necessidade de o aluno identificar o seu estilo de aprendizagem.

Essa discrepância entre o enfoque nas estratégias de leitura e a ausência de considerações sobre o estilo de aprendizagem pode ser basilada através das notas que os livros receberam em cada um dos critérios de análise do Campo 4, conforme demonstramos a seguir:

QUADRO 49 – INTERPRETAÇÃO FINAL CAMPO 4

CAMPO 4 – INSTRUÇÕES DE APRENDIZAGEM				
Livros		Critérios		PONTUAÇÃO FINAL CAMPO 4
Título	Local de Uso	Critério 4.1 Estilos de Aprendizagem	Critério 4.2 Estratégias de Aprendizagem	
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul (L1)	0	10	10
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Austrália	0	0	0
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	0	0	0
English – Level 2	Nova Zelândia	0	10	10
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul (L2)	0	10	10
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	0	10	10
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	0	0	0
English in Use 1	Tanzânia	0	7,5	7,5
Way to Go! 1	Brasil	0	10	10
Teens Club 1° Medio	Chile	0	10	10
Mash Up 10	Portugal	0	0	0
English for Starters 10	Síria	0	2,5	2,5

Através do quadro de pontuação final, temos que nenhum livro faz a inserção de considerações sobre os diferentes estilos de aprendizagem, enquanto que 8 (oito) dos 12 (doze) materiais analisados incorporam as estratégias de aprendizagem como elemento a ser trabalhado com os alunos. Desses 8 (oito) livros, 6 (seis) – África do Sul (L1), África do Sul (L2), Brasil, Chile, Hong Kong e Nova Zelândia – fazem a inserção das estratégias de aprendizagem de forma recorrente e em todas as suas unidades, demonstrando a importância que estas possuem para auxliar e facilitar o processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Salientamos, ainda, que, apesar de inserirem um mesmo elemento, explicitação de estratégias de aprendizagem, cada um desses 6 (seis) materiais utilizam diferentes recursos e formatos para fazer a explanação de como estas estratégias são válidas para cada contexto de aplicação e como podem ser utilizadas pelos alunos. Esses materiais foram pontuados com a nota 10 para o Critério 4.2, pertinente às estratégias de aprendizagem, totalizando média final 5. Sendo, portanto, dentro do nosso *corpus* de análise, considerados os materiais mais adequados para estimular o desenvolvimento da autonomia do aluno.

5.4 ANÁLISE CAMPO 5 – MATERIAL COMPLEMENTAR

O material didático é, em regra, utilizado por professores e alunos como o principal recurso para o ensino e aprendizagem de língua. Ressaltamos, porém, que este precisa ser capaz de apresentar ao aluno que o aprendizado de língua requer uma busca constante pelo conhecimento, o qual não se restringe aos limites das páginas do livro. Desse modo, constatamos que, apesar de ser um elemento central, o material didático não pode ser concebido como o único instrumento a ser usado no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o aluno precisa estar ciente de que o livro didático necessita ser empregado em conjunto com outras fontes de estudo, tais como o dicionário, o *thesaurus*, jornais e revistas, a *internet*, dentre outros elementos. O material, portanto, precisa evidenciar que estes são recursos inerentes ao processo de aprendizagem e deve estimular o educando a utilizá-los durante os seus estudos. Para tanto, o livro didático pode, ao longo da exposição dos conteúdos, incluir atividades que requeiram do aluno a busca por materiais complementares, assim como recomendar elementos adicionais que aprofundem o assunto trabalhado e/ou o auxilie nos seus estudos.

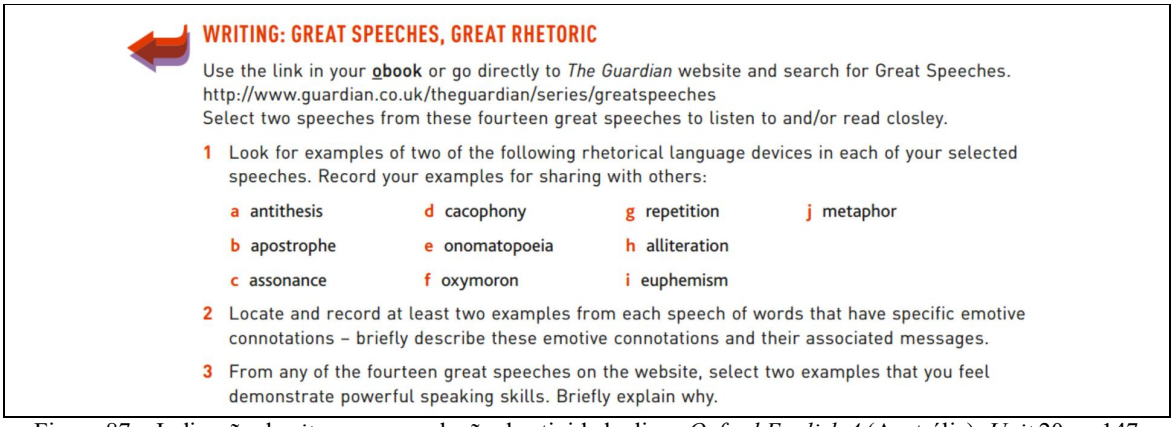
O uso de materiais complementares ajuda o aluno a perceber que o ato de aprender não pode ser concebido como algo isolado. Isto é, a indicação de elementos adicionais ajuda o educando a identificar que ele mesmo, o professor, a escola e o livro didático não são autossuficientes e precisam atuar de forma colaborativa entre si e com outros recursos. Além disso, através do uso desses aditivos, o aluno é encorajado a desenvolver novas habilidades que podem contribuir para o aprimoramento dos seus estudos. Uma questão que solicite o uso de um dicionário para a sua resolução, por exemplo, estimula o educando a aprender a manusear este recurso, assim como pode fazer com que este identifique a relevância do recurso para o seu aprendizado e, por conseguinte, o insira na sua prática de estudo.

Os materiais complementares, portanto, incentivam o aluno a se conceber como parte do processo de aprendizagem, além de estimulá-lo a buscar por novos recursos que podem ser úteis para os seus estudos. Depreendemos, assim, que a inclusão de materiais complementares é um dos fatores que precisam ser considerados na tentativa de desenvolver a autonomia do aprendiz. Desse modo, o presente campo de análise, Campo 5 – Material Complementar, visou identificar se e de que forma os livros selecionados requerem e recomendam o uso de materiais complementares, tendo estabelecido dois critérios de análise, conforme observamos no Quadro a seguir:

QUADRO 50 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO CAMPO 5

CAMPO 5 – MATERIAL COMPLEMENTAR
Critérios
5.1 Requisição para que os alunos utilizem materiais complementares para a resolução das atividades (dicionários, internet, livros, etc.)
5.2 Sugestão de materiais complementares ao livro do aluno.

Apesar de bastante semelhantes, esses dois critérios se distinguem pelo fato de que, segundo o Critério 5.1, o aluno precisa usar o material complementar para poder responder uma determinada atividade do livro, enquanto que, no Critério 5.2, o elemento adicional é inserido não como requisito para a resolução de uma atividade, mas como forma de o aluno aprofundar os seus estudos em relação ao conteúdo trabalhado na unidade. Essa distinção pode ser exemplificada pelas Figuras 87 e 88, as quais demonstram como no livro da Austrália a indicação e uso de um determinado *site* é um requisito obrigatório para que o aluno possa responder à atividade, ao passo que no livro do Brasil, o *site* é sugerido como meio do aluno expandir o conhecimento sobre o assunto trabalhado.



WRITING: GREAT SPEECHES, GREAT RHETORIC

Use the link in your **obook** or go directly to *The Guardian* website and search for Great Speeches.
http://www.guardian.co.uk/theguardian/series/greatspeeches
Select two speeches from these fourteen great speeches to listen to and/or read closley.

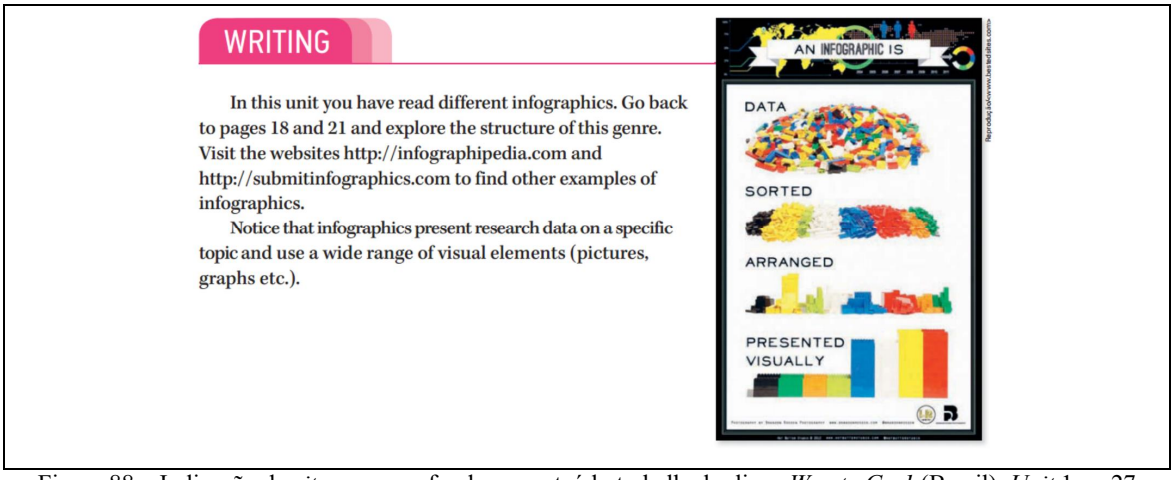
1 Look for examples of two of the following rhetorical language devices in each of your selected speeches. Record your examples for sharing with others:

a antithesis
b apostrophe
c assonance
d cacophony
e onomatopoeia
f oxymoron
g repetition
h alliteration
i euphemism
j metaphor

2 Locate and record at least two examples from each speech of words that have specific emotive connotations – briefly describe these emotive connotations and their associated messages.

3 From any of the fourteen great speeches on the website, select two examples that you feel demonstrate powerful speaking skills. Briefly explain why.

Figura 87 – Indicação de *site* para a resolução da atividade, livro *Oxford English 4* (Austrália), *Unit* 20, p. 147



WRITING

In this unit you have read different infographics. Go back to pages 18 and 21 and explore the structure of this genre. Visit the websites http://infographipedia.com and http://submitinfographics.com to find other examples of infographics.

Notice that infographics present research data on a specific topic and use a wide range of visual elements (pictures, graphs etc.).

Figura 88 – Indicação de *site* para aprofundar o conteúdo trabalhado, livro *Way to Go 1* (Brasil), *Unit* 1, p. 27

Para cada um desses critérios foram considerados parâmetros específicos de análise dos livros didáticos. Esses parâmetros são detalhados na seção a seguir.

5.4.1 Parâmetros para a interpretação dos livros didáticos

Para cada critério de avaliação do Campo 5 foi realizado um cálculo distinto para a ponderação dos dados aferidos e conseguinte pontuação dos livros. Esses cálculos tomaram como base as especificidades dos critérios e os elementos de análise inerentes a cada um destes.

5.4.1.1 Critério 5.1 – Requisição para que os alunos utilizem materiais complementares para a resolução das atividades

Em relação ao critério "requisição para que os alunos utilizem materiais complementares para a resolução das atividades", denominado de Critério 5.1, a gradação da média de cada livro baseou-se na análise de três elementos: as atividades, as unidades do livro e os recursos sugeridos. Para cada um desses elementos foi realizada uma quantificação individualizada dos dados levantados para que, então, chegássemos à pontuação final do quesito.

Em relação às atividades, intitulado como item I, fizemos um levantamento do total de atividades que cada material propõe. Após esse levantamento, identificamos quantas dessas atividades requerem o uso de materiais complementares para a sua resolução.

Ressaltamos que a mera estipulação da quantidade de atividades não seria suficiente para constatarmos qual o material que melhor aplica o Critério 5.1. Nesse sentido, identificamos, percentualmente, a relação entre a quantidade total de atividades e a quantidade de atividades que incorporam este critério. A pontuação aferida por cada livro em relação ao Item I, Atividades, tomou como base no seguinte quadro:

QUADRO 51 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 5, CRITÉRIO 5.1, ITEM I - ATIVIDADES

Atividades (Item I)			
% de atividades que requerem o uso de materiais complementares	**Nota**	**% de atividades que requerem o uso de materiais complementares**	**Nota**
≥25%	10	≥12<13%	4,8
≥24<25%	9,6	≥11<12%	4,4
≥23<24%	9,2	≥10<11%	4
≥22<23%	8,8	≥9<10%	3,6
≥21<22%	8,4	≥8<9%	3,2
≥20<21%	8	≥7<8%	2,8
≥19<20%	7,6	≥6<7%	2,4
≥18<19%	7,2	≥5<6%	2
≥17<18%	6,8	≥4<5%	1,6
≥16<17%	6,4	≥3<4%	1,2
≥15<16%	6	2<3%	0,8
≥14<15%	5,6	≤1%	0,4
≥13<14%	5,2	0%	0

Esse quadro levou em consideração que um livro didático é composto por diversos tipos de atividades que precisam abranger diferentes conteúdos e habilidades (gramática, vocabulário, escrita, áudio, fala e leitura). Além disso, os materiais didáticos também devem e precisam servir como fonte de estudo e prática, portanto, atividades que se restringem ao livro são necessárias e são a maioria[115].

Desse modo, estipulamos 25% (vinte e cinco por cento) como a proporção ideal de atividades que um volume precisa disponibilizar para que consiga estimular o aluno na busca por materiais complementares. Isto ocorre, pois nesse percentual, referente a ¼ de todas as atividades do livro, consideramos que a prática de buscar por elementos adicionais se torna regular, fazendo com que o aluno a compreenda como um ato recorrente e de importância para o seu aprendizado. Sendo assim, um livro que inclui em 25% (vinte e cinco por cento) ou mais de suas atividades a requisição pelo uso de elementos adicionais foi pontuado com a nota 10 (dez) e as demais percentagens foram graduadas com a proporção crescente de 0,4[116] (quatro décimos).

No que concerne às unidades, intitulado de Item II, verificamos como as atividades que ensejam o uso de materiais complementares estão distribuídas nos livros. Com esse intuito, observamos em quais e em quantas unidades esse tipo de atividade aparece nos volumes. Esse procedimento foi necessário para verificarmos se a distribuição dessas

[115] Ressaltamos que as atividades do livro podem ser adaptadas e adequadas às necessidades dos alunos. Essa modificação é feita pelo professor, tomando como base o contexto e necessidades de seus alunos.

[116] Proporcionalmente, se 25% equivale à 10 (dez) pontos, 1% equivale à 0,4 (quatro décimos) pontos. Desse modo, a gradação foi feita na proporção: para cada 1% a mais fosse somado 0,4 (quatro décimos).

atividades ocorre de forma equilibrada, sendo encontradas em diferentes unidades, ou desproporcional, restrita a um número reduzido de componentes.

Para que o uso de material complementar se torne efetivo e venha a ter algum impacto no processo de aprendizagem, o aluno precisa ser exposto de forma recorrente a esses elementos. À vista disso, o educando precisa ser estimulado a usar esses recursos em diversos momentos do seu estudo, evidenciando-se o emprego destes em diferentes contextos e conectados à conteúdos variados.

Depreendemos, portanto, que uma distribuição equilibrada das atividades pode vir a melhor beneficiar o aluno do que se estas fossem organizadas de forma desproporcional. Isto ocorre, pois, ao difundir as atividades em diferentes unidades, o livro proporciona ao aluno diferentes oportunidades de utilizar os materiais complementares, de conectá-los com assuntos e contextos distintos, e de se familiarizar com essa prática de recorrer a outros recursos que não o próprio livro didático.

Esse fato pode ser exemplificado da seguinte forma: em um livro com 10 (dez) unidades e com 10 (dez) atividades que estimulem o uso de elementos adicionais a melhor distribuição será a de 1 (uma) atividade para cada unidade, do que ter as 10 (dez) atividades concentradas apenas em uma ou duas unidades. Isto ocorre, pois, ao disponibilizar as atividades em momentos variados, o livro dá ao educando múltiplas chances para que este descubra os benefícios do uso desses recursos e venha a identificar a melhor forma de inseri-los em seu aprendizado.

Verificamos, assim, que a distribuição mais adequada é aquela que para cada unidade de conteúdo o livro inclui ao menos uma atividade que incentive o aluno a buscar por materiais complementares. Ressaltamos, ainda, que, para essa ponderação, foram considerados três fatores: a) o total de unidades de cada livro, b) o número de unidades que cada obra poderia abarcar, tendo em vista a quantidade de atividades que usam material complementar[117] e c) a totalidade de unidades que possuem atividades deste tipo. Desse modo, chegamos a duas proporções: 1) 'total de unidades *versus* quantidade de unidades com

[117] Esse fator pode ser exemplificado da seguinte forma: um livro possui 10 (dez) unidades, mas disponibiliza apenas 02 (duas) atividades que usam material complementar. Nesse caso, apesar de o ideal ser uma atividade que utilize elementos adicionais para cada unidade do livro, a quantidade de exercícios deste tipo que o volume inclui para essa distribuição é insuficiente. Isto ocorre, pois o volume só tem como englobar 02 (duas) unidades de conteúdo, tendo em vista que só disponibiliza 02 (duas) destas atividades.

atividades que usam material complementar'[118] e 2) 'quantidade de unidades que podiam ser abarcadas *versus* quantidade de unidades com atividades que usam material complementar'[119].

Com base nessas duas proporções, identificamos o percentual de distribuição[120] e pontuamos os livros de acordo com o quadro abaixo, no qual delimitamos 100% (cem por cento) como a totalidade das unidades de um livro:

QUADRO 52 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 5, CRITÉRIO 5.1, ITEM II - UNIDADES

Unidades (Item II)[121]	
% de distribuição das unidades com o uso de materiais complementares	**Nota**
100%	10
66⊢99%	9
33⊢66%	6
1⊢33%	3
0%	0

Por fim, em relação ao elemento "recursos", designado de item III, buscamos averiguar a variedade destes nos livros didáticos. O objetivo, portanto, foi o de detectar quais e quantos tipos de recursos cada volume indica que o aluno utilize para a resolução das atividades. Para tanto enquadramos os recursos utilizados em cinco categorias: a) recursos culturais, tais como a biblioteca, o museu e as exposições culturais; b) recursos tecnológicos, como a televisão, a internet, o rádio e vídeos; c) recursos pedagógicos, tendo como exemplos o dicionário, a enciclopédia e outros livros; d) recursos usados pedagogicamente[122], tais como jornais, revistas e guia de TV; e e) recursos inexatos, considerando-se nessa categoria o fato de que, em algumas atividades, não especifica-se o elemento adicional a ser usado, ficando a critério do aluno essa escolha.

Essa variedade de categorias demonstra que diferentes tipos de recursos podem ser utilizados pelo aluno para facilitar, motivar e intensificar a sua aprendizagem. Ademais, cada uma dessas categorias requer uma busca e um posicionamento distinto do aprendiz, fazendo com que este experimente formas variadas de complementar e aprimorar os seus estudos.

[118] Buscamos averiguar quantas unidades o livro possui e quantas unidades impulsionam os alunos a utilizarem materiais complementares para a resolução de suas atividades.
[119] Examinamos quantas unidades podem ser englobadas tendo como base a quantidade de atividades disponibilizadas por cada livro.
[120] Esse percentual é obtido através do total da soma das duas proporções dividido por dois.
[121] Ressaltamos que, em termos estatísticos, o símbolo ⊢ inclui o número que o antecede, mas não abrange o número seguinte. Exemplo: na delimitação '1⊢12%', os números inseridos na amostragem são de 1 a 11,9%.
[122] Diferente dos recursos pedagógicos, que são pensados para este fim, consideramos "recursos usados pedagogicamente" aqueles que, apesar de não serem elaborados para fins pedagógicos, também podem contribuir para o ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, verificamos que, considerando uma situação ideal, um livro didático deveria incentivar o educando a buscar e utilizar recursos que contemplem todas essas cinco categorias. Partindo deste princípio, realizamos a interpretação desse item com base na quantidade de categorias de recursos englobadas por cada material, conforme especifica o quadro abaixo:

QUADRO 53 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 5, CRITÉRIO 5.1, ITEM III - RECURSOS

Recursos (Item III)	
Qtd de Categorias	**Nota**
5C	10
4C	8
3C	6
2C	4
1C	2
0C	0

Após a quantificação destes três itens (atividades, unidades e recursos), chegamos à média final do Critério 5.1 - Requisição do uso de material complementar para a resolução de atividades. Essa média foi encontrada através do total aferido por cada livro, isto é, a soma dos três itens, atividades, unidades e recursos, dividida por 3 (três).

5.4.1.2 Critério 5.2 – Sugestão de materiais complementares ao livro do aluno

Para o Critério 5.2, intitulado "Sugestão de materiais complementares ao livro do aluno", o cálculo baseou-se em dois dos elementos contemplados na análise do Critério 5.1: 1) as unidades do livro e 2) os recursos sugeridos. Contudo, a forma de aferição dos dados é diferente, pois no Critério 5.2 é necessário identificar também como as indicações dos materiais complementares estão dispostas nos volumes, assim como, se é, ou não, explicitada a correlação destes com as unidades do livro.

Desse modo, a análise do elemento 'unidades', pertinente ao Critério 5.2, foi dividida em dois passos: 1) delimitação do número de unidades em que cada livro sugere o uso de materiais complementares e 2) reconhecimento de como essas sugestões estão dispostas nos volumes. Em relação à delimitação do número de unidades, determinamos que, assim como ocorre no Critério 5.1, o ideal é que todas as unidades do livro sejam contempladas com ao menos uma indicação de uso de elementos adicionais. No que concerne à disposição das

sugestões no livro didático, examinamos a localização das indicações e a explicitação de vinculação dessas com as unidades de conteúdo.

Para a análise da localização verificamos se as indicações são feitas de forma recorrente ou em blocos e, no que concerne à vinculação, averiguamos se as sugestões evidenciam ou não alguma correlação com os assuntos trabalhados. Para que o aluno possa compreender a importância dos elementos adicionais, a indicação do uso desses materiais precisa ser feita de forma recorrente e de fácil correlação com os temas trabalhados.

Nesse sentido, estipulamos que a ponderação do elemento 'unidades' seria feita com base na quantificação das unidades que sugerem o uso de materiais adicionais e na observação de como estes estão organizados nos volumes. Para a ponderação dos dados aferidos, utilizamos os Quadros 54 e 55, respectivamente, para quantificação das unidades e para a organização das sugestões:

QUADRO 54 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 5, CRITÉRIO 5.2, ITEM 'UNIDADES' – QUANTIFICAÇÃO

Critério 5.2 **Sugestão de materiais complementares ao livro do aluno**	
Unidades (Item II) - Quantificação	
% Unidades	**Nota**
100%	10
88⊦99%	9
77⊦88%	8
66⊦77%	7
55⊦66%	6
44⊦55%	5
33⊦44%	4
22⊦33%	3
11⊦22%	2
1⊦11%	1
0%	0

QUADRO 55 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 5, CRITÉRIO 5.2, ITEM 'UNIDADES' - ORGANIZAÇÃO

Critério 5.2 **Sugestão de materiais complementares ao livro do aluno**		
Unidades (Item II) - Organização		**Nota**
1) Localização	a) Forma recorrente	10
	b) Em bloco	5
2) Vinculação	a) Vincula ao conteúdo	10
	b) Não vincula ao conteúdo	0

Por sua vez, o elemento 'recursos' utiliza o mesmo critério de ponderação estipulado para o Critério 5.1. Isto ocorre, pois utilizamos a mesma categorização de recursos tanto em relação a indicação de materiais complementares para a resolução de questões quanto para o

aprofundamento dos estudos. Portanto, a aferição dos recursos em relação ao Critério 5.2 se baseou no Quadro 51, exposto na página 240.

Ao longo da avaliação conjunta, a seguir, realizamos a exposição de como os livros incorporam os critérios do Campo 5, assim como exemplificamos a forma como cada critério é englobado. Além disso, com base nos dados auferidos e na quantificação acima descrita, delimitamos a pontuação dos volumes na escala de 0 (zero) a 10 (dez) para cada critério de análise.

5.4.2 Avaliação conjunta dos livros didáticos

A avaliação dos critérios do Campo 5 foi dividida em três fases: 1) identificação de quais livros preenchem os critérios, 2) quantificação dos dados encontrados e 3) comparação dos materiais. Na primeira etapa, verificamos quais dos materiais selecionados indicam e sugerem o uso de materiais complementares, seja para a resolução das atividades, seja para o aprofundamento dos estudos.

Após esse levantamento foi necessário realizar a quantificação dos dados aferidos. Conforme evidenciado na análise do Campo 2 – Organização dos Livros Didáticos, os livros são estruturados de diferentes formas e, portanto, cada um deles possui uma quantidade específica de atividades. Desse modo, para a real identificação de como os materiais englobam esses requisitos, tivemos que calcular o quão significativa a quantidade de sugestões e/ou indicações de elementos adicionais é em relação ao número total de atividades e unidades de cada volume, além de verificar a variedade desses recursos.

Finalizada a quantificação, realizamos o estudo comparado dos livros. Nessa fase, contrastamos como os materiais englobam esses critérios, detalhando e exemplificando o resultado obtido na etapa de mensuração. Nesse sentido, verificamos que a descrição individualizada dos livros foi realizada com o intuito de possibilitar a quantificação dos dados e, consequentemente, o escalonamento dos livros. Decidimos, portanto, realizar a exposição conjunta dos livros, demonstrando a pontuação final atingida por cada volume e explicitar como estimulam o uso de materiais complementares.

O primeiro passo necessário para a avaliação conjunta foi a identificação de quais livros didáticos incorporam os requisitos estipulados para o Campo 5, sejam estes: a) a requisição de que os alunos utilizem materiais complementares para a resolução das

atividades, denominado de Critério 5.1, e b) a sugestão de materiais complementares ao livro do aluno, intitulado de Critério 5.2. A partir dessa averiguação, constatamos que todos os volumes englobam, de alguma forma, o Critério 5.1, mas apenas 02 (dois) livros, o do Brasil e do Chile, abrangem o Critério 5.2:

QUADRO 56 – CAMPO 5, IDENTIFICAÇÃO DOS LIVROS X REQUISITOS

MATERIAL COMPLEMENTAR			
CRITÉRIO 5.1 **Uso de material complementar para a resolução das atividades**		**CRITÉRIO 5.2** **Sugestão de material complementar ao livro do aluno**	
SIM	**NÃO**	**SIM**	**NÃO**
5. África do Sul (L1) 6. África do Sul (L2) 7. Austrália 8. Brasil 9. Chile 10. Guiana Inglesa 11. Hong Kong 12. Nova Zelândia 13. Portugal 14. Samoa 15. Síria 16. Tanzânia	-	1. Brasil 2. Chile	1. Austrália 2. África do Sul (L1) 3. África do Sul (L2) 4. Guiana Inglesa 5. Hong Kong 6. Nova Zelândia 7. Portugal 8. Samoa 9. Síria 10. Tanzânia

Com base nesse levantamento, demos início à apreciação individualizada dos critérios. Desse modo, conseguimos detectar, de forma pormenorizada, como cada livro impulsiona o uso dos materiais complementares nestes dois contextos: a) para a resolução de atividades do próprio livro e b) para o aprofundamento do estudo em relação aos conteúdos trabalhados nos livros.

5.4.2.1 Critério 5.1 – Requisição para que os alunos utilizem materiais complementares para a resolução das atividades

Conforme exposto no Quadro 56, todos os livros possuem atividades que requerem do aluno o uso de materiais complementares para a sua resolução, abrangendo, portanto, o Critério 5.1 – Requisição para que os alunos utilizem materiais complementares para a resolução das atividades. A avaliação deste critério seguiu os parâmetros estabelecidos na seção anterior e, portanto, tivemos que identificar: a) quantas destas atividades cada volume insere (Atividades – Item I), b) como elas estão distribuídas ao longo da obra (Unidades – Item II) e c) qual a variedade de recursos sugeridos (Recursos – Item III).

Nesse sentido, a primeira medida foi apurar quantas destas atividades cada livro insere. Para tanto, foram contabilizadas todas as atividades propostas ao longo das unidades de conteúdo, incluindo as sessões complementares e projetos[123]. Após esse levantamento, detectamos quantas atividades desse total requerem que o aluno utilize algum material complementar para a sua resolução. Através dessa investigação, chegamos à proporção 'total de atividades x atividades com material complementar' explicitada no Quadro 57 abaixo:

QUADRO 57 – CAMPO 5, CRITÉRIO 5.1, ITEM I - ATIVIDADES

TOTAL DE ATIVIDADES X ATIVIDADES COM MATERIAL COMPLEMENTAR				
Atividades (I)				
Livro	**Local**	**Qtd Total de Atividades (A)**	**Atividades com Material Complementar (B)**	**% (A x B)**
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul (L1)	121	11	9,09
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul (L2)	152	13	8,55
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Austrália	306	37	12,09
Way to Go! 1	Brasil	319	2	0,63
Teens Club 1° Medio	Chile	232	10	4,31
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	398	1	0,25
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	344	2	0,58
English – Level 2	Nova Zelândia	215	10	4,65
Mash Up 10	Portugal	374	1	0,27
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	143	40	27,97
English for Starters 10	Síria	254	2	0,79
English in Use 1	Tanzânia	556	3	0,54

De acordo com a referida proporção, os livros didáticos podem ser separados em quatro grupos: a) proporção ideal (maior ou igual a 25%), b) proporção significativa (maior que 12,5 % e menor que 25%), c) proporção regular (maior que 5% e menor que 12,5%), d) proporção escassa (maior que 1% e menor que 5%) e e) proporção exígua (menor que 1%). A proporção ideal refere-se aos materiais que alcançaram ou ultrapassaram a média de 25% (vinte e cinco por cento), ou seja, volumes que dedicam ¼ (um quarto) ou mais de suas atividades a estimularem os alunos a utilizarem elementos adicionais para a resolução destas. Apenas 01 (um) livro atingiu essa média, no caso o livro de Samoa, o qual teve a proporção de 28% (vinte e oito por cento).

[123] Nesse cálculo, foram desconsideradas as atividades das questões de revisão, posto que nem todos os livros incluem esse componente.

Os materiais da África do Sul (L1), África do Sul (L2) e Austrália obtiveram uma proporção regular, pois atingiram médias entre 8 e 12% (oito e doze por cento). Ressaltamos, que, apesar de em número de atividades a obra Austrália se aproximar bastante do volume da Samoa, 37 (trinta e sete) contra 40 (quarenta) exercícios, respectivamente, em termos percentuais, é possível constatar que o uso de elementos adicionais no livro da Samoa é muito mais recorrente.

Esse fato também pode ser observado em relação aos livros do Chile e da Nova Zelândia que, apesar de terem uma quantidade de atividades similar aos volumes da África do Sul (L1) e África do Sul (L2), são categorizados como de proporção escassa, pois, em termos percentuais, os seus livros incorporam os elementos adicionais em menos de 5% (cinco por cento) de suas atividades. Por sua vez, os livros do Brasil, Guiana Inglesa, Hong Kong, Portugal, Síria e Tanzânia inserem o uso de materiais complementares em uma quantidade exígua de suas atividades, as quais representam um valor inferior a 1% (um por cento) do total destas.

Contudo, a identificação da proporção 'total de atividades *versus* atividades com material complementar' não foi suficiente para a real identificação de como os livros incorporam os elementos adicionais. É através da exposição regular aos elementos adicionais que os alunos podem vir a compreender a relevância destes para o seu aprendizado e, por conseguinte, incluí-los como itens indispensáveis à sua prática de estudos. Ou seja, além de contabilizarmos a quantidade de atividades, foi necessário verificarmos a frequência com que os alunos são expostos a estas.

Nesse sentido, detectamos em quais e em quantas unidades esse tipo de atividade estava inserida. Através dessa análise, delimitamos a proporção 'Unidades *versus* Distribuição de atividades' aferida através da ponderação das seguintes proporções: 1) Proporção 1 – 'Total de unidades *versus* Quantidade de unidades com atividades que usam material complementar' e 2) Proporção 2 – 'Quantidade de unidades que podiam ser abarcadas *versus* Quantidade de unidades com atividades que usam material complementar'[124]. As Proporções 1 e 2 se referem à verificação percentual de como a indicação de uso de material complementar está distribuída nas unidades de conteúdo. Esses dados são apresentados no Quadro 58 a seguir:

[124] O cálculo individualizado da Proporção 1 e da Proporção 2 estão disponíveis no Apêndice A.

QUADRO 58 – CAMPO 5, CRITÉRIO 5.1, ITEM II – UNIDADES

UNIDADES X DISTRIBUIÇÃO DE ATIVIDADES				
Unidades (II)				
Livro	**Local**	**Proporção 1 (%)**	**Proporção 2 (%)**	**% 'Unidades x Distribuição atividades'**
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul (L1)	39	64	51
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul (L2)	28	77	52
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Austrália	48	48	48
Way to Go! 1	Brasil	25	100	63
Teens Club 1° Medio	Chile	100	100	100
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	4	100	52
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	20	100	60
English – Level 2	Nova Zelândia	25	60	43
Mash Up 10	Portugal	8	100	54
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	72	72	72
English for Starters 10	Síria	17	100	58
English in Use 1	Tanzânia	13	100	56

Com base nessa averiguação, constatamos que o livro de Samoa, apesar de ser o volume com a melhor proporção 'total de atividades *versus* atividades com material complementar', não foi a obra que atingiu a maior proporção 'total de unidades *versus* unidades com atividades que usam material complementar', tendo o livro do Chile alcançado este desempenho. Isso pois, apesar de o volume do Chile disponibilizar uma quantidade escassa de atividades (aproximadamente 5% do total), estas estão distribuídas de maneira uniforme por todo o material. Diferentemente do que ocorre com as demais obras, em todas as suas unidades do livro do Chile, ao menos 01 (um) exercício requer o uso de elementos adicionais, tendo, portanto, a distribuição mais equilibrada entre os volumes.

À vista disso, no que concerne à distribuição das atividades nas unidades dos livros, os volumes podem ser categorizados como: a) distribuição ideal (100%), b) distribuição equilibrada (acima de 50%) e c) distribuição pouco equilibrada (abaixo de 50%). A distribuição ideal foi atribuída ao livro no qual todas as suas unidades possuem ao menos uma atividade que requer o uso de material complementar, tendo sido alcançada, conforme exposto, apenas pelo volume do Chile. A distribuição equilibrada, por sua vez, foi imputada ao livro de Samoa, pelo fato de que 72% (setenta e dois por cento) de duas unidades estimulam o uso de materiais complementares para a solução de algumas de suas atividades,

ou seja, apenas 5 (cinco) de suas unidades[125] não incorporam atividades desse tipo. Os demais volumes, entretanto, atingiram um percentual baixo de distribuição, entre 36% (trinta e seis) e 50% (cinquenta por cento). Isto significa que menos da metade das unidades destes volumes disponibilizam exercícios que impulsionam o educando a utilizar elementos adicionais.

Após a delimitação da proporção 'unidades *versus* distribuição das atividades', fizemos o levantamento dos materiais complementares sugeridos por cada livro. Essa averiguação teve como objetivo detectar a variedade de recursos indicados pelos volumes e refere-se ao último elemento de exame necessário para a graduação dos livros em relação ao Critério 5.1 do Campo 5, requisição de que os alunos utilizem materiais complementares para a resolução das atividades.

Inicialmente, observamos quais e quantos recursos cada obra indica que os alunos utilizem, para em seguida categorizar esses recursos em cinco tipos: a) recursos culturais, b) recursos tecnológicos, c) pedagógicos, d) usados pedagogicamente, e e) recursos inexatos. No Quadro 59 abaixo podemos verificar quais livros englobam cada um desses recursos:

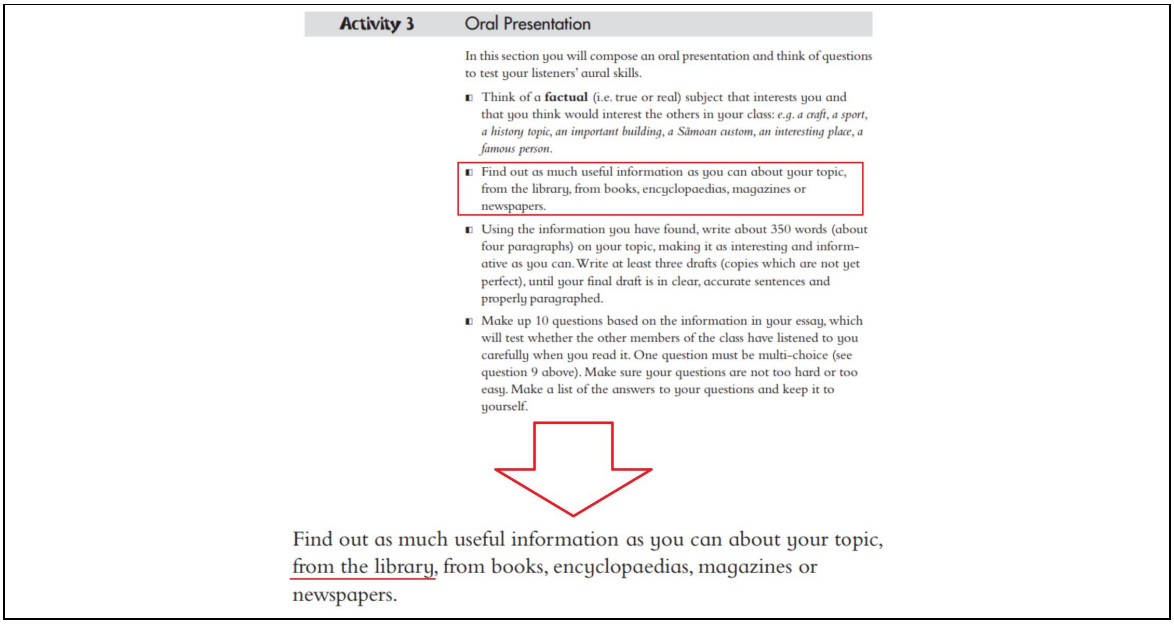
QUADRO 59 – CAMPO 5, CRITÉRIO 5.1, ITEM III - RECURSOS

RECURSOS (Item III) – Análise da Variedade						
Livros		**Categorias**				
Título	**Local**	**Culturais**	**Tecnológicos**	**Pedagógicos**	**Usados pedagogicamente**	**Inexatos**
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul (L1)			X	X	X
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul (L2)			X	X	X
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Austrália		X	X	X	
Way to Go! 1	Brasil					X
Teens Club 1° Medio	Chile		X	X		
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa					X
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong					X
English – Level 2	Nova Zelândia	X	X		X	X
Mash Up 10	Portugal		X			
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	X		X	X	X
English for Starters 10	Síria		X	X	X	
English in Use 1	Tanzânia	X	X		X	

Verificamos, assim, que 03 (três) livros, sendo estes o da Nova Zelândia, o de Samoa e o da Tanzânia, indicam o uso de recursos culturais para a resolução de suas atividades. O recurso cultural sugerido por esses livros é a biblioteca. Conforme demonstram as Figuras 89 a 91, esses materiais propõem que os alunos se dirijam a uma biblioteca, em conjunto ou não

[125] Para essa quantificação consideramos o total de unidades do conjunto dos três livros utilizados pela Samoa.

com outros recursos, para que possam buscar as informações ou itens necessários para o cumprimento das questões propostas.



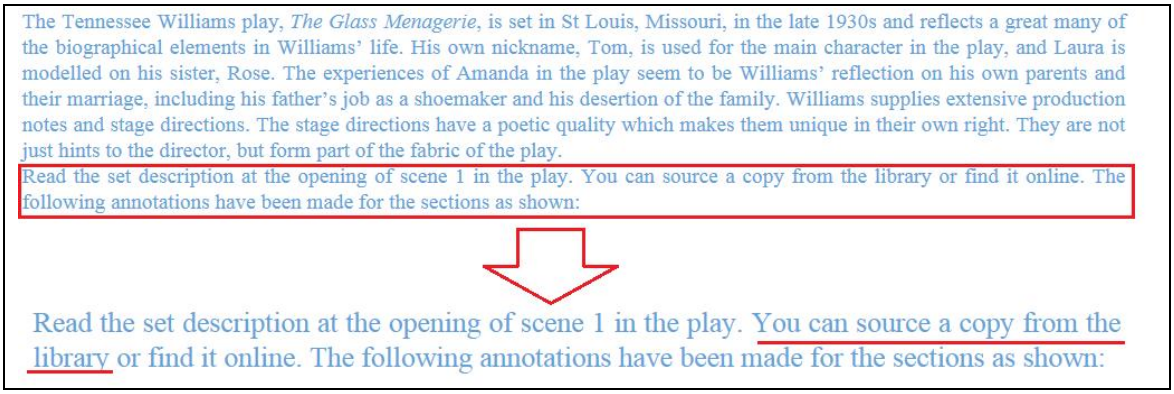
Activity 3 Oral Presentation

In this section you will compose an oral presentation and think of questions to test your listeners' aural skills.

- Think of a **factual** (i.e. true or real) subject that interests you and that you think would interest the others in your class: *e.g. a craft, a sport, a history topic, an important building, a Sāmoan custom, an interesting place, a famous person.*
- Find out as much useful information as you can about your topic, from the library, from books, encyclopaedias, magazines or newspapers.
- Using the information you have found, write about 350 words (about four paragraphs) on your topic, making it as interesting and informative as you can. Write at least three drafts (copies which are not yet perfect), until your final draft is in clear, accurate sentences and properly paragraphed.
- Make up 10 questions based on the information in your essay, which will test whether the other members of the class have listened to you carefully when you read it. One question must be multi-choice (see question 9 above). Make sure your questions are not too hard or too easy. Make a list of the answers to your questions and keep it to yourself.

Find out as much useful information as you can about your topic, from the library, from books, encyclopaedias, magazines or newspapers.

Figura 89 – Recurso cultural do livro *English 10 – Book 1* (Samoa), *Unit* 1, p. 9

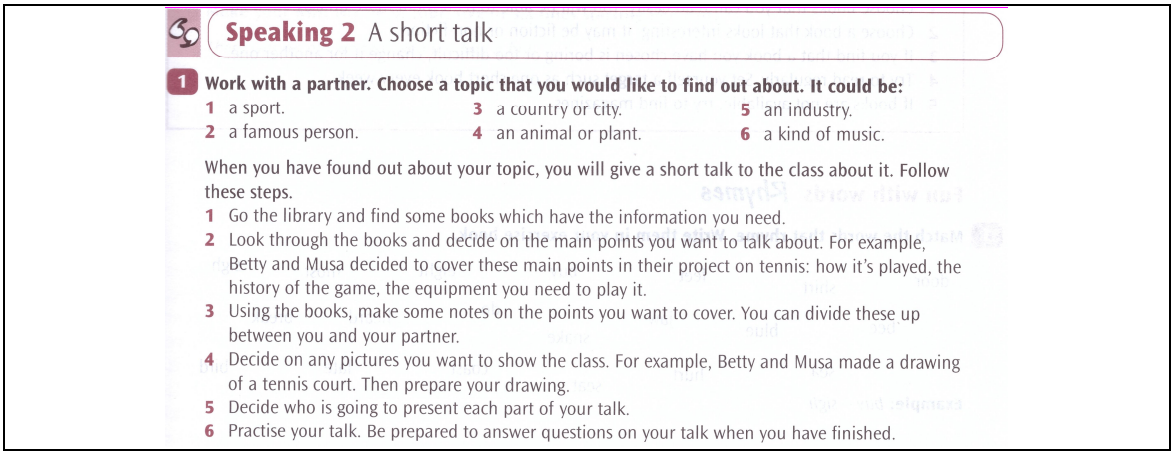


The Tennessee Williams play, *The Glass Menagerie*, is set in St Louis, Missouri, in the late 1930s and reflects a great many of the biographical elements in Williams' life. His own nickname, Tom, is used for the main character in the play, and Laura is modelled on his sister, Rose. The experiences of Amanda in the play seem to be Williams' reflection on his own parents and their marriage, including his father's job as a shoemaker and his desertion of the family. Williams supplies extensive production notes and stage directions. The stage directions have a poetic quality which makes them unique in their own right. They are not just hints to the director, but form part of the fabric of the play.

Read the set description at the opening of scene 1 in the play. You can source a copy from the library or find it online. The following annotations have been made for the sections as shown:

Read the set description at the opening of scene 1 in the play. You can source a copy from the library or find it online. The following annotations have been made for the sections as shown:

Figura 90 – Recurso cultural do livro *Level 2 English Study Guide* (Nova Zelândia), *Unit* 12, p. 219



Speaking 2 A short talk

1 **Work with a partner. Choose a topic that you would like to find out about. It could be:**

1 a sport.
2 a famous person.
3 a country or city.
4 an animal or plant.
5 an industry.
6 a kind of music.

When you have found out about your topic, you will give a short talk to the class about it. Follow these steps.

1 Go the library and find some books which have the information you need.
2 Look through the books and decide on the main points you want to talk about. For example, Betty and Musa decided to cover these main points in their project on tennis: how it's played, the history of the game, the equipment you need to play it.
3 Using the books, make some notes on the points you want to cover. You can divide these up between you and your partner.
4 Decide on any pictures you want to show the class. For example, Betty and Musa made a drawing of a tennis court. Then prepare your drawing.
5 Decide who is going to present each part of your talk.
6 Practise your talk. Be prepared to answer questions on your talk when you have finished.

Figura 91 – Recurso cultural do livro *English in Use 1* (Tanzânia), *Unit* 5, p. 39

Os livros da Nova Zelândia e da Tanzânia fazem, ainda, em conjunto com mais 04 (quatro) obras – Austrália, Chile, Portugal e Síria – a indicação de recursos tecnológicos. O principal recurso tecnológico sugerido pelos materiais é o uso da *internet.* A *internet* é inserida nesses volumes como instrumento de busca de dados que são imprescindíveis para a resolução das atividades propostas, conforme demonstramos através das Figuras 92 a 97, a seguir:

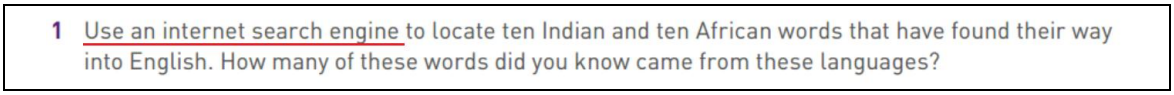

1 Use an internet search engine to locate ten Indian and ten African words that have found their way into English. How many of these words did you know came from these languages?

Figura 92 – Recurso tecnológico, *internet*, no livro *Oxford English 4,* (Austrália), *Unit* 19, p. 141.

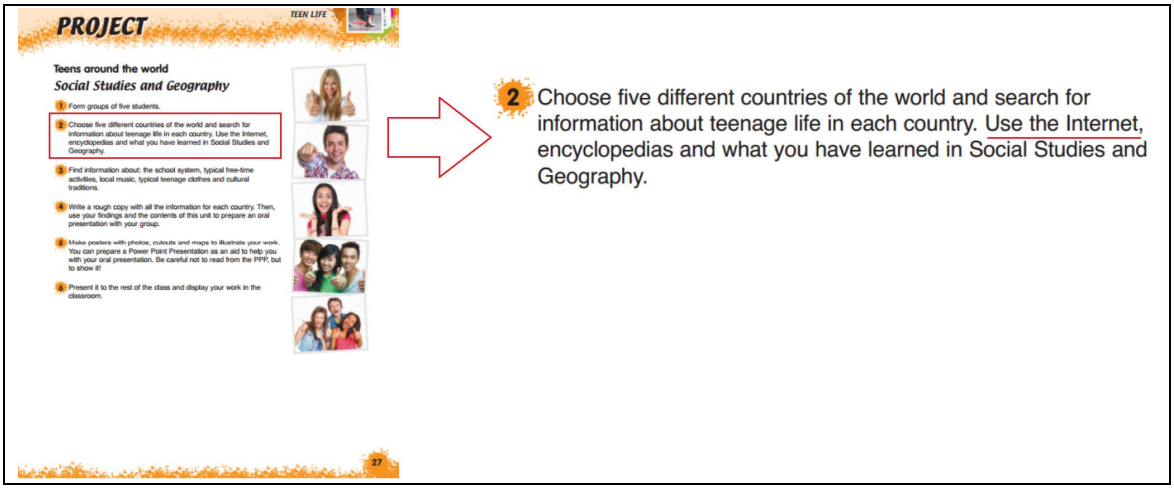
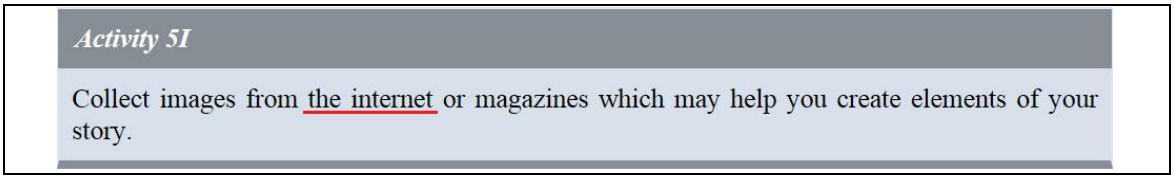


Figura 93 – Recurso tecnológico, *internet*, no livro *Teens Club 1° Medio* (Chile), *Unit* 1, p. 27.

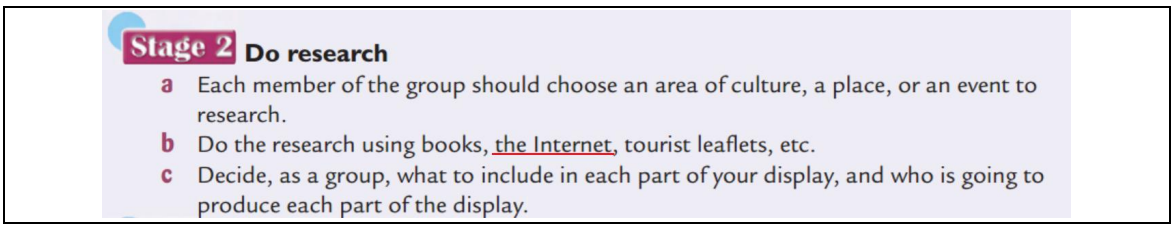

Activity 5I

Collect images from the internet or magazines which may help you create elements of your story.

Figura 94 – Recurso tecnológico, *internet*, no livro *Level 2 English Study Guide* (Nova Zelândia), *Unit* 5, p. 104.

2. **Browse the internet for some more apparently insignificant, but really vital objects that you use every day and in the form of a multimedia presentation show your findings to the rest of the class.**

Figura 95 – Recurso tecnológico, *internet*, no livro *Mash Up 10* (Portugal), *Unit* 5, Módulo Temático 2, p. 72.

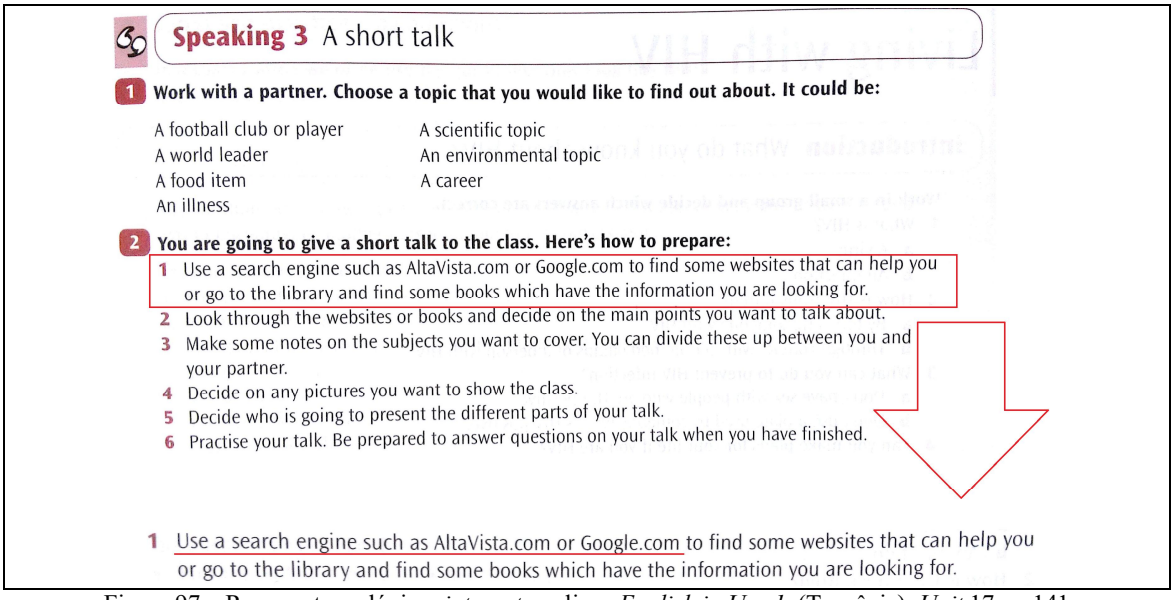

Stage 2 **Do research**

a Each member of the group should choose an area of culture, a place, or an event to research.

b Do the research using books, the Internet, tourist leaflets, etc.

c Decide, as a group, what to include in each part of your display, and who is going to produce each part of the display.

Figura 96 – Recurso tecnológico, *internet*, no livro *English for Starters 10* (Síria), Módulo Temático 4, p. 103



Speaking 3 A short talk

1 **Work with a partner. Choose a topic that you would like to find out about. It could be:**

A football club or player
A world leader
A food item
An illness
A scientific topic
An environmental topic
A career

2 **You are going to give a short talk to the class. Here's how to prepare:**

1 Use a search engine such as AltaVista.com or Google.com to find some websites that can help you or go to the library and find some books which have the information you are looking for.
2 Look through the websites or books and decide on the main points you want to talk about.
3 Make some notes on the subjects you want to cover. You can divide these up between you and your partner.
4 Decide on any pictures you want to show the class.
5 Decide who is going to present the different parts of your talk.
6 Practise your talk. Be prepared to answer questions on your talk when you have finished.

1 Use a search engine such as AltaVista.com or Google.com to find some websites that can help you or go to the library and find some books which have the information you are looking for.

Figura 97 – Recurso tecnológico, *internet*, no livro *English in Use 1,* (Tanzânia), *Unit* 17, p. 141

Enfatizamos, ainda, que o livro da Austrália indica como recurso tecnológico não apenas a *internet*, mas também programas de televisão, conforme demonstra a Figura 98:

17.12 View a current affairs program on commercial television. Look for and list the subtexts you find in the stories presented during the program.

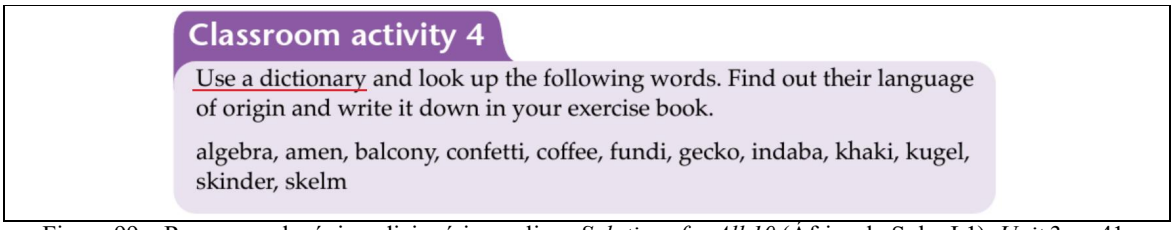
Figura 98 – Recurso tecnológico, *internet*, no livro *Oxford English 4,* (Austrália), *Unit* 17, p. 123.

A partir da avaliação das indicações de recursos culturais e tecnológicos, constatamos que, em alguns casos, os volumes não restringem demasiadamente o recurso que o aluno deve utilizar para responder à questão. Em algumas situações, em geral as que envolvem o contexto de pesquisa, os educandos são apresentados a diferentes elementos dos quais eles podem fazer uso para obter a informação requerida pelo exercício.

Nesses casos, as obras indicam não apenas recursos culturais, a biblioteca, e tecnológicos, a *internet*, mas também recursos pedagógicos e/ou aqueles que podem ser utilizados pedagogicamente. A Figura 89, apresentada na página 251, referente ao livro de Samoa, é um bom exemplo dessa situação, posto que, em uma única atividade, são indicados três tipos de recursos: a) a biblioteca (recurso cultural), b) livros e enciclopédia (recurso pedagógico) e c) jornais e revistas (recursos utilizados pedagogicamente). Outros exemplos podem ser encontrados no livro do Chile (Figura 93, na página 252), o qual designa o uso de recursos tecnológicos (a *internet*) e pedagógicos (a enciclopédia), e no volume da Síria (Figura 96, página 252) que delimita que os alunos façam uma pesquisa em recursos

tecnológicos (a *internet*), pedagógicos (livros) e naqueles que podem ser utilizados pedagogicamente (panfletos).

Ademais, através da análise dos tipos de materiais complementares englobados pelos livros didáticos, constatamos que as obras incorporam uma variedade de 04 (quatro) recursos pedagógicos próprios e 05 (quatro) recursos usados pedagogicamente. Os recursos pedagógicos próprios indicados para a resolução das atividades são: dicionário, *thesaurus*, enciclopédia e mapas. Dos 12 (doze) livros analisados, 06 (seis), sendo estes os volumes da Austrália, da África do Sul (L1), África do Sul (L2), Samoa, do Chile e da Síria, requerem o uso do dicionário para a realização de algum exercício, tal como demonstram as seguintes figuras (Figuras 99 a 104):

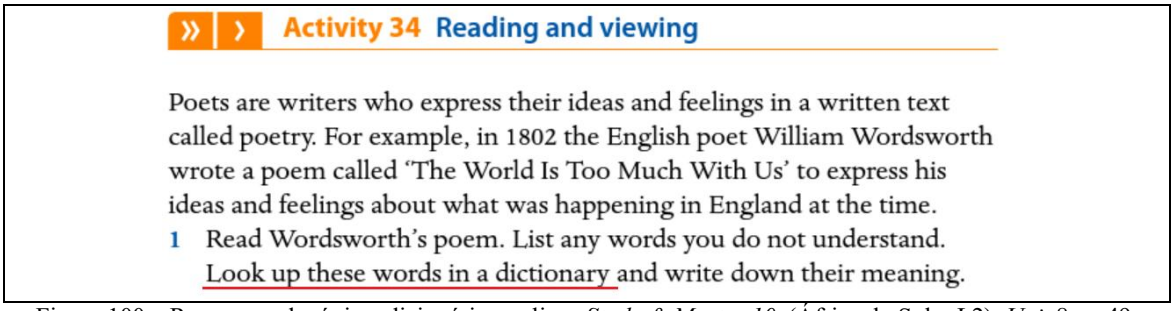


Classroom activity 4

Use a dictionary and look up the following words. Find out their language of origin and write it down in your exercise book.

algebra, amen, balcony, confetti, coffee, fundi, gecko, indaba, khaki, kugel, skinder, skelm

Figura 99 – Recurso pedagógico, dicionário, no livro *Solutions for All 10* (África do Sul – L1), *Unit* 3, p. 41.

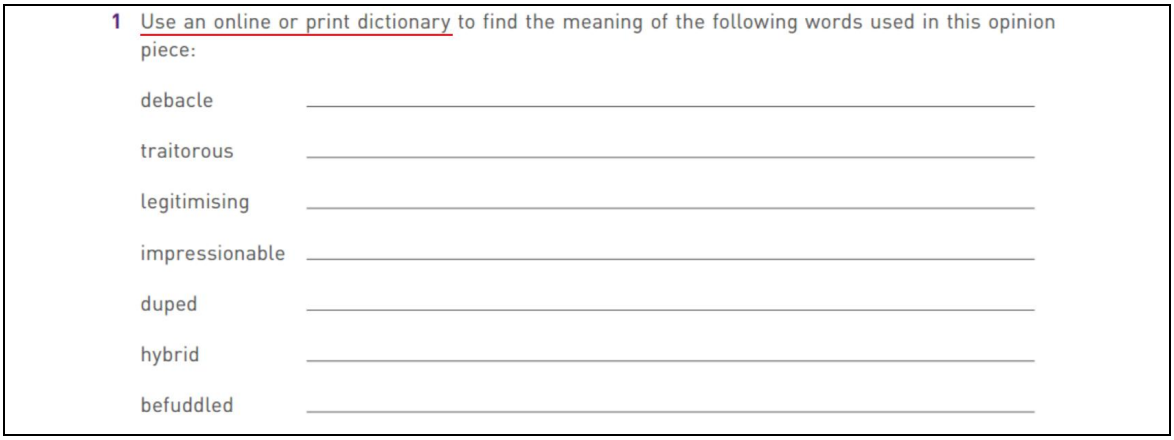


Activity 34 Reading and viewing

Poets are writers who express their ideas and feelings in a written text called poetry. For example, in 1802 the English poet William Wordsworth wrote a poem called 'The World Is Too Much With Us' to express his ideas and feelings about what was happening in England at the time.

1 Read Wordsworth's poem. List any words you do not understand. Look up these words in a dictionary and write down their meaning.

Figura 100 – Recurso pedagógico, dicionário, no livro *Study & Master 10,* (África do Sul – L2), *Unit* 8, p. 49.



1 Use an online or print dictionary to find the meaning of the following words used in this opinion piece:

debacle _____

traitorous _____

legitimising _____

impressionable _____

duped _____

hybrid _____

befuddled _____

Figura 101 – Recurso pedagógico, dicionário, no livro *Oxford English 4,* (Austrália), *Unit* 7, p. 43.

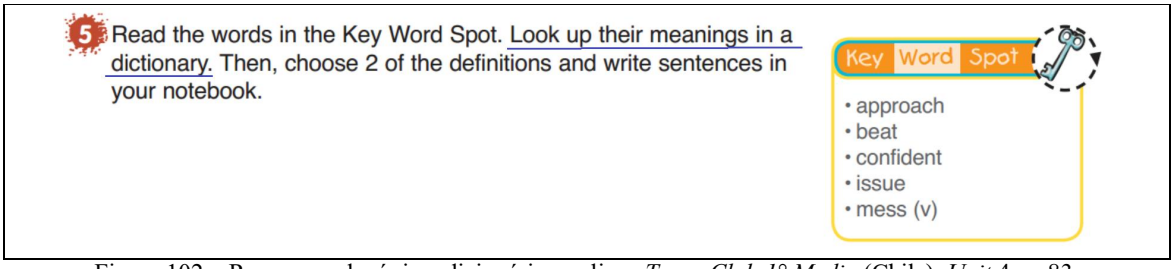


Figura 102 – Recurso pedagógico, dicionário, no livro *Teens Club 1° Medio* (Chile), *Unit* 4, p. 83.

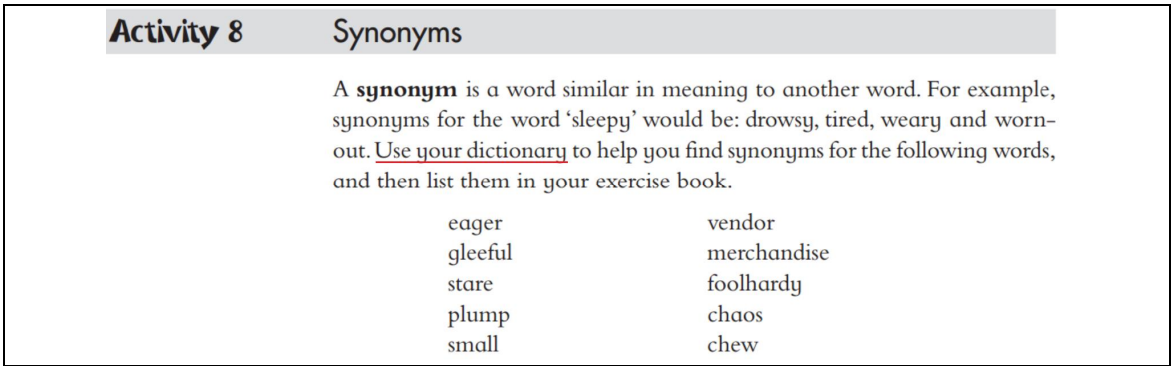


Figura 103 – Recurso pedagógico, dicionário, no livro *English 10 – Book 3* (Samoa), *Unit* 5, p. 32.

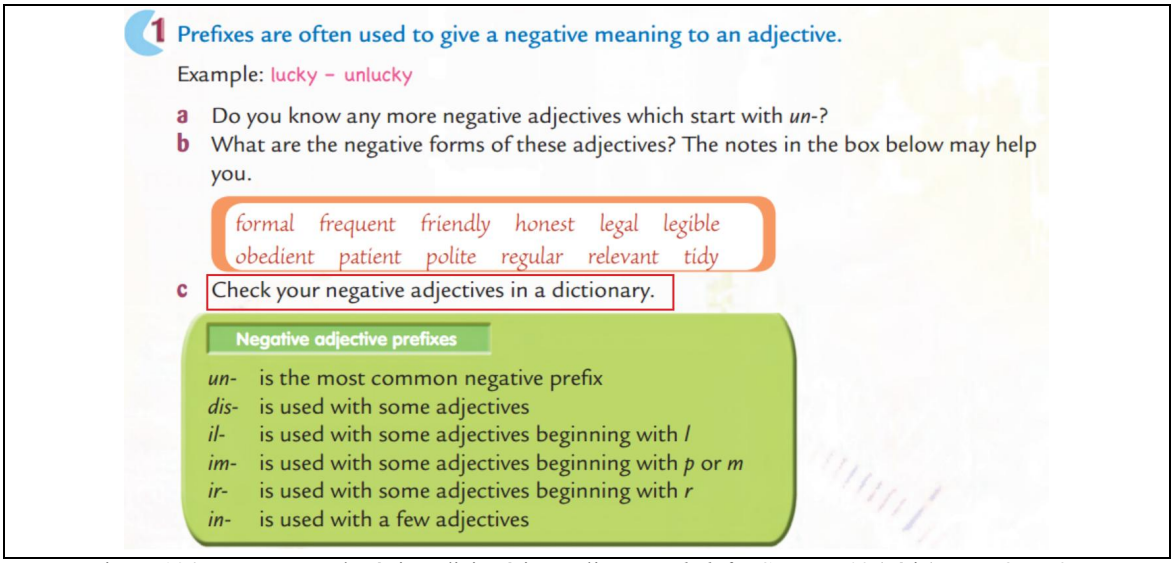
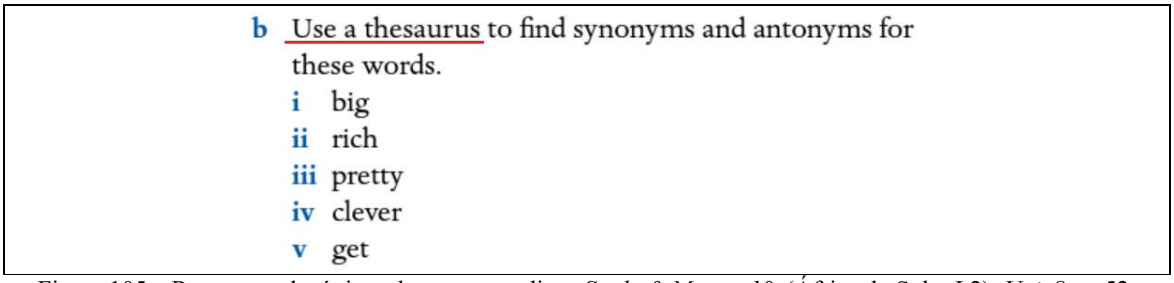


Figura 104 – Recurso pedagógico, dicionário, no livro *English for Starters 10* (Síria), *Unit* 8, p. 67.

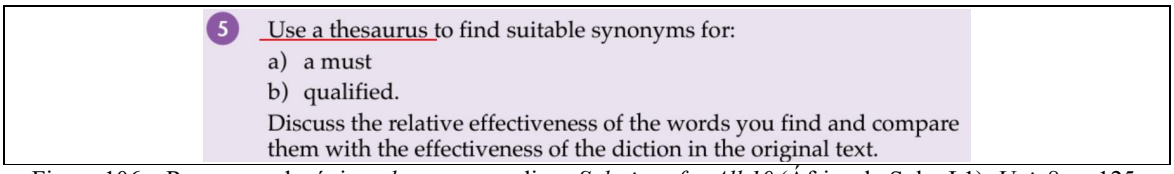
Destes 06 (seis) livros mencionados, 04 (quatro) designam o *thesaurus* como recurso pedagógico necessário para que os alunos respondam algumas atividades: Austrália, África do Sul (L1), África do Sul (L2) e Samoa (Figuras 105 a 108).



b Use a thesaurus to find synonyms and antonyms for these words.

i big
ii rich
iii pretty
iv clever
v get

Figura 105 – Recurso pedagógico, *thesaurus*, no livro *Study & Master 10,* (África do Sul – L2), *Unit* 8, p. 52.

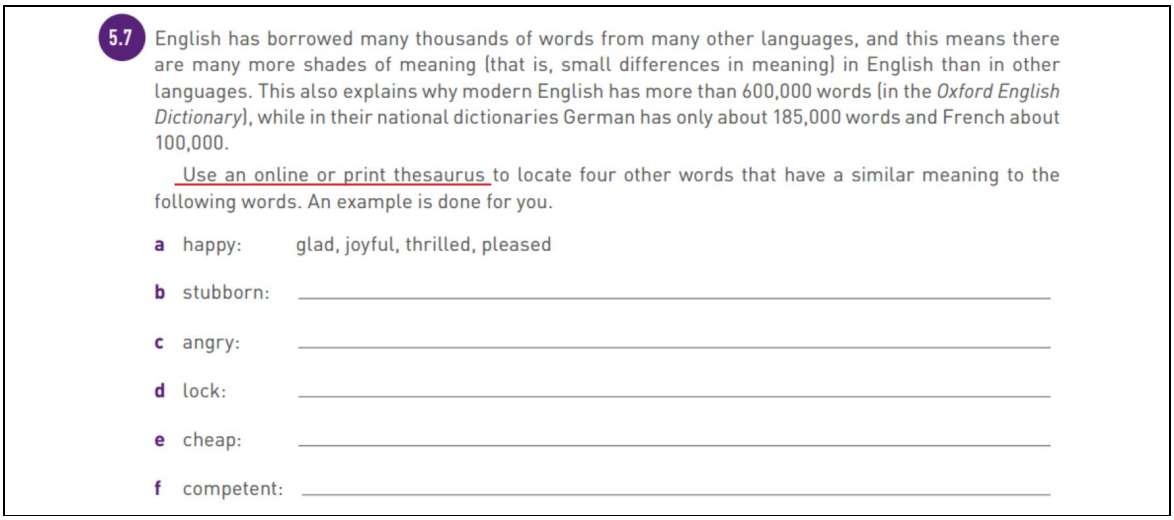


5 Use a thesaurus to find suitable synonyms for:

a) a must
b) qualified.

Discuss the relative effectiveness of the words you find and compare them with the effectiveness of the diction in the original text.

Figura 106 – Recurso pedagógico, *thesaurus*, no livro *Solutions for All 10* (África do Sul – L1), *Unit* 8, p. 125.



5.7 English has borrowed many thousands of words from many other languages, and this means there are many more shades of meaning (that is, small differences in meaning) in English than in other languages. This also explains why modern English has more than 600,000 words (in the *Oxford English Dictionary*), while in their national dictionaries German has only about 185,000 words and French about 100,000.

Use an online or print thesaurus to locate four other words that have a similar meaning to the following words. An example is done for you.

a happy: glad, joyful, thrilled, pleased

b stubborn: _____

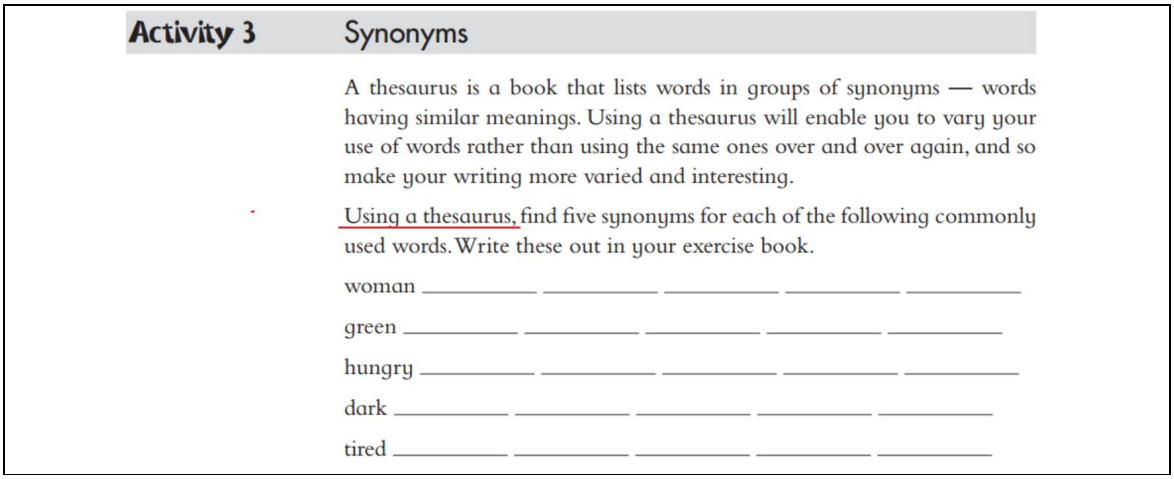
c angry: _____

d lock: _____

e cheap: _____

f competent: _____

Figura 107 – Recurso pedagógico, *thesaurus*, no livro *Oxford English 4,* (Austrália), *Unit* 5, p. 32.



Activity 3 Synonyms

A thesaurus is a book that lists words in groups of synonyms — words having similar meanings. Using a thesaurus will enable you to vary your use of words rather than using the same ones over and over again, and so make your writing more varied and interesting.

Using a thesaurus, find five synonyms for each of the following commonly used words. Write these out in your exercise book.

woman _____ _____ _____ _____ _____

green _____ _____ _____ _____ _____

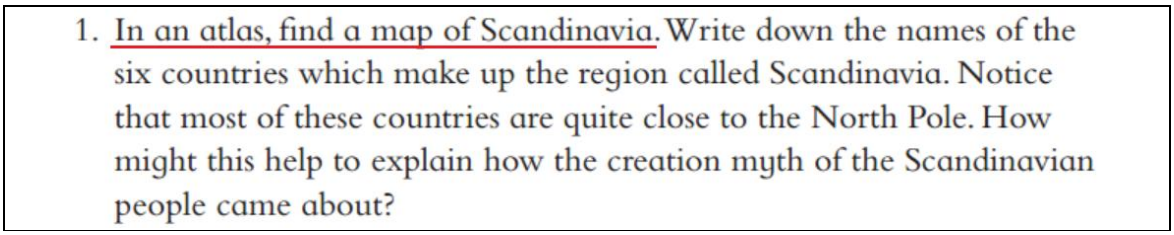
hungry _____ _____ _____ _____ _____

dark _____ _____ _____ _____ _____

tired _____ _____ _____ _____ _____

Figura 108 – Recurso pedagógico, *thesaurus*, no livro *English 10 – Book 3* (Samoa), *Unit* 6, p. 49.

Conforme mencionado, os livros do Chile (Figura 93, página 252) e de Samoa (Figura 89, página 251) indicam a enciclopédia como fonte para as informações exigidas para o cumprimento da questão. Por fim, o conjunto de livros usados em Samoa, requer, ainda, que o educando procure e utilize um mapa geográfico para a execução de uma de suas atividades (Figura 109).

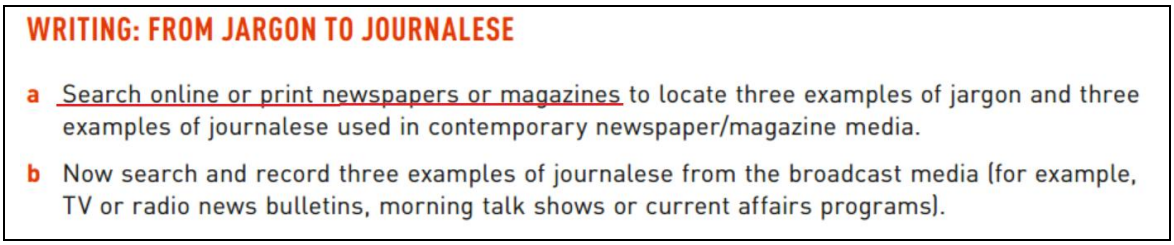


1. In an atlas, find a map of Scandinavia. Write down the names of the six countries which make up the region called Scandinavia. Notice that most of these countries are quite close to the North Pole. How might this help to explain how the creation myth of the Scandinavian people came about?

Figura 109 – Recurso pedagógico, mapa, no livro *English 10 – Book 3* (Samoa), *Unit* 1, p. 11.

No que concerne aos recursos usados pedagogicamente, os livros didáticos indicam o uso dos seguintes itens: jornais, revistas, guia de TV, livros em geral e panfletos turísticos. Esses elementos representam recursos que, apesar de não terem sido originalmente desenvolvidos para o uso em sala de aula, podem ser utilizados como fonte de informação que complementam o aprendizado e exemplificam, em alguns casos, a aplicação do conteúdo na prática.

O uso de jornais e revistas é indicado pelos livros da Austrália (Figura 110), África do Sul (L1) (Figura 111), África do Sul (L2) (Figura 112), e Samoa (Figura 113). No caso desses livros, os alunos devem localizar no jornal e/ou na revista elementos, tais como anúncios (livro da África do Sul - L2), ou informações, como jargões (livro da Austrália), que serão utilizados como fonte para a resolução dos exercícios (Ver Figuras 110 a 113).



WRITING: FROM JARGON TO JOURNALESE

a Search online or print newspapers or magazines to locate three examples of jargon and three examples of journalese used in contemporary newspaper/magazine media.

b Now search and record three examples of journalese from the broadcast media (for example, TV or radio news bulletins, morning talk shows or current affairs programs).

Figura 110 – Recurso usado pedagogicamente, jornais e revistas, no livro *Oxford English 4* (Austrália), *Unit* 15, p. 111.

Figura 111 – Recurso usado pedagogicamente, jornais e revistas, no livro *Solutions for All 10* (África do Sul – L1), *Unit* 1, p. 17.

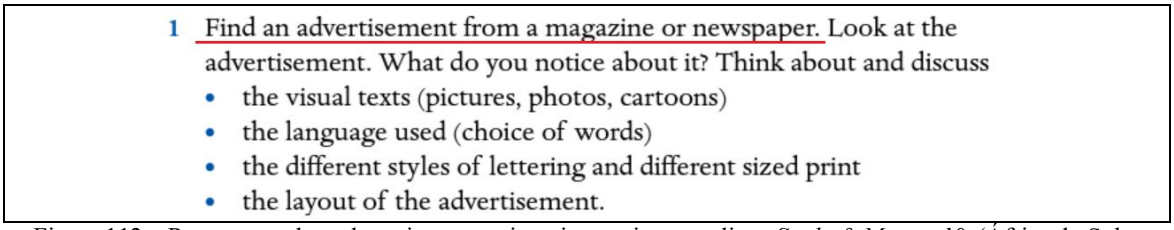


Figura 112 – Recurso usado pedagogicamente, jornais e revistas, no livro *Study & Master 10,* (África do Sul – L2), *Unit* 17, p. 113.

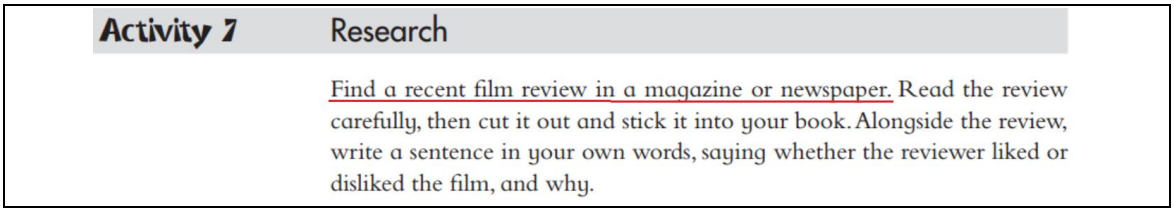


Figura 113 – Recurso usado pedagogicamente, jornais e revistas, no livro *English 10 – Book 2* (Samoa), *Unit* 5, p. 48.

Além de requerer que os alunos utilizem jornais e/ou revistas como base para o cumprimento de algumas de suas atividades, o livro usado na Austrália solicita também que os educandos utilizem um guia de TV. O guia de TV é usado, nesse caso, como fonte de exemplo de como os tópicos trabalhados nas unidades, paródia (Figura 114) e sátira (Figura 115), podem ser utilizados na prática.

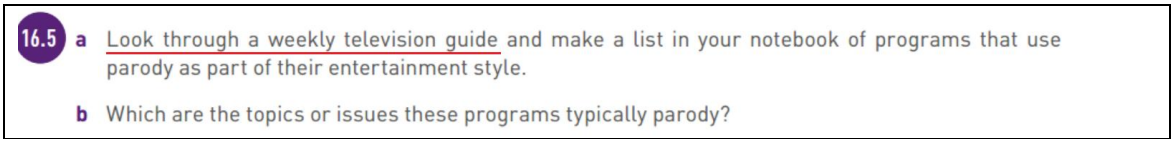


Figura 114 – Recurso usado pedagogicamente, guia de TV, no livro *Oxford English 4* (Austrália), *Unit* 16, p. 115.

Figura 115 – Recurso usado pedagogicamente, guia de TV, no livro *Oxford English 4* (Austrália), *Unit* 17, p. 121.

Outro recurso empregado pelo volume da Austrália, e também pelos materiais de Samoa e da Tanzânia, é a obra literária. No caso do volume da Austrália, os alunos precisam utilizar um texto de Shakespeare (Figura 116), enquanto que, no material de Samoa (Figura 117) e da Tanzânia (Figura 118), os educandos devem escolher um livro de sua preferência. A obra literária é utilizada como instrumento para prática de algum dos conteúdos trabalhados na unidade destes livros: características da linguagem, em específico a métrica, no volume da Austrália; conhecimento sobre poesia, no material de Samoa; e a exposição oral dos componentes de um conto, no material da Tanzânia (Ver Figuras 116 a 118).

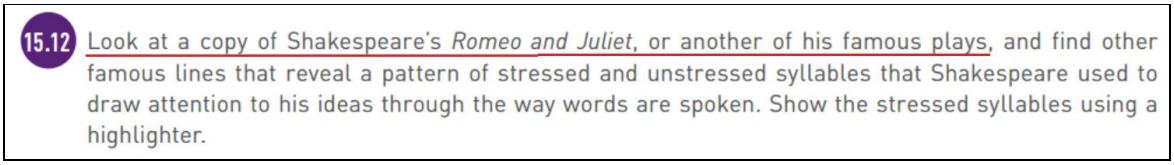


Figura 116 – Recurso usado pedagogicamente, obra literária, no livro *Oxford English 4* (Austrália), *Unit* 15, p. 111.

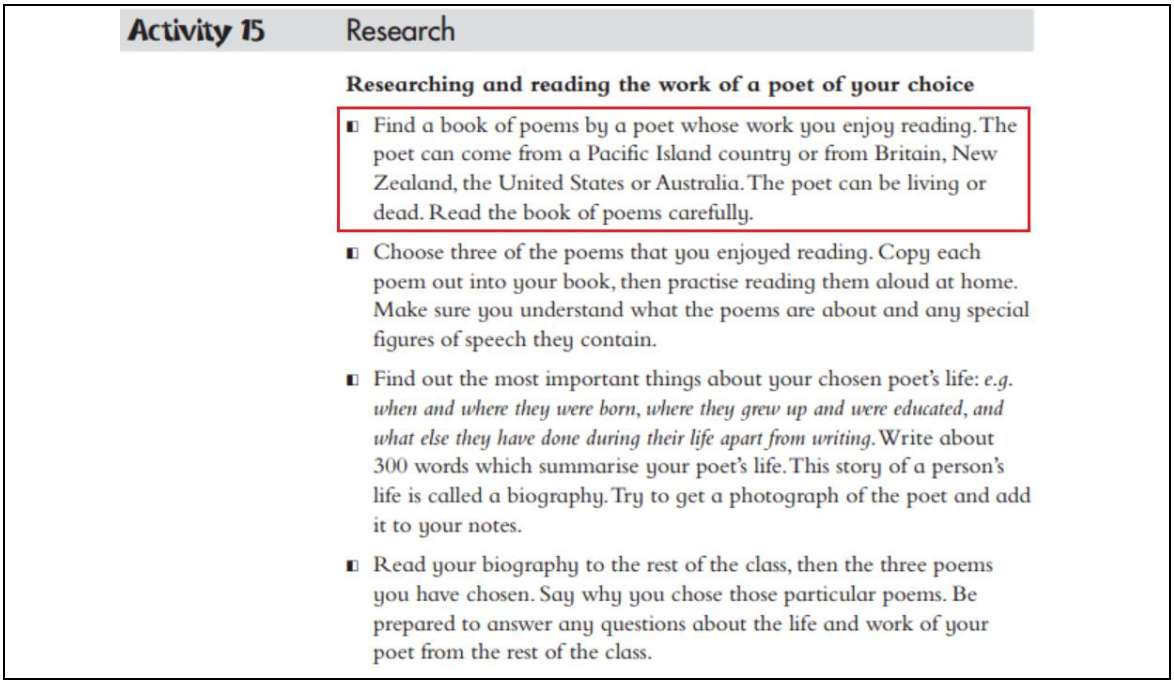
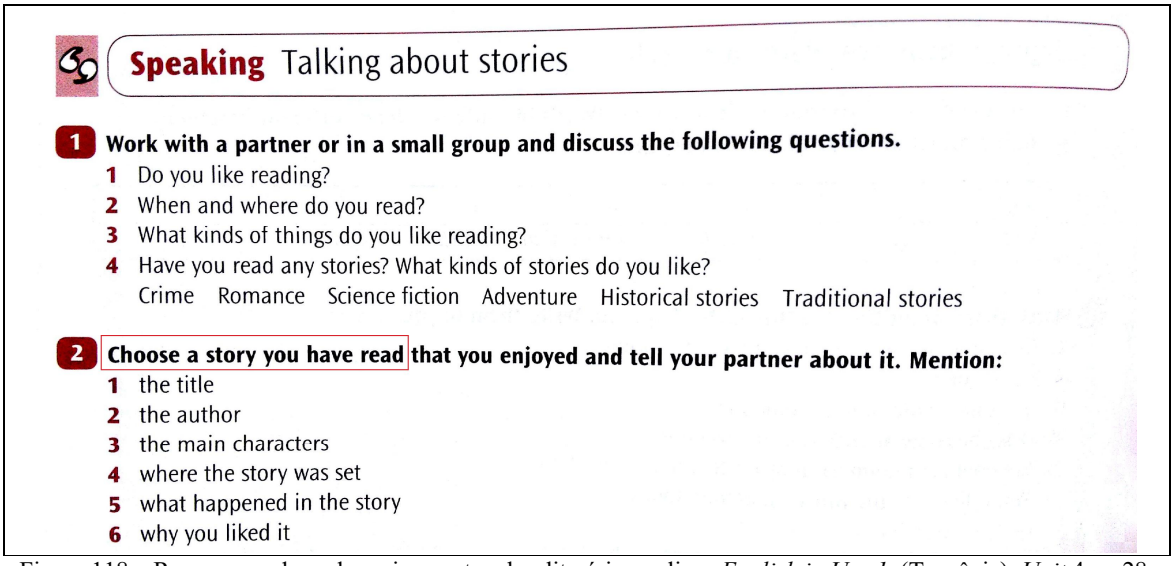


Figura 117 – Recurso usado pedagogicamente, obra literária, no livro *English 10 – Book 1* (Samoa), *Unit* 5, p. 37.



Speaking Talking about stories

1 **Work with a partner or in a small group and discuss the following questions.**

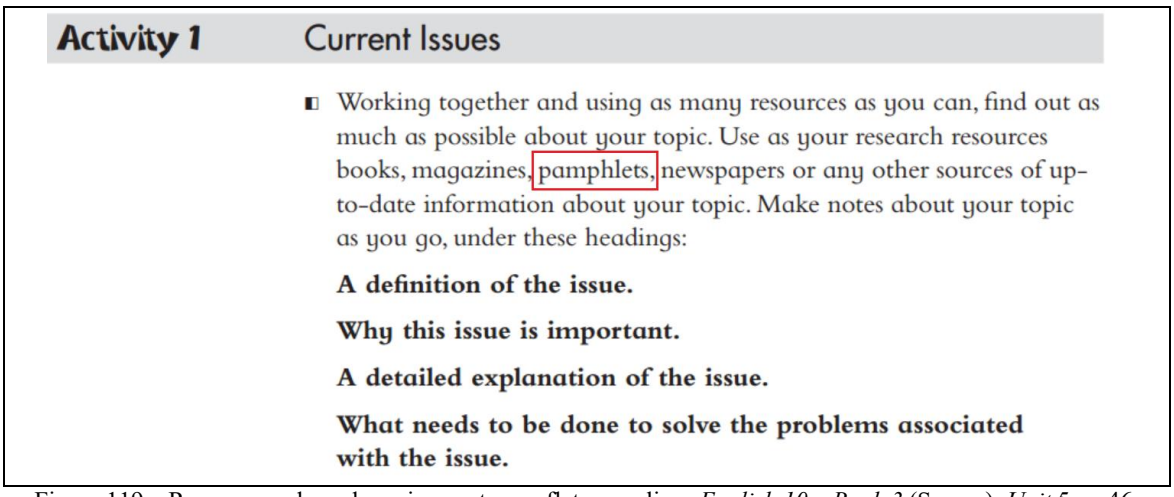
1 Do you like reading?
2 When and where do you read?
3 What kinds of things do you like reading?
4 Have you read any stories? What kinds of stories do you like?
Crime Romance Science fiction Adventure Historical stories Traditional stories

2 **Choose a story you have read that you enjoyed and tell your partner about it. Mention:**

1 the title
2 the author
3 the main characters
4 where the story was set
5 what happened in the story
6 why you liked it

Figura 118 – Recurso usado pedagogicamente, obra literária, no livro *English in Use 1,* (Tanzânia), *Unit* 4, p. 28.

Ademais, ainda em relação aos recursos que podem ser utilizados pedagogicamente, os livros de Samoa e da Síria também indicam o uso de panfletos (Figuras 119 e 120). Assim como ocorre com a *internet*, os panfletos são sugeridos como uma das fontes de pesquisa dos alunos. Ou seja, os panfletos[126] podem ser utilizados pelos educandos como item de busca por informações que irão complementar os dados que estes precisam para o cumprimento da atividade.



Activity 1 Current Issues

- Working together and using as many resources as you can, find out as much as possible about your topic. Use as your research resources books, magazines, pamphlets, newspapers or any other sources of up-to-date information about your topic. Make notes about your topic as you go, under these headings:

A definition of the issue.

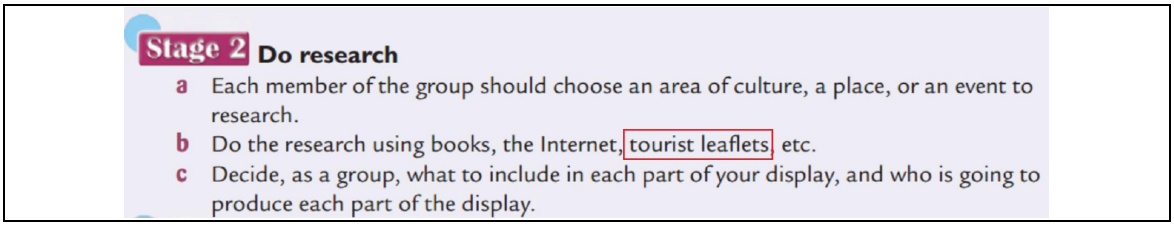
Why this issue is important.

A detailed explanation of the issue.

What needs to be done to solve the problems associated with the issue.

Figura 119 – Recurso usado pedagogicamente, panfletos, no livro *English 10 – Book 3* (Samoa), *Unit* 5, p. 46.

[126] Para esta pesquisa, estamos utilizando o termo 'panfleto' como nomenclatura geral que pode se referir a *flyers*, folhetos, panfletos, brochuras, dentre outros.



Stage 2 **Do research**

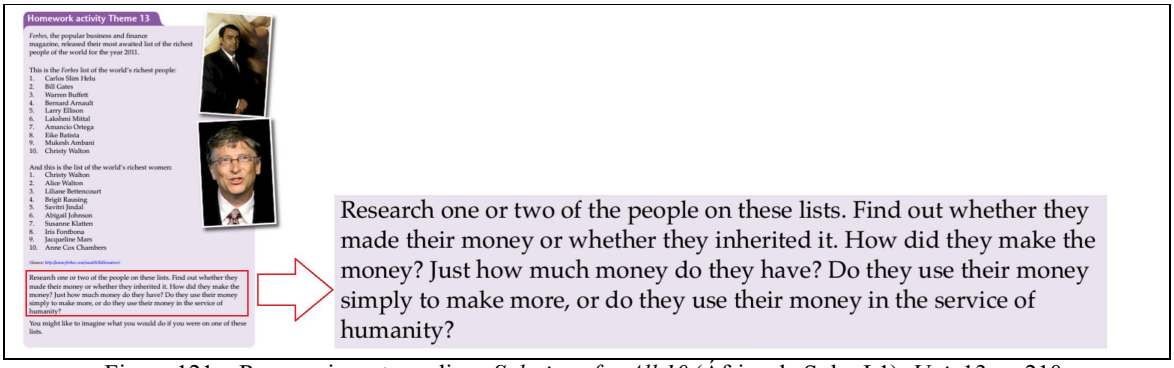
a Each member of the group should choose an area of culture, a place, or an event to research.

b Do the research using books, the Internet, tourist leaflets, etc.

c Decide, as a group, what to include in each part of your display, and who is going to produce each part of the display.

Figura 120 – Recurso usado pedagogicamente, panfletos, livro *English for Starters 10* (Síria), p. 103.

Por fim, a última categoria considerada nesta fase da avaliação foi a referente aos recursos inexatos. Por recursos inexatos, compreendemos o fato de que, mesmo não indicando um recurso específico a ser utilizado, alguns livros impulsionam os alunos a utilizarem materiais complementares na resolução de algumas atividades. Ou seja, os volumes solicitam que o aluno procure e utilize informações adicionais para responder as questões propostas, mas não sugerem os recursos para esta pesquisa. Esse fato foi encontrado em 07 (sete) dos volumes analisados: África do Sul (L1) (Figura 121), África do Sul (L2) (Figura 122), Nova Zelândia (Figura 123), Samoa (Figura 124), Guiana Inglesa (Figura 125), Hong Kong (Figura 126) e Brasil (Figura 127).



Homework activity Theme 13

Forbes, the popular business and finance magazine, released their most awaited list of the richest people of the world for the year 2011.

This is the *Forbes* list of the world's richest people:
1. Carlos Slim Helu
2. Bill Gates
3. Warren Buffett
4. Bernard Arnault
5. Larry Ellison
6. Lakshmi Mittal
7. Amancio Ortega
8. Eike Batista
9. Mukesh Ambani
10. Christy Walton

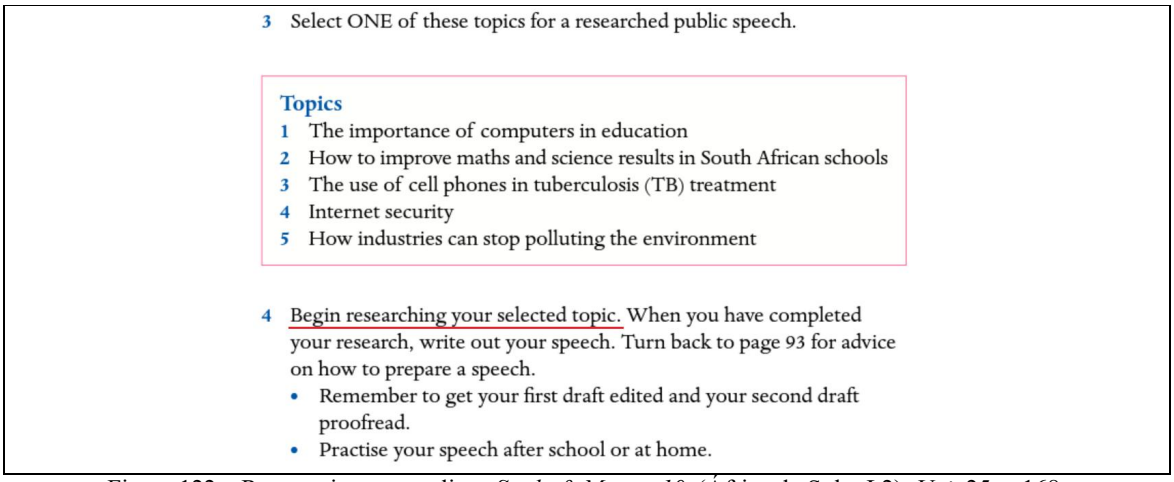
And this is the list of the world's richest women:
1. Christy Walton
2. Alice Walton
3. Liliane Bettencourt
4. Brigit Rausing
5. Savitri Jindal
6. Abigail Johnson
7. Susanne Klatten
8. Iris Fontbona
9. Jacqueline Mars
10. Anne Cox Chambers

Research one or two of the people on these lists. Find out whether they made their money or whether they inherited it. How did they make the money? Just how much money do they have? Do they use their money simply to make more, or do they use their money in the service of humanity?

You might like to imagine what you would do if you were on one of these lists.

Research one or two of the people on these lists. Find out whether they made their money or whether they inherited it. How did they make the money? Just how much money do they have? Do they use their money simply to make more, or do they use their money in the service of humanity?

Figura 121 – Recurso inexato no livro *Solutions for All 10* (África do Sul – L1), *Unit* 13, p. 210.



3 Select ONE of these topics for a researched public speech.

Topics
1 The importance of computers in education
2 How to improve maths and science results in South African schools
3 The use of cell phones in tuberculosis (TB) treatment
4 Internet security
5 How industries can stop polluting the environment

4 Begin researching your selected topic. When you have completed your research, write out your speech. Turn back to page 93 for advice on how to prepare a speech.
- Remember to get your first draft edited and your second draft proofread.
- Practise your speech after school or at home.

Figura 122 – Recurso inexato no livro *Study & Master 10,* (África do Sul – L2), *Unit* 25, p.168.

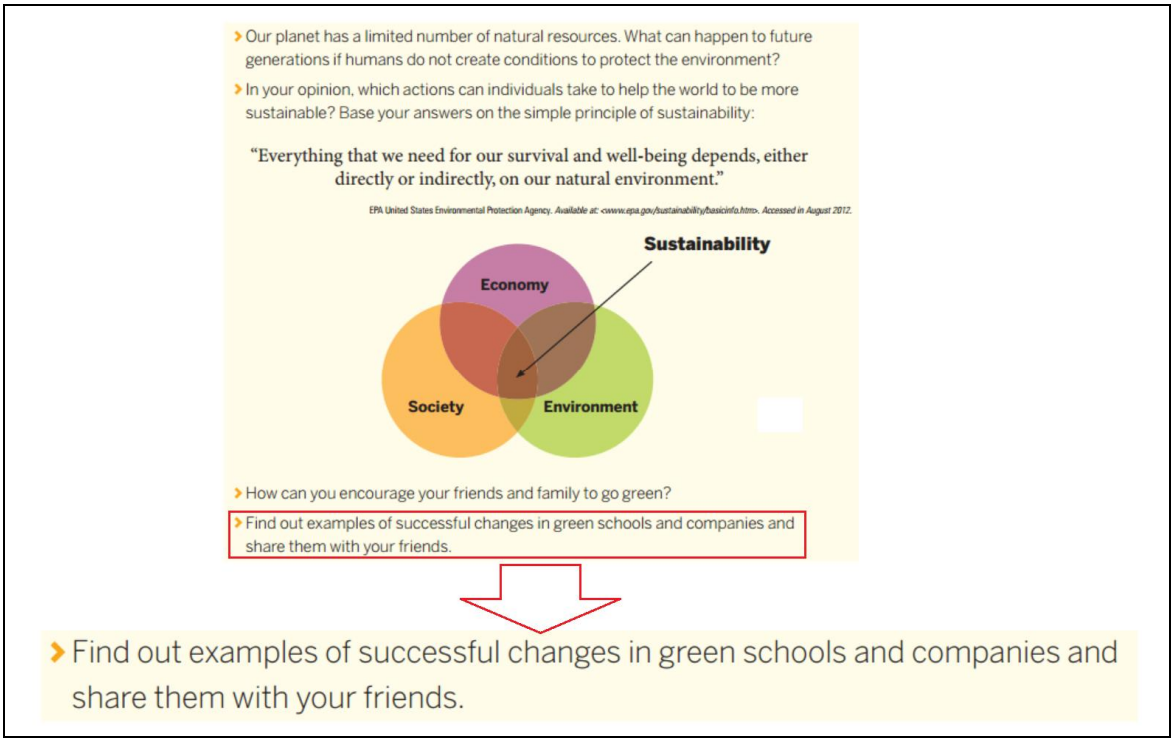


Figura 123 – Recurso inexato no livro *Way to Go 1* (Brasil), *Unit* 2, p. 46.

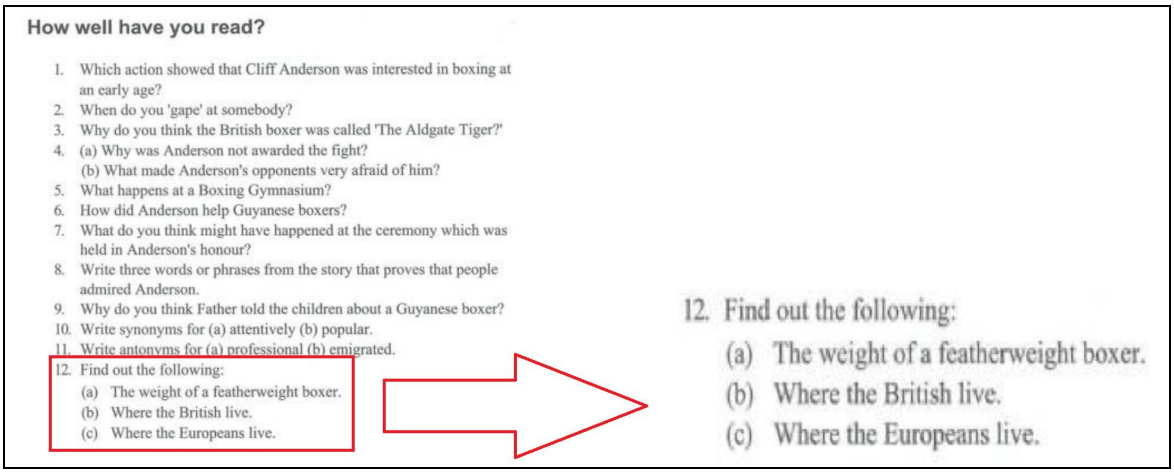


Figura 124 – Recurso inexato no livro *Fun with English 6* (Guiana Inglesa), *Unit* 5, p. 26.

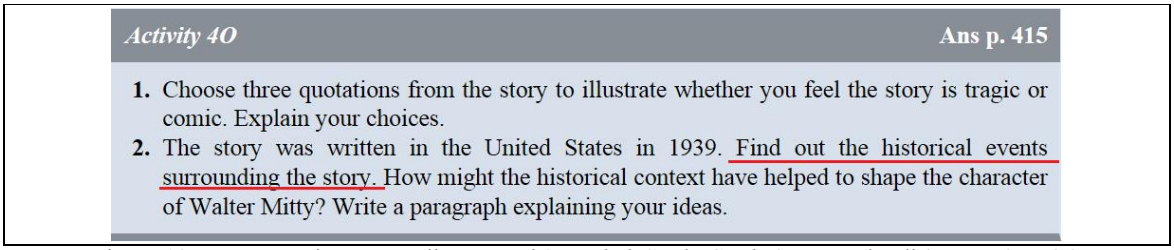
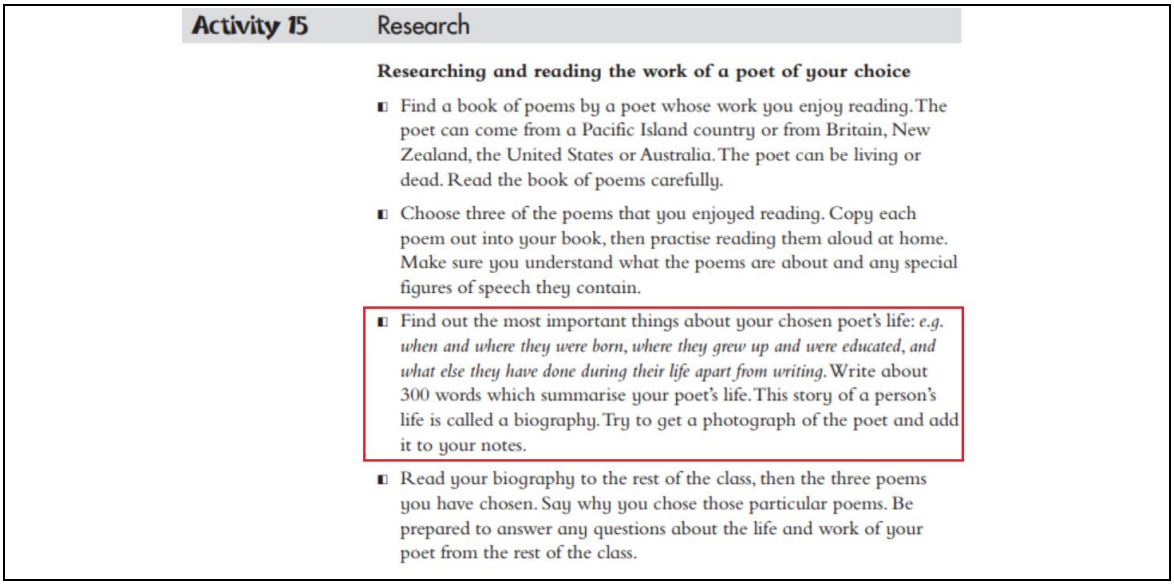


Figura 125 – Recurso inexato no livro *Level 2 English Study Guide* (Nova Zelândia), *Unit* 4, p. 86.



Activity 15 Research

Researching and reading the work of a poet of your choice

- Find a book of poems by a poet whose work you enjoy reading. The poet can come from a Pacific Island country or from Britain, New Zealand, the United States or Australia. The poet can be living or dead. Read the book of poems carefully.
- Choose three of the poems that you enjoyed reading. Copy each poem out into your book, then practise reading them aloud at home. Make sure you understand what the poems are about and any special figures of speech they contain.
- Find out the most important things about your chosen poet's life: *e.g. when and where they were born, where they grew up and were educated, and what else they have done during their life apart from writing.* Write about 300 words which summarise your poet's life. This story of a person's life is called a biography. Try to get a photograph of the poet and add it to your notes.
- Read your biography to the rest of the class, then the three poems you have chosen. Say why you chose those particular poems. Be prepared to answer any questions about the life and work of your poet from the rest of the class.

Figura 126 – Recurso inexato no livro *English 10 – Book 1* (Samoa), *Unit* 5, p. 37.

A partir da análise das categorias de materiais complementares, identificamos a variedade que cada livro didático sugere que os seus alunos utilizem para que possam desempenhar as atividades propostas. Conforme depreendemos do Quadro 60, nenhum dos livros selecionados inclui elementos das 05 (cinco) categorias de recursos delimitadas. Sendo assim, explicitamos no quadro abaixo a quantidade de categorias que cada volume utiliza:

QUADRO 60 – CAMPO 5, CRITÉRIO 5.1, QUANTIDADE DE CATEGORIAS POR LIVRO DIDÁTICO

Qtd de Categorias	Livros
5C	-
4C	1. Nova Zelândia 2. Samoa
3C	1. Austrália 2. África do Sul (L1) 3. África do Sul (L2) 4. Síria 5. Tanzânia
2C	1. Chile
1C	1. Brasil 2. Guiana Inglesa 3. Hong Kong 4. Portugal
0C	-

Desse modo, finalizamos a análise do Critério 5.1, requisição de que os alunos utilizem materiais complementares para a resolução das atividades, pertinente ao Campo 5 – Material Complementar. Essa análise teve como escopo a averiguação de 03 (três) elementos: as atividades (Item I), as unidades (Item II) e os recursos (Item III). Portanto, a avaliação dos

livros em relação ao Critério 5.1 utilizou como parâmetro para o estabelecimento da média final as notas que os volumes obtiveram na análise individualizada desses 03 (três) itens, conforme evidenciamos no Quadro 61 abaixo e detalhamos no Apêndice A:

QUADRO 61 – CAMPO 5, CRITÉRIO 5.1, MÉDIA FINAL

CAMPO 5 **CRITÉRIO 5.1 Requisição de que os alunos utilizem materiais complementares para a resolução das atividades**					
MÉDIA FINAL					
Livro	**Local**	**NOTA ITEM I** (ATIVIDADES)	**NOTA ITEM II** (UNIDADES)	**NOTA ITEM III** (RECURSOS)	**MÉDIA FINAL**
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul (L1)	3,6	6	6	5,2
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul (L2)	3,2	6	6	5
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Austrália	4,8	6	6	5,6
Way to Go! 1	Brasil	0,4	6	2	2,8
Teens Club 1° Medio	Chile	1,6	10	4	5,2
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	0,4	6	2	2,8
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	0,4	6	2	2,8
English – Level 2	Nova Zelândia	1,6	6	8	5,2
Mash Up 10	Portugal	0,4	6	2	2,8
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	10	9	8	9
English for Starters 10	Síria	0,4	6	6	4,1
English in Use 1	Tanzânia	0,4	6	6	4,1

Verificamos, assim, que o livro da Samoa é o que melhor incorpora o referido critério de avaliação, pois requer, de maneira mais proporcional e melhor distribuída, que os alunos façam uso de materiais complementares para a realização de algumas das atividades do lirvo.

5.4.2.2 Critério 5.2 – Sugestão de materiais complementares ao livro do aluno

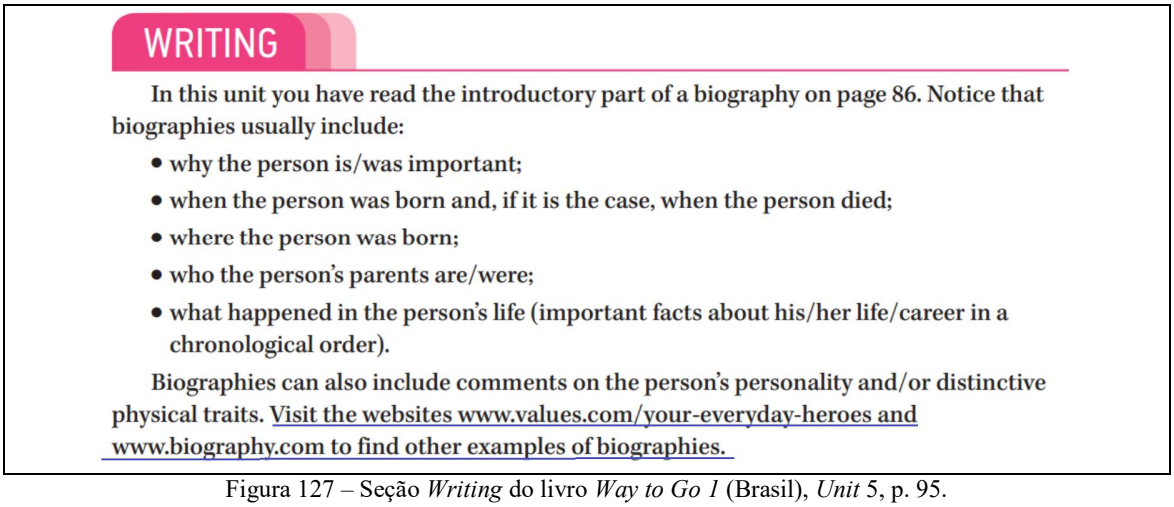
Dando sequência à análise do Campo 5, iniciamos a averiguação do Critério 5.2, o qual refere-se à sugestão de materiais complementares ao livro do aluno com o intuito de que o educando complemente os conteúdos trabalhados nas unidades. Conforme evidenciado pelo

Quadro 56, apresentado na página 246, verificamos que apenas 02 (dois) materiais incorporam esse requisito: os volumes do Brasil e do Chile.

De forma semelhante ao que realizamos na análise do critério 5.1, foi necessário averiguar como esses dois livros englobam os seguintes elementos: unidades (item I) e recursos (item II). Em relação a esses elementos, buscamos detectar em quais e em quantas unidades esses volumes indicam recursos complementares para que os alunos aprofundassem os assuntos debatidos em sala, assim como qual a variedade destes.

Como resultado, identificamos que ambas as obras recomendam em todas as unidades o uso de itens adicionais para que os aprendizes possam expandir o seu conhecimento sobre os tópicos discutidos. Entretanto, a forma como os materiais complementares estão dispostos nos livros e são indicados aos alunos se distingue consideravelmente de um volume para o outro.

A principal distinção decorre do fato de que, no livro do Brasil, os elementos adicionais são sugeridos no decorrer e/ou ao final da unidade de conteúdo, enquanto que, no material do Chile, a indicação vem apenas ao final do livro, juntamente com as referências bibliográficas. Em se tratando do material do Brasil, as sugestões que aparecem ao longo da unidade estão vinculadas à seção *writing* e possuem como objetivo estimular os alunos a procurarem mais exemplos e formas de uso do recurso escrito abordado (Figura 127). Por sua vez, a seção *Looking Ahead*, situada ao final de cada unidade de conteúdo, é a responsável por listar *sites*, livros, artigos e/ou vídeos que abordam os temas trabalhados, tendo como intuito propiciar ao educando o acesso a diferentes perspectivas sobre o mesmo assunto (Figura 128).



WRITING

In this unit you have read the introductory part of a biography on page 86. Notice that biographies usually include:

- why the person is/was important;
- when the person was born and, if it is the case, when the person died;
- where the person was born;
- who the person's parents are/were;
- what happened in the person's life (important facts about his/her life/career in a chronological order).

Biographies can also include comments on the person's personality and/or distinctive physical traits. Visit the websites www.values.com/your-everyday-heroes and www.biography.com to find other examples of biographies.

Figura 127 – Seção *Writing* do livro *Way to Go 1* (Brasil), *Unit* 5, p. 95.

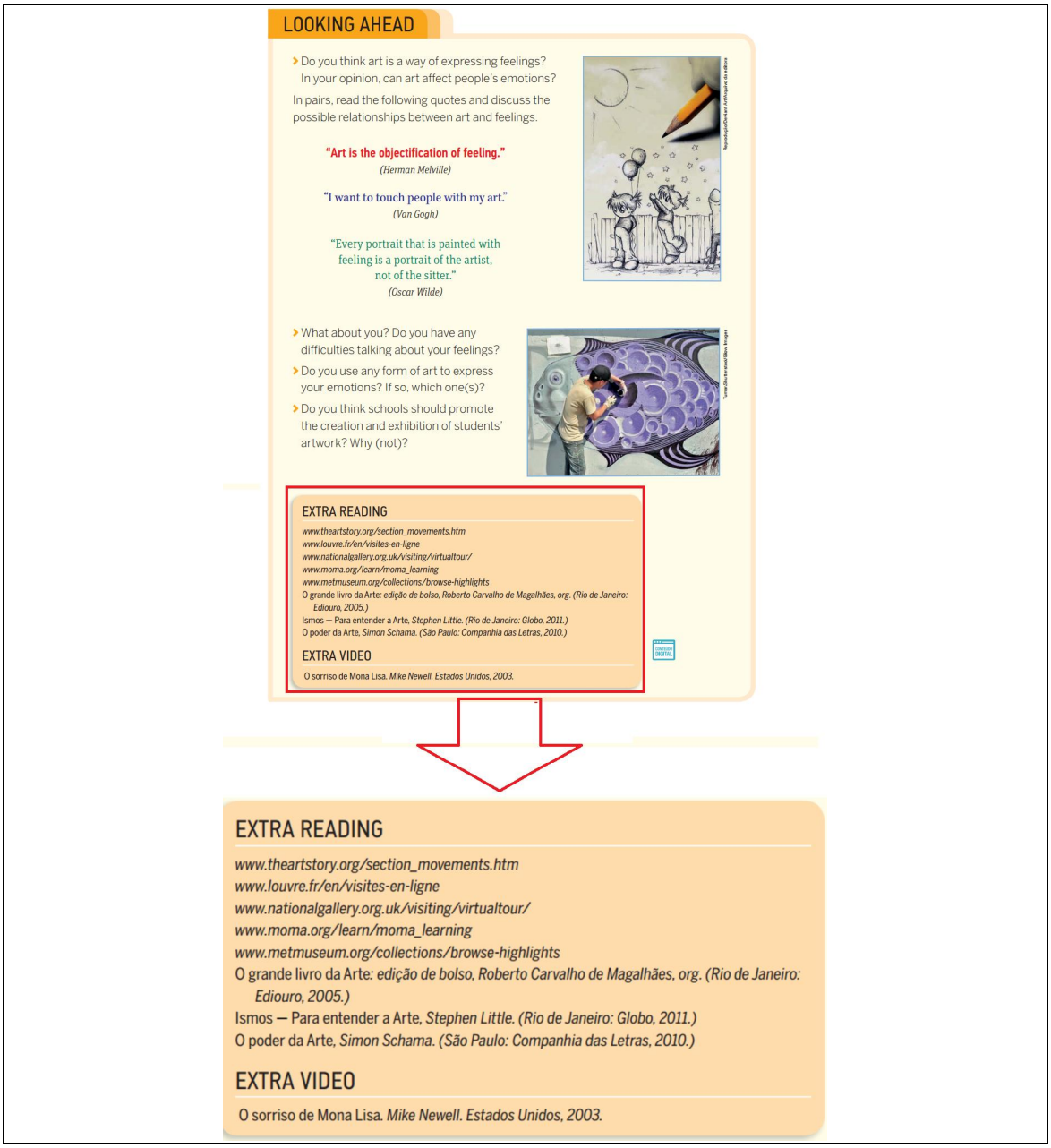
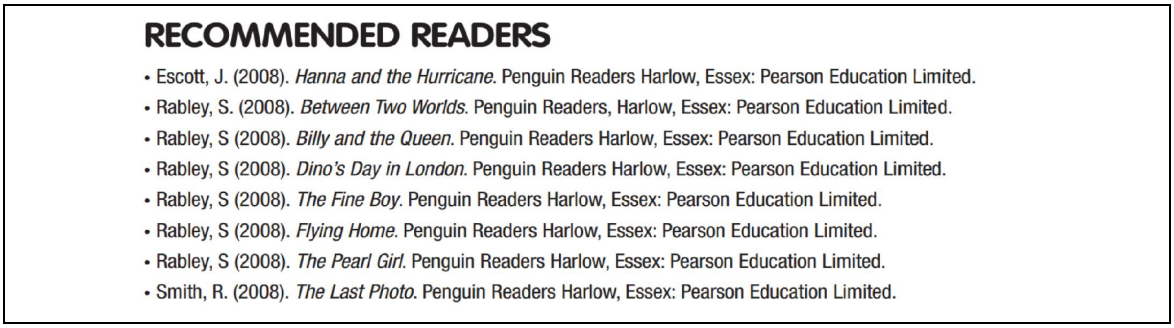


Figura 128 – Seção *Looking Ahead* do livro *Way to Go 1* (Brasil), *Unit* 4, p. 76.

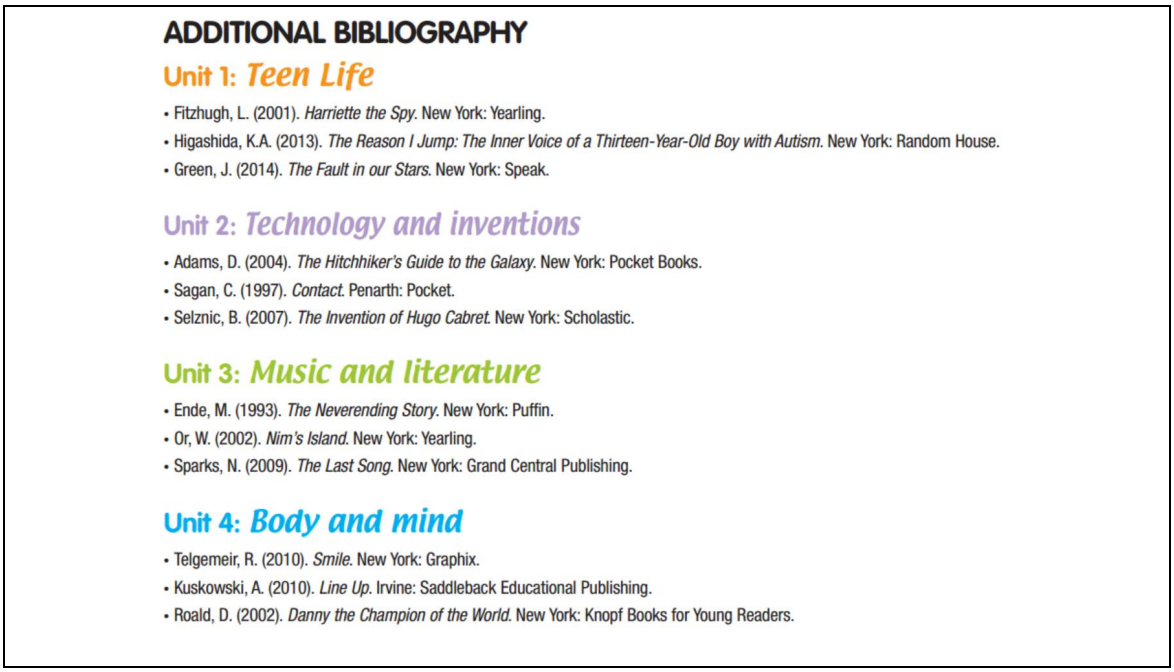
No volume do Chile, por sua vez, as indicações dos elementos adicionais são categorizadas como: *recommended readers* (Figura 129) e *additional bibliography* (Figura 130). Através dessas categorias, são elencados livros, sejam estes *readers* ou obras literárias, que abordam as temáticas debatidas ao longo do livro. Ressaltamos, contudo, que, enquanto na categoria *additional bibliography* os livros são organizados de acordo com a unidade de conteúdo ao qual estão vinculados, na categoria *recommended readers* é disponibilizada apenas uma lista de *readers* sem que seja feita nenhuma correlação destes com os temas ou unidades de conteúdo.



RECOMMENDED READERS

- Escott, J. (2008). *Hanna and the Hurricane*. Penguin Readers Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Rabley, S. (2008). *Between Two Worlds*. Penguin Readers, Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Rabley, S (2008). *Billy and the Queen*. Penguin Readers Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Rabley, S (2008). *Dino's Day in London*. Penguin Readers Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Rabley, S (2008). *The Fine Boy*. Penguin Readers Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Rabley, S (2008). *Flying Home*. Penguin Readers Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Rabley, S (2008). *The Pearl Girl*. Penguin Readers Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Smith, R. (2008). *The Last Photo*. Penguin Readers Harlow, Essex: Pearson Education Limited.

Figura 129 – *Recommended Readers* no livro *Teens Club 1° Medio* (Chile), p. 100.



ADDITIONAL BIBLIOGRAPHY

Unit 1: *Teen Life*

- Fitzhugh, L. (2001). *Harriette the Spy*. New York: Yearling.
- Higashida, K.A. (2013). *The Reason I Jump: The Inner Voice of a Thirteen-Year-Old Boy with Autism*. New York: Random House.
- Green, J. (2014). *The Fault in our Stars*. New York: Speak.

Unit 2: *Technology and inventions*

- Adams, D. (2004). *The Hitchhiker's Guide to the Galaxy*. New York: Pocket Books.
- Sagan, C. (1997). *Contact*. Penarth: Pocket.
- Selznic, B. (2007). *The Invention of Hugo Cabret*. New York: Scholastic.

Unit 3: *Music and literature*

- Ende, M. (1993). *The Neverending Story*. New York: Puffin.
- Or, W. (2002). *Nim's Island*. New York: Yearling.
- Sparks, N. (2009). *The Last Song*. New York: Grand Central Publishing.

Unit 4: *Body and mind*

- Telgemeir, R. (2010). *Smile*. New York: Graphix.
- Kuskowski, A. (2010). *Line Up*. Irvine: Saddleback Educational Publishing.
- Roald, D. (2002). *Danny the Champion of the World*. New York: Knopf Books for Young Readers.

Figura 130 – *Additional Bibliography* no livro *Teens Club 1° Medio* (Chile), p. 100.

Depreendemos, assim, que, na obra do Brasil, o aluno é involuntariamente exposto aos itens propostos, ficando a seu critério acessá-lo. Contudo, no volume do Chile, o educando precisa buscar, caso tenha interesse, o elemento adicional no final do livro. Desse modo, o livro do Brasil incita a curiosidade do estudante, pois está sempre a instigá-lo e, portanto, o aluno está mais propenso a reconhecer a importância que esses elementos têm no seu aprendizado e passar a incluí-los no seu dia-a-dia acadêmico.

Por sua vez, em relação à variedade de recursos sugeridos, constatamos que, conforme pode ser demonstrado através das figuras acima expostas, o livro do Brasil incentiva o aluno a utilizar recursos tecnológicos (internet e vídeos) e recursos usados pedagogicamente (livros literários), enquanto o material do Chile indica o uso de recursos pedagógicos (*readers*) e de recursos que podem ser utilizados pedagogicamente (livros literários).

Finalizada a descrição do Critério 5.2, pertinente ao Campo 5, Material Complementar, realizamos os cálculos necessários para a delimitação da nota obtida por cada material. Abaixo, apresentamos a média final aferida a cada volume (Quadro 62) e no Apêndice B detalhamos como chegamos a esses valores:

QUADRO 62 – CAMPO 5, CRITÉRIO 5.2, MÉDIA FINAL

CAMPO 5 **CRITÉRIO 5.2 - Sugestão de materiais complementares ao livro do aluno**				
MÉDIA FINAL				
Livro	**Local**	**Nota Item I (Unidades)**	**Nota Item II (Recursos)**	**Média Final Requisito 'B'**
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul (L1)	0	0	0
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul (L2)	0	0	0
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Austrália	0	0	0
Way to Go! 1	Brasil	10	2	6
Teens Club 1° Medio	Chile	7,5	2	4,75
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	0	0	0
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	0	0	0
English – Level 2	Nova Zelândia	0	0	0
Mash Up 10	Portugal	0	0	0
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	0	0	0
English for Starters 10	Síria	0	0	0
English in Use 1	Tanzânia	0	0	0

O livro do Brasil, portanto, é o material que melhor incorpora o critério 5.2, sugerindo, em todas as suas unidades, que os alunos utilizem materiais complementares para aprimorarem os seus estudos. Salientamos, contudo, que, apesar de incentivar o uso dos materiais complementares, este livro didático só fomenta a busca por dois tipos de materiais, tecnológicos (internet e vídeos) e os que podem ser usados pedagogicamente (obras literárias).

5.4.3 Considerações finais da descrição e da interpretação do Campo 5

Através da análise comparativa dos critérios do Campo 5 – Material Complementar, constatamos que poucos dos volumes selecionados estimulam efetivamente o uso de elementos adicionais pelos alunos. Pela observação realizada, em muitos casos, o livro didático ainda é concebido como um objeto autossuficiente e que deve ser o único

instrumento a ser utilizado no processo de aprendizagem. O volume de Portugal, por exemplo, é um retrato dessa postura, tendo evidenciado em sua apresentação que, ao utilizá-lo, o aluno terá acesso a tudo o que precisa para consolidar o seu aprendizado sem que precise buscar outros recursos (Figura 131).

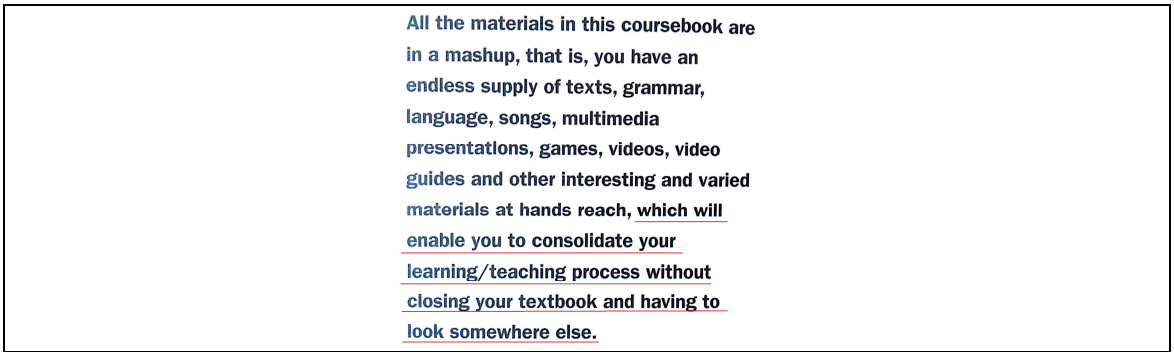

All the materials in this coursebook are in a mashup, that is, you have an endless supply of texts, grammar, language, songs, multimedia presentations, games, videos, video guides and other interesting and varied materials at hands reach, which will enable you to consolidate your learning/teaching process without closing your textbook and having to look somewhere else.

Figura 131 – Página de apresentação do livro *Mash Up 10* (Portugal)

Esse posicionamento do livro como objeto soberano para o processo de ensino fica evidenciado através da graduação obtida pelos materiais. Conforme evidenciamos no Quadro 63, apenas 01 (um) dos volumes alcançou pontuação final aproximada de 10 (dez) pontos – obra do Chile:

QUADRO 63 – INTERPRETAÇÃO FINAL DO CAMPO 5

CAMPO 5 – MATERIAL COMPLEMENTAR				
Livros		Critérios		PONTUAÇÃO FINAL CAMPO 5
Título	Local de Uso	Critério 5.1 Uso de material complementar	Critério 5.2 Sugestão de material complementar	
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul (L1)	5,2	0	5,2
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Austrália	5,6	0	5,6
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	2,8	0	2,8
English – Level 2	Nova Zelândia	5,2	0	5,2
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul (L2)	5	0	5
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	2,8	0	2,8
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	9	0	9
English in Use 1	Tanzânia	4,1	0	4,1
Way to Go! 1	Brasil	2,8	6	8,8
Teens Club 1° Medio	Chile	5,2	4,75	9,95
Mash Up 10	Portugal	2,8	0	2,8
English for Starters 10	Síria	4,1	0	4,1

Diante do exposto, com base no *corpus* analisado, depreendemos que se depender dos livros didáticos, os educandos serão pouco estimulados a buscarem e incluírem os materiais complementares na sua prática de estudo. Uma pequena ressalva deve ser feita aos livros utilizados no Brasil, no Chile e em Samoa, pois, apesar do baixo rendimento obtido, estes

materiais demonstram que, aos poucos, um processo de mudança pode vir a acontecer. Ressalvamos, contudo, que a insuficiência de estímulo pelo uso de elementos adicionais por parte do livro didático pode e deve ser suprida pelo professor, pois este precisa não apenas apresentar ao aluno a relevância do uso desses elementos, mas também instruí-los a como manuseá-los e a como utilizá-los no seu contexto individualizado.

5.5 ANÁLISE CAMPO 6 – ANÁLISE DO APRENDIZADO

Ao longo de um processo de aprendizagem, o educando necessita não apenas estar ciente dos conteúdos que serão trabalhados pelo seu professor, mas também ter a consciência dos assuntos que já domina e daqueles que devem ser revisados. Ao identificar os pontos que possui dificuldades ou não, o aluno verifica como está o seu desempenho em relação ao seu aprendizado e pode organizar melhor os seus estudos.

O acompanhamento do aprendizado auxilia o aluno a desenvolver a sua autonomia, pois possibilita que este faça uma autoaveriguação do seu conhecimento e reflita criticamente sobre a sua formação. Desse modo, o professor não será o único responsável por identificar e informar ao aluno como está o seu desempenho e no que ele precisa melhorar, pois o próprio se avalia e detecta os seus erros e acertos.

Esse acompanhamento pode ser feito através da autoavaliação e do automonitoramento. A autoavaliação refere-se à identificação objetiva do aprendizado. Através desta, o aluno identifica, em termos quantitativos, o que sabe e o que está com dificuldade. A automonitoração, por sua vez, condiz com a reflexão do aluno em relação ao seu aprendizado. Em livros didáticos, a autoavaliação pode ser exemplificada pelas unidades de revisão e o automonitoramento pelas seções de reflexão sobre o aprendizado.

Nesse sentido, o Campo 6 – Análise do Aprendizado, visou averiguar se e como os livros didáticos disponibilizam ao aluno meios para que ele possa acompanhar o seu aprendizado. Para tanto, conforme demonstra o Quadro 64 abaixo, foi verificado se e como os materiais observam os requisitos da autoavaliação e do automonitoramento:

QUADRO 64 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO CAMPO 6

CAMPO 6 – ANÁLISE DO APRENDIZADO
Critérios
6.1 Incentivo à autoavaliação
6.2 Estímulo ao automonitoramento

Nessa perspectiva, investigamos se e como os livros didáticos inserem componentes, recursos e/ou atividades que incentivam o aluno a se autoavaliar e que o estimule a refletir sobre o seu processo de aprendizagem. Além disso, no caso da autoavalição, verificamos se o material realmente possibilita que o aluno se autoavalie com esses recursos, analisando, por exemplo, se além de disponibilizar atividades de autoavaliação também veiculam as respostas dessas atividades para os alunos. Ou seja, para a avaliação dos livros foi considerado não apenas o fato de os materiais inserirem recursos pertinentes à análise do aprendizado, mas se é possível que o aluno realmente faça essa análise de forma independente, sem o auxílio do professor.

5.5.1 Parâmetros para a interpretação dos livros didáticos

Através do Quadro 64 apresentado anteriormente, verificamos que o Campo 6 – Análise do Aprendizado é composto por dois critérios de análise: a) incentivo à autoavaliação, intitulado de Critério 6.1 e b) estímulo ao automonitoramento, denominado de Critério 6.2. Para cada um desses critérios foram delimitados parâmetros específicos para a avaliação dos livros didáticos, conforme demonstram os Quadros 65 e 66 abaixo:

QUADRO 65 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 6, CRITÉRIO 6.1 – AUTOAVALIAÇÃO

CAMPO 6 – ANÁLISE DO APRENDIZADO			
Critério 6.1 Incentivo à autoavaliação			
Parâmetro		**Descrição**	**Nota**
1	Ao longo de todo o livro são disponibilizados recursos que permitem a autoavaliação de forma regular e independente do auxílio do professor	Todas as unidades do livro possuem atividades para a autoavaliação, tornando o autoexame um hábito para o aluno. Ademais, o material dispõe as respostas das atividades para os alunos fazerem a correção.	10
2	Ao longo de todo o livro são disponibilizados recursos que permitem a autoavaliação de forma regular e, em parte, sem o auxílio do professor	Todas as unidades do livro possuem atividades para a autoavaliação, tornando o autoexame um hábito para o aluno. Contudo, nem todas as respostas das atividades estão disponíveis para os alunos.	9
3	Em diferentes momentos do livro é disponibilizado um grande número de recursos que permitem a autoavaliação independentemente do auxílio do professor	A maioria das unidades do livro possuem atividades para a autoavaliação, tornando o autoexame um hábito para o aluno. Ademais, o material dispõe as respostas das atividades para os alunos fazem a correção.	8
4	Em diferentes momentos do livro é disponibilizado um grande número de recursos que permitem a autoavaliação e, em parte, sem o auxílio do professor.	A maioria das unidades do livro possuem atividades para a autoavaliação, tornando o autoexame um hábito para o aluno. Contudo, nem todas as respostas das atividades estão disponíveis para os alunos.	7

5	Em algumas partes do livro disponibiliza recursos que permitem a autoavaliação independentemente do auxílio do professor	Apenas algumas das unidades ou bloco de unidades inserem atividades de autoavaliação. Essas atividades estão dispostas em um percentual inferior a 50% das unidades do material. Ademais, o material dispõe as respostas para os alunos fazerem a correção.	6
6	Em algumas partes do livro disponibiliza recursos que permitem a autoavaliação, em parte, sem o auxílio do professor.	Apenas algumas das unidades ou bloco de unidades inserem atividades de autoavaliação. Essas atividades estão dispostas em um percentual inferior a 50% das unidades do material. Contudo, nem todas as respostas das atividades estão disponíveis para os alunos.	5
7	Disponibiliza, de forma esporádica, recursos que permitem a autoavaliação independentemente do auxílio do professor	Poucas unidades ou bloco de unidades inserem atividades de autoavaliação. Essas atividades estão dispostas em um percentual inferior a 25% das unidades do material. Ademais, o material dispõe as respostas para os alunos fazerem a correção	4
8	Disponibiliza, de forma esporádica, recursos que permitem a autoavaliação, em parte, sem o auxílio do professor.	Poucas unidades ou bloco de unidades inserem atividades de autoavaliação. Essas atividades estão dispostas em um percentual inferior a 25% das unidades do material. Contudo, nem todas as respostas das atividades estão disponíveis para os alunos.	3
9	Disponibiliza recursos que poderiam ser utilizados para o aluno se autoavaliar, mas o aluno fica dependente do auxílio do professor	O material insere atividades de autoavaliação, contudo, não dispõe as respostas das mesmas para os alunos, impedindo que o aluno atue de forma autonôma.	2
10	Não disponibiliza recursos para a autoavaliação	O material não insere atividades que possibilitem a autoavaliação.	0

QUADRO 66 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 6, CRITÉRIO 6.2 – AUTOMONITORAMENTO

CAMPO 6 – ANÁLISE DO APRENDIZADO			
Critério 6.2 Estímulo ao automonitoramento			
Parâmetro		**Descrição**	**Nota**
1	Ao longo de todo o livro são disponibilizados recursos que incentivam o automonitoramento de forma regular	Todas as unidades do livro possuem recursos que encorajam o automonitoramento, tornando esse acompanhamento um hábito para o aluno.	10
2	Em grande parte do livro são disponibilizados recursos que incentivam o automonitoramento de forma regular	A maioria das unidades do livro possuem recursos que encorajam o automonitoramento, tornando esse acompanhamento um hábito para o aluno.	7.5
3	Em algumas partes do livro disponibiliza recursos que incentivam o automonitoramento	Apenas algumas das unidades ou bloco de unidades possuem recursos que encorajam o automonitoramento. Essas atividades estão dispostas em um percentual inferior a 50% das unidades do material.	5
4	Disponibiliza, de forma esporádica, recursos que incentivam o automonitoramento	Poucas unidades ou bloco de unidades possuem recursos que encorajam o automonitoramento. Essas atividades estão dispostas em um percentual inferior a 25% das unidades do material.	2.5
5	Não disponibilizam recursos que incentivam o automonitoramento	O material não insere recursos que possibilitem o automonitoramento.	0

Desse modo, após o exame individualizado e o levantamento dos dados de cada material didático, os livros foram pontuados de acordo com os parâmetros especificados.

Tendo em vista que os dados encontrados se referem a um conjunto reduzido de elementos, decidimos por uma exposição conjunta dos resultados, contrastando desde o início a forma como os materiais possibilitam ou não que o educando acompanhe o seu processo de aprendizagem.

Ressaltamos, ademais, que para a análise dos critérios do Campo 6, foi necessário o exame não apenas do livro do aluno, mas de todo material disponível ao educando. Portanto, nos casos em que se aplicam, foram analisados os livros do aluno, os cadernos de exercício, caderno de gramática e livro de leitura.

5.5.2 Avaliação conjunta dos livros didáticos

No que concerne à análise comparativa dos requisitos do Campo 6 – Análise do Aprendizado, inicialmente, realizamos uma análise para verificarmos se os materiais possuíam elementos que abrangessem os requisitos da autoavaliação e da automonitoração. Com base nesse levantamento separamos os volumes em quatro categorias (Quadro 67): a) materiais que englobam o requisito da autoavaliação, b) livros que não contemplam o quesito da autoavaliação, c) volumes que estimulam a automonitoração e d) obras que não incorporam o critério da automonitoramento.

QUADRO 67 - CATEGORIAS DE AVALIAÇÃO CAMPO 6

ANÁLISE DO APRENDIZADO			
AUTOAVALIAÇÃO		**AUTOMONITORAMENTO**	
SIM	**NÃO**	**SIM**	**NÃO**
1. Brasil 2. Chile 3. Guiana Inglesa 4. Hong Kong 5. Portugal 6. Síria 7. Tanzânia	1. Austrália 2. África do Sul (L1) 3. África do Sul (L2) 4. Nova Zelândia 5. Samoa	1. Brasil 2. Síria	1. Austrália 2. África do Sul (L1) 3. África do Sul (L2) 4. Chile 5. Guiana Inglesa 6. Hong Kong 7. Nova Zelândia 8. Portugal 9. Samoa 10. Tanzânia

A partir dessas categorias, foi possível identificar de que forma os livros abrangem os critérios do Campo 6 e pontuá-los de acordo com os parâmetros estabelecidos nos Quadros 65 e 66, apresentados anteriormente (páginas 271 e 272).

5.5.2.1 Critério 6.1 – Incentivo à autoavaliação

Conforme evidenciado pelo Quadro 67, 05 (cinco) dos 12 (doze) livros selecionados não incorporam o incentivo à autoavalição, sendo estes os materiais utilizados na Austrália, na África do Sul (L1), na África do Sul (L2), na Nova Zelândia e em Samoa. Sendo assim, esses volumes receberam nota 0 (zero) em relação ao Critério 6.1 – Incentivo à autoavaliação.

Ainda em relação ao Critério 6.1 do Campo 6, identificamos que as obras usadas no Brasil, no Chile, na Guiana Inglesa, em Hong Kong, em Portugal, na Síria e na Tanzânia contemplam, de algum modo, o quesito da autovaliação. Nos livros do Brasil, do Chile, da Guiana Inglesa, de Hong Kong e da Tanzânia esse requisito é observado através da disponibilização de unidades e/ou seções de revisão inseridas no livro do aluno (*Student's Book*). Conforme delimitado na análise do Campo 2, Organização dos Livros Didáticos, os livros do Brasil e do Chile possuem 04 (quatro) unidades de revisão, o de Hong Kong 05 (cinco) e os volumes da Guiana Inglesa e da Tanzânia dispõem de 06 (seis) unidades cada.

Além das unidades de revisão, o livro do Chile ainda insere, após a explicação gramatical de cada unidade, uma seção de revisão denominada de *Let's Check*. De acordo com a descrição do material (Figura 132), essa seção tem como objetivo possibilitar que o aluno verifique o seu desempenho em relação ao conteúdo gramatical trabalhado.

Figura 132 – Objetivo da seção *Let's Check*, livro *Teens Club 1° Medio* (Chile), p. 3.

Através desses elementos, unidades e seção de revisão, os alunos podem revisar os assuntos já trabalhados e verificar aqueles que precisa revisar, realizando, portanto, uma análise objetiva dos conteúdos que aprendeu até aquele momento. Essa análise é intitulada de objetiva, pois toma como fundamento a quantidade de acertos e erros dos educandos. Em

alguns livros, como no caso dos materiais do Chile e de Hong Kong, esse fato fica ainda mais evidenciado, pois, após a correção das questões a atividade de revisão é pontuada. Conforme pode ser demonstrado através da unidade e da seção de revisão do livro do Chile, a pontuação de sua atividade indicará ao aluno como está o seu desempenho (Figuras 133 e 134).

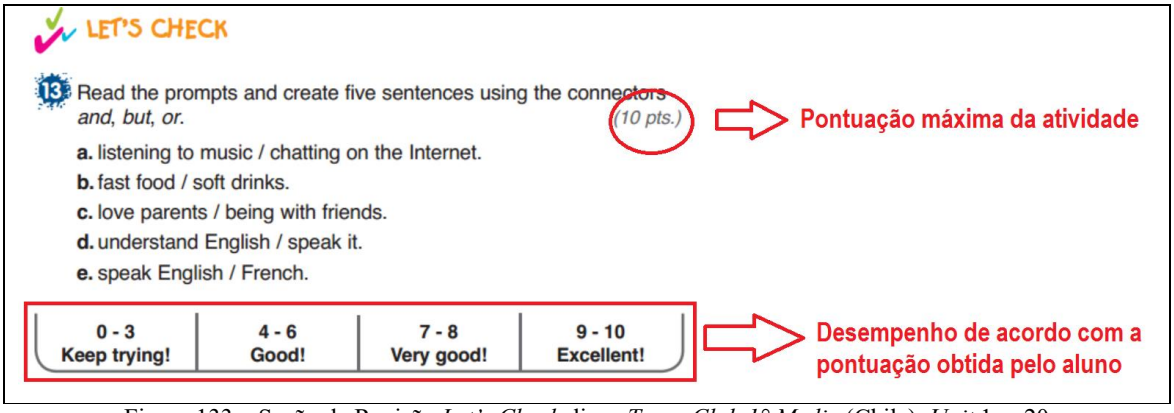


Figura 133 – Seção de Revisão *Let's Check*, livro *Teens Club 1° Medio* (Chile), *Unit* 1, p.20

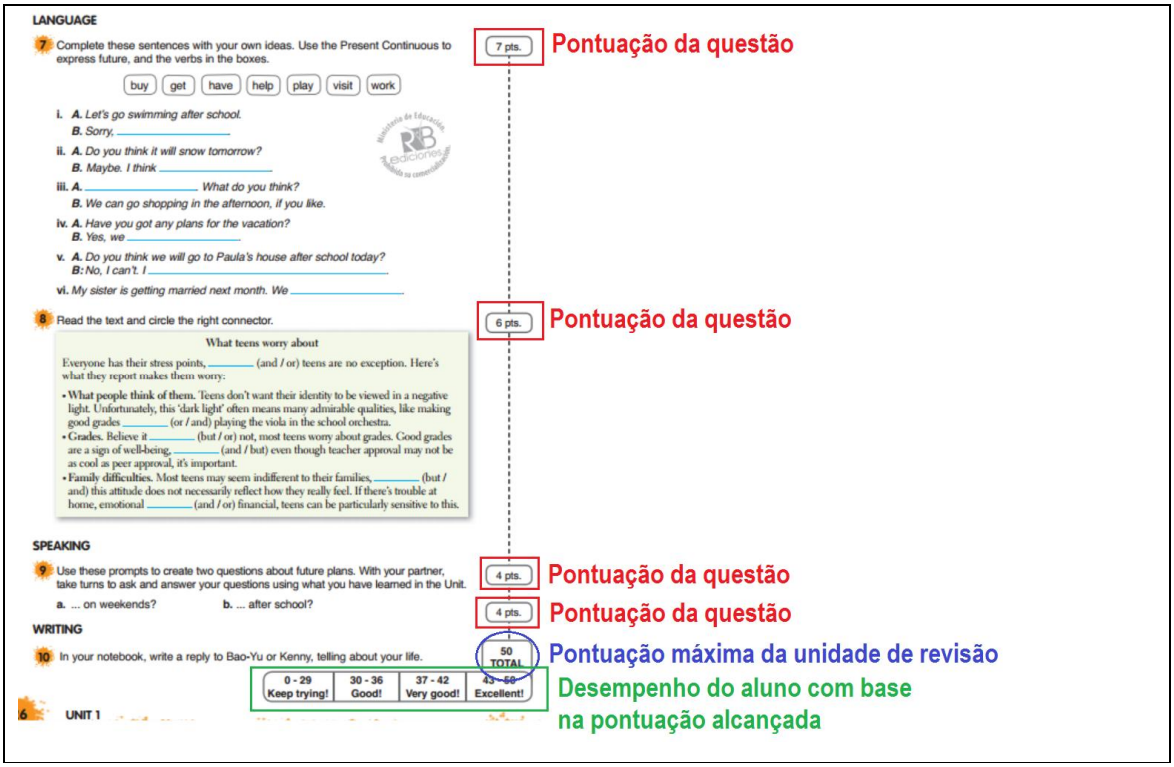


Figura 134 – Unidade de Revisão, livro *Teens Club 1° Medio* (Chile), *Unit* 1, p.26

Contudo, é necessário ressaltar que, apesar de os livros do Brasil, do Chile, da Guiana, de Hong Kong e da Tanzânia apresentarem elementos que estimulam ao aluno a autoavaliar o seu aprendizado, estes não o fazem de maneira plena. Isto ocorre, pois o aluno não tem acesso

às respostas dessas atividades, portanto, a sua autoavaliação continua dependente da figura do professor.

Nesse caso, o aluno só poderá se autoavaliar se o professor disponibilizar as respostas das questões ou, então, corrija a atividade do aprendiz. Em qualquer uma dessas situações, o educando não estaria sendo estimulado a desenvolver a sua autonomia, e, em alguns casos, essa atividade de revisão poderia acabar como qualquer outro exercício do livro e não como um elemento para que o aluno se autoavalie. O processo de correção de sua atividade faz parte da autoavaliação do estudante, pois, de certa forma, ao corrigir a sua própria atividade este acaba, mesmo que indiretamente, analisando os seus acertos e erros.

Desse modo, os livros do Brasil, Chile, Guiana Inglesa, Hong Kong e Tanzânia foram pontuados seguindo os parâmetros do Quadro 65, com a nota 2 (dois) no que concerne ao critério de incentivo à autoavaliação. Esses materiais cumprem esse requisito de forma parcial, pois, apesar de terem como componentes unidades e/ou seções de revisão, o que possibilitaria que o aluno se autoavaliasse, não disponibilizou as respostas para que o próprio possa corrigir as suas atividades.

Ainda em relação aos elementos utilizados para propiciar a autoavaliação, os materiais de Portugal e da Síria se distinguem dos demais livros citados pelo fato de que além dos livros do aluno, os cadernos de exercício (*Workbook*) também apresentam atividades que possibilitam a análise do aprendizado. No que concerne ao livro do aluno, os materiais de Portugal e da Síria possuem 04 (quatro) unidades de revisão[127]. No caderno de exercício, o livro da Síria inclui 04 (quatro) seções de revisão denominadas de *Progress Test* (Figura 135). O caderno de exercício de Portugal disponibiliza 05 (cinco) seções de revisão, também intituladas de *Progress Test* e 05 (cinco) seções de diagnóstico (Figura 136).

Com base nas Figuras 135 e 136, ressaltamos que esses elementos de revisão estão organizados tomando como parâmetro os módulos temáticos aos quais estão vinculados[128]. Sendo assim, para cada módulo temático o livro da Síria apresenta uma seção de revisão e o volume de Portugal disponibiliza uma seção de diagnóstico e uma seção de revisão. As seções de revisão de ambos os materiais possuem como intuito consolidar os assuntos trabalhados nas unidades de conteúdo, portanto, apresentam atividades de leitura, gramática, vocabulário e escrita. A seção de diagnóstico do livro de Portugal tem como objetivo verificar, antes da

[127] Esse dado foi verificado na análise do Campo 02 – Organização dos Livros Didáticos. No referido campo estão expostas a forma como essas unidades de revisão estão organizadas em cada um dos livros.

[128] Conforme evidenciado na análise do Campo 02 – Organização dos Livros Didáticos, os livros da Síria e de Portugal são compostos por módulos temáticos os quais são subdivididos em unidades de conteúdo. Desse modo, os elementos de revisão aqui descritos possuem como objetivo revisar e reforçar os assuntos trabalhados nos módulos temáticos como um todo.

realização das atividades regulares do caderno de exercício, o conhecimento de gramática do aluno.

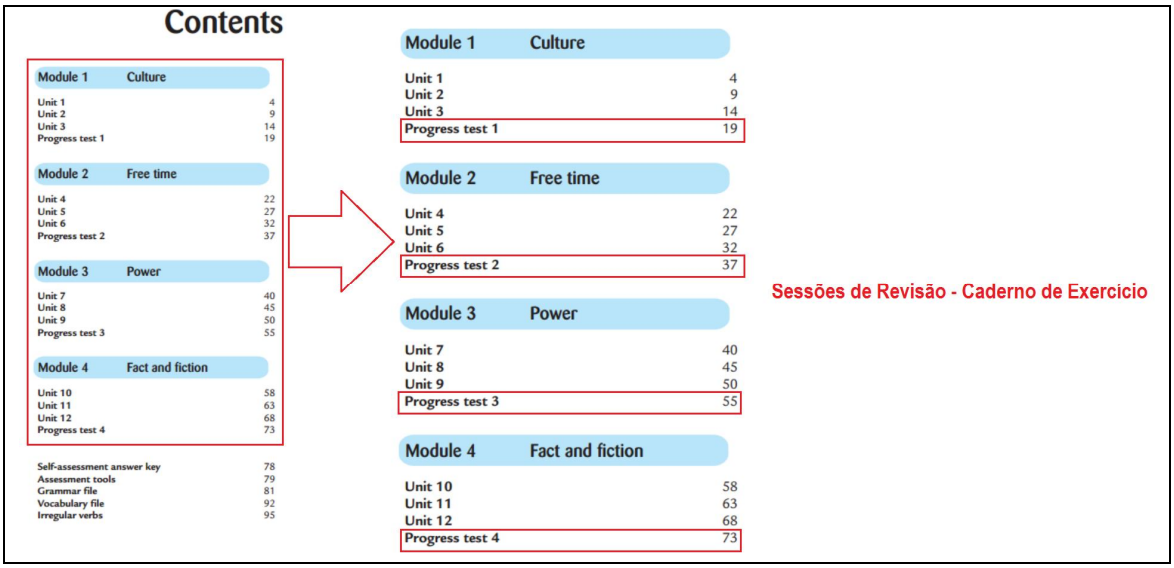


Figura 135 – Seções de Revisão, livro *English for Starters* 10 (Síria), *Workbook,* Sumário

Figura 136 – Seções de Revisão, livro *Mash Up* 10 (Portugal), *Workbook,* Sumário

No entanto, enfatizamos que, apesar de apresentarem elementos adicionais que podem vir a propiciar a autoavaliação do aluno, assim como ocorre nos livros mencionados

anteriormente, os livros da Síria e de Portugal não possibilitam a análise do aprendizado de uma forma completa. O livro da Síria apresenta o mesmo problema que os livros do Brasil, Chile, Guiana Inglesa, Hong Kong e Tanzânia, ou seja, disponibiliza atividades que incentivam à autoavaliação, mas não concedem aos alunos às respostas destas. Portanto, o material da Síria foi pontuado com a mesma nota dos demais, 2 (dois), no que tange ao critério incentivo à autoavaliação.

No que concerne às respostas dos elementos de revisão, o livro de Portugal se diferencia dos demais, pois, apesar de não disponibilizar as repostas das unidades de revisão presentes no livro do aluno (*Student's Book*), os alunos têm acesso às respostas das seções de diagnóstico e das seções de revisão constantes do caderno de exercício (*Workbook*). Assim sendo, mesmo que de modo parcial[129], o aluno tem como fazer uma autoavaliação do seu aprendizado, sem precisar do suporte do professor para conceder-lhe as respostas ou corrigir as suas atividades. Tendo em vista essa distinção, o material de Portugal recebeu nota 7 (sete) no quesito incentivo à autoavaliação.

Diante do exposto, concluímos a avaliação conjunta em relação ao quesito incentivo à autoavaliação e explicitamos, através do Quadro 68 abaixo, as notas conferidas a cada um dos livros didáticos:

QUADRO 68 – INTERPRETAÇÃO CAMPO 6 , CRITÉRIO 6.1 – AUTOAVALIAÇÃO

CAMPO 6 – ANÁLISE DO APRENDIZADO		
Livros		**Critério**
		CRITÉRIO 6.1 Incentivo à autoavaliação
Título	**Local de Uso**	
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul	**0**
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Austrália	**0**
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	**2**
English – Level 2	Nova Zelândia	**0**
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul	**0**
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	**2**
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	**0**
English in Use 1	Tanzânia	**2**
Way to Go! 1	Brasil	**2**
Teens Club 1° Medio	Chile	**2**
Mash Up 10	Portugal	**7**
English for Starters 10	Síria	**2**

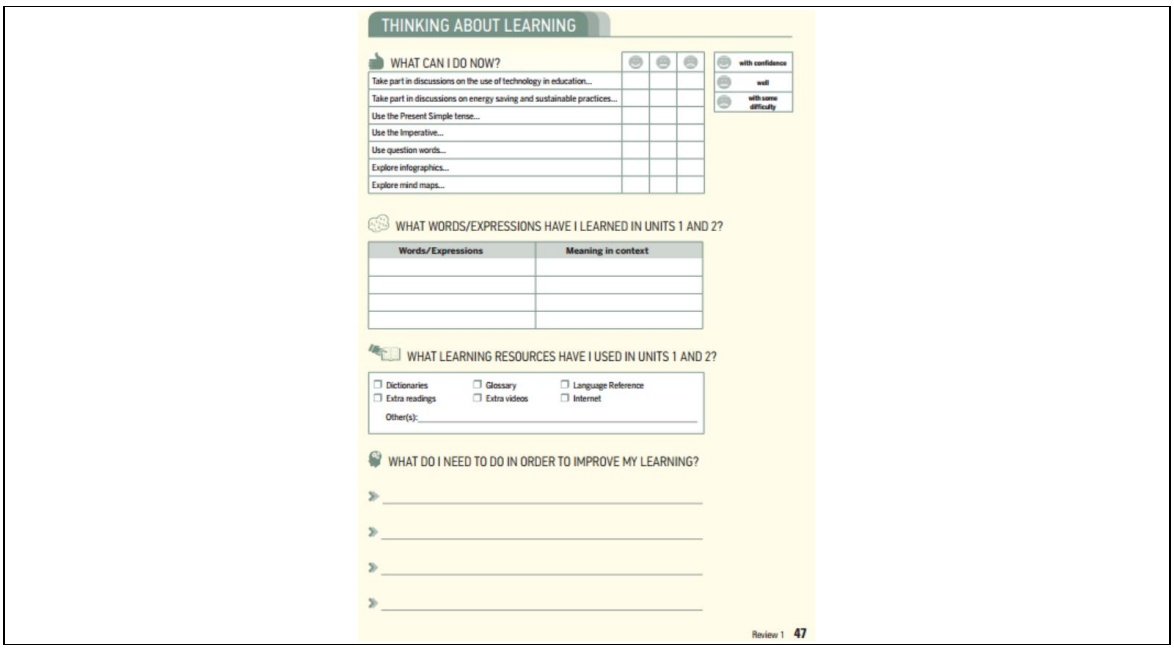
[129] O termo parcial refere-se ao fato de que dos três elementos de revisão disponibilizados pelo material de Portugal (unidades de revisão, seções de diagnóstico e seções de revisão) dois concedem aos alunos as respostas das atividades. Ou seja, os alunos não têm acesso a todas as respostas dos elementos de revisão.

Conforme apresentado na descrição dos materiais, o livro de Portugal, *Mash Up 10*, é o que melhor abrange o Critério 6.1 – Incentivo à autoavaliação, pois, mesmo que não seja de forma completa, disponibiliza recursos (atividades e suas respostas) que possibiltam o aluno se autoavaliar.

5.5.2.2 Critério 6.2 – Estímulo ao automonitoramento

Em relação ao Critério 6.2 - Estímulo ao automonitoramento, verificamos através do Quadro 67 mencionado anteriormente (página 273), que apenas 02 (dois) dos 12 (doze) materiais selecionados englobam esse quesito, sendo estes os livros usados no Brasil e na Síria. Os livros utilizados nesses países são os únicos que disponibilizam ao aluno recursos que o instigam à reflexão sobre o seu processo de aprendizagem. Os materiais incentivam o aprendiz a realizar essa reflexão de forma contínua e regular ao longo de todo o ano letivo.

No material do Brasil, essa automonitoração é feita com o auxílio da seção *Thinking about learning* (Figura 137), presente no livro do aluno. Conforme apresentado na análise do Campo 02 – Organização dos Livros Didáticos, o livro *Way to Go 1* insere uma seção de reflexão para cada duas unidades de conteúdo, totalizando 04 (quatro) seções de automonitoração.


THINKING ABOUT LEARNING

WHAT CAN I DO NOW?

Take part in discussions on the use of technology in education...				with confidence
Take part in discussions on energy saving and sustainable practices...				well
Use the Present Simple tense...				with some difficulty
Use the Imperative...				
Use question words...				
Explore infographics...				
Explore mind maps...				

WHAT WORDS/EXPRESSIONS HAVE I LEARNED IN UNITS 1 AND 2?

Words/Expressions	Meaning in context

WHAT LEARNING RESOURCES HAVE I USED IN UNITS 1 AND 2?

❒ Dictionaries ❒ Glossary ❒ Language Reference
❒ Extra readings ❒ Extra videos ❒ Internet
Other(s):_____

WHAT DO I NEED TO DO IN ORDER TO IMPROVE MY LEARNING?

» _____
» _____
» _____
» _____

Review 1 47

Figura 137 – Seção *Thinking about Learning* do livro *Way to Go 1* (Brasil), p. 47.

A partir desta figura, verificamos que a seção *Thinking about learning* é dividida em 04 (quatro) partes: 1) *What can I do now?,* 2) *What words/expressions have I learned?,* 3) *What learning resources have I used?* e 4) *What do I need to do in order to improve my learning?*. Desses 04 (quatro) itens, 02 (dois) são centrais para que o aluno monitore o seu aprendizado: *What can I do now?* e *What do I need to do in order to improve my learning?*.

Através do item *What can I do now?* o aluno realiza uma análise do que ele aprendeu a fazer após o estudo dos assuntos das unidades de conteúdo (Figura 138). Essa análise requer uma reflexão crítica sobre como o educando se sente desempenhando certas funções ou utilizando determinadas estruturas. Portanto, para esse exame, os alunos não se baseiam no critério objetivo de acerto e erro utilizado para a autoavaliação, mas em parâmetros subjetivos relacionados ao modo como os alunos se sentem ao realizar as atividades: com confiança (*with confidence*), bem (*well*) e com alguma dificuldade (*with some difficulty*).

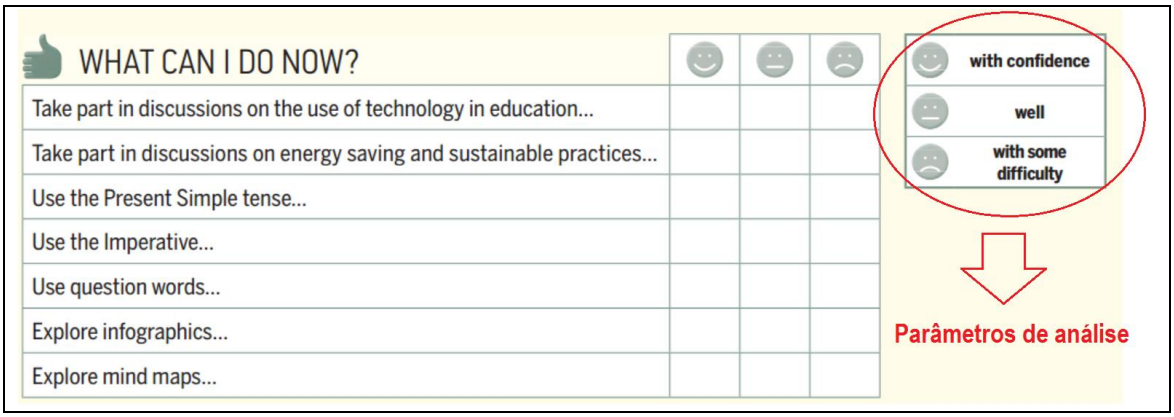


Figura 138 – Item *What can I do now?* da seção *Thinking about Learning* do livro *Way to Go 1* (Brasil), p. 47.

O item *What do I need to do in order to improve my learning?*, por sua vez, estimula o aluno a refletir sobre como ele pode aprimorar o seu aprendizado. Desse modo, o material insere o aluno como sujeito responsável pela sua formação, o qual deve agir de forma ativa, não reconhecendo a figura do professor como sujeito detentor de todo o conhecimento. O livro incentiva o aluno a se questionar e a identificar de que forma ele próprio pode melhorar os seus estudos.

Diferentemente da obra do Brasil, que insere no livro do aluno os recursos para a automonitoração, o material da Síria disponibiliza o elemento de análise do aprendizado no caderno de exercícios. O volume se utiliza da seção denominada de *Learning Log* para estimular que o aluno se automonitore. Ao final de cada seção de revisão, intitulada de *Progress Test*, o material disponibiliza um *Learning Log* (Figura 139), totalizando 04 (quatro)

seções de automonitoração. O *Learning Log* tem como objetivo estimular o aluno a refletir sobre o seu aprendizado, avaliando o seu desempenho e suas impressões em relação aos objetivos do módulo temático, aos textos, às atividades de áudio, aos exercícios de escrita, à gramática e ao vocabulário.

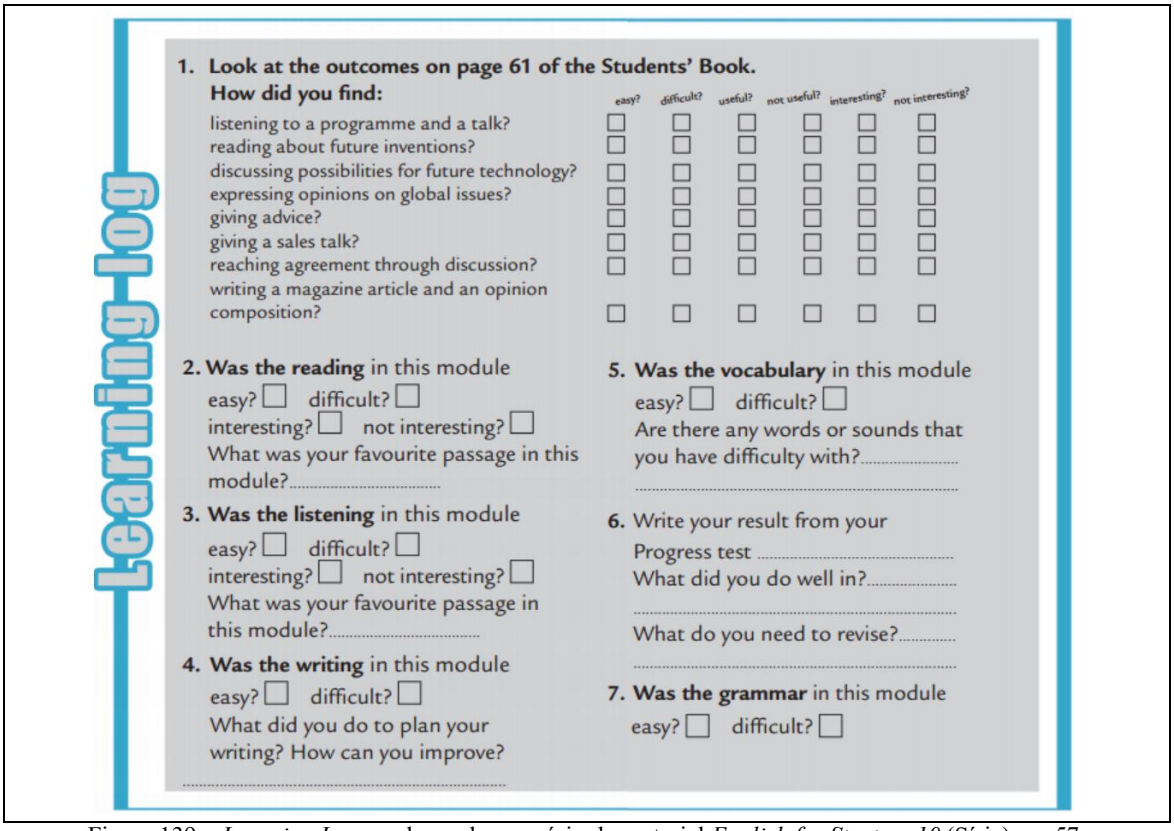


Figura 139 – *Learning Log* , caderno de exercício do material *English for Starters 10* (Síria), p. 57.

Assim como no livro do Brasil, essa reflexão se baseia em critérios subjetivos, sendo utilizados os seguintes parâmetros para a análise: 'fácil' (*easy),* 'difícil' (*difficult),* 'útil' (*useful),* 'sem utilidade' (*not useful),* 'interessante' (*interesting)* e 'desinteressante' (*not interesting).* O aluno, portanto, realiza uma análise não apenas do seu processo de aprendizagem, mas também em como determinado conteúdo e/ou função lhe é útil ou não, assim como se lhe tem relevância ou não. Desse modo, o aluno estabelece quais objetivos e atividades do módulo temático são mais importantes para o seu aprendizado individual, o auxiliando na organização dos seus estudos.

A partir dessa descrição, constatamos que os livros do Brasil e da Síria englobam em sua completude o critério de estímulo à automonitoração, sendo graduados, portanto, com a nota 10 (dez). Os demais livros selecionados para essa pesquisa, contudo, não incorporam

esse critério, razão pela qual receberam nota 0 (zero), conforme demonstra o Quadro 69 abaixo:

QUADRO 69 – INTERPRETAÇÃO CAMPO 6, CRITÉRIO 6.2 - AUTOMONITORAMENTO

CAMPO 6 – ANÁLISE DO APRENDIZADO		
Livros		Critério
		CRITÉRIO 6.2 Estímulo ao automonitoramento
Título	Local de Uso	
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul	0
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Austrália	0
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	0
English – Level 2	Nova Zelândia	0
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul	0
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	0
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	0
English in Use 1	Tanzânia	0
Way to Go! 1	Brasil	10
Teens Club 1° Medio	Chile	0
Mash Up 10	Portugal	0
English for Starters 10	Síria	10

5.5.3 Considerações finais da descrição e da interpretação do Campo 6

Diante do exposto, no que concerne ao Campo 6, Análise do Aprendizado, a avaliação conjunta permitiu que verificássemos o quão desatualizados os materiais selecionados estão em relação à participação do aluno no acompanhamento do seu próprio processo de aprendizagem. Esse fato fica claro a partir do momento que constatamos que 05 (cinco) dos materiais selecionados, um total de 41,6%, não incorporam nenhum dos requisitos do Campo 6. Ou seja, não incentivam a autoavaliação nem o automonitoramento. Nesses livros, portanto, o professor continua sendo o único responsável por avaliar o aluno e informá-lo sobre o que ele precisa revisar e como deve aprimorar os seus estudos.

Além disso, no que concerne o requisito de incentivo à autoavaliação, verificamos que nenhum dos livros o engloba em sua integralidade. Dos 07 (sete) volumes que incorporam de algum modo esse critério, 6 (seis) não disponibilizam as respostas de suas atividades para os alunos e 1 (um) não disponibiliza todas as respostas das atividades. Sendo assim, apesar de

instigarem os alunos a se autoavaliarem através das unidades de revisão, os estudantes não possuem acesso às respostas dessas atividades, dependendo do professor para realizarem as correções.

Por fim, no que tange o estímulo ao automonitoramento, apenas 16,6% dos livros, 2 (dois) materiais, inserem recursos que impulsionam o aluno a refletir sobre o seu aprendizado. Desse modo, averiguamos que o padrão adotado pela maioria dos livros, 83,4%, é o de desconsiderar a importância da autorreflexão para o crescimento individual do aluno e para a compreensão deste em relação ao seu próprio processo de aprendizagem.

Desse modo, concluímos a avaliação do Campo 6 - Análise do Aprendizado e delimitamos a partir do Quadro 70 abaixo a pontuação final auferida por cada um dos livros selecionados:

QUADRO 70 – INTERPRETAÇÃO FINAL CAMPO 6

CAMPO 6 – ANÁLISE DO APRENDIZADO				
Livros		**Critérios**		**PONTUAÇÃO FINAL CAMPO 6**
Título	**Local de Uso**	**Critério 6.1 Autoavaliação**	**Critério 6.2 Automonitoramento**	
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul (L1)	**0**	**0**	**0**
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Austrália	**0**	**0**	**0**
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	**2**	**0**	**2**
English – Level 2	Nova Zelândia	**0**	**0**	**0**
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul (L2)	**0**	**0**	**0**
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	**2**	**0**	**2**
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	**0**	**0**	**0**
English in Use 1	Tanzânia	**2**	**0**	**2**
Way to Go! 1	Brasil	**2**	**10**	**12**
Teens Club 1° Medio	Chile	**2**	**0**	**2**
Mash Up 10	Portugal	**7**	**0**	**7**
English for Starters 10	Síria	**2**	**10**	**12**

Constatamos, portanto, que nenhum dos livros selecionados incorpora em sua integralidade elementos que impulsionem o aluno a analisar o seu aprendizado. De qualquer modo, os volumes do Brasil e da Síria merecem destaque, pois, apesar de não englobarem os critérios do Campo 6 em sua totalidade, atingiram uma avaliação satisfatória. Esses dois livros fomentam no aluno a necessidade de acompanhar os seus estudos, o instigando a se automonitorar.

Nesse contexto, o aluno passa, então, a ter uma participação ativa no seu processo de aprendizagem, pois lhe são concedidos recursos que o instigam a refletir sobre o que e como aprendeu, assim como o que ele pode fazer para aprimorar seus estudos. Desse modo, esses materiais disponibilizam alguns recursos que auxiliam o aluno a desenvolver a sua autonomia, o considerando como sujeito responsável pelo seu próprio aprendizado.

5.6 CAMPO 7 – ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DAS UNIDADES

As unidades de conteúdo são responsáveis por apresentar os temas e pontos linguísticos a serem trabalhados pelos alunos e professores. Sendo assim, são os elementos centrais de um material didático. Para tanto, cada unidade se utiliza de recursos e atividades específicas com o intuito de melhor contemplar um tópico e de possibilitar a prática pelo aluno. No que concerne à autonomia do aluno, a forma como as unidades de conteúdo apresentam e dispõem os seus recursos e atividades é de suma importância. Uma organização voltada para o aluno, o possibilitará compreender o material, as suas atividades e utilizá-lo sem a necessidade da presença do professor, enquanto que uma organização pautada no professor, cerceia a atuação do aluno e o torna dependente.

Nesse sentido, para auxiliar no desenvolvimento da autonomia do aluno, os livros didáticos precisam, ao menos, apresentar intruções claras e de fácil compreensão, inserir atividades que fomentem as escolhas dos alunos e explicitar a correlação entre as unidades de contéudo e os anexos. Esses três requisitos são necessários para que o aluno consiga conceber o que e como deve agir para potencializar a sua aprendizagem em uma unidade de conteúdo, assim como dar ao educando a possibilidade de trabalhar as suas preferências pessoais de estudo.

É indispensável a um livro didático que visa desenvolver a autonomia do aluno expor as suas atividades e recursos de forma acurada, se preocupando em evitar ambiguidades, obscuridades e lacunas. Isto é, as instruções do material didático, seja para a resolução de uma atividade ou uso de um recurso, devem proporcionar ao aluno a compreensão exata dos procedimentos a serem seguidos.

No caso das ‘atividades’, as instruções devem possibilitar a indicação dos seguintes elementos: 1) o que deve ser feito (responder a um exercício, criar um texto, produzir uma apresentação, etc) e 2) como deve ser feito (em grupo ou individualmente, qual assunto/tema utilizar, formato, etc). Já para os ‘recursos’, a apresentação precisa se preocupar em designar: 1) quando o recurso deve ser usado (antes, depois ou durante uma atividade), 2) como este será utilizado (para responder a um exercício, para servir de base para um debate, etc) e por que será empregado (para reforçar o conteúdo, para exemplificar, etc).

Ademais, as instruções sobre como o aluno deve utilizar o material didático precisam também abranger os anexos que este disponibiliza. Os anexos são itens complementares ao texto principal, utilizados para esclarecer, exemplificar, detalhar, etc. assuntos tratados

anteriormente. Desse modo, sendo parte integrante do livro didático, a sua adição precisa ser esclarecida aos alunos, para que estes consigam assimilar como e quando o anexo deve ser utilizado e o porquê dele ter sido inserido.

O último requisito se refere à inserção de atividades que fomentem as escolhas dos alunos. Como prática comum, em regra, os livros didáticos trazem como principal forma de atividades, exercícios fechados e sem a possibilidade de modificação, tais como, múltipla escolha, completar espaços, elaborar resumos, preencher quadros, entre outros. Esses exercícios são relevantes para o processo de aprendizagem do aluno, contudo, o educando também precisa ter acesso a atividades mais flexíveis que permitam que este faça escolhas no modo como realizá-las.

Essas escolhas podem ser feitas de forma mais ampla ou reduzida. Ou seja, ao mesmo tempo que uma atividade de escrita pode já trazer todas delimitações de como deve ser feita (tema, linhas, etc), uma outra pode permitir que o aluno escolha o tema a ser tratado ou até mesmo que este selecione o tema e o formato. Sendo assim, as atividades podem ser totalmente restritivas, parcialmente restritivas ou flexíveis.

Diante do exposto, verificamos que a forma como as unidades de conteúdo apresentam e estruturam seus recursos e atividades pode influenciar diretamente no desenvolvimento da autonomia do aluno. Sendo assim, o Campo 7 de avaliação dos materiais visa verificar se estes possibilitam um uso independente pelo aluno e se fomentam as suas escolhas, baseando-se nos seguintes critérios:

QUADRO 71 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO CAMPO 7

CAMPO 7 – ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DAS UNIDADES	
Critérios	
7.1	Instruções claras e precisas que possibilitem o uso independente do material pelo aluno
7.2	Material que explicite a correlação entre os anexos e o conteúdo trabalhado nos livros
7.3	Flexibilidade das atividades – alternativas para a execução de tarefas (atividades que encorajem as escolhas dos alunos)

Esses critérios serão avaliados em cada livro didático com base nos parâmetros de pontuação estabelecidos na seção a seguir.

5.6.1 Parâmetros para interpretação dos livros didáticos

Conforme apresentado no Quadro 71, o Campo 7 – Estrutura e Apresentação das Unidades é composto por três critérios de avaliação: a) instruções claras e precisas que

possibilitem o uso independente do material pelo aluno, b) material que explicite a correlação entre os anexos e o conteúdo trabalhado nos livros e c) flexibilidade das atividades. Cada material didático foi analisado individualmente e pontuados de 0 a 10 em relação a cada um desses critérios, podendo perfazer, ao final da análise, o total de 30 (trinta) pontos no Campo 7. Para cada um desses critérios de avaliação foram delimitados parâmetros específicos para a aferição das notas, conforme explicitamos abaixo:

QUADRO 72 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 7, CRITÉRIO 7.1 – INSTRUÇÕES CLARAS E PRECISAS

CAMPO 7 – ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DAS UNIDADES			
Critério 7.1 - Instruções claras e precisas que possibilitem o uso independente do material pelo aluno			
	Parâmetro	**Descrição**	**Nota**
1	Instruções claras e precisas incluindo, em alguns casos, detalhamento e exemplos	Todas as atividades e recursos das unidades de conteúdo possuem instruções acuradas, sem ambiguidades e lacunas que possam gerar dúvidas no aluno. Além disso, algumas atividades inserem instruções detalhadas de como a atividade deve ser realizada, assim como em alguns casos são inseridos exemplos do modo como o exercício deve ser respondido.	10
2	Instruções claras e precisas incluindo, em alguns casos, ou detalhamento ou o exemplos	Todas as atividades e recursos das unidades de conteúdo possuem instruções acuradas, sem ambiguidades e lacunas que possam gerar dúvidas no aluno. Além disso, em algumas atividades ou são adicionadas instruções detalhadas de como a atividade deve ser realizada ou exemplos do modo como o exercício deve ser respondido.	7.5
3	Instruções claras e precisas sem detalhamento e sem exemplos	Todas as atividades e recursos das unidades de conteúdo possuem instruções acuradas, sem ambiguidades e lacunas que possam gerar dúvidas no aluno. Contudo, o livro não dispõe ao aluno detalhamento das instruções nem exemplos de como o exercício deve ser respondido.	5
4	Parcela das instruções com informações confusas e imprecisas	Algumas atividades e recursos das unidades de conteúdo apresentam instruções inexatas e confusas, gerando ambiguidade e obscuridade. Desse modo, o aluno não consegue compreender o que deve ser feito e/ou como o exercício deve ser respondido.	2.5
5	Instruções confusas e imprecisas	As atividades e recursos das unidades de conteúdo possuem instruções confusas e imprecisas impossibilitando que o aluno consiga utilizar o material.	0

QUADRO 73 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 7, CRITÉRIO 7.2 – CORRELAÇÃO DOS ANEXOS COM AS UNIDADES DE CONTEÚDO

CAMPO 7 – ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DAS UNIDADES			
Critério 7.2 - Material que explicite a correlação entre os anexos e o conteúdo trabalhado nos livros, e que indique como utilizar os anexos para auxiliar no aprendizado			
	Parâmetro	**Descrição**	**Nota**
1	É realizada a correlação entre os anexos e o conteúdo trabalhado nos livros	O livro explicita como todos os seus anexos estão relacionados com o conteúdo apresentado. Evidenciando como e por que os mesmo devem ser utilizados.	10
2	É realizada de forma pacial a correlação entre os anexos e o conteúdo trabalhado nos livros	O livro explicita como alguns de seus anexos estão relacionados com o conteúdo apresentado. Evidenciando como e por que estes devem ser utilizados.	5
3	O livro não faz correlação entre os anexos e o conteúdo trabalhado nos livros	Não é feita relação entre ao anexos e o conteúdo dos livros.	0

QUADRO 74 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 7, CRITÉRIO 7.3 – FLEXIBILIDADE DAS ATIVIDADES

CAMPO 7 – ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DAS UNIDADES			
Critério 7.3 - Flexibilidade das atividades – alternativas para a execução de tarefas (atividades que encorajem as escolhas dos alunos)			
	Parâmetro	**Descrição**	**Nota**
1	Atividades flexíveis no modo de resolução e no tema	O livro insere atividades que dão ao aluno alternativas em relação ao modo como a atividade deve ser realizada, assim como na escolha do tema a ser discutido. Exemplo: em uma atividade de escrita, o aluno pode tanto escolher o tema que ele irá desenvolver como o formato.	10
2	Atividades flexiveis no modo de resolução, mas não no tema	O livro insere atividades que dão ao aluno alternativas em relação a forma de ser desempenhada, mas o tema a ser discutido já é preestabelecido. Exemplo: em uma atividade de escrita, o aluno pode escolher o formato com o qual irá desenvolver a atividade, mas o tema não pode ser alterado.	7.5
3	Atividades flexíveis no tema, sem restrições	O livro insere atividades que dão ao aluno a opção de escolha do tema a ser trabalhado. Essa escolha do aluno não sofre delimitações. Exemplo: em uma atividade de escrita , o aluno é requisitado a escrever um texto de 500 palavras, usando o tempo passado sobre o tema música. Verifica-se que o formato é preestabelecido, mas o tema é aberto, pois o tópico a ser trabalhado é música, sem que sejam feitas delimitações quanto ao que sobre música deve ser abordado.	5
4	Atividades flexíveis no tema, com restrições	O livro insere atividades que dão ao aluno a opção de escolha do tema a ser trabalhado dentre uma lista de opções. Exemplo: em uma atividade de escrita , o aluno é requisitado a escrever um texto de 500 palavras, usando o tempo passado sobre o tema música, sendo que o aluno precisa escolher entre duas opções – a banda favorita de quando ele era criança ou o estilo musical da decada de 70 no Brasil. Verifica-se que o formato é preestabelecido e que o tema é restritivo, pois delimita o tópico música e restringe a temática a duas opções.	2.5
5	Atividades sem flexibilidade	O livro não insere atividades que dão ao aluno opção de escolha.	0

Desse modo, após a avaliação individualizada de cada material didático, os dados encontrados foram pontuados de acordo com os parâmetros e notas estabelecidas para cada critério de análise. Com base na pontuação almejada por cada livro didático foi estabelecida uma ordem de classificação entre os materiais, estipulando aqueles que mais se encaixam nos parâmetros delimitados e os que mais se afastam.

5.6.2 Avaliação conjunta dos livros didáticos

Após a análise individualizada de cada livro didático e seus componentes, verificamos que os dados aferidos são concisos e de fácil compreensão, facilitando uma

apresentação contrastiva entre os materiais. Desse modo, diferentemente do que ocorre na exposição dos dados de outros Campos desta pesquisa, decidimos por uma exposição comparativa das informações encontradas, retratadas de acordo com os critérios de avaliação do Campo 7, sejam estes: a) instruções claras e precisas que possibilitem o uso independente do material pelo aluno, b) material que explicite a correlação entre os anexos e o conteúdo trabalhado nos livros e c) flexibilidade das atividades.

5.6.2.1 Critério 7.1 – Instruções claras e precisas que possibilitem o uso independente do material pelo aluno

Através do exame individualizado dos livros didáticos verificamos que a forma de disposição das instruções das atividades e do uso dos recursos nos possibilitou dividir os materiais em quatro categorias: a) materiais com instruções claras e precisas, inserindo detalhamento e exemplos, b) obras com instruções claras e precisas, com a inserção ou de detalhamento ou de exemplos, c) exemplares com instruções claras e precisas, sem detalhamento e sem exemplos e d) livros com parte das instruções confusas e imprecisas. Isto pode ser visuzalido no Quadro 75 a seguir:

QUADRO 75 - CAMPO 7, CRITÉRIO 7.1 – INSTRUÇÕES CLARAS E PRECISAS

CATEGORIAS		LIVROS
1	**Livros com instruções claras e precisas – detalhamento e exemplos**	1. Nova Zelândia 2. Austrália 3. Samoa 4. Brasil 5. Síria 6. Tanzânia
2	**Livros com instruções claras e precisas – detalhamento ou exemplos**	1. África do Sul (L1) 2. África do Sul (L2) 3. Chile
3	**Livros com instruções claras e precisas – sem detalhamento e sem exemplos**	1. Portugal
4	**Livros com parte das instruções confusas e imprecisas**	1. Guiana Inglesa 2. Hong Kong

Desse modo, os dados evidenciam que dos 12 (doze) materiais selecionados, 10 (dez) fazem a apresentação de suas atividades e recursos através de instruções claras e

precisas. Salientamos, contudo, que em 06 (seis) destes livros são inseridos como parte de algumas instruções o detalhamento do procedimento a ser realizado, assim como de exemplos de como o exercício precisa ser respondido, em 03 (três) desses materiais, ou é feita a inserção do detalhamento ou da exemplificação e em 01 (um) dos exemplares as instruções não são acompanhadas nem de detalhamento nem de exemplificação.

Instruções claras e precisas de atividades e recursos referem-se aquelas que possibiltam o uso do livro pelo aluno de forma independente. Ou seja, esses elementos utilizam-se de uma linguagem de fácil compreensão pelos alunos, sendo específica em como a atividade deve ser feita e o recurso utilizado.

Isto pode ser exemplificado pelas Figuras 140 e 141 a seguir, as quais condizem com atividades de combinar uma palavra com o seu significado. Em ambos os casos, os materiais designam: 1) quais são as palavras que os alunos devem identificar o significado, 2) onde essas palavras se encontram elencadas, 3) quais os possíveis significados e 4) onde os significados estão dispostos.

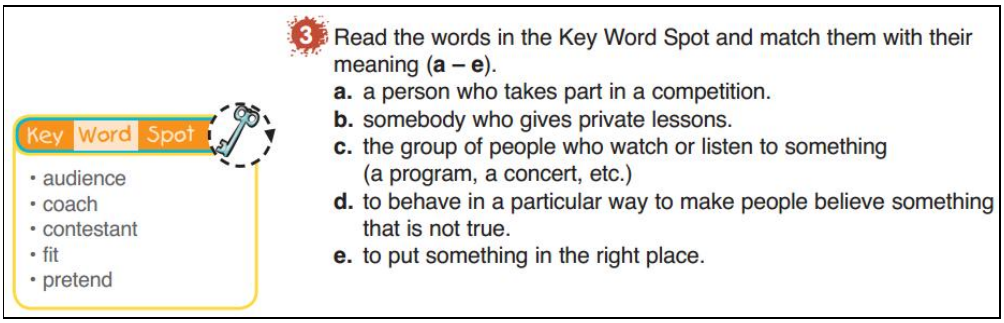


Figura 140 – Atividade do livro *Teens Club 1* (Chile), p. 56.

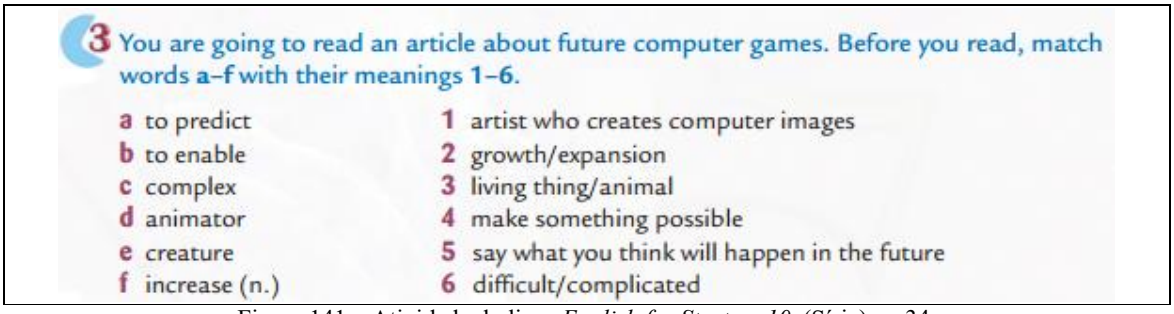


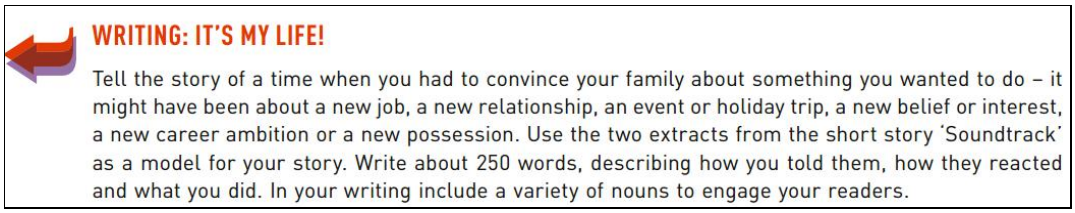
Figura 141 – Atividade do livro *English for Starters 10* (Síria), p. 34.

Nos livros da Nova Zelândia, Austrália, Samoa, Brasil, Tanzânia e Síria, além de apresentarem instruções claras e precisas como as exemplificadas pelas Figuras 140 e 141, os materiais também inserem informações detalhadas e exemplos de como algumas dessas atividades devem ser realizadas pelos alunos. As informações detalhadas referem-se ao passo

a passo que o aluno deve seguir para concluir a atividade e a exemplificação condiz com a demonstração de como responder ao exercício.

As informações detalhadas foram encontradas em diferentes tipos de atividades e cobrindo informações variadas. Em atividades de escrita, conforme exemplificam os livros da Austrália (Figura 142), da Tanzânia (Figura 143) e da Síria (Figura 144), o detalhamento das instruções tem o intuito de esclarecer como o exercício deve ser feito e quais as diretrizes a serem adotadas. Mesmo se tratando de um mesmo tipo de atividade, no caso atividade de escrita, foi possível perceber que os tipos de procedimentos a serem seguidos e a forma como a atividade deve ser feita muda de acordo com cada livro.

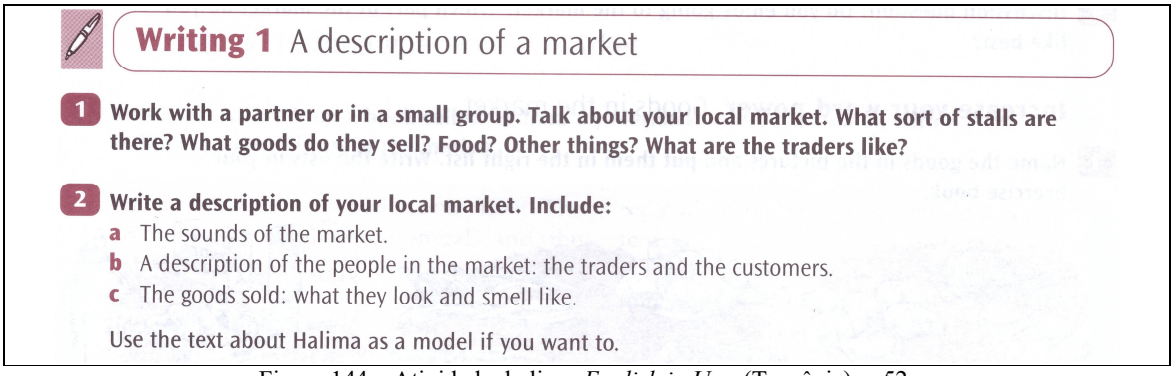
No caso do livro da Austrália, o detalhamento se refere a delimitar o tópico a ser trabalhado, exemplificar possíveis temas, especificar a conexão da atividade com um recurso anterior, estabelecer o número de linhas, indicar informações que devem constar no texto a ser escrito e pontuar o conteúdo gramatical que deve ser contemplado. Já no livro da Tanzânia, a explicação do exercício concerne à especificação do que e como deve ser feito, aos elementos que precisam estar presentes e a possibilidade de uso de um recurso do livro como modelo. Por fim, no livro da Síria, a instrução detalhada condiz com a explicitação do tema a ser trabalhado, a designação do tamanho da atividade a ser produzida, a delimitação das informações que precisam constar no texto, a indicação das estruturas a serem utilizadas, a necessidade de revisão do trabalho e o compartilhamento com um colega.



WRITING: IT'S MY LIFE!

Tell the story of a time when you had to convince your family about something you wanted to do – it might have been about a new job, a new relationship, an event or holiday trip, a new belief or interest, a new career ambition or a new possession. Use the two extracts from the short story 'Soundtrack' as a model for your story. Write about 250 words, describing how you told them, how they reacted and what you did. In your writing include a variety of nouns to engage your readers.

Figura 143 – Atividade do livro *Oxford English 4* (Austrália), p.09.



Writing 1 A description of a market

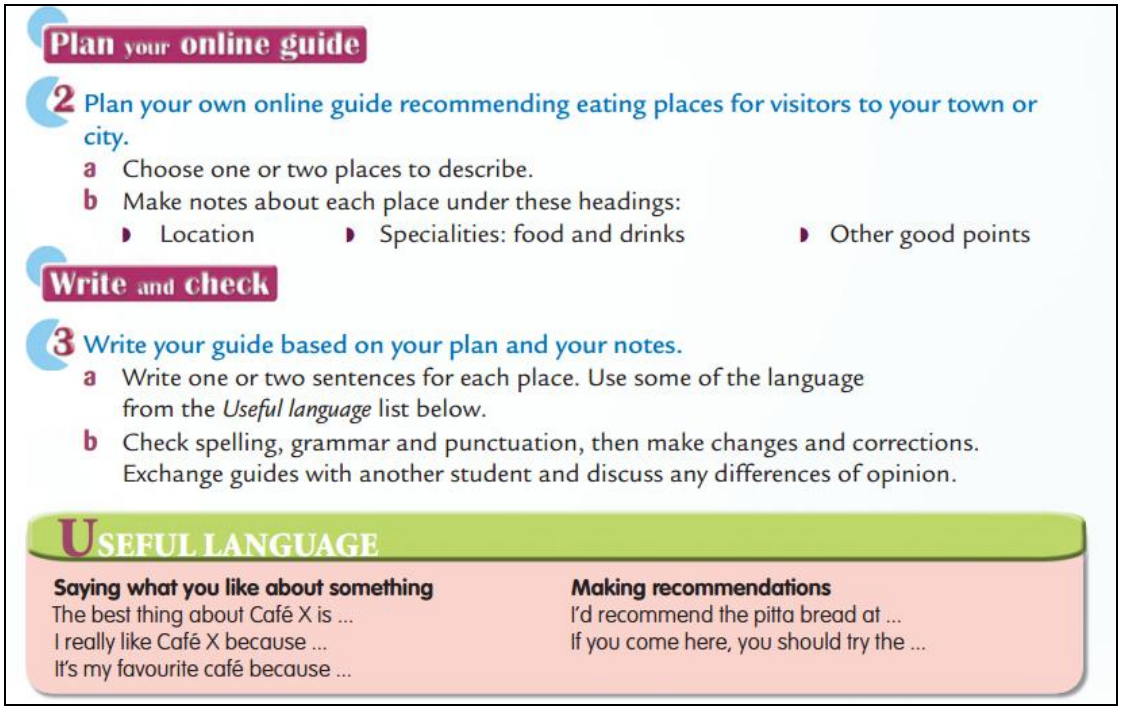
1 **Work with a partner or in a small group. Talk about your local market. What sort of stalls are there? What goods do they sell? Food? Other things? What are the traders like?**

2 **Write a description of your local market. Include:**

a The sounds of the market.
b A description of the people in the market: the traders and the customers.
c The goods sold: what they look and smell like.

Use the text about Halima as a model if you want to.

Figura 144 – Atividade do livro *English in Use* (Tanzânia), p.52.



Plan your online guide

2 Plan your own online guide recommending eating places for visitors to your town or city.

a Choose one or two places to describe.

b Make notes about each place under these headings:

- Location
- Specialities: food and drinks
- Other good points

Write and check

3 Write your guide based on your plan and your notes.

a Write one or two sentences for each place. Use some of the language from the *Useful language* list below.

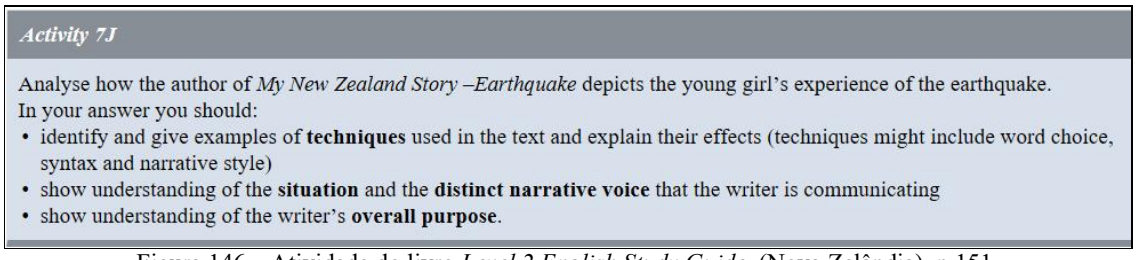
b Check spelling, grammar and punctuation, then make changes and corrections. Exchange guides with another student and discuss any differences of opinion.

USEFUL LANGUAGE

Saying what you like about something	Making recommendations
The best thing about Café X is ...	I'd recommend the pitta bread at ...
I really like Café X because ...	If you come here, you should try the ...
It's my favourite café because ...	

Figura 145 – Atividade do livro *English for Starters 10* (Síria), p.14.

Em atividades que requerem análise e/ou discussão de temas, como exemplificado pelo livro da Nova Zelândia (Figura 146), as instruções detalhadas visam a orientar o aluno não apenas sobre o que analisar, mas também em como esta análise deve ser feita. No caso em questão, o detalhamento das instruções indica ao aluno o foco de sua análise e os elementos que precisam estar presentes nessa análise.



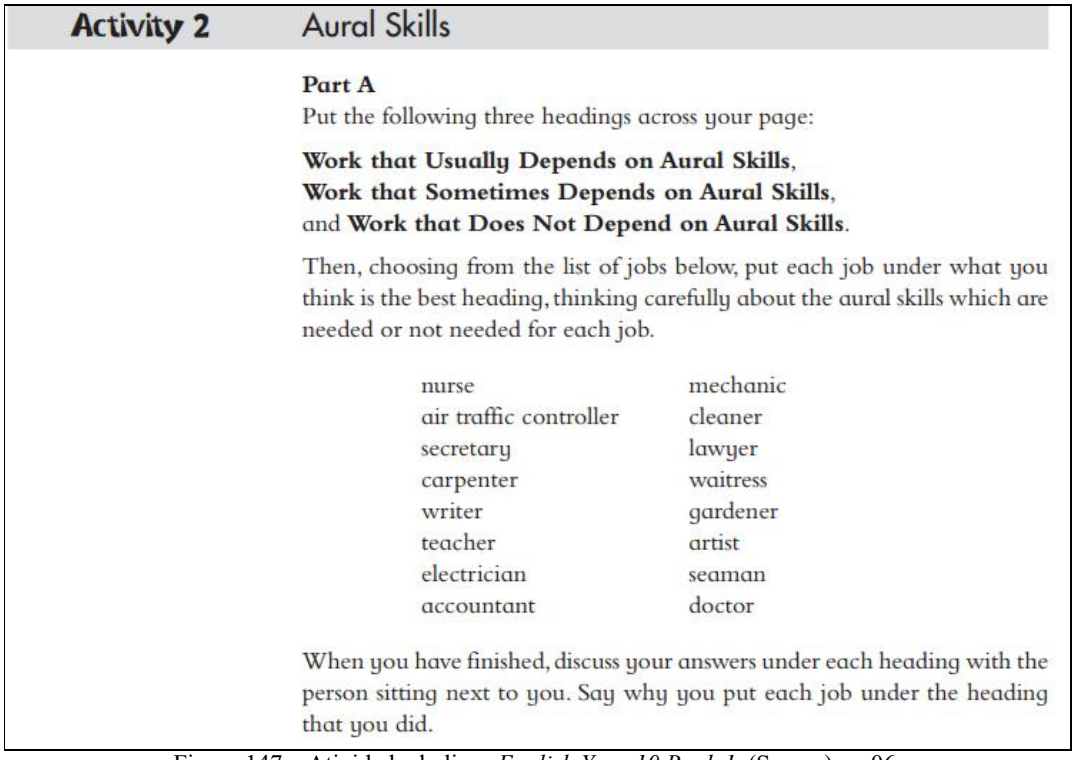
Activity 7J

Analyse how the author of *My New Zealand Story –Earthquake* depicts the young girl's experience of the earthquake.
In your answer you should:

- identify and give examples of **techniques** used in the text and explain their effects (techniques might include word choice, syntax and narrative style)
- show understanding of the **situation** and the **distinct narrative voice** that the writer is communicating
- show understanding of the writer's **overall purpose**.

Figura 146 – Atividade do livro *Level 2 English Study Guide* (Nova Zelândia), p.151.

Em atividades de combinar e vocabulário, tais como no livro de Samoa (Figura 147), instruções pormenorizadas auxiliam o aluno a compreender quais informações devem ser combinadas, como essa combinação deve ser feita e o que deve ser feito após a combinação das colunas.



Activity 2 Aural Skills

Part A

Put the following three headings across your page:

Work that Usually Depends on Aural Skills,
Work that Sometimes Depends on Aural Skills,
and **Work that Does Not Depend on Aural Skills.**

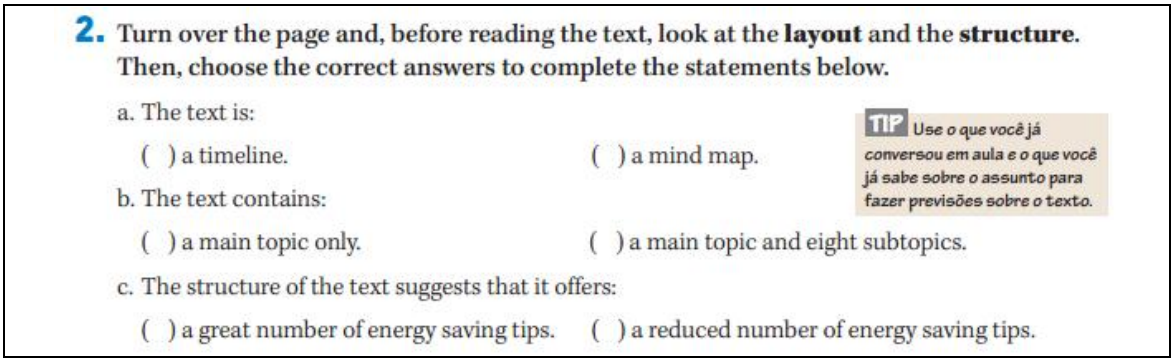
Then, choosing from the list of jobs below, put each job under what you think is the best heading, thinking carefully about the aural skills which are needed or not needed for each job.

nurse	mechanic
air traffic controller	cleaner
secretary	lawyer
carpenter	waitress
writer	gardener
teacher	artist
electrician	seaman
accountant	doctor

When you have finished, discuss your answers under each heading with the person sitting next to you. Say why you put each job under the heading that you did.

Figura 147 – Atividade do livro *English Year 10 Book 1* (Samoa), p. 06.

Nas atividades de leitura, a instrução meticulosa cumpre o objetivo de orientar melhor o aluno sobre como proceder a leitura e a realização dos exercícios de compreensão do texto. Isto pode ser exemplificado através do livro do Brasil (Figura 148), no qual em uma de suas atividades de leitura orienta o aluno quanto a necessidade ou não de leitura do texto para a resolução do exercício, sobre quais os elementos que ele precisa considerar para responder as perguntas e especifica o que deve ser feito.



2. **Turn over the page and, before reading the text, look at the layout and the structure. Then, choose the correct answers to complete the statements below.**

a. The text is:

( ) a timeline. ( ) a mind map.

TIP *Use o que você já conversou em aula e o que você já sabe sobre o assunto para fazer previsões sobre o texto.*

b. The text contains:

( ) a main topic only. ( ) a main topic and eight subtopics.

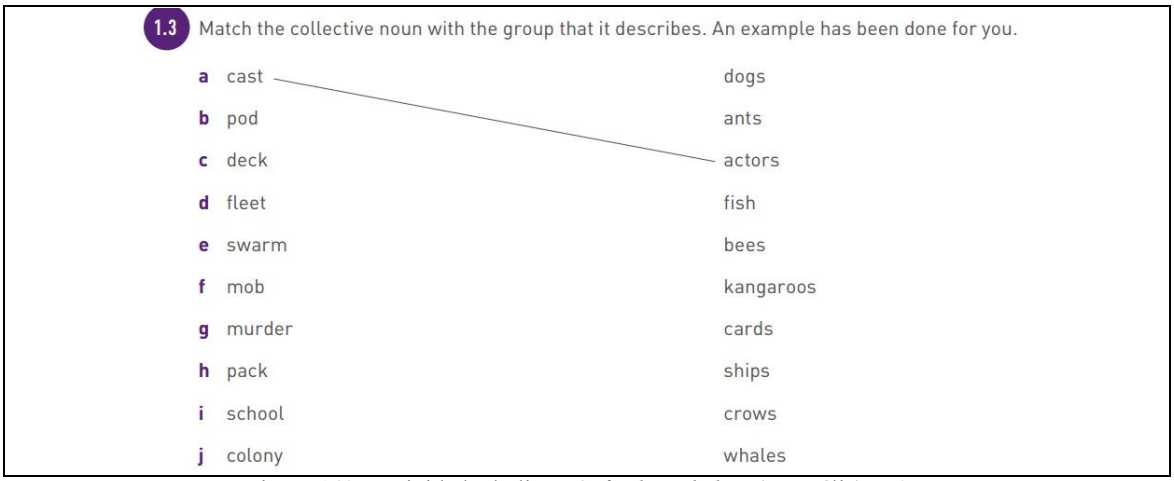
c. The structure of the text suggests that it offers:

( ) a great number of energy saving tips. ( ) a reduced number of energy saving tips.

Figura 148 – Atividade do livro *Way to Go 1* (Brasil), p.31.

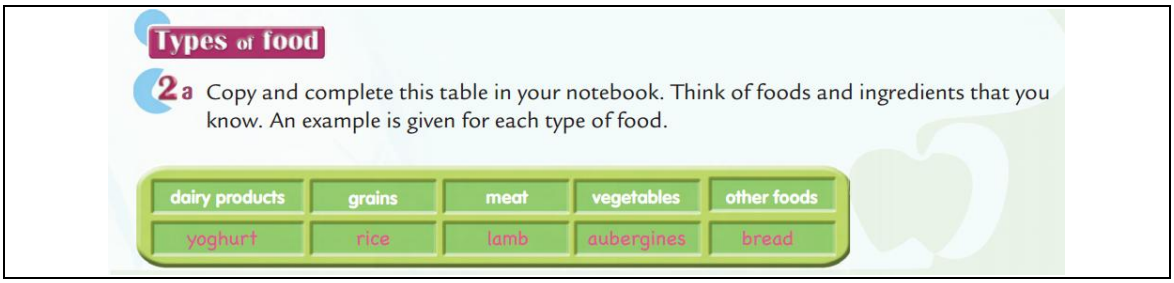
Assim como as instruções detalhadas, a exemplificação de como as atividades devem ser respondidas foram encontradas de diferentes formas e em variados tipos de exercícios. A

exemplificação, em geral, é feita de duas formas: através da resolução de um dos itens da atividade ou mediante um modelo de como o exercício pode ser respondido. A exemplificação com base na resolução de um item da atividade, refere-se, via de regra, a exercícios de combinar (Figuras 149), elencar vocabulário (Figura 150), de completar informações (Figura 151) e de gramática (Figura 152).


1.3 Match the collective noun with the group that it describes. An example has been done for you.

a	cast	dogs
b	pod	ants
c	deck	actors
d	fleet	fish
e	swarm	bees
f	mob	kangaroos
g	murder	cards
h	pack	ships
i	school	crows
j	colony	whales

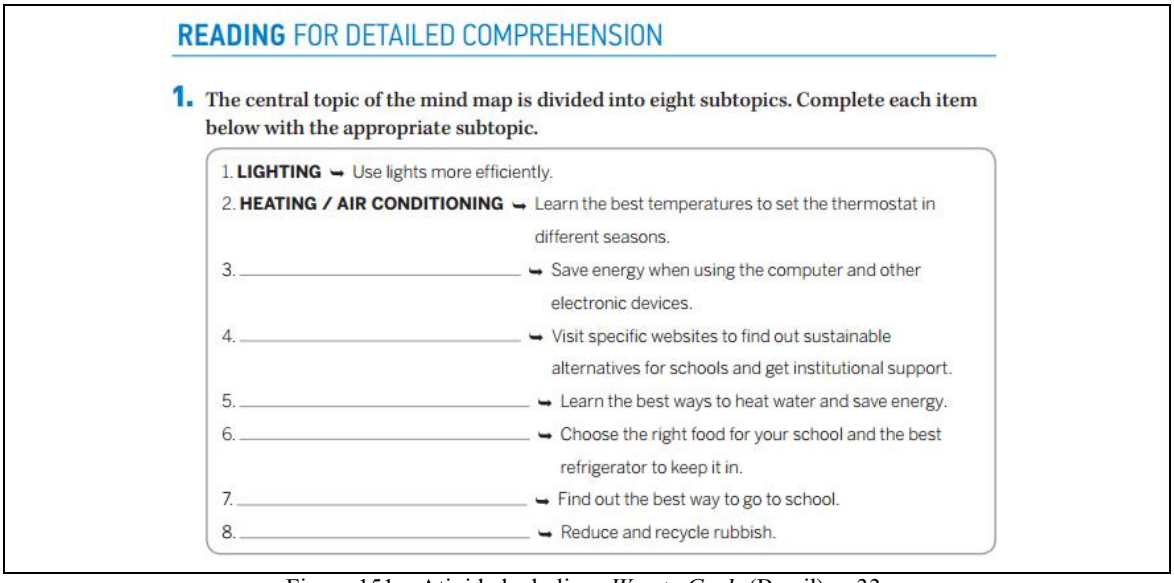
Figura 149 – Atividade do livro *Oxford English 4* (Austrália), p.05.


Types of food

2a Copy and complete this table in your notebook. Think of foods and ingredients that you know. An example is given for each type of food.

dairy products	grains	meat	vegetables	other foods
yoghurt	rice	lamb	aubergines	bread

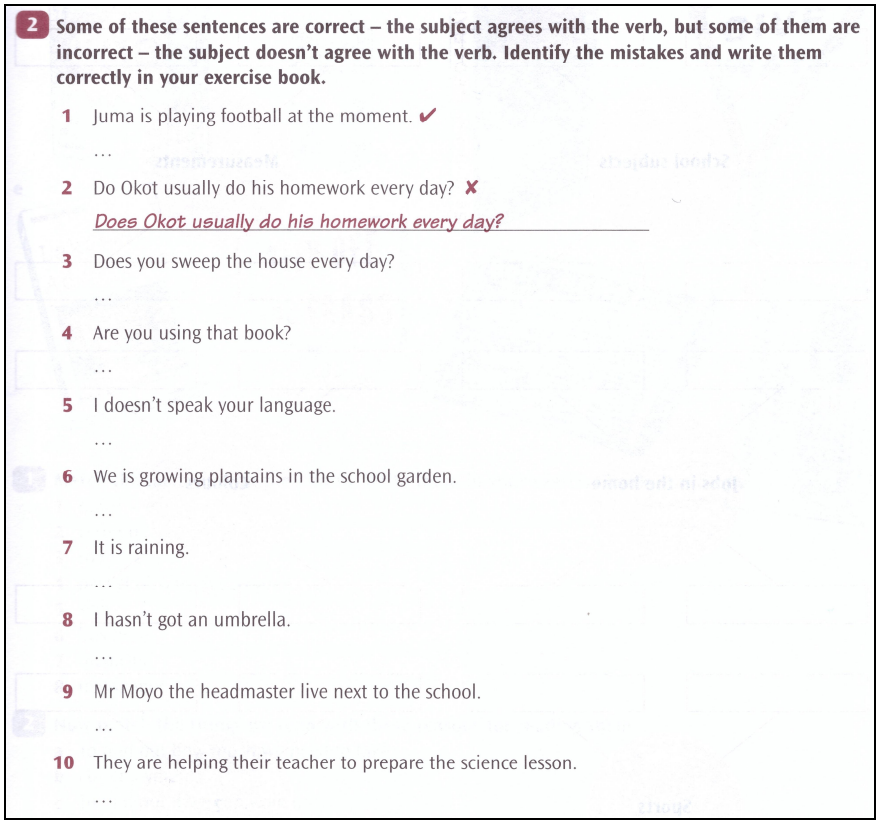
Figura 150 – Atividade do livro *English for Starters 10* (Síria), p.13.


READING FOR DETAILED COMPREHENSION

1. **The central topic of the mind map is divided into eight subtopics. Complete each item below with the appropriate subtopic.**

1. **LIGHTING** ➥ Use lights more efficiently.
2. **HEATING / AIR CONDITIONING** ➥ Learn the best temperatures to set the thermostat in different seasons.
3. _____ ➥ Save energy when using the computer and other electronic devices.
4. _____ ➥ Visit specific websites to find out sustainable alternatives for schools and get institutional support.
5. _____ ➥ Learn the best ways to heat water and save energy.
6. _____ ➥ Choose the right food for your school and the best refrigerator to keep it in.
7. _____ ➥ Find out the best way to go to school.
8. _____ ➥ Reduce and recycle rubbish.

Figura 151 – Atividade do livro *Way to Go 1* (Brasil), p.33.



2 **Some of these sentences are correct – the subject agrees with the verb, but some of them are incorrect – the subject doesn't agree with the verb. Identify the mistakes and write them correctly in your exercise book.**

1 Juma is playing football at the moment. ✔

…

2 Do Okot usually do his homework every day? ✘

Does Okot usually do his homework every day?

3 Does you sweep the house every day?

…

4 Are you using that book?

…

5 I doesn't speak your language.

…

6 We is growing plantains in the school garden.

…

7 It is raining.

…

8 I hasn't got an umbrella.

…

9 Mr Moyo the headmaster live next to the school.

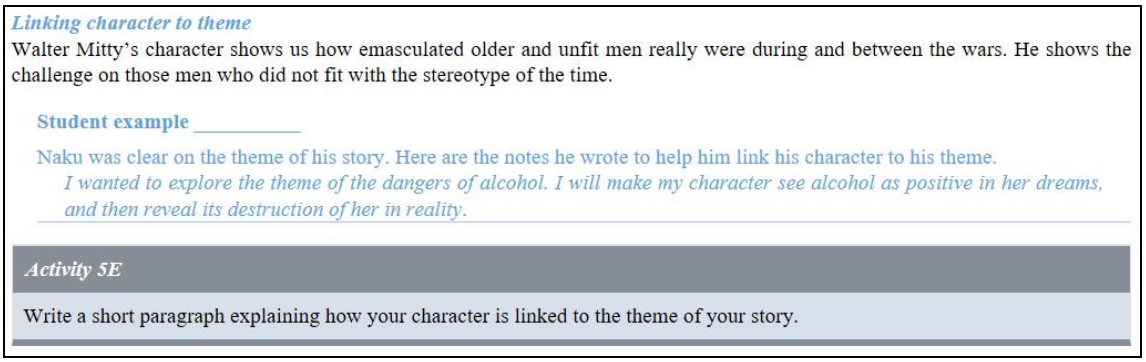
…

10 They are helping their teacher to prepare the science lesson.

…

Figura 152 – Atividade do livro *English in Use* (Tanzânia), p. 23.

Por sua vez, a exemplificação por meio de modelos foi encontrada em atividades de escrita, conforme exemplificam as Figuras 153 e 154. Através dessas figuras, verificamos que os livros da Nova Zelândia e de Samoa apresentam ao aluno uma referência de como elaborarem as suas respostas (Figura 153) e de como delimitarem o tema a ser trabalhado na atividade (Figura 154) .



Linking character to theme

Walter Mitty's character shows us how emasculated older and unfit men really were during and between the wars. He shows the challenge on those men who did not fit with the stereotype of the time.

Student example _____

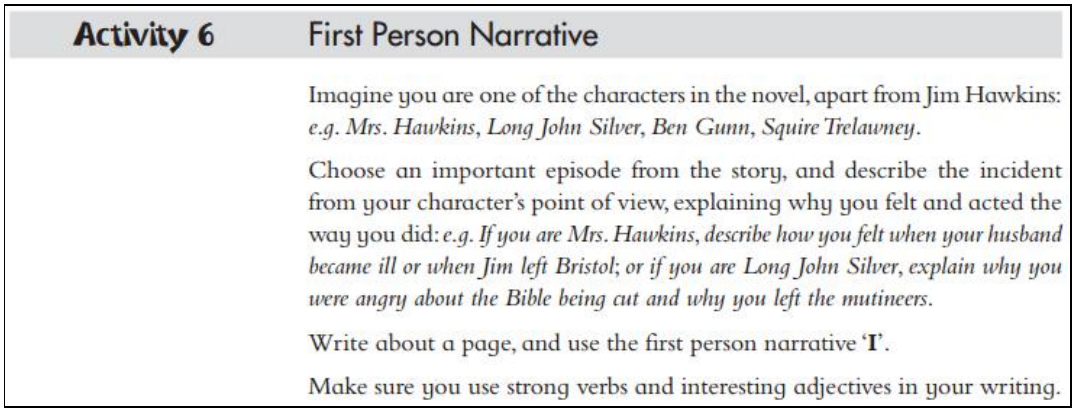
Naku was clear on the theme of his story. Here are the notes he wrote to help him link his character to his theme.

I wanted to explore the theme of the dangers of alcohol. I will make my character see alcohol as positive in her dreams, and then reveal its destruction of her in reality.

Activity 5E

Write a short paragraph explaining how your character is linked to the theme of your story.

Figura 153 – Atividade do livro *Level 2 English Study Guide* (Nova Zelândia), p.102.



Activity 6 First Person Narrative

Imagine you are one of the characters in the novel, apart from Jim Hawkins: *e.g. Mrs. Hawkins, Long John Silver, Ben Gunn, Squire Trelawney.*

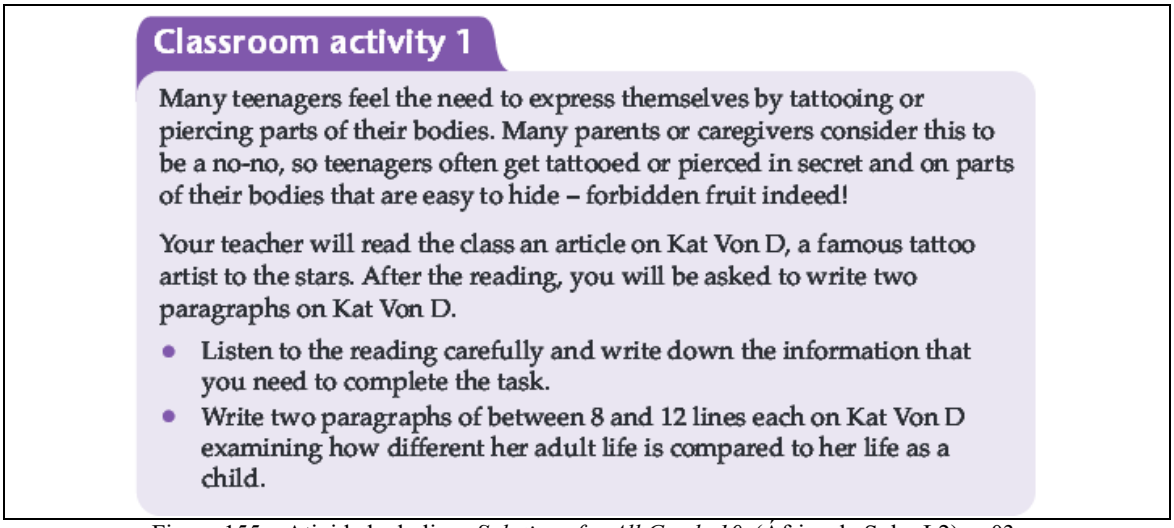
Choose an important episode from the story, and describe the incident from your character's point of view, explaining why you felt and acted the way you did: *e.g. If you are Mrs. Hawkins, describe how you felt when your husband became ill or when Jim left Bristol; or if you are Long John Silver, explain why you were angry about the Bible being cut and why you left the mutineers.*

Write about a page, and use the first person narrative '**I**'.

Make sure you use strong verbs and interesting adjectives in your writing.

Figura 154 – Atividade do livro *English Year 10 Book 1* (Samoa), p. 19.

Nesse sentido, depreendemos que nos livros da Nova Zelândia, Austrália, Samoa, Brasil e Síria, as instruções não apenas são acuradas, mas também são acompanhadas, em alguns casos, do detalhamento das informações e de exemplificações. De forma distinta ocorre nos livros da África do Sul (L1), África do Sul (L2) e Chile, nos quais as atividades possuem instruções precisas e claras, contudo, as obras optam por fazer apenas o uso do detalhamento, sem incluir a exemplificação como elemento complementar a descrição clara e precisa do que deve ser feito (Figuras 155 a 157). O livro de Portugal, por sua vez, é ainda mais restritivo, posto que as instruções são claras e precisas, contudo, não são complementadas nem pelo detalhamento do procedimento a ser seguido nem pela apresentação de exemplos de como responder ao exercício (Figura 158).



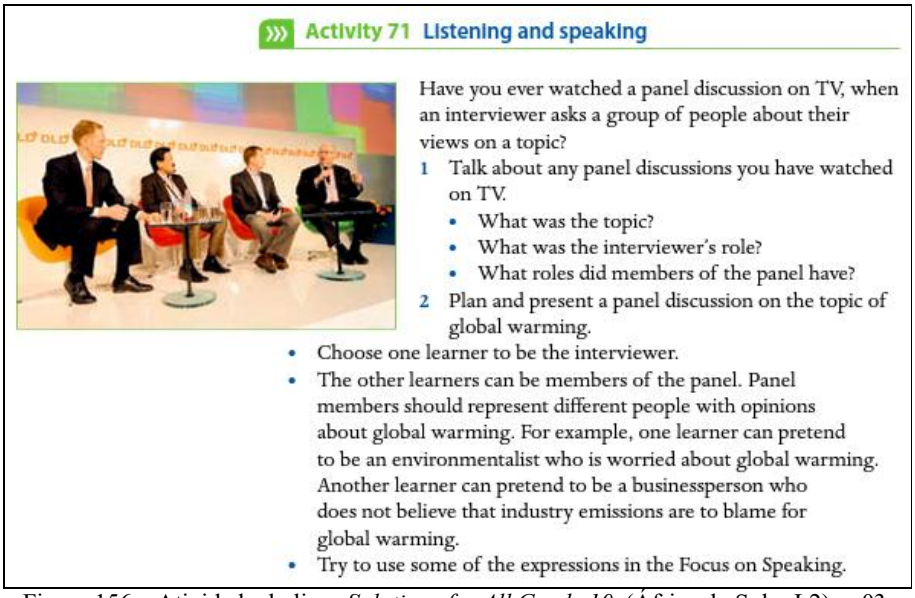
Classroom activity 1

Many teenagers feel the need to express themselves by tattooing or piercing parts of their bodies. Many parents or caregivers consider this to be a no-no, so teenagers often get tattooed or pierced in secret and on parts of their bodies that are easy to hide – forbidden fruit indeed!

Your teacher will read the class an article on Kat Von D, a famous tattoo artist to the stars. After the reading, you will be asked to write two paragraphs on Kat Von D.

- Listen to the reading carefully and write down the information that you need to complete the task.
- Write two paragraphs of between 8 and 12 lines each on Kat Von D examining how different her adult life is compared to her life as a child.

Figura 155 – Atividade do livro *Solutions for All Grade 10* (África do Sul – L2), p.03.



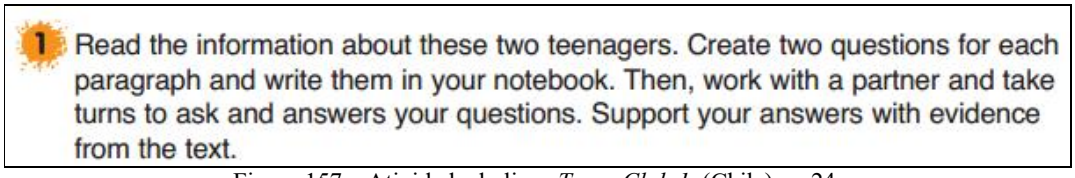
Activity 71 Listening and speaking

Have you ever watched a panel discussion on TV, when an interviewer asks a group of people about their views on a topic?

1 Talk about any panel discussions you have watched on TV.
- What was the topic?
- What was the interviewer's role?
- What roles did members of the panel have?

2 Plan and present a panel discussion on the topic of global warming.
- Choose one learner to be the interviewer.
- The other learners can be members of the panel. Panel members should represent different people with opinions about global warming. For example, one learner can pretend to be an environmentalist who is worried about global warming. Another learner can pretend to be a businessperson who does not believe that industry emissions are to blame for global warming.
- Try to use some of the expressions in the Focus on Speaking.

Figura 156 – Atividade do livro *Solutions for All Grade 10* (África do Sul – L2), p.03.



1 Read the information about these two teenagers. Create two questions for each paragraph and write them in your notebook. Then, work with a partner and take turns to ask and answers your questions. Support your answers with evidence from the text.

Figura 157 – Atividade do livro *Teens Club 1* (Chile), p. 24.

Write

Sports journalism is a form of journalism that reports on sports topics and events. Write an article about your favourite sport or about how someone became famous in sports. Be creative

Figura 158 – Atividade do livro *Mash Up 10* (Portugal), p. 22.

O principal problema em relação a optar 1) apenas pela inclusão ou do detalhamento ou da exemplificação ou 2) pela não inserção desses recursos é o de que, conforme mencionado, esses elementos são utilizados como fonte complementar de informação e servem para funções distintas. Ou seja, restringir o uso desses recursos pode impedir o aluno de ter acesso a dados que o auxliariam no cumprimento de sua atividade.

Isto pode ser exemplificado através das Figuras 146 (página 291) e 153 (página 294) do livro da Nova Zelândia, nas quais é possível verificar que a escolha pela inclusão do detalhamento ou da exemplificação não depende do tipo de atividade, mas do objetivo desta. Nestas figuras, temos duas atividades de escrita, sendo que na primeira o recurso utilizado é o detalhamento e na segunda, a exemplificação.

Na atividade da Figura 146 (página 291), o objetivo da atividade é fazer com que o aluno analise a estrutura de um texto. Para tanto, é evidenciado através do detalhamento como essa análise deve ser feita e quais os elementos que precisam estar presentes. O uso da exemplificação, nesse caso, não seria adequado, posto que já daria a resposta da atividade para o aluno.

Por sua vez, na atividade da Figura 153 (página 294), o aluno deve explicitar como o personagem e o tema da estória que ele está construindo estão relacionados. Nesse caso, o uso da exemplificação evidencia ao aluno como essa relação entre personagem e tema pode ser demonstrada, sem precisar dar a resposta da atividade já que faz uso do texto base da unidade e o personagem do aluno deriva de uma criação própria. Sendo assim, nessa atividade, o detalhamento não seria a melhor opção para auxiliar o educando, pois listaria os procedimentos a serem cumpridos, mas não o disponibilizaria um modelo de como fazer.

No caso da omissão de informação complementar, tais como o detalhamento e a exemplificação, o livro didático finda por dificultar a realização da atividade pelo fato de não dar diretrizes ao aluno de como deve proceder, deixando-o com um campo de atuação muito amplo. Isto pode ser visualizado através da Figura 158 (página 296), na qual é solicitado que o aluno escreva um texto sobre seu esporte favorito ou sobre alguém que se tornou famoso, contudo, não são delimitados quesitos como: tamanho, formato, elementos que devem estar presentes, estrutura gramatical, vocabulário, dentre outros. Esses elementos não devem ser utilizados de forma restritiva e rígidas, impedindo a escolha dos alunos, mas precisam ser usados para auxiliá-los a responder as suas atividades e a estudar sem precisar da ajuda constante do professor.

Desse modo, verificamos que, no que se refere à forma como as instruções das atividades são estruturadas, os livros da Nova Zelândia, Austrália, Samoa, Brasil, Tanzânia e Síria se distinguem dos livros da África do Sul (L1), África do Sul (L2) e Chile pelo fato de que os primeiros fazem uso tanto do detalhamento como da exemplificação para facilitar a compreensão do aluno quanto ao que deve ser feito nas atividades, enquanto que esses últimos optam por inserir apenas o detalhamento em algumas de suas instruções. Portanto, de acordo com o Quadro 72 (página 286), os livros da Nova Zelândia, Austrália, Samoa, Brasil, Tanzânia e Síria recebem nota 10 (dez) e os materiais da África do Sul (L1), África do Sul (L2) e Chile, nota 7,5 (sete e meio).

O livro de Portugal se diverge desses materiais pelo fato de possuir instruções precisas e claras, mas não fazer uso dos recursos de detalhamento e de exemplificação para

ajudar os alunos a compreender como responder as atividades. Dessa forma, o material de Portugal foi avaliado com nota 5 (cinco).

De maneira oposta ao apresentado por esses 10 (dez) livros listados acima, os livros de Hong Kong e Guiana Inglesa não tomam a clareza e a precisão como requisitos imprescindíveis para as instruções de suas atividades. Isto ocorre, pois encontramos ao longo desses materiais diversos exemplos de instruções confusas e imprecisas, as quais dificultam, ou até mesmo impedem, que o aluno compreenda o que deve ser feito e como deve ser feito em um determinado exercício.

No livro da Guiana Inglesa, por exemplo, temos a seção intitulada de *Creative Work* (Figuras 159 e 160) em todas as unidades de conteúdo. Contudo, em nenhum dos momentos que essa seção aparece fica clara como a atividade proposta deve ser desenvolvida. Ao apresentar a seção, não é feita nenhuma indicação se o aluno precisa responder as três ou quatro atividades propostas, itens A – C (Figura 159) e 1 – 2 (Figura 160), ou se ele deve fazer a opção por apenas uma delas.

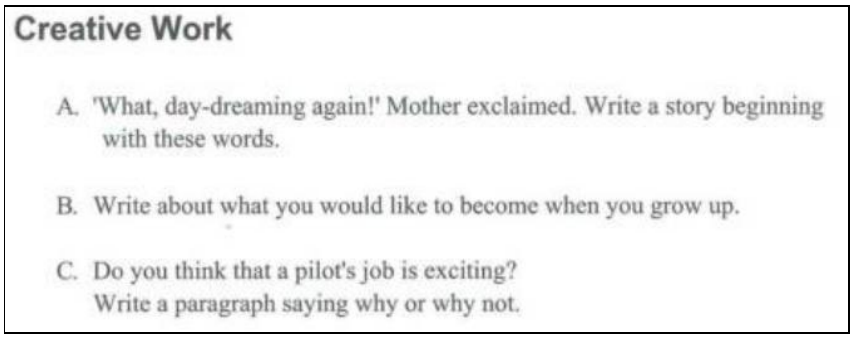


Figura 159 – Atividade do livro *Fun with English 6* (Guiana Inglesa), p. 21

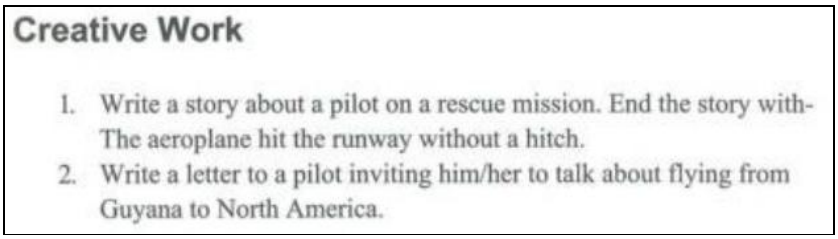
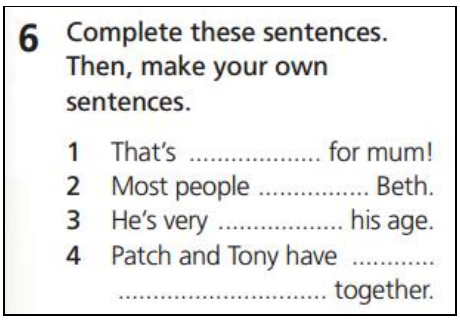


Figura 160 – Atividade do livro *Fun with English 6* (Guiana Inglesa), p. 35

.

No livro de Hong Kong, as instruções são muito sucintas, não deixando evidenciado muitas vezes o que deve ser feito ou como deve ser feito. No caso da Figura 161, por exemplo, a instrução indica que o aluno deve completar as frases, mas não informa como, ou seja, não indica a estrutura gramatical e/ou o vocabulário que deve ser usado, assim como não

vincula esse exercício a alguma outra atividade ou recursos anterior que poderiam auxiliar o aluno.

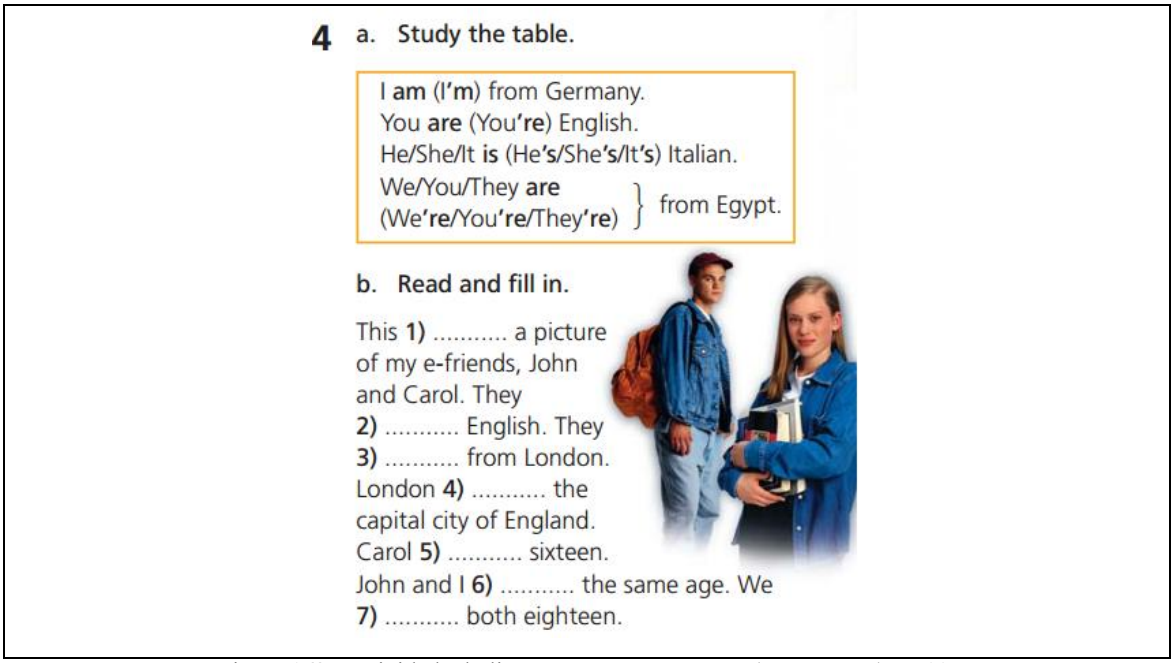


6 Complete these sentences. Then, make your own sentences.

1 That's ..... for mum!
2 Most people ..... Beth.
3 He's very ..... his age.
4 Patch and Tony have .... together.

Figura 161 – Atividade do livro *Upstream Beginner* (Hong Kong), p. 17.

Outro exemplo pode ser demonstrado através da Figura 162 na qual é apresentada uma explicação de conteúdo gramatical (item 'a') e uma atividade (item 'b'). No item 'a', a instrução se refere apenas a indicar ao aluno que estude a tabela, sem que seja pontuado o assunto que a tabela apresenta, assim como não são dadas orientações sobre como o aluno deve estudar a tabela nem no que deve focar. Em seguida, no item 'b', as instruções designam que o aluno precisa ler e completar, contudo, não é explicitado com que tipo de informação as frases devem ser preenchidas.



4 a. Study the table.

I **am** (I'**m**) from Germany.
You **are** (You'**re**) English.
He/She/It **is** (He'**s**/She'**s**/It'**s**) Italian.
We/You/They **are** (We'**re**/You'**re**/They'**re**) } from Egypt.

b. Read and fill in.

This **1)** ..... a picture of my e-friends, John and Carol. They **2)** ..... English. They **3)** ..... from London. London **4)** ..... the capital city of England. Carol **5)** ..... sixteen. John and I **6)** ..... the same age. We **7)** ..... both eighteen.

Figura 162 – Atividade do livro *Upstream Beginner* (Hong Kong), p. 11.

Apesar de, aparentemente, os itens 'a' e 'b' terem uma vinculação e que pode ser feita a dedução de que o aluno deve utilizar a tabela do item 'a' para responder o item 'b', isto

não é determinado pelo livro. Além disso, a tabela apresentada no item ‘a’ não faz uso de frases e exemplos que facilite essa vinculação pelo aluno, principalmente pelo fato de o aluno ser iniciante, como indica o próprio nome do livro ao determinar que se refere ao nível A1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Isto pode ser exemplificado pelo fato de que na tabela do item ‘a’, a exposição das frases utilizando o verbo *to be* fazem uso apenas dos pronomes pessoais do caso reto (sujeito) em língua inglesa *(I, You, He/She/It, We/You/They)*. No entanto, no exercício do item ‘b’, as frases a serem completadas iniciam-se também por pronomes demonstrativos e substantivos, o que dificulta a conexão entre a tabela e o exercício.

Ou seja, enquanto que na tabela temos frases como *She is Italian* e *It is Italian* usando como sujeitos ‘*She’* e *‘It’*, pronomes pessoais do caso reto, no exercício são inseridas frases como *Carol ____ sixteen*, na qual se faz uso de um substantivo como sujeito e *This _____ a picture of my e-friends*, na qual temos um pronome demonstrativo. Nesses casos, o aluno não tem na tabela um parâmetro para se guiar e poderá ter dificuldade para responder a atividade da forma correta.

Desse modo, verificamos que, com base no Quadro 72, deve ser aferida aos livros da Guiana Inglesa e de Hong Kong nota 2,5 (dois e meio). Portanto, finalizada a interpretação e descrição dos materiais, explicitamos, a seguir, a pontuação atingida por cada livro didático:

QUADRO 76 – INTERPRETAÇÃO CAMPO 7, CRITÉRIO 7.1 – INSTRUÇÕES CLARAS E PRECISAS

CAMPO 7 – ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DAS UNIDADES		
Livros		**Critério 7.1**
Título	**Local de Uso**	**Instruções claras e precisas que possibilitem o uso independente do material pelo aluno**
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul	**7.5**
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Austrália	**10**
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	**2.5**
English – Level 2	Nova Zelândia	**10**
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul	**7.5**
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	**5**
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	**10**
English in Use 1	Tanzânia	**10**
Way to Go! 1	Brasil	**10**
Teens Club 1° Medio	Chile	**7.5**
Mash Up 10	Portugal	**5**
English for Starters 10	Síria	**10**

Depreendemos, assim, que os livros da Nova Zelândia, Austrália, Brasil, Samoa, Síria e Tanzânia são os que possuem o melhor modelo em relação à instruções de suas atividades dentre os materiais avaliados. Nesses materiais, além de as atividades serem

apresentadas de forma clara e precisa, ainda incluem, em alguns casos, o detalhamento e a exemplificação de como proceder no exercício.

5.6.2.2 Critério 7.2 – Material que explicite a correlação entre os anexos e o conteúdo trabalhado nos livros

Os anexos são itens opcionais em um livro didático. Desse modo, a inserção destes em um material didático depende da compreensão ou não da editora e autores no que concerne a sua importância e necessidade em relação ao material que está sendo elaborado. Isto ocorre, pois os anexos são elementos complementares, servindo como suporte ao material principal e obrigatório em um livro didático, tais como as unidades de conteúdo.

Nesse sentido, os anexos trazem elementos adicionais aos já presentes no corpo do livro e podem cumprir diferentes funções, como: explicação gramatical, exercícios gramaticais extras, atividades complementares, curiosidades, textos adicionais, vocabulário, respostas das atividades, dentre outros. Tendo em vista o seu caráter acessório, as editoras e autores podem conceber que no caso do livro que estão produzindo, todas as informações necessárias já estão dispostas no corpo do material, não sendo, portanto, vital a inserção de anexos.

Contudo, é necessário salientar que, a partir do momento que a editora e autores fazem a opção de incluir anexos em seu material, esses precisam estar integrados e vinculados ao corpo do livro. Ademais, a correlação entre o anexo e o conteúdo apresentado no livro deve ser feita de modo a facilitar a compreensão e o uso desse elemento pelo aluno. Isto é, não adianta, por exemplo, acrescentar explicações gramaticais como anexo se o livro, em momento algum, indica a quais unidades ou páginas essas se referem, ou então inserir exercícios extras, mas não explicitar a quais conteúdos estão vinculados.

Desse modo, o primeiro passo da análise dos livros selecionados em relação aos anexos foi verificar se e quais materiais incluiram anexos como elementos complementares. Com base no exame feito no Campo 2 – Organização dos Materiais, constatamos, conforme o Quadro 42 (página 215) demonstra, que dos 12 (doze) livros, 09 (nove) incluem anexos e 03 (três) não os adicionam. Os livros podem, assim, ser organizados nas seguintes categorias: 1) com anexos e 2) sem anexos (Quadro 77).

QUADRO 77 - CAMPO 7, CRITÉRIO 7.2 – PRESENÇA OU NÃO ANEXOS NOS LIVROS

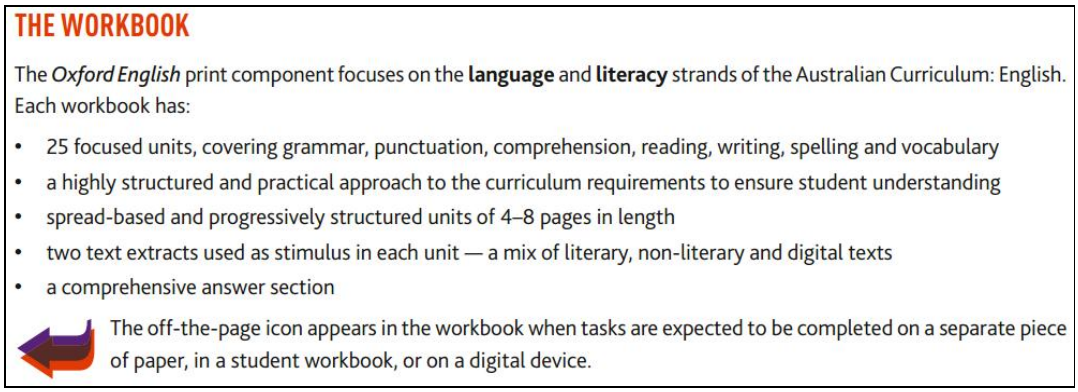
ANEXOS	
LIVROS COM ANEXOS	**LIVROS SEM ANEXOS**
1. África do Sul (L1) 2. África do Sul (L2) 3. Austrália 4. Nova Zelândia 5. Hong Kong 6. Tanzânia 7. Brasil 8. Chile 9. Síria	1. Guiana Inglesa 2. Samoa 3. Portugal

Após essa categorização inicial, os materiais que não possuem anexos foram desconsiderados para a análise do Campo 7 e os livros que inserem anexos passaram por um exame mais detalhado para averiguar se e como a correlação entre anexo e corpo do livro foi feita. Nesse sentido, os livros com anexos foram, por conseguinte, classificados da seguinte forma:

QUADRO 78 - CAMPO 7, CRITÉRIO 7.2 – LIVROS COM ANEXOS

LIVROS COM ANEXOS		
CORRELAÇÃO COMPLETA ENTRE ANEXOS E CORPO DO LIVRO	**CORRELAÇÃO PARCIAL ENTRE ANEXOS E CORPO DO LIVRO**	**SEM CORRELAÇÃO ENTRE ANEXOS E CORPO DO LIVRO**
1. Austrália	1. África do Sul (L2) 2. Hong Kong 3. Nova Zelândia 4. Brasil	1. África do Sul (L1) 2. Tanzânia 3. Síria 4. Chile

A partir dos dados levantados, verificamos que apenas 01 (um) livro, o da Austrália, faz, por completo, a explicitação de seus anexos em alguma parte do livro. O livro faz uso da sua seção de introdução ao livro para explicitar que uma de suas seções se refere à apresentação das respostas das atividades (Figura 163).



THE WORKBOOK

The *Oxford English* print component focuses on the **language** and **literacy** strands of the Australian Curriculum: English. Each workbook has:

- 25 focused units, covering grammar, punctuation, comprehension, reading, writing, spelling and vocabulary
- a highly structured and practical approach to the curriculum requirements to ensure student understanding
- spread-based and progressively structured units of 4–8 pages in length
- two text extracts used as stimulus in each unit — a mix of literary, non-literary and digital texts
- a comprehensive answer section

The off-the-page icon appears in the workbook when tasks are expected to be completed on a separate piece of paper, in a student workbook, or on a digital device.

Figura 163 – Seção de introdução do livro *Oxford English 4* (Austrália).

Os livros do Brasil, de Hong Kong, Nova Zelândia e África do Sul (L2) fazem essa correlação de forma parcial, ou seja, para alguns anexos, o livro indica a vinculação e/ou uso e

para outros não. Desse modo, o aluno recebe a sugestão de como usar ou para que utilizar determinados itens, mas precisa deduzir o motivo da presença de outros elementos.

O livro do Brasil, por exemplo, possui 05 (cinco) anexos: *Language Reference, Irregular Verbs, Glossary, Index, Bibliography*. Desconsiderando o anexo *Bibliography*, o qual tem uma importância mais significativa para questões autorais do que para o processo de aprendizagem do aluno propriamente dito, verificamos que os anexos *Language Reference* e *Glossary* são discriminados em mais de um momento no livro, sendo evidenciada vinculação destes com o material.

As Figuras 164 e 165 demonstram dois momentos em que os anexos *Language Reference* e *Glossary* são correlacionados com os elementos centrais do livro do Brasil. No primeiro caso, Figura 164, temos a seção 'Conheça seu livro', a qual tem como função apresentar todos os elementos e seções do livro, conforme já detalhado durante a análise do Campo 02 – Organização dos Materiais. Nessa seção, são indicadas a localização e a função desses anexos, deixando de forma explícita para o aluno a correlação desses com o material.

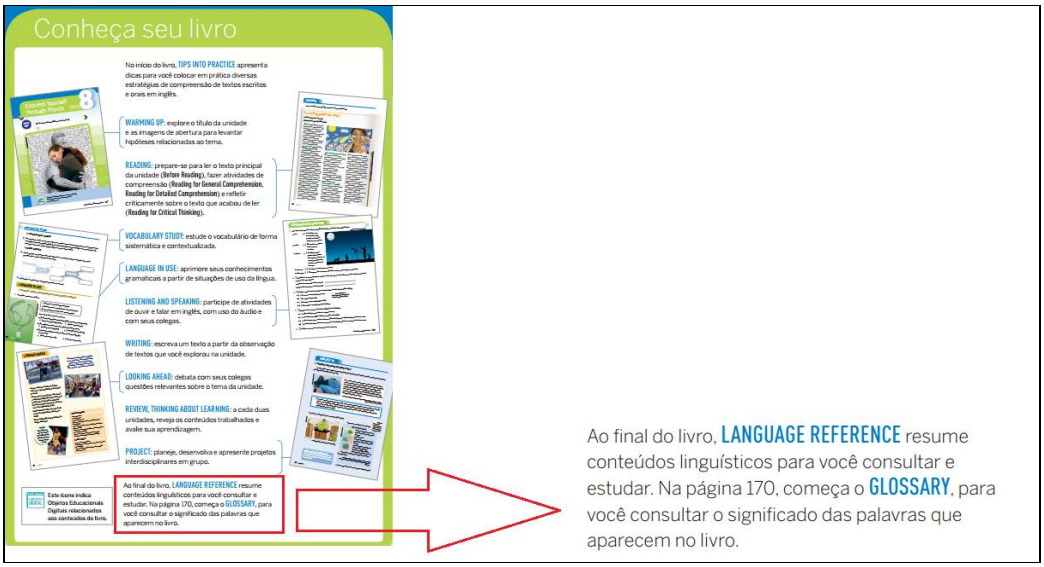


Figura 164 – Seção 'Conheça seu livro' *Way to Go 1* (Brasil).

Já no segundo caso, Figura 165, o livro faz uso da seção *Thinking about learning*, pertinente a um formulário para que o aluno avalie a sua aprendizagem, para, mais uma vez, marcar a conexão entre os anexos *Language Reference* e *Glossary* com os demais elementos do livro. Os alunos, nesse momento, precisam explicitar se dentre outros recursos também utilizaram esses dois anexos durante o estudo de duas unidades de conteúdo. Salientamos que os demais recursos mencionados não são apresentados aos alunos como anexos, mas como parte integrante das unidades ou de uma atividade.

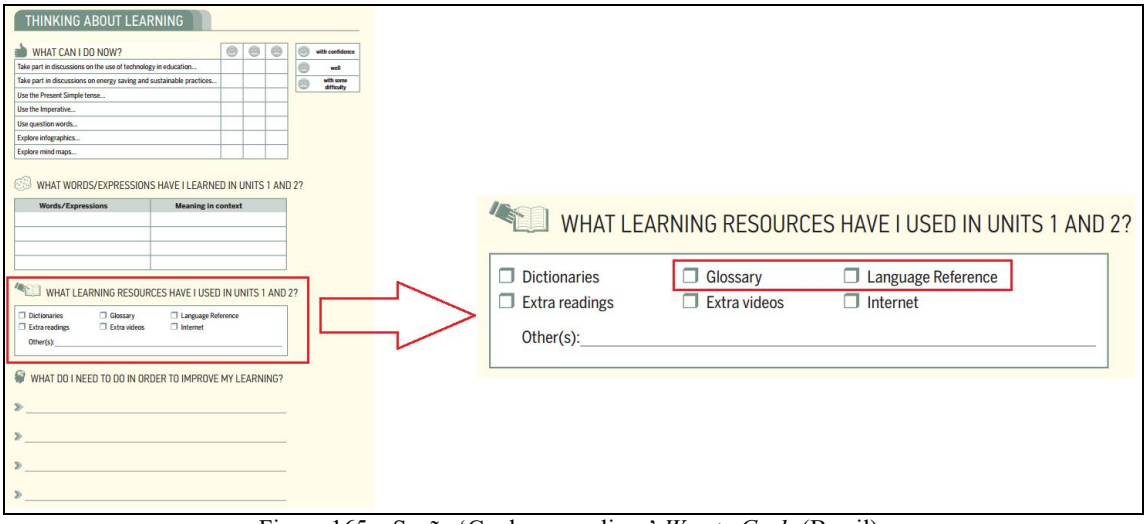


Figura 165 – Seção 'Conheça seu livro' *Way to Go 1* (Brasil).

Por fim, na Figura 166, um *post it* é inserido para salientar que o anexo *Language Reference*, pertinente a explicações de conteúdos gramaticais, está vinculado ao exercício em questão, sinalizando que o aluno pode acessar este anexo para obter informações que podem auxiliá-lo a adimplir o solicitado.

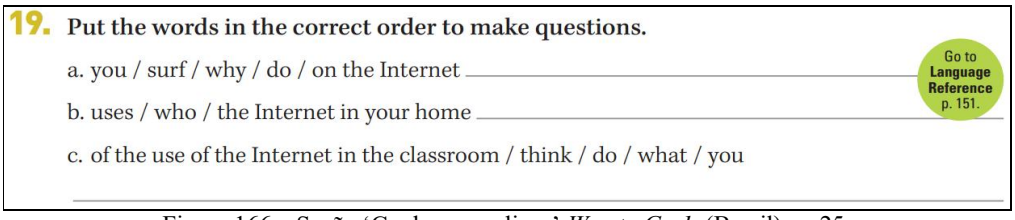


Figura 166 – Seção 'Conheça seu livro' *Way to Go 1* (Brasil), p. 25.

Depreendemos, desse modo, que o material *Way to Go* 1 se preocupa em esclarecer como os anexos *Language Reference* e *Glossary* podem ser utilizados e se interligam com os conteúdos do livro. Contudo, o mesmo critério não é utilizado para os anexos *Irregular Verbs* e *Index*, posto que, em nenhum momento, o livro faz menção à correlação destes com os conteúdos e dados apresentados no corpo do material.

Portanto, o livro *Way to Go 1,* do Brasil, opta por correlacionar parcialmente os seus anexos, associando alguns destes ao conteúdo do livro e desconsiderando maiores explicações sobre os demais. Posicionamento este que foi encontrado também nos seguintes livros: 1) Hong Kong - possui 08 (oito) anexos, mas vincula apenas 01 (um), 2) Nova Zelândia - com 02 (dois) anexos, sendo que conecta apenas 01 (um) e 3) África do Sul (L2) – com 02 (dois) anexos, correlacionando apenas 01 (um) com o conteúdo do livro.

Finalizando a análise no que tange aos anexos, constatamos que 04 (quatro) materiais didáticos não fazem nenhum tipo de associação entre os seus anexos e o corpo do livro didático. Os livros da África do Sul (L1), Tanzânia, Síria e Chile apenas inserem elementos adicionais ao final do material, após as unidades de conteúdo. Entretanto, não mencionam que tipo de informação esses recursos complementam nem como devem ser utilizados.

Através dessa análise dos livros didáticos foi possível pontuá-los de acordo com os parâmetros estabelecidos no Quadro 73, o qual delimita que o material que correlacionar de forma completa os anexos com o corpo do livro será pontuado com 10, a obra que dispor parcialmente dessa correlação recebe nota 5 e o material que não fizer correlação é graduado com nota 0 (zero). Ademais, tendo em vista que os anexos são elementos opcionais, os livros didáticos que não os inserem serão sinalizados como 'sem nota'. Nesse sentido, temos o seguinte quadro de pontuação:

QUADRO 79 – INTERPRETAÇÃO CAMPO 7, CRITÉRIO 7.2 – ANEXOS

CAMPO 7 – ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DAS UNIDADES		
Livros		**Critério 7.2**
Título	**Local de Uso**	**Material que explicite a correlação entre os anexos e o conteúdo trabalhado nos livros**
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul	**0**
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Austrália	**10**
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	**Sem nota**
English – Level 2	Nova Zelândia	**5**
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul	**5**
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	**5**
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	**Sem nota**
English in Use 1	Tanzânia	**0**
Way to Go! 1	Brasil	**5**
Teens Club 1° Medio	Chile	**0**
Mash Up 10	Portugal	**Sem nota**
English for Starters 10	Síria	**0**

Conforme apresentado na análise, o livro da Austrália, *Oxford English 4*, é o único a fazer a associação completa entre os seus anexos e o corpo do livro. Portanto, foi a única obra a ser graduada com nota 10.

5.6.2.3 Critério 7.3 – Flexibilidade das atividades

Os tipos de atividades que são propostas em um livro didático são de grande importância não apenas para a solidificação de um conteúdo linguístico, mas também para o

desenvolvimento do aluno. Isto porque as atividades de um material servem, por exemplo, tanto como forma de reforço e treino de assuntos gramaticais e vocabulário, assim como meio para a conscientização do aluno sobre o seu processo de aprendizagem.

Atividades de autoavaliação e de automonitoramento, conforme apresentado no Campo 6 – Análise do Aprendizado, são exemplos de recursos inseridos no livro didático para auxiliar o aluno a desenvolver a sua autonomia através da tomada de consciência em relação às suas preferências, estilo e modo de aprendizagem. Outro tipo de atividade que pode ser utilizada com o intuito de fomentar a autonomia do aluno são as atividades flexíveis. Essas atividades são assim denominadas, pois baseiam-se em escolhas a serem feitas pelos alunos.

Salientamos que essas atividades variam no grau de flexibilidade, ou seja, em alguns casos o aluno possui uma liberdade maior de atuação, enquanto que em outras situações, o campo de escolha do aluno é mais restrito. Vale ressaltar que liberdade nas atividades não significa que estas não terão direcionamentos ou limites, ficando tudo a escolha do aluno. As atividades flexíveis inserem e elencam procedimentos a serem seguidos, sendo que estes possuem como principal objetivo orientar o aluno no adimplemento da tarefa e não o de restringir o seu campo de atuação.

Desse modo, as atividades flexíveis dão ao aluno uma liberdade para atuar e decidir como prefere realizar o exercício, permitindo-o agir de acordo com os seus interesses e não apenas os do livro. Essa liberdade que o aluno pode ter para realizar as atividades, o ajuda a desempenhar a sua autonomia em diferentes níveis, tais como o do envolvimento, o da intervenção e o da criação.

Atividades que promovem a autonomia no nível do envolvimento são aquelas nas quais, por exemplo, o aluno é apresentado a duas opções de exercícios (A e B) e deve selecionar aquele de sua preferência para responder. Já as que impulsionam a autonomia no nível da intervenção são atividades que permitem, por exemplo, que o aluno escolha o tema a ser desenvolvido em uma atividade de escrita sem que sejam feitas restrições, isto é, o aluno não precisa escolher entre opção ‘A’ e ‘B’. Contudo, ele precisa seguir um modo de resolução específico. Por fim, as atividades que favorecem a autonomia no nível da criação condizem com aquelas que permitem que o aluno delimite o seu próprio conteúdo e modo de resolução.

Nesse sentido, temos, de forma sucinta, que as atividades que fomentam o envolvimento do aluno são aquelas que são flexíveis em relação ao tema ser a desenvolvido na atividade, mas com restrições, posto que o aluno precisa escolher o que será trabalhado dentro de um rol listado pelo livro. As atividades que promovem a intervenção do aluno são aquelas que são flexíveis no tocante ao tema sem que sejam impostas limitações de escolha.

Por sua vez, as atividades que incitam a criação referem-se àquelas que deixam tanto o tema quanto o modo de resolução a critério do aluno, sendo, obviamente, explicitados os procedimentos a serem seguidos.

Com base nesses níveis de desenvolvimento da autonomia, os livros analisados foram categorizados em: 1) livros que inserem atividades flexíveis no modo de resolução e no tema, 2) materiais que incluem atividades flexíveis no tema, sem restrição, 3) obras que acrescentam atividades flexíveis no tema, com restrições e 4) exemplares que não inserem atividades flexíveis.

Ressaltamos que essas categorias não são excludentes, sendo, em verdade, uma escala de completude no tocante à flexibilidade das atividades. Isto é, a categoria 'flexível no modo de resolução e tema' é a mais ampla de todas, abarcando as categorias 'flexível no tema - sem restrições' e 'flexível no tema – com restrições'. Desse modo, apesar de os livros estarem organizados em categorias, não significa que o material que está especificado como de 'atividades flexíveis no modo de resolução e tema' só apresente esse tipo de atividade flexível.

Um exemplo disto é o livro da Austrália, posto que insere os três tipos de atividades flexíveis: a) no modo de resolução e tema (Figura 167), b) em relação ao tema sem fazer restrições de escolhas (Figura 168) e c) no tocante ao tema, mas impondo opções de escolha ao aluno (Figura 169). Desse modo, vemos que a inserção de um determinado tipo de atividade flexível não impede a inclusão de outros modelos, principalmente pelo fato de que cada tipo de atividade terá uma função e importância específica para o processo de aprendizagem do aluno e do desenvolvimento de sua autonomia.

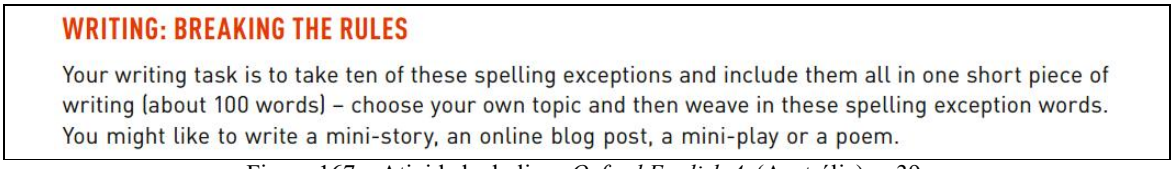


Figura 167 – Atividade do livro *Oxford English 4* (Austrália), p.39.

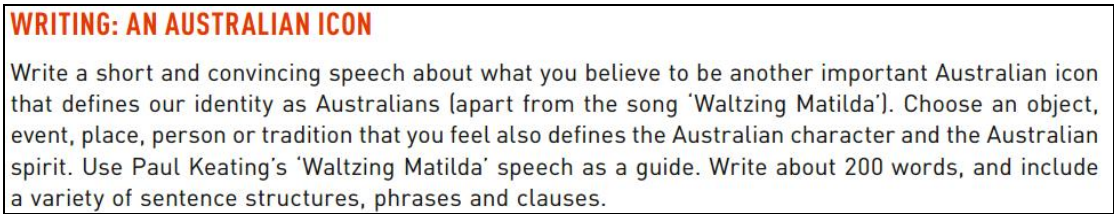
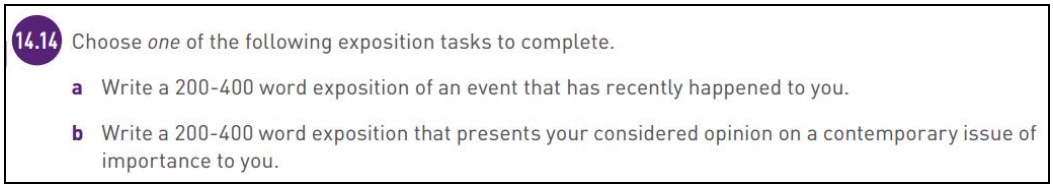


Figura 168 – Atividade do livro *Oxford English 4* (Austrália), p.75.


14.14 Choose *one* of the following exposition tasks to complete.

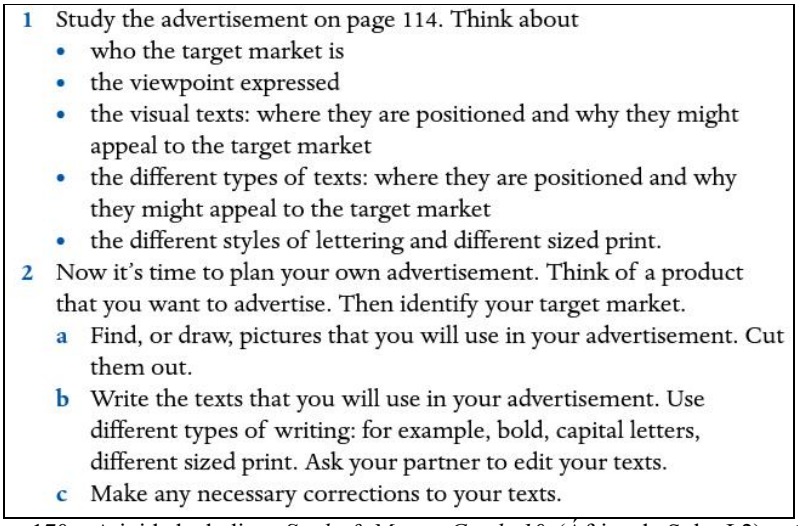
a Write a 200-400 word exposition of an event that has recently happened to you.

b Write a 200-400 word exposition that presents your considered opinion on a contemporary issue of importance to you.

Figura 169 – Atividade do livro *Oxford English 4* (Austrália), p.105.

Os livros da África do Sul (L2) e do Chile também exemplificam essa presença de diferentes tipos de atividades flexíveis em um mesmo material. No caso desses materiais, é possível encontrar tanto atividades que são flexíveis no modo de resolução e tema como atividades que são flexíveis no tocante ao tema, mas impondo opções de escolha ao aluno.

No livro da África do Sul (L2), como atividade flexível no modo de resolução e tema, temos, por exemplo, uma atividade na qual o aluno deve criar uma propaganda, sendo de sua escolha o tema, produto, figuras, recursos, etc. (Figura 170). Já como exemplo de atividade flexível no tema, mas com restrições, verificamos a atividade na qual o educando precisa criar um texto escolhendo como tema uma das opções dadas (Figura 171).


1 Study the advertisement on page 114. Think about
- who the target market is
- the viewpoint expressed
- the visual texts: where they are positioned and why they might appeal to the target market
- the different types of texts: where they are positioned and why they might appeal to the target market
- the different styles of lettering and different sized print.

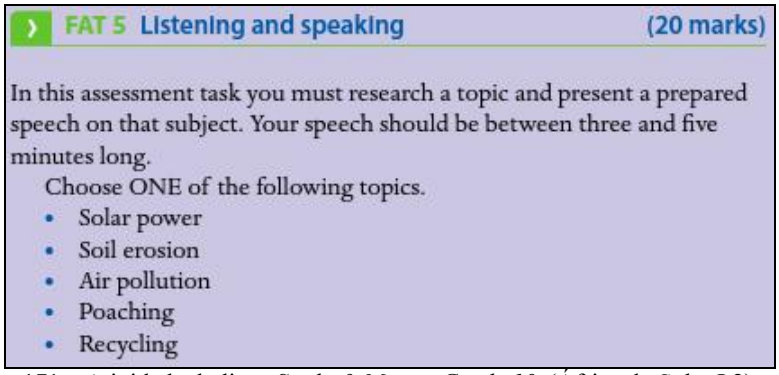
2 Now it's time to plan your own advertisement. Think of a product that you want to advertise. Then identify your target market.

a Find, or draw, pictures that you will use in your advertisement. Cut them out.

b Write the texts that you will use in your advertisement. Use different types of writing: for example, bold, capital letters, different sized print. Ask your partner to edit your texts.

c Make any necessary corrections to your texts.

Figura 170 – Atividade do livro *Study & Master Grade 10* (África do Sul – L2), p.113.


FAT 5 Listening and speaking (20 marks)

In this assessment task you must research a topic and present a prepared speech on that subject. Your speech should be between three and five minutes long.

Choose ONE of the following topics.
- Solar power
- Soil erosion
- Air pollution
- Poaching
- Recycling

Figura 171 – Atividade do livro *Study & Master Grade 10* (África do Sul – L2), p.124.

Através dos exemplos de atividade do livro do Chile essa diferença no tipo de atividade fica ainda mais evidenciado já que os dois exercícios se baseiam no mesmo tema (Figuras 172 e 173). No primeiro caso, o aluno deve escolher uma das duas invenções apresentadas (carro ou *laptop*) e criar um diálogo, perfazendo, assim, uma atividade flexível em relação ao tema, mas com restrições já reduz a capacidade de escolha do aluno a duas opções. No segundo caso, por sua vez, o tema continua sendo invenções, contudo, o aluno é livre para escolher a sua invenção e inventor, assim como em relação aos recursos que pode utilizar para o adimplemento da atividade.

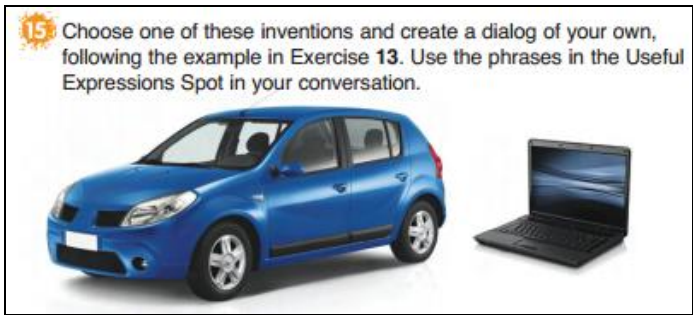
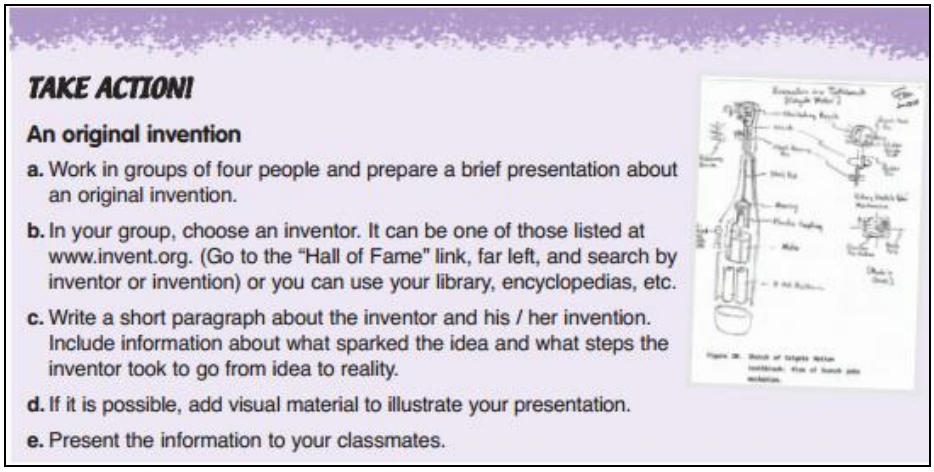

15 Choose one of these inventions and create a dialog of your own, following the example in Exercise **13**. Use the phrases in the Useful Expressions Spot in your conversation.

Figura 172 – Atividade do livro *Teens Club 1* (Chile), p.43.


TAKE ACTION!

An original invention

a. Work in groups of four people and prepare a brief presentation about an original invention.

b. In your group, choose an inventor. It can be one of those listed at www.invent.org. (Go to the "Hall of Fame" link, far left, and search by inventor or invention) or you can use your library, encyclopedias, etc.

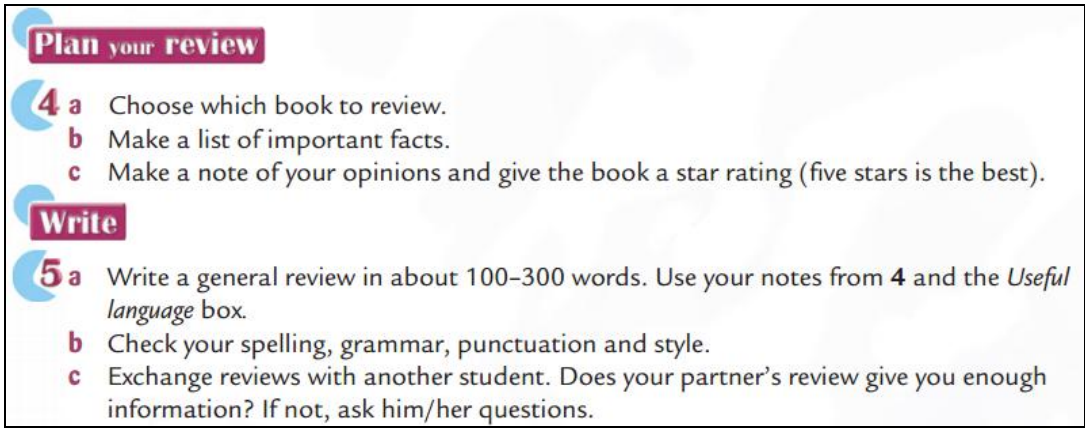
c. Write a short paragraph about the inventor and his / her invention. Include information about what sparked the idea and what steps the inventor took to go from idea to reality.

d. If it is possible, add visual material to illustrate your presentation.

e. Present the information to your classmates.

Figura 173 – Atividade do livro *Teens Club 1* (Chile), p.45.

Casos como os mencionados também são encontrados nos livros da Síria (Figuras 174 e 175), da África do Sul (L1) (Figuras 176 e 177), de Samoa (Figuras 178, 179 e 180) , da Tanzânia (Figuras 181 e 182) e da Nova Zelândia (Figuras 183 e 184). Explicitando, assim, que tipos variados de atividades flexíveis podem e devem ser inseridas em um mesmo material, auxiliando o aluno no desenvolvimento de sua autonomia de diferentes formas.



Plan your review

4 a Choose which book to review.
b Make a list of important facts.
c Make a note of your opinions and give the book a star rating (five stars is the best).

Write

5 a Write a general review in about 100–300 words. Use your notes from **4** and the *Useful language* box.
b Check your spelling, grammar, punctuation and style.
c Exchange reviews with another student. Does your partner's review give you enough information? If not, ask him/her questions.

Figura 174 – Atividade flexível no modo de resolução e tema do livro *Ensglish for Starters* (Síria), p.21.

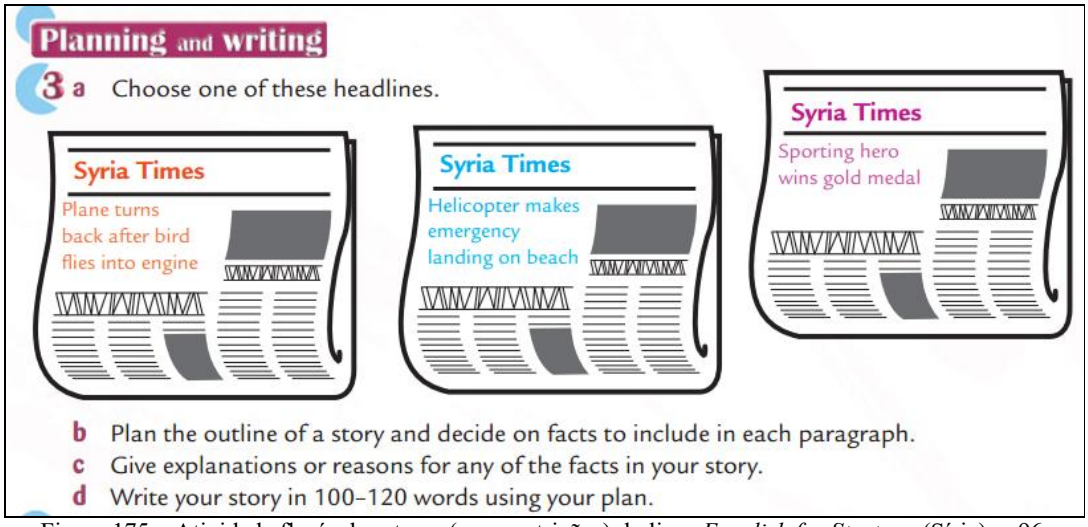
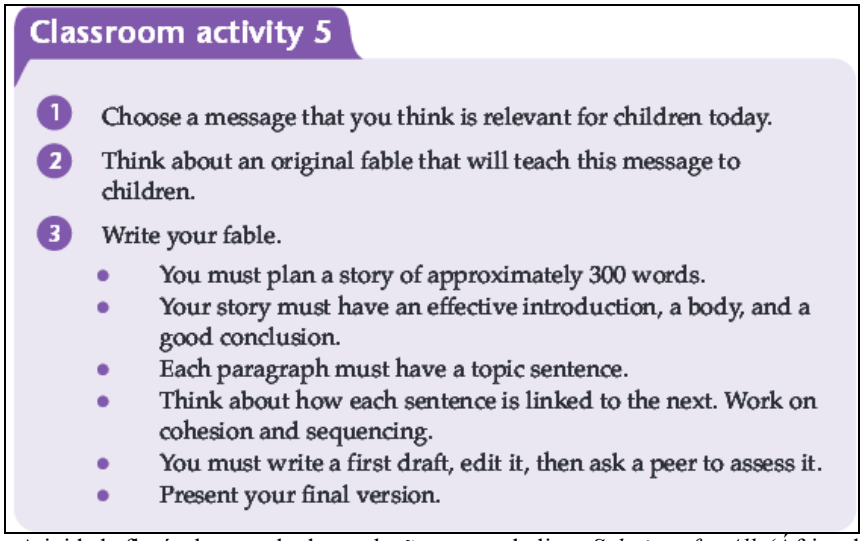


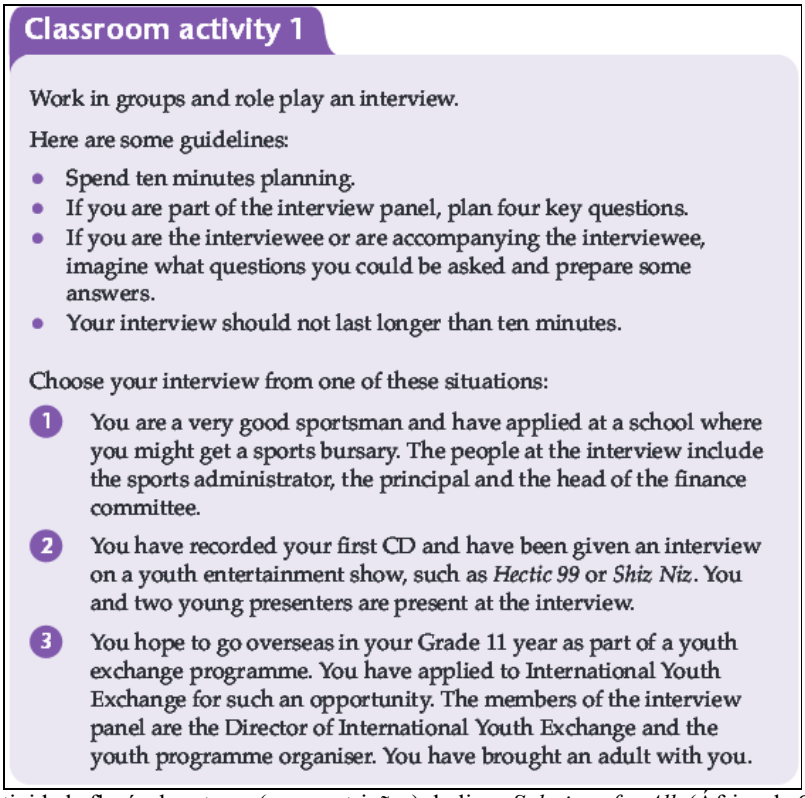
Figura 175 – Atividade flexível no tema (com restrições) do livro *Ensglish for Starters* (Síria), p.96.



Classroom activity 5

1. Choose a message that you think is relevant for children today.
2. Think about an original fable that will teach this message to children.
3. Write your fable.
   - You must plan a story of approximately 300 words.
   - Your story must have an effective introduction, a body, and a good conclusion.
   - Each paragraph must have a topic sentence.
   - Think about how each sentence is linked to the next. Work on cohesion and sequencing.
   - You must write a first draft, edit it, then ask a peer to assess it.
   - Present your final version.

Figura 176 – Atividade flexível no modo de resolução e tema do livro *Solutions for All* (África do Sul – L1), p.21.



Classroom activity 1

Work in groups and role play an interview.

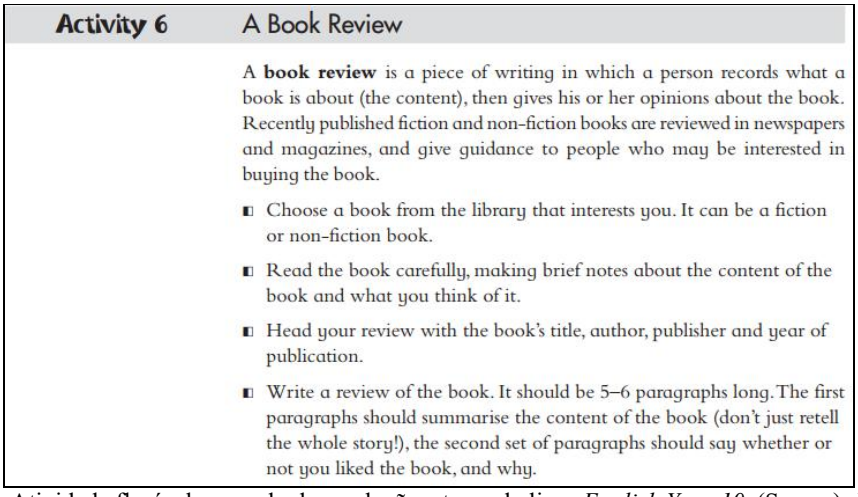
Here are some guidelines:

- Spend ten minutes planning.
- If you are part of the interview panel, plan four key questions.
- If you are the interviewee or are accompanying the interviewee, imagine what questions you could be asked and prepare some answers.
- Your interview should not last longer than ten minutes.

Choose your interview from one of these situations:

1. You are a very good sportsman and have applied at a school where you might get a sports bursary. The people at the interview include the sports administrator, the principal and the head of the finance committee.
2. You have recorded your first CD and have been given an interview on a youth entertainment show, such as *Hectic 99* or *Shiz Niz*. You and two young presenters are present at the interview.
3. You hope to go overseas in your Grade 11 year as part of a youth exchange programme. You have applied to International Youth Exchange for such an opportunity. The members of the interview panel are the Director of International Youth Exchange and the youth programme organiser. You have brought an adult with you.

Figura 177 – Atividade flexível no tema (com restrições) do livro *Solutions for All* (África do Sul – L1), p.93.

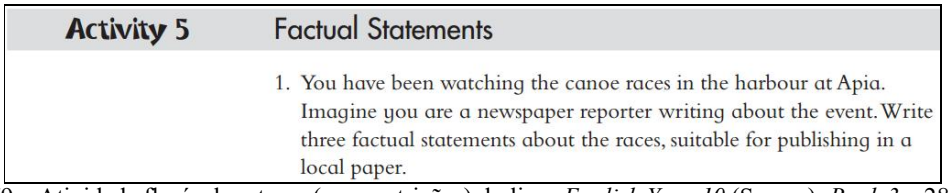


Activity 6 A Book Review

A **book review** is a piece of writing in which a person records what a book is about (the content), then gives his or her opinions about the book. Recently published fiction and non-fiction books are reviewed in newspapers and magazines, and give guidance to people who may be interested in buying the book.

- Choose a book from the library that interests you. It can be a fiction or non-fiction book.
- Read the book carefully, making brief notes about the content of the book and what you think of it.
- Head your review with the book's title, author, publisher and year of publication.
- Write a review of the book. It should be 5–6 paragraphs long. The first paragraphs should summarise the content of the book (don't just retell the whole story!), the second set of paragraphs should say whether or not you liked the book, and why.

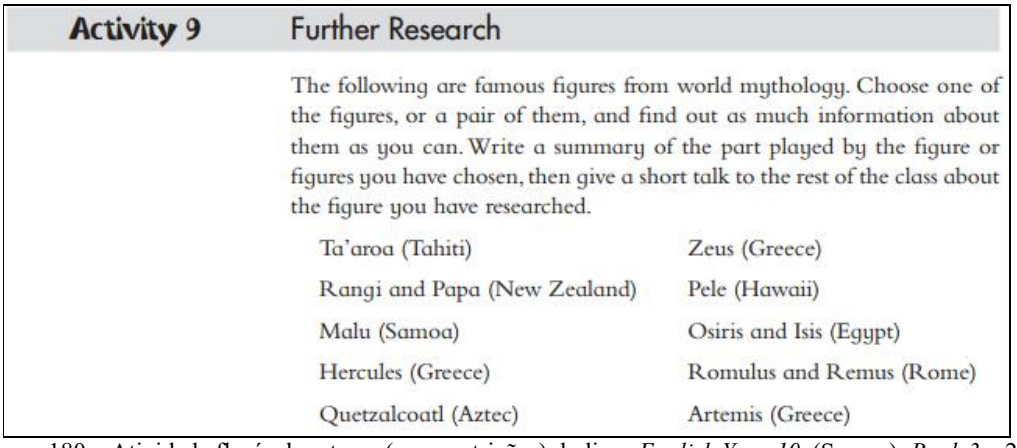
Figura 178 – Atividade flexível no modo de resolução e tema do livro *English Year 10* (Samoa), *Book 1* p.42.



Activity 5 Factual Statements

1. You have been watching the canoe races in the harbour at Apia. Imagine you are a newspaper reporter writing about the event. Write three factual statements about the races, suitable for publishing in a local paper.

Figura 179 – Atividade flexível no tema (sem restrições) do livro *English Year 10* (Samoa), *Book 3* p.28.

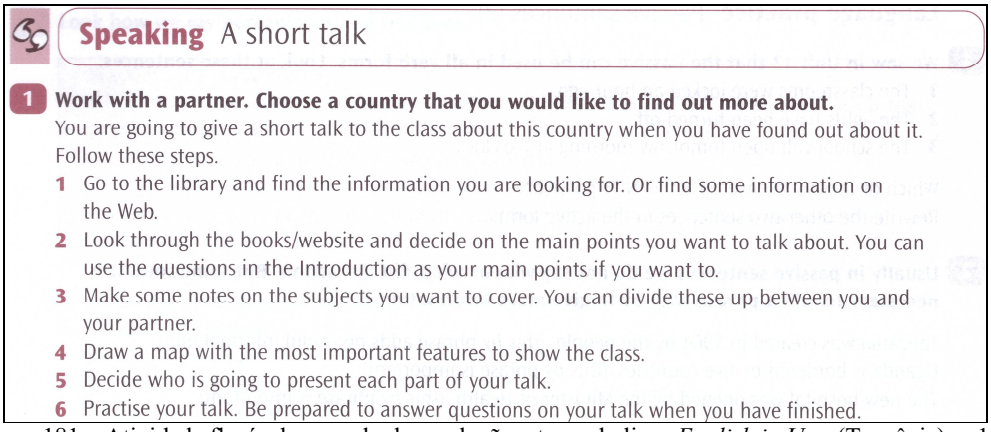


Activity 9 Further Research

The following are famous figures from world mythology. Choose one of the figures, or a pair of them, and find out as much information about them as you can. Write a summary of the part played by the figure or figures you have chosen, then give a short talk to the rest of the class about the figure you have researched.

Ta'aroa (Tahiti)	Zeus (Greece)
Rangi and Papa (New Zealand)	Pele (Hawaii)
Malu (Samoa)	Osiris and Isis (Egypt)
Hercules (Greece)	Romulus and Remus (Rome)
Quetzalcoatl (Aztec)	Artemis (Greece)

Figura 180 – Atividade flexível no tema (com restrições) do livro *English Year 10* (Samoa), *Book 3* p.21.



Speaking A short talk

1 **Work with a partner. Choose a country that you would like to find out more about.**
You are going to give a short talk to the class about this country when you have found out about it. Follow these steps.

1 Go to the library and find the information you are looking for. Or find some information on the Web.
2 Look through the books/website and decide on the main points you want to talk about. You can use the questions in the Introduction as your main points if you want to.
3 Make some notes on the subjects you want to cover. You can divide these up between you and your partner.
4 Draw a map with the most important features to show the class.
5 Decide who is going to present each part of your talk.
6 Practise your talk. Be prepared to answer questions on your talk when you have finished.

Figura 181 – Atividade flexível no modo de resolução e tema do livro *English in Use* (Tanzânia), p.162.

Speaking 2 Talking about sport

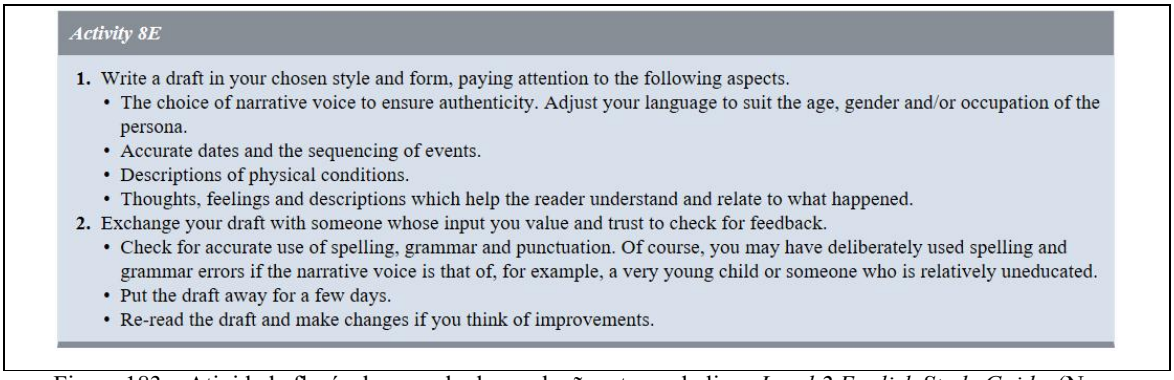
1 **Work with a partner. Talk about an experience you have had playing sport. It could be:**

1 A match you have played in.
2 A sport you have only played once.
3 A time when you played really well.
4 A time when you played really badly.

2 **Talk about:**

1 What sport you were playing or doing.
2 Who you were playing with.
3 When it was.
4 What happened.
5 How you felt.

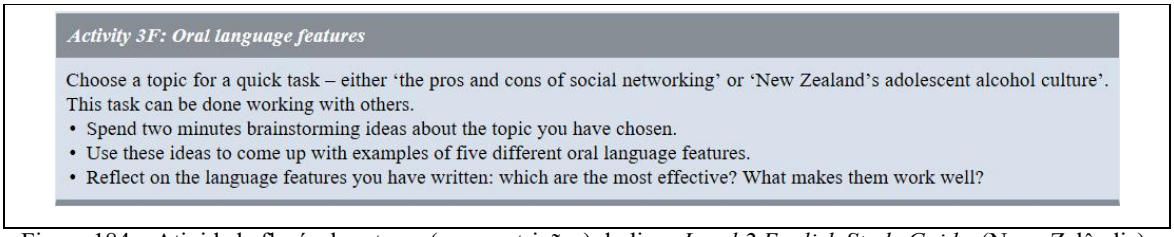
Figura 182 – Atividade flexível no tema (com restrições) do livro *Ensglish in Use* (Tanzânia), p.88.



Activity 8E

1. Write a draft in your chosen style and form, paying attention to the following aspects.
   - The choice of narrative voice to ensure authenticity. Adjust your language to suit the age, gender and/or occupation of the persona.
   - Accurate dates and the sequencing of events.
   - Descriptions of physical conditions.
   - Thoughts, feelings and descriptions which help the reader understand and relate to what happened.
2. Exchange your draft with someone whose input you value and trust to check for feedback.
   - Check for accurate use of spelling, grammar and punctuation. Of course, you may have deliberately used spelling and grammar errors if the narrative voice is that of, for example, a very young child or someone who is relatively uneducated.
   - Put the draft away for a few days.
   - Re-read the draft and make changes if you think of improvements.

Figura 183 – Atividade flexível no modo de resolução e tema do livro *Level 2 English Study Guide* (Nova Zelândia), p.159.



Activity 3F: Oral language features

Choose a topic for a quick task – either 'the pros and cons of social networking' or 'New Zealand's adolescent alcohol culture'. This task can be done working with others.

- Spend two minutes brainstorming ideas about the topic you have chosen.
- Use these ideas to come up with examples of five different oral language features.
- Reflect on the language features you have written: which are the most effective? What makes them work well?

Figura 184 – Atividade flexível no tema (com restrições) do livro *Level 2 English Study Guide* (Nova Zelândia), p.63.

Finda a análise dos materiais selecionados, verificamos que 09 (nove) livros inserem atividades flexíveis no modo de resolução e tema, 02 (dois) adicionam atividades flexíveis no tema, sem restrições e 01 (um) inclui atividades flexíveis, mas com restrições. Desse modo, os livros didáticos foram organizados nessas 03 (três) categorias, como explicitado a seguir:

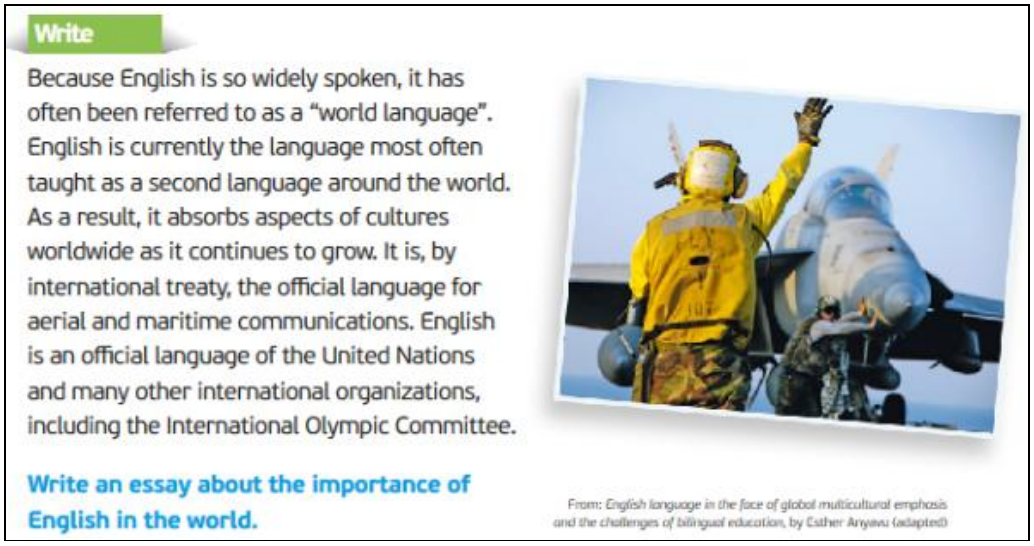
QUADRO 80 - CAMPO 7, CRITÉRIO 7.3 – ATIVIDADES FLEXÍVEIS

ATIVIDADES FLEXÍVEIS		
FLEXÍVEL NO MODO DE RESOLUÇÃO E TEMA	**FLEXÍVEL NO TEMA - SEM RESTRIÇÕES**	**FLEXÍVEL NO TEMA - COM RESTRIÇÕES**
1. África do Sul (L1) 2. África do Sul (L2) 3. Austrália 4. Chile 5. Brasil 6. Tanzânia 7. Síria 8. Samoa 9. Nova Zelândia	1. Portugal 2. Guiana Inglesa	1. Hong Kong

Os livros que apresentam atividades flexíveis no modo de resolução e no tema foram, conforme demonstrado nas Figuras 167 a 184, os livros da África do Sul (L1), África do Sul (L2), Austrália, Chile, Brasil, Tanzânia, Síria, Samoa e Nova Zelândia. Os livros de Portugal e Guiana Inglesa, por sua vez, foram enquadrados na categoria "flexível no tema – sem restrições", pois ao mesmo tempo que apresentam atividades que possibilitam que o aluno

trabalhe com um referido tópico de forma mais abrangente, também inserem atividades que inserem restrições a como esse tópico deve ser abordado.

No caso do livro de Portugal, isso pode ser exemplificado através das Figuras 185 e 186. A atividade retratada na Figura 185 delimita como tópico "a importância da língua inglesa", mas não são feitas restrições a temas predeterminados sobre os quais o aluno precisa escrever, ou seja, ao mesmo tempo que um aluno pode escrever sobre a importância da língua inglesa no mundo para a comunicação, outro estudante pode optar por falar sobre essa importância na perspectiva do trabalho e, ainda, outro aprendiz pode abordar esses dois aspectos. Por sua vez, na atividade da Figura 186, o aluno tem como tópico da atividade de escrita "jornalismo esportivo", contudo, o seu campo de atuação fica restrito a dois temas: seu esporte favorito ou como alguém se tornou famoso no esporte.

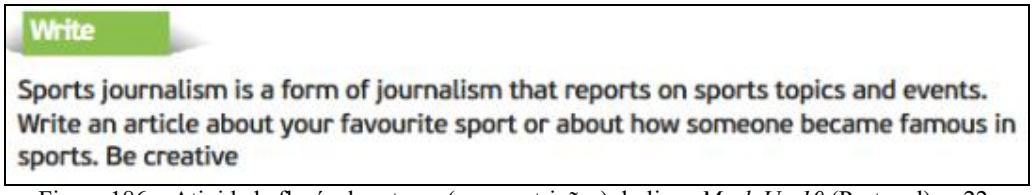

Write

Because English is so widely spoken, it has often been referred to as a "world language". English is currently the language most often taught as a second language around the world. As a result, it absorbs aspects of cultures worldwide as it continues to grow. It is, by international treaty, the official language for aerial and maritime communications. English is an official language of the United Nations and many other international organizations, including the International Olympic Committee.

Write an essay about the importance of English in the world.

From: *English language in the face of global multicultural emphasis and the challenges of bilingual education*, by Esther Anyawu (adapted)

Figura 185 – Atividade flexível no tema (sem restrições) do livro *Mash Up 10* (Portugal), p.36.


Write

Sports journalism is a form of journalism that reports on sports topics and events. Write an article about your favourite sport or about how someone became famous in sports. Be creative

Figura 186 – Atividade flexível no tema (com restrições) do livro *Mash Up 10* (Portugal), p.22.

No livro da Guiana Inglesa, essa situação é encontrada na seção *Creative Work*, conforme demonstra a Figura 187. Temos 04 (quatro) atividades distintas em uma mesma seção, sendo que umas são flexíveis em relação ao tema, enquanto outras, não. A atividade 'B', por exemplo, delimita o tópico esportes para a escolha da matéria do jornal, mas não restringe a um tema específico (futebol, boxe, gols da semana, campeões, etc). Já a atividade

‘D’ traz a flexibilidade no sentido de que o aluno escolhe a estória sobre a qual vai escrever, contudo, precisa se restringir ao relato de uma estória de alguém que ganhou um troféu.

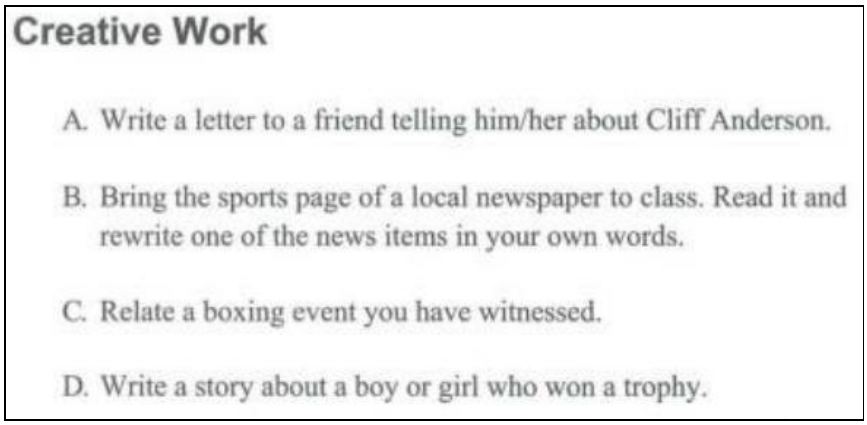


Figura 187 – Atividade do livro *Fun with English 6* (Guiana Inglesa), p. 26

Por fim, o livro de Hong Kong foi o único na categoria “flexível no tema – com restrições”. Isto ocorre, pois esse material inclui atividades que possibilitam uma atuação muito restrita do aluno, resumindo seu campo de escolha a algumas opções específicas. Nesse sentido, essa obra ou insere atividades que dão pouca liberdade ao aluno ou faz uso de atividades que não possuem nenhuma flexibilidade.

Essas situações podem ser exemplificadas através das Figuras 188 e 189, ambas atividades de escrita. Na Figura 188, o aluno deve escrever um texto sobre um dos animais trabalhados na atividade anterior. Ao permitir que o aluno escolha o animal, a atividade lhe dá uma flexibilidade de atuação, contudo, esta é restrita pelo fato de o aluno não poder escolher qualquer animal, mas apenas os apresentados anteriormente. Por sua vez, na Figura 189, o aprendiz precisa relatar a sua rotina, sendo especificado que deve abranger os três turnos (manhã, tarde e noite), portanto, não é dado ao aluno nenhuma flexibilidade de atuação.

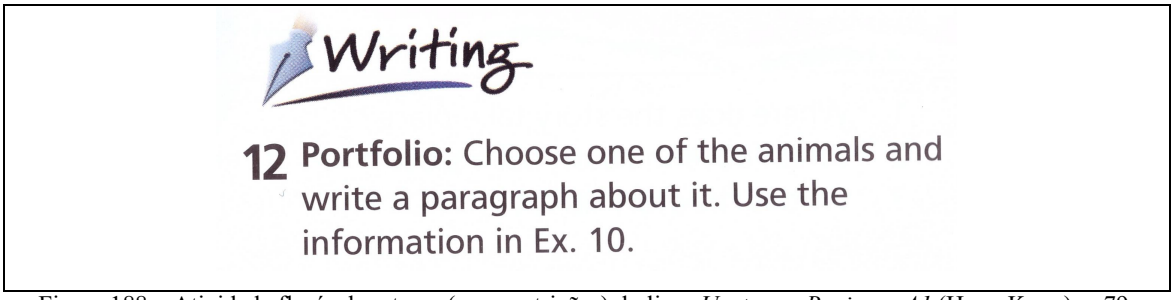


Figura 188 – Atividade flexível no tema (com restrições) do livro *Upstream Beginner A1* (Hong Kong), p.79.

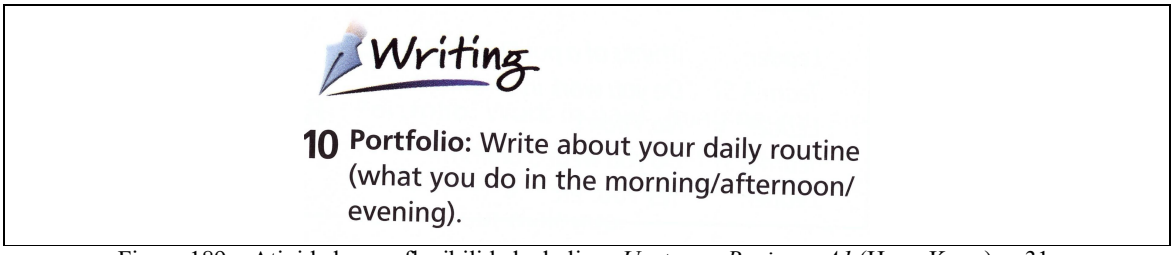


Figura 189 – Atividade sem flexibilidade do livro *Upstream Beginner A1* (Hong Kong), p.31.

Através dessa análise dos livros didáticos foi possível pontuá-los de acordo com os parâmetros estabelecidos no Quadro 74, o qual delimita as notas a serem aferidas aos materiais de acordo com a presença ou não de atividades flexíveis nos materiais. Nesse sentido, temos o seguinte Quadro de pontuação:

QUADRO 81 – INTERPRETAÇÃO CAMPO 7, CRITÉRIO 7.3 – FLEXIBILIDADE DAS ATIVIDADES

CAMPO 7 – ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DAS UNIDADES		
Livros		**Critério 7.3**
		Flexibilidade das atividades
Título	**Local de Uso**	
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul	**10**
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Austrália	**10**
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	**5**
English – Level 2	Nova Zelândia	**10**
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul	**10**
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	**2.5**
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	**10**
English in Use 1	Tanzânia	**10**
Way to Go! 1	Brasil	**10**
Teens Club 1° Medio	Chile	**10**
Mash Up 10	Portugal	**5**
English for Starters 10	Síria	**10**

Com base na análise dos livros, verificamos que os materiais da África do Sul (L1), África do Sul (L2), Austrália, Nova Zelândia, Samoa, Tanzânia, Brasil, Chile e Síria inserem dentre algumas de suas atividades, aquelas que possibilitam que o aluno atue de uma forma mais livre, dando a este opções de escolha e expandindo o seu campo de atuação. Esses materiais, englobam, assim, as denominadas atividades flexíveis, sejam estas em relação ao modo de resolução e/ou ao tema a ser desenvolvido.

5.6.3 Considerações finais da descrição e da interpretação do Campo 7

Tendo em vista as diferentes formas que um livro didático pode estruturar e apresentar as suas unidades e o impacto destas no desenvolvimento da autonomia do aluno, a

avaliação do Campo 7 – Estrutura e Apresentação das Unidades foi organizada em três critérios de avaliação: a) Critério 7.1 – Instruções claras e precisas que possibilitem o uso independente do material pelo aluno, b) Critério 7.2 - Material que explicite a correlação entre os anexos e o conteúdo trabalhado nos livros e c) Critério 7.3 – Flexibilidade das atividades.

Com base na análise desses critérios, foram coletados os dados necessários para a pontuação dos livros didáticos, os quais serviram para a interpretação dos materiais e a consequinte pontuação destes de acordo com os critérios de avaliação. Com base nas notas obtidas delimitamos a pontuação final alcançada no Campo 7 por cada livro, conforme apresentado a seguir:

QUADRO 82 – INTERPRETAÇÃO FINAL CAMPO 7

CAMPO 7 – ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DAS UNIDADES					
Livros		Critérios			PONTUAÇÃO FINAL CAMPO 7
Título	Local de Uso	Critério 7.1 Instruções	Critério 7.2 Anexos	Critério 7.3 Atividades	
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul	7.5	0	10	17.5
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Austrália	10	10	10	30
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	2.5	Sem nota	5	7.5
English – Level 2	Nova Zelândia	10	5	10	25
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul	7.5	5	10	22.5
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	2.5	5	2.5	10
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	10	Sem nota	10	20
English in Use 1	Tanzânia	10	0	10	20
Way to Go! 1	Brasil	10	5	10	25
Teens Club 1° Medio	Chile	7.5	0	10	17.5
Mash Up 10	Portugal	5	Sem nota	5	10
English for Starters 10	Síria	10	0	10	20

Conforme expõe o Quadro 82, 02 (dois) livros contemplam os critérios do Campo 7, sendo estes os materiais da Austrália e de Samoa. Nesse caso, é necessário ressaltar apenas que o livro de Samoa não inclui anexos como componente, por isso não recebeu nota no que concerne o Critério 7.2.

A inclusão ou não de anexos não torna um material didático mais completo que outro, posto que são elementos complementares, de caráter opcional. Desse modo, um livro que não insere anexos não pode ser penalizado, diferentemente de um material que inclui o anexo, mas não faz a devida correlação com os conteúdos e/ou recursos da obra. Ou seja, enquanto o livro da Austrália poderia alcançar ao final da análise 30 (trinta) pontos referentes à nota máxima dos três critérios analisados, o material de Samoa teria como pontuação máxima 20 (vinte) pontos, já que não pode ser avaliado em um dos critérios.

Nesse sentido, a partir do nosso *corpus* e no que se refere a estrutura e apresentação das unidades, constatamos que o modelo de livro mais adequado para o desenvolvimento da

autonomia do aluno parece ser aquele que: a) instrua adequadamente os seus alunos, permitindo a compreensão de como utilizar o livro e de como as atividades devem ser desenvolvidas, b) evidencie a correlação entre os anexos com os assuntos e/ou elementos apresentados ao longo do livro didático e c) possibilite, em algumas de suas atividades, que o aluno faça escolhas e tenha liberdade em relação ao modo de resolução e ao tema destas.

5.7 CAMPO 8 – CONTEXTO SOCIAL

Conforme destacado no capítulo anterior, a inclusão do contexto social do aluno no processo de ensino e aprendizagem tem grande importância para o desenvolvimento de sua autonomia. Isto porque o uso do contexto social como elemento para o ensino da língua inglesa auxilia o aluno a visualizá-la além de sua perspectiva estrutural, passando, possivelmente, a conceber a língua como meio de compreender e intervir no seu entorno.

Nesse sentido, a inserção do contexto social nos materiais didáticos se refere à concepção de que o ensino da língua será facilitado e mais efetivo caso o aluno consiga se visualizar nas representações e tópicos tratados ao longo do livro. Ou seja, mesmo que de forma ampla e genérica, o ideal é que os livros didáticos abordem temas vinculados ao país onde essa língua será ensinada, fazendo com que o educando, mesmo que parcialmente, se enxergue naquela realidade.

Em se tratando de livros didáticos analisados em sua forma bruta, essa inserção do contexto social pode ser verificada a partir do enfoque local dado pelo material e pela proposição de atividades de caráter social. O enfoque local refere-se ao uso de representações e tópicos autóctones para ensinar a língua inglesa, considerando os aspectos locais como centrais para o processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, em um livro didático de inglês o foco não seriam as representações de países como Estados Unidos e Reino Unido, mas o emprego de imagens, vocabulário e temas que evidenciem a conexão destas com o contexto social do país que ensina a língua inglesa, seja como primeira língua, língua adicional ou língua estrangeira. Portanto, para auxiliar no desenvolvimento da autonomia, o material didático, *a priori*, não deve ser global, ou seja, produzido para ser utilizado em qualquer país, com alunos de qualquer nacionalidade, mas locais, possibilitando que o aluno se conecte com o que lhe é apresentado e se sinta representado.

Ademais, além de serem preferencialmente livros produzidos para um enfoque local, os materiais didáticos também precisam incluir dentre as suas atividades, algumas de caráter social. Atividades de caráter social são, nesse trabalho, compreendidas como aquelas que vinculam, de alguma forma, o aprendizado da língua com a sociedade na qual o aluno está inserido. Essas atividades podem ser de atuação direta na comunidade, tais como entrevistar pessoas, ou indireta, como criar cartazes para conscientização sobre um tema importante.

Perante o exposto, depreendemos que a implementação do contexto social no livro didático pode ajudar no desenvolvimento da autonomia do aluno. Sendo assim, o Campo 8 de avaliação dos materiais tem como objetivo averiguar se estes abrangem o contexto social, baseando-se nos seguintes critérios:

QUADRO 83 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO CAMPO 8

CAMPO 8 – ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DAS UNIDADES	
Critérios	
8.1	Correlação do material com o contexto local
8.2	Proposição de atividades que criem inter-relações com o entorno da escola e/ou com a comunidade

Esses critérios serão avaliados em cada livro didático com base nos parâmetros de pontuação estabelecidos na seção a seguir.

5.7.2 Parâmetros para interpretação dos livros didáticos

Conforme apresentado no Quadro 83, o Campo 8 – Contexto Social é composto por dois critérios de avaliação: a) correlação do material com o contexto local e b) proposição de atividades que criem inter-relações com o entorno da escola e/ou com a comunidade. Cada material didático foi analisado e pontuado individualmente de 0 a 10 (zero a dez) em relação a cada um desses critérios, sendo posteriormente realizada a soma da pontuação total aferida por cada material.

No caso do Critério 8.1, pertinente à correlação do material com o contexto local, os parâmetros para auferição de nota tomam como base o caráter local ou global do livro. Ou seja, se são abarcados no livro didático aspectos e elementos característicos de um determinado país ou região, identificando se este pode ser concebido como uma obra de

representação local, parcialmente local ou global. Para cada um desses parâmetros estabelecemos as notas a serem auferidas aos materiais, conforme explicitamos abaixo:

QUADRO 84 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 8, CRITÉRIO 8.1 – CONTEXTO LOCAL

CAMPO 8 – CONTEXTO SOCIAL			
Critério 8.1 - Correlação do material com o contexto local			
Parâmetro		**Descrição**	**Nota**
1	Material local	O material reflete o contexto local através de textos, imagens, temas, representação de pessoas, etc. Outros países e culturas são mencionados, contudo, não sobrepõem as representações locais.	10
2	Material parcialmente local	Grande inserção de recursos que fazem com que o livro didático esteja conectado com o contexto local ao mesmo tempo em que ainda é muito focado em representações externas, ou seja, traços globais.	5
3	Material global	Material didático sem conexão com o contexto local, podendo ser utilizado em qualquer país indiscriminadamente.	0

Por sua vez, para a aferição de notas do Critério 8.2, o qual concerne à vinculação de algumas atividades com o contexto social, foi necessário utilizar valores percentuais para a parametrização. Nesse critério são verificadas quantas atividades se interrelacionam com o entorno da escola e/ou com a comunidade local e como essas atividades estão distribuídas pelas unidades de conteúdo. Desse modo, não seria suficiente especificar apenas se o material didático inclui ou não esse tipo de atividade dentre os exercícios propostos, sendo crucial determinar em quantas unidades de conteúdo essas atividades aparecem. Ou seja, se a proposição dessas atividades é recorrente ou esporádica.

Isto se fez necessário, pois ao mesmo tempo em que poderíamos encontrar livros formados por 10 (dez) unidades de conteúdo e que incluíssem 10 (dez) atividades de inter-relação com o contexto local, sendo 01 (uma) atividade para cada unidade, também poderíamos ter um livro com 10 (dez) unidades e 10 (dez) desse tipo de atividades, contudo, com essas 10 (dez) atividades concentradas em uma única unidade. Sendo assim, o que buscamos é a proporcionalidade, verificando se o aluno é exposto a esse tipo de atividade de forma pontual ou habitual.

Nesse caso, para a ponderação dos dados aferidos, determinamos, percentualmente, quantas unidades são contempladas com esse tipo de atividade, conforme explicita o Quadro 85 a seguir:

QUADRO 85 – PARÂMETROS DE INTERPRETAÇÃO CAMPO 8, CRITÉRIO 8.2 – ATIVIDADES E CONTEXTO SOCIAL

CAMPO 8 – CONTEXTO SOCIAL	
Critério 8.2 - Proposição de atividades que criem inter-relações com o entorno da escola e/ou com a comunidade	
% Unidades	**Nota**
100%	10
88⊦99%	9
77⊦88%	8
66⊦77%	7
55⊦66%	6
44⊦55%	5
33⊦44%	4
22⊦33%	3
11⊦22%	2
1⊦11%	1
0%	0

Desse modo, após a avaliação individualizada de cada material didático, os dados encontrados foram pontuados de acordo com os parâmetros e notas estabelecidas para cada critério de análise. Com base na pontuação almejada por cada livro didático foi estabelecida uma ordem de classificação entre os materiais, estipulando aqueles que mais se encaixam nos parâmetros delimitados e os que mais se afastam.

5.7.2 Avaliação conjunta dos livros didáticos

No que concerne à análise comparativa dos requisitos do Campo 8 – Contexto Social, inicialmente, realizamos uma análise para verificarmos se os materiais inserem representações locais e atividades com inter-relação com o contexto social. Com base nesse levantamento, separamos os volumes em quatro categorias (Quadro 86): a) materiais que inserem representações locais, b) livros que não englobam representações locais, c) volumes que incluem atividades com conexão com o contexto social e d) obras que não contém atividades com conexão com o contexto social.

QUADRO 86 - CATEGORIAS DE AVALIAÇÃO CAMPO 8

CONTEXTO SOCIAL			
CONTEXTO LOCAL		**ATIVIDADES COM CONTEXTO SOCIAL**	
SIM	**NÃO**	**SIM**	**NÃO**
1. África do Sul (L1) 2. África do Sul (L2) 3. Austrália 4. Brasil 5. Guiana Inglesa 6. Nova Zelândia 7. Samoa 8. Síria 9. Tanzânia	1. Chile 2. Hong Kong 3. Portugal	1. Brasil 2. Síria 3. Guiana Inglesa 4. África do Sul (L1) 5. Samoa 6. Tanzânia	1. Austrália 2. África do Sul (L2) 3. Nova Zelândia 4. Portugal 5. Hong Kong 6. Chile

A partir dessas categorias foi possível identificar de que forma os livros abrangem os critérios do Campo 8 e pontuá-los de acordo com os parâmetros estabelecidos nos Quadros 84 e 85.

5.7.2.1 Critério 8.1 – Correlação do material com o contexto local

Com base nos dados apresentados no Quadro 86, verificamos que, dos 12 (doze) materiais selecionados, 09 (nove) fazem correlação com o contexto local enquanto que 03 (três) não fazem vinculação entre o conteúdo apresentado e o país e/ou região no qual a língua inglesa será ensinada. Os livros que não fazem conexão com o contexto local foram os de Portugal, Hong Kong e Chile.

Esses três materiais didáticos fazem uso de representações genéricas e/ou globais ao invés de inserirem imagens e temáticas que se associem ao contexto local. Isto pode ser demonstrado, por exemplo, pelo fato de nesses livros os autores optarem pela inclusão de imagens e músicas de pessoas conhecidas mundialmente e em geral, provenientes dos países hegêmonicos como Estados Unidos e Reino Unido. As Figuras 190 a 192 são exemplos disto, explicitando no livro do Chile, a vinculação de uma atividade sobre um jovem artista à imagem da cantora Hayley Williams, no livro de Portugal, o uso da música e imagem da cantora norte-americana Alicia Keys; e no livro de Hong Kong, a música de autoria própria, mas que menciona Brad Pitt e Cameron Diaz.

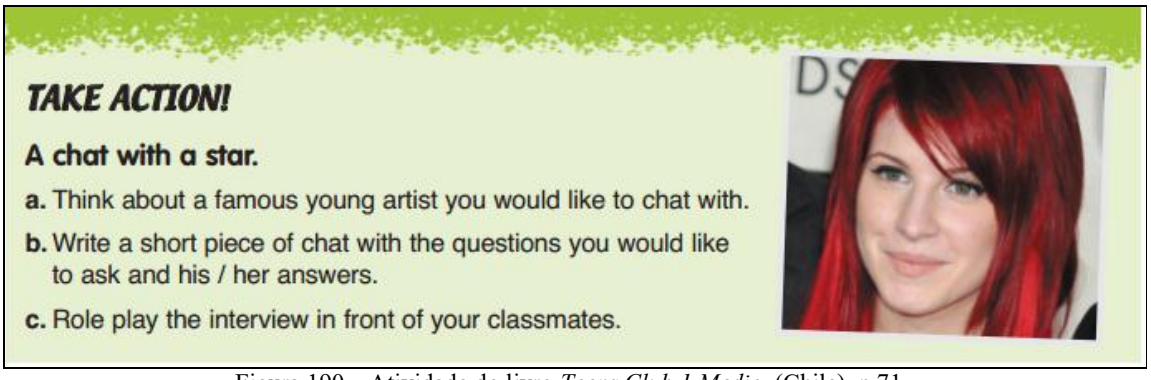
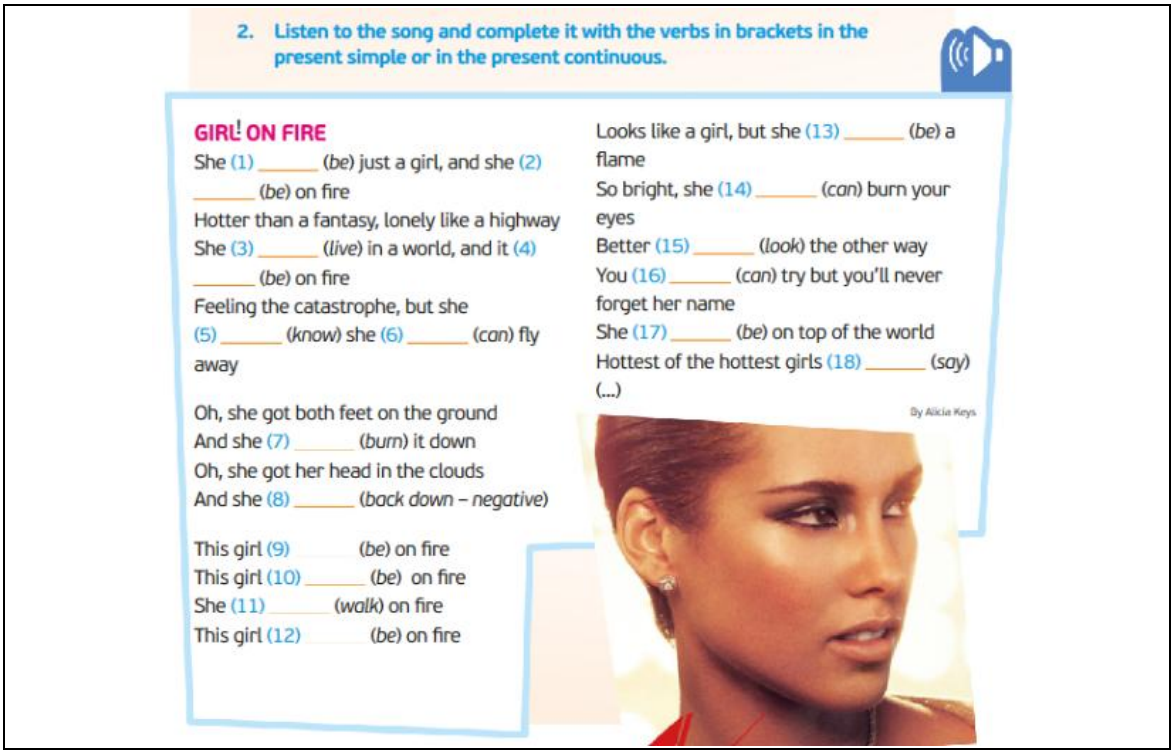


Figura 190 – Atividade do livro *Teens Club 1 Medio* (Chile), p.71.



2. Listen to the song and complete it with the verbs in brackets in the present simple or in the present continuous.

GIRL ON FIRE

She (1) _____ (*be*) just a girl, and she (2) _____ (*be*) on fire
Hotter than a fantasy, lonely like a highway
She (3) _____ (*live*) in a world, and it (4) _____ (*be*) on fire
Feeling the catastrophe, but she (5) _____ (*know*) she (6) _____ (*can*) fly away

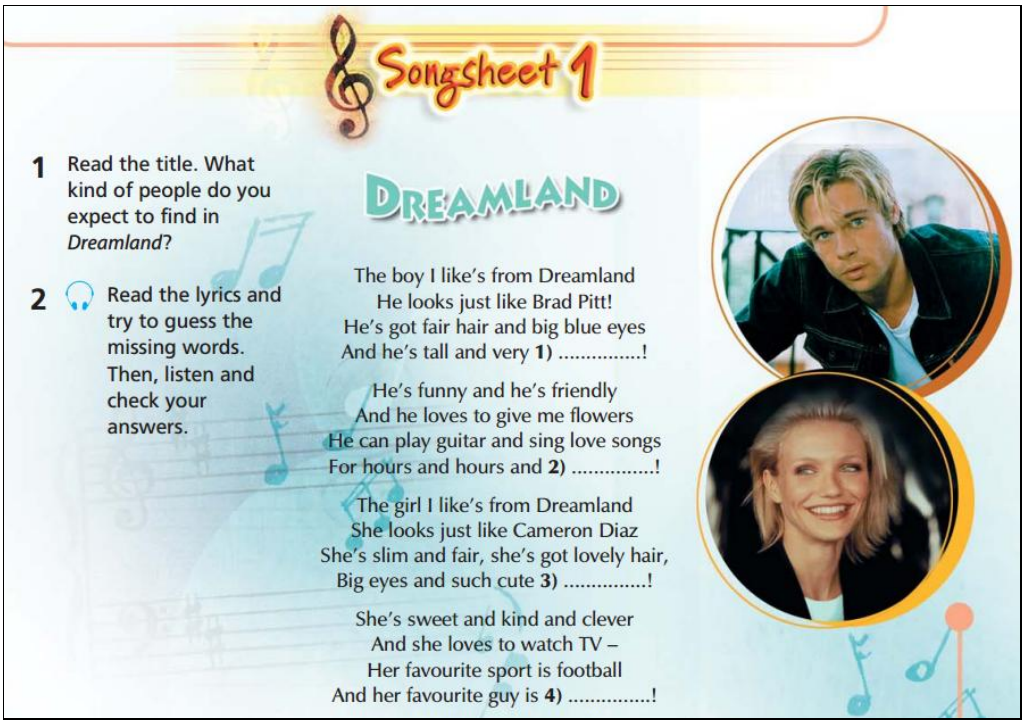
Oh, she got both feet on the ground
And she (7) _____ (*burn*) it down
Oh, she got her head in the clouds
And she (8) _____ (*back down – negative*)

This girl (9) _____ (*be*) on fire
This girl (10) _____ (*be*) on fire
She (11) _____ (*walk*) on fire
This girl (12) _____ (*be*) on fire

Looks like a girl, but she (13) _____ (*be*) a flame
So bright, she (14) _____ (*can*) burn your eyes
Better (15) _____ (*look*) the other way
You (16) _____ (*can*) try but you'll never forget her name
She (17) _____ (*be*) on top of the world
Hottest of the hottest girls (18) _____ (*say*)
(...)

By Alicia Keys

Figura 191 – Atividade do livro *Mash Up 10* (Portugal), p.22.



Songsheet 1

DREAMLAND

1 Read the title. What kind of people do you expect to find in *Dreamland*?

2 Read the lyrics and try to guess the missing words. Then, listen and check your answers.

The boy I like's from Dreamland
He looks just like Brad Pitt!
He's got fair hair and big blue eyes
And he's tall and very **1)** .....!

He's funny and he's friendly
And he loves to give me flowers
He can play guitar and sing love songs
For hours and hours and **2)** .....!

The girl I like's from Dreamland
She looks just like Cameron Diaz
She's slim and fair, she's got lovely hair,
Big eyes and such cute **3)** .....!

She's sweet and kind and clever
And she loves to watch TV –
Her favourite sport is football
And her favourite guy is **4)** .....!

Figura 192 – Atividade do livro *Upstream Beginner A1* (Hong Kong), p.26.

O mesmo se repete nesses materiais para as representações de lugares e temas abordados ao longo das unidades de conteúdo. Desse modo, ao analisar esses livros,

constatamos que um poderia substituir o outro sem causar desconforto ou estranhamento por parte do aluno, pois, tirando algumas raras exceções, essas obras não mencionam o país e/ou região do aluno.

Essas exceções se referem a alguns casos esporádicos nos quais Hong Kong, Portugal e Chile são veiculados nos livros de forma explicíta ou não. Salientamos, contudo, que essas inserções são ínfimas e sem impacto comparado ao total de representações globais dispostas nos materiais. No livro de Hong Kong apenas 01 (uma) vinculação é feita, a qual se refere a inserção da imagem do artista Jackie Chan, nascido em Hong Kong, como representante da China em uma atividade sobre nacionalidade a qual faz uso de artistas de diferentes lugares do mundo (Figura 193).

Figura 193 – Atividade do livro *Upstream Beginner A1* (Hong Kong), p.10.

Nos livros do Chile e de Portugal, a vinculação do contexto local com os materiais ocorreu apenas 04 (vezes) em cada um destes. No caso dessas obras a correlação foi feita através da exposição de dados sobre o país (Figura 194) ou da inserção destes nas atividades, fazendo com que o aluno reflita sobre uma determinada situação e compare o seu contexto com o de outro país (Figuras 195 e 196).

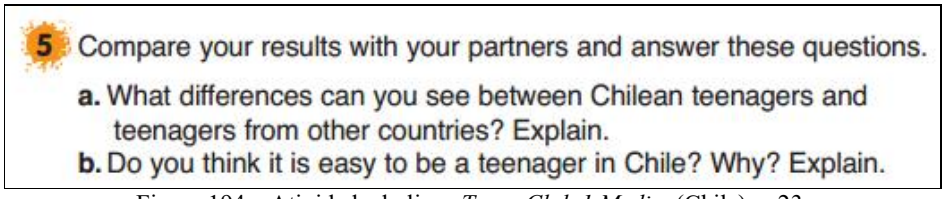
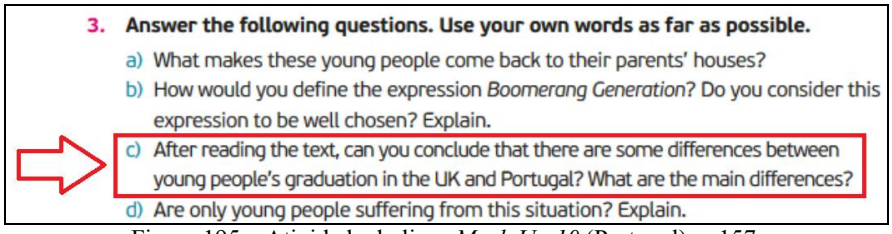


Figura 194 – Atividade do livro *Teens Club 1 Medio* (Chile), p.23.


3. **Answer the following questions. Use your own words as far as possible.**

a) What makes these young people come back to their parents' houses?

b) How would you define the expression *Boomerang Generation*? Do you consider this expression to be well chosen? Explain.

c) After reading the text, can you conclude that there are some differences between young people's graduation in the UK and Portugal? What are the main differences?

d) Are only young people suffering from this situation? Explain.

Figura 195 – Atividade do livro *Mash Up 10* (Portugal), p.157.

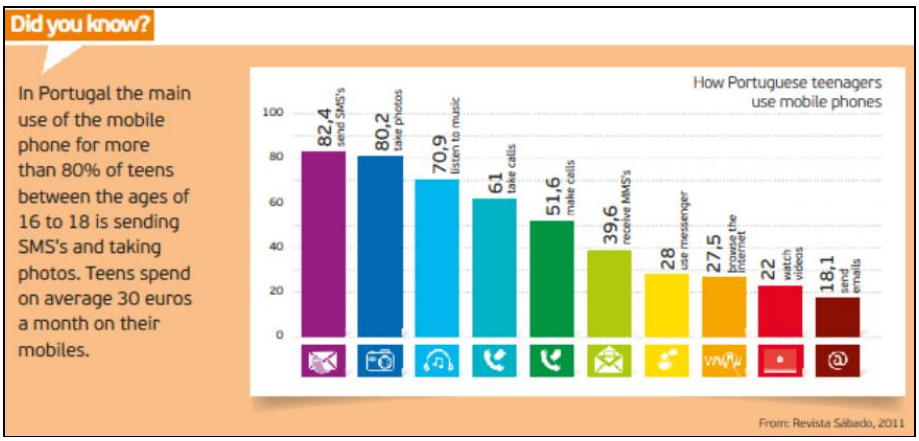


Figura 196 – Atividade do livro *Mash Up 10* (Portugal), p.67.

Diferentemente do que ocorre nos livros de Portugal, Hong Kong e Chile, nos materiais da África do Sul (L1), África do Sul (L2), Austrália, Brasil, Guiana Inglesa, Nova Zelândia, Samoa, Síria e Tanzânia. Nesses exemplares, o contexto local do aluno é considerado como parte significativa para a apresentação dos conteúdos, fazendo uso de diferentes recursos para inserir representações locais, aproximando o assunto ensinado do aluno.

Após a análise individualizada dessas 09 (nove) obras, verificamos que em 08 (oito) essa correlação com o contexto local é feita de forma permanente e ao longo de todo o material. Ou seja, destacam o 'local' como parte do conteúdo. Entretanto, em 01 (um) material, essa vinculação é feita de forma parcial, pois ao mesmo tempo que enfatiza o local, também o faz na mesma proporção em relação a outros países. Desse modo, os livros foram organizados em duas categorias: a) livros locais e b) obras parcialmente locais.

QUADRO 87 – LIVROS LOCAIS E PARCIALMENTE LOCAIS

LIVROS LOCAIS	LIVROS PARCIALMENTE LOCAIS
1. África do Sul (L1) 2. África do Sul (L2) 3. Austrália 4. Guiana Inglesa 5. Nova Zelândia 6. Samoa 7. Síria 8. Tanzânia	1. Brasil

O enquadramento do livro como local pode ser visualizado de diferentes formas, posto que a inserção do contexto local é feita mediante diferentes tipos de representações, tais como imagens, língua, temática, escolha de vocabulário, autores de textos, etc. Sendo assim, cada material adequou a sua estrutura, formatação e elementos para a incorporação de aspectos locais.

No livro da Tanzânia, por exemplo, um país formado majoritariamente por negros e residentes da zona rural[130], os autores optaram por utilizar temáticas que se vinculam a esse ambiente (Figuras 197 e 198) e por fazer uso da representação quase que exclusiva de pessoas negras (Figuras 199 e 200). No caso das representações de pessoas negras, a única exceção são desenhos de 04 (quatro) adolescentes utilizados na *Unit 1* para exemplificarem pessoas do Brasil, Oman, China e Itália, posto que a referida unidade trabalha com nacionalidades. Ressaltamos, ainda, que as demais imagens (fotos e desenhos) são de pessoas negras, com apenas 02 (duas) pessoas que não são da África, continente no qual a Tanzânia está inserido, sendo Martin Luther King, dos Estados Unidos e Bob Marley, da Jamaica.

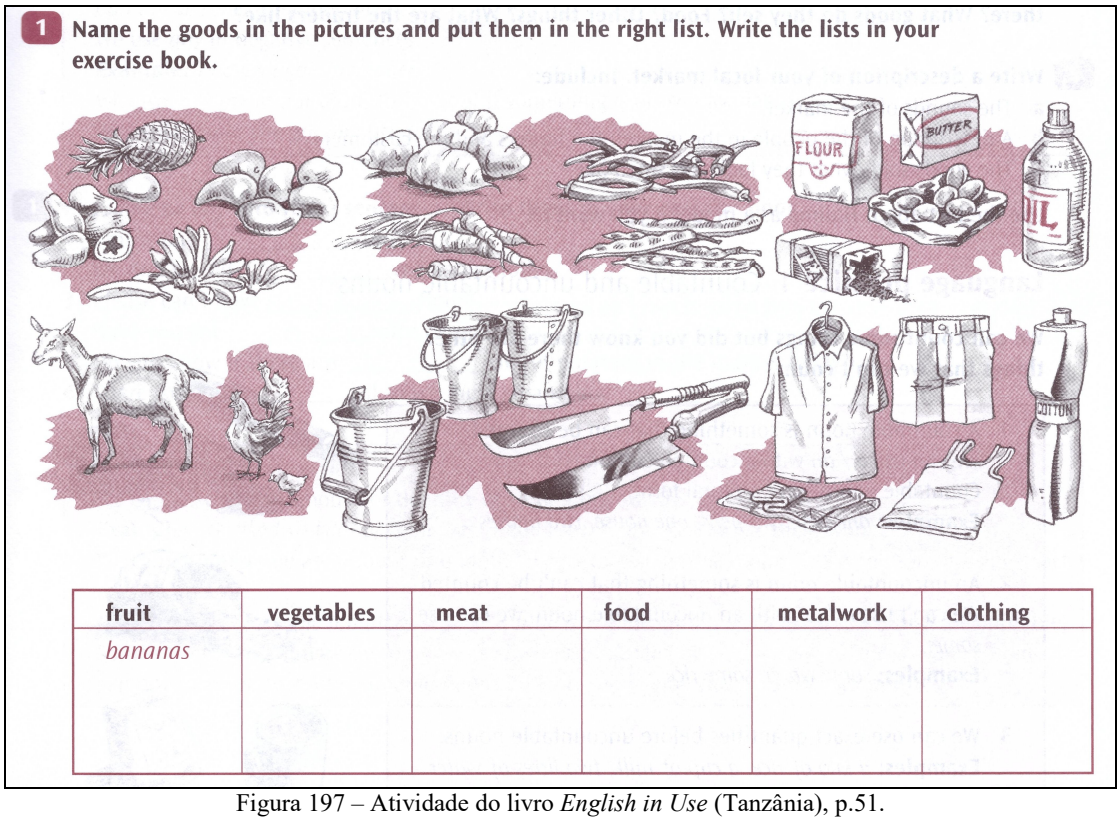
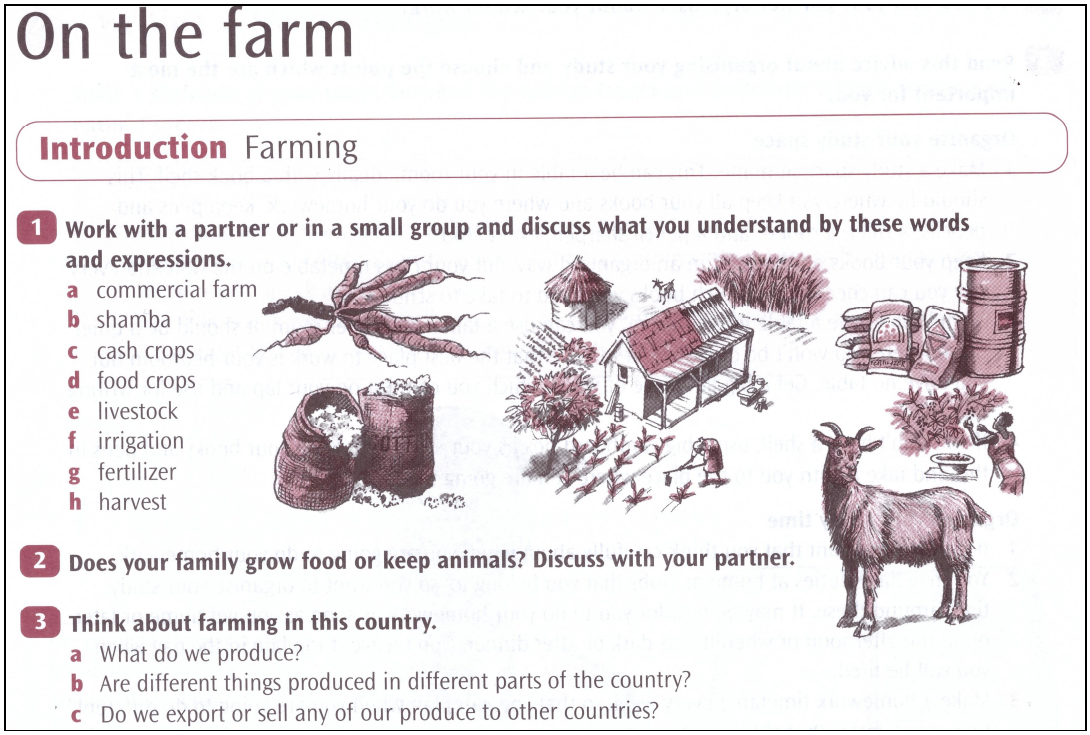


Figura 197 – Atividade do livro *English in Use* (Tanzânia), p.51.

[130] Dados obtidos através do site https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/tz.html, acesso em: 15.01.2017.



On the farm

Introduction Farming

1 **Work with a partner or in a small group and discuss what you understand by these words and expressions.**

- **a** commercial farm
- **b** shamba
- **c** cash crops
- **d** food crops
- **e** livestock
- **f** irrigation
- **g** fertilizer
- **h** harvest

2 **Does your family grow food or keep animals? Discuss with your partner.**

3 **Think about farming in this country.**

- **a** What do we produce?
- **b** Are different things produced in different parts of the country?
- **c** Do we export or sell any of our produce to other countries?

Figura 198 – Atividade do livro *English in Use* (Tanzânia), p.58.

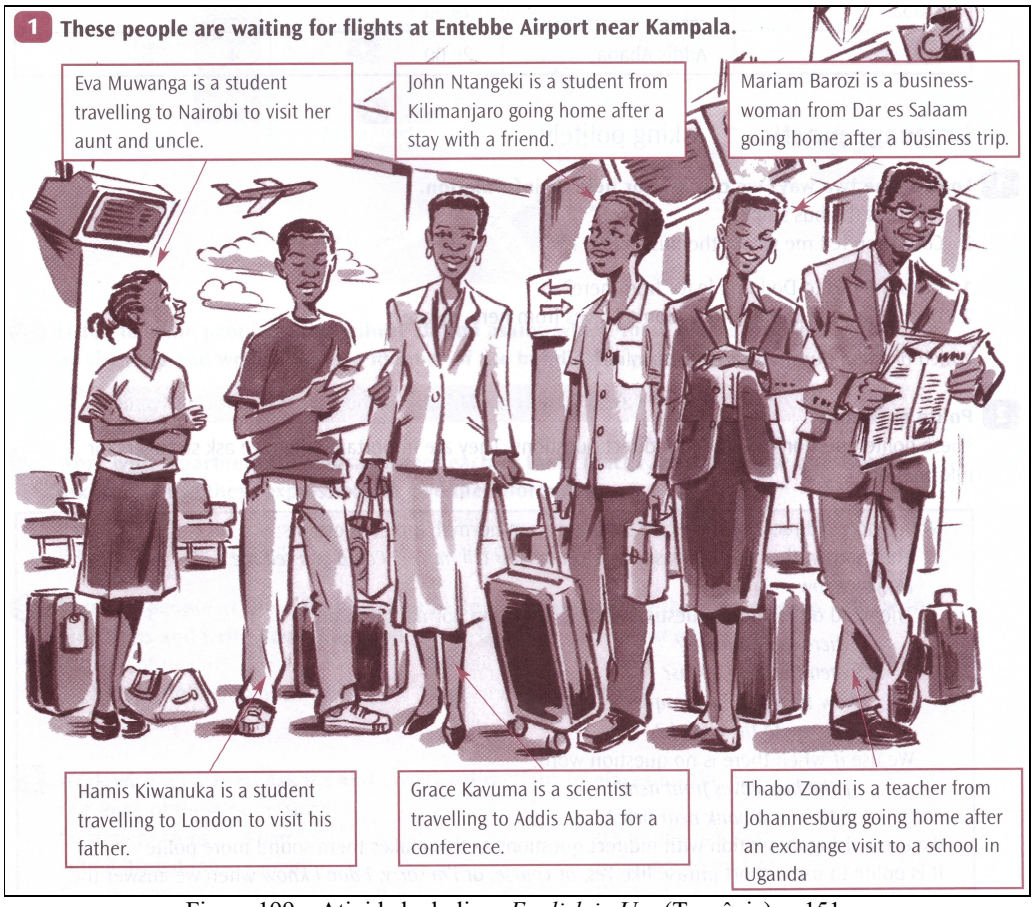
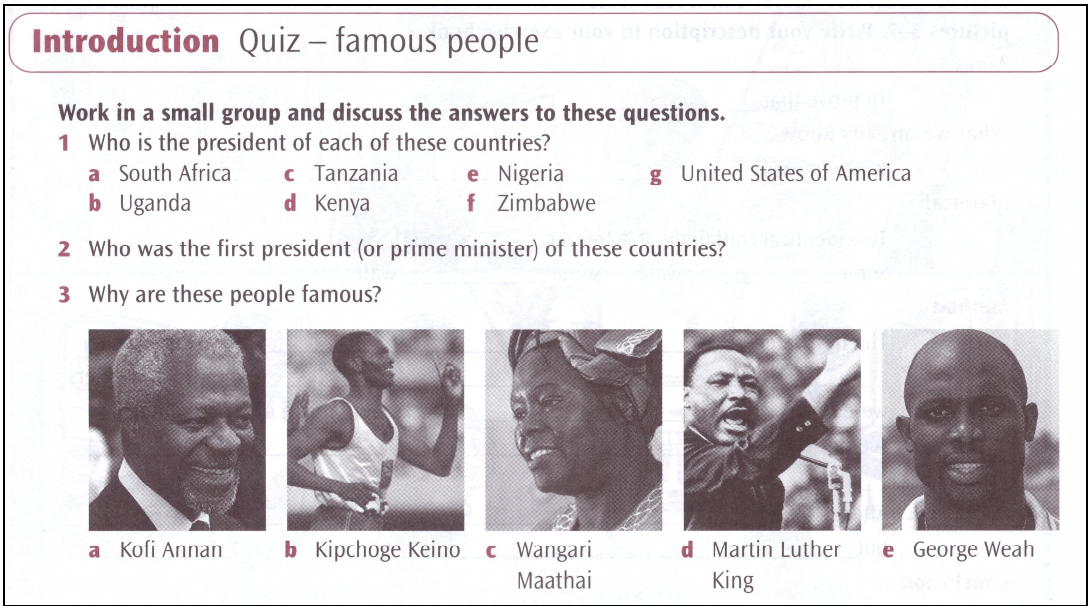


Figura 199 – Atividade do livro *English in Use* (Tanzânia), p.151.



Introduction Quiz – famous people

Work in a small group and discuss the answers to these questions.

1 Who is the president of each of these countries?

a South Africa **b** Uganda **c** Tanzania **d** Kenya **e** Nigeria **f** Zimbabwe **g** United States of America

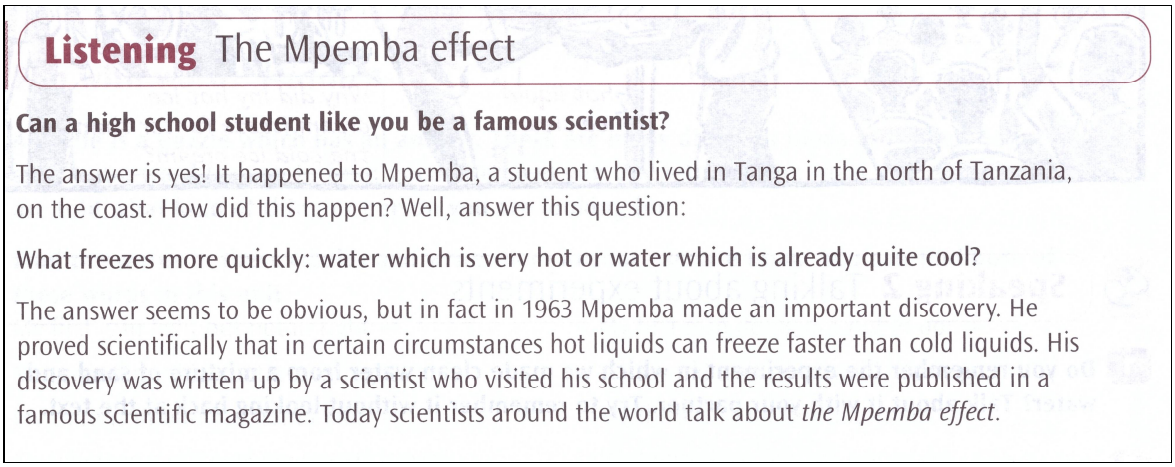
2 Who was the first president (or prime minister) of these countries?

3 Why are these people famous?

a Kofi Annan **b** Kipchoge Keino **c** Wangari Maathai **d** Martin Luther King **e** George Weah

Figura 200 – Atividade do livro *English in Use* (Tanzânia), p.108.

Além disso, esse material apresenta uma preocupação em mostrar que exemplos de pessoas locais devem ser seguidos e de inserir o cotidiano do aluno em sala de aula. A vinculação de uma pessoa local como alguém a ser tomado como modelo pode ser demonstrado através de uma atividade de *listening* a qual enfatiza que um aluno do ensino médio pode se tornar um cientista famoso, utilizando o exemplo de Mpemba, nascido em Tanga, no norte da Tanzânia, o qual descobriu que, em alguns casos, líquidos quentes podem congelar mais rápido do que líquidos frios (Figura 201). Por sua vez, o cotidiano do aluno é visualizado através da inclusão, por exemplo, de receitas de alimentos locais, como a vimanda, um doce de banana e arroz (Figura 202).



Listening The Mpemba effect

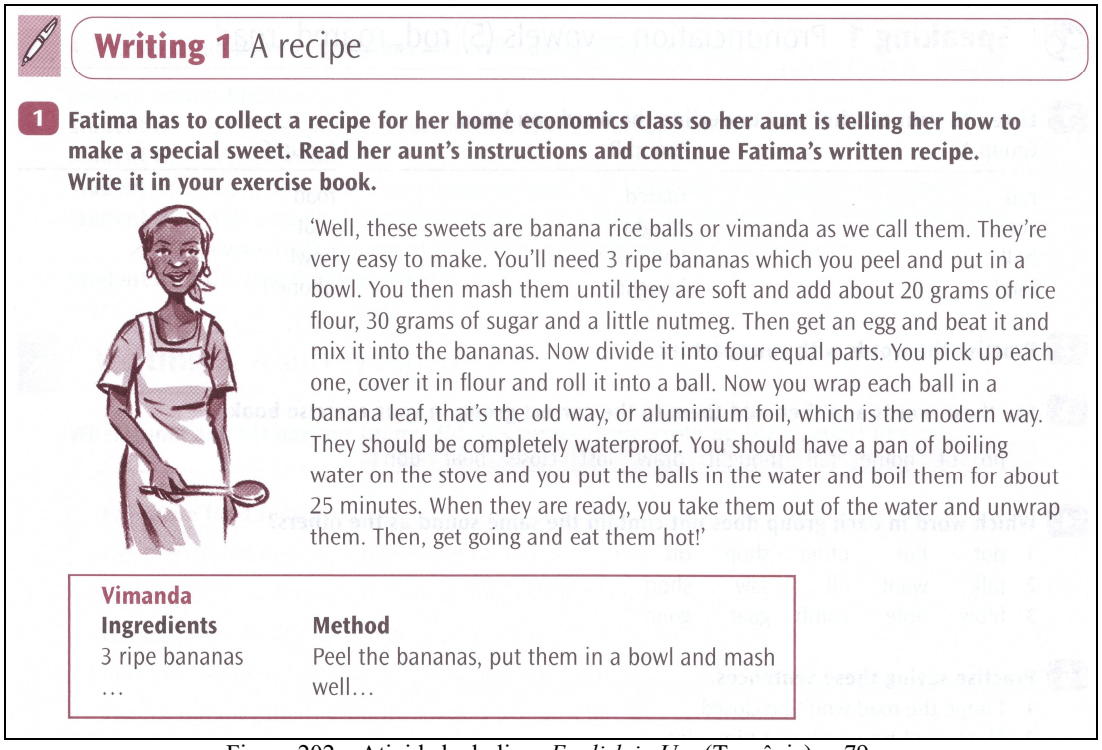
Can a high school student like you be a famous scientist?

The answer is yes! It happened to Mpemba, a student who lived in Tanga in the north of Tanzania, on the coast. How did this happen? Well, answer this question:

What freezes more quickly: water which is very hot or water which is already quite cool?

The answer seems to be obvious, but in fact in 1963 Mpemba made an important discovery. He proved scientifically that in certain circumstances hot liquids can freeze faster than cold liquids. His discovery was written up by a scientist who visited his school and the results were published in a famous scientific magazine. Today scientists around the world talk about *the Mpemba effect*.

Figura 201 – Atividade do livro *English in Use* (Tanzânia), p.105.



Writing 1 A recipe

1 **Fatima has to collect a recipe for her home economics class so her aunt is telling her how to make a special sweet. Read her aunt's instructions and continue Fatima's written recipe. Write it in your exercise book.**

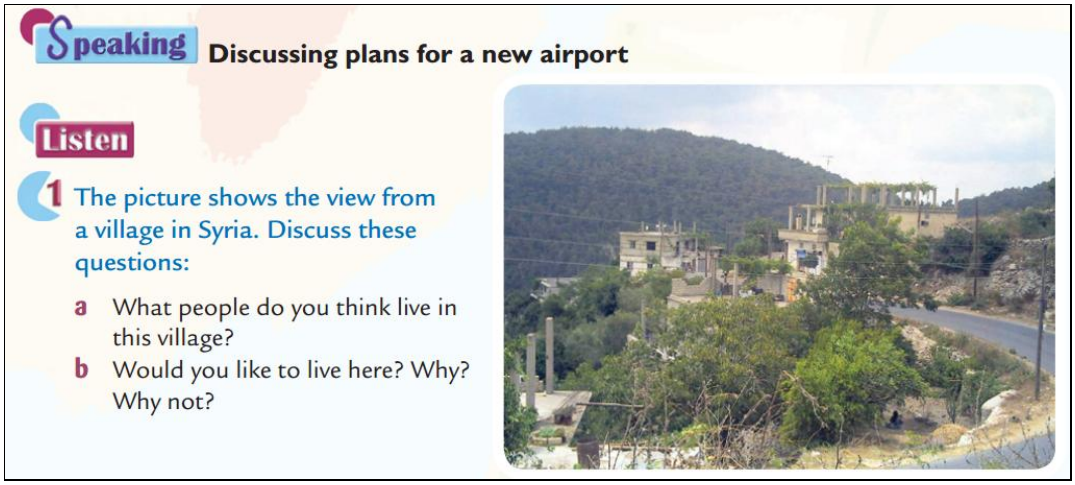
'Well, these sweets are banana rice balls or vimanda as we call them. They're very easy to make. You'll need 3 ripe bananas which you peel and put in a bowl. You then mash them until they are soft and add about 20 grams of rice flour, 30 grams of sugar and a little nutmeg. Then get an egg and beat it and mix it into the bananas. Now divide it into four equal parts. You pick up each one, cover it in flour and roll it into a ball. Now you wrap each ball in a banana leaf, that's the old way, or aluminium foil, which is the modern way. They should be completely waterproof. You should have a pan of boiling water on the stove and you put the balls in the water and boil them for about 25 minutes. When they are ready, you take them out of the water and unwrap them. Then, get going and eat them hot!'

Vimanda

Ingredients	**Method**
3 ripe bananas …	Peel the bananas, put them in a bowl and mash well…

Figura 202 – Atividade do livro *English in Use* (Tanzânia), p.79.

De forma semelhante são realizadas as representações do contexto local nos demais materiais categorizados como locais. No livro da Síria verificamos, por exemplo, que para todo e qualquer tópico, a Síria e a sua cultura são inseridos, mesmo que seja para fazer contrastes com outras culturas. São inseridas, desse modo, atividades que envolvem moradia (Figura 203), culinária (Figura 204), artes – instrumento musical típico dos países árabes (Figura 205), etc., todas tendo como fundamento as representações locais.



Speaking **Discussing plans for a new airport**

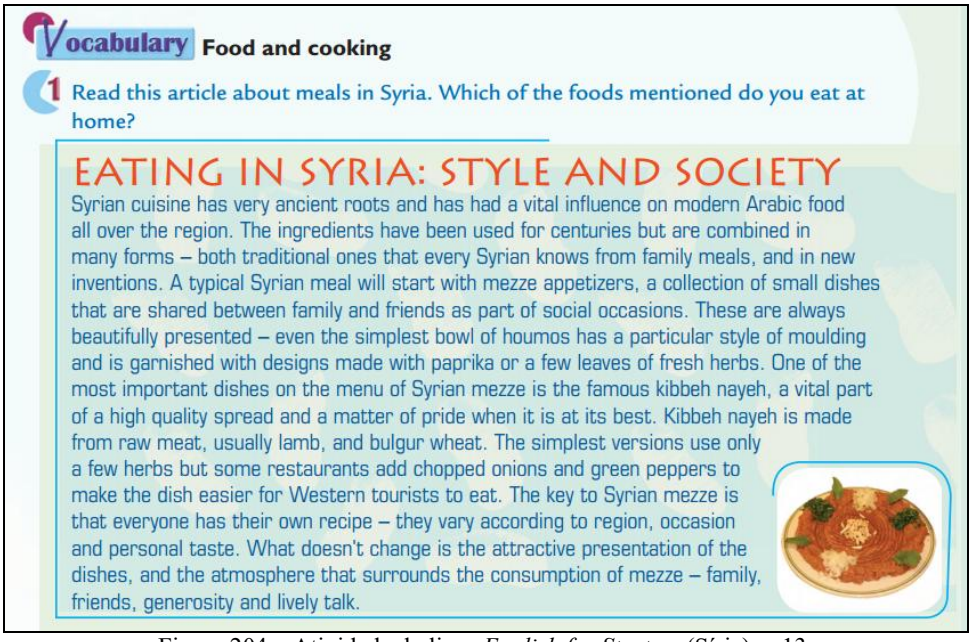
Listen

1 The picture shows the view from a village in Syria. Discuss these questions:

a What people do you think live in this village?

b Would you like to live here? Why? Why not?

Figura 203 – Atividade do livro *English for Starters* (Síria), p.26.



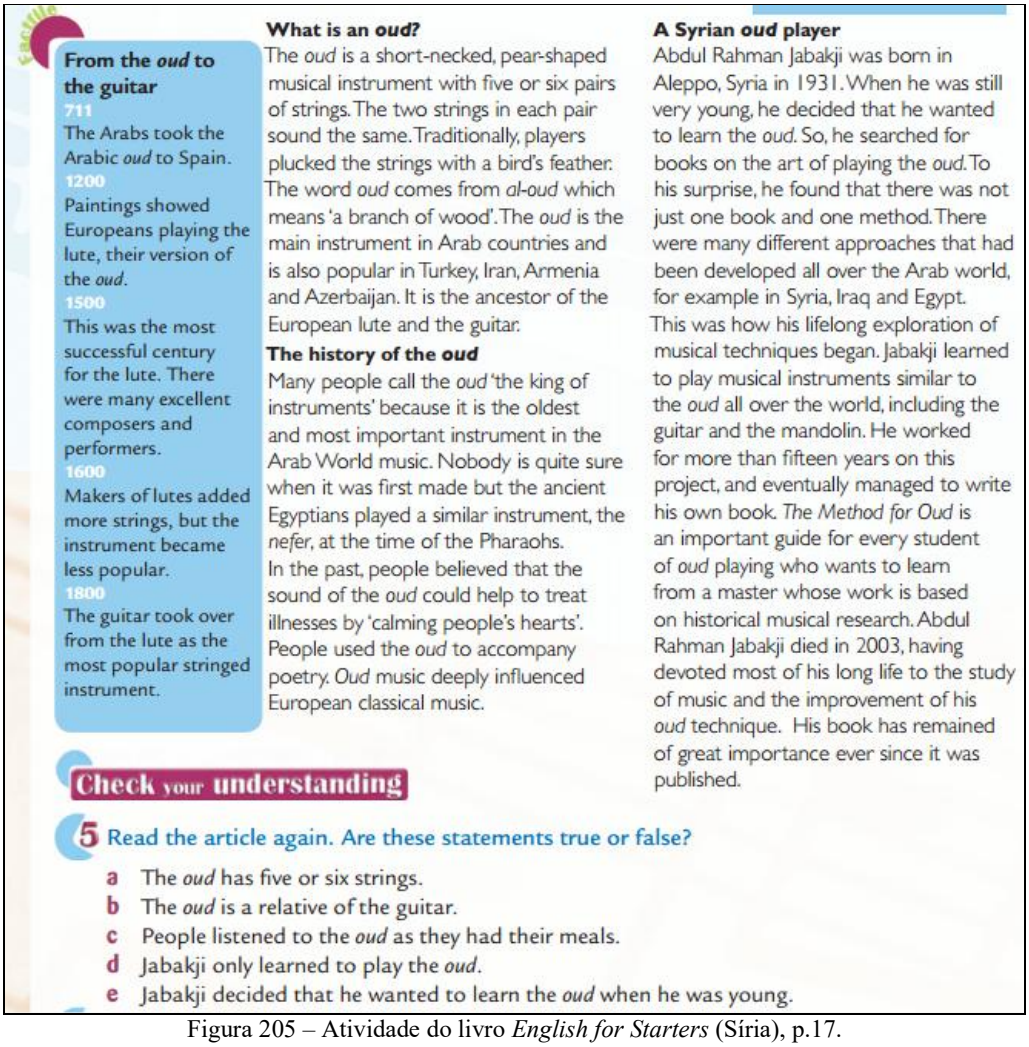
Vocabulary Food and cooking

1 Read this article about meals in Syria. Which of the foods mentioned do you eat at home?

EATING IN SYRIA: STYLE AND SOCIETY

Syrian cuisine has very ancient roots and has had a vital influence on modern Arabic food all over the region. The ingredients have been used for centuries but are combined in many forms – both traditional ones that every Syrian knows from family meals, and in new inventions. A typical Syrian meal will start with mezze appetizers, a collection of small dishes that are shared between family and friends as part of social occasions. These are always beautifully presented – even the simplest bowl of houmos has a particular style of moulding and is garnished with designs made with paprika or a few leaves of fresh herbs. One of the most important dishes on the menu of Syrian mezze is the famous kibbeh nayeh, a vital part of a high quality spread and a matter of pride when it is at its best. Kibbeh nayeh is made from raw meat, usually lamb, and bulgur wheat. The simplest versions use only a few herbs but some restaurants add chopped onions and green peppers to make the dish easier for Western tourists to eat. The key to Syrian mezze is that everyone has their own recipe – they vary according to region, occasion and personal taste. What doesn't change is the attractive presentation of the dishes, and the atmosphere that surrounds the consumption of mezze – family, friends, generosity and lively talk.

Figura 204 – Atividade do livro *English for Starters* (Síria), p.13.



From the *oud* to the guitar

711
The Arabs took the Arabic *oud* to Spain.

1200
Paintings showed Europeans playing the lute, their version of the *oud*.

1500
This was the most successful century for the lute. There were many excellent composers and performers.

1600
Makers of lutes added more strings, but the instrument became less popular.

1800
The guitar took over from the lute as the most popular stringed instrument.

What is an *oud*?

The *oud* is a short-necked, pear-shaped musical instrument with five or six pairs of strings. The two strings in each pair sound the same. Traditionally, players plucked the strings with a bird's feather. The word *oud* comes from *al-oud* which means 'a branch of wood'. The *oud* is the main instrument in Arab countries and is also popular in Turkey, Iran, Armenia and Azerbaijan. It is the ancestor of the European lute and the guitar.

The history of the *oud*

Many people call the *oud* 'the king of instruments' because it is the oldest and most important instrument in the Arab World music. Nobody is quite sure when it was first made but the ancient Egyptians played a similar instrument, the *nefer*, at the time of the Pharaohs.

In the past, people believed that the sound of the *oud* could help to treat illnesses by 'calming people's hearts'. People used the *oud* to accompany poetry. *Oud* music deeply influenced European classical music.

A Syrian *oud* player

Abdul Rahman Jabakji was born in Aleppo, Syria in 1931. When he was still very young, he decided that he wanted to learn the *oud*. So, he searched for books on the art of playing the *oud*. To his surprise, he found that there was not just one book and one method. There were many different approaches that had been developed all over the Arab world, for example in Syria, Iraq and Egypt. This was how his lifelong exploration of musical techniques began. Jabakji learned to play musical instruments similar to the *oud* all over the world, including the guitar and the mandolin. He worked for more than fifteen years on this project, and eventually managed to write his own book. *The Method for Oud* is an important guide for every student of *oud* playing who wants to learn from a master whose work is based on historical musical research. Abdul Rahman Jabakji died in 2003, having devoted most of his long life to the study of music and the improvement of his *oud* technique. His book has remained of great importance ever since it was published.

Check your understanding

5 Read the article again. Are these statements true or false?

a The *oud* has five or six strings.
b The *oud* is a relative of the guitar.
c People listened to the *oud* as they had their meals.
d Jabakji only learned to play the *oud*.
e Jabakji decided that he wanted to learn the *oud* when he was young.

Figura 205 – Atividade do livro *English for Starters* (Síria), p.17.

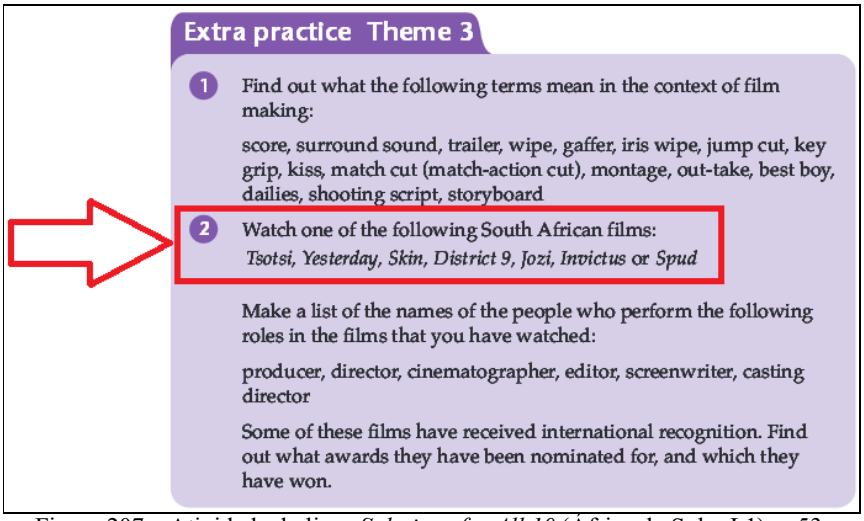
O mesmo pode ser verificado nos livros da África do Sul (L1) e África do Sul (L2). Assim como no material da Síria temas locais são inseridos de forma recorrente para tratar de diferentes tópicos, política (Figura 206), problemas sociais (Figuras 207 e 208), filmes (Figura 209), dentre outros.

Let's talk about this theme

It is a sad fact that many young South Africans are forced to 'do it for themselves' – they live alone and look after their siblings.

- Under whose care should these young people fall?
- Is this situation peculiar only to South Africa?
- Is there anything that can be done to remedy the situation?
- Do you know the names of young South Africans who have achieved exceptional things in their fields of excellence – music, art, sport ...?
- Is the achievement greater because they are young?
- What do you want to achieve?

Figura 206 – Atividade do livro *Solutions for All 10* (África do Sul – L1), p.73.



Extra practice Theme 3

1. Find out what the following terms mean in the context of film making:

   score, surround sound, trailer, wipe, gaffer, iris wipe, jump cut, key grip, kiss, match cut (match-action cut), montage, out-take, best boy, dailies, shooting script, storyboard

2. Watch one of the following South African films:
   Tsotsi, Yesterday, Skin, District 9, Jozi, Invictus or *Spud*

   Make a list of the names of the people who perform the following roles in the films that you have watched:

   producer, director, cinematographer, editor, screenwriter, casting director

   Some of these films have received international recognition. Find out what awards they have been nominated for, and which they have won.

Figura 207 – Atividade do livro *Solutions for All 10* (África do Sul – L1), p.53.

ANC says reaction to Zuma's 'heaven' comment is childish

The reaction of opposition parties to President Jacob Zuma's heaven comments was "childish", ANC secretary-general Gwede Mantashe said today: "We are more surprised by the childish reaction of the opposition parties. How childish can the opposition be in an open society and a free society?"

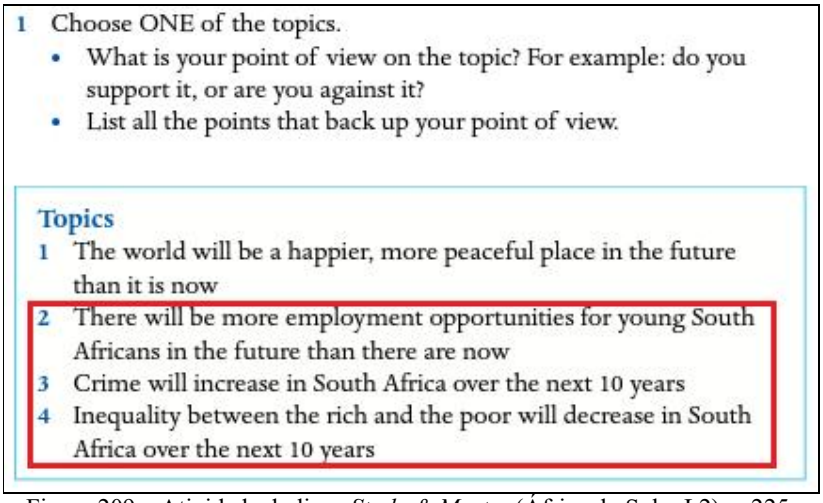
Mantashe told reporters in Johannesburg, "I don't understand the issue. I don't understand the hullabaloo. Is this the selective application of rights?"

Zuma said over the weekend that to vote for the ANC was to choose heaven, while a vote for the opposition amounted to choosing "hell". This drew outrage from opposition parties, church groups and other bodies. The remarks were described as "blasphemous" by some. ANC spokesman Jackson Mthembu added at today's briefing that Zuma had been "metaphorical in his articulation".

Mantashe said if it were blasphemous to associate the ANC with Christianity, it was blasphemous to have political parties with the word Christian in their names. The African Christian Democratic Party, led by Kenneth Meshoe, was at the forefront of criticism of Zuma's comments. – 28 February 2011

(Adapted from article at http://www.citypress.co.za)

Figura 208 – Atividade do livro *Study & Master* (África do Sul – L2), p.220.



1 Choose ONE of the topics.

- What is your point of view on the topic? For example: do you support it, or are you against it?
- List all the points that back up your point of view.

Topics

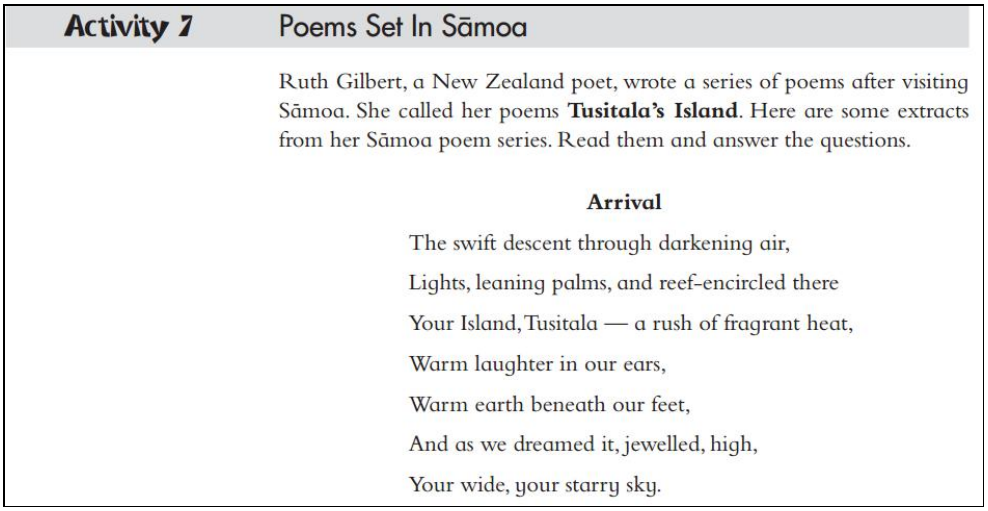
1 The world will be a happier, more peaceful place in the future than it is now
2 There will be more employment opportunities for young South Africans in the future than there are now
3 Crime will increase in South Africa over the next 10 years
4 Inequality between the rich and the poor will decrease in South Africa over the next 10 years

Figura 209 – Atividade do livro *Study & Master* (África do Sul – L2), p.225.

Outro elemento bastante utilizado pelos materiais didáticos como recurso para a correlação com o contexto local é o texto. Além dos aspectos já mencionados e exemplificados através dos livros da Tanzânia, Síria, África do Sul (L1 e L2), encontramos o uso de textos como um dos principais recursos para a vinculação com o contexto local, o uso de textos, seja por ser escrito por um autor do país e/ou por tratar sobre um tema/pessoa local.

Nos livros da Nova Zelândia e Austrália, por exemplo, a maioria dos textos inseridos nos volumes são de autores locais. O material da Nova Zelândia, a título de exemplo, possui 55 (cinquenta e cinco) textos trabalhados no volume, dos quais 34 são de neozelandeses, sendo 6 (seis) destes de autores maoris (povo nativo da Nova Zelândia), os demais são 6 (seis) de autores dos Estados Unidos, 6 (seis) de escritores do Reino Unido, 1 (um) de um autor do Afeganistão, 1 (um) de um escritor da África do Sul, 2 (dois) de autores da Austrália, 1 (um) de um escritor da Zâmbia e 4 (quatro) não possuem a autoria identificada.

No livro de Samoa, por sua vez, são inseridos textos de autores locais, assim como de estrangeiros. No caso dos textos produzidos por autores estrangeiros, verificamos que na sua maioria, a temática é Samoa ou deriva de alguma experiência que o escritor vivenciou no país. Ou seja, o material de Samoa possui, dentre os seus textos, alguns que são de autoria de escritores estrangeiros, contudo, na maioria destes textos, Samoa é retratada. Isto pode ser visto, por exemplo, através da poetisa Ruth Gilbert, neozelandesa, a qual escreveu uma série de poemas sobre a sua visita a Samoa, dentre eles, o intitulado *Arrival*, inserido no livro didático analisado (Figura 210).



Activity 7 Poems Set In Sāmoa

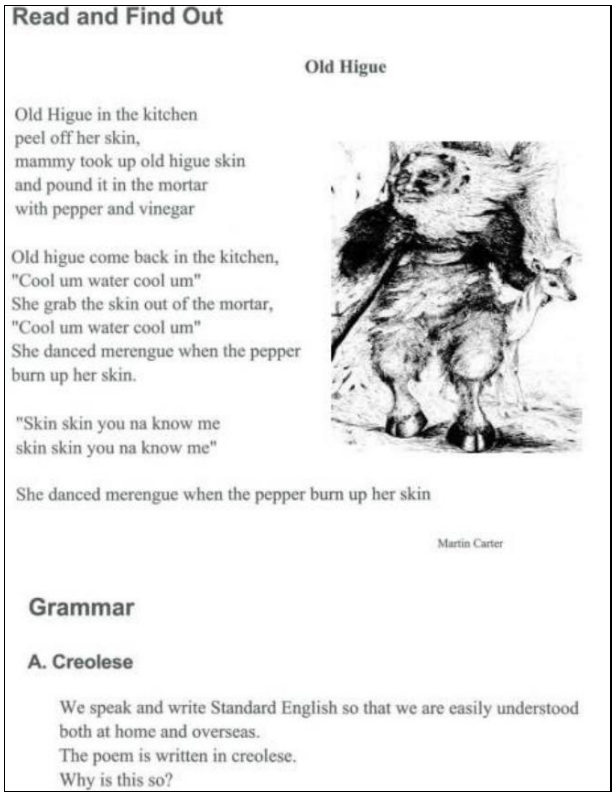
Ruth Gilbert, a New Zealand poet, wrote a series of poems after visiting Sāmoa. She called her poems **Tusitala's Island**. Here are some extracts from her Sāmoa poem series. Read them and answer the questions.

Arrival

The swift descent through darkening air,
Lights, leaning palms, and reef-encircled there
Your Island, Tusitala — a rush of fragrant heat,
Warm laughter in our ears,
Warm earth beneath our feet,
And as we dreamed it, jewelled, high,
Your wide, your starry sky.

Figura 210 – Atividade do livro *English Year 10 Book 1* (Samoa), p.31.

Já o livro da Guiana Inglesa pode ser usado como exemplo de como os materiais inserem temáticas locais através dos textos, posto que nesta obra encontramos um poema escrito em creolese[131] sobre *Old Higue*, personagem da superstição da Guiana Inglesa (Figura 211); textos sobre pessoas locais, como no texto que trata sobre um boxeador guianês (Figura 212); texto sobre a escravidão na Guiana Inglesa (Figura 213), dentre outros.



Read and Find Out

Old Higue

Old Higue in the kitchen
peel off her skin,
mammy took up old higue skin
and pound it in the mortar
with pepper and vinegar

Old higue come back in the kitchen,
"Cool um water cool um"
She grab the skin out of the mortar,
"Cool um water cool um"
She danced merengue when the pepper
burn up her skin.

"Skin skin you na know me
skin skin you na know me"

She danced merengue when the pepper burn up her skin

Martin Carter

Grammar

A. Creolese

We speak and write Standard English so that we are easily understood both at home and overseas.
The poem is written in creolese.
Why is this so?

Figura 211 – Texto do livro *Fun with English* (Guiana Inglesa), p.90.

[131] O creolese é a uma língua criola da Guiana com base na língua inglesa, também chamada de guianês.

UNIT 5 A FAMOUS GUYANESE

Read and Find Out

A Champion

It was Saturday night. Shirley, Thomas, Edward, George and I sat in a circle around Father to listen to a story. Father began in a soft voice. "Let's talk about a featherweight boxer tonight." We settled down to listen attentively to his tale.

He continued with pride in his voice, "Cliff Anderson's ambition had been to become a boxer since he was at school. He lived for some time in New Amsterdam and was often seen staring intently at the boxers who trained at a popular Boxing Gymnasium there. He was never tired of watching the sparring. He became a professional boxer before he was 18 years."

Figura 212 – Texto do livro *Fun with English* (Guiana Inglesa), p.24.

Read and Find Out

Many, many decades ago Africans were brought to Guyana, then called British Guiana, by cruel slave-traders to work for white plantation owners. These slaves were forced to work from dawn to very late at night without pay. They were beaten, given little food which was of poor quality and made to sleep in crowded huts.

At last in 1838, slavery was **abolished.** The plantation owners could no longer force the freed slaves to work for them. Now the plantation owners had to pay the ex-slaves small sums of money for any work they did. However, many of these freed slaves refused to continue working on the plantations. As a result proceeds from the estates began to drop and many owners were forced to put their estates on sale.

Northbrook, a plantation on the East Coast of Demerara was put on sale. The emancipated men and women living on the plantation made a decision to purchase it. They dug up their savings from the earth and piled it into wheel-barrows. The wheel barrows were then carted off to the plantation owner and the **deal was sealed.**

At last in 1838, slavery was **abolished.** The plantation owners could no longer force the freed slaves to work for them. Now the plantation owners had to pay the ex-slaves small sums of money for any work they did. However, many of these freed slaves refused to continue working on the plantations. As a result proceeds from the estates began to drop and many owners were forced to put their estates on sale.

Northbrook, a plantation on the East Coast of Demerara was put on sale. The emancipated men and women living on the plantation made a decision to purchase it. They dug up their savings from the earth and piled it into wheel-barrows. The wheel barrows were then carted off to the plantation owner and the **deal was sealed.**

Figura 213 – Texto do livro *Fun with English* (Guiana Inglesa), p.72.

Diferentemente ocorre no livro do Brasil, no qual o contexto local, apesar de presente em diversos momentos, não é colocado como elemento central. Nesse caso, as representações

do contexto local são inseridas na mesma proporção que representações de outros países. Desse modo, ainda que o contexto local esteja presente em diferentes momentos, a sua inserção não é feita de forma que o leitor tenha sempre em mente que está utilizando um material didático para o ensino de língua inglesa no Brasil. Isto pode ser exemplificado pelo fato de que, ao mesmo tempo em que o livro insere uma unidade inteira sobre turismo no Brasil (Unidade 3), apresentando diferentes lugares do país, outras unidades não fazem qualquer menção ao contexto local seja através de imagens, textos, músicas, etc.

Ademais, essa correlação parcial ficou ainda mais nítida quando averiguamos as representações locais através de textos e imagens. No caso dos textos, verificamos que 30% (trinta por cento) dos textos são de autores locais ou tratam de temas locais, contudo, 44% (quarenta e quatro por cento) dos textos são de autores de países hegemônicos, sendo 34% dos Estados Unidos e 10% do Reino Unido. Em relação às imagens, observamos que, do total de representações, 34% (trinta e quatro por cento) referem-se ao Brasil e 28% (vinte e oito por cento) retratam pessoas, lugares ou obras dos Estados Unidos (23%) e do Reino Unido (5%).

Nesse contexto temos que as representações por texto e imagens não ultrapassam os 30% de vinculação com a realidade local. Por sua vez, nos demais livros essas representações ultrapassam os 50% (cinquenta por cento), como no caso do livro da Nova Zelândia, apresentado anteriormente. Nesse material, as representações textuais ultrapassam os 60% (sessenta por cento) de textos de produção de autores locais ou com temática local.

Finalizamos, assim, a análise e aferimos nota aos livros com base no Quadro 84. Nesse quadro, os materiais recebem notas distintas pelo fato de se enquadrarem como materiais locais, parcialmente locais ou globais. Portanto, encerrada a interpretação e descrição dos materiais, explicitamos, a seguir, a pontuação atingida por cada livro didático:

QUADRO 88 – INTERPRETAÇÃO CAMPO 8, CRITÉRIO 8.1 – CONTEXTO LOCAL

CAMPO 8 – CONTEXTO SOCIAL		
Livros		**Critério 8.1**
		Correlação do material com o contexto local
Título	**Local de Uso**	
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul	**10**
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Austrália	**10**
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	**10**
English – Level 2	Nova Zelândia	**10**
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul	**10**
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	**0**
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	**10**
English in Use 1	Tanzânia	**10**
Way to Go! 1	Brasil	**5**
Teens Club 1° Medio	Chile	**0**
Mash Up 10	Portugal	**0**
English for Starters 10	Síria	**10**

Depreendemos, assim, que os livros da África do Sul (L1 e L2), Nova Zelândia, Austrália, Guiana Inglesa, Samoa, Síria e Tanzânia são os que possuem o melhor modelo em relação à correlação do conteúdo com o contexto local. Isto ocorre pelo fato destes inserirem em suas unidades diferentes recursos que vinculam os assuntos abordados com aspectos locais dos países onde a língua será ensinada.

5.7.2.2 Critério 8.2 – Proposição de atividades que criem inter-relações com o entorno da escola e/ou com a comunidade

Como consequência da conexão do material didático com o contexto local no qual está inserido, os livros didáticos deveriam também incluir dentre as suas atividades aquelas que criam inter-relações com o entorno da escola e/ou com a comunidade (interna ou externa da escola). Ou seja, afora abranger o contexto local como tópico de discussão ou de um exercício, o livro didático estimularia uma atuação do aluno além da sala de aula.

De acordo com o Quadro 86 (página 321), dos 12 (doze) livros analisados, apenas 06 (seis) incorporam esse tipo de atividade, sendo os livros do Brasil, Síria, Guiana Inglesa, África do Sul (L1), Samoa e Tanzânia. Os materiais da Austrália, África do Sul (l2), Nova Zelândia, Portugal, Hong Kong e Chile não propõem atividades que estimulem o aluno a atuar fora da sala de aula.

Ressaltamos, contudo, que esse tipo de atividade não foi encontrada de forma recorrente. Os livros do Brasil, Síria, Guiana Inglesa, África do Sul (L1), Samoa e Tanzânia inserem essas atividades de forma muito espassada e sem incluí-las em todas as suas unidades. Após a análise individualizada dos materiais, encontramos a seguinte quantidade de atividades que propõem inter-relação com a comunidade ou com o entorno da escola:

QUADRO 89 – QUANTIDADE DE ATIVIDADES COM CONTEXTO SOCIAL

LIVRO	QTD DE ATIVIDADES
África do Sul (L1)	02
Brasil	06
Guiana Inglesa	02
Samoa	01
Síria	02
Tanzânia	02

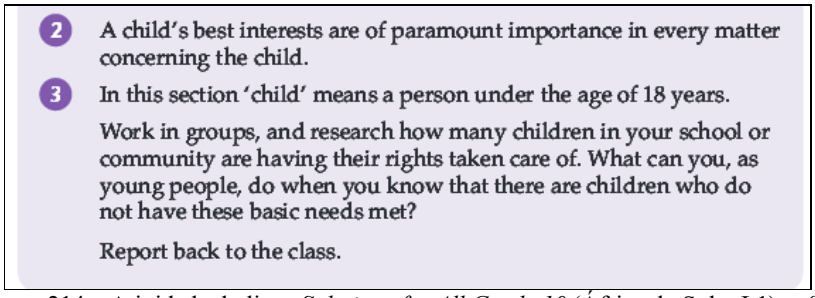
Quando comparamos esse número com o total de unidades de cada material, percebemos que a proporção, na maioria dos casos, é muito baixa, o que pode dificultar a compreensão, por parte do aluno, de que o conteúdo que ele aprende pode ser aplicado diretamente no seu contexto local.

QUADRO 90 – PROPORÇÃO ATIVIDADES X UNIDADES

Livro	Qtd de atividades	Qtd de unidades	Proporção
África do Sul (L1)	02	18	11%
Brasil	06 (em 04 unidades)	08	50%
Guiana Inglesa	02	24	8%
Samoa	01	18	5,5%
Síria	02	12	16%
Tanzânia	02	24	8%

Apesar desses 06 (seis) livros didáticos fazerem uma inserção tímida de atividades que se correlacionam diretamente com a comunidade, é necessário salientarmos que isto já sinaliza uma mudança, mesmo que lenta, em relação à compreensão de que a educação deve ir além da relação aluno-professor e da sala de aula. O aluno precisa visualizar que a língua inglesa pode e deve ser utilizada para conscientizar amigos e parentes sobre problemas sociais, discutir temas relevantes para a comunidade, incitar a reflexão sobre tópicos que vão além da língua pela língua.

Esse tipo de atividade pode ser exemplificada através das seguintes figuras: a) Figura 214 – atividade do livro da África do Sul (L1), na qual o aluno discute sobre o direito das crianças e deve fazer uma pesquisa na sua escola e comunidade sobre isto; b) Figura 215 – entrevista proposta no livro de Samoa, estimulando os alunos a conhecerem e conversarem com as pessoas de sua comunidade para obterem informações sobre a origem e nome da ilha; c) Figura 216 - projeto proposto no livro do Brasil, através do qual os alunos devem criar invenções utilizando o lixo; d) Figura 217 – trabalho proposto no material da Guiana Inglesa, incentivando os educandos a ajudar as pessoas de sua escola e comunidade a ficarem longe das drogas; e) Figura 218 – atividade do livro da Síria, na qual os alunos devem refletir sobre e criar um projeto para a proteção da vida selvagem; e f) Figura 219 – atividade no livro da Tanzânia, na qual os alunos devem discutir sobre os problemas causados pelo lixo e refletir sobre formas de reduzir o lixo na cidade.



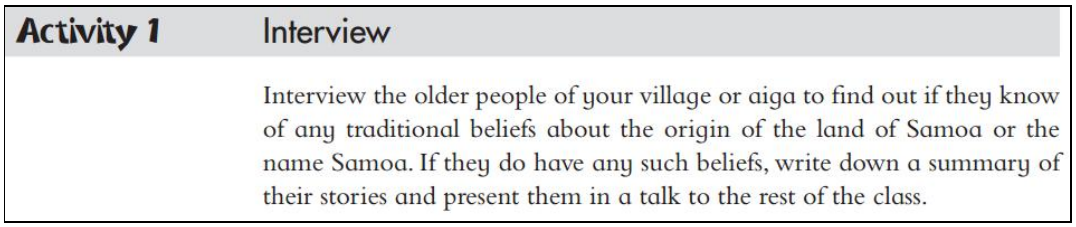
2 A child's best interests are of paramount importance in every matter concerning the child.

3 In this section 'child' means a person under the age of 18 years.

Work in groups, and research how many children in your school or community are having their rights taken care of. What can you, as young people, do when you know that there are children who do not have these basic needs met?

Report back to the class.

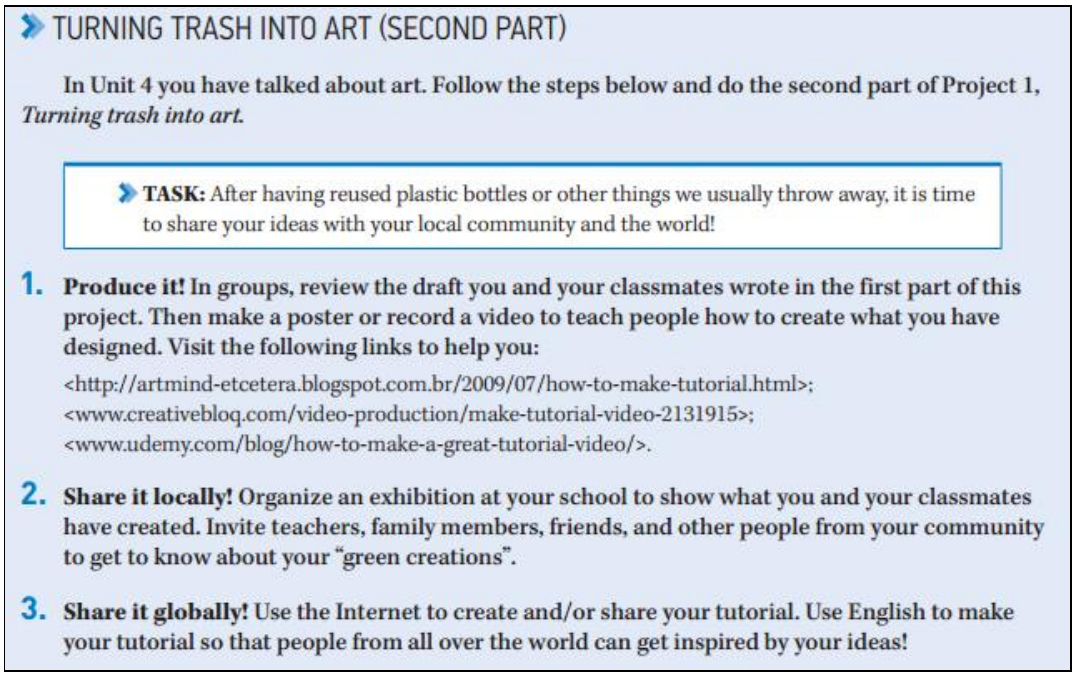
Figura 214 – Atividade do livro *Solutions for All Grade 10* (África do Sul – L1), p.88.



Activity 1 Interview

Interview the older people of your village or aiga to find out if they know of any traditional beliefs about the origin of the land of Samoa or the name Samoa. If they do have any such beliefs, write down a summary of their stories and present them in a talk to the rest of the class.

Figura 215 – Atividade do livro *English Year 10* (Samoa), Book 3, p.07.



TURNING TRASH INTO ART (SECOND PART)

In Unit 4 you have talked about art. Follow the steps below and do the second part of Project 1, *Turning trash into art.*

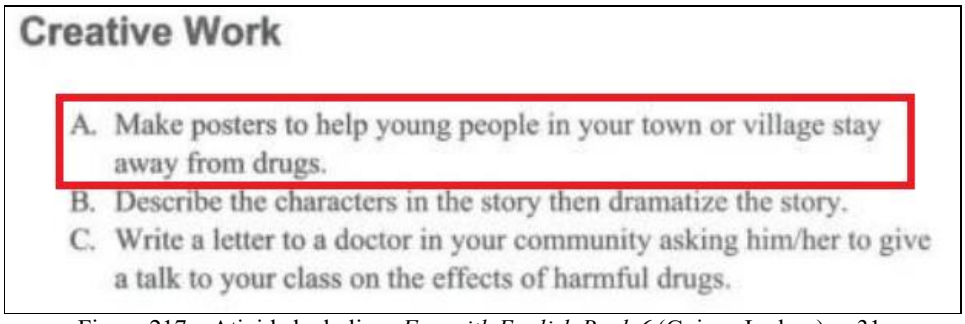
TASK: After having reused plastic bottles or other things we usually throw away, it is time to share your ideas with your local community and the world!

1. **Produce it!** In groups, review the draft you and your classmates wrote in the first part of this project. Then make a poster or record a video to teach people how to create what you have designed. Visit the following links to help you:
<http://artmind-etcetera.blogspot.com.br/2009/07/how-to-make-tutorial.html>;
<www.creativebloq.com/video-production/make-tutorial-video-2131915>;
<www.udemy.com/blog/how-to-make-a-great-tutorial-video/>.

2. **Share it locally!** Organize an exhibition at your school to show what you and your classmates have created. Invite teachers, family members, friends, and other people from your community to get to know about your "green creations".

3. **Share it globally!** Use the Internet to create and/or share your tutorial. Use English to make your tutorial so that people from all over the world can get inspired by your ideas!

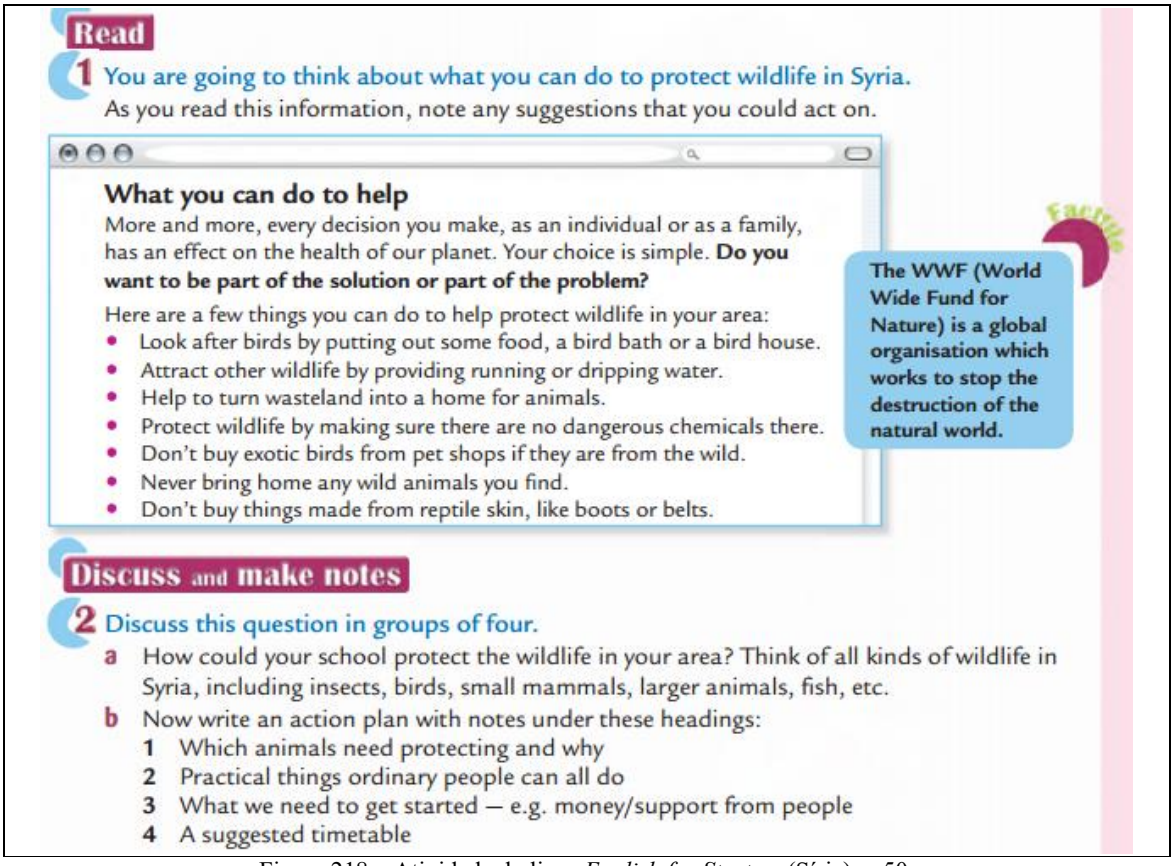
Figura 216 – Atividade do livro *Way do Go 1* (Brasil), p.82.



Creative Work

A. Make posters to help young people in your town or village stay away from drugs.
B. Describe the characters in the story then dramatize the story.
C. Write a letter to a doctor in your community asking him/her to give a talk to your class on the effects of harmful drugs.

Figura 217 – Atividade do livro *Fun with English Book 6* (Guiana Inglesa), p.31.



Read

1 You are going to think about what you can do to protect wildlife in Syria. As you read this information, note any suggestions that you could act on.

What you can do to help

More and more, every decision you make, as an individual or as a family, has an effect on the health of our planet. Your choice is simple. **Do you want to be part of the solution or part of the problem?**

Here are a few things you can do to help protect wildlife in your area:

- Look after birds by putting out some food, a bird bath or a bird house.
- Attract other wildlife by providing running or dripping water.
- Help to turn wasteland into a home for animals.
- Protect wildlife by making sure there are no dangerous chemicals there.
- Don't buy exotic birds from pet shops if they are from the wild.
- Never bring home any wild animals you find.
- Don't buy things made from reptile skin, like boots or belts.

FACTFILE

The WWF (World Wide Fund for Nature) is a global organisation which works to stop the destruction of the natural world.

Discuss and make notes

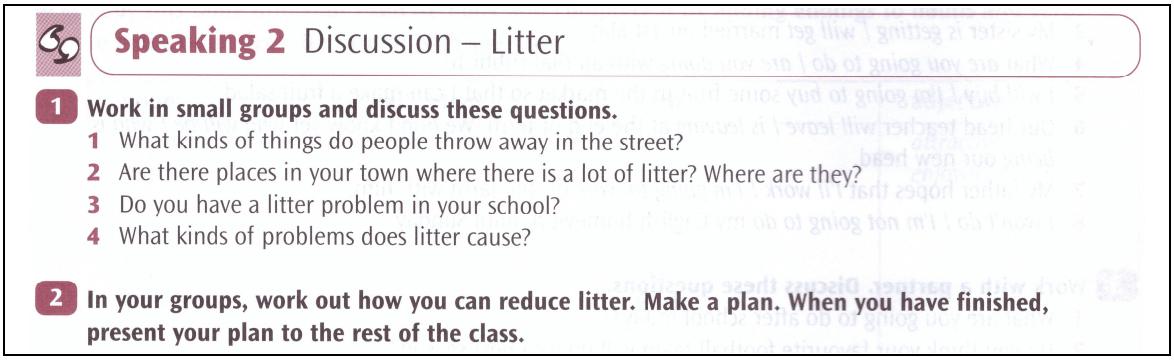
2 Discuss this question in groups of four.

a How could your school protect the wildlife in your area? Think of all kinds of wildlife in Syria, including insects, birds, small mammals, larger animals, fish, etc.

b Now write an action plan with notes under these headings:

1 Which animals need protecting and why
2 Practical things ordinary people can all do
3 What we need to get started – e.g. money/support from people
4 A suggested timetable

Figura 218 – Atividade do livro *English for Starters* (Síria), p.50.



Speaking 2 Discussion – Litter

1 **Work in small groups and discuss these questions.**

1 What kinds of things do people throw away in the street?
2 Are there places in your town where there is a lot of litter? Where are they?
3 Do you have a litter problem in your school?
4 What kinds of problems does litter cause?

2 **In your groups, work out how you can reduce litter. Make a plan. When you have finished, present your plan to the rest of the class.**

Figura 219 – Atividade do livro *English in Use* (Tanzânia), p.120.

Através dessa análise dos livros didáticos foi possível graduá-los de acordo com os parâmetros estabelecidos no Quadro 85, o qual estipula a nota de acordo com a proporção de unidades contempladas pelas atividades que propõe uma inter-relação com o entorno da escola e/ou com a comunidade.

QUADRO 91 – INTERPRETAÇÃO CAMPO 8, CRITÉRIO 8.2 – ATIVIDADES E CONTEXTO LOCAL

CAMPO 8 – CONTEXTO SOCIAL		
Livros		Critério 8.2
Título	Local de Uso	Proposição de atividades que criem inter-relações com o entorno da escola e/ou com a comunidade
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul (L1)	**2**
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Austrália	**0**
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	**1**
English – Level 2	Nova Zelândia	**0**
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul (L2)	**0**
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	**0**
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	**1**
English in Use 1	Tanzânia	**1**
Way to Go! 1	Brasil	**5**
Teens Club 1° Medio	Chile	**0**
Mash Up 10	Portugal	**0**
English for Starters 10	Síria	**2**

Conforme apresentado na análise, o livro do Brasil, *Way to Go 1*, é o único a ter uma proporção de ao menos 50% entre a quantidade de atividades com atuação local e a quantidade de unidades do material didático. Sendo assim, apesar de não inserir esse tipo de atividade em todas as suas unidades, é o livro didático que melhor o faz dentre os selecionados nesta pesquisa.

5.7.3 Considerações finais da descrição e da interpretação do Campo 8

Além dos elementos estruturais e de organização de um livro didático, a correlação dos seus conteúdos com o contexto social no qual o aluno está inserido também precisa ser considerada para auxilar no dessenvolvimento da autonomia do aluno. Isto porque a assimilação, por parte do aluno, do assunto apresentado com o ambiente em que ele vive facilita, na maioria das vezes, o processo de aprendizado e faz com que o aprendiz se identifique com o que lhe é apresentado. Com base nisso, foram estipulados dois critérios de análise que visaram averiguar se e como o contexto social foi incorporado nos livros selecionadas: a) Critério 8.1 - Correlação do material com o contexto local e b) Critério 8.2 - Proposição de atividades que criem inter-relações com o entorno da escola e/ou com a comunidade.

Com base na análise desses critérios, foram coletados os dados necessários para a pontuação dos livros didáticos, os quais serviram para a interpretação dos materiais e a conseguinte pontuação destes de acordo com os critérios de avaliação. Com base nas notas

obtidas delimitamos a pontuação final alcançada no Campo 8 por cada livro, conforme apresentado a seguir:

QUADRO 92 – INTERPRETAÇÃO FINAL CAMPO 8

CAMPO 8 – CONTEXTO SOCIAL				
Livros		Parâmetro		PONTUAÇÃO FINAL CAMPO 8
		CRITÉRIO 8.1 Contexto local	CRITÉRIO 8.2 Atividades	
Título	Local de Uso			
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul (L1)	10	2	12
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Austrália	10	0	10
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	10	1	11
English – Level 2	Nova Zelândia	10	0	10
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul (L2)	10	0	10
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	0	0	0
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	10	1	11
English in Use 1	Tanzânia	10	1	11
Way to Go! 1	Brasil	5	5	10
Teens Club 1° Medio	Chile	0	0	0
Mash Up 10	Portugal	0	0	0
English for Starters 10	Síria	10	2	12

Conforme expõe o Quadro 92, nenhum dos materiais selecionados incorpora por completo os dois critérios de análise. Os livros que apresentaram as melhores pontuações foram os livros da África do Sul (L1) e Síria, ambos com 12 (doze) pontos totais. Esses materiais atingiram pontuação máxima no Critério 8.1, pertinente à correlação do material com o contexto local, contudo, no que se refere à proposição de atividades com inter-relação com a comunidade (Critério 8.2), esses materiais não tiveram um bom desempenho, pois apesar de inserirem algumas atividades desse tipo, isto é feito de forma muito espaçada e sem contemplar todas as unidades. Desse modo, verificamos que, no que concerne ao Critério 8.2, o livro que mais se destacou foi o do Brasil, pois inclui atividades de atuação na comunidade (interna ou externa da escola) em metade das suas unidades.

Nesse sentido, a partir do nosso *corpus* e no que se refere ao contexto social nos livros didáticos, constatamos que o modelo de livro mais adequado para o desenvolvimento da autonomia do aluno seria formado por materiais que inserem o contexto local não apenas para a apresentação do conteúdo, mas também para a realização de atividades junto à comunidade interna ou externa à escola. No caso em tela, isto poderia ser parcialmente exemplificado pelo livro do Brasil, como modelo de material para a proposição de atividades com atuação local do aluno, e pelos livros da África do Sul (L1), África do Sul (L2), Austrália, Nova Zelândia, Samoa, Guiana Inglesa, Tanzânia, Síria e Brasil, como modelos para a vinculação do conteúdo linguístico ao contexto local de onde essa língua será ensinada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o dicionário Aurélio (2017, *online*), o termo ‘concluir’ significa “chegar ou fazer chegar definitivamente ao fim”. Nesse sentido, a conclusão de um trabalho deveria se referir, por exemplo, ao término da discussão sobre uma temática ou à finalização de uma pesquisa. Contudo, ao nos depararmos com a última etapa desta pesquisa, ou seja, com sua conclusão, temos a convicção de que este não é necessariamente o fim de algo, mas apenas o ponto de partida para novas discussões e debates.

Isto é um reflexo natural não apenas do tempo dedicado ao estudo de diferentes temas relacionados direta e indiretamente ao objeto da pesquisa, mas também do ganho de conhecimento que uma pesquisa de doutorado promove. Essa ampliação de conteúdo faz com que um mesmo objeto, no nosso caso o livro didático de língua inglesa, passe a ser compreendido através de novas perspectivas e facetas. Ao ampliar o nosso escopo de compreensão sobre o livro didático, passamos a visualizar novas formas de estudá-lo, avaliá-lo, destrinchá-lo, etc. A conclusão, para esta pesquisa, será, então, considerada como uma etapa que se encerra para dar início a novas descobertas.

Conforme mencionado, este trabalho possui como objeto de pesquisa o livro didático e a sua correlação com a autonomia do aluno. Desse modo, foram selecionados 12 (doze) livros de 11 (onze) países para a busca de aspectos da autonomia nesses materiais. Ou seja, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar se e como alguns livros didáticos de língua inglesa, oriundos de vários países, trazem elementos que possam auxiliar no desenvolvimento da autonomia do aluno e, ainda, se a introdução ou não de tais elementos está ligada ao fato deste idioma ser ensinado como primeira língua, língua adicional e/ou língua estrangeira.

Para cumprirmos o nosso objetivo, a pesquisa precisou abordar assuntos como livro didático, língua inglesa, ensino de línguas, autonomia do aluno, etc. Para tanto, o trabalho foi organizado em 05 (cinco) capítulos. No Capítulo 1, “Contato inicial”, apresentamos a problemática, o problema, os objetivos, as perguntas de pesquisa e a justificativa. No Capítulo 2, “Direcionamento Metodológico”, discorremos sobre a metodologia adotada para a pesquisa, assim como explicitamos os parâmetros utilizados para a seleção dos livros didáticos e os campos e critérios de análise pelos quais estes seriam avaliados.

Os capítulos 3 e 4 foram os responsáveis pela fundamentação teórica do trabalho. No Capítulo 3, “O livro didático e a língua inglesa”, dissertamos sobre os temas livros didáticos e língua inglesa. No que concerne ao tópico ‘livro didático’, apresentamos um panorama sobre

a sua origem, seu uso para o ensino de línguas e parâmetros para a sua elaboração e avaliação. Em relação à língua inglesa, fizemos uma exposição da origem da língua inglesa e seu desenvolvimento pelo mundo, evidenciando a situação desse idioma nos países contemplados nesta pesquisa.

O Capítulo 4, "O ensino da língua inglesa: o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem", por sua vez, foi dedicado ao ensino de línguas e a autonomia do aluno. Para tanto, discorremos sobre temas como abordagens e métodos para o ensino de primeira língua, língua adicional e língua estrangeira; relação aluno-professor; autonomia do aluno; entre outros. Por fim, no Capítulo 5, "A autonomia do aluno: uma avaliação de livros didáticos", o cerne do trabalho, explicitamos como os elementos da autonomia podem ser incorporados pelos livros didáticos e como os materiais selecionados para esta pesquisa contemplam, ou não, os campos e critérios de análise.

Finda a recapitulação sobre o desenvolvimento trabalho, alcançamos a fase de verificação dos nossos resultados. Resta salientar que os objetivos gerais e específicos foram cumpridos na pesquisa, tanto no que cabe à fundamentação teórica quanto à avaliação dos livros didáticos. Desse modo, evidenciamos, a seguir, as respostas das perguntas de pesquisa.

a. Quais elementos podem ser inseridos no livro didático para auxiliar no desenvolvimento da autonomia do aluno?

A autonomia do aluno refere-se, de forma sucinta, ao aluno assumir a responsabilidade pelo seu aprendizado. Para tanto, o aluno precisa ter acesso a elementos que viabilizem essa tomada de responsabilidade. Esses elementos podem ser apresentados de diferentes maneiras e por diferentes sujeitos, tais como: a) pelo professor, ao compartilhar com o aluno o conteúdo que será trabalhado em sala, assim como, buscar construir as atividades em conjunto com os estudantes, b) pela escola, ao criar e disponibilizar para o aluno centros de auxílio à aprendizagem, c) pelo governo, ao implementar políticas educacionais que visem fomentar alunos autônomos, d) pelo livro didático, ao contemplar recursos e atividades que permitam ao aprendiz um estudo mais independente do professor, dentre outras formas.

No caso do livro didático, foco deste trabalho, a autonomia do aluno pode vir a ser desenvolvida através de recursos e elementos que ajudem o aluno a compreender o que será estudado, de que modo o conteúdo será trabalhado, quais os objetivos a serem alcançados,

quais componentes estão à sua disposição, etc. Ou seja, o material precisa disponibilizar ao aluno meios para que ele possa usar o livro e estudar sem necessitar da ajuda constante do professor.

Por considerarmos, nesta pesquisa, o livro didático em sua forma bruta, isto é, o livro pelo livro e não o material em uso, tivemos que averiguar quais os elementos que apenas por se fazerem presentes já poderiam auxiliar no desenvolvimento da autonomia do aluno. Após o estudo sobre a autonomia, conforme discorrido no Capítulo 4, chegamos à conclusão de que esta pode estar presente nos livros didáticos através dos seguintes elementos: a) dos componentes dos livros, b) da organização dos materiais, c) da delimitação dos objetivos, d) dos materiais complementares, e) de recursos que auxiliem nas instruções de aprendizagem, f) da autoavaliação e do automonitoramento, g) da estrutura e da apresentação das unidades e h) da inserção do contexto local.

Cada um desses elementos pode colaborar de maneiras diferentes para o desenvolvimento da autonomia do aluno e abarcam todas as partes de um material didático. Essa correlação entre os elementos da autonomia do aluno e as partes do livro didático pode ser compreendida através do Quadro 93 abaixo:

QUADRO 93 – RELAÇÃO ELEMENTOS DA AUTONOMIA E PARTES DO LIVRO DIDÁTICO

ELEMENTO		**PARTE DO LIVRO**	**COLABORAÇÃO PARA A AUTONOMIA DO ALUNO**
1	Componentes do livro	a) Material de suporte escrito ou virtual (Caderno de exercício, leitura, gramática, revisão, etc.); b) CD	Acesso dos alunos à exercícios, áudios e conteúdos fora da sala de aula.
2	Organização dos materiais	Itens referentes à organização e exposição dos conteúdos: a) Capa e contracapa b) Introdução ao livro c) Sumário	Proporciona ao aluno uma melhor concepção sobre como o seu aprendizado ocorrerá através da apresentação dos recursos que serão utilizados e do macro plano de ensino.
3	Objetivos do material e objetivos das unidades	Elementos pertinentes à apresentação do livro e das unidades: a) Capa e contracapa b) Introdução ao livro c) Página introdutória das unidades de conteúdo	A delimitação dos objetivos do material viabiliza ao aluno compreender se e como o livro didático lhe será útil. Já os objetivos das unidades permitem que o aluno visualize o que cada uma destas têm a lhe oferecer e verifique as metas propostas foram alcançadas.
4	Materiais complementares	a) Unidades de conteúdo b) Unidades de revisão c) Anexos	Percepção de que o aluno, o professor, a escola e o livro didático não são autossuficientes e precisam atuar de forma colaborativa entre si e com outros recursos.
5	Instruções de aprendizagem	a) Unidades de conteúdo b) Unidades de revisão c) Anexos	Indicação de como o aluno pode melhorar o seu aprendizado através do uso de estratégias de aprendizagem, assim como auxiliá-lo na identificação do seu estilo de aprendizagem.

6	Autoavaliação e automonitoramento	a) Unidades de conteúdo b) Unidades de revisão c) Anexos	Viabiliza que o aluno faça uma auto-averiguação do seu conhecimento e reflita criticamente sobre a sua formação
7	Estrutura e apresentação das unidades	a) Unidades de conteúdo b) Unidades de revisão c) Anexos	Uma organização voltada para o aluno possibilitará a compreensão do material, das atividades e de sua utilização, sem a necessidade da presença do professor.
8	Contexto local	a) Sumário b) Unidades de conteúdo c) Unidades de revisão d) Anexos	Motiva e facilita o aprendizado da língua, pois o aluno se visualiza nas representações e tópicos tratados ao longo do livro

Nesse sentido, para estudarmos esses elementos, os organizamos em campos de análise e identificamos os critérios que estes precisam abarcar para que possam auxiliar no desenvolvimento da autonomia do aluno (Quadro 2, página 49). Isto é, elencamos como esses elementos precisam ser inseridos pelos livros didáticos para que colaborem efetivamente para autonomia dos aprendizes. Essa vinculação entre os elementos, seus critérios e a sua colaboração para a autonomia do aluno pode ser visualizada no Quadro 94 abaixo:

QUADRO 94 – ELEMENTOS, CRITÉRIOS E AUTONOMIA DO ALUNO

CAMPOS		CRITÉRIOS	AUTONOMIA DO ALUNO
1	COMPONENTES DOS LIVROS	1) Disponibilização de recursos didáticos impressos que complementam o livro do aluno (*Student's Book*) 2) Inclusão dos recursos auditivos utilizados no livro do aluno	Oferecer ao aluno como parte integrante do livro do aluno: a) o CD de áudio com todas os segmentos disponibilizados no material do aluno e b) recursos extras que ajudem o aluno no estudo e revisão do conteúdo trabalhado em sala de aula.
2	ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS	1) Delimitação da organização geral da obra, tanto no conjunto de volumes (caso seja necessário) quanto na estruturação interna do(s) livro(s) 2) Apresentação e indicação do uso adequado do livro didático 3) Sumário que reflita claramente a organização dos conteúdos e atividades propostas, além de permitir a rápida localização das informações	Apresentar ao aprendiz: a) o processo e os procedimentos que fundamentam o seu aprendizado, b) as instruções de como o material está estruturado e como deve ser utilizado, c) viabilizar a conexão entre os assuntos e a elaboração de um plano de estudo individual com base nas informações expostas no sumário.
3	DELIMITAÇÃO DOS OBJETIVOS	1) Explanação do(s) objetivo(s) do livro 2) Delimitação do(s) objetivo(s) das unidades de conteúdo	Possibilitar que o educando: a) identifique se e como o livro didático lhe é útil, b) crie o seu próprio planejamento de estudo, pautando-se nos objetivos que ele pode alcançar até a concretização da unidade.
4	INSTRUÇÕES DE APRENDIZAGEM	1) Recursos que auxiliem os alunos a identificarem o seu estilo e estratégias de aprendizagem 2) Explicitação de estratégias de aprendizagem e aconselhamento sobre aprendizagem de língua	Proporcionar ao estudante meios que o auxiliem: a) na assimilação de como se aprende e quais recursos se encaixam ou não no seu perfil e b) na compreensão de como pode utilizar estratégias para aprender a língua e para desenvolver as suas atividades.

5	MATERIAL COMPLEMENTAR	1) Requisição para que os alunos utilizem materiais complementares para a resolução das atividades (dicionários, internet, livros, etc.) 2) Sugestão de materiais complementares ao livro do aluno.	Promover no aluno a consciência de que o aprendizado de língua requer uma busca constante pelo conhecimento, o qual não se restringe aos limites da página do livro didático.
6	ANÁLISE DO APRENDIZADO	1) Incentivo à autoavaliação 2) Estímulo ao automonitoramento	Disponibilizar ao aprendiz formas para o acompanhamento do seu aprendizado, permitindo que ele identifique os assuntos que já domina e aqueles que precisam ser revisados.
7	ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DAS UNIDADES	1) Instruções claras e precisas que possibilitem o uso independente do material pelo aluno 2) Material que explicite a correlação entre os anexos e o conteúdo trabalhado nos livros 3) Flexibilidade das atividades – alternativas para a execução de tarefas (atividades que encorajem as escolhas dos alunos)	Viabilizar o uso do material pelo educando através de: a) instruções claras e de fácil compreensão, b) inserção de atividades que fomentem as escolhas dos alunos e c) correlação entre as unidades de conteúdo e os anexos.
8	CONTEXTO SOCIAL	1) Correlação do material com o contexto local 2) Proposição de atividades que criem inter-relações com o entorno da escola e/ou com a comunidade	Abordar temas vinculados ao país onde o inglês será ensinado, fazendo com que o estudante, mesmo que parcialmente, se enxergue nessa realidade

b. Como os livros didáticos selecionados incorporam elementos que possibilitam, através do uso destes em sua forma bruta[132], o desenvolvimento da autonomia do aluno?

Conforme mencionado anteriormente, os elementos que possibilitam o desenvolvimento da autonomia do aluno foram categorizados em 8 (oito) campos, sendo estes, por sua vez, compostos por diferentes critérios de análise. Para cada um dos campos e critérios de análise, os livros didáticos selecionados apresentaram diferentes formas de como os elementos que auxiliam na autonomia do aluno podem ser inseridos.

Com o intuito de facilitar a compreensão de como esses materiais inserem a autonomia do aluno, organizamos os livros em três categorias, de acordo com a maneira como contemplam o critério de análise: a) integralmente, b) parcialmente e c) não contempla. A partir dessas três categorias, explicitamos, através do Quadro 95, a seguir, a forma como os livros didáticos analisados viabilizam que o aluno se torne cada vez mais autônomo.

[132] Neste trabalho o termo "forma bruta" é utilizado para explicitar que a análise realizada será exclusiva e unicamente dos livros didáticos em sua construção teórica, sem considerar o seu emprego na sala de aula.

QUADRO 95 – LIVROS DIDÁTICO E AUTONOMIA DO ALUNO

CAMPOS	**CRITÉRIOS**	**LIVROS QUE CONTEMPLAM**	**FORMA DE INSERÇÃO**
CAMPO 1 – COMPONENTES DOS LIVROS	Critério 1.1 – Recursos escritos	a) Integralmente: Portugal	Além do livro do aluno, o material de Portugal inclui o caderno de exercício e cadernos complementares (gramática e leitura)
		b) Parcialmente: Austrália, Nova Zelândia, Chile e Síria	Além do livro do aluno, esses materiais trazem caderno caderno de exercício ou cadernos complementares (gramática, leitura, etc)
		c) Não contempla: África do Sul (L1), Guiana Inglesa, África do Sul (L2), Hong Kong, Samoa, Tanzânia e Brasil	O livro do aluno não é acompanhado de nenhum outro recurso escrito complementar.
	Critério 1.2 – Recursos auditivos	a) Integralmente: Brasil	O CD de áudio que acompanha o livro do aluno é composto por todos os segmentos de *listening*.
		b) Parcialmente: Hong Kong	O material de Hong Kong disponibiliza apenas parte dos segmentos de *listening* no CD de áudio que acompanha o livro do aluno.
		c) Não contempla: África do Sul (L1), Austrália, Nova Zelândia, África do Sul (L2), Samoa, Tanzânia, Chile, Portugal e Síria	As obras da Austrália, Nova Zelândia, Guiana Inglesa e Samoa não inserem atvidades de *listening*. Os materiais da África do Sul (L1), África do Sul (L2) e Tanzânia possuem atividades de *listening*, mas não inserem nenhum recurso auditivo como fonte desses segmentos. Isto é, as atividades de *listening* são feitas com base na leitura de um texto pelo professor ou através de um recurso auditivo escolhido por este (exemplo: vídeo da internet). Os livros do Chile, Portugal e Síria inserem atividades de *listening* e possuem um CD de áudio para a realização das mesmas, contudo, o CD é de uso exclusivo do professor.
CAMPO 2 – ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO	Critério 2.1 – Organização	a) Integralmente: Nova Zelândia, África do Sul, Tanzânia, Brasil e Chile	Os materiais expõem a sua organização geral e interna de forma expressa. Essa apresentação é feita através da capa, contracapa, sumário, página de introdução ao livro, etc.
		b) Parcialmente: África do Sul (L1), Austrália, Guiana Inglesa, Hong Kong, Samoa, Portugal e Síria	Diferentemente do que ocorre nos livros que contemplam esse critério, para a compreensão da organização geral e interna dos materiais da África do Sul (L1), Austrália, Guiana Inglesa, Hong Kong, Samoa, Portugal e Síria, o aluno precisa juntar dados apresentados em diferentes elementos. Um exemplo disto é o livro da Síria, no qual a compreensão de sua estrutura interna e organização de suas unidades dependem da análise do sumário e de suas unidades de conteúdo para, então, ser identificado o padrão que o livro segue e a forma como as unidades são construídas (suas seções e subseções).

		c) Não contempla: nenhum material	---
	Critério 2.2 – Uso do livro	a) Integralmente: Chile	O exemplar inclui uma seção específica, denominada *Discover your book,* para detalhar todos os elementos que o compõe. A seção indica a função das seções e subseções das unidades de conteúdo, das unidades de revisão e dos projetos.
		b) Parcialmente: Austrália, África do Sul (L2) e Brasil	O livro da Austrália e da África do Sul inserem, de forma bastante escassa, instruções de como o material deve ser utilizado. Nesses livros, os alunos têm acesso a legenda de sinalizações que aparecem ao longo do material. Por exemplo, no caso do livro da Austrália, os estudantes têm acesso a legenda do ícone 'seta' que aparece junto à algumas atividades. Ao incluir essa seta, o livro indica que a atividade deve ser respondida em outro local através do uso de outro recurso que não o livro didático. Por sua vez, o livro do Brasil possui o elemento 'Conheça seu livro' responsável por apresentar ao aluno a sua estrutura, elementos organizacionais e respectivas funções. Ainda através da página 'Conheça seu livro', é explicado ao aluno o significado do ícone 'conteúdo digital' que aparece nas unidades. Contudo, mesmo com a explicação sobre o referido ícone, ao analisarmos as situações nas quais este aparece, constatamos que a sua forma de uso deste não é clara.
		c) Não contempla: África do Sul (L1), Guiana Inglesa, Nova Zelândia, Hong Kong, Samoa, Tanzânia, Portugal e Síria	As obras da África do Sul (L1), Guiana Inglesa, Nova Zelândia, Hong Kong, Samoa, Tanzânia, Portugal e Síria não incluem nenhuma seção que explique a forma como o livro deve ser utilizado.
	Critério 2.3 - Sumário	a) Integralmente: África do Sul (L2) e Chile	O sumário dessas obras elencam, de forma precisa, todas as seções e subseções que estão presentes nas unidades de conteúdo, o tópico e/ou assunto de cada uma dessas e as suas respectivas paginações.
		b) Parcialmente: África do Sul (L1), Austrália, Guiana Inglesa, Nova Zelândia, Hong Kong, Samoa, Brasil, Portugal e Síria	O sumário apresentado pelas obras da África do Sul (L1), Austrália, Guiana Inglesa, Nova Zelândia, Hong Kong, Samoa, Brasil, Portugal e Síria não são apresentados de forma detalhada e/ou precisa. Isto pode ser compreendido através do sumário: a) do livro da África do Sul (L1), o qual lista apenas os títulos de suas 18 (dezoito) unidades de conteúdo e respectivos anexos, b) do material do Brasil, o qual apresenta um sumário impreciso e incompleto, por não indicar as seções e subseções das unidades, assim como, apresentar discrepâncias entre o que consta no

			sumário e o que é exposto nas unidades de conteúdo.
CAMPO 3 – DELIMITAÇÃO DOS OBJETIVOS	Critério 3.1 – Objetivo do livro	a) Integralmente: África do Sul (L1), Austrália, Guiana Inglesa, Nova Zelândia, África do Sul (L2), Hong Kong, Tanzânia, Brasil, Portugal e Síria	Os materiais expõem os seus objetivos. Esses objetivos estão dispostos na capa, contracapa e/ou página de introdução ao livro
		b) Não contempla: Samoa e Chile	As obras não explicitam os seus objetivos gerais, isto é, não sinalizam para o aluno os motivos para o qual foi elaborado e o que se almeja com este.
	Critério 3.2 – Objetivo das unidades	a) Integralmente: África do Sul (L1), Nova Zelândia, África do Sul (L2), Hong Kong, Brasil, Chile e Síria.	Através da contracapa, sumário e/ou página de apresentação, os exemplares dispõem para os alunos os objetivos específicos de suas unidades de conteúdo. Cada material realiza está exposição de uma maneira. O livro da África do Sul (L1), por exemplo, indica os objetivos específicos de suas unidades na página de abertura da unidade e os categoriza de acordo com as quatro áreas de conhecimento prescritas pelos Parâmetros Curriculares e de Avaliação – *listening and speaking, reading and viewing, writing and presenting, language*. O material de Hong Kong também aponta os objetivos específicos de suas unidades na página de abertura de cada uma delas, contudo, os organiza em cinco categorias: *listen, read and talk; learn how to; practise; do a project about* e *write*.
		b) Parcialmente: Austrália e Samoa	O livro da Austrália expõe os objetivos específicos de apenas 05 (cinco) de suas 25 (vinte e cinco) unidades de conteúdo, no caso das *Unit 14* a *Unit 18*. Os objetivos dessas unidades são indicados na página introdutória da *Unit 14*, ou seja, os objetivos das cinco unidades estão concentrados em um único local. O exemplar de Samoa indica o objetivo específico de apenas 01 (uma) unidade de conteúdo.
		c) Não contempla: Guiana Inglesa, Tanzânia e Portugal.	As obras da Guiana Inglesa, Tanzânia e Portugal não evidenciam os objetivos específicos de suas unidades de conteúdo.
CAMPO 4 – INSTRUÇÕES DE APRENDIZAGEM	Critério 4.1 – Estilos de aprendizagem	Nenhum material contempla esse critério.	Nenhum dos livros insere recursos que viabilizem o aluno identificar o seu estilo de aprendizagem.

	Critério 4.2 – Estratégias de aprendizagem	a) Integralmente: África do Sul (L1), Nova Zelândia, África do Sul (L2), Hong Kong, Brasil e Chile.	Os materiais inserem, de diferentes maneiras, elementos que introduzem estratégias de aprendizagem que podem ser utilizadas para a realização das atividades e aprimoramento do seu estudo. Essas estratégias aparecem de forma recorrente e em todas as unidades dos livros. Cada livro utiliza-se de recursos distintos para indicar essas estratégias.
		b) Parcialmente: Tanzânia e Síria.	Os livros incorporam as estratégias de aprendizagem de forma parcial, estando presente em alguns componentes dos materiais, mas não em toda a sua extensão. No livro da Síria, os elementos vinculados às estratégias de aprendizagem são disponibilizados no caderno de exercícios (*Woorkbook),* já no material da Tanzânia esses elementos são indicados no livro do aluno. No caso do exemplar da Síria, através do recurso *Assessment Tool*, o aluno tem a possibilidade de analisar e refletir sobre a forma como desempenha o seu estudo, verificando quais das estratégias que adota são positivas ou não para o seu aprendizado. Na obra da Tanzânia, a explicitação das estratégias de aprendizagem é feita por meio de dois recursos: a) uma seção específica dentro das unidades de conteúdo e b) como parte do conteúdo da unidade.
		c) Não contemplam: Austrália, Guiana Inglesa, Samoa e Portugal.	Os exemplares da Austrália, Guiana Inglesa, Samoa e Portugal não incorporam as estratégias de aprendizagem como parte inerente para o aprendizado dos alunos.
CAMPO 5 – MATERIAL COMPLEMENTAR	Critério 5.1 – Uso de material complementar	a) Integralmente: nenhum material	---
		b) Parcialmente: todos os materiais	Os livros indicam, em algumas atividades e unidades, a necessidade de utilizar materiais complementares, tais como dicionário, *internet*, filmes, entre outros, para a resolução das atividades. O cumprimento desse critério pode ser exemplificado através do livro da Síria, o qual insere uma atividade que requer que os alunos pesquisem em livros, *internets* e panfletos turísticos o tema a ser desenvolvido.
		c) Não contempla: nenhum material	---
	Critério 5.2 – Sugestão de material	a) Integralmente: nenhum material	---
		b) Parcialmente: Brasil e Chile.	Os exemplares do Brasil e do Chile recomendam, em diversos momentos, o uso de itens adicionais para que os aprendizes possam ampliar o conhecimento sobre os assuntos debatidos em sala. No livro do Brasil, essa recomendação é feita no decorrer e/ou ao final das unidades de conteúdo. As sugestões dadas ao longo das unidades de conteúdo são vinculadas as atividades de escrita e possuem como objetivo estimular os alunos a procurarem mais exemplos e formas de uso do recurso escrito abordado. Já

			as indicações feitas ao final da unidade são relativas à *sites*, livros, vídeos, etc. que englobam o tema trabalhado, tendo como intuito propiciar ao educando o acesso a diferentes perspectivas de um mesmo assunto. Por sua sua vez, no material do Chile, as indicações dos elementos adicioais são feitos no final do livro e se referem a *readers* ou obras literárias relacionadas com os temas debatidos ao longo do livro.
		c) Não contempla: África do Sul (L1), Austrália, Nova Zelândia, Guiana Inglesa, África do Sul (L2), Hong Kong, Samoa, Tanzânia, Portugal e Síria.	As obras da África do Sul (L1), Austrália, Nova Zelândia, Guiana Inglesa, África do Sul (L2), Hong Kong, Samoa, Tanzânia, Portugal e Síria não fazem nenhuma menção ao uso de materiais complementares como recursos válidos para o aprimoramento e suporte do processo de aprendizagem.
CAMPO 6¨- AUTOAVALIAÇÃO E AUTOMONITORAMENTO	Critério 6.1 – Autoavaliação	a) Integralmente: nenhum material	---
		b) Parcialmente: Guiana Inglesa, Hong Kong, Tanzânia, Brasil, Chile, Portugal e Síria	Os materiais inserem diferentes elementos que possbilitam, mesmo que parcialmente, que o aluno se autoavalie. Apesar de terem acesso à atividades que visem a autoavaliação, os livros da Guiana Inglesa, Hong Kong, Tanzânia, Brasil, Chile e Síria não disponibilizam as respostas destas, fazendo com que o aluno dependa do professor para corrigi-las e ter acesso ao seu resultado. Já no livro de Portugal, algumas respostas são inseridas, permitindo que o aluno as corrija. Ressalta-se, ainda, que os livros da Síria e de Portugal se distinguem dos demais, pois os recursos de autoavaliação estão presentes não apenas no livro do aluno, mas também no caderno de exercício.
		c) Não contempla: África do Sul (L1), Nova Zelândia, Austrália, África do Sul (L2) e Samoa	Os exemplares da África do Sul (L1), Nova Zelândia, Austrália, África do Sul (L2) e Samoa não disponibilizam ao aluno recursos que permitam a sua autoavaliação.
	Critério 6.2 - Automonitoramento	a) Integralmente: Brasil e Síria	Os materiais do Brasil e da Síria inserem recursos que permitem que o aluno monitore o seu do aprendizado. O livro do aluno do Brasil insere, para cada 04 (quatro) unidades, a seção *Thinking about learning,* já o livro da Síria dispõe em seu caderno de exercícios da seção *Learning Log*, sendo uma para cada seção de revisão, totalizando 04 (quatro).
		b) Parcialmente: nenhum material	---

		c) Não Contempla: África do Sul (L1), Austrália, Nova Zelândia, África do Sul (L2), Guiana Inglesa, Hong Kong, Samoa, Tanzânia, Chile e Portugal.	Os exemplares da África do Sul (L1), Austrália, Nova Zelândia, África do Sul (L2), Guiana Inglesa, Hong Kong, Samoa, Tanzânia, Chile e Portugal não incluem recursos para que o aluno monitore o seu aprendizado.
CAMPO 7 – ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DAS UNIDADES	Critério 7.1 – Instruções	a) Integralmente: Austrália, Nova Zelândia, Samoa, Tanzânia, Brasil, Síria	As obras expõem os seus recursos e atividades através de instruções acuradas, sem ambiguidades e lacunas que possam gerar dúvidas no aluno. Além disso, algumas atividades inserem instruções detalhadas de como a atividade deve ser realizada, assim como em alguns casos são inseridos exemplos do modo como o exercício deve ser respondido. O detalhamento se refere a especificação de como o exercício deve ser feito e quais as diretrizes a serem adotadas, já a exemplificação condiz com os exercícios que indicam ao aluno como a atividade deve ser feita através de um modelo (exemplo: a atividade possui cinco itens, sendo que um já está feito para servir de base para o aluno responder os demais).
		b) Parcialmente: África do Sul (L1), Guiana Inglesa, África do Sul (L2), Hong Kong, Chile e Portugal	Os livros da África do Sul (L1), Guiana Inglesa, África do Sul (L2), Hong Kong e Chile se distinguem daqueles que contemplam integralmente esse critério, pois as instruções de suas atividades são acompanhadas apenas do detalhamento ou da exemplificação. Por sua vez, o material de Portugal possui atividades com instruções claras e precisas, contudo, nenhuma de suas atividades fazem uso dos recursos de detalhamento e/ou exemplificação para auxiliar o aluno na resolução dos exercícios.
		c) Não contempla: nenhum material	---
	Critério 7.2 – Anexos	a) Integralmente: Austrália	A obra da Austrália, faz, por completo, a explicitação de seus anexos em alguma parte do livro. O livro faz uso da sua seção de introdução ao livro para explicitar que uma de suas seções se refere à apresentação das respostas das atividades.
		b) Parcialmente: Nova Zelândia, África do Sul (L2), Hong Kong e Brasil	Os livros do Brasil, de Hong Kong, Nova Zelândia e África do Sul (L2), fazem essa correlação de forma parcial, ou seja, para alguns anexos o livro indica a vinculação e/ou uso, para outros não. Desse modo, o aluno recebe a sugestão de como usar ou para que utilizar determinados itens, mas precisa deduzir o motivo da presença de outros elementos.

		c) Não contempla: África do Sul (L1), Tanzânia, Chile e Síria	Os materiais da África do Sul (L1), Tanzânia, Chile e Síria não fazem correlação entre as suas unidades de conteúdo e os anexos.
	Critério 7.3 – Atividades Flexíveis	a) Integralmente: África do Sul (L1), Austrália, Nova Zelândia, África do Sul (L2), Samoa, Tanzânia, Brasil, Chile e Síria.	As obras incluem, de forma recorrente, atividades flexíveis, ou seja, exercícios que se baseiam nas escolhas dos alunos. Os tipos de atividades flexíveis variam de acordo com o material, podendo ser flexível em relação ao modo de resolução da atividade e ao tema, assim como flexível apenas em relação à escolha do tema a ser desenvolvido. O livro da África do Sul (L1) é um exemplo de como essas atividades podem ser inseridas: a) atividade flexível no modo de resolução e tema, temos uma atividade na qual o aluno deve criar uma propaganda, sendo de sua escolha o tema, produto, figuras, recursos, etc. e b) atividade flexível no tema, mas com restrições, verificamos a atividade na qual o educando precisa criar um texto escolhendo como tema uma das opções dadas.
		b) Parcialmente: Guiana Inglesa, Hong Kong e Portugal.	Os livros que contemplam integralmente o critério inserem atividades flexíveis em relação: a) simultaneamente ao tema e a forma de resolução, b) ao tema, sem restrições de escolha e c) ao tema, com restrição de escolha. Os livros da Guiana Inglesa e Portugal, no entanto, inserem apenas atividades flexíveis em relação ao tema, seja com ou sem restrição de escolha. Temos como exemplo as seguintes situações do livro da Guiana Inglesa: a) atividade 1 – os alunos devem levar para a sala de aula uma notícia da página de esportes do jornal, ou seja, a atividade delimita o tópico esportes para a escolha da matéria do jornal, mas não restringe a um tema específico (futebol, boxe, gols da semana, campeões, etc) e b) atividade 2 – os alunos devem escrever uma estória sobre alguém que ganhou um troféu, sendo assim, a atividade traz a flexibilidade no sentido de que o aluno escolhe a estória sobre a qual vai escrever, contudo, precisa se restringir ao relato de uma estória de alguém que ganhou um troféu. Por sua vez, a obra de Hong Kong possui apenas atividades flexíveis em relação ao tema, mas com restrições. Isto pode ser exemplificado pela atividade na qual o aluno deve escolher um dos animais trabalhados na atividade anterior e escrever um parágrafo sobre ele. Ou seja, nesse caso é dado ao aluno uma flexibilidade de atuação, a qual é restrita em função das opções de tema que o mesmo deve escolher.
		c) Não contempla: nenhum material	---

CAMPO 8 – CONTEXTO SOCIAL	Critério 8.1 – Contexto local	a) Integralmente: África do Sul (L1), Austrália, Guiana Inglesa, Nova Zelândia, África do Sul (L2), Samoa, Tanzânia e Síria	Os materiais adicionam em suas unidades diferentes recursos que vinculam os assuntos abordados com aspectos locais dos países onde a língua será ensinada. O livro da Tanzânia, por exemplo, inclui um prato típico como item para a receita apresentada no material. Por sua vez, o livro da Guiana Inglesa traz um poema escrito em *creolese* sobre *Old Higue*, personagem da superstição da Guiana Inglesa.
		b) Parcialmente: Brasil	O contexto local não é colocado como elemento central no livro do Brasil. As representações do contexto local são inseridas na mesma proporção que representações de outros países. Um exemplo disso é o fato de que enquanto 30% dos textos são de autores locais, ou tratam de temas locais, 44% dos textos são autores de países hegemônicos (Estados Unidos e Reino Unido).
		c) Não contempla: Hong Kong, Chile e Portugal.	As obra de Hong Kong, Chile e Portugal não consideram o contexto local como elemento imprescindível para a produção de um material didático.
	Critério 8.2 – Atividades com contexto local	a) Integralmente: nenhum material	---
		b) Parcialmente: África do Sul (L1), Guiana Inglesa, Samoa, Tanzânia, Brasil e Síria.	Em algumas de suas atividades e unidades, os materiais incluem a necessidade de o aluno ir até a comunidade, ou basear-se nesla, para a resolução do exercício. Ressalta-se que os livros da África do Sul (L1), Guiana Inglesa, Samoa, Tanzânia e Síria fazem a inserção dessas atividades de forma muito escassa e espaçada, tendo em vista que possuem apenas 2 (duas) ou até mesmo apenas 01 (uma) – livro de Samoa – atividade deste tipo. Apesar de também cumprir o requisito de forma parcial, a obra do Brasil obteve o melhor desempenho por incluir 06 (seis) destas atividades e distribuí-las de forma mais equilibrada, a exemplo da proposição de reciclagem do lixo.
		c) Não contempla: Austrália, Nova Zelândia, África do Sul (L2), Hong Kong, Chile e Portugal.	Os livros da Austrália, Nova Zelândia, África do Sul (L2), Hong Kong, Chile e Portugal não inserem atividades que se correlacionem com o entorno da escola e/ou comunidade.

c) Qual(is) o(s) livro(s) que melhor contempla(m) a autonomia do aluno?

De acordo com os campos, critérios e parâmetros de avaliação estabelecidos, os materiais podiam alcançar como nota máxima: a) 170 (cento e setenta) pontos, para os livros que não possuem anexos e b) 180 (cento e oitenta) pontos, nos casos das obras que incluem anexos como parte do livro do aluno. Os materiais receberam notas na escala de 0 a 10 (zero a dez) para cada critério de análise e, ao fim de cada campo de pesquisa, as notas foram somadas, obtendo, assim, a pontuação final de cada campo. Com base nessas notas, chegamos à pontuação total dos livros e pudemos classificá-los[133] conforme expõe o Quadro 96 abaixo:

QUADRO 96 – PONTUAÇÃO TOTAL E CLASSIFICAÇÃO

Livros		PONTUAÇÃO FINAL TOTAL	CLASSIFICAÇÃO
Título	Local de Uso		
Way to Go! 1	Brasil	**117,55**	**1**
English – Level 2	Nova Zelândia	**91,45**	**2**
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul (L2)	**89,5**	**3**
English for Starters 10	Síria	**86,85**	**4**
Teens Club 1° Medio	Chile	**84,45**	**5**
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Austrália	**76,35**	**6**
English in Use 1	Tanzânia	**74,6**	**7**
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul (L1)	**73,45**	**8**
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	**58,55**	**9**
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	**48,75**	**10**
Mash Up 10	Portugal	**46,05**	**11**
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	**39,55**	**12**

Diante das notas aferidas, verificamos que o livro que melhor contemplou a autonomia do aluno foi o livro do Brasil, *Way to go! 1*, com 117,55 (cento e dezessete e cinquenta e cinco) pontos. Essa pontuação é um reflexo da postura assumida pelo livro perante a autonomia do aluno, tendo contemplado em sua integralidade 8 (oito) dos 18 (dezoitos) critérios de análise e se abstendo de apenas 2 (dois) destes, conforme explicita o Quadro 97, a seguir:

[133] Conforme explicita o Apêndice C, o fato dos livros de Samoa, Portugal e Guiana Inglesa poderem alcançar nota máxima de 170 (cento e setenta) pontos, enquanto que os demais podem obter 180 (cento e oitenta), não interfere, percentualmente, na classificação destes. Ou seja, mesmo considerando a pontuação máxima de 170 pontos, os livros de Samoa, Portugal e Guiana Inglesa continuam com as menores notas.

QUADRO 97 – DESEMPENHO LIVRO DO BRASIL (*WAY TO GO!1)*

BRASIL - ***Way to Go! 1***			
1	**Critérios Nota 10**	**Quantidade de critérios contemplados em sua integralidade (Nota 10)**	8
		Critérios	Critério1.2 - Recursos auditivos Critério 2.1 - Organização Critério 3.1 Objetivo do livro Critério 3.2 - Objetivo das Unidades Critério 4.2 - Estratégias de aprendizagem Critério 6.2 - Automonitoramento Critério 7.1 - Instruções Critério 7.3 - Atividades
2	**Maior nota entre os livros**	**Quantidade de critérios**	2
		Critérios	Critério 5.2 - Sugestão de materiais Critério 8.2 - Atividades
3	**Critérios Nota 0**	**Quantidade de critérios não contemplados (Nota 0)**	2
		Critérios	Critério 2.1 - Recursos escritos Critério 4.1 - Estilos de aprendizagem

Verificamos, assim, que o livro do Brasil contempla a autonomia do aluno de forma integral ao: a) disponibilizar o CD com todos os segmentos auditivos presentes no livro do aluno (Critério 1.2); b) delimitar a sua organização, apresentado a sua estrutura interna (Critério 2.1); c) expor os objetivos do material (Critério 3.1); d) apresentar os objetivos de cada unidade de conteúdo (Critério 3.2); e) indicar estratégias de aprendizagem para melhorar o desempenho do aluno nas unidades de conteúdo, assim como auxiliá-lo no cumprimento das atividades (Critério 4.2); f) estimular o automonitoramento, oferecendo ao aluno formas de acompanhar o seu aprendizado (Critério 6.2); g) possibilitar a compreensão das atividades e recursos através de instruções claras e precisas (Critério 7.1) e h) inserir atividades flexíveis, dando ao aluno a oportunidade de escolher tanto o modo de resolução do exercício quanto o tema (Critério 7.3).

Além disso, dentre as obras analisadas, o livro do Brasil obteve a maior nota em dois critérios de análise nos quais nenhum outro material alcançou a nota máxima (dez pontos). No Critério 5.2, referente à sugestão de materiais complementares, a obra recebeu nota 6 (seis) e no Critério 8.2, pertinente à proposição de atividades que envolvam o entorno da escola, o exemplar teve nota 5 (cinco). Outro aspecto a ser considerado é o fato desse material ter

recebido nota 0 (zero) em apenas dois critérios de análise, sendo o livro com o menor índice de abstenção no tocante aos elementos relacionados à autonomia do aluno (Quadro 98).

QUADRO 98 – QUANTIDADE DE CRITÉRIOS NÃO CONTEMPLADOS POR CADA LIVRO DIDÁTICO

Livros		**Quantidade de critérios não contemplados (Nota 0)**
Título	**Local de Uso**	
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul (L1)	**8**
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Austrália	**7**
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	**8**
English – Level 2	Nova Zelândia	**7**
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul (L2)	**7**
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	**8**
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	**9**
English in Use 1	Tanzânia	**8**
Way to Go! 1	Brasil	**2**
Teens Club 1° Medio	Chile	**7**
Mash Up 10	Portugal	**9**
English for Starters 10	Síria	**5**

Os critérios não contemplados pelo livro do Brasil foram os Critérios 1.1 e 4.1. O Critério 1.1 refere-se à disponibilização de recursos didáticos impressos que complementam o livro do aluno, tais como caderno de exercício, caderno de gramática, etc. e o Critério 4.1 concerne à oferta de recursos que viabilizam o aluno a identificar de seu estilo de aprendizagem.

Apesar do bom desempenho obtido pelo livro do Brasil, é necessário salientar que 117,55 pontos correspondem a 65,3% (sessenta e cinco e três por cento) do total de pontos que o material poderia atingir. Ou seja, a obra contempla 65,3% dos elementos que podem auxiliar no desenvolvimento da autonomia do aluno. Isso nos demonstra que, apesar de estar a frente dos demais materiais, o livro do Brasil ainda precisa ser aprimorado para que possa auxiliar, em sua completude, o aluno a ser cada vez mais autônomo.

c. Considerando os livros selecionados, qual o modelo ideal de livro didático para auxiliar no desenvolvimento da autonomia do aluno?

Conforme exposto, o livro do Brasil é o livro que melhor contempla a autonomia do aluno. Entretanto, a nota obtida por este material foi de 117,55 pontos, enquanto que a pontuação máxima que as obras podiam alcançar era de 180 pontos. Ou seja, apesar de, tendo

em referência o nosso *corpus,* que apresenta o melhor desempenho, constatamos que esse exemplar não representa, em sua totalidade, o modelo ideal de livro didático para auxiliar no desenvolvimento da autonomia do aluno.

Depreendemos, assim, que o modelo ideal é um mosaico formado por diferentes partes dos livros didáticos desta pesquisa. Para a formação desse mosaico, fizemos o levantamento de qual(is) livro(s) obteve(obtiveram) o melhor desempenho em cada um dos critérios da pesquisa, conforme apresenta o Quadro 99, a seguir:

QUADRO 99 – LIVROS COM MELHOR DESEMPENHO POR CRITÉRIO DE ANÁLISE

	Critério 1	**Critério 2**	**Critério 3**
Campo 1 Componentes dos Livros	Portugal	Brasil	---
Campo 2 Organização dos Materiais	Chile	Chile	Chile
Campo 3 Delimitação dos Objetivos	África do Sul (L1) Nova Zelândia África do Sul (L2) Hong Kong Brasil Síria	África do Sul (L1) Nova Zelândia África do Sul (L2) Hong Kong Brasil Síria	---
Campo 4 Instruções de Aprendizagem	Nenhum material incorpora esse critério	África do Sul (L1) Nova Zelândia África do Sul (L2) Hong Kong Brasil Chile	---
Campo 5 Material Complementar	Samoa	Brasil	---
Campo 7 Estrutura e Apresentação das Unidades	Austrália Samoa	Austrália	Austrália Samoa
Campo 8 Contexto Social	África do Sul (L1) Austrália Nova Zelândia Guiana Inglesa África do Sul (L2) Samoa Tanzânia Síria	Brasil	---

Desse modo, no que concerne ao Campo 1 – Componentes dos livros, o modelo ideal de livro didático para o desenvolvimento da autonomia do aluno é aquele que faz a junção da disponibilização de recursos didáticos (impressos ou virtuais) complementares com a concessão completa do áudio dos segmentos do livro do aluno. Nesse caso, o material ideal seguiria o exemplo: 1) do livro de Portugal que, juntamente com o livro do aluno, disponibiliza cadernos de exercício, de gramática e de leitura para que este possa utilizá-los como recursos para suplementar os conteúdos trabalhados em sala e 2) do livro do Brasil, o qual incorpora o CD de áudio, com todas as faixas presentes no livro do aluno, como elemento obrigatório que acompanha a obra.

Em relação ao Campo 2 – Organização e apresentação do conteúdo, o modelo a ser seguido é o do material do Chile, pois foi o único a incorporar em sua completude os três critérios de análise desse campo. Nesse sentido, como realizado por essa obra, o livro precisa: a) fazer a apresentação de sua organização geral e interna de forma clara e precisa, b) inserir uma seção específica para instruir o aluno quanto ao uso adequado do material didático e c) possuir um sumário completo, indicando a quantidade de unidades de conteúdo, as seções dessas unidades, os conteúdos a serem estudados, a paginação de cada seção, etc.

Já para o Campo 3 – Delimitação dos objetivos, o modelo ideal pode ser visualizado através dos livros de 5 (cinco) países distintos: África do Sul (L1), Nova Zelândia, África do Sul (L2), Hong Kong, Brasil e Síria. Esses materiais disponibilizam para os alunos tanto os seus objetivos gerais, quanto os objetivos específicos de cada unidade de conteúdo. No caso dos objetivos gerais, a apresentação é feita na capa, contracapa ou seção de introdução ao material, já os objetivos de cada unidade são expostos na página de abertura das respectivas unidades.

Para o Campo 4 – Instruções de aprendizagem, nenhum dos livros selecionados para este trabalho contempla o Critério 4.1, referente aos recursos que auxiliam os alunos a identificarem o seu estilo de aprendizagem. Sendo assim, não temos como indicar, com o nosso *corpus,* a referência a ser seguida para a elaboração de um material didático que insira esse critério. Por sua vez, para o Critério 4.2, pertinente à explicitação de estratégias de aprendizagem e aconselhamento sobre aprendizagem de língua, podemos utilizar como exemplo do modelo a ser seguido os livros de 6 (seis) países: África do Sul (L1), Nova Zelândia, África do Sul (L2), Hong Kong, Brasil e Chile. Esses materiais expõem aos alunos, de forma recorrente e em todas as unidades, estratégias de aprendizagem, demonstrando a importância que estas possuem para auxiliar e facilitar o processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Ademais, é necessário pontuar que, apesar de todos servirem como exemplo do modelo ideal de obras que incorporam o Critério 4.2, esses livros utilizam diferentes recursos e formatos para fazer a explanação de como estas estratégias são válidas e devem ser utilizadas para auxiliar o aluno no seu processo de aprendizagem. Por exemplo, enquanto o livro da África do Sul (L1) expõe as estratégias através de três recursos (unidade de conteúdo, *Summary* e quadro *Check myself*), o livro de Hong Kong as apresenta fazendo uso de apenas um elemento, o quadro *Study Skills.*

No Campo 5 – Material Complementar, constatamos que os materiais selecionados pouco estimulam os alunos a buscarem e incluírem os materiais complementares na sua rotina de estudo. Ou seja, nenhum material alcançou a nota máxima nos critérios de análise deste campo. Sendo assim, o modelo ideal, nesse caso, não será aquele que contempla o critério em sua integralidade, mas o que obteve o melhor desempenho.

No Critério 5.1, referente à requisição para que o aluno utilize materiais complementares para a resolução das atividades, o exemplo a ser seguido é o do livro de Samoa, o qual obteve nota 9 (nove). O livro de Samoa deve ser seguido como referência por: a) dedicar ¼ (um quarto) ou mais de suas atividades a estimularem os alunos a utilizarem elementos adicionais para a sua resolução, b) inserir, dentre os tipos de materiais complementares, recursos culturais (ex: biblioteca), pedagógicos (ex: dicionário), usados pedagogicamente (ex: jormais) e inexatos (recurso de escolha do aluno) e c) distribuir as atividades que requerem o uso de material complementar de forma equilibrada por todas as unidades de conteúdo.

No Critério 5.2, pertinente à sugestão de materiais complementares ao livro do aluno, o livro do Brasil é o que teve o melhor desempenho, com nota 6 (seis). Desse modo, este material, apesar de não contemplar o critério em sua integralidade, pode ser utilizado como exemplo, posto que indica materiais complementares, de forma regular, e em todas as suas unidades, para servirem como elementos adicionais para o aprendizado do aluno.

Para o Campo 6 – Análise do Aprendizado, o livro que serve como modelo para o Critério 6.1, relativo ao incentivo à autoavaliação, é o material de Portugal, enquanto que as obras do Brasil e da Síria podem ser utilizadas como parâmetros para o Critério 6.2, que relaciona o estímulo ao automonitoramento. O livro de Portugal não atingiu a nota máxima do Critério 6.1, mesmo assim pode ser usado como orientação inicial de como a autoavaliação pode ser inserida nos materiais didáticos, pois insere recursos que possibilitam os educandos se autoavaliarem não apenas no livro do aluno, mas também nos seus componentes complementares (caderno de exercício e caderno de gramática). O problema do livro de

Portugal reside no fato de que, apesar de disponibilizar esses recursos, ele não veicula todas as respostas das atividades de autoavaliação, prendendo, no caso de alguns desses exercícios, o aluno ao professor para conseguir se autoavaliar.

No Critério 6.2, os livros do Brasil e da Síria atingiram nota máxima, servindo, portanto, como modelo ideal para a incorporação do elemento automonitoramento pelos materiais didáticos. Essas obras inserem recursos que fomentam no aluno a necessidade de acompanhar os seus estudos, os instigando a se automonitorar. Os alunos são apresentados a atividades e seções específicas que os fazem refletir sobre o que aprendeu, como aprendeu e como pode aprimorar o seu processo de aprendizagem.

No que concerne ao Campo 7 – Estrutura e apresentação das unidades, os livros de dois países servem como modelos a serem seguidos para o desenvolvimento da autonomia: Austrália e Samoa. Contudo, é necessário salientar que o livro de Samoa não inclui anexos como componente, por isso não recebeu nota no que concerne o Critério 7.2. Conforme explicitado, a inclusão ou não de anexos não torna um material didático mais completo que outro, posto que são elementos complementares, de caráter opcional. Desse modo, o livro da Austrália é parâmetro para os três critérios de análise do Campo 7 e o material de Samoa, apenas para dois, os Critérios 7.1 e 7.3.

Esses livros retratam a maneira como os materiais podem, através de sua estrutura e unidades, viabilizar um uso mais independente destes pelos alunos. Para tanto, as obras devem: a) instruir adequadamente os seus alunos, permitindo a compreensão de como utilizar o livro e de como as atividades devem ser desenvolvidas (livros da Austrália e Samoa), b) evidenciar a correlação entre os anexos com os assuntos e/ou elementos apresentados ao longo do livro didático (apenas o livro da Austrália) e c) possibilitar, em algumas de suas atividades, que o aluno faça escolhas e tenha liberdade em relação ao modo de resolução e ao tema destas (livro da Austrália e Samoa).

Por fim, para o Campo 8 – Contexto social, nenhum dos materiais selecionados incorporam por completo os dois critérios de análise. Desse modo, o modelo ideal de livro pertinente é formado pelas obras que obtiveram os melhores desempenhos em cada um dos critérios de análise deste campo. No Critério 8.1, relacionado à correlação do material com o contexto local, os livros da África do Sul (L1), Austrália, Nova Zelândia, Guiana Inglesa, África do Sul (L2), Samoa, Tanzânia e Síria alcançaram nota máxima e podem, portanto, servir como exemplos de como adicionar o contexto local de forma a auxiliar no desenvolvimento da autonomia do aluno.

Essas obras inserem, ao longo de todas as unidades de conteúdo, recursos que remetem, de forma recorrente, ao contexto local do aluno. Através desses materiais os alunos são apresentados ao conteúdo de língua inglesa tendo como base uma realidade próxima a dele, fazendo com que ele se visualize como sujeito nesse processo de aprendizagem. Isso pode ser exemplificado pelo livro da Tanzânia, no qual os temas tratados, assim como as imagens retratadas, remetem a ambientes locais e de conexão com os alunos.

Em relação ao Critério 8.2, referente a inclusão de atividades que insiram o entorno da escola/comunidade, o livro que mais se destacou foi o do Brasil, pois inclui atividades de atuação na comunidade (interna ou externa da escola) em metade das suas unidades. Nesse sentido, a partir do nosso *corpus* e no que se refere ao contexto social nos livros didáticos, constatamos que o modelo de livro mais adequado para o desenvolvimento da autonomia do aluno seria formado por materiais que inserem o contexto local não apenas para a apresentação do conteúdo, mas também para a realização de atividades junto à comunidade interna ou externa à escola.

Perante o exposto, compreendemos que nenhum dos livros selecionados contempla em sua integralidade os campos e critérios da autonomia do aluno. Portanto, o modelo ideal, para esta pesquisa, precisa ser formado pela junção de exemplos provenientes de diferentes materiais. Ou seja, o modelo ideal é construído através da união de todos os materiais didáticos analisados, sendo selecionada(s) para cada critério a(s) obra(s) com o melhor desempenho.

d. De que maneira o país/continente onde a língua inglesa é ensinada influencia na forma como a autonomia do aluno é incorporada pelos livros didáticos?

Os livros selecionados contemplam 5 (cinco) continentes e são provenientes de 11 (onze) países diferentes, conforme explicita o Quadro 100, a seguir:

QUADRO 100 – CONTINENTES E PAÍSES

CONTINENTE	QTD DE PAÍSES	PAÍS(ES)
África	2	África do Sul e Tanzânia
Américas	3	Brasil, Chile e Guiana Inglesa
Ásia	2	Hong Kong e Síria
Europa	1	Portugal
Oceania	3	Austrália, Nova Zelândia e Samoa

Ao contabilizarmos a pontuação total obtida pelos materiais, apuramos que, no caso do nosso *corpus*, o continente não influencia na forma como a autonomia do aluno é incorporada pelos livros didáticos. Isto fica nítido ao organizamos as obras de acordo com o continente ao qual fazem parte, conforme pode ser observado no Quadro 101 abaixo:

QUADRO 101 – PONTUAÇÃO DOS LIVROS POR CONTINENTE

CONTINENTE	Livros		PONTUAÇÃO FINAL TOTAL	CLASSIFICAÇÃO
	Título	Local de Uso		
Américas	*Way to Go! 1*	Brasil	**117,55**	**1**
	Teens Club 1° Medio	Chile	**84,45**	**5**
	Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	**39,55**	**12**
Oceania	*English – Level 2*	Nova Zelândia	**91,45**	**2**
	Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Austrália	**76,35**	**6**
	English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	**48,75**	**10**
África	*Study & Master English First Additional Language Grade 10*	África do Sul (L2)	**89,5**	**3**
	Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul (L1)	**73,45**	**8**
Ásia	*English for Starters 10*	Síria	**86,85**	**4**
	Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	**58,55**	**9**

Com base no Quadro 101, é possível perceber que o fato de o livro didático pertencer a um ou outro continente não o vincula a um melhor ou pior desempenho em relação a autonomia do aluno. As pontuações e classificações variam muito, fazendo com que não exista uma correlação direta entre pertencer a um continente e desenvolver a autonomia. A discrepância na pontuação pode ser verificada nos quatro continentes apresentados, os quais são formados ao mesmo tempo por livros que possuem desempenho bom, razoável e péssimo, conforme expõe o Quadro 102, a seguir:

QUADRO 102 – DESEMPENHO POR CONTINENTE

CONTINENTE	PAÍS	PONTUAÇÃO FINAL TOTAL	CLASSIFICAÇÃO	DESEMPENHO
Américas	Brasil	**117,55**	**1**	**BOM**
	Chile	**84,45**	**5**	**RAZOÁVEL**
	Guiana Inglesa	**39,55**	**12**	**PÉSSIMO**
Oceania	Nova Zelândia	**91,45**	**2**	**BOM**
	Austrália	**76,35**	**6**	**RAZOÁVEL**
	Samoa	**48,75**	**10**	**PÉSSIMO**
África	África do Sul (L2)	**89,5**	**3**	**BOM**
	África do Sul (L1)	**73,45**	**8**	**RAZOÁVEL**
Ásia	Síria	**86,85**	**4**	**BOM**
	Hong Kong	**58,55**	**9**	**PÉSSIMO**

Por sua vez, no que concerne à correlação entre o país e a autonomia do aluno, o resultado obtido foi um pouco diferente. Dois dos doze livros da pesquisa são da África do Sul, sendo um para o aprendizado de inglês como primeira língua e o outro como língua adicional. Esses materiais apresentaram comportamento semelhante na maioria dos critérios, seja de maneira positiva ou negativa, para o desenvolvimento da autonomia do aluno. Ao analisarmos as notas aferidas por cada obra (Quadro 103), verificamos que o exemplar *Study & Master Grade 10* atingiu 89,5 pontos, sendo classificado como terceiro colocado geral e o material *Solution for all Grade 10* obteve 73,35 pontos, ficando na oitava posição.

QUADRO 103 – PONTUAÇÃO FINAL DOS LIVROS DA ÁFRICA DO SUL

PAÍS	LIVRO	PONTUAÇÃO TOTAL	CLASSIFICAÇÃO
África do Sul (L2)	*Study & Master English First Additional Language Grade 10*	**89,5**	**3**
África do Sul (L1)	*Solutions for all English Home Language Grade 10*	**73,45**	**8**

Apesar de haver uma diferença de cinco posições entre si, a variação de pontuação entre eles é pequena, totalizando cerca de 16 pontos. Como a análise abrange 18 critérios, cada um valendo 10 pontos, constatamos que a disparidade refere-se a menos de 2 (dois) critérios. Isso fica mais evidente quando comparamos as notas individuais obtidas por estes livros, conforme expõe o Quadro 104, abaixo:

QUADRO 104 – LIVROS DA ÁFRICA DO SUL E PONTUAÇÃO POR CRITÉRIO

CAMPOS	CRITÉRIOS	LIVROS	
		Solutions for all Grade 10	***Study & Master Grade 10***
CAMPO 01	Critério 1.1 Recursos Escritos	0	0
	Critério 1.2 Recursos auditivos	0	0
CAMPO 02	Critério 2.1 Organização	7,5	10
	Critério 2.2 Uso do livro	0	2
	Critério 2.3 Sumário	1,25	10
CAMPO 03	Critério 3.1 Objetivo do livro	10	10
	Critério 3.2 Objetivo das unidades	10	10
CAMPO 04	Critério 4.1 Estilos de Aprendizagem	0	0
	Critério 4.2 Estratégias de Aprendizagem	10	10

CAMPO 05	Critério 5.1 Uso de material complementar	5,2	5
	Critério 5.2 Sugestão de material	0	0
CAMPO 06	Critério 6.1 Autoavaliação	0	0
	Critério 6.1 Autoavaliação	0	0
CAMPO 07	Critério 7.1 Instruções	7,5	7,5
	Critério 7.2 Anexos	0	5
	Critério 7.3 Atividades	10	10
CAMPO 08	Critério 8.1 Contexto local	10	10
	Critério 8.2 Atividades	2	0

Através do Quadro 104, constatamos que, dentre os 18 (dezoito) critérios de análise, os livros da África do Sul se assemelham em 13 (treze). O desempenho dos materiais nesses critérios foram: a) em 5 (cinco) alcançaram nota máxima – sinalizados de verde, b) em 6 (seis) tiraram 0 (zero) – sinalizados de rosa e c) em 2 (dois) obtiveram notas iguais ou próximas – sinalizados de lilás. Ressaltamos, ainda, que, em apenas 3 (três) critérios – sinalizados de azul –, o livro *Study & Master Grade 10*, pertinente ao ensino de inglês como língua adicional, obteve nota muito superior à do livro *Solutions for All Grade 10*, voltado para o ensino como primeira língua.

Diante do exposto, depreendemos que, no nosso *corpus*, o continente no qual o livro será utilizado não gera impactos na forma como os materiais incorporam a autonomia do aluno. Ou seja, o fato do Brasil, Chile e Guiana Inglesa estarem localizados na América do Sul não interfere na maneira como os livros didáticos desses contemplam a autonomia. Por outro lado, no que tange à influência do país onde o material será utilizado, concluímos que obras produzidas para uso em um mesmo local tendem a apresentar semelhanças nos elementos da autonomia do aluno que inserem ou excluem.

e. Baseando-se no *corpus* dessa pesquisa, de que modo o fato de o livro didático ser utilizado para o ensino do inglês como primeira língua, língua adicional ou língua estrangeira influencia na maneira como a autonomia é inserida nos materiais?

Ao aferirmos a pontuação total alcançada pelos livros didáticos, verificamos que entre os 5 (cinco) materiais mais bem classificados, 3 (três) são para o ensino do inglês como língua estrangeira. Ou seja, das 4 (quatro) obras dessa categoria, apenas 1 (uma) não se classificou entre os mais bem pontuados, conforme evidencia o Quadro 105 a seguir:

QUADRO 105 – CLASSIFICAÇÃO GERAL E ENSINO DO INGLÊS

LOCAL DE USO	PONTUAÇÃO FINAL TOTAL	CLASSIFICAÇÃO	ENSINO
Brasil	**117,55**	**1**	Língua Estrangeira
Nova Zelândia	**91,45**	**2**	Primeira Língua
África do Sul (L2)	**89,5**	**3**	Língua Adicional
Síria	**86,85**	**4**	Língua Estrangeira
Chile	**84,45**	**5**	Língua Estrangeira
Austrália	**76,35**	**6**	Primeira Língua
Tanzânia	**74,6**	**7**	Língua Adicional
África do Sul (L1)	**73,45**	**8**	Primeira Língua
Hong Kong	**58,55**	**9**	Língua Adicional
Samoa	**48,75**	**10**	Língua Adicional
Portugal	**46,05**	**11**	Língua Estrangeira
Guiana Inglesa	**39,55**	**12**	Primeira Língua

Desse modo, temos, com base no *corpus* desta pesquisa, que os livros didáticos para o ensino de inglês como língua estrangeira são os que melhor incorporam a autonomia do aluno. Através da avaliação dos livros do Brasil, Síria e Chile identificamos que esses materiais inserem uma maior quantidade de elementos que permitem o aluno utilizá-lo de maneira mais independente, sem a necessidade constante do auxílio do professor para o uso de recursos, visualização dos objetivos dos livros e de suas unidades, compreensão do conteúdo e das atividades, aprimoramento de sua aprendizagem, dentre outros.

No total, os livros de inglês como língua estrangeira contabilizaram 334,9 pontos, montante consideravelmente diferente em relação aos obtidos pelos materiais para o ensino do inglês como primeira língua e como língua adicional. Conforme exposto no Quadro 106, abaixo, as obras para o ensino como primeira língua alcançaram 280,8 pontos e os como língua adicional 271,4 pontos, totalizando uma diferença de cerca de 54 pontos entre os livros para o ensino de língua estrangeira e os de primeira língua.

QUADRO 106 – PONTUAÇÃO TOTAL POR TIPO DE ENSINO

ENSINO	PONTUAÇÃO TOTAL	CLASSIFICAÇÃO
Língua Estrangeira	**334,9**	**1**
Primeira Língua	**280,8**	**2**
Língua Adicional	**271,4**	**3**

Isso demonstra que, no nosso *corpus*, os livros didáticos mais bem preparados para auxiliar no desenvolvimento da autonomia do aluno são aqueles destinados ao ensino de inglês como língua estrangeira, seguidos dos de primeira língua e, com o pior desempenho geral, os de língua adicional. Ressaltamos, contudo, que, individualmente, um livro para o ensino do inglês como primeira língua e um como língua adicional merecem destaque, pois ficaram na segunda e terceira colocação, respectivamente: o da Nova Zelândia, *English Level* 2, e o da África do Sul (L2), *Study & Master Grade 10.*

Desse modo, esses livros formam com o material do Brasil o rol de obras que melhor incorporam a autonomia do aluno, assim como corrobora com o fato de que o exemplar para o ensino como língua estrangeira (Brasil – primeiro lugar) está melhor formulado do que os livros para o ensino como primeira língua (Nova Zelândia – segundo lugar) e língua adicional (África do Sul – terceiro lugar).

Diante do exposto, concluimos, nesta pesquisa, que a autonomia do aluno ainda não é contemplada em sua integralidade nos livros didáticos. Contudo, encontramos como fator de suma relevância o fato de que esses materiais inserem, mesmo em relação a campos e critérios específicos, elementos que instigam o aprendiz a ser cada vez mais autônomo, o que nos faz crer que o livro didático se trata de um instrumento indispensável para desenvolver a autonomia de nossos alunos.

Dessa forma, chegamos ao final deste estudo com a convicção de que, enquanto sujeitos, professores e pesquisadores, essa realidade nos responsabiliza a considerar um longo caminho para que cada vez mais a autonomia ocupe lugar de destaque tanto nos livros didáticos, como no cotidiano do aluno, pois se trata de reconhecer que somos seres em "amadurecimento todo dia". Nesse pensar, tomamos a autonomia como uma prática para a vida que ultrapassa os livros e os muros escolares por estar "centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade". (FREIRE, 1996, p.121)

REFERÊNCIAS

ALGEO, J. **The origins and development of the English language**. Boston: Wadsworth Cengage Learning, 2010.

ANTONY, E. M. Approach, method, technique. **English Language Teaching**, v. 17, n. 2, p. 63–67, 1963.

ANTUNES, I. Língua e cidadania: repercussões para o ensino. In: ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009. p.33-45.

AUSTRALIAN CURRICULUM. <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/general-capabilities/literacy>. Acesso em 20 maio 2016.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de Pesquisa** – Propostas metodológicas. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

BAUGH, A. C.; CABLE, T. **A History of the English language**. Londres: Routledge, 2002.

BEN-ISHAI, E. **Fostering autonomy**: a theory of citizenship, the state, and social service delivery. Pensilvânia: The Pennsylvania State University Press, 1981.

BENSON, P. **Teaching and Researching Autonomy in Language Learning**. Londres: Longman, 2001.

_____. Teacher's and learner's perspectives on autonomy. In: LAMB, T., REINDERS, H. **Learner and teacher autonomy** – concepts, realities and responses. Reino Unido: John Benjamin Publishing Company, 2008.

_____. **Learner autonomy 8:** teacher and learners perspectives. Dublin: Authentik, 2007.

_____. The philosophy and politics of learner autonomy. In: VOLLER, P.; BENSON, P. **Autonomy and independence in language learning**. Londres: Longman, 1997, p. 18-34.

_____. Autonomy and Communication. In: BENSON, P.; TOOGOOD, S. **Learner autonomy 7: challenges to research and practice**. Dublin: 2002, p. 10-28.

BENSON, P.; COOKER, L. **The applied linguistic individual:** sociocultural approaches to identity, agency and autonomy. Reino Unido: Equinox, 2013.

BESSA, V. H. **Teorias da aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

BIMMEL, P.; RAMPILLON, U. **Lernerautonomie und lernstrategien**. Berlim: Langenscheidt, 2004.

BOLTON, K.; KACHRU, B. **World Englishes** – critical concepts in linguistics. Nova York: Routledge, 2006.

BORGES NETO, J. **Ensaios de filosofia da linguística.** São Paulo: Parábola, 2004.

BRITISH COUNCIL. **How to understand the difference between the UK and Great Britain**. Disponível em: <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/how/how-understand-difference-between-uk-and-great-britain#sthash.Nz8ZXu8i.dpuf.> Acesso em: 10 fev. 2015.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching.** Nova York: Longman, 2007.

CANAGARAJAH, A. S. Globalization, methods and practice in periphery classrooms. In: BLOCK, D.; CAMERON, D. **Globalization and language teaching**. Nova York: Routledge, 2002, p. 134-150.

CARABAIN, C. et al. **Global citizenship** – From public support to active participation. Amsterdã: NCDO, 2012.

CHUEKE, G. V.; LIMA, M. C. Pesquisa qualitativa: evolução e critérios. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 128, ano XI, p. 63-69, jan. 2012.

CORACINI, M. J. R. F. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático.** Campinas: Pontes, 1999, p. 17-26.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Reino Unido: Cambridge University Press, 2014.

_____. A global language. In: SEARGEANT, P.; SWANN, J. **English in the world:** history, diversity, change. New York: Routledge, 2012, p. 151-196.

DAM, L. **Learner autonomy 3 - from theory to classroom practice.** Dublin: Authenthik, 1995.

DINIZ, E. H.et al. Abordagens epistemológicas em pesquisas qualitativas: além do positivismo nas pesquisas na área de sistemas de informação. In: Encontro da ANPAD, 2006, Salvador. **Anais 30º EnANPAD**, Salvador, 2006, p.1-16.

ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA. **Germanic Languages**. Disponível em: <http://global.britannica.com/EBchecked/topic/231026/Germanic-languages>. Acesso em: 06 jan. 2015

EVANS, V.; DOOLEY, J. **Upstream Beginner A1+** - Student's Book. United Kingdom: Express Publishing, 2014.

EVANS, V.; DOOLEY, J. **Upstream Beginner A1+** - Teacher's Book. United Kingdom: Express Publishing, 2014.

FERREIRA, B. W. A aprendizagem na perspectiva humanista: Carl R. Rodgers. In: LA ROSA, J. **Psicologia e educação**: o significado do aprender. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 149-167.

FERRO, J.; BERGAMNN, J. C. F. **Metodologia do ensino de língua portuguesa e estrangeira:** produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira. Curitiba: IBPEX, 2008

FRASER, L. et. al. **Fun with language –** Book 6. Guyana: Ministério de Educação, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia –** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GELDEREN, E. **A History of the English language.** Filadelfia: John Benjamins Publishing Company, 2006.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2010, 5ª ed.

GOVERNO DE MACAU. **Sobre Macau**. Disponível em: < http://pt.macautourism.gov.mo/plan/aboutmacau.php>. Acesso em: 20 fev. 2015.

GRAY, J. The global coursebook in English language teaching. In: BLOCK, D.; CAMERON, D. **Globalization and language teaching**. New York: Routledge, 2002, p. 151-167.

GROVER, P. **Oxford English 4** – Knowledge and skills. Australia: Oxford University Press Australia & New Zealand, 2013.

GUILHERME, M. Preparing critical citizens and educators for na intercultural world. In: _____. **Critical citizens for an intercultural world: foreign language education as cultural politics.** Clevedon: Multilingual Matters LTD, 2002, p. 206-226.

_____. English as a Global Language and Education for Cosmopolitan Citizenship. **Language and Intercultural Communication**, v. 12, i. 1, p. 72-90, 2007.

HAINES, S. **English for starters 10 –** Student's book. Inglaterra: York Press, 2010.

HAINES, S. **English for starters 10 –** Teacher's book. Inglaterra: York Press, 2010.

HAINES, S. **English for starters 10 –** Activity book. Inglaterra: York Press, 2010.

Halliday, M. A. K. **Language as a social semiotic**. London: Arnold, 1978.

HAY, D. The use of the term "Great Britain" in the Middle Ages. **Academic Journal of the Society of Antiquaries of Scotland**, Escócia, v. 89, p. 55-66, 1955.

HULL, G. A.; STORNAIUOLO, A.; SAHNI, U. Cultural citizenship and cosmopolitan practice: global youth communicate online. **English Education**, v. 42, n. 4, p. 331-367, jul. 2010.

HUNTINGTON, S. P. **The clash of civilizations** – remaking of world order. Londres: Simon & Schuster, 1998.

Hymes, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.; HOLMES, J. (Ed) **Sociolinguistics**: selected readings. Harmondsworth: Penguin Books, 1972.

JANTUS, L. A. **Teens club 1° Medio** – Texto del estudiante. Chile: Ediciones R&B, 2013.

JANTUS, L. A. **Teens club 1° Medio** – Guia didáctica del docente. Chile: Ediciones R&B, 2013.

JENKINS, J. **English as a Lingua Franca: Attitude and Identity.** Oxford: Oxford University Press, 2007.

KACHRU, B. **The other tongue** – English across cultures. Chicago: University of Illinois Press, 1992.

KELLY, L. G. **25 centuries of language teaching (500 BC – 1969)**. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1969.

KERR, S.; UNTERSLAK, J. **Solutions for all English Home Language Grade 10 –** Student's Book. África do Sul: Macmillan South Africa, 2011.

KERR, S.; UNTERSLAK, J. **Solutions for all English Home Language Grade 10 –** Teacher's Guide. África do Sul: Macmillan South Africa, 2011.

KNOWLES, G. **A Cultural history of the English language**. London: Oxford University Press, 1997.

KRASHEN, S. D.; TERRELL, T. D. **The natural approach**: language acquisition in the classroom. Hayward: The Alemany Press, 1983.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

_____. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560 2001.

_____. A postmethod perspective on English language Teaching. **World Englishes**, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003.

_____. Dangerous liaison: globalization, empire and TESOL. In: EDGE, J. **(Re)Locating TESOL in an Age of Empire.** London: Palgrave/Macmillan,2006, p. 1-32

_____. **Understanding language teaching: from method to postmethod.** Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

_____. A linguística aplicada na era da globalização. In: LOPES, L. M. L. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 129-148.

_____. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L. et al. (eds.). **Teaching English as an international language**: principles and practices. New York: Routledge, 2012, p. 9-27.

_____. Afterword: rethinking global perspectives and local initiatives in language teaching. In: SAID, B. S.; ZHANG, L. J. (Ed). **Language teachers and teaching**: global perspectives and local initiatives. New York: Routledge, 2013, p. 317-323

LAGUE, P. **Study & Master English First Additional Language Grade 10** – Student's Book. África do Sul: Cambridge University Press, 2012.

_____. **Study & Master English First Additional Language Grade 10** – Teacher's Guide. África do Sul: Cambridge University Press, 2012.

LAMB, T.; REINDERS, H. **Learner and teacher Autonomy:** concepts, realities and responses. Londres: John Benjamin Publishing Company, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. New York: Oxford University Press, 2003.

LAY, G. et al. **English Year Book 1**. Samoa: Ministério da Educação, 2001.

_____. **English Year Book 2**. Samoa: Ministério da Educação, 2002.

_____. **English Year Book 3.** Samoa: Ministério da Educação, 2002.

LAWTON, D.; CAIRNS, J.; GARDNER, R. **Education for Citizenship.** New York: Continuum, 2000.

LEAN, T., et al. **English Level 2** – Study Guide. Nova Zelândia: ESA Publications (NZ) Ltd., 2013.

_____. **English Level 2** – Workbook. Nova Zelândia: ESA Publications (NZ) Ltd., 2013.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada:** O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, p. 211-236, 1988.

_____. Como Produzir Materiais para o Ensino de Línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.).**Produção de materiais de ensino: prática e teoria**. Pelotas: EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, p. 15-42, 2008.
_____ (Ed.). **Autonomy in Language Learning.** Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994

LEITH, D.; SEARGEANT, P. A colonial language. In: SEARGEANT, P.; SWANN, J. **English in the world**: history, diversity, change. New York: Routledge, p. 101-149, 2012.

LESTER, M. International English and language variation. In: **English as an International Language**. Londres: The Britiish Council, p. 6-14, 1978.

LITTLE, D. **Autonomy:** definitions, Issues and Problems. Dublin: Authentik, 1991.

_____. Responding authentically to authentic Texts: A problem for self-access language learning? In: VOLLER, P.; BENSON, P. **Autonomy and independence in language learning.** Londres: Longman, p. 225-236, 1997.

_____. Developing learner autonomy in the foreign language classroom: a social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles. **Revista Canaria de Estudios Ingleses**, n. 38, p. 77-88, 1999.

_____. Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way. In: MÄKINEN, P.; KONONEN, V. (Ed.) **Future perspectives in language education.** Oulu: Faculty of Education, Oulu University, p. 15-25, 2004.

LITTLEJOHN, A. Language teaching materials and the (very) big picture. **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**, v. 9, s. 1, p. 283-297, 2012.

_____. The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse. In: TOMLINSON, B. **Materials Development in Language Teaching.** Londres: Cambridge University Press, p. 179-211, 2011.

LITTLEWOOD, W. Cooperative and collaborative learning tasks as pathways towards autonomous interdependence. In: BENSON, P.; TOOGOOD, S. (Ed.). **Learner autonomy 7**: challenges to research and practice. Dublin: Authentik, p. 29-40, 2002.

_____. Self-access: why do we want it and what can it do? In: VOLLER, P.; BENSON, P. **Autonomy and independence in language learning.** Londres: Longman, p. 79-92, 1997.

_____. **Communicative language teaching:** An introduction. United Kingdom: Cambridge University Press, 2002.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, N. J. **Cidadania e Educação.** São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

MAGNO e SILVA, W. Livros didáticos: Fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Mercado de Letras, p. 57-78, 2009.

MALEY, A. Principles and procedures in material development. In: AZARNOOSH, M. et. al. **Issues in materials development.** Boston: Sense Publishers, p. 11-30, 2016.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação "entreculturas". In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística aplicada**: múltiplos olhares. Campinas/SP: Pontes, p. 119-140, 2007.

_____. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Org.) **Saberes em português**: ensino e formação docente. São Paulo: Pontes, p. 57-77, 2008.

MIGNOLO, W. D. **Local histories/Global designs**: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000.

_____. Globalization, civilization processes and the relocation of languages and cultures. In: JAMENSON, F.; MIYOSHI, M. **The cultures of globalization**. Nova York: Duke University Press, p. 32-53, 2003.

MILLER, L. (Ed.). **Learner autonomy 9:** autonomy in the classroom. Dublin: Authentik, 2007.

MURRAY, G. Exploring the social dimensions of autonomy in language learning. In: MURRAY, G. (Ed.). **Social dimensions of autonomy in language learning.** Nova York: Palgrave Macmillan, p. 3-14, 2014.

NEW ZEALAND MINISTRY OF EDUCATION. <http://assessment.tki.org.nz/Glossary/Success-criteria>. Acesso em: 23 abril 2016.

NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. Autonomia: critérios para escolha de material didático e suas implicações. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Produção de materiais de ensino**: prática e teoria. Pelotas: EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, p. 43-68, 2008.

NORTHRUP, D. **How English became the global language**. Estados Unidos: Palgrave Macmillan, 2013.

NUNAN, D. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: VOLLER, P.; BENSON, P. **Autonomy and independence in language learning.** Londres: Longman, p. 192-203, 1997.

ORTIZ, R. As ciências sociais e o inglês. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 19, n. 54, p. 5-22, fev. 2004.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies:** what every teacher should know. Nova York: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

OSLER, A.; STARKEY, H. Learning for cosmopolitan citizenship: theorethical debates and young people's experiences. **Educational Review**, v. 55, n. 3, p. 243-254, 2003.

_____. **Changing citizenship:** democracy and inclusion in education. Maidenhead: Open University Press, 2005.

_____. **Citizenship and learning language** – international perspectives. Staffordshire: Trentham Books Limited, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e Complexidade. **Linguagem e Ensino**, Pelotas: EDUCAT, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. História do material didático de língua inglesa. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de Língua estrangeira:** múltiplas perspectivas. São Paulo: Mercado de Letras, p. 17-56, 2009.

PALFREYMAN, D.; SMITH, R. C. (Ed.) **Learner autonomy across cultures:** Language Education Perspectives. Londres: Palgrave Macmillan, 2003.

PEDERSON, M. English as Lingua Franca, World Englishes and cultural awareness in the classroom: a north american perspective. In: GIMENEZ, T. et. al. **Inglês como língua do mundo: Ensino-aprendizagem e Formação de Professores.** São Paulo: Pontes Editores, p. 59-86, 2011.

PENNYCOOK, A. A critical pedagogy and second language education. **System**, v. 18, n. 3, p. 303-314, 1990.

_____. Cultural alternatives and autonomy. In: VOLLER, P.; BENSON, P. **Autonomy and independence in language learning**. Londres: Longman, p. 35-53, 1997.

_____. The social politics and the cultural politics of language classrooms. In: HALL, J. K.; EGGINGTON, W. (Ed.). **The social politics of English language teaching.** United Kingdom: Multilingual Matters, p. 89-103, 2000.

_____. ELT and Colonialism. In: CUMMINS, J.; DAVISON, C. (Ed.) **International handbook of English language teaching.** New York: Springer, p. 13–24, 2007.

_____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: LOPES, L. M. L. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 13- 44, 2008.

_____. **Global Englishes and Transcultural Flows**. London: Routledge, 2009.

PORTILHO, E. **Como se aprende?** Estratégias, estilos e metacognição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

PRITCHARD, A. **Ways of learning** – Learning theories and learning styles in the classroom. Londres: Routledge, 2009.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica** – linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. O "World English" – um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S. C.; EL KADRI, M. S. **Inglês como língua do mundo:** Ensino-aprendizagem e Formação de Professores. São Paulo: Pontes Editores, p. 45-58, 2011.

RAYA, M. J.; LAMB, T.; VIEIRA, F. **Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa** – para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor. Irlanda: Authentik, 2007.

REID, G. **Motivating learners in the classroom:** ideas and strategies. Reino Unido: Paul Chapman Publishing, 2007.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Reino Unido: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, J. The Secret Life of Methods. **TESOL Quartely**, v. 18, n. 1, p. 7-23, mar. 1984.

_____.**Evaluating a text book.** Disponível em: <http://www.professorjackrichards.com/evaluating-text-book/>. Acesso em: 4 fev. 2017.

RIDLEY, J. **Learner autonomy 6:** developing learner's thinking skills. Dublin: Authentik, 1997.

RITZER, G. **The McDonaldization of society**. Nova York: SAGE Publication, 2014.

ROBERTSON, R. **The three waves of globalization**: a history of developing

global consciousness. London: Zed Books, 2003.

RODRIGUES, R. M. **Pesquisa acadêmica** – Como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

SAMPAIO, F. S. et al. **Para viver juntos** – Geografia 6. São Paulo: Edições SM 2010.

SANTOS, B. S. Toward a multicultural conception of human rights. In: ISA, F. G.; FEYTER, K. (Org.). **International human rights law in a global context**. Bilbao: University of Deusto, p. 97-121, 2009.

SANTOS, B. S. Globalizations. **Theory, Culture & Society**, v. 23, p. 393-399, 2006.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização** – do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Editora Record, 2001.

SCHARLE, A.; SZABO, A. **Learner autonomy –** a guide to developing learner responsability. São Paulo: Cambridge do Brasil, 2000.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.) **Materiais Didáticos** – para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, p. 37-56, 2012.

SCHUNK, D. H. **Learning theories** – an educational perspective. Londres: Pearson, 2012.

SCHNEIDER, E. **Postcolonial Englishes**: varieties around the world. Cambridge:

Cambridge University Press, 2007.

SEARGEANT, Philip. English in the World Today. . In: SEARGEANT, P.; SWANN, J. **English in the world: history, diversity, change.** New York: Routledge, p. 5-47, 2012.

SEARGEANT, P. English and linguistic globalisation. In: SEARGEANT, P.; SWANN, J. **English in the world: history, diversity, change.** New York: Routledge, p. 178-187, 2012.

SEIDLHOFER, B. Common ground and different realities: World Englishes and English as a Lingua Franca. **World Englishes**, v. 28, n. 2, p. 236-245, 2009.

_____. **Understanding English as Lingua Franca.** Oxford: Oxford University Press, 2011.

SHARIFIAN, F. **English as an international language**. Reino Unido: Multilingual Matters, 2009.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S. C.; EL KADRI, M. S. **Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e Formação de Professores.** São Paulo: Pontes Editores, p. 87-115, 2011.

_____. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.) **Materiais Didáticos** – para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, p. 311-354, 2012.

STEGER, M. B. **Globalization**: a very short introduction. Nova York: Oxford University Press, 2009.

TAVARES, K.; FRANCO, C. **Way to go! 1** – Manual do Professor. São Paulo: Editora Ática, 2013.

TOMLINSON, B. **Developing materials for language teaching.** New York: Bloomsbury Academic, 2013.

TOMLINSON, B. **English Language Learning Materials**. Londres: Continuum International Publishing Group, 2008.

TOMLINSON, B. **Materials developing in language teaching**. Londres: Cambridge University Press, 2011.

TORRES, A.; VIEITAS, I. **Mash Up 10 –** Student's Book. Portugal: Editora Areal, 2013.

TORRES, A.; VIEITAS, I. **Mash Up 10 –** Workbook. Portugal: Editora Areal, 2013.

TORRES, A.; VIEITAS, I. **Mash Up 10 –** Grammar Geek. Portugal: Editora Areal, 2013.

TORRES, A.; VIEITAS, I. **Mash Up 10 –** Extensive Reading. Portugal: Editora Areal, 2013.

UNESCO. **Global citizenship education** – preoaring learners for the challenges of the 21st century. França: United Nations Educational, Scientifc and Cultural Organization, 2014.

VOLLER, P.; BENSON, P. Introduction: autonomy and independence in language learning. In: VOLLER, P.; BENSON, P. **Autonomy and Independence in Language Learning.** London: Longman, p. 1-12, 1997.

WEBB, B.; GRANT, N. **English in Use 1 –** Student's Book. Malásia: Pearson Education, 2006.

WORLD FACT BOOK. <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/tz.html>. Acesso em: 02 junho 2017.

WORLD WIDE WORDS. **Rules, Britanni.** Disponível em: <http://www.worldwidewords.org/articles/gb.htm>. Acesso em: 10 fev. 2015.

WRIGHT, T. **Roles of Teachers and Learners.** London: Oxford University Press, 1987.

APÊNDICES

APÊNCIDE A – CÁLCULO CRITÉRIO 5.1 ITENS I, II E III

ITEM I - ATIVIDADES
TOTAL DE ATIVIDADES X ATIVIDADES COM MATERIAL COMPLEMENTAR

CRITÉRIO 5.1, ITEM I - ATIVIDADES TOTAL DE ATIVIDADES X ATIVIDADES COM MATERIAL COMPLEMENTAR				
LIVRO	**Qtd Total de Atividades**	**Qtd de Atividades com Requisição do Uso de Material Complementar**	**%**	**Nota**
África do Sul (L1)	121	11	9,09	3,6
África do Sul (L2)	152	13	8,55	3,2
Austrália	306	37	12,09	4,8
Brasil	319	2	0,63	0,4
Chile	232	10	4,31	1,6
Guiana Inglesa	398	1	0,25	0,4
Hong Kong	344	2	0,58	0,4
Nova Zelândia	215	10	4,65	1,6
Portugal	374	1	0,27	0,4
Samoa	143	40	27,97	10
Siria	254	2	0,79	0,4
Tanzânia	556	3	0,54	0,4

Atividades (Item I)			
% de atividades que requerem o uso de materiais complementares	**Nota**	**% de atividades que requerem o uso de materiais complementares**	**Nota**
≥25%	10	≥12<13%	4,8
≥24<25%	9,6	≥11<12%	4,4
≥23<24%	9,2	≥10<11%	4
≥22<23%	8,8	≥9<10%	3,6
≥21<22%	8,4	≥8<9%	3,2
≥20<21%	8	≥7<8%	2,8
≥19<20%	7,6	≥6<7%	2,4
≥18<19%	7,2	≥5<6%	2
≥17<18%	6,8	≥4<5%	1,6
≥16<17%	6,4	≥3<4%	1,2
≥15<16%	6	2<3%	0,8
≥14<15%	5,6	≤1%	0,4
≥13<14%	5,2	0%	0

ITEM II - UNIDADES
UNIDADES X DISTRIBUIÇÃO DE ATIVIDADES

CRITÉRIO 5.1, ITEM II - UNIDADES UNIDADES X DISTRIBUIÇÃO DE ATIVIDADES								
LIVRO	**Qtd Total de Unidades (A)**	**Qtd de Atividades com Requisição do Uso de Material Complementar**	**Qtd de Unidades que podiam ser abarcadas (C)**	**Qtd de Unidades com Atividades com Requisição do Uso de Material Complementar (B)**	**% (C x B)**	**% (A x B)**	**% Unidades X Distribuição atividades**	**Nota**
África do Sul (L1)	18	11	11	7	64	39	51	6
África do Sul (L2)	36	13	13	10	77	28	52	6
Austrália	25	37	25	12	48	48	48	6
Brasil	8	2	2	2	100	25	63	6
Chile	4	10	4	4	100	100	100	10
Guiana Inglesa	28	1	1	1	100	4	52	6
Hong Kong	10	2	2	2	100	20	60	6
Nova Zelândia	24	10	10	6	60	25	43	6
Portugal	12	1	1	1	100	8	54	6
Samoa	18	40	18	13	72	72	72	9
Siria	12	2	2	2	100	17	58	6
Tanzânia	24	3	3	3	100	13	56	6

PROPORÇÃO 1: Total de unidades x Qtd de unidades que usam			
	Qtd Total de Unidades (A)	**Qtd de Unidades com Atividades com Requisição do Uso de Material Complementar**	**% (A x B)**
África do Sul (L1)	18	7	39
África do Sul (L2)	36	10	28
Austrália	25	12	48
Brasil	8	2	25
Chile	4	4	100
Guiana Inglesa	28	1	4
Hong Kong	10	2	20
Nova Zelândia	24	6	25
Portugal	12	1	8
Samoa	18	13	72
Siria	12	2	17
Tanzânia	24	3	13

Unidades (Item II)	
% de distribuição das unidades com o uso de materiais complementares	**Nota**
100%	10
66-99%	9
33-66%	6
1-33%	3
0%	0

PROPORÇÃO 2: Qtd de unidades que podiam ser abarcadas x Qtd de unidades que usam material				
LIVRO	**Qtd de Atividades com Requisição do Uso de Material Complementar**	**Qtd de Unidades que podiam ser abarcadas (C)**	**Qtd de Unidades com Atividades com Requisição do Uso de Material Complementar (B)**	**% (C x B)**
África do Sul (L1)	11	11	7	64
África do Sul (L2)	13	13	10	77
Austrália	37	25	12	48
Brasil	2	2	2	100
Chile	10	4	4	100
Guiana Inglesa	1	1	1	100
Hong Kong	2	2	2	100
Nova Zelândia	10	10	6	60
Portugal	1	1	1	100
Samoa	40	18	13	72
Siria	2	2	2	100
Tanzânia	3	3	3	100

ITEM III - RECURSOS
VARIEDADE DE RECURSOS UTILIZADOS POR LIVRO

CRITÉRIO 5.1, ITEM III		
Recursos (III)		
LIVRO	Qtd de Categorias	Nota
África do Sul (L1)	3	6
África do Sul (L2)	3	6
Austrália	3	6
Brasil	1	2
Chile	2	4
Guiana Inglesa	1	2
Hong Kong	1	2
Nova Zelândia	4	8
Portugal	1	2
Samoa	4	8
Siria	3	6
Tanzânia	3	6

Recursos	
Qtd de Categorias	Nota
5C	10
4C	8
3C	6
2C	4
1C	2
0C	0

APÊNCIDE B – CÁLCULO CRITÉRIO 5.2, ITENS I E II

ATIVIDADES (ITEM I)
QUANTIDADE DE UNIDADES X ORGANIZAÇÃO

CRITÉRIO 5.2, ITEM I - UNIDADES				
Livro	**Local**	**Nota 1 QUANTIDADE**	**Nota 2 ORGANIZAÇÃO**	**Média**
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul (L1)	0	0	0
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul (L2)	0	0	0
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Aústralia	0	0	0
Way to Go! 1	Brasil	10	10	10
Teens Club 1° Medio	Chile	10	5	7,5
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	0	0	0
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	0	0	0
English – Level 2	Nova Zelândia	0	0	0
Mash Up 10	Portugal	0	0	0
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	0	0	0
English for Starters 10	Siria	0	0	0
English in Use 1	Tanzânia	0	0	0

Unidades (Item I) QUANTIDADE					
Livro	**Local**	**Qtd Total de Unidades (A)**	**Qtd de Unidades com Atividades com Requisição do Uso de Material Complementar (B)**	**% (A x B**	**Nota**
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul (L1)	18	0	0	0
Study & Master English First Additional	África do Sul (L2)	36	0	0	0
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Aústralia	25	0	0	0
Way to Go! 1	Brasil	8	8	100	10
Teens Club 1° Medio	Chile	4	4	100	10
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	28	0	0	0
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	10	0	0	0
English – Level 2	Nova Zelândia	24	0	0	0
Mash Up 10	Portugal	12	0	0	0
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	18	0	0	0
English for Starters 10	Siria	12	0	0	0
English in Use 1	Tanzânia	24	0	0	0

Unidades (Item I) ORGANIZAÇÃO				
Livro	**Local**	**Localização**	**Vinculação**	**Média**
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul (L1)	0	0	0
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul (L2)	0	0	0
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Aústralia	0	0	0
Way to Go! 1	Brasil	10	10	10
Teens Club 1° Medio	Chile	5	5	5
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	0	0	0
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	0	0	0
English – Level 2	Nova Zelândia	0	0	0
Mash Up 10	Portugal	0	0	0
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	0	0	0
English for Starters 10	Siria	0	0	0
English in Use 1	Tanzânia	0	0	0

Unidades (Item I)	
% 'Unidades x Distribuição atividades'	**Nota**
100%	10
66├99%	9
33├66%	6
1├33%	3
0%	0

Unidade (Item I) - Localização	
Localização	**Nota**
Forma Recorrente	10
Bloco	5
Vinculação	**Nota**
Vincula ao conteúdo	10
Não vincula ao conteúdo	5

RECURSOS (ITEM II)
VARIEDADE DE RECURSOS UTILIZADOS POR LIVRO

CRITÉRIO 5.2, ITEM II - RECURSOS			
Livro	**Local**	**Qtd de Categorias**	**Nota**
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul (L1)	0	0
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul (L2)	0	0
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Austrália	0	0
Way to Go! 1	Brasil	2	2
Teens Club 1° Medio	Chile	2	2
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	0	0
Upstream – Beginner A1+	Hong Kong	0	0
English – Level 2	Nova Zelândia	0	0
Mash Up 10	Portugal	0	0
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	0	0
English for Starters 10	Síria	0	0
English in Use 1	Tanzânia	0	0

Recursos	
Qtd de Categorias	**Nota**
5C	10
4C	8
3C	6
2C	4
1C	2
0C	0

APÊNCIDE C – CÁLCULO PONTUAÇÃO FINAL (PERCENTUAL)

Livros		PONTUAÇÃO FINAL TOTAL	PONTUAÇÃO MÁXIMA	% PONTUAÇÃO FINAL X PONTUAÇÃO MÁXIMA	CLASSIFICAÇÃO
Título	Local de Uso				
Way to Go! 1	Brasil	**117,55**	**180**	**65,31**	**1**
English – Level 2	Nova Zelândia	**91,45**	**180**	**50,81**	**2**
Study & Master English First Additional Language Grade 10	África do Sul (L2)	**89,5**	**180**	**49,72**	**3**
English for Starters 10	Siria	**86,85**	**180**	**48,25**	**4**
Teens Club 1º Medio	Chile	**84,45**	**180**	**46,92**	**5**
Oxford English 4 - Knowledge and Skills	Austrália	**76,35**	**180**	**42,42**	**6**
English in Use 1	Tanzânia	**74,6**	**180**	**41,44**	**7**
Solutions for all English Home Language Grade 10	África do Sul (L1)	**73,45**	**180**	**40,81**	**8**
Upstream – Begimner A1+	Hong Kong	**58,55**	**180**	**32,53**	**9**
English Year 10 – Book 1, 2 e 3	Samoa	**48,75**	**170**	**28,68**	**10**
Mash Up 10	Portugal	**46,05**	**170**	**27,09**	**11**
Fun with Language – Book 6	Guiana Inglesa	**39,55**	**170**	**23,26**	**12**