

UNIVALI  
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ  
Centro de Educação de Ciências Humanas e da Comunicação – CECHOM  
Curso de Pós - Graduação *Stricto Sensu*  
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

TÂNIA AZEVEDO LEITE

**A SELEÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA  
INGLESA.**

ITAJAÍ (SC)  
2003



**UNIVALI**  
**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ**  
Centro de Educação de Ciências Humanas e da Comunicação – CEHCOM  
Curso de Pós - Graduação *Stricto Sensu*  
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

TÂNIA AZEVEDO LEITE

**A SELEÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA  
INGLESA.**

Dissertação avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PMAE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Itajaí (SC), 02 de dezembro de 2003.

Membros da Comissão:

Orientador:

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. José Marcelo Freitas de Luna

Membro Externo:

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Arceloni Neusa Volpato

Membro representante do colegiado

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Osmar de Souza

Dedico principalmente aos meus filhos gêmeos Thiago e Thoni para que tenham o prazer e a atração pelos caminhos acadêmicos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus – pela vida e força por conseguir lutar para virar mais uma página do livro de minha vida.

Aos meus pais – ao meu pai (*in memorium*) pelo afeto e ternura e a minha mãe pela dedicação e esforço, e por ambos terem me mostrado as trilhas do caminho acadêmico.

À minha família – por eles terem estado muitas vezes sem a minha presença, no abandono do carinho, da atenção e do amor.

Aos meus educadores – desde a minha primeira professora na pré-escola até os meus professores do curso de pós-graduação por terem dedicado horas e horas de suas vidas ensinando e incentivando para a magia dos estudos.

Ao professor Dr. José Marcelo Freitas de Luna e a professora doutoranda Maria Elisabeth da Costa Gama – pelos momentos que dedicaram lendo e corrigindo com bons olhos essa dissertação.

Ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – em especial às secretárias Isabel e a Cristiane - pela atenção e simpatia que dedicam a todos os mestrandos.

A todos os professores que colaboraram para o desenvolvimento deste trabalho, em especial, os professores de inglês do ensino fundamental do município de Itajaí.

"Lembre-se de que você mesmo é o melhor secretário de sua tarefa, o mais eficiente propagandista de seus ideais, a mais clara demonstração de seus princípios, o mais alto padrão do ensino superior que seu espírito abraça e a mensagem viva das elevadas noções que você transmite aos outros." (Autor desconhecido)

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição de frequência quanto aos critérios utilizados em termos percentuais .....	34
Quadro 2: Importância das atividades de leitura (compreensão escrita).....	38
Quadro 3: Importância das atividades de audição.....	39
Quadro 4: Importância das atividades de fala.....	40
Quadro 5: Importância das atividades de gramática.....	41
Quadro 6: Importância das atividades de escrita.....	42

## RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo principal verificar quais os critérios para a seleção do material didático de inglês nas escolas do município de Itajaí. A população desta pesquisa é composta por professores de inglês de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, distribuída entre os colégios municipais, estaduais e particulares. Foi utilizado para esta pesquisa um questionário misto, composto por questões fechadas e abertas, preenchidos pelos próprios professores como instrumento para levantar informações acerca do grupo a ser estudado. A partir do questionário foram criados gráficos e categorias, com base nos parâmetros da Abordagem Comunicativa, na qual as quatro habilidades específicas apresentam-se (fala, audição, escrita e leitura). Esta abordagem se destaca, pois se evidencia que a maioria dos professores entrevistados teve sua formação profissional sob esta forma de ensino, porque, cronologicamente, dos anos 80 em diante, a Abordagem Comunicativa prevalece. Foram encontradas duas categorias básicas: a primeira em que os professores adotam livros didáticos, com parâmetros bem definidos para sua escolha, e, uma segunda, em que professores adotam material preparado aula após aula, seguindo um ritmo próprio em suas aulas. A maioria dos professores considera importante, como critério de escolha, a opção que engloba as quatro habilidades específicas, demonstrando um interesse na utilização de materiais que proporcione um ensino-aprendizagem mais amplo.

Palavras-chave: Material Didático, Abordagem Comunicativa, Língua Inglesa.



## **ABSTRACT**

This dissertation has as main objective to verify the criteria for the selection of English didactic material in Itajaí schools. The population that constitutes this research is composed by English teachers from 5th to 8th grades of the elementary teaching, distributed among the private, municipal and state schools. A mixed questionnaire was used for this research, composed of closed and opened questions and filled out by the own teachers as instrument to get information concerning the group to be studied. Graphs and categories were created from the questionnaire, based on the parameters of Communicative Approach, in which the four specific abilities are presented (speaking, listening, writing and reading). This is emphasized because it is evidenced that most of the interviewed teachers had their professional formation according to this teaching form, because, chronologically, from the eighties on, the Communicative Approach is the one that prevails. Two basic categories were found: the teachers that adopt text books, with well defined parameters for their choice, and another, in which teachers adopt prepared material class after class, following an own rhythm in their classes. Most of the teachers considers important as choice criterion the option that includes the four specific abilities, demonstrating an interest in the use of materials that provide a wider teaching/learning process.

Key words: Didactic Material, Communicative Approach, English Language

# SUMÁRIO

<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	vii
<b>RESUMO</b> .....	viii
<b>ABSTRACT</b> .....	ix
<b>SUMÁRIO</b> .....	x
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	15
<b>2.1 As várias abordagens para ensino de línguas estrangeiras</b> .....	15
<b>2.1.1 Abordagem Comunicativa</b> .....	20
<b>2.2 Material didático</b> .....	21
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	30
<b>3.1 População e amostra</b> .....	30
<b>3.2 Instrumentos de coleta de dados</b> .....	31
<b>3.3 Apresentação e análise dos dados</b> .....	32
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS</b> .....	33
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	43
<b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	46
<b>7 ANEXOS</b> .....	49
<b>7.1 QUESTIONÁRIO</b> .....	49
<b>7.2 GRÁFICOS</b> .....	54

# 1 INTRODUÇÃO

Os cidadãos brasileiros vislumbram a possibilidade de uma educação de qualidade para todos<sup>1</sup> como uma forma de exercer plenamente seus direitos e atuar diretamente na sociedade em que vivem, de forma consciente e crítica. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Proposta Curricular do Estado de SC e as Diretrizes Básicas para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Itajaí enfatizam a preocupação com a educação para a cidadania, para que esta realmente aconteça e faça parte integral do currículo escolar.

Atualmente tudo muda com incrível rapidez e é comum educadores afirmarem que somente o “homem cidadão” pode estar preparado para viver e atuar neste contexto. Para que uma sociedade possa ser democrática, faz-se necessário que os educadores preparem crianças e jovens para a participação social, oferecendo a todos o acesso aos conhecimentos que lhes permitam exercer uma real cidadania.

Visando a unificação dos currículos de ensino fundamental e médio em todo o território brasileiro, os PCNs fazem com que fiquem delimitados os escopos de cada disciplina e dos conteúdos que a compõem.

Com este esforço, pretende-se levar o exercício da cidadania para o cotidiano escolar, sugerindo a implementação de novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, de forma a garantir que todos possam desenvolver as suas capacidades: física, afetiva, cognitiva, ética, de relação interpessoal e inserção social. Os PCNs devem ser entendidos como um ponto de partida, colocando em debate as atividades escolares e a questão curricular, constituindo um material de referência atualizado sobre a função da escola, o tratamento que deve ser dado aos conteúdos e às práticas didáticas.

---

<sup>1</sup> Em 1990, realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, da qual participaram 155 governos que se comprometeram a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Sobre esta conferência, Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 57) esclarecem que: “Esse evento foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, conhecidos como ‘E9’, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional a “ Educação para Todos ”(*Education for All, EFA*), coordenado pela UNESCO que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa”.

No capítulo de Introdução dos PCNs, de 5<sup>as</sup> a 8<sup>as</sup> séries, os educadores são alertados sobre as necessidades da sociedade pós-moderna, esta mesma que nos compromete com a “educação para a cidadania” e que requer sujeitos autônomos, criativos, capazes de decidir e fazer escolhas que respondam aos seus anseios pessoais e aos da coletividade.

Conforme os PCNs, cabe a escola a tarefa de trabalhar com crianças e adolescentes no sentido de fazê-los: “aprender a aprender”, isto é, de buscar a informação independentemente da intervenção escolar, de saber aonde e como chegar a estas informações que estão propagando por um mundo cercado de tecnologias, de compreendê-la e interpretá-la, de querer conhecer continuamente; e “aprender a ser”, a segunda importante tarefa da educação atual, valorizando o conhecimento de si mesmo, suas limitações, seus potenciais, sua relação, consigo mesmo e com os outros. “Aprender a fazer” é a nossa terceira tarefa, a do cidadão atuando, sendo no mundo, compreendendo que a sua ação no seu ambiente é o que o faz, é a história, é o objetivo da própria existência, é o que realmente constrói a essência da sociedade capitalista – o trabalho.

Há necessidade de educadores conscientes e compromissados com um projeto de educação para a cidadania, compreendendo e fazendo acontecer uma escola em que os alunos possam refletir, pesquisar, decidir, fazer escolhas, construir um currículo que atenda às suas reais necessidades de serem cidadãos do terceiro milênio.

O ensino de língua estrangeira é um dos fatores intervenientes neste processo, contribuindo para que o aluno tenha a oportunidade de vislumbrar uma sociedade diferente desta onde está inserido, tendo contato com a cultura e os valores do país de origem da língua alvo. “(...) integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as línguas estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado” (PCNs, 1999, p. 49).

#### Segundo Moita Lopes (1996)

A aprendizagem de uma língua estrangeira como o inglês pode ser uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por isso, ela vai centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social. Para que isso seja possível é fundamental que o ensino seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira.

Partindo das premissas acima citadas, a LDB tornou o ensino de uma língua estrangeira obrigatória em todas as escolas do País, objetivando estreitar as diferenças entre as classes sociais, revertendo uma situação social na qual só as elites têm acesso a uma segunda língua. Já que nos países em desenvolvimento, como o Brasil, a língua estrangeira, principalmente a língua inglesa é, muitas vezes, a porta aberta para uma melhor possibilidade de emprego e ascensão social, enfatiza-se a importância da qualidade do ensino desta disciplina em todas as escolas, independentemente se é pública ou privada.

Para que o aprendizado da língua e da sua cultura ocorra, é necessário utilizar um material didático adequado aos objetivos aos quais se propõe este ensino. No entanto, são desconhecidos os critérios que cada professor utiliza para selecionar seu material didático, não havendo como assegurar que todos os profissionais que lecionam realmente conseguem atingir seus objetivos. Até o presente momento, encontraram-se poucas pesquisas publicadas sobre os critérios adotados por professores de língua inglesa para a escolha do material didático.

Este trabalho centraliza-se no pressuposto de ser o material didático utilizado na sala de aula de língua inglesa um dos fatores determinantes da qualidade de ensino. Sendo assim, esta pesquisa possui como objetivo verificar quais são os critérios utilizados por parte do professor dos colégios municipais, estaduais e particulares de ensino fundamental, no município de Itajaí para a seleção de material didático.

Considerou-se na avaliação destes critérios na escolha do material didático, que é trabalhado em sala de aula, a existência de conformidade desses com as premissas da Abordagem Comunicativa (AC), na qual, se acredita, a maioria dos professores teve sua formação.

Celani (2003) relata que só recentemente a educação do professor de língua inglesa é vista sob uma perspectiva mais complexa de formação, abandonando a concepção tradicional do professor que precisa ser treinado na aplicação de técnicas regidas por abordagens e/ou metodologias vigentes. A autora complementa que as universidades têm repetido a expectativa equivocada de que ser professor de inglês é saber utilizar abordagens, metodologias e técnicas, ignorando a possibilidade de despertar reflexões por parte de seus universitários, futuros professores, sobre a função social que o ensino desta língua exerce. Esta concepção tecnicista de ensino de línguas estrangeiras nos leva à

hipótese de que a influência da Abordagem Comunicativa tem determinado em grande parte a prática do professor de língua inglesa.

Esta dissertação está disposta em capítulos para melhor compreensão do tema proposto.

Na primeira parte encontra-se a introdução, que expõe os objetivos e a justificativa deste trabalho; em seguida, como segundo capítulo, a fundamentação teórica, que traz dados específicos sobre o estado da arte, mostrando o que está sendo mencionado pela literatura. Relatar-se-ão as abordagens ao ensino da língua inglesa como segunda língua ou língua estrangeira, dentre elas, destacar-se-ão a abordagem comunicativa e o material didático; a terceira parte versa sobre a metodologia empregada na pesquisa, descrevendo a população e amostra, instrumento de coleta de dados e a forma de apresentar os dados; o quarto capítulo preocupa-se com a análise e discussão de dados, mostrando os resultados obtidos na pesquisa, através de textos conclusivos, quadros e gráficos; e, por fim, as considerações finais, trazendo resumidamente o entendimento sobre a pesquisa.

Como anexo, são apresentados o questionário e todos os dados referentes à pesquisa, contendo, também, uma pequena discussão que poderá servir a comunidade acadêmica como forma de subsídio a futuras pesquisas.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, relatam-se as abordagens ao ensino da língua inglesa como segunda língua ou língua estrangeira no mundo. Os vários processos são apresentados, assim como a trajetória dessas abordagens que são decisivas na escolha do material didático a ser adotado nas aulas de língua inglesa. Entre essas abordagens, destaca-se a Abordagem Comunicativa, pois se evidencia que a maioria dos professores entrevistados teve sua formação profissional sob esta forma de ensino, porque cronologicamente, dos anos 80 em diante, a Abordagem Comunicativa é a que prevalece, ou seja, é a dominante, associada basicamente ao período de formação desses professores.

### **2.1 As várias abordagens para o ensino de línguas estrangeiras**

Na Babilônia e no antigo Egito, o homem procurava entender a complexidade de suas habilidades cognitivas, e especialmente, a capacidade de assimilar e usar línguas estrangeiras.

As abordagens (termo mais amplo e que engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem) ao ensino de línguas acontecem ao sabor das tendências de cada época, segundo Krashen (1988).

O movimento de reforma do ensino de línguas estrangeiras tem como marco inicial o nome de Viëtor, que publicou um panfleto em 1882. Neste panfleto, ele defendeu idéias que podem ser encontradas em outras obras de alguns autores dos séculos passados e início do século XIX. Em 1877, Sweet mostrava sua preocupação com o aspecto aplicado da Fonética e da Psicologia para o ensino de línguas, mas a sua primeira versão do livro só foi publicada em 1882. Entre outros autores recentes, do período chamado “pré-reforma”, pode-se destacar Hamilton (1769 – 1829), Jacotot (1770 – 1840), Marcel (1793 – 1876), Blackie (1809 – 1895), Prendergast (1806 – 1886) e Gouin (1831 – 1896). (LUNA, 2000).

No seu livro didático *An Anglo-Saxon Primer*, publicado em 1882, Sweet ressaltou a preocupação com o caráter funcional da gramática em relação aos textos. Um ano mais tarde, Sweet resumiu em seu livro *A Primer of Spoken English* as vantagens da fonética como base de ensino.

De 1884 até a sua morte, Viëtor esteve ligado à Universidade de Marburg, como titular da cadeira de Filologia Inglesa. Porém, depois da publicação do panfleto, anteriormente mencionado, ele continuou a difundir as idéias da abordagem, através dos cursos e palestras em seminários para os quais ele era convidado a participar (IDEM).

Viëtor reclamava a necessidade de uma reforma com base na supremacia da língua falada como expressão de uma língua viva, e revelava as influências recebidas por parte de dois foneticistas ingleses, Sayce e Sweet (IBIDEM).

Em 1891 veio o respaldo oficial dos princípios da Reforma, através da regulamentação. E os princípios advogados pelos Reformadores expandiram-se em alguns procedimentos resumidos a seguir:

- Leitura de textos formava o centro da instrução;
- gramática era ensinada indutivamente;
- Língua estrangeira era usada o máximo possível;
- lições contemplavam exercícios regulares de conversação;
- ensino estava relacionado com a vida diária do aluno;
- objetos e as gravuras eram usados nos estágios iniciais para o fornecimento de vocabulário e estrutura;
- “*realia*”, i.e., usada extensivamente para a valorização dos aspectos culturais;
- a pronúncia, principalmente nos estágios elementares, recebia bastante atenção;
- a composição era substituída por tradução para a Língua estrangeira;
- a tradução para a língua materna era reduzida ao mínimo, mas utilizada para a verificação da retenção do conteúdo.

Movidos pela necessidade de se encontrar melhores caminhos para o avanço no ensino da língua estrangeiras várias abordagens surgiram, apontando aparentes “soluções definitivas” para os problemas da prática metodológica.

A primeira abordagem é a da gramática e da tradução (AGT). Esta tem sido uma das mais duradouras na história do ensino de línguas. Seu objetivo é conquistar o aluno a



apreciar a cultura e a literatura na língua alvo, acreditando-se que ele acaba adquirindo um conhecimento mais profundo de seu próprio idioma, além de desenvolver sua inteligência e capacidade de raciocínio. Assim sendo, os materiais dessa abordagem são os textos literários, suas atividades são leitura e tradução e o conteúdo é o léxico e estrutura-regras. Por este motivo, Viëtor proferiu severa crítica a AGT durante o século XIX, na Alemanha (LEFFA, 1988).

Leffa (1988) explana que uma outra abordagem, chamada de Abordagem Direta (AD), surgiu como uma reação à Abordagem Gramática Tradução e evidências de seu uso datam do início do século XVI. A oficialização da abordagem direta, na Bélgica, foi em 1895, na França e na Alemanha em 1902, e no Brasil, em 1932, no colégio Pedro II, através de uma reforma radical no método de ensino. O prestígio desta abordagem fez com que os países europeus citados obrigassem seu uso nas escolas públicas.

A premissa desta abordagem é de que a segunda língua se aprende através dela própria, sem o uso da língua materna. O aluno deve aprender a pensar na língua alvo, por isso, o objetivo dessa abordagem é a produção oral e escrita, tendo em seu conteúdo léxico e diálogos com atividades de demonstração e práticas de repetição. Os materiais tinham situação e seqüência, e a integração das quatro habilidades (ler, ouvir, falar e escrever) foi usada pela primeira vez.

Em 1892, um grupo chamado “a comissão dos doze”, que era composto por autoridades educacionais americanas, concluiu que o desenvolvimento da língua oral nas escolas secundárias americanas não era o objetivo principal da língua, mas, que o ensino de línguas deveria primeiro visar o gosto pela cultura e literatura do povo estudado. Na realidade, eram duvidosos os objetivos pelos quais se estudava uma determinada língua. E o *Modern Foreign Language Studies* (MFLS) fez uma das maiores pesquisas já realizadas sobre o ensino de línguas e concluiu que o objetivo da aprendizagem de línguas na escola secundária deveria ser essencialmente prático. Por isso, propôs-se uma combinação da AGT com AD (LEFFA, 1988).

Uma outra abordagem é a Abordagem Silenciosa, que tinha como objetivo também desenvolver a produção oral e escrita. Diferente da outra abordagem, esta usava como materiais quadros de vocabulário gerados em sala e o seu conteúdo era o léxico (LEFFA, 1988).

Leffa (1988) explana que a Abordagem Audiolingual (AAL) é a reação dos próprios americanos contra a Abordagem Silenciosa. Surgiu quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e não os encontrou durante a Segunda Guerra Mundial. Schütz (2001) explica que, na verdade, foi uma re-edição da Abordagem Direta, e obteve um sucesso tão grande que as universidades interessaram-se pela experiência. Assim, ao se restabelecer a ênfase na língua oral, a implicação pedagógica dessa premissa era de que o aluno devia primeiro ouvir e falar e depois ler e escrever. O *behaviorismo* de Skinner foi o suporte da AAL em termos de aprendizagem, sendo que o importante era o fato de se aprender uma língua pela prática, e não através de explicações ou explicações de regras.

Contudo, havia também problemas sérios. Os alunos que aprenderam pela abordagem audiolingual pareciam demonstrar as mesmas falhas de alunos de abordagens anteriores: no momento em se defrontavam com situações reais com falantes nativos pareciam esquecer tudo o que tinham aprendido na sala de aula.

Com a rejeição da abordagem audiolingual, ocorreram propostas bem pouco convencionais, que não traziam uma solução pronta para o ensino de línguas. Entre essas propostas estão a Sugestologia de Lozanov, Método de Curran, Método silencioso de Gattegno e Método de Asher.

A Sugestologia de Lozanov destaca os fatores psicológicos da aprendizagem, que devem ser favorecidos até pelo ambiente físico (sala confortável, poltrona macia, luz indireta, música de fundo suave,...). “O desenvolvimento maciço do vocabulário é o aspecto lingüístico mais enfatizado nesta aprendizagem. As quatro habilidades são ensinadas ao mesmo tempo, principalmente através de longos diálogos lidos pelo professor com constantes variações de entonação” (LEFFA, 1988, p. 223).

Já o método de Curran, a Aprendizagem por Aconselhamento, é centrada no aluno, consistindo no uso de técnicas de terapia de grupo para o ensino de línguas. Segundo LEFFA (1988), os alunos ficam em círculo, enquanto o professor circula pelo lado de fora para que, quando alguém quiser falar, ele possa traduzir em voz baixa, na língua alvo, o enunciado do aluno. Assim sendo, com o tempo, os alunos começaram a criar frases diretamente na segunda língua, e podiam assumir o papel do professor do lado de fora do círculo.

A terceira proposta, o Método Silencioso de Gattegno, consiste, principalmente, no ensino da língua através de pequenos bastões e gráficos coloridos que o professor usa para criar as mais diferentes situações de aprendizagem. O aluno vai manipulando os bastões e consultando os gráficos, e assim, adquirindo a língua alvo. Na maior parte do tempo, o professor permanece calado (LEFFA, 1988).

Uma outra abordagem, chamada de Resposta Física Total (RFT), consiste no ensino da língua alvo através de comandos emitidos pelo professor e executados pelo aluno. Como o objetivo principal da abordagem é a compreensão oral, ação, produção oral e comunicação, pensa-se que se aprende melhor uma língua depois de ouvi-la e entendê-la. Conseqüentemente, o aluno só fará uso da prática oral quando estiver interessado em falar. Os materiais usados são textos no imperativo (LEFFA, 1988).

Conforme Schütz (2001), em 1985, o norte-americano Stephen Krashen com sua teoria, mais conhecida como *Monitor Model* (Modelo do Monitor) ou Modelo do *Input* traz ao ensino de línguas as teorias de Chomsky, Piaget e Vygotsky, estabelecendo uma clara distinção entre estudo formal e assimilação natural de idiomas.

Para Krashen, a aquisição da linguagem é responsável pelo entendimento e pela capacidade de comunicação criativa: desenvolvimento de habilidades subconscientemente através de assimilação natural, intuitiva, em ambientes de interação humana. Isto ocorre através da familiarização com a característica fonética da língua, sua estruturação de frases, seu vocabulário, tudo decorrente de situações reais, bem como pela assimilação das diferenças culturais e adaptação à nova cultura.

Enquanto que a aprendizagem depende de esforço intelectual e procura produzir conhecimento consciente a respeito da estrutura da língua e de suas irregularidades, e preconiza a memorização de vocabulário fora de situações reais. Este conhecimento atua na função de monitoramento da fala. Entretanto, o efeito deste monitoramento sobre a performance da pessoa, depende muito de cada um. Segundo Quintanilha (1988), a aprendizagem é o acúmulo de conhecimentos através de estudo formal, por meio de esforço intelectual e de capacidade de raciocínio lógico. Sobre estes dois conceitos, Krashen (1988, p. 99) enfatiza “nossa fluência numa segunda língua é resultante do que adquirimos, não do que aprendemos”.

Em seu livro *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Krashen (1987) define os conceitos de *language learning* e *language acquisition* e conclui que o ensino eficaz não é aquele que depende de receitas didáticas “em pacote”, mas aquele que explora a habilidade do instrutor em criar situações de comunicação autêntica. A premissa básica é que o aluno deve receber um *input* lingüístico quase totalmente compreensível, assim sendo, ampliará sua compreensão da língua. E sem pressão do professor, a fala deverá surgir espontaneamente.

Na Europa, os lingüistas mantinham a tradição dos estudos semânticos e sociolingüísticos, destacando o estudo do discurso e este pressupunha não apenas a análise do discurso, mas também o contexto em que o texto era produzido e interpretado.

Essa nova visão de língua, aliada a um grande interesse pelo seu ensino, veio preencher um espaço deixado pelo declínio do audiolinguismo. Os metodólogos do ensino de línguas reencontraram o apoio que lhes tinha sido negado pelos lingüistas da escola de Chomsky. Surgia, dessa nova união, a Abordagem Comunicativa (AC).

### **2.1.1 Abordagem Comunicativa**

Conforme Kern (2000), de meados do século XX aos dias de hoje, a fala “competência comunicativa” passou a ser o jargão do ensino de língua estrangeira por causa da perspectiva sócio-cognitiva que conquistou a popularidade. Assim sendo, a Abordagem Comunicativa é a metodologia mais importante deste período, que de acordo com LEFFA (1988), assume a comunicação na língua-alvo contextualizando e refletindo as situações da vida real com o objetivo do ensino de língua estrangeira.

Segundo Leffa (1988), a Abordagem Comunicativa (AC) defende a aprendizagem centrada no aluno em termos de conteúdo e também de técnicas usadas em sala de aula. Porém, o material usado para a aprendizagem da língua deve ser autêntico, isto é, apresentar personagens em situações reais de uso da língua, incluindo até os ruídos que normalmente interferem no enunciado.

Esta abordagem enfatiza a semântica da língua e o primeiro desafio dos

metodólogos foi elaborar um inventário das noções e funções que geralmente se expressam através da língua. Não faltaram as chamadas “taxionomias”, tentativas de classificação sistemática das noções e funções. As duas mais citadas são as de Wilkins (1976) e Van Ek (1976). O uso de elementos dessas taxionomias na elaboração de material didático foi uma das características mais salientes da AC.

Aqueles que criam materiais e que focam o desenvolvimento das habilidades comunicativas parecem crer que o objetivo do uso desses materiais seja o de desenvolver competência comunicativa, i.e., a habilidade de se comunicar na língua alvo de acordo com a situação, propósitos e papéis dos participantes nas interações sociais. Materiais que enfatizam o desenvolvimento da competência comunicativa agrupam tópicos, gêneros, funções (fazer sugestões, pedir e dar conselhos, etc...), gramática e desenvolvimento das quatro habilidades (compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita).

As quatro habilidades são apresentadas de maneira integrada, podendo haver concentração em uma só, se for este o objetivo de um curso específico. O uso da língua materna é permitido, geralmente, no início do curso, ou quando se deseja criar um contexto para o uso e aprendizagem da língua alvo.

Bohn (1988) sugere algumas categorias que podem auxiliar na avaliação dos critérios utilizados pelos professores para a seleção do material didático, tais como: nível de conhecimento da língua inglesa, faixa etária dos alunos, organização do conteúdo, quais habilidades são enfatizadas, tipo de material utilizado e sua apresentação gráfica, formas de exploração da compreensão oral e escrita, e da expressão oral e escrita, vocabulário e gramática. É importante ressaltar que estas categorias sugeridas pelo autor referem-se, especificamente, à Abordagem Comunicativa. Tais categorias servirão como alicerce para o estudo desenvolvido nesta dissertação.

Atualmente, no ensino de línguas, prevalece a Abordagem Comunicativa. No entanto, Leffa (1988) alerta para o fato de que, até o momento, esta parece ter seguido o mesmo padrão histórico das abordagens anteriores, ou seja, ela é resultado da reação à abordagem vigente durante a época de seu surgimento, difundindo que esta é uma abordagem definitiva para o ensino da língua estrangeira, apresentando ainda dogmatismo doutrinário, imprecisão terminológica e falta de evidência baseada em fatos.

## 2.2 Material didático

A idéia de utilizar recursos tais como material didático nas aulas não é recente. Comenius (1592-1670), em sua *Didactica Magna*, já recomendava que recursos os mais diversos fossem aplicados nas aulas para “desenvolver uma melhor e maior aprendizagem”. Nessa obra, ele chega mesmo a recomendar que nas salas de aula sejam pintadas fórmulas e resultados nas paredes e que muitos modelos sejam construídos para ensinar geometria.

Nos séculos XVIII e XIX, Pestalozzi (1746-1827) e Froëbel (1782-1852) acreditavam que uma ampla atividade por parte dos jovens seria o principal passo para uma “educação ativa”. Assim, na concepção desses educadores, as descrições deveriam preceder as definições e os conceitos nasceriam da experiência direta e das operações que o aprendiz realizava sobre as coisas que observasse ou manipulasse.

Foi a partir do movimento que se chamou “Escola Nova”, trazida por John Dewey (1859-1952), que as preocupações com um “método ativo” de aprendizagem ganharam força. Pesquisadores como Maria Montessori (1870-1952) e Decroly (1871-1932), inspirados nos trabalhos de Dewey, Pestalozzi e Froëbel, criaram inúmeros jogos e materiais que tinham como objetivo melhorar o ensino de matemática.

Assim, os materiais didáticos há muito tempo vêm despertando o interesse dos professores e, atualmente, é quase impossível que se discuta o ensino de algumas disciplinas sem fazer referência a esse recurso. As indústrias há várias décadas têm aumentado significativamente a variedade de materiais didáticos disponíveis para os colégios, desde belos livros e apostilas com editorações modernas, até jogos, computadores, CD ROM, fitas K-7, CDs, entre outros. No entanto, a despeito da sua função para o trabalho em sala de aula, seu uso não pode ser irrefletido, não basta a manipulação para que os alunos aprendam. O uso de materiais em sala deve estar atrelado a objetivos claros e a processos de investigação.

Um material é utilizado tanto porque a partir dele podemos desenvolver novos tópicos ou idéias, quanto para dar oportunidade ao aluno de aplicar conhecimentos que ele já possuía num outro contexto, mais solicitador. Dessa forma, quando selecionamos um

material para a sala de aula, uma primeira preocupação é perceber o quanto ele promoverá o envolvimento do aluno com o conteúdo trabalhado.

Embora o tempo inicial de manuseio deva ser livre para que algumas noções comecem a emergir da exploração inicial, o adequado valor do material aparecerá no modo pelo qual cada proposta será conduzida. Também é importante que sejam pontuados problemas a serem explorados oralmente com os alunos, ou para que eles em grupo façam uma “investigação” sobre eles. É a partir do uso dos materiais didáticos que os alunos trocam impressões e fazem registros individuais e coletivos. O importante da bação com um material é que ela seja reflexiva. Que ela estabeleça princípios, pressupostos e crenças que perpassem o ensino de línguas estrangeiras ao longo da história, com vistas a estabelecer traços distintivos com a abordagem comunicativa nas atividades propostas em materiais de ensino.

É importante pontuar características de materiais de ensino de inglês, explicitando com os alunos critérios para uma análise da abordagem de ensino implícita nos materiais, levantando-se justificativas teóricas que sintetizem uma concepção de linguagem humana e conceitos de ensinar e aprender línguas; incentivando os alunos a avaliarem também os materiais já construídos, visando o seu aprimoramento e a construir parte de seus próprios materiais dirigidos a seus contextos pedagógicos específicos.

Neste contexto, buscou-se realizar a pesquisa deste trabalho, conforme exposto na metodologia, através de um questionário que evidenciasse quais os critérios utilizados pelos professores de língua inglesa para a seleção de material didático.

Algumas das denominações dadas à época atual é o da “era da comunicação”, “era eletrônica”, “século da ansiedade” que, em grande parte, refletem os denominadores comuns da ciência e tecnologia. É normal que o ponto de vista de cada analista ou crítico designe a denominação referente à segunda metade deste século.

Neste contexto, o Brasil se acha em plena fase de explosão cultural. Os sinais desta explosão são o número crescente de matrículas em escolas de todos os níveis, a difusão crescente de meios de comunicação como a televisão e a imprensa, as campanhas realizadas em todo o país para a alfabetização de adolescentes e adultos<sup>2</sup>. Parece que se pode dizer que o brasileiro principiou no período do consumo em massa de cultura.

---

<sup>2</sup> Disponibilizado através do endereço – [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

A explosão que se averigua na publicação de materiais impressos mostra um aspecto digno de ser considerado. Não se fala apenas de maior quantidade de livros, jornais e revistas, porém, de fatos novos, informações novas, novos conhecimentos descobertos e elaborados. No entanto, o crescimento da quantidade de informação não é o mesmo para todos os ramos do conhecimento humano. Desta forma, nem todo o livro sofre o mesmo grau de crise de atualização ou de atraso cultural.

Pfromm, Rosamilha e Dib (1974) destacam algumas atitudes erradas em relação ao livro, que são mais ou menos comuns. Em primeiro lugar, o livro não pode ser visto como mera decoração, exclusivo para fins ornamentais; em segundo lugar, ele não pode ser adquirido como um símbolo de *status*, sem lê-los, obtendo-os somente para ter a sensação que se participa do mundo da cultura; e em terceiro lugar, o livro não pode ser encarado como mero investimento financeiro, ou seja, adquirir o livro em função do valor que ele pode vir a ter no futuro.

Na opinião destes autores, as pessoas lêem os livros por duas razões básicas: ou para escapar à rotina da vida diária ou pelo sentimento de aceitação do mundo, do desejo de participar dele.

Na escola, o livro certamente é mais um instrumento de trato com a realidade. Contudo, a missão da escola não se reduz ao uso de livros de caráter informativo. Cabem às escolas muitas outras tarefas, entre elas a apreciação da boa leitura como meio de fazer a pessoa feliz e melhor como cidadão de todas as nações e contemporâneo de todas as épocas. O livro é um recurso educacional que pode provocar mudanças nos modos de pensar, agir e sentir dos alunos. Ele auxilia o aluno a alcançar determinados objetivos. “Estudar” significa também adquirir novos conhecimentos e habilidades, novas maneiras de encarar o mundo através da leitura (IDEM).

A variedade de objetivos educacionais visados pela escola é muito grande, mas podemos falar principalmente dos objetivos cognitivos, afetivos e motores, entre outros. Os objetivos cognitivos que se referem a conhecimentos e habilidades intelectuais, ocorrem, por exemplo, na leitura de livros para obter conhecimento sobre fatos e seqüências de acontecimento, conhecer e usar técnicas de solução de problemas, etc. Esta categoria, provavelmente, é uma das categorias mais visadas pelo trabalho escolar (IBIDEM).

Outro objetivo pode ser expresso quando, por exemplo, certo texto pode ser



indicado para o aluno com o intuito de melhorar ou criar uma atitude de tolerância com respeito a outras pessoas, ou a outros povos e idéias, ou ainda, que os alunos valorizem, descrevam a higiene no lar ou o trabalho na comunidade. Objetivos educacionais como estes se chamam objetivos afetivos, pois eles abrangem atitudes, interesses e valores.

Escrever com certa legibilidade e beleza, ou seja, ter caligrafia, fazer um desenho técnico, usar ferramentas e montar máquinas, e assim por diante são habilidades motoras com as quais as escolas estão preocupadas. Conduzir situações de ensino, planejar ou determinar leituras que fazem com que os alunos atinjam objetivos cognitivos e motores são tão difíceis quanto com respeito ao objetivo afetivo.

Resumindo, as escolas e os professores visam três grandes grupos de objetivos educacionais: os cognitivos, os afetivos e os motores. Os cognitivos podem ser ligados a conhecimento ou habilidades intelectuais como identificar, nomear, descrever, ordenar, construir. Entretanto, os afetivos se referem a atitudes, interesses e valores. E os motores incluem destrezas, coordenação motora, ganho em acuidade sensorial, etc.

Russel e Fea apud Pfromm, Rosamilha e Dib (1974) destacam quatro importantes propósitos para a leitura: localizar as idéias principais, apreender seqüências, obter conclusões e seguir instruções. Levando-se em consideração a opinião de Taglieber (1988), que enfatiza a importância de tornar o aluno um leitor independente em língua estrangeira, a leitura será, portanto, um importante aspecto a ser explorado, conseqüentemente, a escolha de um livro didático ou textos de várias fontes para o ensino da Língua Estrangeira deverá estar voltado para as inúmeras possibilidades de exploração do texto, sendo que estes também deverão explorar contextos e aspectos culturais diversos do país de origem da língua a ser aprendida.

Pfromm, Rosamilha e Dib (1974) enfatizam a importância do livro didático na escola, pois sua utilização diária vem a contribuir para o desenvolvimento da capacidade de ler do aluno, aumentando seu vocabulário, favorecendo uma leitura mais rápida, além de ter acesso à leitura de maior número de textos, mais compreensão do que lê e obter maior facilidade para seguir instruções escritas. Destacam ainda que o livro didático contribui para criar o hábito de recorrer a materiais impressos tanto para fins recreativos como para obtenção de informações, visto que, havendo familiaridade com livros, haverá o interesse em buscar outros textos de caráter diversos, permitindo que, já no início de sua vida

escolar, o aluno entre em contato com o legado cultural deixado por seus antepassados.

De todos os aspectos relatados, um dos mais relevantes talvez seja o de propiciar um estudo individualizado, favorecendo a autodisciplina mental e motora, pois o aluno adquire, gradativamente, o hábito de recorrer aos livros para estudar, percebendo as várias possibilidades de opiniões sobre um fato, conhecendo autores diversos, entrando em contato com estilos de textos diferentes, com diferentes fatos e estruturas lingüísticas.

A adoção do livro didático na sala de aula deveria objetivar a utilização de um material adequado para o ensino da disciplina, escolhido de acordo com a metodologia e a abordagem adotadas pela instituição escolar. No entanto, com base em nossa observação prática, a adoção de livros didáticos não tem acompanhado critérios envolvendo metodologia e normalmente, sem nenhum conhecimento do professor com relação à abordagem que este material apresenta, sendo a praticidade um critério mais importante para o professor.

Carmagnani (1999) observa que a seleção de um livro didático depende diretamente da influência da editora junto a órgãos governamentais e de suas estratégias de marketing, ou ainda, dos acordos feitos junto às direções de escolas e de outros aspectos que não dependem diretamente das qualidades pedagógicas apresentadas pelo material. Além disso, ressalta que os livros mais vendidos são os que trazem os roteiros mais detalhados para o professor, contendo as respostas corretas, material suplementar e sugestão de provas, facilitando o trabalho de sala de aula e diminuindo a probabilidade de falhas por parte do professor.

Silva (1988) aponta o livro didático como um freqüente substituto para a leitura, pesquisa e análise de materiais por parte do professor que, possuindo um grande número de turmas para lecionar, adota um livro de uso fácil, que envolva pouco esforço, limitando-se a segui-lo na íntegra.

Molina (1988, p. 24) também não constatou muitas diferenças com relação ao uso do livro didático pelo professor, pois comenta que “como o professor não é preparado para fazer suas escolhas e simplesmente recebe um catálogo de títulos que podem ser escolhidos, sem nenhuma indicação quanto a possíveis critérios norteadores e, ainda por cima, com um prazo geralmente muito limitado para decidir, ao observador mais atento só resta mesmo a sensação de falsa liberdade. De pouco adianta escolher se não se sabe escolher”. Na opinião

desta autora, a situação é agravada pelo fato de haver um grande número de professores mal preparados, que se submetem a baixos salários e grande carga horária, com salas cheias, correndo de uma instituição para outra, sem tempo para se aprimorar, ler, pesquisar e optar por um material didático próprio, acarretando na escolha de um livro didático de fácil aplicação metodológica: ler, explicar, aplicar os exercícios, corrigir e seguir adiante, sem nenhuma reflexão a respeito do que se está realmente ensinando nem como se está realizando o ensino (se é que ele realmente está ocorrendo).

Para Bohn (1988) também é comum observar que muitos professores dependem de um programa a ser seguido ou de um livro didático que possam ser seguidos na seqüência, mas ressalta que esta relação de dependência pode variar de acordo com o tipo de preparação do professor, sua disponibilidade de tempo, seus objetivos de ensino e dos recursos disponíveis na escola.

Coracini (1999) comenta que há duas posturas adotadas por parte do professor com relação ao livro didático na sala da aula: a seleção do livro e seu uso fiel, na íntegra; ou a opção de não adotar livro, assumindo a responsabilidade de preparar seu próprio material, buscando textos variados e elaborando as atividades. No entanto, esta segunda atitude não desmistifica o tipo de estrutura adotada na sala de aula já interiorizada pelo professor. As atividades continuam sendo estabelecidas em torno da leitura do texto, repetição da pronúncia, questões relativas à gramática e cópia e adaptação de estruturas prontas.

Para Cunningsworth (1984), a relação de dependência estabelecida entre professor e livro didático é esperada, tanto que as editoras apresentam livros elaborados por pessoas altamente qualificadas, com belas condições gráficas e cujo material já foi testado. Além disso, em nossa prática cotidiana, constantemente recebemos livros de cortesia das editoras para apreciação e possível adoção, e verificamos que o exemplar do professor é acompanhado de respostas e de um programa de ensino e, muitas vezes, com sugestões de questões para provas, além de ampla explanação de como desenvolver as aulas, quais os objetivos a serem alcançados, qual a metodologia a ser adotada e fitas K-7 para auxílio da pronúncia. Não se espera que todos os professores de línguas estrangeiras tenham conhecimento suficiente para conduzir todos os aspectos de suas aulas, pois se assim fosse, não haveria necessidade de enviar um livro respondido, tão pouco com as instruções de como utilizá-los.

Bohn (1988) esclarece que a adoção do material didático para o ensino de língua estrangeira deve atender aos objetivos e necessidades de aprendizagem de seus alunos. Conseqüentemente, podemos afirmar que o material a ser adotado por alunos que precisarão de proficiência em uma língua para cursar um mestrado será diferente daquele que pretende morar por alguns meses no país onde a língua é falada, tendo em vista que o segundo precisará falar fluentemente e conhecer a cultura e expressões idiomáticas dos nativos, enquanto que o primeiro precisará de experiência em traduções de material escrito.

No entanto, muitos professores não possuem critérios específicos para a adoção do livro didático, recorrendo meramente a sua própria experiência ou optando por aquele livro que lhe parece de mais fácil aplicação, ou ainda, deixa-se levar pela propaganda do representante da editora que visita as escolas anualmente.

Para Silva (1988, p. 10), desponta uma nova visão por parte de alguns professores com relação aos livros:

O entendimento de que o livro didático não é um fim em si mesmo, mas um *complemento* ao trabalho global dos professores e alunos, parece estar ganhando corpo e peso na seara educacional. De fato, com as lutas travadas por melhores condições de funcionamento das escolas e para a efetivação do ensino, os professores passaram a analisar e perceber, com mais acuidade, as mazelas que estão presentes no circuito de produção, circulação e consumo de livros didáticos. Sem dúvida que a realização de pesquisas e estudos sobre o assunto e uma sadia discussão nacional sobre diferentes aspectos do livro didático (vinculação com a ideologia dominante, seqüência e adequação dos conteúdos, apresentação gráfica, descarte ou não, etc) geraram um certo abalo na mentalidade dos professores, fazendo com que os mecanismos de adoção deixassem de ser tão casuísticos.

Lamentavelmente, ainda observamos em nossa prática escolar que muitos colegas desprovidos de critérios coerentes para a adoção de livros, acabam solicitando títulos que pouco contribuem para o conhecimento, compreensão e cultura de seus alunos. Estes critérios, disponíveis na literatura, já deveriam ser esclarecidos aos professores quando estes ainda cursam a graduação, incitando-se debates e análises de obras variadas. Niskier (1996, p. 93-94) esclarece que o livro didático deve ser apoiado nos seguintes requisitos:

- capacidade de transmitir conhecimentos fundamentais, através de uma seqüência lógica e adequada de assuntos;
- apresentação de coerência, integração, correção de estilo e de ortografia, continuidade e grau crescente de dificuldades;
- facilitação da passagem gradativa da criança da civilização oral para a civilização escrita.

Niskier (1996, p. 94) defende, ainda, que o livro didático deve apresentar as

seguintes características:

- instrumento para aumentar a capacidade de ler e desenvolver o vocabulário, a rapidez da leitura, a compreensão;
- estímulo para outras leituras e fonte de recreação;
- forma de levar a aprendizagem através de outros livros e fontes, como dicionários, Atlas, impressos diversos;
- forma de avaliação dos interesses e dificuldades dos educandos.

Este autor ainda ressalta que, em 1969, a Comissão do Livro Técnico e Didático já propusera as características descritas acima como diretrizes para uma eficiente utilização do livro didático. Portanto, não são características “novas”, mas estabelecidas há mais de trinta anos, sem que muitos tenham tomado conhecimento de tais critérios.

Molina (1988) aborda algumas questões com relação ao livro didático que são importantes aspectos a serem vistos. A primeira delas é que a adoção de livro didático pode representar um grave problema econômico para os pais a cada início de ano letivo, que terão que pagar preços altos por eles. Reconhecendo-se o importante aliado que o livro didático significa para o professor, este grau de importância não justifica outro sério problema: a troca anual de títulos, impedindo que o mesmo livro seja utilizado por dois ou três anos consecutivo. Por outro lado, a autora chama a atenção para o fato de que, muitas vezes, é o livro didático o único livro com o qual o aluno terá contato.

Almeida Filho (1994) comenta que, comumente, o livro didático é a única fonte de consulta e de leitura dos professores e alunos.

Kleiman (1992) também menciona que não é raro ser o livro didático a única referência tanto dos alunos quanto dos professores. Este é um problema provavelmente detectado por qualquer professor em sua prática cotidiana: geralmente seus alunos não lêem e a maioria afirma não gostar de ler, além de muitos considerarem a aquisição de livros um desperdício, já que “compra-se para ler uma vez só”, como é comum ouvirmos. Nem mesmo revistas de informação constam no hábito de compra de nossos alunos, que, quando compram revistas, são títulos de cunho lúdico, não havendo uma cultura de informação e atualização, sendo esta última uma tarefa relegada estritamente à escola que, sempre que possível, assina revistas de informação e a seus alunos são solicitadas tarefas a partir da leitura destes materiais, o que nem sempre resulta em hábito de leitura por parte dos alunos.

Para identificar os critérios existentes para seleção de material didático, a seguir,

será descrito o capítulo referente à metodologia utilizada nesta pesquisa.

### **3 METODOLOGIA**

Neste capítulo são apresentados a população, a amostra, os procedimentos para coleta e tratamento dos dados e a forma de apresentação utilizada na pesquisa. O instrumento foi aplicado entre abril e junho de 2002, junto aos professores de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental dos colégios, municipais, estaduais e particulares do município de Itajaí com o objetivo de verificar os critérios para a seleção do material didático de inglês.

#### **3.1 População e amostra**

A população desta pesquisa é composta por professores de inglês de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, distribuída entre os colégios municipais, estaduais e particulares.

Foram excluídos da pesquisa os professores de inglês que: -não estão com regência de turma, pois há dificuldade em localizá-los e por não estarem atuando diretamente nos processos decisórios de escolha de material didático; - lecionam em cursos particulares de inglês, pois, na maioria das vezes, estes já possuem o seu material didático proveniente de uma organização maior, como, por exemplo, uma franquia.

Na cidade de Itajaí, cinquenta e quatro por cento dos colégios são municipais, vinte e sete por cento são estaduais, totalizando oitenta e um por cento de colégios públicos e, dezanove por cento são colégios particulares.

Foram investigados todos os professores de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental dos colégios estaduais (doze colégios), municipais (vinte e quatro colégios), e particulares (seis colégios) de Itajaí, totalizando quarenta e dois colégios pesquisados, com o objetivo de ter uma amostra ampla e mais detalhada sobre os critérios de escolha do material didático.

O número total de professores pesquisados foi de cinquenta e dois professores, distribuídos da seguinte forma:

- Dezesseis em Colégios Públicos Estaduais.

- Vinte e quatro em Colégios Públicos Municipais.
- Doze em Colégios Particulares.

O número de aulas de inglês no ensino fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, por turma, varia entre uma e três aulas. Apenas dois por cento têm uma aula de inglês semanal, vinte por cento têm três aulas semanais e setenta e oito por cento têm duas aulas semanais. O tempo de duração das aulas também varia entre quarenta e cinco e sessenta minutos.

### **3.2 Instrumentos de coleta de dados**

Os dados primários foram obtidos através da pesquisa de campo via aplicação de um instrumento de pesquisa – um questionário – utilizado para coleta de dados em uma única etapa, entre abril e junho de 2002.

Utilizou-se para esta pesquisa um questionário misto, compostas por questões fechadas e abertas, preenchidas pelos próprios professores como instrumento para levantar informações acerca do grupo a ser estudado.

Esta pesquisa tem como base os critérios de escolha do material didático. Não foi necessário o professor estar em sua sala de aula, em seu espaço habitual para que pudéssemos investigar o que o conduziu a selecionar determinado material didático.

O instrumento de pesquisa (em anexo), foi aplicado a cada um dos professores dos colégios públicos estaduais e municipais, não sendo utilizada a forma gravada. Após um contato formal com a Diretora da unidade de ensino e devidamente agendada uma visita ao professor, aguardou-se que estes professores respondessem o questionário.

Os diretores dos colégios, na sua maioria, foram receptivos a pesquisa, e se dispuseram a marcar um horário com o professor entrevistado. Grande parte deles pediu que houvesse um retorno sobre o objeto pesquisado para que, se preciso for, pudessem estar analisando ou até mesmo aprimorando seus critérios na hora da escolha do material didático.



### **3.3 Apresentação e análise dos dados**

A informação que foi colhida pelo pesquisador, por meio da aplicação da coleta de dados, foi apresentada na forma textual e numérica, pois é importante a amostragem nesta forma para se ter noção da proporção e da relação destes fatores dentro de um todo.

A partir do questionário, foram criados gráficos e categorias, com base nos parâmetros da Abordagem Comunicativa, onde se apresentam as quatro habilidades específicas.

Estas categorias foram “Professores que adotam livros didáticos” e “Professores que adotam material preparado aula após aula”. Com isso, pôde-se verificar quais os critérios de escolha do material didático nos colégios municipais, estaduais e particulares do município Itajaí, usando como referencial teórico os critérios ditados por Bohn (1988).

## **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS**

Neste capítulo apresentam-se os dados coletados e tabulados, seguidos por suas análises, ancoradas pelas premissas da Abordagem Comunicativa como orientado por Bohn (1988), objetivando a verificação dos critérios da escolha do material didático no ensino fundamental, de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série, no município de Itajaí.

As análises dos dados foram realizadas conforme duas categorias: professores que adotam livros didáticos e professores que adotam material preparado aula após aula. Estas categorias derivaram a partir dos dados obtidos no questionário aplicado aos professores de inglês, cujos resultados são apresentados em tabelas.

### **Professores que adotam livros didáticos**

Bohn (1988) sugere alguns critérios que orientam os professores na escolha do livro didático, no que concerne a apresentação visual, qualidade de impressão, recursos didáticos e instruções aos professores sobre sua utilização. Estes critérios orientaram a elaboração do questionário apresentado aos respondentes, assim como, as análises dos resultados obtidas serviram para o instrumento de coleta dos seus dados.

Os itens abaixo, elaborados a partir dos itens propostos por Bohn (1988), foram apresentados no questionário como critérios para a adoção do livro didático. Os professores poderiam escolher todos os critérios que julgassem necessários.

- 1 - boa apresentação (capa, layout);
- 2 - boas ilustrações;
- 3 - boa durabilidade;
- 4 - preço acessível;
- 5 - recursos didáticos – o que o material oferece;
- 6 - recursos didáticos – o que o professor é capaz de criar baseado no material;
- 7 - instruções claras para o aluno exercitar e realizar tarefas;
- 8 - manual para o professor.

Dentre todos esses critérios, os mais citados pelos professores são os agrupados pelos itens 2 ao 8 e o agrupamento dos itens 1 ao 8.

Ao perguntar aos entrevistados quais os critérios para a escolha do material didático, buscou-se orientação na literatura consultada – Bohn (1998). Todas as opções oferecidas no questionário compunham os critérios para a escolha do material didático, conforme as premissas da Abordagem Comunicativa. Enumeram-se em: nível de conhecimento da língua inglesa, faixa etária dos alunos, organização do conteúdo, habilidade enfatizada, material utilizado e apresentação gráfica, formas de exploração da compreensão oral e escrita, e da expressão oral e escrita, vocabulário e gramática.

Quadro 1: Distribuição de frequência quanto aos critérios utilizados em termos percentuais<sup>3</sup>

	Critério 1 (%)	Critério 2 (%)	Critério 3 (%)	Critério 4 (%)	Critério 5 (%)	Critério 6 (%)	Critério 7 (%)	Critério 8 (%)
Recursos Didáticos - o que o material oferece	52	22	18	05	--	--	--	--
Recursos Didáticos - o que o professor é capaz de criar baseado no material	06	32	18	15	23	--	--	--
Instruções claras para o aluno exercitar e realizar tarefas	24	--	34	15	23	--	--	--
Manual para o professor	18	06	--	05	08	--	13	67
Preço acessível	--	17	12	40	--	17	29	--
Boas ilustrações	--	17	12	05	23	33	29	--
Boa apresentação	--	06	06	10	08	25	--	--
Boa durabilidade	--	--	--	05	15	25	37	33

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Os entrevistados indicaram quais os critérios utilizados para escolha do material didático em questão aberta, com livre escolha. Os mais apontados foram: boas ilustrações (119%), manual para o professor (117%); seguidos por preços acessíveis (115%) e boa durabilidade (115%). Recursos didáticos - o que o material oferece (97%), instruções claras para os alunos (96%), recursos didáticos - o que o professor é capaz de criar baseado no material (94%) e boa apresentação (55%).

Os entrevistados demonstram em suas respostas que o critério mais importante

<sup>3</sup> Esta questão permitiu mais de um item como resposta.

refere-se às instruções que o professor recebe dos autores (no caso, o manual do professor). Ao mesmo tempo em que estas informações constantes do manual são importantes para auxiliar o profissional na condução de suas aulas, levam-nos à reflexão de quanto este recurso é significativo, pois tendo o professor em sua formação o domínio das quatro habilidades e sabendo sobre a importância de sua aplicação, aliado à prática de sala de aula, estaria em condições de desenvolver suas aulas de forma produtiva.

Os entrevistados foram questionados quanto à escala de importância para o processo de ensino-aprendizagem do aluno, conforme demonstram os gráficos em anexo, resultando que o conteúdo (72%) e o vocabulário (72%) foram os mais escolhidos, seguidos por exercícios (58%) e tópicos (44%) como “extremamente importante”. O fato de serem atualizados e contextualizados também foi apontado como “extremamente importante” pela maior parte dos entrevistados (82%). A ênfase na interpretação textual foi apontada como “extremamente importante” e “importante” por 98% dos entrevistados, enquanto que 89% enfatizou a gramática como “extremamente importante” e “importante”.

Os exercícios criativos (94%) e variados (84%) foram apontados como “extremamente importante” pela grande maioria dos entrevistados.

As ênfases na gramática e na interpretação textuais com índices tão próximos demonstram que a gramática ainda é muito valorizada nas aulas e, quando se tem acesso aos exercícios dos materiais didáticos, muitos são referentes ao ensino da gramática.

Na prática da sala de aula é comum ainda verificar-se que as atividades escritas incluem traduções de frases simples e exercícios de aplicação de regras gramaticais envolvendo uso de classes gramaticais.

Embora muitos professores defendam no seu discurso o desenvolvimento das quatro habilidades, na prática, há pouca leitura e pouca conversação entre os alunos. No momento da avaliação, não há atividade oral, apenas avaliações escritas envolvendo pequenas traduções e exercícios gramaticais.

Quanto à avaliação do vocabulário, a maior parte dos entrevistados demonstra ter conhecimento das necessidades do mesmo, pois todos os itens são de grande importância e todos foram assinalados como “extremamente importante” (72%) ou “importante” (28%).

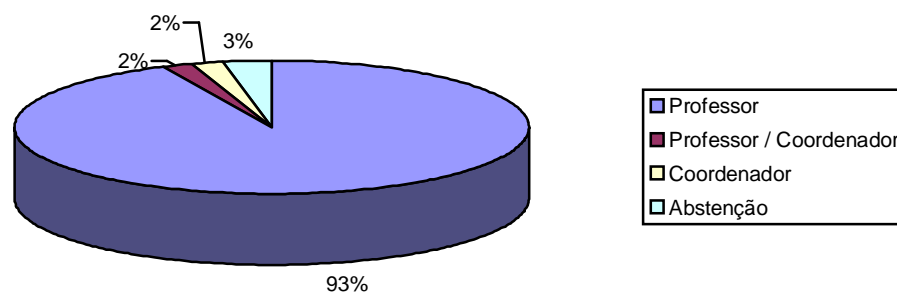
Os critérios 6, 7 e 8 (ver no anexo 1 – questionário) definidos pelos respondentes excluem os recursos didáticos e as instruções claras para o aluno exercitar e realizar tarefas.

No entanto, tendo em vista que o ensino deve privilegiar o aluno, estes critérios excluídos deveriam ser considerados pelos professores mais importantes que o manual para o professor, opção privilegiada pelo critério 8 com 67% das escolhas dos respondentes.

Conforme já explanado anteriormente, ao escolher o material didático, seja ele qual for, é importante observar as necessidades do nível de conhecimento da língua inglesa que os alunos já possuem, a organização do conteúdo, adequação à faixa etária e habilidades enfatizadas no material conforme a Abordagem Comunicativa, entre outros.

A seguir, no gráfico 1, será representado o resultado do questionamento sobre o responsável pela escolha do livro didático na escola.

**Gráfico 1: Responsável pela escolha do livro**



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Do total entrevistado, 16% dos professores adotam livros didáticos em sala de aula. Destes, 93% dos professores declararam ser os responsáveis pela escolha do livro didático aplicado na sala de aula, mas apenas 2% efetuam a escolha juntamente com a coordenação e outros 2% declararam que é o coordenador quem escolhe o livro didático.

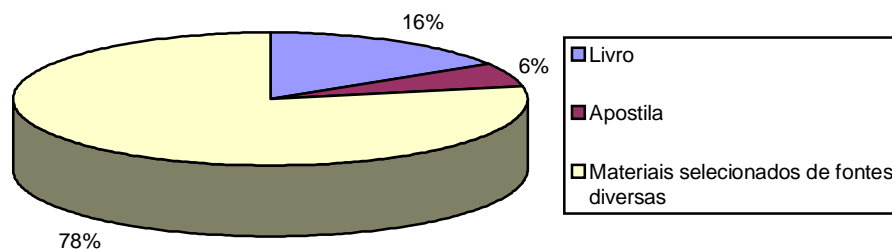
Portanto, a pessoa, dentro da escola, mais adequada para escolher o material didático é o próprio professor, pois será ele quem aplicará o material com seus alunos e terá contato direto com as dificuldades e habilidades que sua clientela apresentar.

## Professores que adotam material preparado aula após aula

Cada grupo de professores adota diferentes materiais didáticos, representados pelos gráficos que se seguem.

Ao serem perguntados sobre o tipo de material didático que utilizam em suas salas de aula, os professores apresentaram as seguintes informações, apresentadas no gráfico 2, a seguir.

**Gráfico 2: Material de trabalho**



Fonte: Dados da presente pesquisa.

Entre os professores entrevistados, 78% apontaram os materiais selecionados de fontes diversas como o material didático escolhido para aplicação em sala de aula.

Esta expressiva preferência por material preparado aula após aula privilegia a utilização de material autêntico, variado, de fontes bastante diversificadas. Esta é uma das indicações da Abordagem Comunicativa, visto que o contato com material cotidiano da língua estrangeira contribui para a compreensão do aluno sobre a cultura do país de origem da língua estudada, podendo variar de uma reportagem de revista a um informativo sobre um curso. Esta abordagem direciona à uma aprendizagem centrada no aluno, tanto no que se refere ao conteúdo como às técnicas aprendidas.

Quadro 2: Importância das atividades de leitura

	exercícios comunicativos	exercícios variados	textos relacionados com o contexto cultural do aluno	textos acessíveis ao aluno	textos atualizados
Extremamente importante	77	77	83	84	89
Importante	20	23	17	16	09
Pouco importante	03	--	--	--	02
Abstenção	--	--	--	--	--

	textos interessantes	textos que sugeriram ou incentivam a leitura suplementar	textos que indiquem a consulta de dicionário	textos para tradução	textos de múltipla escolha
Extremamente importante	92	58	16	13	31
Importante	08	36	63	44	50
Pouco importante	--	06	19	41	17
Abstenção	--	--	02	02	02

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Os respondentes consideraram “extremamente importantes” os textos interessantes (92%), os textos atualizados (89%), textos acessíveis (84%) e textos relacionados com o contexto cultural do aluno (83%).

Com base nos dados apresentados acima, a maioria dos respondentes considera “importante” a leitura para o ensino da língua estrangeira, sendo perceptível o aumento da importância quanto à integração com a realidade do aluno, acessibilidade e atualidade dos textos, afinal, o aluno deve trabalhar e operacionalizar a aprendizagem.

Pelos índices elevados de pouca importância relacionados aos textos que sugeriram leituras complementares e consulta a dicionário, evidencia-se a falta de atividades extracurriculares por parte dos professores, para serem executadas em sala de aula. A consulta a dicionário é uma atividade que extrapola a idéia de simples tradução bilíngüe de um verbete, sendo também uma fonte de informação da utilização do vocábulo em determinado contexto. Esta adequação da palavra ao contexto também precisa ser pesquisada pelo aluno e orientada pelo professor, pois a utilização da língua requer sua contextualização.

Estes resultados equiparam-se àqueles obtidos na tabela sobre vocabulário, onde os índices de apresentação com definições e apresentação através de traduções também tiveram um valor alto de “pouco importante”, denotando que existe um perfil de formação profissional que não trabalha a leitura de forma a ancorar o conhecimento em traduções e

complementos para a aula.

A importância da leitura ancora-se na idéia de ser um instrumento de informações, compreensão, interpretação e extrapolação do conhecimento anterior, conforme estabelecido pela Abordagem Comunicativa.

Quadro 3: Importância das atividades de audição

	materiais de nível adequado	materiais interessantes	materiais variados
Extremamente importante	82	86	82
Importante	13	14	16
Pouco importante	05	--	02
Abstenção	--	--	--

	materiais com exercícios de inferência de CD, K7 ou VHS	materiais que incentivem exercícios suplementares	CD, fitas cassete ou fitas de vídeo de boa qualidade
Extremamente importante	75	60	94
Importante	23	38	06
Pouco importante	02	02	--
Abstenção	--	--	--

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Para 94% dos entrevistados, CDs, fitas cassete ou fitas de vídeo de boa qualidade são “extremamente importante”, seguidos pelos materiais interessantes com 86% das indicações. Para 82% dos professores, são “extremamente importantes”, tanto os materiais de nível adequado quanto os materiais variados.

De forma consoante, todos os indicadores apontados foram considerados “extremamente importantes”, sendo que os exercícios suplementares foram considerados entre “importante” e “pouco importante”, levando as mesmas considerações do quadro anterior.

A boa qualidade dos materiais, adequação ao nível e interesse relativo aos materiais destacaram-se dentre os indicadores, mostrando uma profunda preocupação dos educadores com o resultado final do exercício de *listening*.

Apesar de ter havido um elevado número de “extremamente importante” para o indicador de materiais com nível adequado, destaca-se negativamente também pelo maior número de “pouco importante”. A Abordagem Comunicativa considera, no desenvolvimento das quatro habilidades, o *listening* em situações reais de uso, incluindo os ruídos e variações lingüísticas que a situação poderá apresentar, conforme foi explanado na



revisão da literatura.

O ouvir as situações do cotidiano permite ao aluno ter contato com os sotaques e variações da língua como ela se apresenta, educando o ouvido. Desta maneira, em uma situação real, em que um aluno pedir uma informação na rua, por exemplo, deverá ter condições de compreender a resposta do nativo, mesmo que esse não utilize um inglês totalmente correto quanto ao uso da gramática.

Quadro 4: Importância das atividades de fala

	exercícios de repetição	exercícios compreensíveis	exercícios comunicativos
Extremamente importante	48	71	86
Importante	41	27	14
Pouco importante	11	02	--
Abstenção	--	--	--

	Exercícios culturalmente apropriados	exercícios que incentivem leitura suplementar	exercícios que aceitam a variedade lingüística de falantes não ativos da L.E.
Extremamente importante	80	67	44
Importante	17	27	34
Pouco importante	03	06	22
Abstenção	--	--	--

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Para 86% dos professores, os exercícios comunicativos são “extremamente importantes”, assim como os exercícios culturalmente apropriados (80%).

O quadro acima mostra de forma clara e inequívoca as mais variadas formas de pensamento sobre o que é o falar e o como se adquire sua fluência.

Percebe-se que ao mesmo tempo em que se tem um indicador com nível elevado de “extremamente importante” para exercícios de repetição (48%), o mesmo possui um número também proporcionalmente elevado de “pouco importante” (11%), demonstrando que as formas de trabalho são extremamente diferentes.

Destacam-se, nas atividades de fala, a consideração de “extremamente importante” aos exercícios compreensíveis (71%), comunicativos (86%), assim como os culturalmente apropriados (80%), sendo que este último corrobora com a atividade de escuta quanto ao nível de adequação do material, pois 82% considera este “extremamente importante”.

De forma expressiva, destaca-se o fato de exercícios que aceitam a variedade lingüística de falantes não nativos da língua estrangeira ter um índice tão elevado de “pouco

importante” (22%), mostrando que não muita há preocupação com os regionalismos ou pronúncias.

Novamente ressalta-se que a Abordagem Comunicativa enfatiza que as quatro habilidades deverão propiciar ao aluno condições de se comunicar adequadamente através da língua estrangeira, e a fala é fundamental para que a comunicação ocorra.

#### Quadro 5: Importância das atividades de gramática

	materiais com ênfase na competência comunicativa do ensino de estruturas	materiais que contêm modelos	materiais com clareza no tipo de resposta requerida nos exercícios
Extremamente importante	58	30	65
Importante	42	31	30
Pouco importante	--	39	05
Abstenção	--	--	--

	materiais com exercícios baseados nas diferenças estruturais das duas línguas	materiais com enfoque maior para exercícios gramaticais variados e interessantes	materiais com sugestões de exercícios suplementares	materiais com as estruturas seqüenciadas de acordo com a freqüência ou complexidade
Extremamente importante	34	75	65	73
Importante	44	20	30	25
Pouco importante	22	05	02	02
Abstenção	--	--	03	--

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Os materiais com enfoque maior para exercícios gramaticais variados e interessantes foram apontados por 75% dos entrevistados. Materiais com as estruturas seqüenciadas de acordo com a freqüência ou complexidade foram apontados por 73% dos professores, materiais com clareza no tipo de resposta requerida nos exercícios e materiais com sugestões de exercícios suplementares foram escolhidos por 65% dos respondentes, enquanto que 58% apontaram materiais com ênfase na competência comunicativa do ensino de estruturas como “extremamente importantes”.

Atividades de *gramática* são “importantes”, conforme indicado pela Abordagem Comunicativa, para favorecer a compreensão e domínio de estruturas textuais, de possibilidades de elaboração de textos próprios, permitindo a ampliação do vocabulário e da expressão escrita. O aluno realmente poderá aprender a utilizar a gramática na aplicação prática da língua estrangeira.

Quadro 6: Importância das atividades de escrita

	materiais adequados à idade	materiais com exercícios de composição controlada	materiais com técnicas para o ensino da composição	materiais que incentivem leitura suplementar
Extremamente importante	77	41	63	64
Importante	03	46	28	30
Pouco importante	20	13	09	06
Abstenção	--	--	--	--

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) estabelecem que as línguas estrangeiras modernas são veículos fundamentais na comunicação entre os homens, funcionando como meios para se acessar ao conhecimento, às diferentes formas de pensar, criar, sentir, agir e de conceber a realidade.

Isto parece ser bastante evidenciado pelos entrevistados, que apontaram, em sua grande maioria, como “extremamente importante” (77%) e “importante” (3%) todas as opções de materiais adequados à idade. Em contrapartida, 20% dos entrevistados considerou “pouco importante” esta mesma opção. Este foi o item com maior índice de “pouco importante” evidenciado nos resultados deste quadro.

Materiais com técnicas para o ensino da composição são “extremamente importantes” para 63% dos entrevistados e “pouco importante” para 9%. Já os materiais com exercícios de composição controlada apresentaram, percentualmente, o maior nível de “pouco importante” (13%) com relação às respostas que consideraram esta alternativa “extremamente importante” (41%). Já os materiais que incentivem leitura suplementar apresentaram o índice de 64% para “extremamente importante” e 06% para “pouco importante”.

Neste sentido, as atividades de escrita são “extremamente importantes”, pois através delas o aluno conseguirá expressar-se através de uma carta, um convite ou um documento.

Estas atividades poderiam ser extremamente valorizadas em sala de aula, pois envolve a aplicação prática do vocabulário e da gramática, contextualizando-os. São muito mais complexos e úteis que meros exercícios de completar lacunas com determinada palavra ou traduzir determinado trecho do texto. Envolve raciocínio lógico, desenvolvimento textual e adequação de palavras e expressões idiomáticas em situações diversas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi elaborada com o objetivo de verificar quais os critérios utilizados pelos professores de língua inglesa no ensino fundamental do município de Itajaí para a escolha do material didático. A hipótese foi a de haver uma relação entre os critérios escolhidos pelo professor e o que é preconizado pela Abordagem Comunicativa. Visto que, a Abordagem Comunicativa é a metodologia mais importante e predominante de meados do século XX aos dias de hoje, de acordo com LEFFA (1988).

Os resultados da primeira categoria – professores que adotam livros didáticos - indicaram quais os critérios utilizados para escolha do material didático em questão aberta, com livre escolha. Os mais apontados foram: boas ilustrações (119%), manual para o professor (117%); seguidos por preços acessíveis (115%) e boa durabilidade (115%). Recursos didáticos - o que o material oferece (97%), instruções claras para os alunos (96%), recursos didáticos - o que o professor é capaz de criar baseado no material (94%) e boa apresentação (55%).

Quanto à escala de importância para o processo de ensino-aprendizagem do aluno, os materiais foram analisados segundo o tópico, o conteúdo, o vocabulário e o exercício resultando que o conteúdo (72%) e o vocabulário (72%) foram os mais escolhidos, seguidos por exercícios (58%) e tópicos (44%) como “extremamente importante”. E as quatro habilidades e a gramática também foram analisadas.

Os resultados da segunda categoria – professores que adotam material preparado aula após aula - demonstraram que na análise das atividades de leitura, os respondentes consideraram “extremamente importantes” os textos interessantes (92%), os textos atualizados (89%), textos acessíveis (84%) e textos relacionados com o contexto cultural do aluno (83%). Quanto às atividades de audição, para 94% dos entrevistados, CDs, fitas cassete ou fitas de vídeo de boa qualidade são “extremamente importante”, seguidos pelos materiais interessantes com 86% das indicações. Para 82% dos professores, são “extremamente importantes”, tanto os materiais de nível adequado quanto os materiais variados. Nas atividades de fala para 86% dos professores, os exercícios comunicativos são “extremamente importantes”, assim como os exercícios culturalmente apropriados (80%).

Nas atividades de gramática, os materiais com enfoque maior para exercícios gramaticais variados e interessantes foram apontados por 75% dos entrevistados. E, na escrita, materiais adequados à idade, apontaram o maior percentual 77%.

Através dos índices elevados de pouca importância e abstenção relacionados aos textos que sugeriram leituras complementares, consulta a dicionário, traduções ou múltipla escolha, traz à tona a falta de comprometimento dos professores quanto a complementações ao trabalho executado em sala de aula, ou ainda, um tipo de formação em que haja o entendimento da língua pela língua, sem que haja uma correlação com a língua materna.

As atividades escritas deveriam ser extremamente valorizadas em sala de aula, pois envolvem a aplicação prática do vocabulário e da gramática, contextualizando-os. São muito mais complexos e úteis que meros exercícios de completar lacunas com determinada palavra ou traduzir determinado trecho do texto. Envolvem raciocínio lógico, desenvolvimento textual e adequação de palavras e expressões idiomáticas em situações diversas.

De acordo com o “Projeto Educativo – Diretrizes Básicas para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Itajaí-2000”, nos colégios municipais, a caracterização da área delinea uma quantidade excessiva de alunos em sala de aula, carga horária reduzida, recursos didáticos limitados e o domínio inexpressivo das habilidades orais por parte dos professores, o que somados a pouca motivação instrumental para a leitura, tornam quase impraticável o ensino das quatro habilidades lingüísticas, conforme sugere a Abordagem Comunicativa.

De qualquer forma, o uso consciente do material didático por parte do professor, as influências de sua prática e de seu conhecimento na aplicação dos conteúdos parecem ser um ótimo recurso.

Considerando-se esta pesquisa apenas um ponto de partida, percebe-se a necessidade de uma formação continuada para os professores que lecionam língua estrangeira, com informações e debates referentes aos critérios para seleção de um material significativo e agradável, que não viabilize apenas o cumprimento do horário da aula em sala, mas na realização e produção de conhecimentos para o aluno.

Percebe-se, assim, a necessidade da contínua investigação do processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira, focalizando, principalmente os resultados finais do

processo, com os alunos que são praticamente egressos do Ensino Médio.

A escolha do livro didático exige que o profissional envolvido tenha conhecimento das necessidades apresentadas por seus alunos, observando ainda que a obra viabilize a aplicação das quatro habilidades estabelecidas pela abordagem comunicativa. Desta forma, a escolha do livro não deverá ser apenas uma “âncora” para que o professor transmita o conteúdo página a página somente, mas um material de trabalho que poderá ser complementado e aplicado conforme o andamento das aulas.

É importante ainda que o professor observe que o livro contenha textos sobre os hábitos e cultura do país de origem da língua, assim como expressões idiomáticas e situações diversas de aplicabilidade da mesma.

Outro fator importante já comentado no capítulo da fundamentação teórica é o contato do aluno com material autêntico. Portanto, a obra adotada, se for produzida por autores brasileiros, deverá contar com textos retirados de fontes autênticas e diversificadas, refletindo, tanto quanto o possível, o tipo de leitura que os nativos da língua estudada têm contato.

Algumas vezes, na prática, ao final do ensino fundamental, percebe-se que o aluno pouco acrescentou ao seu conhecimento sobre língua estrangeira além do que aprendeu na quinta série. Isto se deve, principalmente, ao grande número de alunos por turma (em média trinta e cinco), sem um laboratório de línguas e sem muitos recursos audiovisuais.

Talvez, restringidos ao quadro de giz e folhas reproduzidas ou mimeografadas, há poucas referências com as quais contar para ampliar o conhecimento cultural dos alunos, que não devem restringir-se a um vocabulário com um número determinado de palavras, mas ao conhecimento de língua estrangeira como um todo, os costumes do povo, a rotina das pessoas, o material de leitura diária (jornais, revistas, panfletos, formulários...).

Embora conscientes desta necessidade, os professores acabam restringindo-se à escolha de materiais de livros didáticos diferentes, mas não de fontes diferentes, que seria o ideal, visto que 78% dos professores entrevistados apontaram os materiais selecionados de fontes diversas como o material didático escolhido para aplicação em sala de aula.

Esta opção pode ser uma boa saída para aqueles professores que possuem em mãos um material autêntico, variado, de fontes bastante diversificadas e que saibam como utilizá-los adequadamente em sala de aula, explorando-os de forma a preparar seus alunos para ler

textos de informações diversas, sejam estes sobre a cultura do país de origem da língua estrangeira estudada, seja uma receita de bolo ou um informativo sobre um curso.

Bohn (1988) respalda que a escolha adequada do material didático é essencial e muito importante, mas que a forma como o professor conduz suas aulas é tão importante quanto este material. Se não for bem preparado e bem utilizado o material não acrescentará muita significância ao aprendizado dos alunos.

Uma possível limitação desta pesquisa foi a dificuldade encontrada em agendar com a direção ou com os professores, os horários para aplicar o instrumento, retornando em determinados colégios mais de cinco vezes para que se concretizasse o encontro. Entretanto, foi válida a pesquisa ao avaliar de forma científica o que está sendo utilizado como critério para a seleção de material didático.

A partir desta percepção, saliento que a contribuição deste trabalho está na verificação de que os critérios sob a influência da Abordagem Comunicativa têm determinado em grande parte a prática do professor para a seleção do material didático no ensino de língua inglesa. E, também, a possibilidade que a comunidade acadêmica tem de analisar os gráficos que se encontram como anexo desta dissertação, pois os mesmos contêm muitas informações sobre a escolha do material didático que poderão ser examinados levando em consideração outros aspectos.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. Escolha e produção de material didático para o ensino comunicativo de línguas. **Contexturas**. São Paulo: APLIESP, 1994. p. 43-52.

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

BOHN H.; VANDRESEN P. (Orgs). **Tópicos de lingüística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

BOHN, H.I. Avaliação de materiais. In: H. BOHN; VANDRESEN (org.) **Tópicos de lingüística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BROWN, H.D. **Principles of language learning and teaching**. Prentice Hall Regents, 1994.

CARMAGNANI, A.M.G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE In: CORACINI, M.J.R.F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. São Paulo: Editora Pontes, 1999. p.127-133.

CELANI, M.A.A.(org.) **Professores formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2003.(Coleção As faces da lingüística aplicada).

CORACINI, M. J.R.F. O livro didático nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula In: CORACINI, M. J.R.F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. São Paulo: Editora Pontes, 1999. p. 17-26.

CORACINI, M.J.R.F. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M.J.R.F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. São Paulo: Editora Pontes, 1999b. p.33-43.

CORACINI, M.J.R.F. **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. São Paulo: Editora Pontes, 1995.



CUNNINGSWORTH, A. **Evaluating and selecting EFL teaching materials**. London: Educational Books, 1984.

EK, J.A. van. **The threshold level for modern language learning in schools**. London: Longman, 1976.

KERN, R. & WARSCHAUER, M. **Theory and practice of network-based language teaching**. In WARSCHAUER, M. & KERN, R (eds). **Network-based language teaching: concepts and practice**. New York: Cambridge University Press, 2000.

KLEIMAN, A.B. (1992) Cooperation and Control in Teaching: the evidence of classroom questions. **D.E.L.T.A.** v.8, n.2, p. 187-203.

KOERNER, K. **Practicing linguistic historiography: selected essays**. (Part I) Amsterdam: John Benjamin, 1989.

KRASHEN, S.D. **Principles and practice in second language acquisition**. Prentice-Hall International, 1987.

KRASHEN, S.D. **Second language acquisition and second language learning**. Prentice-Hall International, 1988.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acessado em 16/11/2003.

LEFFA, V.J. Metodologia do Ensino de Língua. In: BOHN, H., VANDRESEN, P. (Org.). **Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 40-49.

LUNA, J.M.F. de. **O Português na escola nova alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática**. Itajaí: Editora da UNIVALI / Edifurb, 2000.

MAGALHÃES, M.C.C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMEZEZ, T. (org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. 1.ed. Londrina: UEL, 2002, p. 39 a 58.

MOITA LOPES, L.P. da. Interação na sala de aula de Língua Estrangeira: a construção do conhecimento. In: MOITA LOPES, L.P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOLINA, O. **Quem engana quem? Professor x Livro didático**. 2. ed. Campinas (S.P.): Papyrus, 1988.

NISKIER, A. **Qualidade de ensino: a grande meta**. São Paulo: LTr, 1996.

PAIVA, Vera Lúcia Mendes Oliveira E. **Ensino de Língua Inglesa: reflexão**

e experiências. Belo Horizonte: Pontes, 1996.

PFROMM NETO, S.; ROSAMILHA, N.; DIB, C. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

QUINTANILHA, T.M.R. Fluência oral. In: H. BOHN; VANDRESEN (org.) **Tópicos de lingüística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

ROESCH, S.M.A. **Projetos de estágio do curso de administração**: guia para pesquisas, projetos, estágios e trabalhos de conclusão de curso. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Educativo**: diretrizes básicas para o ensino fundamental da Rede Municipal. Itajaí, 2000.

SHIROMA, E.O.; MORAES, M.C.M. de.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, E.T. Apresentação. In: MOLINA, O. **Quem engana quem? Professor x livro didático**. Campinas (SP): Papirus, 1988. p. 9-11.

SOUZA, D.M. Autoridade, autoria e livro didático In: CORACINI, M.J.R.F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e Língua Estrangeira. São Paulo: Pontes, 1999. p. 27-31.

TAGLIEBER, L. A leitura na Língua estrangeira. In: H. BOHN; VANDRESEN (org.) **Tópicos de lingüística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 237-257.

WILKINS, D.A. **Notional syllabuses**. London: Oxford University Press, 1976.

## 7 ANEXOS

### 7.1 QUESTIONÁRIO

- Nome do professor:  
\_\_\_\_\_
- Formação acadêmica:  
\_\_\_\_\_
- Nome da escola:  
\_\_\_\_\_
- Há quanto tempo está nesta escola:  
\_\_\_\_\_
- Tipo de escola: privada
  - pública    municipal    estadual
  - curso livre
- Turno: diurno    noturno
- Número de aulas semanais: (por turma)  
\_\_\_\_\_
- Número de alunos por sala:  
\_\_\_\_\_
- Que material didático adota: livro ou monta o seu com apostilas, textos escolhidos e/ou outros?  
\_\_\_\_\_
- Se o material é montado, quais critérios foram usados para a escolha do material?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Quem escolheu o livro deste ano na sua disciplina?

- Há quanto tempo o livro está em vigor?  
\_\_\_\_\_
- 1- Como o livro foi escolhido? Quais critérios foram usados para a escolha do livro?
- boa apresentação (capa, layout)
  - boas ilustrações
  - boa durabilidade
  - preço acessível
  - recursos didáticos – o que o material oferece

- recursos didáticos – o que o professor é capaz de criar baseado no material
- instruções claras para o aluno exercitar e realizar tarefas
- manual para o professor

2- Partindo dos critérios utilizados, seria possível colocá-los numa escala decrescente, sendo do mais para o menos importante? Enumere-os:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3- Na análise dos materiais há verificação das quatro habilidades presentes: expressão oral e escrita, compreensão oral e escrita? Por quê?

sim                       não

---

---

---

4- Numa escala de importância para o efetivo processo ensino-aprendizagem do aluno, como analisa os materiais segundo:

- o tópico  
 extremamente importante  importante  pouco importante
- o conteúdo  
 extremamente importante  importante  pouco importante
- o vocabulário  
 extremamente importante  importante  pouco importante
- o exercício  
 extremamente importante  importante  pouco importante

5- Numa escala de importância, como avalia os tópicos?

- atualizados  
 extremamente importante  importante  pouco importante
- contextualizado  
 extremamente importante  importante  pouco importante
- outros \_\_\_\_\_

- 6- Numa escala de importância, como avalia os conteúdos?
- ênfase na gramática
  - ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
  - ênfase na interpretação textual
  - ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
  - ( ) outros \_\_\_\_\_
- 7- Numa escala de importância, como avalia o vocabulário quanto a:
- ( ) realidade
  - ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
  - ( ) adequação à idade
  - ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
  - ( ) apresentação através de contextos
  - ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
  - ( ) apresentação através de definições
  - ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
  - ( ) apresentação através de traduções
  - ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
  - ( ) informação fonética
  - ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
  - ( ) exercícios de inferência
  - ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
  - ( ) outros \_\_\_\_\_
- 8- Numa escala de importância, como avalia os exercícios?
- ( ) repetitivos
  - ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
  - ( ) criativos
  - ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
  - ( ) variados
  - ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
  - ( ) outros \_\_\_\_\_
- 9- Nas atividades de “*reading*”, classifique:
- ( ) exercícios comunicativos
  - ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
  - ( ) exercícios variados
  - ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
  - ( ) textos relacionados com o contexto cultural do aluno
  - ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
  - ( ) textos acessíveis ao aluno
  - ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
  - ( ) textos atualizados

- ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
- ( ) textos interessantes
- ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
- ( ) textos que sugiram ou incentivam leitura suplementar
- ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
- ( ) textos que indiquem a consulta de dicionário
- ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
- ( ) textos para tradução
- ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
- ( ) textos de múltipla escolha
- ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
- ( ) outros \_\_\_\_\_

10- Nas atividades de “*listening*”, classifique:

- ( ) materiais de nível adequado
- ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
- ( ) materiais interessantes
- ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
- ( ) materiais variados
- ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
- ( ) materiais com exercícios de inferência de CD, K7 ou VHS
- ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
- ( ) materiais que incentivem exercícios suplementares
- ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
- ( ) CDs, fitas cassetes ou fitas de vídeo de boa qualidade
- ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
- ( ) outros \_\_\_\_\_

11- Nas atividades de “*speaking*”, classifique:

- ( ) exercícios de repetição
- ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
- ( ) exercícios compreensíveis
- ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
- ( ) exercícios comunicativos
- ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
- ( ) exercícios culturalmente apropriados
- ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
- ( ) exercícios que incentivem leitura suplementar
- ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
- ( ) exercícios que aceitam a variedade lingüística de falantes não nativos da L.E.
- ( ) extremamente importante ( ) importante ( ) pouco importante
- ( ) outros \_\_\_\_\_

12- Nas atividades de “*writing*”, classifique:

- materiais adequados à idade
- extremamente importante  importante  pouco importante
- materiais com exercícios de composição controlada
- extremamente importante  importante  pouco importante
- materiais com técnicas para o ensino da composição
- extremamente importante  importante  pouco importante
- materiais que incentivem leitura suplementar
- extremamente importante  importante  pouco importante
- outros \_\_\_\_\_

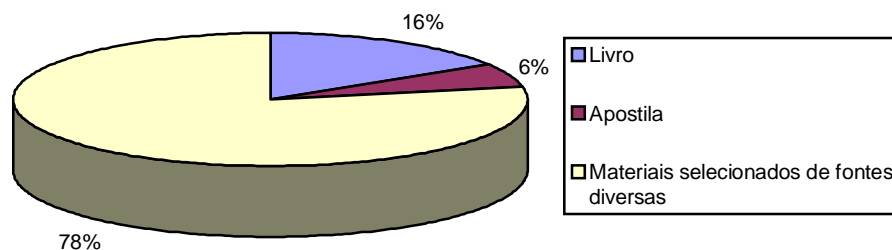
13- Nas atividades de “*grammar*”, classifique:

- materiais com ênfase na competência comunicativa no ensino de estruturas
- extremamente importante  importante  pouco importante
- materiais que contêm modelos
- extremamente importante  importante  pouco importante
- materiais com clareza no tipo de resposta requerida nos exercícios
- extremamente importante  importante  pouco importante
- materiais com exercícios baseados nas diferenças estruturais das duas línguas.
- extremamente importante  importante  pouco importante
- materiais com enfoque maior para exercícios gramaticais variados e interessantes
- extremamente importante  importante  pouco importante
- materiais com sugestões de exercícios suplementares
- extremamente importante  importante  pouco importante
- materiais com as estruturas seqüenciadas de acordo com a frequência ou complexidade.
- extremamente importante  importante  pouco importante
- outros \_\_\_\_\_

## 7.2 GRÁFICOS

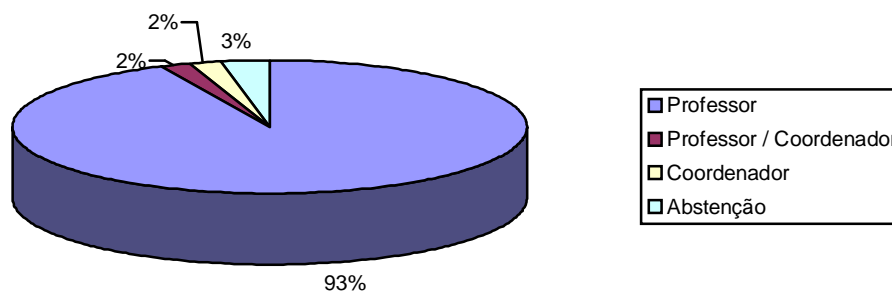
Os dados foram apresentados em sua totalidade para análise.

GRÁFICO 1: Material de trabalho



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

GRÁFICO 2: Responsável pela escolha do livro

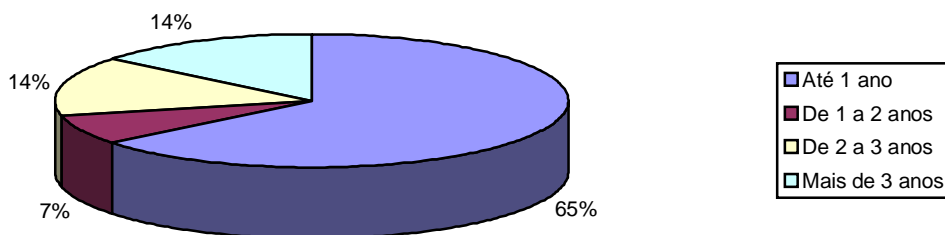


Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Com relação ao tempo de duração do material didático adotado, os colégios particulares adotam livros e os colégios municipais e estaduais montam as apostilas para seus alunos, utilizando este material em períodos bastante variados, com duração de menos de um ano até três anos.



GRÁFICO 3: Tempo do livro



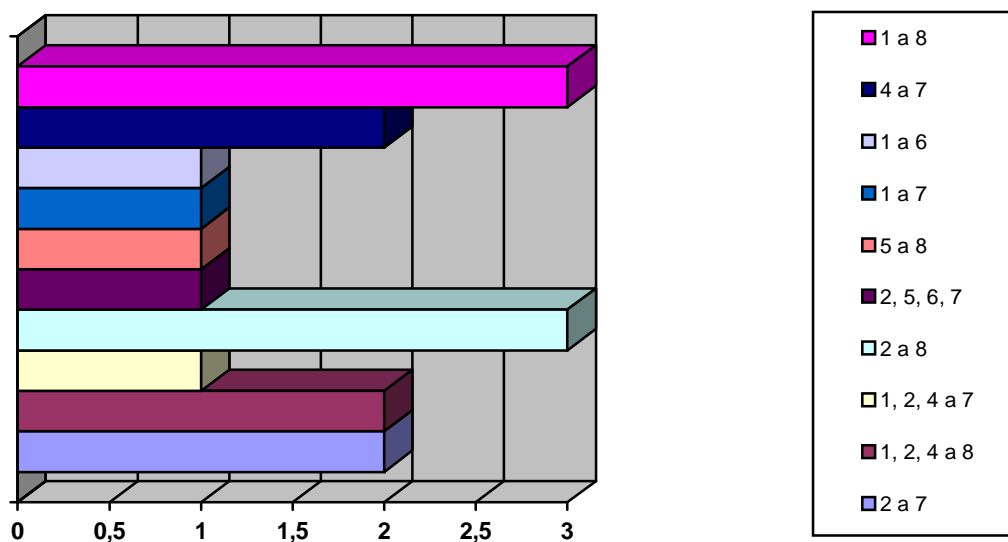
Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Os critérios que foram colocados para análise para a escolha do livro didático são:

- 1 - boa apresentação (capa, layout);
- 2 - boas ilustrações;
- 3 - boa durabilidade;
- 4 - preço acessível;
- 5 - recursos didáticos – o que o material oferece;
- 6 - recursos didáticos – o que o professor é capaz de criar baseado no material;
- 7 - instruções claras para o aluno exercitar e realizar tarefas;
- 8 - manual para o professor.

Dentre todos esses, os mais citados foram do item 2 ao 8 e do item 1 ao 8.

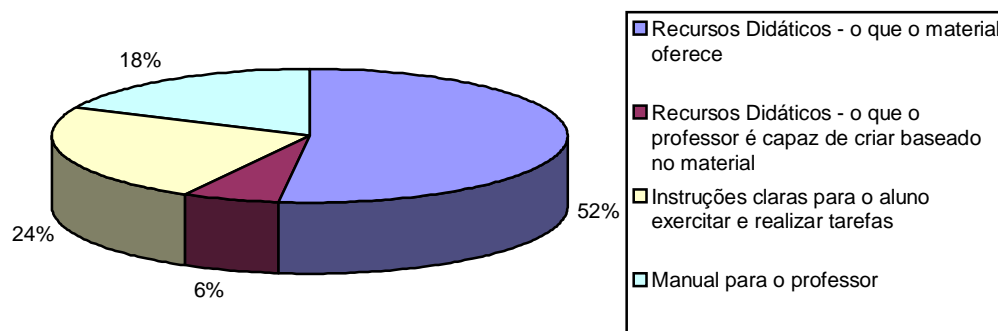
GRÁFICO 4: Critérios para escolha do livro



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Os critérios mais citados são: os recursos didáticos – o que o material oferece, as instruções claras para o aluno exercitar e realizar tarefas, o manual para o professor recursos didáticos – o que o professor é capaz de criar baseado no material.

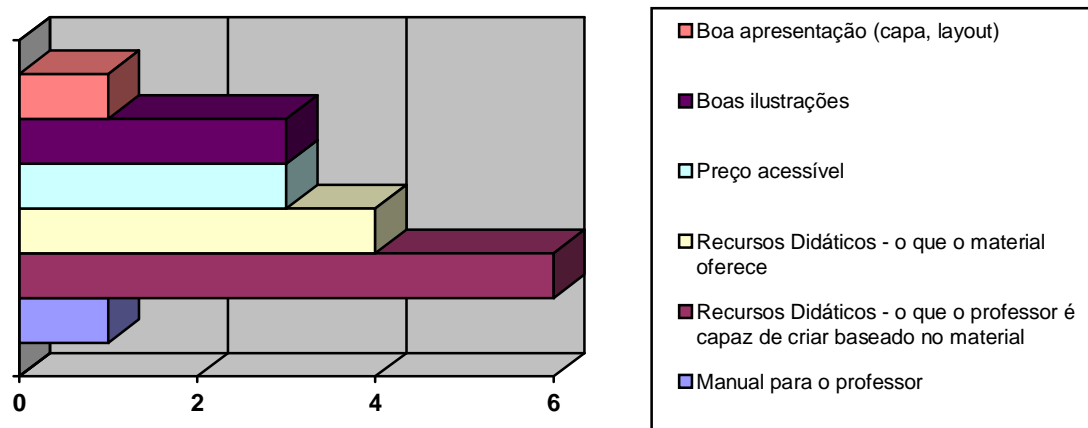
GRÁFICO 5: Critério 1 (Escala decrescente)



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Os critérios que estão em segundo lugar na opinião dos professores pesquisados são os seguintes: recursos didáticos - o que o professor é capaz de criar baseado no material, os recursos didáticos – o que o material oferece, preço acessível, boas ilustrações, manual para o professor e boa apresentação (capa, layout).

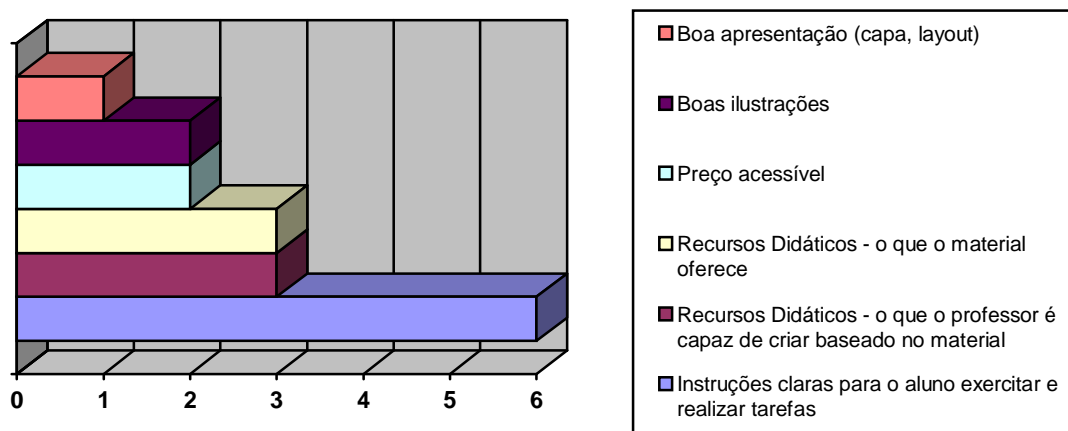
GRÁFICO 6: Critério 2



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Os critérios pontuados em terceiro lugar são: instruções claras para o aluno exercitar e realizar tarefas, recursos didáticos - o que o professor é capaz de criar baseado no material, os recursos didáticos – o que o material oferece, preço acessível, boas ilustrações e boa apresentação (capa, layout).

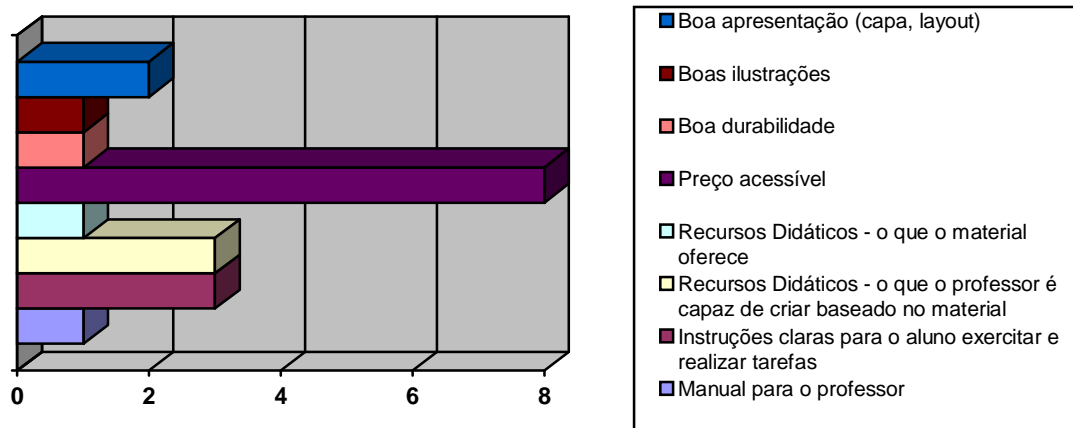
GRÁFICO 7: Critério 3



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Os critérios classificados como quarto lugar são eles: preço acessível, instruções claras para o aluno exercitar e realizar tarefas, recursos didáticos - o que o professor é capaz de criar baseado no material, boa apresentação (capa, layout), manual para o professor, os recursos didáticos – o que o material oferece, boas ilustrações, e boa durabilidade.

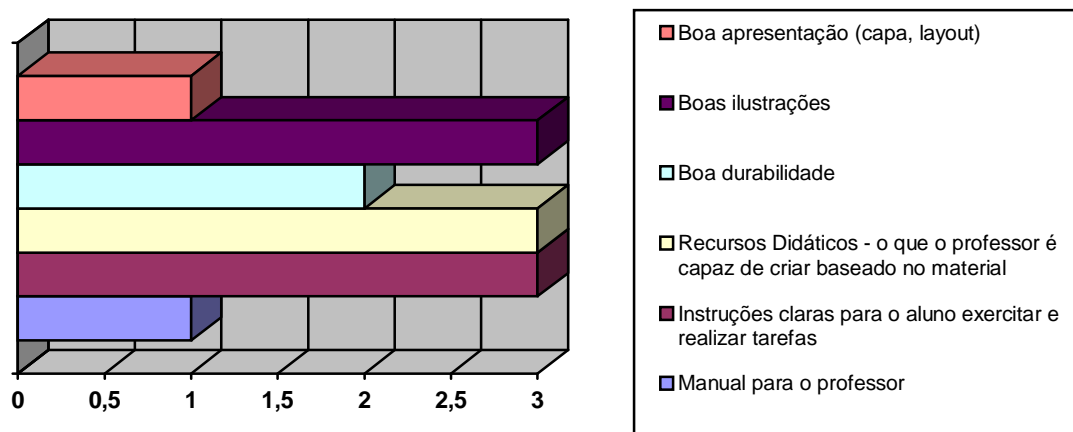
GRÁFICO 8: Critério 4



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Os critérios que estão em quinto lugar são: instruções claras para o aluno exercitar e realizar tarefas, recursos didáticos - o que o professor é capaz de criar baseado no material, boas ilustrações, boa durabilidade, manual para o professor e boa apresentação (capa, layout).

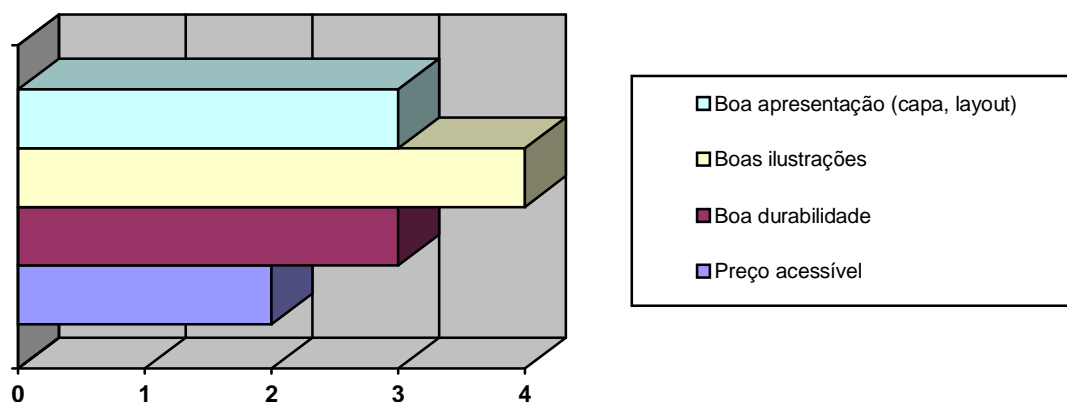
GRÁFICO 9: Critério 5



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Os critérios selecionados para o sexto lugar entre os entrevistados são: boas ilustrações, boa durabilidade, boa apresentação e preço acessível.

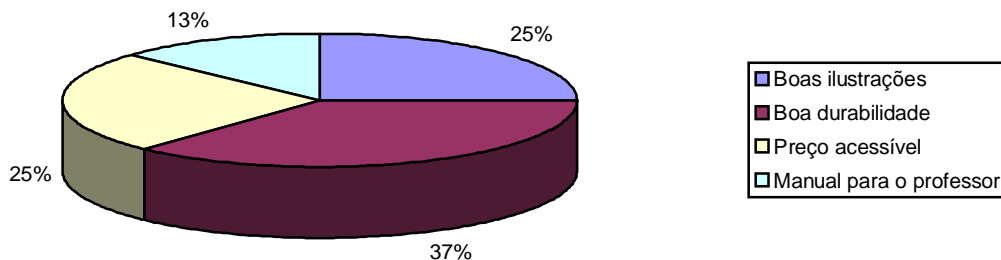
GRÁFICO 10: Critério 6



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Os critérios que estão em sétimo lugar entre os professores são: boa durabilidade, boas ilustrações, preço acessível e manual para o professor.

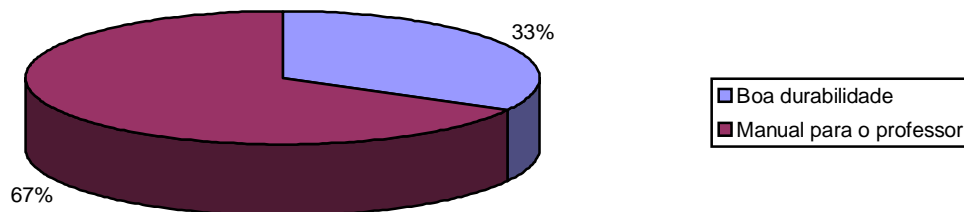
GRÁFICO 11: Critério 7



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Os critérios que foram classificados em oitavo ou último lugar, que seriam os menos importantes de todos são: boa durabilidade e manual para o professor.

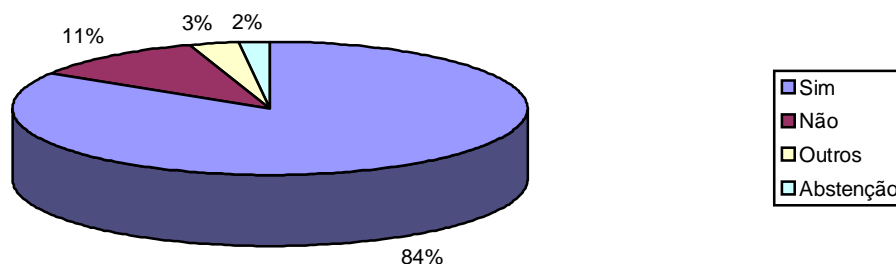
GRÁFICO 12: Critério 8



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Uma das perguntas mais importantes do questionário foi se há verificação das quatro habilidades na análise dos materiais, e oitenta e seis por cento dos professores responderam que existe a verificação da expressão oral e escrita e da compreensão oral e escrita. Quatorze por cento disseram que não há verificação das quatro habilidades.

GRÁFICO 13: Habilidades



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Referente a esta pergunta, ainda foi colocada uma questão aberta, referente ao motivo pelo qual há a preocupação em verificar se a existência das quatro habilidades. Os professores que haviam dito que não é possível checar se há as quatro habilidades pontuaram como razões o seguinte:

*Não é possível.*

*Porque só é possível leitura e escrita.*

*Há necessidade, mas não estão as quatro habilidades no material.*

*Se o tema é interessante isto é o principal.*

*Porque nem todos os livros têm “listening” preocupam-se com a gramática e a escrita.*

*Porque não há acesso a tudo isso na escola.*

*Porque não há “ writing” e “speaking”.*

E os professores que colocaram que verificam se há as quatro habilidades colocaram como motivo o seguinte:

*Elas são importantes para o aprendizado.(5)*

*Porque estes critérios são básicos para a aprendizagem de qualquer língua.(3)*

*Porque nada é isolado, há necessidade das quatro habilidades juntas.(10)*

*Porque é necessário saber falar e escrever.*

*A importância maior é na leitura e na escrita, embora ache também muito importantes, as quatro habilidades juntas.*

*Porque tem alunos que precisam mais da parte visual, outros da parte auditiva e assim por diante.*

*Porque é interessante. Eles precisam escrever, falar,...*

*Porque não há possibilidade de trabalhar cada habilidade separadamente.*

*Porque todos fazem parte da aprendizagem.*

*Porque são co-relacionados, dependentes.*

*Porque um é complemento do outro.*

*Para um melhor entendimento*

*Porque se objetiva a completude do aprendizado.*

*Porque eles precisam pronunciar bem.*

*Porque numa abordagem comunicativa os quatro itens devem ser contemplados.*

*Porque há necessidade de trabalhar conscientemente para transmitir com clareza.*

*Porque são essenciais para o aprendizado.(3)*

*Por causa da proposta que é colocada pela escola.*

*Para melhor assimilação do aluno.*

*Há necessidade, mas nem sempre é possível numa mesma aula.(2)*

*Para que a aprendizagem aconteça de forma sistemática.*

*Embora a escola pública, conforme a proposta curricular, priorize a leitura e a escrita.*

*Porque é um processo integrado, mas esse processo é intercalado.*

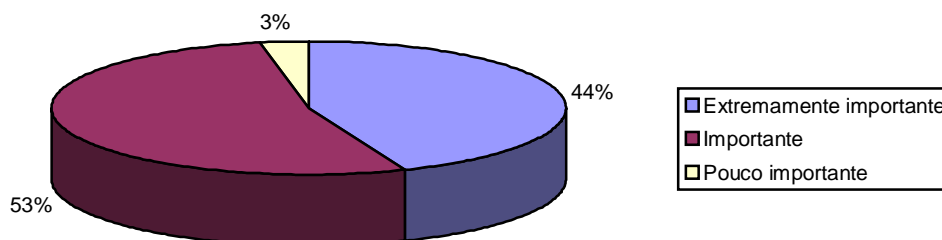
*Para que exista uma boa comunicação.*

*Porque a preocupação maior é a escrita, depois o “listening”, o “speaking” e retorna à escrita.*

*Porque na minha formação faltou a parte oral e hoje me sinto um pouco insegura.*

A próxima pergunta centrou-se numa escala de importância entre extremamente importante, importante e pouco importante para o efetivo processo ensino-aprendizagem do aluno. E os professores entrevistados analisaram os materiais segundo o tópico. Cinquenta e três por cento deles acreditaram ser extremamente importante a análise dos materiais segundo o tópico, quarenta e quatro por cento acreditaram ser importante e somente três por cento acreditou ser pouco importante.

GRÁFICO 14: Escala de importância para o efetivo processo ensino-aprendizagem do aluno: TÓPICO

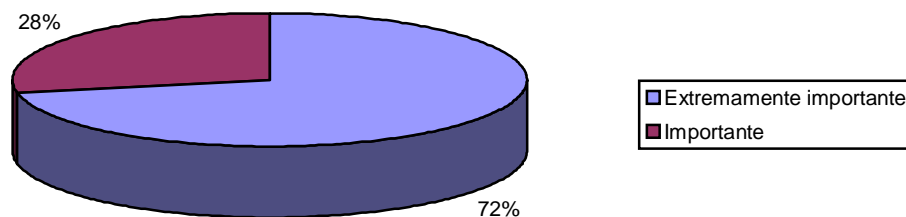


Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Nesta mesma escala, os professores envolvidos analisaram os materiais segundo o conteúdo e o vocabulário e, coincidentemente, o gráfico resultante é o mesmo. Setenta e dois por cento citaram como sendo extremamente importante e vinte e oito por cento como sendo importante. Nenhum dos entrevistados citou como pouco importante.

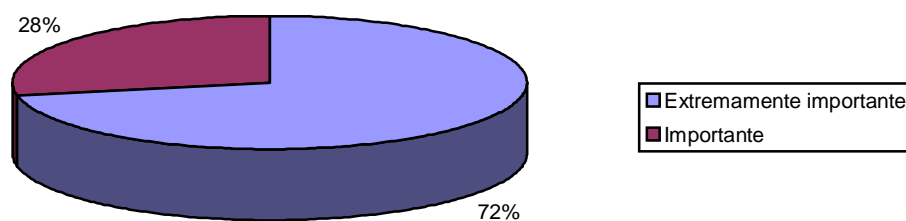


GRÁFICO 15: Escala de importância para o efetivo processo ensino-aprendizagem do aluno: CONTEÚDO



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

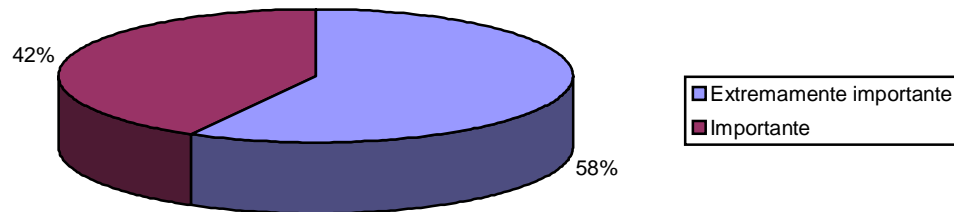
GRÁFICO 16: Escala de importância para o efetivo processo ensino-aprendizagem do aluno: VOCABULÁRIO



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Para o efetivo processo ensino-aprendizagem com relação aos exercícios, quarenta e dois por cento dos professores disseram que eles são de extrema importância e cinquenta e oito por cento disseram que eles são importantes. E, novamente, nenhum dos professores descreveu como sendo pouco importante.

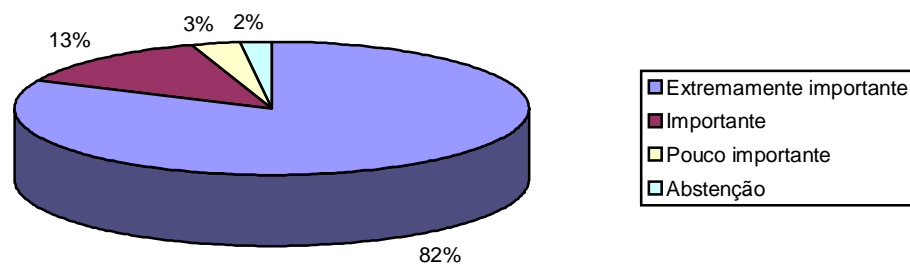
GRÁFICO 17: Escala de importância para o efetivo processo ensino-aprendizagem do aluno: EXERCÍCIO.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Analisando apenas a categoria: tópicos, foi questionado como eles avaliam quando os mesmos são atualizados. A maioria disse que este ponto é extremamente importante; poucos analisaram como importante e ninguém respondeu como sendo pouco importante.

GRÁFICO 18: Escala de importância, como avalia os tópicos: ATUALIZADOS.



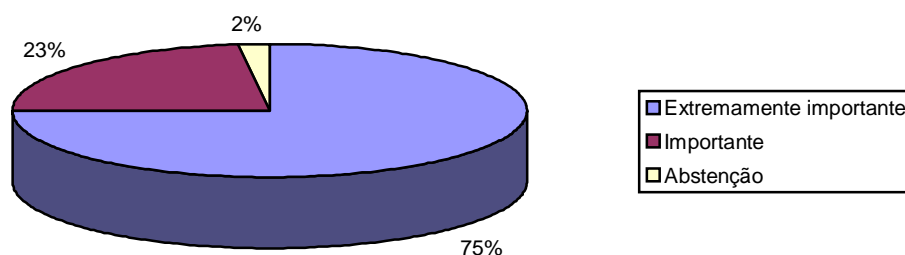
Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Também dentro da categoria tópicos, foi pedido aos professores que analisassem a importância da contextualização. Grande parte referiu-se como extremamente importante, e um número reduzido referiu-se como importante. Desta forma, nenhum dos entrevistados considerou pouco importante para este item.

Mas, na alternativa “outros” desta mesma questão, alguns professores citaram sobre a importância do tópico estar de acordo com o tema do bimestre, da apresentação do

mesmo, do perceber a construção gradativa, de estar de acordo com a realidade, a possibilidade de uni-los aos temas transversais do planejamento, estar dentro do projeto de interdisciplinaridade e a importância da visualização.

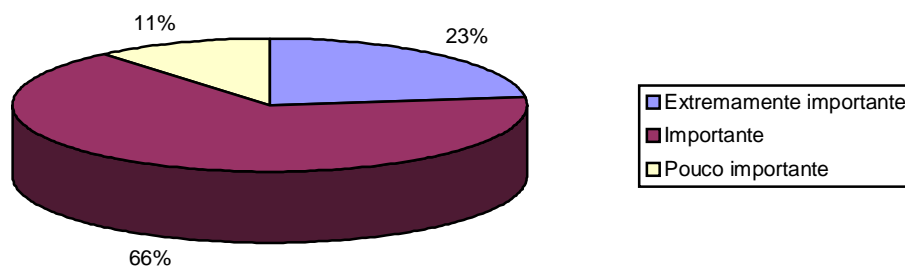
GRÁFICO 19: Escala de importância, como avalia os tópicos: CONTEXTUALIZAÇÃO.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Avaliando os conteúdos, foi questionado sobre a importância na ênfase gramatical e sessenta e seis por cento pontuaram que acreditam ser extremamente importante, vinte e três por cento acreditam ser importante e onze por cento acreditam ser pouco importante.

GRÁFICO 20: Avaliação dos conteúdos: ÊNFASE NA GRAMÁTICA.



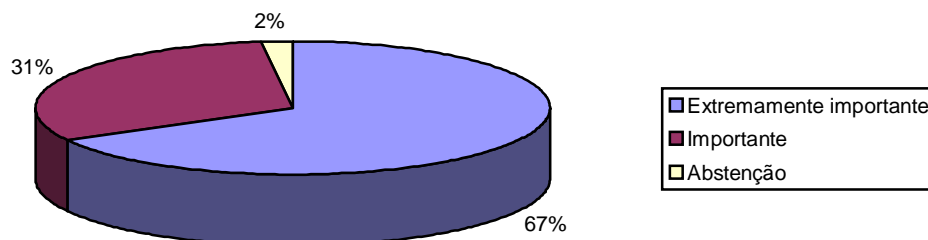
Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Continuando a avaliar os conteúdos, porém com ênfase na interpretação textual, sessenta e sete por cento afirmaram ser extremamente importante, trinta e um por cento como importante e um número bem pequeno se absteve em responder.

Na alternativa “outros” desta mesma questão, alguns professores afirmaram sobre a

importância da associação da interpretação textual e da gramática, de se ter um conteúdo prazeroso, referindo-se também à interdisciplinaridade e à importância da motivação.

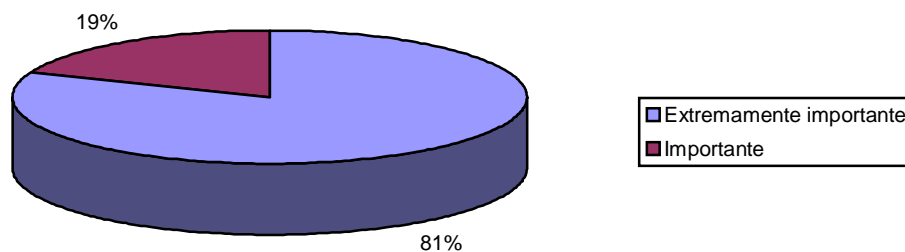
GRÁFICO 21: Avaliação dos conteúdos: ÊNFASE NA INTERPRETAÇÃO TEXTUAL



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Falando sobre o vocabulário, especificamente se ele é voltado para a realidade do aluno, foi perguntado qual a sua importância. E a maioria, com oitenta e um por cento, afirmou ser extremamente importante e dezanove por cento afirmou ser importante. Nesta parte, ninguém afirmou como pouco importante.

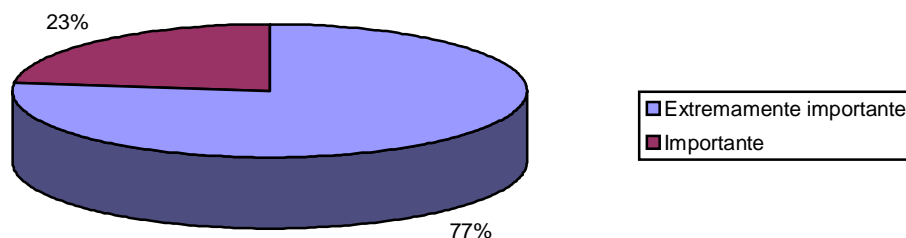
GRÁFICO 22: Avaliação do vocabulário quanto à: REALIDADE.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Na avaliação do vocabulário quanto à adequação à idade, setenta e sete por cento dos entrevistados disseram que este fator é extremamente importante e vinte e três por cento disseram que é importante. Desta maneira, ninguém disse que este fator é pouco importante.

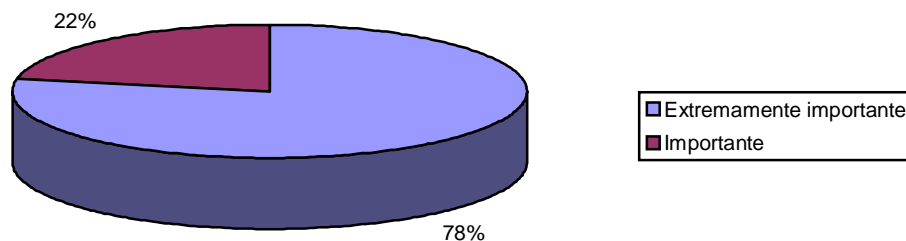
GRÁFICO 23: Avaliação do vocabulário quanto a: ADEQUAÇÃO À IDADE



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

No que se refere ao vocabulário a ser trabalhado quanto à apresentação de contextos, a maioria, ou seja, setenta e oito por cento, acreditou ser extremamente importante e vinte e dois por cento acreditou ser importante.

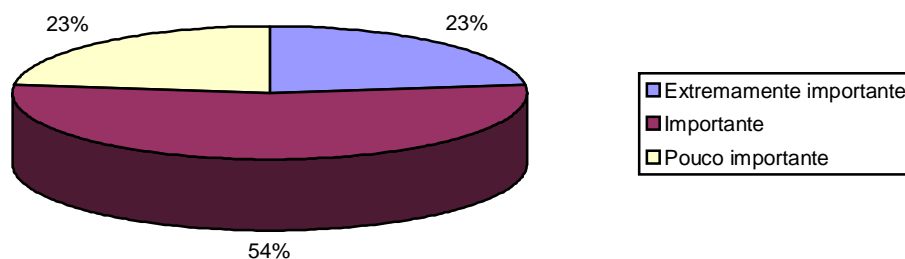
GRÁFICO 24: Avaliação do vocabulário quanto à: APRESENTAÇÃO DE CONTEXTOS.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

A avaliação do vocabulário quanto à apresentação do mesmo através de definições, isto é, do inglês para o inglês, cinquenta e quatro por cento acreditam ser extremamente importante, vinte e três por cento acreditam ser importante e outros vinte e três por cento acreditam ser pouco importante.

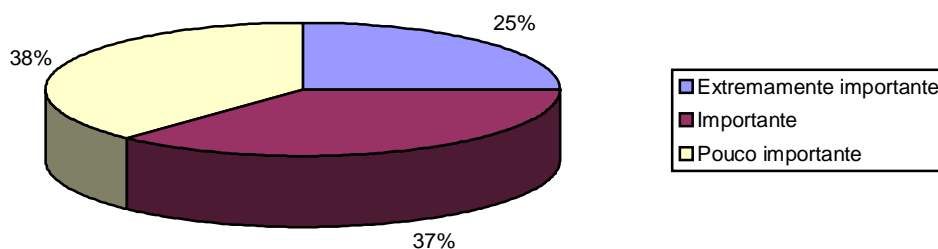
GRÁFICO 25: Avaliação do vocabulário quanto à: APRESENTAÇÃO ATRAVÉS DE DEFINIÇÕES.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

E quanto à avaliação do vocabulário em apresentação através de traduções, vinte e cinco por cento dos entrevistados disseram que é extremamente importante; trinta e sete por cento disseram que é importante e trinta e oito por cento disseram que é pouco importante.

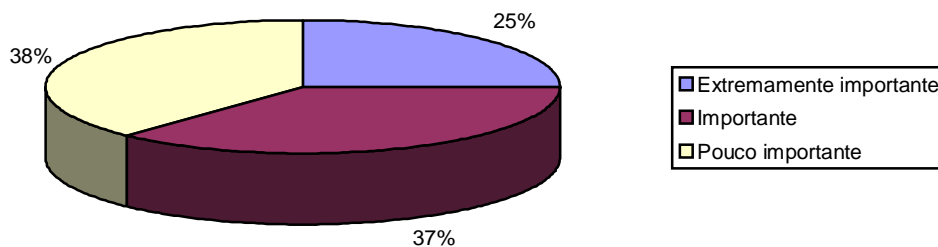
GRÁFICO 26: Avaliação do vocabulário quanto à: APRESENTAÇÃO ATRAVÉS DE TRADUÇÕES.



0Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Quando à informação fonética, ou seja, o estudo dos fonemas considerados como elementos dos vocábulo, vinte e cinco por cento consideram extremamente importante, trinta e sete por cento consideram importante e trinta e oito por cento consideram pouco importante.

GRÁFICO 27: Avaliação do vocabulário quanto à: INFORMAÇÃO FONÉTICA.

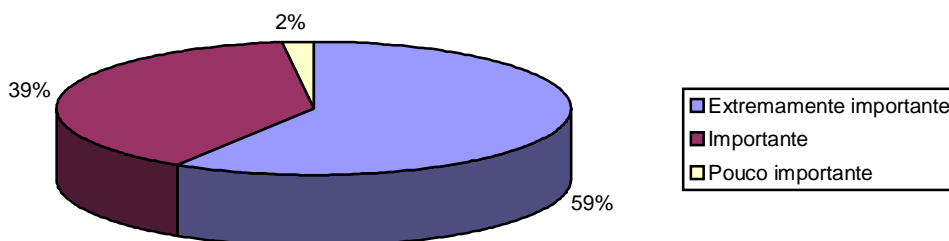


Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Quanto aos exercícios de inferência na avaliação do vocabulário, cinquenta e nove por cento dos entrevistados citaram como extremamente importante, trinta e nove por cento como importante e apenas dois por cento como pouco importante.

E na questão em aberto, colocada no final como “outros”, apenas um entrevistado disse ser importante avaliar o vocabulário quanto às gírias.

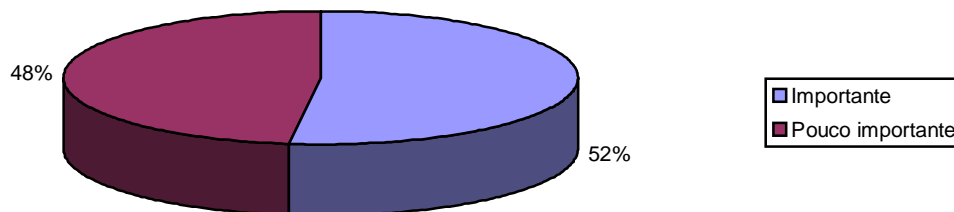
GRÁFICO 28: Avaliação do vocabulário quanto a: EXERCÍCIOS DE INFERÊNCIA.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Passando para a avaliação dos exercícios, o primeiro item a ser exposto foi exercícios repetitivos e cinquenta e dois por cento pontuaram como importante, quarenta e oito por cento pontuaram como pouco importante e ninguém pontuou como extremamente importante.

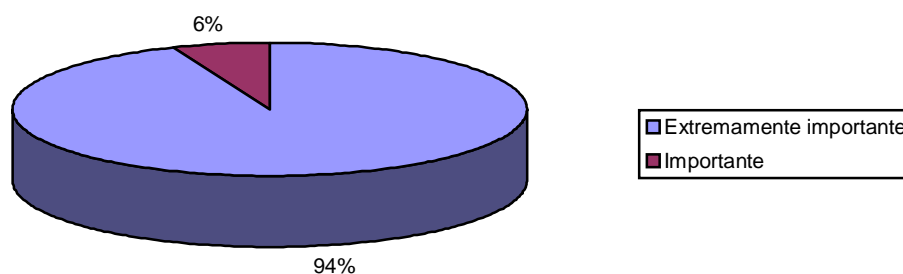
GRÁFICO 29: Avaliação dos exercícios: REPETITIVOS.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Ainda dentro da categoria “exercícios” foi enfocada a criatividade dos mesmos e noventa e quatro por cento disseram que é extremamente importante e seis por cento consideraram importante este aspecto.

GRÁFICO 30: Avaliação dos exercícios: CRIATIVOS.



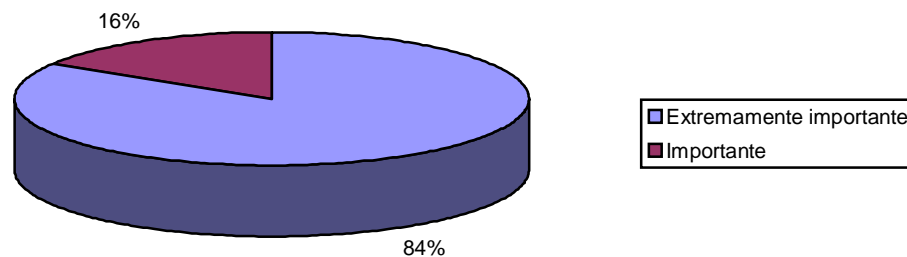
Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

O último item na categoria exercícios foi variado. E oitenta e quatro por cento citaram como extremamente importante e dezesseis por cento como importante.

Na questão da avaliação dos exercícios, foi também deixado um item em aberto que foi chamado de “outros”, mas nenhum entrevistado acrescentou algo de novo.

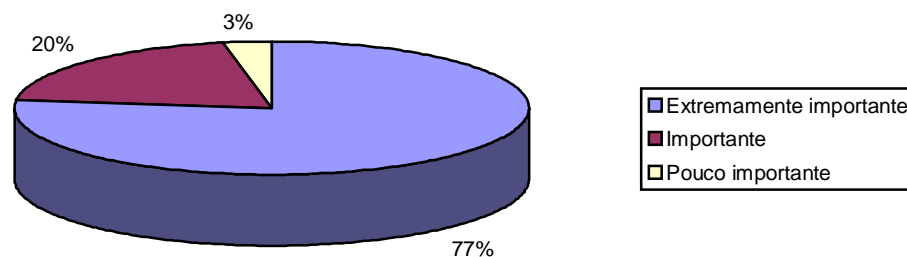


GRÁFICO 31: Avaliação dos exercícios: VARIADOS.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

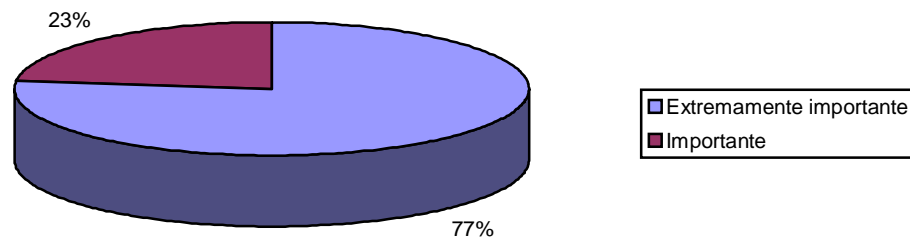
Dentro da habilidade de *reading* – leitura, os exercícios comunicativos foram classificados como extremamente importantes por setenta e sete por cento dos professores, foram classificados como importante por vinte por cento, e pouco importante por três por cento deles.

GRÁFICO 32: Nas atividades de *reading*, de acordo com a sua importância: EXERCÍCIOS COMUNICATIVOS.

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Analisando a mesma habilidade, os exercícios variados foram considerados como extremamente importante por setenta e sete por cento e importantes por vinte e três por cento dos entrevistados.

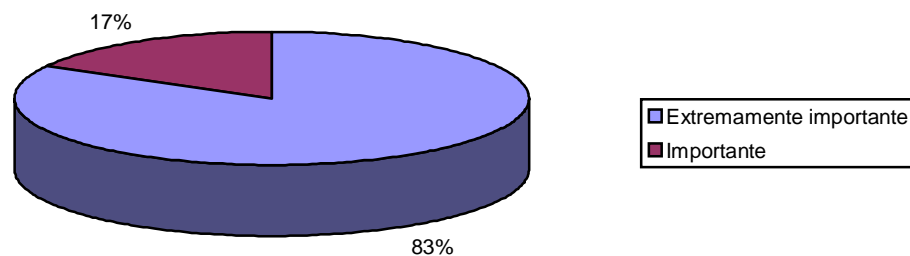
GRÁFICO 33: Nas atividades de *reading*, de acordo com a sua importância: EXERCÍCIOS VARIADOS.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Os textos relacionados com o contexto cultural do aluno foram citados como extremamente importante por oitenta e três por cento das pessoas e como importante por dezessete por cento do total.

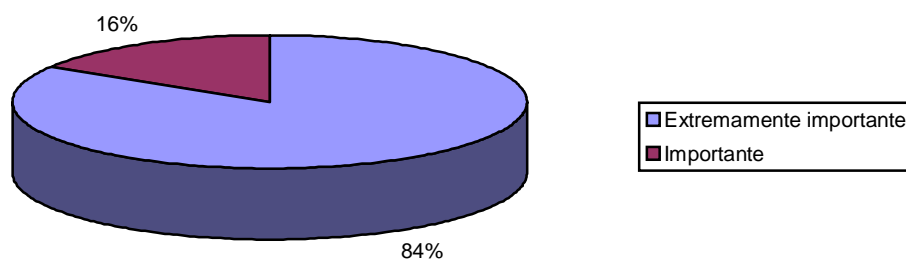
GRÁFICO 34: Nas atividades de *reading*, de acordo com a sua importância: TEXTOS RELACIONADOS COM O CONTEXTO CULTURAL DO ALUNO.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Os textos acessíveis aos alunos foram analisados por oitenta e quatro por cento dos entrevistados como extremamente importante e por dezesseis por cento como importante.

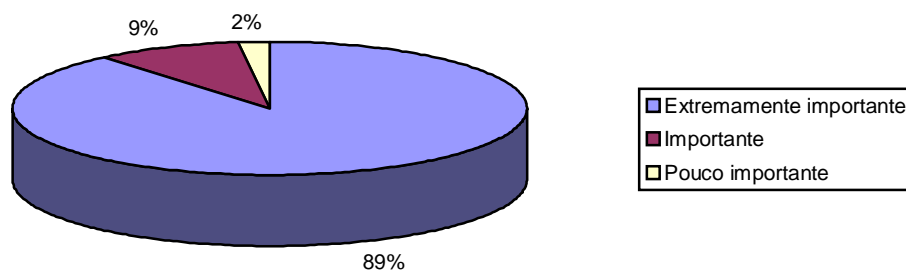
GRÁFICO 35: Nas atividades de *reading*, de acordo com a sua importância: TEXTOS ACESSÍVEIS AO ALUNO.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Os textos serem atualizados nas atividades de *reading*, oitenta e nove por cento escolheu a opção extremamente importante, nove por cento escolheu a opção importante e só dois por cento assinalou a opção pouco importante.

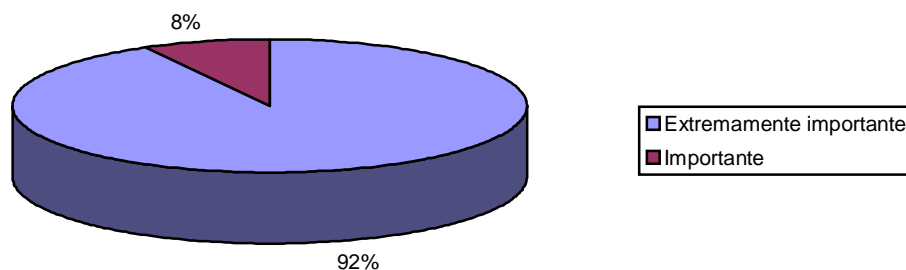
GRÁFICO 36: Nas atividades de *reading*, de acordo com a sua importância: TEXTOS ATUALIZADOS.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Quanto aos textos interessantes, um grande número, noventa e dois por cento, disse que eles são extremamente importantes e oito por cento disse que eles são importantes.

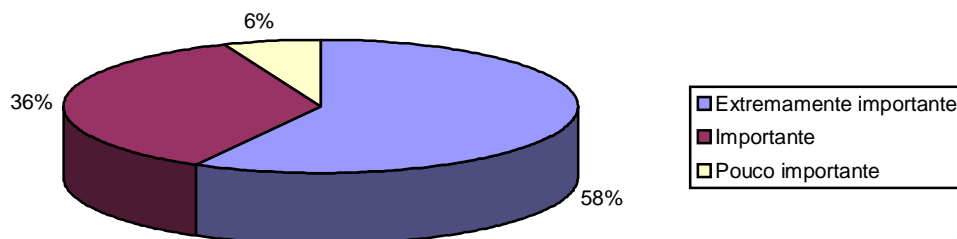
GRÁFICO 37: Nas atividades de *reading*, de acordo com a sua importância: TEXTOS INTERESSANTES.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Os textos que incentivam ou sugerem leitura suplementar foram considerados por cinquenta e oito por cento como extremamente importante, por trinta e seis por cento como importante e por seis por cento como pouco importante.

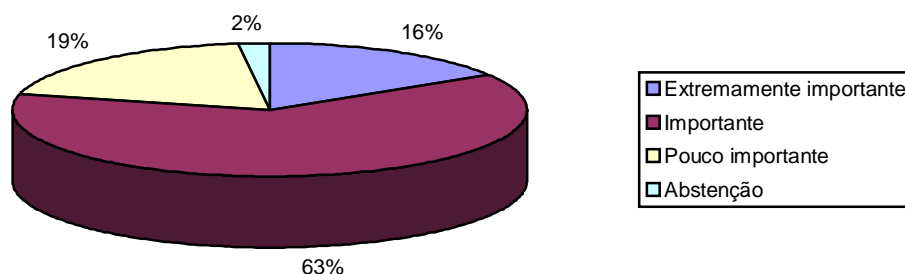
GRÁFICO 38: Nas atividades de *reading*, de acordo com a sua importância: TEXTOS QUE SUGIRAM OU INCENTIVAM A LEITURA SUPLEMENTAR.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Os textos que indicam a consulta de dicionário foram analisados por dezesseis por cento como extremamente importante, sessenta e três por cento como importante, dezanove por cento como pouco importante, e dois por cento se abstiveram de responder.

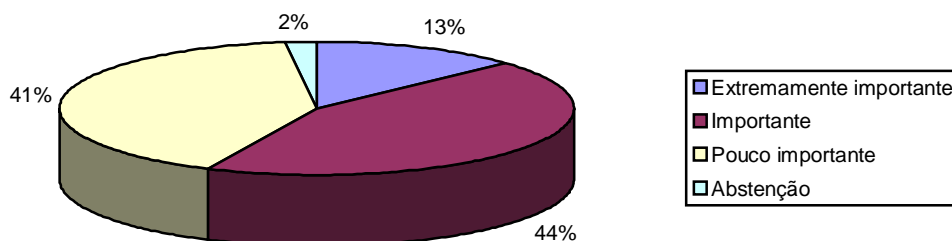
GRÁFICO 39: Nas atividades de *reading*, de acordo com a sua importância: TEXTOS QUE INDIQUEM A CONSULTA DE DICIONÁRIO.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Os textos para tradução na parte de *reading* foram pontuados como extremamente importante por treze por cento, importantes por quarenta e quatro por cento, pouco importante por quarenta e um por cento e dois por cento se absteve em responder esse item.

GRÁFICO 40: Nas atividades de *reading*, de acordo com a sua importância: TEXTOS PARA TRADUÇÃO.

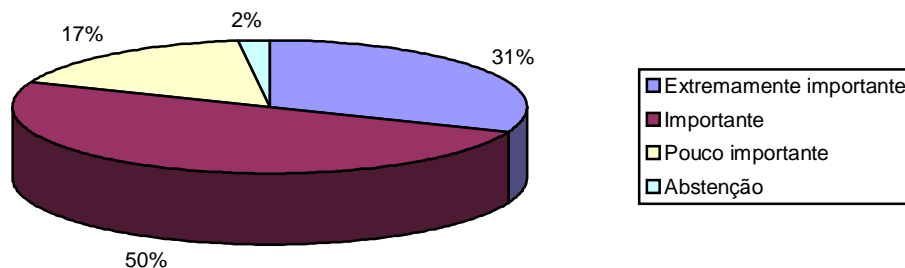


Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Os textos de múltipla escolha nas atividades de *reading* foram analisados como extremamente importante por trinta e um por cento, foram analisados como importante por cinquenta por cento, pouco importante por dezessete por cento e dois por cento não respondeu.

Dentro desta questão na alternativa “outro”, ninguém sugeriu outro item como sendo importante analisar na habilidade *reading*.

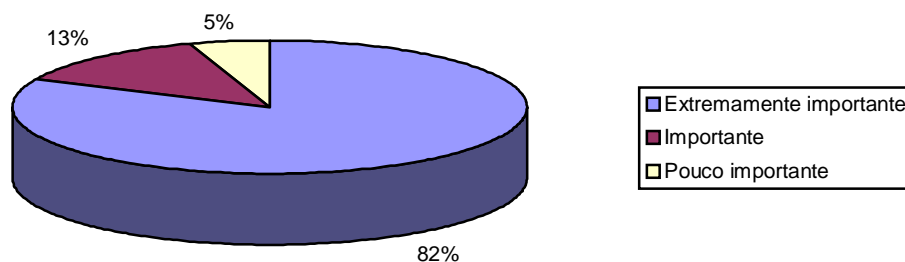
GRÁFICO 41: Nas atividades de *reading*, de acordo com a sua importância: TEXTOS DE MÚLTIPLA ESCOLHA.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Analisando neste momento uma outra habilidade, que se chama *listening*, questionamos sobre os materiais de nível adequado. E oitenta e dois por cento considerou como extremamente importante, treze por cento como importante e cinco por cento como pouco importante.

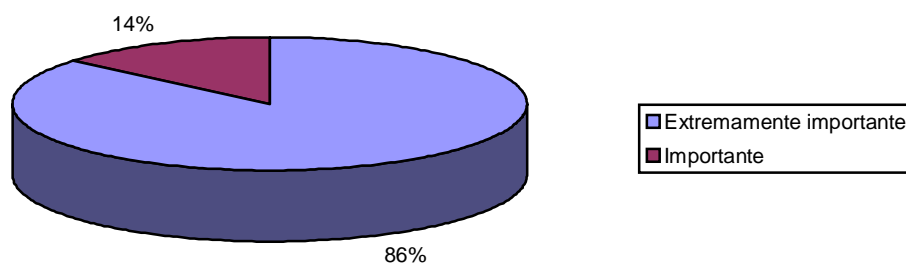
GRÁFICO 42: Nas atividades de *listening*, de acordo com a sua importância: MATERIAIS DE NÍVEL ADEQUADO.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Sobre os materiais interessantes nas atividades de *listening*, oitenta e seis por cento dos entrevistados disseram acreditar ser extremamente importante e quatorze por cento disseram acreditar ser importante, ninguém mencionou pouco importante.

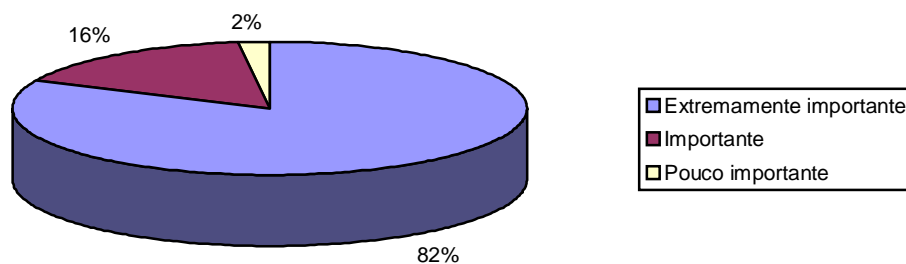
GRÁFICO 43: Nas atividades de *listening*, de acordo com a sua importância: MATERIAIS INTERESSANTES.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Analisando nas atividades de *listening*, os materiais variados, oitenta e dois por cento respondeu ser extremamente importante, dezesseis por cento respondeu ser importante e apenas dois por cento respondeu considerar pouco importante.

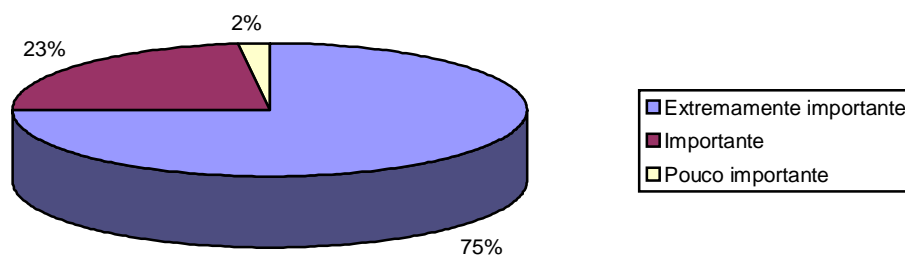
GRÁFICO 44: Nas atividades de *listening*, de acordo com a sua importância: MATERIAIS VARIADOS.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Os materiais com exercícios de inferência de CD, K7 ou VHS foram considerados por setenta e cinco por cento dos professores como extremamente importantes, vinte e três por cento considerou importante e dois por cento pouco importante.

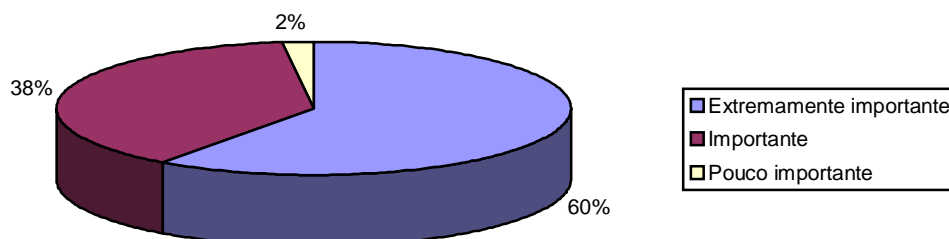
GRÁFICO 45: Nas atividades de *listening*, de acordo com a sua importância: MATERIAIS COM EXERCÍCIOS DE INFERÊNCIA DE CD, K7 OU VHS.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Os materiais que incentivem exercícios suplementares nas atividades de *listening* foram citados como extremamente importante por sessenta por cento dos entrevistados, como importante por trinta e oito por cento e pouco importante por dois por cento somente.

GRÁFICO 46: Nas atividades de *listening*, de acordo com a sua importância: MATERIAIS QUE INCENTIVEM EXERCÍCIOS SUPLEMENTARES.



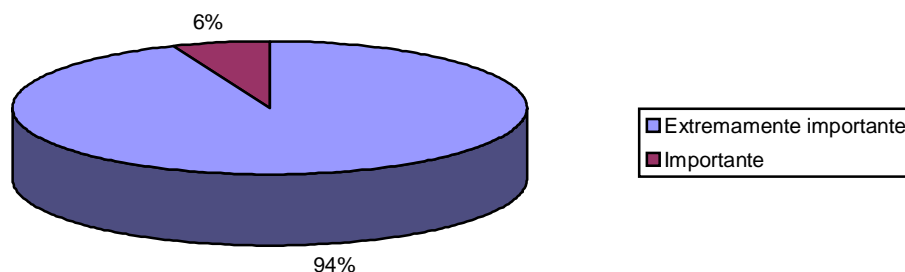
Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

CDs, fitas cassete ou fitas de vídeo de boa qualidade foi um fator pontuado como extremamente importante pela maioria, ou seja, noventa e quatro por cento, enquanto que seis por cento consideraram-na como importante.

Na parte final desta questão, referente à habilidade de *listening*, na alternativa “outros”, ninguém sugeriu outro ponto importante da referida habilidade.



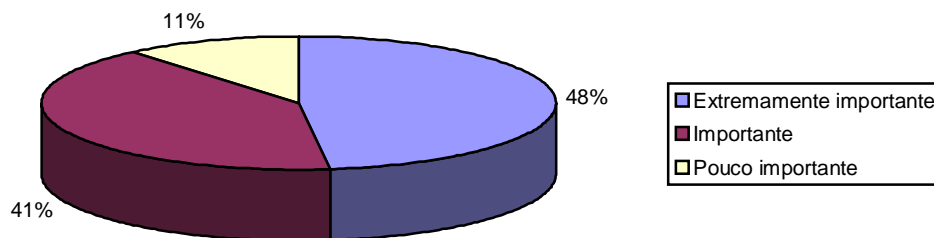
GRÁFICO 47: Nas atividades de *listening*, de acordo com a sua importância: CD, FITAS CASSETE OU FITAS DE VÍDEO DE BOA QUALIDADE.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Abordando uma outra habilidade, a de *speaking*, verificou-se que quarenta e oito por cento dos professores entrevistados disseram que os exercícios de repetição são extremamente importantes, quarenta e um por cento disseram ser importante e onze por cento como pouco importante.

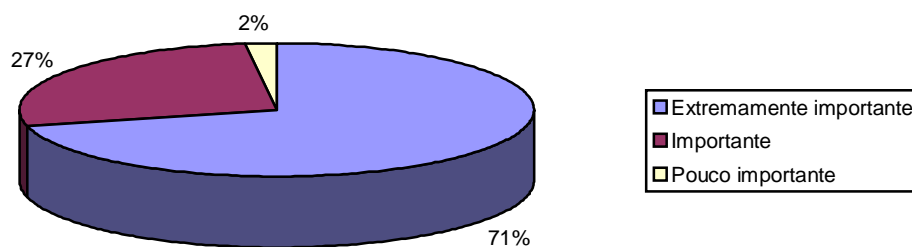
GRÁFICO 48: Nas atividades de *speaking*, de acordo com a sua importância: EXERCÍCIOS DE REPETIÇÃO.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Sobre os exercícios compreensíveis, continuando a falar da habilidade de *speaking*, setenta e um por cento das pessoas analisou como extremamente importante, vinte e sete por cento como importante e dois por cento como pouco importante.

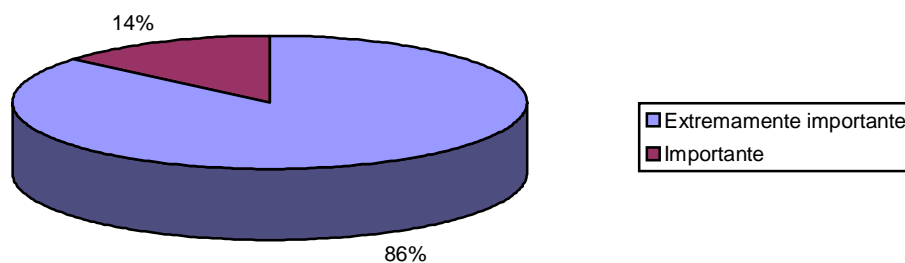
GRÁFICO 49: Nas atividades de *speaking*, de acordo com a sua importância: EXERCÍCIOS COMPREENSÍVEIS.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Os exercícios comunicativos foram considerados como extremamente importantes por oitenta e seis por cento dos professores e como importante por quatorze por cento deles.

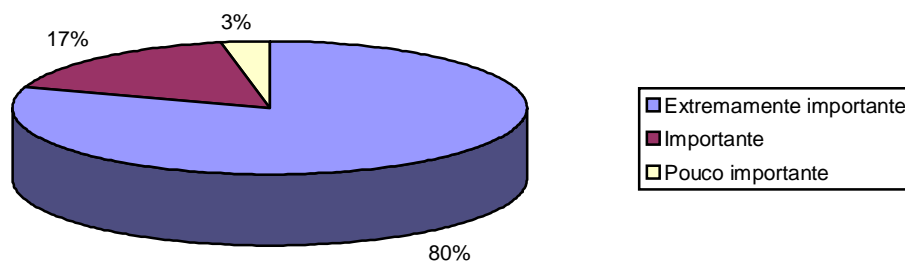
GRÁFICO 50: Nas atividades de *speaking*, de acordo com a sua importância: EXERCÍCIOS COMUNICATIVOS.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Os exercícios culturalmente apropriados aos alunos nas atividades de *speaking* foram ditos por oitenta por cento como extremamente importante, por dezessete por cento como importante e por três por cento com pouco importante.

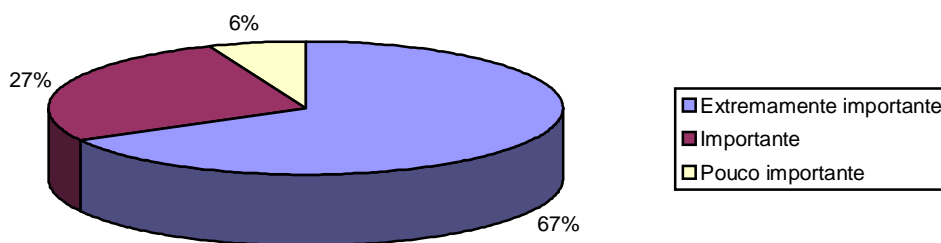
GRÁFICO 51: Nas atividades de *speaking*, de acordo com a sua importância: EXERCÍCIOS CULTURALMENTE APROPRIADOS.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Os exercícios que incentivem a leitura suplementar ainda dentro da habilidade de *speaking* foram analisados como extremamente importante por sessenta e sete por cento, como importante por vinte e sete por cento e como pouco importante por seis por cento do total.

GRÁFICO 52: Nas atividades de *speaking*, de acordo com a sua importância: EXERCÍCIOS QUE INCENTIVEM LEITURA SUPLEMENTAR.



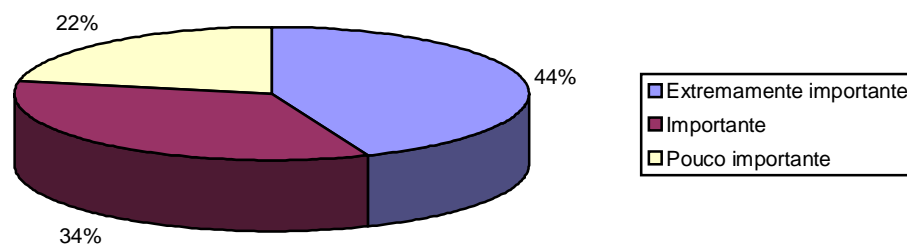
Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Nas atividades de *speaking*, os exercícios que aceitam a variedade lingüística de falantes não nativos da língua estrangeira foram considerados por quarenta e quatro por cento como extremamente importante, por trinta e quatro por cento como importante e vinte e dois por cento como pouco importante.

Na parte final desta questão, referente à habilidade de *speaking*, deixada em aberto

como “outro”, ninguém sugeriu outro ponto importante da referida habilidade.

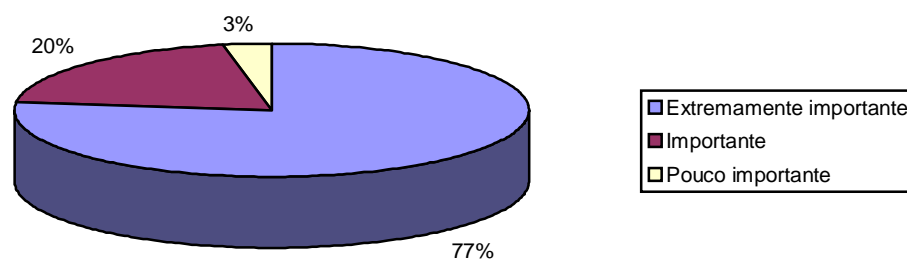
GRÁFICO 53: Nas atividades de *speaking*, de acordo com a sua importância: EXERCÍCIOS QUE ACEITAM A VARIEDADE LINGÜÍSTICA DE FALANTES NÃO ATIVOS DA L.E.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Falando sobre uma terceira habilidade, que seria a de *writing*, os materiais adequados à idade foram analisados como extremamente importante por setenta e sete por cento dos professores, como importante por vinte por cento e como pouco importante por três por cento.

GRÁFICO 54: Nas atividades de *writing*, de acordo com a sua importância: MATERIAIS ADEQUADOS À IDADE.

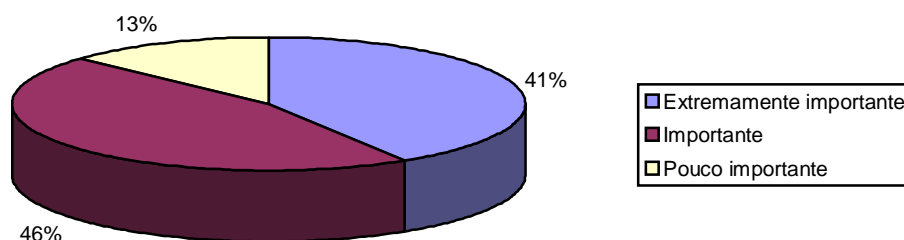


Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Os materiais com exercícios de composição controlada foram citados como extremamente importante por quarenta e um por cento, com importante por quarenta e seis

por cento e como pouco importante por treze por cento.

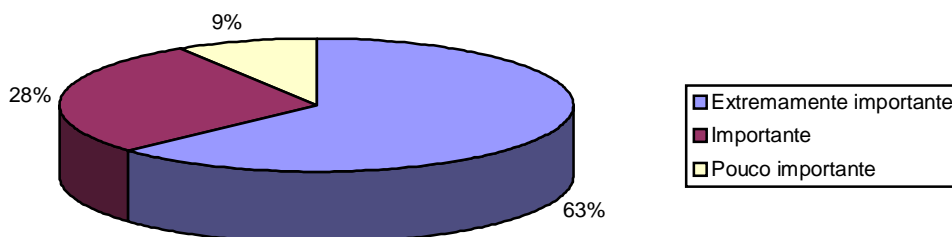
GRÁFICO 55: Nas atividades de *writing*, de acordo com a sua importância: MATERIAIS COM EXERCÍCIOS DE COMPOSIÇÃO CONTROLADA.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Nas atividades de *writing*, os materiais com técnicas para o ensino da composição foram considerados por sessenta e três por cento como extremamente importante, por vinte e oito por cento como importante e por nove por cento como pouco importante.

GRÁFICO 56: Nas atividades de *writing*, de acordo com a sua importância: MATERIAIS COM TÉCNICAS PARA O ENSINO DA COMPOSIÇÃO.



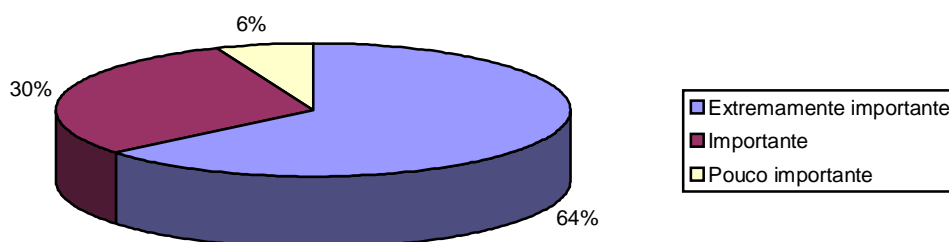
Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Dentro da mesma habilidade, os materiais que incentivem a leitura suplementar, sessenta e quatro por cento dos professores entrevistados apontaram como extremamente importantes, trinta por cento como importantes e seis por cento como pouco importante.

Mais uma vez, na parte final desta questão referente à habilidade de *writing*, na

alternativa “outros”, ninguém sugeriu outro ponto importante da referida habilidade.

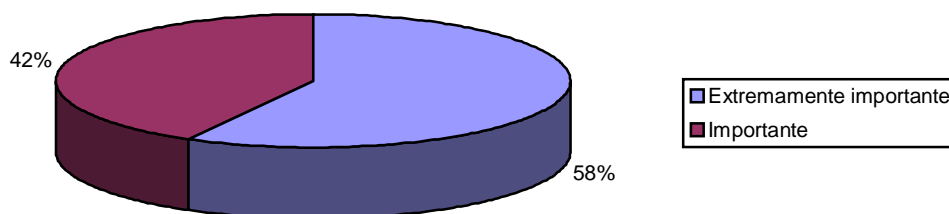
GRÁFICO 57: Nas atividades de *writing*, de acordo com a sua importância: MATERIAIS QUE INCENTIVEM LEITURA SUPLEMENTAR.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Depois de analisarmos as quatro habilidades: *reading*, *listening*, *speaking* e *writing*, para finalizarmos o questionário, a parte gramatical foi analisada. O primeiro ponto a ser citado foi sobre a importância dos materiais com ênfase na competência comunicativa no ensino de estruturas, e cinquenta e oito por cento dos professores disseram ser extremamente importante e quarenta e dois por cento disseram ser importante.

GRÁFICO 58: Nas atividades de *grammar*, de acordo com a sua importância: MATERIAIS COM ÊNFASE NA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DO ENSINO DE ESTRUTURAS.

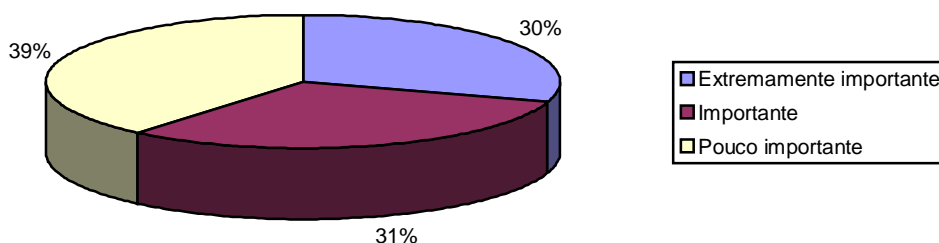


Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Sobre os materiais que contêm modelos, trinta por cento considerou extremamente

importante, trinta e um por cento considerou importante e trinta e nove por cento atribuiu pouca importância.

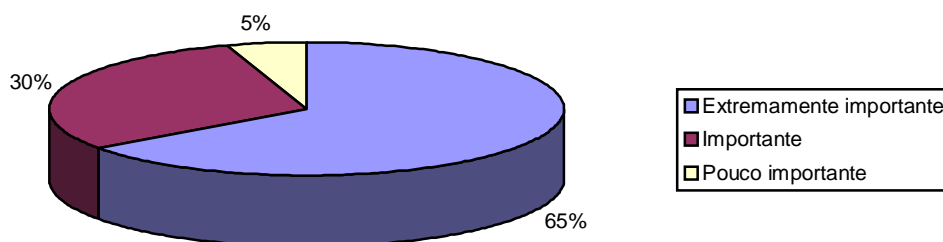
GRÁFICO 59: Nas atividades de *grammar*, de acordo com a sua importância: MATERIAIS QUE CONTÊM MODELOS.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Nas atividades de gramática, sobre os materiais com clareza no tipo de resposta requerida nos exercícios, sessenta e cinco por cento dos entrevistados analisaram como extremamente importante, trinta por cento analisaram como importante e cinco por cento como pouco importante.

GRÁFICO 60: Nas atividades de *grammar*, de acordo com a sua importância: MATERIAIS COM CLAREZA NO TIPO DE RESPOSTA REQUERIDA NOS EXERCÍCIOS.

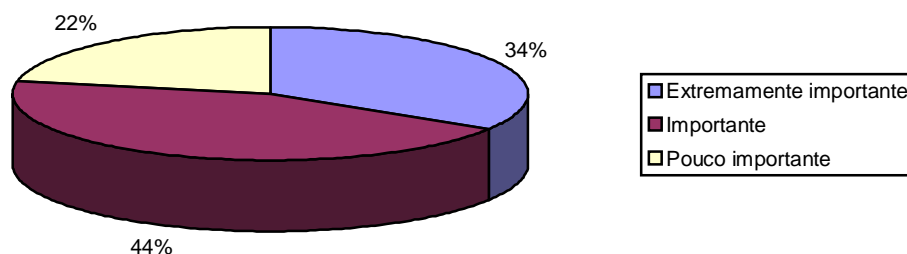


Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

E, com relação aos materiais com exercícios baseados nas diferenças estruturais das

duas línguas, trinta e quatro por cento acreditaram ser extremamente importante, quarenta e quatro por cento acreditaram ser importante, e vinte e dois por cento como pouco importante.

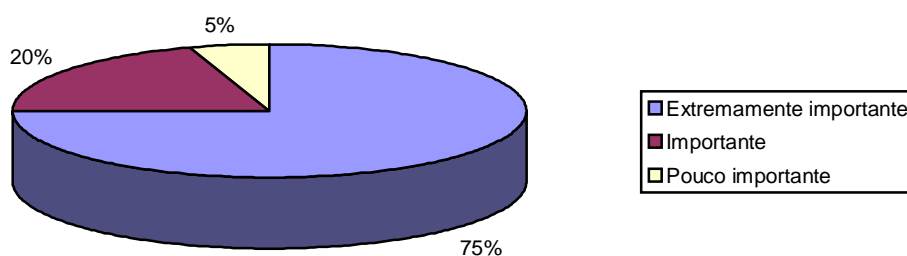
GRÁFICO 61: Nas atividades de grammar, de acordo com a sua importância: MATERIAIS COM EXERCÍCIOS BASEADOS NAS DIFERENÇAS ESTRUTURAIS DAS DUAS LÍNGUAS.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

Os materiais com enfoque maior para os exercícios gramaticais variados e interessantes, setenta e cinco por cento dos professores pontuaram como extremamente importante, vinte por cento como importante e cinco por cento como pouco importante.

GRÁFICO 62: Nas atividades de *grammar*, de acordo com a sua importância: MATERIAIS COM ENFOQUE MAIOR PARA EXERCÍCIOS GRAMATICAIS VARIADOS E INTERESSANTES.

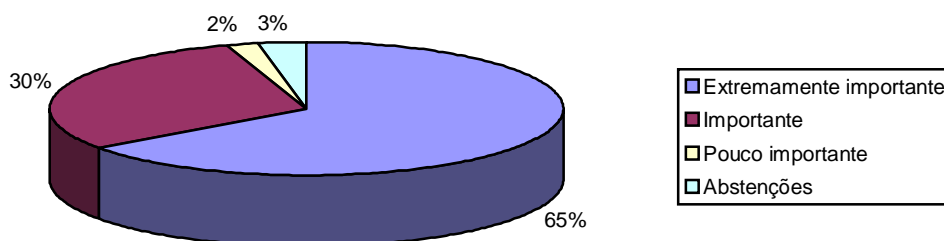


Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.



Ainda falando das atividades gramaticais, sobre os materiais com sugestões de exercícios suplementares, sessenta e cinco por cento acreditaram ser extremamente importante, trinta por cento como importante, três por cento pouco importante e dois por cento se abstiveram.

GRÁFICO 63: Nas atividades de *grammar*, de acordo com a sua importância: MATERIAIS COM SUGESTÕES DE EXERCÍCIOS SUPLEMENTARES.

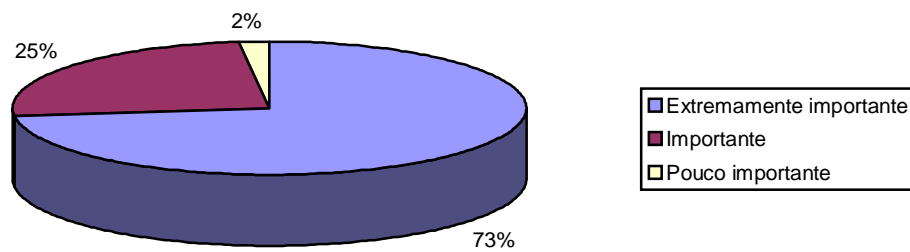


Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.

E, o último ponto a ser questionado, foi sobre os materiais com as estruturas seqüenciadas de acordo com a frequência ou complexidade, sendo que setenta e três por cento analisou como extremamente importante, vinte e cinco por cento como importante e dois por cento como pouco importante.

Como em todas as outras questões, no final foi deixada uma questão em aberto citada como “outros” e dois entrevistados disseram suas sugestões sobre a parte gramatical. Um salientou a sua preocupação com a ausência da gramática e o outro salientou que exercícios, leitura e tradução são importantíssimos para o estímulo nas aulas de inglês, uma vez que as aulas não ocorrem em um curso específico de línguas.

GRÁFICO 64: Nas atividades de *grammar*, de acordo com a sua importância: MATERIAIS COM AS ESTRUTURAS SEQÜENCIADAS DE ACORDO COM A FREQUÊNCIA OU COMPLEXIDADE.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora.