

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: PÚBLICO, PONTOS E CONTRAPONOTOS

Taynara Alcântara CANGUSSÚ

Nelci Alves Coelho SILVESTRE

Alba Krishna Topan FELDMAN

Universidade Estadual de Maringá - UEM

Resumo: Durante aulas ministradas em uma escola pública, percebeu-se que havia diferenças entre o público idealizado pelo livro didático e o público que, de fato, o recebia. Partindo dessa observação, o presente trabalho foi proposto com os objetivos de: 1) pontuar as principais características do livro didático adotado pela escola onde foi feita a regência; (2) analisar o quão próximo ou distante foi o público real do público idealizado por esse livro; (3) citar alguns exemplos de adaptações feitas em favor de aproximar essas duas instâncias, analisando as razões pelas quais elas tenham sido ou não bem sucedidas. O material usado para análise foi o livro utilizado pela escola observada, os planos de aulas construídos em conjunto pelos docentes de estágio e pela estagiária em seu período de regência e os registros dos resultados alcançados após sua prática. A análise foi subsidiada pelos pressupostos teóricos encontrados em trabalhos como Ur (1991), Xavier e Urío (2006), Arantes (2008), bem como nas DCEs e PCNs. Dentre os resultados, destaca-se a percepção de que o público do colégio pesquisado estava bem distante do público idealizado no livro didático. Considera-se, no entanto, que, por ora, essa diferença se faz necessária, uma vez que pode incitar o público real a avançar na direção de, futuramente, alcançar o público ideal.

Palavras-chave: Livro didático de Língua Inglesa; Escola Pública; Público.

ESL TEXTBOOKS AND THEIR AUDIENCE: DIFFERENT POINTS OF VIEW

Abstract: During classes taught at a public school, the difference between the audience targeted by the ESL textbooks and the public that they really affect becomes very clear. Starting from this observation, this article has the following objectives: 1) To stress the main features of the textbook adopted by the school where the observation happened; (2) To analyze how close or far the target public idealized by the textbook authors is from the actual public it serves; (3) To discuss some examples of adaptations that were made in order to draw both publics closer, analyzing why they succeeded or failed. The material used for the analysis was the textbook from a public school in Maringa (Paraná state), as well as lesson plans and class reports. The analysis was supported by theorists such as Ur (1991), Xavier and Urío (2006), Arantes (2008), in addition to the Brazilian Government's methodological guidelines, the DCEs and PCNs. Results highlighted the perception that the actual public of the school researched was very far

71

from the ideal public targeted by the textbook. However, this difference is even necessary, as it may encourage the actual public to move towards reaching the ideal public in the future.

Keywords: ESL textbook. Public school. Target public.

LIBROS DE INGLÉS COMO SEGUNDO IDIOMA Y SU PÚBLICO: DIFERENTES PUNTOS DE VISTA

Resumen: Durante las clases dadas en escuelas públicas, la diferencia entre el público al cual los libros de inglés como segundo idioma están dirigidos y el grupo de personas que en realidad es afectado, es clara. Basado en esta observación, este artículo tiene los siguientes objetivos: 1) Énfasis en las características principales del libro utilizado en la escuela que fue observada; 2) Analizar si el resultado obtenido está cerca del ideal pretendido; 3) Ejemplos de adaptaciones hechas a favor de disminuir la diferencia entre los dos públicos, analizando las razones por las que han tenido éxito o no. El material usado durante el análisis era de una escuela pública en Maringá, Paraná, planes de lecciones y algunos reportes. El análisis fue soportado por teóricos como Ur (1991), Xavier y Urio (2006), Arantes (2008), y también herramientas metodológicas de enseñanza del gobierno Brasileño, DCEs y PCNs. Los resultados mostraron que el público afectado en la escuela observada era muy diferente al público ideal al cual el libro estaba dirigido. Sin embargo, la diferencia es necesaria para incitar al público afectado a moverse al público ideal.

Palabras Clave: Libro; escuela pública; público ideal

INTRODUÇÃO

O livro didático de Língua inglesa, devido a diversos fatores político-econômicos, somente passou a ser distribuído nas escolas públicas brasileiras recentemente. De acordo com o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), tanto os dessa disciplina quanto os de outras consideradas “não nucleares” (como é o caso de sociologia, filosofia, etc.) começaram a ser distribuídos a partir de 2005, chegando ao estado do Paraná apenas em 2011, como confirma a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED).

Considerando o fato de que a falta de livros didáticos nas escolas públicas foi um dos fatores que mais contribuiu para a disseminação do famoso ensino do “verbo to be”, também nomeado no PCN como “ensino circular”, percebe-se que a sua entrada nas escolas públicas configura o contexto atual como um momento de transição, em que professores e alunos tentam deixar para trás um processo de ensino-aprendizagem circular, para se adequar a uma

nova realidade, na qual o livro didático se faz presente como (além de outras funções) uma ferramenta que contribui para um processo de ensino aprendizagem progressivo. Em outras palavras, pode-se dizer que as aulas de língua inglesa estão passando por um momento de confronto de duas instâncias: uma formada por professores e alunos oriundos de uma tradição de ensino cíclico e outra formada pelo livro didático, o qual, na base de sua constituição, traz em si um ideal de professor e aluno.

Durante a participação da estagiária em uma escola pública, uma das coisas que chamou a atenção foi a existência desse confronto. Tal experiência traz algumas questões que, de modo geral, norteiam este trabalho, são elas: qual é a diferença entre o público real da escola pública e o idealizado pelos autores do livro didático? Como essa diferença interfere positivamente ou negativamente na prática?

Na tentativa de responder a essas questões, o presente trabalho foi proposto e tem por objetivo: (1) pontuar as principais características do livro didático da escola na qual atuamos, levantando, desse modo, qual foi o público idealizado pelos autores; (2) analisar o quão próximo ou distante esse público idealizado estava do público real da escola pública; (3) citar alguns exemplos de adaptações feitas em favor de aproximar essas duas instâncias, analisando as razões pelas quais elas tenham sido ou não bem sucedidas. Para cumprir com esses objetivos, o material de análise utilizado foi o livro didático *Freeway*, obra coletiva de Richmond Educação (2010), adotado em várias escolas que ofertam ensino médio no Paraná, inclusive na escola onde a estagiária atuou, a qual, doravante, será nomeada de colégio X.

O suporte teórico para esse trabalho foi constituído, principalmente, pelos pressupostos teóricos encontrados nas DCEs (Diretrizes Curriculares Estaduais) e nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). No entanto, para fins específicos, foi pautado também em outros autores como Ur (1991), Xavier e Urió (2006), Arantes (2008), dentre outros.

Além dessa introdução, o trabalho conta com mais quatro seções. Na primeira, há considerações a respeito do livro didático em suas diversas instâncias; na segunda, os passos metodológicos utilizados para a análise; na terceira, os resultados e discussões e; na quarta, por fim, considerações gerais a respeito do trabalho.

1. O LIVRO DIDÁTICO: DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO AO PÚBLICO DA ESCOLA PÚBLICA.

Neste item será considerado o processo pelo qual o livro didático de língua Inglesa passa até chegar à escola e também os pressupostos teóricos que o norteiam. Para fazer tais considerações, faz-se necessário seguir uma trajetória que considere questões relacionadas tanto ao processo de produção quanto ao processo de recepção nas escolas.

No que diz respeito ao primeiro, algumas questões que não podem deixar de ser consideradas são: quem deve elaborar o livro didático? O que deve nortear sua construção? Que público deve prever? Já quanto ao segundo, podemos nos questionar: como se avalia e se escolhe o livro de LE que entra na sala de aula? A que público chega? Como esse público deve lidar com a chegada desse novo recurso? Com base nos autores anteriormente mencionados, tenta-se responder a essas indagações no próximo subitem.

1.1 COMO SE FAZ

Conforme mencionado, para entender como se dá esse processo, é preciso levar em conta, pelo menos, três pontos: quem faz, o que o norteia e que público prevê.

Quanto ao primeiro –*quem faz*–, de maneira bastante global¹, pode-se dizer que os produtores de livros didáticos das escolas públicas são professores e pesquisadores com vasta formação e experiência na área. Essa produção, normalmente, acontece coletivamente, de forma que vários professores discutem e produzem as atividades e uma instituição organizadora formaliza o livro, passando, por fim para uma editora, que termina o processo de edição e impressão.

Como exemplo, citemos o livro “Freeway” (o livro em análise), o qual, apesar de se constituir por atividades elaboradas por 5 professores e pesquisadores, é organizado pela Richmond Educação e impresso pela editora Veronica Teodorov.

¹ Modalizamos, aqui, para não correr o risco de generalizações.

Todo esse processo de produção não deve, obviamente, pautar-se em teorias e crenças aleatórias. Longe disso, ele deve ser subsidiado por teorias e concepções pedagógicas vigentes e coerentes ao público ao qual se destina. No caso dos livros direcionados para a escola pública, tais teorias e concepções –o que norteia– são as que circulam nos estudos atuais, dentre as quais, destaca-se a sociointeracionista, fundada nos pressupostos teóricos de Vygotsky e defendida em documentos oficiais, como as DCEs e os PCNs. Mais especificamente, esses documentos afirmam que as aulas de L2 nas escolas devem partir de uma concepção sociointeracionista de linguagem, o que significa dizer que ele deve considerar que “ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado” (Cf. BRASIL, 1996, p.15). Ou seja, para que isso ocorra nas aulas de LE, é necessário que o livro didático considere que uso da língua seja uma atividade significativa e inserida em um contexto de interação social (Cf. PARANÁ, 2008, p.66).

Alinhado a esse embasamento teórico, o produtor do livro didático deve ter em mente o público a quem esse livro se destina - *que público prevê*. Nesse ponto, cabe a retomada de algumas perguntas feitas pelas DCEs: *Quem são os sujeitos da escola pública? De onde eles vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola?* Esse mesmo documento responde a tais perguntas da seguinte forma:

o sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar (PARANÁ, 2008, p. 14)

Como se vê, tal definição se caracteriza como bastante ampla e não responde diretamente as perguntas feitas. Ao invés disso, as DCEs focam-se em traçar a concepção de homem que a escola deve formar, enfatizando repetidas vezes que tal homem deve ser um “cidadão crítico”. Apesar de serem poucas e muito gerais, dada a impossibilidade de conhecer os pormenores do vasto e heterogêneo público real, são essas as pistas que devem orientar os produtores dos livros didáticos no momento em que traçam o perfil de seu público, ou seja, no momento em que pressupõem um público ideal para tal livro.

1.2. COMO CHEGA E COMO SE USA?

Mesmo depois de o livro didático já estar pronto, ainda há um longo caminho para a sua chegada e bom uso nas salas de aula. Como também foi adiantado, para entender esse caminho, deve-se considerar, pelo menos, três pontos: (1) como se avalia, (2) a que público chega e (3) como esse público deve lidar com a chegada desse novo recurso.

O primeiro passo para que haja a chegada do livro didático nas salas de aula é a sua escolha, ou seja, a avaliação que os professores, diretores ou coordenadores pedagógicos fazem dos livros em função de escolher o mais apropriado para seu contexto – *como se avalia*.

Conforme lembra Xavier e Urió (2006), para que melhore a qualidade dessa avaliação e, sucessivamente, das informações contidas nos livros didáticos,

o Ministério da educação (MEC), através de seu Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), vem elaborando, desde 1997, guias de livros didáticos, cujo objetivo maior é subsidiar os professores na escolha consciente e segura desses livros (XAVIER e URIO, 2006, p. 30).

No entanto, como lembra essa mesma autora:

a língua estrangeira, em particular a Língua Inglesa, não parece ser uma área que preocupa os especialistas do MEC, pois, até hoje, nenhuma avaliação foi realizada envolvendo livros de língua estrangeira para a educação básica (XAVIER e URIO, 2006, p. 30)

Como se vê, até 2006 (ano de publicação do trabalho das autoras) ainda não havia um documento que norteasse a avaliação do livro didático de Língua Inglesa que chegava às escolas públicas. Essa situação se prolongou até 2011, quando, finalmente, o PNLD fez um documento que serve de apoio para os avaliadores. Dado o caráter genérico desse documento, para fazer a avaliação, os professores devem se basear também em pressupostos teóricos de trabalhos de pesquisadores. Um desses pesquisadores é Ur (1991), autora que, em seu livro *A course in Language Teaching*, preocupou-se em listar alguns critérios que podem nortear a avaliação de um livro didático em Língua inglesa. Os principais apontados por ela são:

(1) a explicitação e operacionalização dos objetivos de aprendizagem; (2) adequação à clientela; (3) a qualidade do *layout* (claro e atrativo) e da impressão (legível); (4) variedade de tarefas e tópicos para atender a diferentes níveis de aprendizes; (5) conteúdo claramente organizado e sequenciado, (6) o trabalho com as quatro habilidades, dentre outros (Ur, 1991, *apud* XAVIER e URIO 2006, p. 32).

Como é possível perceber, Ur (1991) apresenta uma proposta bastante detalhada dos itens a serem levados em conta durante a avaliação do livro didático, ressaltando a importância de olhar, desde aspectos estéticos, como a qualidade do *layout*, até aspectos voltados para a prática, como é o caso do trabalho com as quatro habilidades de ensino de línguas (ler, escrever, falar e ouvir).

No que diz respeito a esse último item, é pertinente lembrar que os PCNs e as DCEs se posicionam de maneira diferente: enquanto os PCNs defendem a primazia do trabalho com a leitura em detrimento das outras habilidades, as DCEs acreditam que as quatro habilidades devem ser trabalhadas igualmente.

É possível visualizar essa discrepância por meio do confronto dos trechos a seguir:

considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem (...)Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato (BRASIL, 1996, p. 20)

[...]a aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna (...) deve também contribuir para formar alunos críticos e transformadores através do estudo de textos que permitam explorar as práticas da **leitura**, da **escrita** e da **oralidade**, além de incentivar a pesquisa e a reflexão (PARANÁ, 2008, p. 56 GRIFO NOSSO).

Como é possível notar, há uma grande discrepância a respeito desse ponto, haja vista que os PCNs são firmes em afirmar que a prioridade deve ser o trabalho com a leitura, enquanto as DCEs se posicionam de maneira contrária. A posição assumida neste trabalho está em consonância com a adotada pelas DCEs, principalmente porque, no Paraná, os professores são instruídos a seguir os pressupostos desse documento.

Acrescenta-se ainda a esses pontos a questão dos temas transversais, os quais são bastante lembrados pelos documentos oficiais. De acordo com esses documentos, “o tema transversal Pluralidade Cultural merece um tratamento especial nas aulas de Língua Estrangeira, devido ao fato de o ensino dessa disciplina se prestar, sobretudo, ao enfoque dessa questão” (BRASIL, 1996, p. 48). Isso acontece, principalmente, porque “no ensino de Língua Estrangeira, a língua, objeto de estudo dessa disciplina, contempla as relações com a cultura, o sujeito e a identidade” (PARANÁ, 2008, p.55).

A partir desses postulados, é possível perceber que, durante a avaliação do livro didático, além de observar as questões postas por Ur (1991), os avaliadores têm de estar atentos para essa questão dos temas transversais, pois eles enriquecem as aulas de línguas, ajudando o professor na difícil tarefa de evidenciar aos alunos a relação língua/cultura e, desse modo, ajudá-los na construção social dos significados.

Além disso, pode-se dizer que a presença dos temas transversais nos Livros didáticos é de extrema importância nas aulas de Língua Inglesa, principalmente, porque eles podem auxiliar em um trabalho que vá de encontro com as expectativas postuladas nos documentos. Dessas expectativas, destaca-se a de que:

o aluno seja capaz de conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1996, p. 07).

Ou seja, ao trabalhar com esses temas, além de alargar o conhecimento do aluno a respeito de diversas culturas, o professor o auxilia a conhecer a própria, uma vez que, como é lembrado nos PCNs, é por meio do olhar para a cultura do outro, que se conhece melhor a própria cultura.

Ainda nesse bojo, como já foi mencionado, um dos pontos lembrados por Ur (1991) a ser considerado nesse processo avaliativo é a “adequação à clientela”. No entanto, para que se saiba se o livro é ou não adequado à clientela, é necessário que se conheça quem ela é – *a que*

público chega. Ou seja, é necessário que os avaliadores conheçam quem são os alunos que vão utilizar esses livros, pois são eles que formam o “público” do livro didático.

Como também já foi dito, esse público é bastante heterogêneo. No entanto, devido ao fato de os avaliadores (ao contrário dos produtores) estarem próximos ou fazerem parte dele, torna-se mais fácil traçar seu perfil. O problema que se instaura, no entanto, é, justamente, a diferença entre o público previsto pelo livro didático e o público real que o irá receber, pois, na maioria das vezes, os avaliadores não encontram um livro que seja completamente compatível com o público ao qual se destinam (o que, de fato, é quase impossível). Adota-se, portanto, aquele que consideram mais próximo da realidade dos alunos.

Uma vez adotado o livro, a questão que se surge é: *como esse público deve lidar com esse novo recurso?* A resposta a essa pergunta está diretamente relacionada com o entendimento a respeito do papel que o livro didático exerce em sala de aula. Ou seja, para que professor e aluno utilizem corretamente o livro didático em sala de aula, é preciso que ambos entendam qual é a função desse recurso.

São vários os autores que discutem o papel do Livro didático nas aulas de Língua Inglesa. Todos eles – a saber: Arantes (2008), Xavier e Urio (2006), Xavier e Souza (2008), dentre outros – são unânimes em afirmar que “é incontestável a importância que o LD assume nos contextos de ensino–aprendizagem”, tendo em vista que, na maioria das vezes, “constitui o principal, senão o único, recurso didático utilizado pelos professores e alunos nas sala de aula da escola pública” (ARANTES, 2008, p. 13-14).

De acordo com esses autores, essa importância se dá principalmente, porque o Livro Didático cumpre a função de estabelecer o “roteiro de trabalho para o ano letivo, dosando as atividades de cada professor no dia-a-dia da sala de aula e ocupando os alunos por horas a fio em classe e em casa” (Cf. XAVIER & SOUZA, 2008, p. 66). Daí se infere que ele oferece benefícios tanto para o professor, quanto para o aluno. Para o professor devido a sua “previsibilidade, homogeneidade, facilidade para planejar aulas, acesso a textos, figuras, etc.”, já para os alunos, porque “podem dispor de material para estudos, consultas, exercícios, enfim, acompanhar melhor as atividades”. (PARANÁ, 2008, p. 69).

Em outras palavras, pode-se dizer que esses autores concordam e ressaltam a importância do livro didático principalmente no que concerne a sua função de “norteador” e “facilitador” do processo ensino aprendizagem em sala de aula, ou seja, o livro didático é aquele que propõe uma ordem nos conteúdos de ensino, das habilidades linguísticas a serem priorizadas, enfim, que contribui para um processo de ensino progressivo e mais eficiente.

É pertinente lembrar, contudo, que, muito embora o livro didático seja, de fato, um ótimo recurso nas aulas de Língua Inglesa, se mal utilizado, pode atuar como o vilão de todo esse processo. Isso porque, muitos professores não o questionam e o tomam como manual a ser rigorosamente seguido, posicionando-se, desse modo, como “subserviente a ele” (XAVIER e SOUZA, 2008, p. 66). Essa posição subserviente é bastante preocupante, pois evidencia a crença do professor de que o livro é, de fato, extremamente compatível com o público a quem se destina.

Segundo Xavier e Urió (2006, p. 35) “não existe um livro perfeito às condições de ensino de cada professor, por melhor que ele se apresente”. Por isso, torna-se necessário a atuação do professor em favor de “adaptar, suplementar e até mesmo descartar atividades com base no que acredita ser importante e relevante para os alunos” (Cf. XAVIER E SOUZA, 2008, p. 66). De acordo com essas autoras, é o professor que deve exercer sua autonomia e senso crítico sobre o livro didático, “de modo a gerenciar o seu ensino conforme seu senso de plausibilidade” (XAVIER e SOUZA, 2008, p. 35).

Como se vê, as autoras enfatizam a necessidade de que o professor veja o livro didático como um aliado de um trabalho maior e não como o centro desse trabalho. Para elas, o professor precisa dinamizar o conteúdo apresentado de modo a deixar o livro o mais próximo possível dos interesses de seu público real.

Confere lembrar que essa visão expressa pelas autoras é também apresentada nas DCEs, posto que tal documento ressalta a necessidade de que os professores elaborem materiais pedagógicos que possibilitem aulas mais flexíveis e não se apoiem apenas no livro didático. Segundo esse documento, o professor deve fazer adaptações de modo a se adequar às especificidades e interesses dos alunos, bem como para contemplar a diversidade regional

da qual participa (Cf. PARANÁ, 2008, p. 69). Enfim: a visão dos autores acima mencionados está em consonância com os documentos, pois todos eles acreditam que o livro didático “não esgota todas as necessidades, nem abrange todos os conteúdos de língua Estrangeira, mas constitui suporte valoroso e ponto de partida para um trabalho bem sucedido em sala de aula” (PARANÁ, 2008, p. 69). Nesse sentido, embora não seja o único recurso, ele se torna uma ferramenta de suma importância para a construção do conhecimento.

2. MATERIAL E METODOLOGIA

Para cumprir com os objetivos propostos neste trabalho, o material de análise utilizado foi o livro didático da escola pesquisada. A escola X atende o Ensino Fundamental e Médio. Lá, a participação da estagiária se deu em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, turma que utiliza o livro *Freeway* volume 2, organizado pela Richmond Educação e que seria direcionado para o segundo ano. A turma utiliza o livro direcionado para um ano anterior, porque, devido a mudanças no currículo escolar, essa turma ficou um ano sem estudar inglês, ou seja, estudou inglês no primeiro ano, ficou sem estudar no segundo e retomou a disciplina no terceiro ano.

Além desses livros, foram utilizados como material de análise os planos de aula feitos durante as aulas ministradas, as atividades extras e as impressões registradas ao final de cada aula. Apesar de não terem sido objeto de análise, esses materiais subsidiaram-nos na análise do livro didático e na proposta de adaptação deste ao contexto educacional aplicado.

Para fazer a análise do livro, subsidiados pelas teorias já apresentadas a respeito do livro didático, foi-se observado, primeiramente, a organização do livro, verificando de que modo tal organização já indicaria a concepção pedagógica subjacente a ele; em seguida, foi-se verificada a qualidade estética e, por fim, o grau de dificuldade dos exercícios, tentando, com isso, identificar o público previsto por tal livro. Na parte final, com base nos planos de aula, bem como nos registros dos resultados dessas aulas, relatamos algumas das adaptações que fizemos nesse livro no afã de aproximar as atividades do público real, ressaltando quais delas tiveram resultados positivos ou negativos durante o trabalho em sala de aula. Ressalta-se, novamente, que os registros dos resultados das aulas e os planos de aulas não foram

analisados, mas, sim, utilizados como fonte de busca de informações para que pudéssemos fazer esse relato.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Observa-se, em primeiro momento, que o livro didático em questão possui diversos pontos positivos, principalmente porque ele se embasa na visão sociointeracionista de ensino, o que significa dizer que a forma como foi organizado e as atividades que o compõem proporcionam ao aluno e ao professor a possibilidade de participarem juntos no processo de construção do conhecimento, uma vez que essas atividades, sendo mais próximas de um contexto real de uso, tornam-se significativas para o trabalho com a língua.

O livro é dividido em 8 unidades e mantém uma organização parecida em todas elas. Nessas unidades, antes de apresentar o texto, exibe-se uma caixa, intitulada *access*, na qual se apresenta figuras ou questionários que exploram o conhecimento prévio dos alunos. Essa caixa é bastante importante porque permite um trabalho conjunto, oferecendo, portanto, a oportunidade para que o professor dê voz ao aluno e com ele participe de uma discussão significativa.

Após essa parte, o livro apresenta outra, intitulada *Accelerate*. Nessa seção, é comum o livro apresentar algumas questões ou figuras que ativem o conhecimento prévio do aluno especificamente do assunto do qual o texto, que virá logo em seguida, irá tratar. Em sequência a tais perguntas, apresenta-se o texto, seguido de questões de interpretação e compreensão. O interessante dessa parte é que a forma como está organizada permite uma prática de leitura contextualizada e, para além disso, permite que o professor promova uma reflexão crítica sobre o assunto. Isso, principalmente, porque tais assuntos são, quase sempre, temas geradores de discussões.

No que diz respeito a esses temas, pode-se dizer que a maioria deles envolve história, cultura, ciências e temas polêmicos relacionados à adolescência. Desse modo, além de incitar discussões que promovam a criticidade do aluno, permite um trabalho interdisciplinar, atendendo, assim, ao que propõe as DCE's e os PCN's. Os temas das oito lições do livro analisado foram: 1) história da Inglaterra; 2) colonização da Índia pelos ingleses; 3) violência; 4)

anorexia; 5) as línguas faladas nos vários países; 6) a ascendência de outras línguas que não o inglês; 7) sistema interplanetário; 8) espaço.

Como foi possível perceber, todos esses temas são bastante ricos no sentido de que não restringem o processo de leitura a uma mera prática de compreensão e interpretação de textos, mas ajudam a expandir o conhecimento de mundo dos alunos, bem como a sua visão crítica sobre eles.

É válido lembrar que, ainda nessa parte, o livro sempre traz uma caixa, na qual sugere fonte de pesquisa para maior aprofundamento do assunto tratado na unidade. Isso também vai ao encontro do que propõem os documentos oficiais, uma vez que auxilia na formação da autonomia do aluno.

Seguida a essa seção, o livro apresenta outra, intitulada *Highway*, na qual se trabalha conhecimentos lexicais e pragmáticos. Nessa parte, ele traz vários exercícios que objetivam trabalhar com aspectos gramaticais, mas no interior da linguagem em uso. Tais exercícios podem ser subsídio importante para que o professor guie o aluno a um trabalho epilinguístico de reflexão sobre a língua. Além dessa preocupação com aspectos mais gramaticais, ainda nessa seção, há sempre um exercício de *listening* e *speaking*.

A última parte de cada lição se intitula *Language Works*. Nessa parte o livro traz uma série de exercícios estruturais dos tópicos gramaticais trabalhados ao longo da unidade.

Como é possível notar, muito embora a proposta do livro seja um trabalho integrado com as quatro habilidades, a habilidade de leitura parece ser muito mais privilegiada do que as outras. Dessas outras, a que parece ficar ainda mais esquecida é a de *writing*, tendo em vista que o trabalho com o foco nessa habilidade aparece apenas em algumas lições.

Além dessas questões mais contedísticas, há de se observar também aquelas lembradas por Ur (1991). Uma delas (a qual propunha que “o conteúdo esteja claramente organizado e sequenciado”) já foi respondida, pois, consoante ao que foi mostrado, os conteúdos apresentam uma organização bastante clara e linear. Outra que também já foi evidenciada é a que considera o “trabalho com as 4 habilidades”, pois já foi comentado o

aparente descaso com algumas habilidades. Um dos pontos que ainda não foi destacado, contudo, são as questões mais estéticas, também lembradas pela autora.

A esse respeito, pode se dizer que o livro é bastante feliz, pois apresenta uma série de ilustrações que caracterizam um efeito lúdico, auxiliando, muitas vezes, a própria construção social do significado.

Por fim, um dos aspectos apresentados por Ur (1991) e aqui ainda não considerado é o da “adequação à clientela”. Nesse ponto, chega-se ao cerne da questão levantada neste artigo: *será que o público idealizado por esse livro é o mesmo que o recebeu na escola pública?*

Para responder a essa questão, deve-se considerar o grau de dificuldade dos exercícios presentes nos livros. Ao avaliar esse ponto, percebe-se que a maioria dos exercícios do livro apresenta um grau de dificuldade compatível com o nível intermediário. Esse grau de dificuldade foi avaliado a partir de diversas instâncias do livro didático: temática, análise linguística, dentre outros aspectos que o livro engloba, levando-se em consideração as quatro habilidades de aquisição de língua inglesa.

A respeito dos textos escritos, observa-se que, além de serem um tanto extensos, são compostos de uma série de palavras que já não se adéquam ao nível básico. Da mesma forma acontece com os textos orais, gravados em CD. A maioria deles tem uma velocidade de fala bastante rápida e vocabulários mais próximos de um nível intermediário. As temáticas de ambos os textos, embora bastante ricas em conteúdo e relacionadas entre si, também não são muito tranquilas para os alunos, pois envolvem conhecimentos históricos, geográficos e culturais, que, nem sempre, fazem parte de seus conhecimentos de mundo.

A título de exemplo, citemos o texto com o qual trabalhamos durante as aulas, intitulado “India and The British Empire²”. Esse texto trata a respeito da colonização da Índia feita pelos ingleses e também da influência da cultura inglesa na cultura indiana. Para desenvolver a temática, o autor abordou questões históricas, como o fato de a Inglaterra ter colonizado o país, questões políticas e econômicas (como o fato de a Índia ter conseguido lugar no grupo G20 e na *commonwealth*), culturais (como o fato de se falar diversas línguas na Índia),

² Tradução nossa: Índia e o Império Inglês”

dentre outras. Tais questões, embora bastante ricas em conteúdo, ainda pareciam estar distantes do mundo dos alunos, já que poucos (ou, por vezes, nenhum) deles conheciam esses fatos.

Apesar da dificuldade e complexidade da temática, os exercícios de interpretação de texto, são compostos de perguntas claras e objetivas que não requerem interpretações além do nível do parágrafo. De modo mais específico, as perguntas oscilam entre exigir do aluno interpretações do texto em nível mais amplo– como em “why were Muslims different from Hindus?³ (RICHMOND, 2012, p.24)”, em que o aluno deveria ater-se ao nível do parágrafo para responder–, e questões mais específicas– como identificar a data em que algo aconteceu. Ex: “When India got its Independence⁴? (RICHMOND, 2012, p.24)”, em que o aluno deveria ater-se apenas ao nível da sentença. Contudo, nenhuma delas ultrapassa o nível do parágrafo e, portanto, não exploraram a interpretação do aluno no que tange a abrangência global do texto.

Já os exercícios gramaticais parecem apresentar mais facilidade para os alunos, não pelo conteúdo gramatical (muitas vezes, densos), mas porque se constituem, na maior parte dos casos, de exercícios com os quais eles já estavam acostumados a trabalhar. Tais exercícios possuem caráter mais mecânico, pois são, na maior parte das vezes, de completar lacunas ou marcar “x”, fato que (cabe dizer) foge à proposta de análise linguística, enfatizada nas DCEs e nos PCNs.

Ressalta-se, contudo, que, apesar de ser maioria, isso não acontece em todo o livro, tendo em vista que, em alguns casos, o livro apresenta alguns exercícios que se enquadram nessa proposta. Como exemplo, citemos o exercício que segue, o qual trabalha os pronomes, incitando o aluno a refletir sobre a função anafórica que esse pronome exerce no texto: “What does its, in line 9, refer to? And in line 47?⁵ (RICHMOND, 2012, p. 24)”. Além desse, é interessante também destacar o seguinte exercício que, além de trabalhar a interpretação, guia o aluno ao entendimento dos valores argumentativos do texto, ou mais especificamente, das relações contrastivas nele presentes: “what is the contradiction expressed in the second

³ Tradução nossa: “Por que os Mulçumanos eram diferentes dos Hindus?”

⁴ Tradução nossa: “Quando a Índia conseguiu sua independência?”

⁵ Tradução nossa: “A que o *its* se refere na linha 9? e na linha 47?”

paragraph? (RICHMOND, 2012, p. 24)⁶”. Nesse caso, o texto coloca em conflito dois argumentos: por um lado, o de que a Inglaterra afirmou ter decidido não interferir na religião e costumes indianos e, por outro, o de que ela nem sempre cumpria o prometido quando o assunto era trabalho. Essa relação contrastiva é marcada no texto por meio do operador argumentativo “however”. Avalia-se, portanto, que questões como essas também se enquadram na proposta sociointeracionista de ensino, pois permitem com que professor e aluno ultrapassem os limites linguístico-textuais e participem juntos do processo epistemológico que possibilita ao aluno entender como elementos linguísticos (nesse caso, o “however”) podem contribuir para expressar posições políticas, ideológicas, etc, levando-o, assim, a adquirir um nível de criticidade maior em relação ao texto.

Quanto a questão da escrita, como já foi mencionado, são poucas as vezes que essa habilidade é explorada no livro. No entanto, quando aparecem atividades de escrita, elas se apresentam de modo a pressupor que os alunos já tenham habilidade para desenvolver sentenças complexas na língua estrangeira, pois o que se pede, normalmente, é que eles desenvolvam suas ideias a respeito de um tema relacionado com aquele trabalhado durante a unidade.

Como exemplo, citemos a proposta de produção referente à lição que trabalhamos. Nessa proposta, pedia-se, primeiramente, para que os alunos coletassem fotos antigas de imigrantes e depois observassem como era o ambiente em que eles viviam, as roupas que eles vestiam, etc. Em seguida, o exercício pedia para que os alunos escrevessem sobre a vida desses imigrantes, sendo essa a proposta de produção textual.

Vale destacar, contudo, que, apesar de essa atividade não ser compatível com o público real com o qual trabalhamos, ela se adéqua a um projeto sociointeracionista de ensino, pois a proposta de produção não é feita de maneira descontextualizada, mas se aproxima de um contexto real de produção (já que permite com que, por meio da construção do pôster, os alunos vivenciem a história dos imigrantes).

⁶ Tradução nossa: “Qual é a contradição expressa no segundo parágrafo?”

À luz das descrições e comentários feitos até aqui a respeito deste livro, é possível perceber que o público idealizado por seus produtores é composto por alunos capazes de desenvolver atividades que se enquadram em um nível intermediário de ensino. Entretanto, a pergunta é: os alunos do Colégio X estariam no nível intermediário? Ou melhor: o público do Colégio X seria compatível ou estaria ao menos próximo a esse público idealizado?

Em poucas observações das aulas já pudemos perceber que não: os alunos do Colégio X não estão no nível intermediário e nem se aproximam do público idealizado nesse livro.

Isso porque eles tinham dificuldade para desenvolver alguns exercícios ainda mais simples do que os presentes no livro. Apesar de alguns alunos (poucos) possuírem maior habilidade com a língua, a maioria deles ainda não tinha domínio de conteúdos básicos, tais como o próprio “verbo to be”.

Há que se considerar que talvez sejam vários os fatores pelos quais isso acontece. Um deles pode estar relacionado a questões econômico-sociais, visto que os alunos desse colégio, em especial os do terceiro ano, por fazerem parte das classes menos privilegiadas economicamente, têm de trabalhar e, por isso, não dispõem de muito tempo para estudos extraclasses. Além disso, há de se lembrar de que tais alunos ficaram um ano sem estudar Língua Inglesa, devido a mudanças na matriz curricular do Ensino Médio, que passou a oferecer o ensino da disciplina somente nos Primeiros e Terceiros anos. Por isso, como afirmamos, mesmo sendo uma coleção de três livros, o livro trabalhado com a turma (Terceiro Ano) não era direcionado àquela série (o volume três), mas o volume dois.

Somando-se a esse afastamento durante um ano, está o fato de esse ser o primeiro ano no qual os alunos estão estudando com o apoio desse livro didático, uma vez que, até então, o PNLD não disponibilizava livros didáticos da disciplina de LI para as escolas públicas. Faz-se relevante destacar neste ponto que, antes da chegada desse livro, os professores desse colégio adotavam outro livro que deveria ser comprado pelos alunos. O próprio fato de ter que adquirir o livro pode ter contribuído para esse insucesso na disciplina, uma vez que, na maioria das vezes, por não terem condições de comprar o livro, os alunos não acompanhavam os conteúdos de forma harmônica, tendo em vista que, enquanto os que possuíam o livro tinham

a possibilidade de estudar em casa, os que não o tinham, deixavam de fazer as atividades extraclasses e não revisavam os conteúdos em casa.

Para finalizar, considera-se que, apesar de o livro *Freeway* ser um livro bastante completo e consoante com as concepções pedagógicas atuais, o público idealizado por ele não foi compatível com o do Colégio X, até porque, como foi visto, essa compatibilidade é bastante utópica. Diante disso outra questão que se instaura é: *o que fazer? Como utilizar esse livro na sala de aula se ele não é compatível com o público ao qual se destina?*

A resposta a essa pergunta foi dada na exposição teórica, quando foi discutido como os professores deveriam utilizar o livro didático em sala de aula. Ou seja, quando foi enfatizado que os professores devem “adaptar, suplementar e até mesmo descartar atividades com base no que acredita ser importante e relevante para os alunos” (Cf. XAVIER E SOUZA, 2008, p. 66), exercendo, assim, a sua autonomia e senso crítico sobre o livro didático, “de modo a gerenciar o seu ensino conforme seu senso de plausibilidade” (XAVIER e SOUZA, 2008, p. 35).

Foi justamente isso que se tentou fazer ao trabalhar com esse livro no terceiro ano do Colégio X. Para mostrar como isso ocorreu e também para cumprir o último objetivo proposto, cita-se um exemplo de adaptação no afã de aproximar esses dois públicos.

Para contextualizar melhor, será situado aqui o conteúdo trabalhado que, como adiantamos, envolve a temática da colonização da Índia. O primeiro ponto que o livro fornece para trabalhar com a leitura do texto é a caixa *access*, que, como mencionamos anteriormente, trabalha a pré-leitura. No entanto, logo se percebe que o exercício presente nela não estava adequado à turma, pois, além de trazer questões com um vocabulário complexo, pede para que os alunos façam uma discussão sobre um assunto também complexo e distante do mundo deles, o qual se refere à questão da *Commonwealth*. Diante disso, percebe-se a necessidade de adaptações.

Para tanto, essa atividade foi substituída por um vídeo de uma novela brasileira que abordava a cultura indiana como uma de suas temáticas. O vídeo era um trailer de propaganda da novela feito para veicular no exterior. Por esse motivo, ele estava em língua inglesa, mas apresentava legenda em português. A partir desse vídeo, foi feita uma discussão, tentando

trazer o conhecimento de mundo dos alunos sobre a temática do texto, e cumprindo, desse modo os mesmos objetivos esperados pelo produtor do livro quando propôs a seção *access*. O resultado foi bastante positivo, principalmente pelo fato de ter sido utilizado outro recurso, além do livro.

Após a atividade *pre-reading*, quando passamos para a *while-reading* (quando, de fato, trabalhamos a leitura do texto), houve mais um obstáculo, que foi o tamanho extenso e a complexidade do texto apresentado na unidade, como também já citamos anteriormente. Considerando o pouco espaço de tempo que os professores têm em cada aula (50min) e a dificuldade dos alunos com a compreensão do texto, notou-se que não seria interessante pedir para que os alunos lessem o texto sozinhos.

Na tentativa de facilitar esse processo, a seguinte dinâmica foi proposta: o texto foi recortado em parágrafos e depois dividido pela turma em seis grupos. Como o texto tinha 6 parágrafos, distribuímos um para cada grupo. Feita a distribuição, foi solicitado que o grupo tentasse construir o significado do conteúdo de seu parágrafo. Após alguns minutos, foi solicitado que todos ajudassem a construir o texto (que até então estava desmontado em parágrafos aleatórios). Assim, em sequência, cada grupo foi falando o que haviam entendido de seu parágrafo, de forma que, no final, eles haviam construído, juntos, o significado do texto.

Ainda quanto à atividade de leitura, faz-se relevante lembrar a importância do tema transversal, pois, apesar de, no início, ter se mostrado um desafio (já que não faz parte do mundo dos alunos), a partir do trabalho de pré-leitura e leitura, o tema passou a despertar o interesse dos alunos, de modo que a maioria se engajou na atividade. Além disso, essa temática permitiu um trabalho interdisciplinar, posto que possibilitou o alargamento do conhecimento de mundo dos alunos a respeito de aspectos históricos (colonização dos ingleses na Índia), políticos e culturais, uma vez que puderam saber, por meio do texto, por exemplo, o que era a *Commonweath* e o grupo *G20*.

Feito isso, as atividades do livro foram contempladas, pois acredita-se que, com o trabalho de compreensão feito, as questões de compreensão e interpretação poderiam ser

facilmente resolvidas por eles. E assim o foi, pois não apresentaram muitas dificuldades na resolução dos exercícios.

É pertinente lembrar que, nessa seção, o livro trazia exercícios bastante interessantes, pois permitia um trabalho de análise linguística. Tais exercícios, já citados anteriormente, incitavam o aluno (1) à reflexão a respeito da função anafórica do pronome possessivo dentro do texto, permitindo, desse modo, que o aluno refletisse sobre elementos de organização textual e (2) à reflexão a respeito da importância do operador argumentativo “however” para estabelecer posições políticas, econômicas, ideológicas etc. O trabalho com eles foi bastante produtivo, pois os alunos se demonstraram impressionados, quando puderam desprender seus olhares dos limites da gramática da forma como tradicionalmente se apresenta e passaram a notar o quanto esses elementos linguísticos se fazem importantes no processo tanto da coesão textual, quanto da construção discursiva do texto.

Essas adaptações apresentadas até aqui foram bastante positivas, uma vez que foi possível ver claramente a boa recepção pelo público real. Acredita-se que isso se deve principalmente, pelo fato de todas as atividades visarem à interação dos alunos, tirando, dessa forma, a visão de professor como centro do processo de ensino.

Já as adaptações feitas no âmbito do trabalho com a habilidade de *listening* não lograram êxito. Diante da proposta de exercício de *listening* do livro didático, houve novamente, a necessidade de adaptações. Dessa forma, fez-se necessário a busca de um material mais compatível com o nível do público alvo e que, se possível, se adequasse a temática até então trabalhada. Entretanto, não foi possível encontrar nenhum texto oral com esse perfil, por isso, a decisão de trabalhar um que estava na lição anterior. Essa atividade estava em um nível bem mais acessível aos alunos, no entanto, sua temática não era em nada relacionada com o assunto até então tratado.

Apesar de os alunos terem conseguido completar as lacunas facilmente, percebe-se que foi mais difícil construir o significado do texto. Acredita-se que isso provavelmente se deu devido a essa fuga à linearidade temática que, até então, vinha sendo abordado.

Com vistas ao que foi exposto até aqui, pode-se notar que, apesar de o livro estar bem próximo do que propõem as DCEs, o público da Escola X não era compatível e nem próximo do que o idealizado pelos produtores dos livros didáticos. Entretanto, isso não desmerece a eficácia do livro em questão, tendo em vista que essa diferença entre os dois públicos é algo que deve existir, já que é impossível fazer um livro que se adéque perfeitamente às exigências de cada componente do vasto público real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer deste trabalho, foi feita uma série de considerações que permitiu cumprir com os objetivos propostos. No que diz respeito ao primeiro objetivo – *o de pontuar as principais características do livro didático da escola na qual atuamos* –, foi possível ver que o livro *Freeway* apresenta uma organização bastante clara e linear, temas transversais, dentre outras características que possibilitam que o professor trabalhe sob a visão sócio-interacionista de ensino. No entanto, também se verifica a primazia da habilidade de leitura em detrimento das outras.

Já quanto ao segundo – *o analisar o quão próximo ou distante foi o público real do público idealizado por esse livro* –, foi possível perceber que houve uma discrepância entre o público idealizado pelo livro didático e o público do terceiro ano do Colégio X. Isso porque, enquanto o livro previa alunos de um nível intermediário de ensino, os alunos do Colégio ainda estavam no nível básico.

Nesse ponto, a retomada da pergunta feita no início deste trabalho faz-se pertinente: *em que medida essa diferença interfere positivamente ou negativamente na prática?* Acredita-se que, apesar de, no contexto atual (momento de transição anteriormente mencionado) essa diferença parecer prejudicial, ela é, a nosso ver, grande investimento para a escola futura. Ou seja, acredita-se que a construção de um público ideal em nível mais avançado do que o público real é necessária, pois ela pode contribuir para que o público real não se estagne e trabalhe mais em função de alcançar o patamar do público ideal.

Por fim, no que tange ao terceiro objetivo – o de citar alguns exemplos de adaptações que foram feitas em favor de aproximar essas duas instâncias, analisando as razões pelas quais

elas tenham sido ou não bem sucedidas–, dois exemplos de adaptações foram apresentados com o objetivo de aproximar o livro Freeway da realidade dos alunos. Considera-se que a primeira adaptação foi bem sucedida e atribuímos esse sucesso ao fato de ter sido usado outro recurso que não o livro didático e também ao fato de o vídeo ser bastante próximo da realidade dos alunos, pois se tratava de uma novela que a maioria (se não todos) teria assistido. Na segunda, contudo, acredita-se que, a atividade com uma temática bastante distante da que estava sendo trabalhada até então, fez com que os alunos tivessem mais dificuldade na construção do significado do texto, muito embora o objetivo de trabalhar com a habilidade de listening tenha sido cumprido.

Diante disso, percebe-se que o trabalho de adaptação do livro didático feito pelo professor é de extrema necessidade para que haja uma aproximação de tal livro à realidade dos alunos. Enfatiza-se, contudo, que esse trabalho nem sempre é fácil, pois, como visto, o professor deve estar sempre disposto a pesquisar, organizar, reformular ou até mesmo formular atividades que substituam ou incrementem esse recurso. Entretanto, algumas vezes, mesmo cumprindo esses esforços, não é possível encontrar, reformular ou produzir um material que atenda todos os requisitos pretendidos para a aula.

Por isso, o objetivo de compartilhar essas duas experiências foi, principalmente, a de contribuir com os professores da rede pública de ensino que vivem essa realidade. Mais especificamente, ao apresentar a primeira experiência, pretendia-se contribuir para que essa experiência auxiliasse tais professores a adaptarem outras atividades dos livros com os quais trabalham. Já com a segunda, em contrapartida, a pretensão era, justamente, a de auxiliar o professor a lidar com suas angústias, mostrando que, apesar de os esforços do professor se focalizarem sempre na direção do melhor para seus alunos, por vezes, devido a diversos fatores (no caso citado: a ausência de material ideal), o completo sucesso da atividade foge a seu controle.

Diante dos fatos mencionados, observa-se que a análise de livros didáticos é de suma importância para o desenvolvimento pedagógico de alunos de licenciatura em língua inglesa e também para professores atuantes na área, daí a necessidade de futuros pesquisadores se aprofundarem no assunto.

REFERÊNCIAS

ARANTES, J. E. *O livro didático de língua estrangeira: atividades de compreensão e habilidades no processamento de textos na leitura*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. 99p.

Dissertação (mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua Estrangeira*. Brasília: MC/ SEF, 1998.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental*. Curitiba: SEED, 2006.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras Modernas* Curitiba: SEED, 2006.

RICHMOND. *Freeway*. **Obra coletiva de Richmond educação; São Paulo, SP Richmond Educação, 2010.**

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

XAVIER, R. P; URIO, E. D. W. *O Professor de Inglês e o Livro Didático: Que Relação é essa?* Trab. Ling. Aplic. Campinas, 2006, v.45, p.29-54.

_____; SOUZA, D. T. *O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês?* Trab. Ling. Aplic. Campinas, 2008, v.47, p.65-89.

Taynara Alcântara CANGUSSÚ

É mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. Gradou-se em Letras Português e Inglês na mesma universidade, em 2013, quando também recebeu a láurea acadêmica do magnífico Reitor dessa universidade.

Nelci Alves Coelho SILVESTRE

Possui Graduação em Letras - Inglês pela Universidade Estadual de Maringá (2001), Graduação em Letras - Português pela Universidade Estadual de Maringá (1994) e Mestrado em Comunicação e Poéticas Visuais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999) UNESP de Bauru - SP. Doutoranda em Letras na Universidade Estadual de Londrina, atualmente é Professora Assistente na Universidade Estadual de Maringá, ministrando

disciplinas da área de Língua Inglesa e Formação de Professor e Estágio Supervisionado no curso de Letras.

Alba Krishna Topan FELDMAN

Possui graduação em Letras Inglês/Português pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (1992) e mestrado em Letras - Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá (2006). Doutorado de Letras na UNESP, de São José do Rio Preto (2010), e complementação na Louisville University (2009), nos Estados Unidos. Atualmente é docente da Universidade Estadual de Maringá (PR).