



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LETRAS-INGLÊS**

LUCIANA DA SILVA FRANCISCO

**CRENÇAS SOBRE O USO DO LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA INGLESA: ESTUDO DE CASO
COM UMA PROFESSORA DE ENSINO MÉDIO**

**CAMPINA GRANDE - PB
DEZEMBRO, 2014**

LUCIANA DA SILVA FRANCISCO

**CRENÇAS SOBRE A UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA INGLESA: ESTUDO DE CASO
COM UMA PROFESSORA DE ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada como requisito para a conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), na área de Língua Inglesa, sob a orientação da Prof^a Ms Karyne Soares Duarte Silveira.

**CAMPINA GRANDE – PB
DEZEMBRO, 2014**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

F818c Francisco, Luciana da Silva
Crenças sobre a utilização do livro didático de língua inglesa
[manuscrito] : estudo de caso com uma professora de ensino médio
/ Luciana da Silva Francisco. - 2014.
52 p. : il. color.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.
"Orientação: Profa. Ma. Karyne Soares Duarte Silveira,
Departamento de Letras e Arte".

1. Livro Didático 2. Ensino de Língua Inglesa 3. Ensino-
Aprendizagem I. Título.

21. ed. CDD 371.32

LUCIANA DA SILVA FRANCISCO

CRENÇAS SOBRE A UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA INGLESA: ESTUDO DE CASO
COM UMA PROFESSORA DE ENSINO MÉDIO

Aprovada em: 12 / 12 / 2014

BANCA EXAMINADORA

Karyne Soares Duarte Silveira

Profª Ms Karyne Soares Duarte Silveira - UEPB
(Orientadora)

Daniela Fróbergia

Profª Drª Daniela Gomes de Araújo Nóbrega - UEPB
(1ª Examinadora)

Fernanda Maria Almeida Floriano

Profª Ms Fernanda Maria Almeida Floriano - IFPB
(2ª Examinadora)

Média 9,0

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria Luiza Moreira, que mesmo desconhecendo o mundo intelectual e acadêmico, tudo fez para que eu abraçasse o mundo acadêmico com coragem e determinação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** por ter me concedido sabedoria e paciência, para terminar este trabalho e pela sua constante presença em minha vida. Até aqui me ajudou o Senhor.

Em especial, ao meu esposo **Suenio Dantas** por estar sempre presente, por toda compreensão, incentivo, orações, enfim, por partilhar comigo cada momento, sobretudo os mais difíceis.

A minha mãe **Maria Luiza**, pelas palavras de incentivo e por todo apoio durante todo o curso, sempre cuidando de mim.

Agradeço a todos meus amigos pessoais, a todos da minha família, aos meus amigos da graduação, **Alex, Joan, Camila, Andre, Amanda, Emanuel, Cida, Miguel**, enfim a todos que me incentivaram com palavras de conforto, e por todo momento de descontração que passamos juntos.

Agradeço, em especial, a minha orientadora **Karyne Soares** pela oportunidade de fazermos este trabalho juntas, pela oportunidade de crescimento pessoal, acadêmico e profissional que sempre me proporcionou durante a graduação, com suas aulas, as quais tive o privilégio de acompanhar como sua aluna, por suas inestimáveis orientações, e por fim, por sua compreensão e paciência diante das minhas limitações.

Agradeço às professoras **Fernanda Floriano** e **Daniela Nobrega** pela disponibilidade em participar dessa banca examinadora, como também pelas suas aulas que contribuíram para meu crescimento acadêmico e profissional.

Agradeço, de coração, à professora que contribuiu para a realização dessa pesquisa, sempre disponível para tudo que eu precisei.

Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral investigar a relação existente entre crenças de uma professora de língua inglesa sobre o livro didático (LD) e sua utilização em sala de aula, tendo como ponto de partida o pressuposto teórico de que as crenças norteiam, de alguma forma, o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (BARCELOS, 2003, 2006, 2011; PERINA, 2002; COELHO, 2005; LIMA, 2005). Para isso, apresentamos como objetivos específicos: i) analisar como o LD é usado por uma professora de língua inglesa em suas aulas numa turma de ensino médio; ii) verificar a proposta pedagógica do LD utilizado pela professora colaboradora deste estudo; iii) identificar as crenças da professora sobre o papel do LD em suas aulas de língua inglesa. Além do suporte teórico voltado para as questões sobre crenças, nos apoiamos nas contribuições teóricas de Edmundson (2004), Ramos (2009), Paiva (2009), dentre outros, sobre o papel do livro didático em aulas de língua inglesa. A metodologia escolhida para esta pesquisa foi o estudo de caso de natureza qualitativa, no qual utilizamos como instrumentos de coleta de dados anotações feitas sobre as aulas observadas, a análise do próprio LD e um questionário aplicado com a professora colaboradora. Os resultados sugerem que a motivação da professora de língua inglesa para usar o LD em suas aulas surge, de fato, de suas crenças e que essas parecem influenciar de forma significativa o processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo.

Palavras-chave: Crenças. Livro didático. Língua Inglesa.

ABSTRACT

The present paper has the general objective of investigating the existing relation between the beliefs of a high school English teacher about the textbook and its use in class, having as a starting point the theoretical assumption that beliefs guide, somehow, the process of foreign language teaching and learning (BARCELOS, 2003, 2006, 2011; PERINA, 2002; LIMA, 2005). Thus, we present as specific objectives: (i) to analyze how the textbook is used by an English teacher in her high school classes; (ii) to verify the pedagogic proposal of the textbook used by the teacher who contributes for this study; (iii) to identify the teacher's beliefs about the role of the textbook in her English classes. In addition to the theory support related to the issues about beliefs, we based our reflections on the theory of Edmundson (2004), Ramos (2009), Paiva (2009), among others, about the role of textbooks in English class. The methodology chosen for this research was the case study of qualitative nature, in which we made use of class notes about the classes observed, the own textbook analysis and a questionnaire applied with the English teacher. The results suggest that the English teachers' motivation to use the textbooks in her classes comes, actually, from her beliefs, and these, in turn, seem to influence in a significant way the target language teaching and learning process.

Keywords: Beliefs. Textbook. English Language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1. SUPORTE TEÓRICO.....	11
1.1 Sobre as crenças.....	11
1.1.1 Definições de crenças.....	11
1.1.2 Crenças sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa.....	13
1.2 Uso de livros didáticos em aulas de língua inglesa.....	15
1.2.1 Breve histórico sobre os livros didáticos.....	16
1.2.2 Crenças sobre o livro didático de língua inglesa.....	17
1.2.3 Fonte de ensino-aprendizagem de vocabulário.....	21
1.2.4 Fonte de ensino-aprendizagem de leitura.....	23
2. METODOLOGIA.....	27
2.1 Tipo de pesquisa.....	27
2.2 Contexto de realização da pesquisa.....	28
2.3 Descrição do Livro Didático.....	29
2.4 A professora colaboradora.....	29
2.5 Os instrumentos de coleta de dados.....	30
3. ANÁLISE DE DADOS.....	31
3.1 Análise das Aulas ministradas.....	31
3.2 Análise do Livro Didático utilizado.....	35
3.2 Análise do Questionário.....	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS.....	43
APÊNDICE.....	46
ANEXOS.....	48

INTRODUÇÃO

O conceito de crenças, apesar de antigo, tem sido estudado por vários autores no intuito de esclarecer sua real significação, uma vez ser um termo comumente associado apenas à ideia de religião, embora tenha uma concepção muito mais ampla no nosso dia a dia.

Pesquisadores da área de Linguística Aplicada (BARCELOS, 2006; SILVA, 2009; SOUSA, 1999) têm se dedicado ao estudo das crenças de professores e alunos como forma de melhor compreender o processo de ensino-aprendizagem; por reconhecerem a relação estreita entre experiências vividas e crenças, e como aquelas influenciam a existência destas.

Dentre as crenças existentes sobre o processo de ensino-aprendizagem, para fins deste trabalho, nos interessa investigar as crenças relacionadas ao uso do livro didático (doravante LD) em aulas de língua inglesa, tendo em vista a problemática existente sobre esse material de ensino. Durante vários anos o LD foi alvo de críticas, devido ao seu percurso histórico. O LD era elaborado pelas editoras com o intuito de vender, assim não havia uma preocupação com a qualidade. Além disso, os textos apresentados no LD de língua inglesa eram geralmente baseados na cultura americana, distanciando-o da realidade brasileira.

Quanto à utilização do LD, podemos dizer que encontramos, no geral, pelo menos três posturas de professores que a nosso ver estão diretamente associadas às suas crenças: há aqueles que não adotam o LD porque não o tem disponível na rede de ensino; há outros que não o adotam (apesar de terem nas suas escolas) porque acreditam que outros materiais didáticos são melhores para atender aos temas transversais sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs); há outros, ainda, que o têm e o utilizam como um guia para o processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo.

Partindo desse pressuposto, estabelecemos como objetivo geral da nossa pesquisa: investigar a relação existente entre crenças de uma professora de língua inglesa sobre o livro didático e sua utilização em sala de aula. Para isso, apresentamos como objetivos específicos: i) analisar como o LD é usado por uma professora de língua inglesa em suas aulas numa turma de ensino médio; ii) verificar a proposta pedagógica do LD utilizado pela professora colaboradora deste estudo; iii) identificar as crenças da professora sobre o papel do LD em suas aulas de língua inglesa.

Diante do exposto, esclarecemos que o presente trabalho está organizado em quatro seções, a saber: suporte teórico, no qual apresentamos reflexões teóricas sobre crenças, uso de livros didáticos em aulas de língua inglesa e as respectivas crenças existentes sobre esses

livros; metodologia, na qual descrevemos a categoria de pesquisa em questão, o seu contexto de realização, o livro didático utilizado, o perfil da professora colaboradora e os instrumentos de coleta de dados; análise de dados, seção destinada à análise do livro didático; e, por fim, considerações finais, seção na qual refletimos sobre os resultados obtidos com a nossa pesquisa.

1. SUPORTE TEÓRICO

Ao longo desta seção apresentaremos definições de crenças em geral e, depois, refletiremos sobre algumas crenças quanto ao ensino-aprendizagem de língua inglesa. Em seguida, discutiremos sobre o uso de livros didáticos em aulas de língua inglesa, descrevendo um breve histórico sobre os mesmos e algumas crenças existentes. Por fim, analisamos algumas contribuições do livro didático como fonte de ensino-aprendizagem de vocabulário e leitura.

1.1 Sobre as crenças

As pessoas comportam-se de acordo com os valores que adquirem ao longo da vida e esses valores, por sua vez, resultam em crenças distintas que são acumuladas e modificadas a partir das experiências vividas.

No contexto de sala de aula as crenças também exercem sua força, determinando uma série de atitudes tomadas por professores e alunos (e demais membros da comunidade escolar) ao exercerem seus papéis. Assim, cada vez mais estudiosos (BARCELOS, 2006, 2011; LIMA, 2005) têm buscado identificar as crenças que subjazem o trabalho do professor como forma de melhor compreender suas ações e/ou omissões em sala de aula. Neste sentido, organizamos o primeiro eixo teórico de nossa pesquisa, definindo crenças e, em seguida, refletindo sobre algumas crenças existentes quanto ao ensino e a aprendizagem de língua inglesa.

1.1.1 Definições de crenças

As crenças, de um modo geral, podem ser entendidas como ideias preconcebidas que temos a respeito de algum assunto, ideias essas que influenciam nas atitudes que tomamos ao longo da vida. As crenças são construídas de acordo com as experiências vividas e, exatamente por esse fato, podem mudar de contexto para contexto, de época para época, variam também conforme a realidade de cada indivíduo. Para Coelho (2005, p. 24), “as crenças são teorias implícitas e assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, teorias que podem ser questionadas e modificadas pelo efeito de novas experiências”.

Neste sentido, podemos compreender que as crenças passam constantemente por um processo de construção e desconstrução, pois elas modificam-se a partir do momento em que internalizamos novos conceitos em nossas vidas.

Perina (2002, p. 10-12), por sua vez, afirma que “as crenças são verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros”. Assim, entendemos que todo indivíduo influencia ou tenta influenciar outros, consciente ou inconscientemente, em tudo aquilo que ele acredita.

Outra definição de crença é apresentada por Lima (2005, p. 22):

Filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe a dimensão individual como na social e pode ser questionado ou rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças. (...) A crença não deixa de ser instantaneamente verdadeira para o indivíduo que a possui, mas se modifica na medida em que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças podem vir a substituir a anterior ou não.

Assim, num sentido amplo, podemos dizer que o indivíduo pode ao longo da vida modificar ou não suas crenças a partir das suas novas experiências vividas e que isso pode definir as mudanças nos seus conceitos.

Na área de educação, entendemos que as posturas do professor em sala de aula podem ser determinadas por diversas crenças, dentre elas aquelas relacionadas às suas experiências enquanto aprendiz. Como consequência, essas crenças podem influenciar, positiva ou negativamente, as experiências de aprendizagem de seus alunos. Por exemplo, um professor pode acreditar que um determinado método é melhor para ensinar/aprender uma língua estrangeira a partir de suas próprias experiências como aluno e/ou professor. Por isso, utiliza esse único método em suas salas de aula, o que pode ser positivo ou não para seus alunos.

Barcelos (2006, p. 148) argumenta que crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas podem ser definidas como:

[...] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, construídos em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Diante do exposto, entendemos que as crenças podem ser compreendidas a partir de várias definições. No entanto, neste trabalho, compartilhamos apenas algumas delas, sobretudo em razão do nosso foco ser as crenças sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa, e de forma mais específica, as crenças sobre utilização de livros didáticos, conforme descreveremos a seguir.

1.1.2 Crenças sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa

Os contextos de ensino-aprendizagem de língua inglesa no Brasil são marcados por diversas crenças, tanto por parte de professores e alunos, quanto da sociedade em geral. Dentre as crenças existentes, algumas parecem estar muito presentes na cultura brasileira, como a crença de que só é possível aprender inglês em escola de idiomas. Sobre essa crença, de fato, entendemos que alguns fatores podem contribuir com essa ideia em relação ao desempenho de professores de inglês de escolas regulares, como: a formação docente insuficiente de muitos sobre a língua-alvo; a falta de condições e estrutura nas escolas regulares; o número de alunos por turma, dentre outros fatores.

Ainda sobre essa crença, há alunos que acreditam que não é possível aprender inglês na escola regular e professores que não acreditam nos alunos, enfatizando muitas vezes que os alunos não têm um bom nível de inglês nem interesse em aprender. Além disso, um dos nossos documentos oficiais (os PCNs – BRASIL, 1998) apresenta uma visão determinista sobre a impossibilidade de aprender inglês (ou outra língua estrangeira) plenamente no tocante às quatro habilidades linguísticas (oralidade, escuta, leitura e escrita) nas escolas regulares brasileiras, como podemos ver no trecho que segue:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (BRASIL, 1998, p. 21)

As crenças sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa podem ser reforçadas pelo próprio contexto no qual o indivíduo está inserido. No caso do Brasil, sabemos que de fato há

uma atenção maior dada nas escolas regulares para o ensino da habilidade de leitura, devido às condições citadas anteriormente. Assim, como Paiva (2011 p.36) argumenta.

É lamentável ver um documento oficial reconhecer e aceitar que o professor não domina a língua que ensina sem propor, paralelamente uma política de qualificação de professores e, ainda, disseminar a crença de que o sucesso depende de material didático sofisticado. Lamentável, também, é a tentativa de impor o ensino de leitura como única opção possível, ignorando as outras habilidades.

Concordamos com Paiva (2011) e entendemos que esse documento legal apresenta uma visão que exclui, de certa forma, a classe menos favorecida e também contribui com a crença de que não é possível aprender inglês em uma escola regular. Barcelos (2011, p.147), porém, argumenta que “os lugares possíveis de se aprender inglês povoam o imaginário, o senso comum, o discurso e as práticas sociais no contexto brasileiro”. A autora acrescenta que é possível aprender inglês nas escolas regulares, desde que haja um comprometimento com a mudança na educação por parte de professores, alunos e pais:

Podemos fazer com que seja possível, desde que sejamos essa mudança, desde que desconstruamos crenças perniciosas, como a de que não é possível aprender, pois essa crença alija e nega a possibilidade de aprendizagem de línguas por parte de boa camada da população brasileira, obviamente a população mais carente. (BARCELOS, 2011, p.157)

Concordamos com Barcelos (2011) e entendemos que para que essa mudança aconteça é preciso que a escola e a sociedade assumam o compromisso com a educação, que o governo valorize a educação com melhores salários para os professores e melhores recursos pedagógicos (inclusive com bons livros didáticos), que os professores se adequem e apoiem esses novos recursos, e que os alunos acreditem que a motivação, o desejo de aprender farão toda a diferença para chegarmos a lugares “impossíveis”.

Dentre as crenças existentes, constatamos empiricamente, como professora de língua inglesa, que há um discurso generalizante em relação à importância do livro didático na sala de aula, mas especificamente, no tocante ao seu uso e suas contribuições. Neste sentido, discorreremos, a seguir, sobre o referido recurso pedagógico.

1.2 Uso de livros didáticos em aulas de língua inglesa

Somente a partir de 2011 a língua inglesa foi incluída no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – BRASIL, 2011). Segundo Jorge & Tenuta (2011, p. 124):

A partir de 2011, os alunos da escola pública do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de todo o país passam a receber, sem nunca ter de devolvê-los, livros e CDs de áudio, para compor o conjunto de elementos com os quais vão acompanhar as aulas de inglês e de espanhol e que podem servir para consulta, na perspectiva de um estudo autônomo, para além do contexto da escola.

O Brasil incluiu a disciplina de Língua inglesa na grade curricular através de um decreto baixado em 22 de julho de 1809, pelo príncipe regente de Portugal, D. João VI, devido à dependência econômica do Brasil com a Inglaterra. Em 1961 foi editada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 4.024/1961, que diminuiu drasticamente a carga horária do ensino de línguas. Contudo, o ensino de línguas voltou a ser enfatizado novamente em 1996, quando a LDB deixou clara a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira no Ensino Fundamental. O Ensino Médio oferece o ensino de LE e de uma segunda língua em caráter optativo.

Para o Ensino Fundamental, a LDB (BRASIL, 1996, p. 11), seção I Art. 26 § 5º argumenta, “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Para o Ensino Médio a LDB descreve na seção IV – III: “Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”.

No entanto, somente em 2011 o PNLD incluiu a língua inglesa no programa. Resumidamente, o que aconteceu foi que os livros elaborados não correspondiam à realidade dos alunos da escola pública, apresentando-se, na maioria das vezes, com um nível muito acima do nível dos alunos, resultando, assim, em um alvo fácil de ataques e críticas por parte dos professores da área. Sobre esse problema, Jorge & Tenuta (2011, p. 125) afirmam: “O edital do PNLD 2011 foi concebido com a preocupação de assegurar ao aluno de escola

pública no Brasil o direito de aprender o inglês e espanhol, com qualidade, ao longo dos quatro anos do ensino fundamental”.

Como forma de melhor compreender o contexto no qual foi inserido o LD de língua inglesa no Brasil, apresentamos, a seguir, um breve histórico sobre os livros didáticos, bem como as crenças existentes e, por fim, suas contribuições em termos de ensino-aprendizagem de vocabulário e leitura na língua-alvo.

1.2.1 Breve histórico sobre os livros didáticos

O LD no Brasil tem um percurso complexo. Na década de 60, o MEC-USAID fez um acordo para distribuir gratuitamente LD para todas as escolas públicas no Brasil. Somente em 1970 houve uma grande produção de LD para o ensino de inglês. Porém, os LD passaram por diversos problemas até chegar à escola pública no Brasil, e esses problemas contribuíram para uma qualidade ruim do LD. Edmundson (2004, p. 38) aponta alguns problemas relacionados à distribuição, edição e seleção de livros didáticos no nosso país, tais como:

A distribuição inadequada de livros, devido ao desrespeito com os prazos para sua entrega; as quantidades, os *lobbies* das empresas e as editoras e as editoras nos órgãos que selecionam os livros; o autoritarismo nas delegacias regionais e secretarias estaduais na escolha do LD.

Todos os problemas apontados resultaram em livros com erros graves, livros que incentivavam o preconceito e não tinham uma teoria e uma metodologia claras que atingissem os objetivos do ensino de língua.

Até a década de 90 muitas escolas ainda não recebiam o LD. Existiam várias barreiras, principalmente para a aquisição do LD na disciplina de língua inglesa no Brasil. Problemas gerados pela centralização das empresas e editoras que controlavam a aquisição dos LD, os órgãos governamentais que com seu autoritarismo também contribuíam para a má qualidade dos LD nas escolas públicas. Além disso, os primeiros LDs usados no Brasil eram importados e a didática do LD era de outros países com outras realidades. Como mencionamos anteriormente, somente em 2011 o LD de língua estrangeira foi incluído no PNL. A partir desse momento, o LD de língua estrangeira passou por um processo de avaliação, no qual uma equipe de profissionais selecionados analisou, com base em critérios de um edital, o componente curricular Língua Estrangeira Moderna.

Devido à toda problematização do LD, alguns autores começaram a confeccionar apostilas para alunos de cursinhos pré-vestibulares. Segundo Carmagnani (1999, p. 47), “a apostila se popularizou por possuir qualidades nem sempre presentes nos LDs, considerados limitados e ultrapassados”. No entanto, acreditamos que também é preciso ter cautela na criação do chamado ‘material novo’ para que não seja apenas uma rerepresentação do ‘material velho’.

Diante do exposto, entendemos que todos esses fatores podem ter reforçado a construção de crenças negativas quanto ao livro didático no nosso país. No entanto, apesar das barreiras existentes, acreditamos na importância da utilização de tais recursos como elementos promotores do ensino-aprendizagem dessa língua, conforme apresentamos a seguir.

1.2.2 Crenças sobre o livro didático de língua inglesa

As crenças sobre o LD, especificamente em Língua Inglesa (doravante LI) vêm sendo estudada por vários pesquisadores como Coracini (1999), Edmundson (2004), Jorge e Tenuta (2011), Ramos (2009), Paiva (2009), Silva (2010), dentre outros. Enquanto alguns pesquisadores se mostram favoráveis à utilização dos LDs, outros se mostram contrários. Nesta subseção, abordaremos três aspectos de crenças sobre o LD: ideias contrárias, ideias intermediárias e ideais favoráveis à utilização do LD.

Sabemos que o percurso histórico do LD no Brasil é bastante problemático, pois o processo de aquisição tornou-se complexo, a distribuição irregular, a qualidade do LD bastante questionada e seu processo de escolha comprometido, por levar em conta, na maioria das vezes, apenas o preço. Esses são alguns motivos que levam os professores a internalizarem algumas crenças sobre o LD: crenças de que o LD não tem boa qualidade, que não atende à necessidade dos alunos, ora por ser complexo, uma vez que os alunos não têm nível para responder às questões propostas, ora por ser elementar demais, não representando nenhum desafio para os alunos, dentre outras.

Todavia, existem crenças distintas sobre o uso do LD. Grigoletto (1999, p. 67) afirma que “A estrutura cristalizada do LD que, já dissemos, contribui para corroborá-lo como um discurso de verdade, revela o seu caráter massificante, ao negar espaço para a individualidade do aluno, abafando a expressão da voz de cada um”. Segundo essa autora, o LD não proporciona aos aprendizes um espaço para evidenciar as suas necessidades e reais interesses

como indivíduos, pré-determinando o que vai ser estudado. Richards (2002, p.27) apresenta alguns aspectos negativos do LD; segundo o autor, os LDs:

1)[...] podem apresentar linguagem não-autêntica, uma vez que diálogos e textos são muitas vezes produzidos para incorporar aspectos linguísticos que se deseja ensinar; 2) podem distorcer o conteúdo, já que muitos LDs, para que sejam aceitos em diferentes contextos, apresentam uma visão ideal do mundo, evitam temas controversos e, normalmente, colocam como padrão uma sociedade de classe média, em geral, branca; 3) não refletem as necessidades dos alunos, posto que são geralmente escritos para atender mercados globais; 4) podem “desabilitar” (deskill) o professor transformando-o em um mero técnico transmissor, cuja principal função é apresentar materiais elaborados por outras pessoas, caso use o livro como fonte primária, deixando que a maioria das decisões instrucionais seja tomada pelo próprio LD e pelo manual do professor; 5) podem ser muito caros, isto é, os preços não são compatíveis com a realidade de muitos alunos.¹ (tradução nossa)

Do ponto de vista de Richards (*op. cit.*), a utilização do LD parece não trazer benefícios para o processo de ensino e aprendizagem. Pinto & Pessoa (2009, p. 80) também afirmam que “as instruções e as atividades propostas nas unidades dos livros dificultam a interpretação do aluno ao confiná-lo a uma leitura que não mobiliza o interdiscurso”. Contudo, devemos considerar que na maioria das vezes deixamos de analisar as políticas públicas do LD e nos limitamos apenas a um consenso já formulado. Em razão desse fato, entendemos ser necessário conhecermos o ponto de vista de autores que defendem, mesmo que parcialmente, o uso do LD.

Acreditamos que a maioria dos professores utiliza de alguma forma o LD, uma vez que muitos deles não dispõem de tempo suficiente para elaboração de todo o seu material didático. Então, mesmo quando o professor não adota um determinado LD, é comum a utilização de atividades de um mesmo livro (ou de livros diferentes) para elaboração das

¹1) *Textbooks sometimes present inauthentic language since texts, dialogs and another aspect of content tend to be specially written to incorporate teaching points and are often not representative of real language use. 2) textbook often present an idealized view of the world or fail to represent real issues. In order to make textbooks acceptable in many different contexts controversial topics are avoid and instead an idealized white middle – class view of the world is portrayed as the norm. 3) since textbook may represent a financial burden for student in many parts of the world. 4) if teacher use textbooks as the primary source of their teaching leaving the textbook and teacher’s role can become reduce to that of a technician whose primarily function is to present materials prepared by others. 5) commercial textbooks may represent a financial burden for students in many parts of the world. (RICHARDS, 2002, p.27)*

atividades e/ou provas a serem realizadas em sua sala de aula. Isso acontece, dentre outros motivos, pelo fato de que, em muitos casos, os professores são profissionais mal remunerados que precisam dobrar a carga horária para complementar sua renda, muitas vezes com turmas numerosas, o que implica em várias atividades e provas para corrigir depois da aula, além do tempo destinado ao planejamento. Assim, entendemos que o livro didático pode ser uma ferramenta muito útil na otimização do tempo do professor. Cunningsworth (1984, p. 1 *apud* RAMOS, 2009, p. 177-178) defende o uso do LD com o seguinte argumento:

É raro encontrar um professor que, em maior ou menor grau, não faça algum uso do LD e acrescenta que isso não é surpreendente, visto que produzir material original é um processo difícil, moroso e, do ponto de vista prático não seria econômico para o professor gastar horas e horas “duplicando” esforços para criar quantidades enormes de “material produzido individualmente”. Também ressalta que o LD “é um bom criado mas um mestre pobre” e portanto só servirá ao professor se este souber selecioná-lo e usá-lo apropriadamente.

Essa ideia é reforçada pelos documentos legais que orientam o ensino de língua inglesa no Brasil, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM), por meio do LD apenas como um dos vários elementos disponíveis. Segundo as OCEM (BRASIL, 2006, p. 154), “é fundamental encarar o LD como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdo”.

Magno & Silva (2009, p. 75) também se mostra favorável à utilização contextualizada dos LDs quando afirma: “Argumentamos em favor da utilização do LD de maneira parcimoniosa e contextualizada em qualquer situação de ensino e aprendizagem de forma que leve os aprendentes a expandir suas oportunidades de aprender para além da sala de aula”.

Dito de outra forma, entendemos que o LD não solucionará os problemas do ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, contudo acreditamos que pode funcionar como ferramenta eficaz para auxiliar alunos e professores dentro e fora de sala de aula. Para isso, é preciso que o professor tenha autonomia para escolher o LD a ser adotado com base em critérios que levem em conta os objetivos e necessidades reais de seus alunos.

Outro grupo de autores defende o uso do LD em sala de aula. Machado (1996 p. 32), por exemplo, afirma que “[t]emos como assentado que, utilizado de modo adequado, o livro

mais precário é melhor do que nenhum livro, enquanto o mais sofisticado dos livros pode tornar-se pernicioso, se utilizado de modo catequético”.

Outro argumento importante a favor da utilização dos LDs é apresentado por Souza (1999, p. 93), segundo o qual “A utilização do livro didático em contexto escolar é um elemento importante a ser considerado quando falamos do processo de construção de sentidos na sala de aula”. Concordamos com o autor sobre o papel norteador do LD no trabalho do professor.

Magno & Silva (2009, p. 58) argumenta que, “geralmente se sustenta que o livro didático representa um elemento aparentemente estável na comunidade de aprendizagem e que esse elemento tem importância para a segurança dos professores, especialmente aqueles em início de carreira”. Isto é, para alguns professores iniciantes a utilização de um LD para desenvolver suas aulas pode deixá-los mais confiante quanto ao trabalho a ser realizado.

Ramos (2009, p. 176) reforça essa ideia ao afirmar que “O LD é a forma mais conveniente de apresentar o material didático para os alunos; auxilia a dar consistência e continuidade a um curso; dá aos alunos um senso de sistema, coesão e progresso; e ajuda os professores a preparar suas aulas”. Nesta perspectiva podemos entender algumas vantagens do LD.

Jorge e Tenuta (2011, p. 124) também se mostram favoráveis ao afirmar “o LD é importante, pois, muitas vezes, define o conteúdo do ano letivo, o planejamento das aulas, as propostas de avaliação e os métodos e técnicas de ensino a serem utilizados pelo professor”.

Diante do exposto, nos posicionamos a favor da utilização adequada (consciente e contextualizada) do LD por entendermos as contribuições que podem ser proporcionadas por meio desse recurso pedagógico em relação ao desenvolvimento de vários aspectos linguísticos, a saber: aquisição de vocabulário, conhecimento gramatical, desenvolvimento do *listening*, *speaking*, *reading* e *writing* na língua-alvo, dentre outros. Todavia, para fins deste trabalho, refletimos sobre a importância do LD como fonte de ensino-aprendizagem de vocabulário e leitura em língua inglesa, tendo em vista o fato de serem tais conhecimentos fundamentais para a proficiência de estudantes brasileiros no tocante à língua inglesa. Neste sentido, descrevemos, a seguir, algumas vantagens da utilização do LD no tocante aos aspectos citados.

1.2.3 Fonte de ensino-aprendizagem de vocabulário

Adquirir o conhecimento de vocabulário é fundamental para a aprendizagem de qualquer língua, seja ela materna ou estrangeira e foi por essa razão que o ensino de vocabulário sempre ocupou um lugar relevante na história do ensino de línguas, sempre estando presente nos materiais didáticos utilizados. Neste sentido, Tomitch (2009, p. 121) reforça: “Alguns pesquisadores da área de aquisição de línguas vão além ao afirmar que o vocabulário ocupa uma posição central na aprendizagem de uma língua estrangeira”.

Como o ensino de vocabulário passou por momentos históricos distintos, descrevemos, nesta subseção do nosso artigo, alguns dos métodos de ensino de línguas estrangeiras que valorizavam, de alguma forma, o ensino-aprendizagem de vocabulário e como esse aspecto era retratado nos livros didáticos usados em cada época.

Segundo Paiva (2004, p. 71), “[n]o **Método Clássico**, o estudo do vocabulário tinha como foco a etimologia, um método seguro para explicar significados e ortografia”. Esse método tinha como base o estudo das origens das palavras e seus significados e era esse o enfoque dado à seção de vocabulário nos respectivos LDs adotados.

No **Método Gramática-tradução** o foco era desenvolver no aprendiz a habilidade de leitura e escrita, para isso o aluno deveria memorizar a palavra e sua tradução. Esse método foi e ainda é muito usado por vários professores, com o objetivo de promover a aquisição de vocabulário através de listas de palavras (apresentadas no próprio LD) a serem memorizadas por meio da tradução. A fixação do vocabulário era feita por tradução do inglês para o português e do português para o inglês (PAIVA, *op. cit.*).

Também tivemos o **Método Direto** que surgiu com o movimento reformista. Neste método, as palavras descontextualizadas são substituídas pelo ensino de vocabulário associado à realidade, ou seja, o objetivo era aprender o significado da palavra a ser utilizada em diferentes contextos. Segundo Richards e Rodgers (2001, p. 12), “vocabulário concreto era ensinado através de demonstração, objetos, e figuras; vocabulário abstrato era ensinado pela associação de ideias” (tradução nossa)².

Como o método direto enfatizava a comunicação oral, o vocabulário era ensinado com figuras para uma melhor memorização das palavras. Paiva (2004, p. 76) esclarece que

²“Concrete vocabulary was taught through demonstration, objects, and pictures; abstract vocabulary was taught by association of ideas” (RICHARDS and RODGERS, 2001, p. 12)

“as palavras novas deixaram de ser ensinadas de forma isolada e passaram a ser ensinadas de forma mais contextualizada, inseridas em frases”. O foco desse método era a língua-alvo, excluindo completamente a língua materna em sala de aula, por isso os LDs eram caracterizados por exercícios de múltipla escolha na língua estrangeira; o exercício oral precede a leitura e o vocabulário simples é ensinado através de mímica, recursos visuais, já o vocabulário abstrato é ensinado através de associação de palavras.

Além desses métodos, podemos descrever o **Método Áudio-Lingual**, também voltado para o ensino de vocabulário. Esse método enfatizou a pronúncia e a repetição oral por meio dos exercícios denominados de *drills*, ou seja, exercícios de repetição. De acordo com Paiva (2004, p. 78), “O material didático era organizado em uma sequência de estruturas gramaticais selecionadas em um nível progressivo de dificuldades e as estruturas eram repetidas várias vezes para que os aprendizes as automatizassem”. A ênfase era na linguagem falada e na pronúncia, repetição e memorização das palavras; a leitura e escrita eram pouco trabalhadas por acreditarem, naquele momento, que poderiam causar efeitos negativos sobre a pronúncia; eram utilizados diálogos para completar lacunas de textos e exercícios de perguntas e respostas como forma de fixação do vocabulário trabalhado.

Mais adiante, o ensino de vocabulário deixou as abordagens estruturais e passou a ser visto através da **Abordagem Comunicativa**, cujo lema é o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz como algo mais importante do que a correção gramatical, uma vez que a competência linguística correspondia a apenas um dos elementos característicos da competência comunicativa. Na abordagem comunicativa o uso da língua materna é permitido com algumas restrições, pois o foco é o uso real da língua e isso se dá através da utilização de situações do dia-a-dia com a finalidade de fazer o aluno falar, com a prática de exercícios de compreensão auditiva. Nessa abordagem de ensino, a seção de vocabulário do LD é geralmente caracterizada por atividades de associação vocabular, sempre de forma contextualizada, com situações cotidianas de uso da língua.

Sabemos que o vocabulário é fundamental para os falantes de uma língua, seja ela materna ou estrangeira e, neste sentido, podemos levar em conta as contribuições de Paiva (*op. cit.*) quanto à utilização de algumas estratégias de aprendizagem que podem servir para a aprendizagem de vocabulário. As estratégias metacognitivas, são aquelas em que o aprendiz utiliza para organizar e avaliar sua aprendizagem. As estratégias cognitivas são aquelas caracterizadas pela utilização de processos mentais para a aprendizagem. As estratégias

sociais são aquelas relacionadas ao aprender com o outro. E as estratégias de comunicação, também chamadas de estratégias de compensação, estão relacionadas com táticas empregadas pelo aprendiz para superar ausência de conhecimento para permitir a comunicação; mapas conceituais, gradações, associação de imagens com itens lexicais, recursos mnemônicos, combinar palavras com definições, colocação, ações e gestos, atividades lúdicas. Por fim, Paiva (2004, p. 98), reforça:

A aquisição de vocabulário é, pois, fundamental para os aprendizes de línguas estrangeiras. Este estudo não deve ser entendido apenas como item de retenção de itens léxicos isolados, mas também como colocações, expressões formulaicas, mecanismos de formação de palavras e questões em uso. O tempo em sala de aula é sempre limitado e insuficiente para uma aprendizagem eficaz. Para a expansão do vocabulário são necessárias, além das atividades em sala de aula, dedicação individual e utilização de estratégias de aprendizagens eficientes.

Neste sentido, sabendo também da existência de estilos de aprendizagem diferentes é necessário que os professores disponibilizem variadas possibilidades de aprendizagem em sala de aula para favorecer a construção do conhecimento, neste caso, vocabular.

Diante do exposto, entendemos que ao longo da história do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, os LDs apresentam atividades variadas de prática de vocabulário, alguns de maneira mais ou menos contextualizada, seja como *input* inicial para a seção de leitura, ou como forma de suporte para a prática das outras habilidades linguísticas. Porém, acreditamos que o mais importante é levar em conta que o que pode determinar a desenvoltura linguística do aprendiz em qualquer uma das quatro habilidades linguísticas (compreensão e produção oral e escrita) não é apenas a quantidade de palavras adquiridas na língua-alvo, mas a capacidade de fazer uso efetivo desse léxico de forma contextualizada. Assim, entendemos que um bom LD, com atividades significativas em termos de prática vocabular, pode representar uma importante fonte de ensino-aprendizagem da língua-alvo.

1.2.4 Fonte de ensino-aprendizagem de leitura

O ensino de leitura tem sido foco de várias pesquisas na área de Linguística Aplicada (KATO, 2007, EDMUNDSON, 2004) com o propósito de refletir sobre maneiras eficazes de desenvolver a habilidade leitora dos aprendizes tanto em língua materna, quanto em língua

estrangeira. Em alguns desses estudos, os pesquisadores refletem sobre os textos apresentados nos LDs, sobre as perguntas de compreensão leitora neles utilizados, bem como sobre a forma como os professores podem utilizar tais textos em sala de aula com seus alunos.

Dentre tais estudos, podemos descrever o de Edmundson (2004), quando afirma que há limitações nos textos dos LDs de Língua Inglesa, como: uma linguagem elitizada, erros conceituais graves (em alguns casos), que incentivam preconceitos, e suas teorias e metodologias que são muitas vezes incompatíveis com os objetivos do ensino de língua e distantes da realidade dos alunos. Além disso, segundo a autora (*op. cit.*, p. 42):

Todos os textos são seguidos por questões de compreensão, muitas das quais são perguntas que só exigem por parte do aluno/leitor um reconhecimento de informações explícitas no texto, na maioria das atividades exigem apenas uma cópia, principalmente no Ensino Fundamental, ocorrendo também nos LDs destinados ao Ensino Médio.

Sobre as questões de compreensão textual especificamente, entendemos que os autores dos textos dos LDs não podem determinar como os alunos devem aprender, pois os textos precisam levar os alunos a refletir, e, por isso, em alguns casos, precisam ser autênticos, como explica Little (1997, p. 225 *apud* MAGNO e SILVA, 2009, p. 60):

Textos autênticos têm a capacidade de levar os aprendentes de línguas para dentro do mundo comunicativo da comunidade linguística alvo. Essa capacidade parece apoiar os propósitos comunicativos do ensino de línguas e é responsável, pelo menos parcialmente, pela crença amplamente difundida de que é importante tornar os aprendentes capazes de reagir autenticamente a textos autênticos.

Entendemos, ainda, que os textos a serem apresentados nos LDs devem ser diversificados, focalizar a interdisciplinaridade e transversalidade e ser adequados para a faixa etária, assim como sugerem os PCNs 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p. 45): “a utilização em sala de aula de tipos de textos diferentes além de contribuir para o aumento do conhecimento intertextual do aluno, pode mostrar claramente que os textos são usados para propósitos diferentes na sociedade”.

O conteúdo de leitura do LD deve apresentar uma perspectiva interdisciplinar para criar condições motivadoras para a aprendizagem, pois segundo Edmundson (2004, p. 48), “[...] a aprendizagem de leitura em LE dá ao aluno a possibilidade de ampliar os próprios

conhecimentos, abrir horizontes, mostrando não só sua cultura, mas também a cultura de outros países”.

Os livros podem seguir alguns princípios básicos para serem produzidos para atingir o seu público alvo de maneira eficaz. Numa tentativa de ajustar o LD às necessidades dos estudantes e às do professor, Byrd (2001 *apud* EDMUNDSON, 2004, p. 43) sugere que tais livros sejam produzidos tendo em vista “três princípios básicos: conteúdo/explanação, exemplos e exercícios ou tarefas”. A autora acrescenta que também “é importante que o LD traga uma variedade de elementos gráficos, incluindo o tamanho da impressão e estilo, espaços em branco e ilustrações”.

Sabemos que existem limitações para o professor de língua inglesa utilizar o LD em sala de aula, especificamente se pensarmos em todas as crenças comentadas ao longo deste trabalho sobre LD, ou, ainda, se atentarmos para o fato de toda problemática que existe em torno do LD. Todavia, devemos levar em conta que muitos dos textos apresentados nos LD atuais abordam diversos gêneros, o que pode tanto favorecer o trabalho do professor, quanto à aprendizagem significativa do aluno.

Ur (1999 p. 79) aponta algumas vantagens do uso do LD no ensino de línguas.

1) Fornece para o professor e o aluno uma visão, para que possam saber para onde estão indo e onde podem chegar, há um senso de estrutura e progresso; 2) em muitos lugares o livro didático serve como um plano de estudos: se for seguido de forma sistemática, uma seleção cuidadosamente planejada e equilibrada de conteúdo de uma língua será alcançado. 3) o livro didático fornece textos e tarefas de aprendizagem que possam ser de um nível adequado para a maioria dos alunos. 4) um livro é a forma mais barata de fornecer material de aprendizagem para cada aluno; alternativas como kits, dar subsídios para que o aluno não faça cópias de outros materiais, que provavelmente é mais caro em relação a quantidade de material que o livro fornece. 5) um livro é um pacote conveniente, por ser compacto, organizado, e fácil de transportar.³

³ 1- [...] provides a clear framework for teacher and learners know where they are going and what is coming next, so that there is a sense of structure and progress. 2- in many places the coursebook serves as a syllabus: if it is followed systematically, a carefully planned and balanced selection of language content will be covered. 3- the coursebook provides texts and learning tasks which are likely to be of an appropriate level for most of the class. This, of course, saves times for the teacher who would otherwise have to prepare his or her own. 4- a book is the cheapest way of providing learning material for each learner; alternatives, such as kits, sets of photocopied papers of computer software, are likely to be more expensive relative to the amount of material provide. 5- a book is a convenient package. It is bound, so that its components stick together and stay in order; it is light and small enough to carry around easily. (UR, 1999 p. 79)

Dentre as vantagens citadas quanto à utilização do LD, destacamos o segundo e o terceiro argumentos apresentado por Ur (*op. cit.*), pois em razão de seu caráter de planejamento gradual de competências a serem desenvolvidas, o LD representa uma importante fonte de ensino-aprendizagem de leitura, uma vez que apresenta textos e exercícios, a princípio, adequados ao nível dos alunos. Fazemos essa ressalva, pois acreditamos que a utilização apropriada dos referidos textos e exercícios fica a critério do professor, diante do reconhecimento das necessidades de sua turma.

Outro aspecto necessário a ser considerado é que na busca por abordar um texto novo em sala, retirado de revistas, internet e outros materiais didáticos, o professor corre o risco de levar para a sala de aula textos que não estejam adequados à faixa etária ou, mais crítico ainda, ao nível linguístico e/ou conteudístico dos alunos. Assim, nos parece uma escolha mais segura para o professor seguir a proposta geral de um determinado LD, fazendo as adaptações necessárias a cada sala de aula e grupo de alunos e seus respectivos objetivos de ensino-aprendizagem.

2. METODOLOGIA

Nesta seção descrevemos o tipo de pesquisa utilizado, bem como seu contexto de realização e o livro didático analisado. Em seguida, apresentamos o perfil da professora colaboradora e, por fim, os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados.

2.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa. Nessa perspectiva, o pesquisador preocupa-se em observar o contexto em que a pesquisa está inserida sem interferir no contexto, coletar os dados e descrevê-lo. Moreira e Caleffé (2008, p.73) esclarecem que a “pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”. Nesse tipo de pesquisa quando o pesquisador faz as descrições deve assumir o papel de observador, pois o seu objetivo não é interferir no contexto, mas descrever e compreender as etapas do processo ou fenômeno observado.

Segundo Telles (2002 p. 108), “o estudo de caso, frequentemente descritivo (mas, também, podendo ser narrativo), é utilizado quando o professor pesquisador deseja focar um determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional”. Neste sentido, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso por ter como unidade de análise uma colaboradora (a professora). Sobre esse tipo de pesquisa, Gonsalves (2001, p. 67) define:

Estudo de caso é o tipo de pesquisa que privilegia um caso particular, uma unidade significativa, considerada suficiente para análise de um fenômeno. É importante destacar que, no geral, o estudo de caso, ao realizar um exame minucioso de uma experiência, objetiva colaborar na tomada de decisões sobre o problema estudado, indicando as possibilidades para sua modificação.

Este estudo se propõe a descrever as crenças sobre a utilização do LD em sala de aula por uma professora de língua inglesa, em uma série específica, não como forma de convencer os leitores que o LD em questão deve ser utilizado ou descartado; assim como também não pretendemos julgar as crenças da professora colaboradora. Nossa intenção é verificar a

relação de causa efeito entre crença e ação, como também, de possibilitar uma reflexão, sobre nossas atitudes profissionais, pois, conforme Barcelos (2006, p. 5): “refletir significa buscar compreender porque se faz, como se faz. As crenças exercem papel fundamental na reflexão, sendo a base de questionamentos do professor”.

2.2 Contexto de realização da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública⁴ situada no Município de Serra Redonda, em uma turma de 3º ano do ensino médio no turno da tarde, no período de 02/09/2013 a 04/11/13, perfazendo um total de seis aulas.

A turma era composta de 25 alunos com faixa etária de 16 a 20 anos e as aulas tinham duração de 45 minutos. A escola em sua extensa estrutura física encontra-se bem localizada na cidade e conta com um laboratório de informática, salas de leitura, biblioteca, sala de professores, cozinha, banheiros, pátio e um amplo auditório, onde são realizados trabalhos culturais, palestras e peças teatrais. Além disso, a referida escola possui *tablets*, que podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas para o ensino de inglês, além de data-show, aparelhos de TV e de som.

A escola atende a um público diversificado e as turmas são heterogêneas, com níveis de idade bem distintos, objetivos diferenciados e, aparentemente, pouco interesse em aprender, pensando apenas em terminar o ano letivo, sem muitas expectativas.

A escola disponibiliza LD para todas as disciplinas para professor e alunos; no caso da disciplina de língua inglesa o LD vem com CD de áudio e os alunos têm a sua disposição alguns dicionários bilíngues para ajudá-los.

A política utilizada para adoção do LD na escola é a seguinte: a direção escolhe três editoras, após esse processo de escolha, a direção disponibiliza para os professores os nomes das editoras. Em seguida, os professores acessam o site do MEC (Ministério de Educação e Cultura) e fazem uma análise dos três livros, justificando qual deles é o melhor a ser utilizado em sua disciplina. Por fim, o professor faz a escolha e adota o respectivo LD. De acordo com Dias (2009, p. 202):

⁴ A escola tem seu nome preservado ao longo deste trabalho por questões de ordem ética.

Ao avaliar, com base nos critérios fornecidos, o professor pode julgar seu livro didático incorpora princípios sólidos sobre o processo de aprendizagem em L.E e se ele traduz esses princípios em atividades significativas para o desenvolvimento das capacidades dos alunos para ler, escrever, ouvir e falar de uma maneira competente em contextos reais de interação.

Diante do exposto, constatamos que em alguns contextos o professor tem ‘autonomia’ para escolher o LD mais adequado a ser utilizado em sua disciplina, podendo, também, preencher as eventuais lacunas existentes no LD com materiais complementares produzidos por ele mesmo, bem como a partir de outras fontes.

2.3 Descrição do Livro Didático

O livro utilizado na escola é o *On Stage* (MARQUES, 2011) - volume 3 de Língua Estrangeira Moderna – Inglês Ensino Médio - e está dentro dos parâmetros do PNLD. O livro é composto por 12 unidades e identificamos, de um modo geral, que a obra segue as orientações dos diversos documentos organizadores do Ensino Médio no Brasil, como os PCNEM, as OCEMs e a Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Verificamos, ainda, que o livro *On Stage* tem como objetivos gerais desenvolver competências que tornem o aluno apto a construir sentidos, compreender melhor o mundo, desenvolver a compreensão das quatro habilidades linguísticas, compreensão e produção escrita (*reading* e *writing*), compreensão e produção oral (*listening* e *speaking*). Um outro objetivo apresentado no referido LD é inserir o aluno na vida social através de um trabalho interdisciplinar entre língua inglesa e outras áreas de conhecimento, levando o aluno a conhecer e usar a língua, incentivando, assim, o reconhecimento da sua importância da cultural e social.

2.4 A professora colaboradora

Para a realização deste estudo contamos com a colaboração de uma professora⁵ de língua inglesa graduada em Letras-Inglês no ano de 2004 por uma universidade pública na

⁵ Também por questões de ordem ética a professora terá sua identidade preservada.

Paraíba. Durante a sua formação a professora estudou numa escola de idiomas na cidade de Campina Grande/PB por um período de quatros anos.

Esses dados foram obtidos através de conversas informais durante o período de observação das aulas. Nesse momento, a professora relatou que após sua graduação fez um curso de especialização em Tecnologias em Educação e atuou como tutora do curso de Letras EaD (Educação a Distância) na mesma universidade na qual se formou, no período de 2010 a 2014. Atualmente a professora leciona na escola descrita no tópico anterior desde o ano de 2012.

2.5 Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados para esta pesquisa aconteceu em três momentos. Primeiro, observamos as aulas de língua inglesa ministrada pela professora colaboradora, sobre as quais fizemos alguns registros. Em seguida, analisamos o LD utilizado; e, por fim, aplicamos um questionário (apêndice) com a referida professora.

Quanto aos registros das aulas observadas e ao LD analisado, refletiremos, a seguir, de forma mais detalhada na seção de análise de dados, assim como quanto aos questionários. Todavia, sobre esse último instrumento, é necessário esclarecer que se tratava de um documento composto de oito perguntas abertas sobre as crenças da professora quanto ao LD usado em sala de aula.

A nossa escolha pela aplicação do questionário deve-se ao fato de ser esse um instrumento que nos permite, como pesquisadoras, identificar alguns esclarecimentos sobre o objeto de estudo. Marconi & Lakatos (2003, p. 201) argumentam que o “[q]uestionário é um instrumento de coleta de dados, constituídos por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondida por escrito e sem a presença do entrevistado.”

Apresentamos, a seguir, a nossa análise sobre os dados coletados.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Ao longo desta seção, nos propomos atingir os três objetivos específicos de nossa pesquisa, a saber: i) analisar a utilização do LD por uma professora de língua inglesa em sua turma de ensino médio; ii) verificar a proposta pedagógica do LD utilizado pela professora colaboradora deste estudo; iii) identificar as crenças da professora sobre o papel do LD em suas aulas de língua inglesa. Para isso, organizamos a análise dos dados em três momentos: análise das aulas ministradas; análise do LD utilizado; e análise do questionário, conforme apresentado a seguir.

3.1 Análise das Aulas ministradas

Conforme já mencionado neste trabalho, observamos um total de seis aulas de língua inglesa da professora colaboradora em sua turma de ensino médio, na referida escola, no período de 02 de setembro de 2013 a 04 de novembro do mesmo ano.

No primeiro momento observamos a atuação da professora que trabalhava com textos avulsos de diferentes gêneros, segundo ela, para despertar e facilitar a aprendizagem dos alunos e auxiliá-la em sua prática.

Sobre essa questão, sabemos que a língua é heterogênea e nenhum livro discute de forma plena a realidade total do alunado, mas cabe ao professor adaptar os conteúdos e explorar essa comunicação. Neste sentido, retomamos as palavras de Machado (1996) quanto à necessidade do professor fazer uso do LD de forma adequada e não catequética.

A professora colaboradora demonstrou fazer uso de textos autênticos em suas aulas, em consonância com as orientações de Little (1997, p. 225 *apud* MAGNO e SILVA, 2009, p. 60): “Textos autênticos têm a capacidade de levar os aprendentes de línguas para dentro do mundo comunicativo da comunidade linguística alvo”.

Observamos também o esforço da professora para que o aluno construísse seu conhecimento, realizasse uma leitura concreta e produzisse textos de forma consciente, autônoma, ao utilizar a língua nas situações comunicativas mais diversas, conforme preceituam os PCNs (BRASIL, 1998, p. 49):

É esta a concepção que se deve ter da aprendizagem de uma língua estrangeira, notadamente do inglês: usá-lo para se ter acesso ao

conhecimento em vários níveis (nas áreas científicas, nos meios de comunicação, nas relações internacionais entre indivíduos de várias nacionalidades, no uso de tecnologias avançadas etc). O acesso a essa língua, tendo em vista sua posição no mercado internacional das línguas estrangeiras, por assim dizer, representa para o aluno a possibilidade de se transformar em cidadão ligado à comunidade global, ao mesmo tempo que pode compreender, com mais clareza, seu vínculo como cidadão em seu espaço social mais imediato.

Constatamos que, ao longo do ano letivo, a professora utilizou o LD de forma aleatória, pois trabalhou a primeira unidade com o texto *The Body Is the Hero* (essa unidade não foi totalmente trabalhada com os alunos apenas o texto e a parte gramatical). Na unidade 2 a professora utilizou apenas alguns conteúdos gramaticais apresentados. Na terceira unidade, a qual descrevemos a seguir, foi quando o livro foi utilizado de forma mais completa. Foi por esse fato que decidimos analisar, para fins desta pesquisa, apenas a unidade 3 do LD (conferir seção 3.2).

Durante o período de observação, a professora apresentou aos alunos dois tipos de textos, um descritivo e outro narrativo, e sempre acompanhados de uma proposta de produção textual ou atividade a qual, vale ressaltar, os alunos relutavam bastante para produzir ou reescrever. Quanto ao tema dos textos trabalhados, um tratava sobre a capital do Brasil, e outro texto sobre a vida de Nelson Mandela, que, segundo a própria professora, foi o único texto do livro didático trabalhado naquele período.

Observamos que os textos abordados em sala de aula despertaram o interesse de alguns alunos pela leitura e, conseqüentemente, pela produção textual. Sabemos que não se trata de somente trazer o texto para a sala de aula para que se possa dizer que se está trabalhando com uma nova abordagem teórica. Faz-se necessário planejar as aulas de maneira que a escolha e o trabalho com os textos permitam uma atividade coerente e propiciadora de novos saberes para o alunado. Segundo Dell'Isola (2009, p. 106),

Considerando-se o gênero uma ação social, é preciso preparar o aluno para desenvolver habilidades de leitura que envolvam a compreensão dos modos de produção dos diferentes gêneros de textos. Por meio de gêneros, o aprendiz pode compreender o funcionamento sociointerativo das comunidades discursivas e as formas da língua em uso.

Na primeira aula observada, a professora apresentou aos alunos um texto extra intitulado '*Brasilia: Young, beautiful and modern*' (anexo A). Para facilitar o processo de

leitura, a professora utilizou-se de vários subsídios, levando os alunos a refletirem sobre o tema, permitindo a expansão e construção de sentido. Sendo assim, pudemos perceber durante as aulas que mesmo sem saber a língua estrangeira os alunos foram capazes de refletir sobre o tema a ser tratado e, de certa forma, compreender o texto. Pois para iniciar as atividades de leitura a professora utilizou-se de subsídios como palavras conhecidas, consultas ao dicionário e uma explanação do texto, ou seja, a professora realizou nesse momento uma preparação para iniciar a leitura. Também podemos considerar que a professora não explorou o processamento de leitura descendente (*top-down*) e o processamento ascendente (*bottom-up*). Kato (2007, p. 50), descreve esses processamentos.

O processamento descendente (*top-down*) é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é do macro para a microestrutura e da função para a forma. O processamento ascendente (*bottom-up*) faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e sínteses do significado das partes.

Dessa forma, entendemos que o uso dos processamentos citados acima pode ajudar na compreensão da leitura. Porém, não foram utilizados pela professora. Ainda na primeira aula, foi solicitado que todos os alunos fizessem uma leitura silenciosa do texto para depois comentarem. Nesse momento, observamos o nível de dificuldade e de conhecimento da língua inglesa dos alunos, muitos deles solicitaram dicionários para ajudar, outros falavam que não entendiam nada. Contudo, a professora decidiu ajudar na leitura, momento no qual houve uma boa interação entre a professora e alunos, fazendo a leitura fluir de forma significativa.

Depois da leitura foi solicitada a realização de uma atividade. Na primeira questão foi solicitado que os alunos fizessem um resumo das ideias principais do texto, o qual foi concluído em casa. Além disso, a professora sugeriu que os alunos fizessem uma pesquisa na internet, pois a correção da atividade ficaria para a aula seguinte.

A segunda aula começou com o resumo sobre Brasília e nesse momento percebemos que os alunos pareciam interessados, devido a todo o trabalho com o texto na aula anterior. A segunda questão da atividade era para encontrar no dicionário a tradução das palavras sublinhadas no texto para depois trabalhar a terceira questão sobre o tempo verbal das frases que foram expostas em negrito. Na questão 4 foi solicitado que os alunos elaborassem 5

perguntas em português baseadas no conteúdo do texto. Por fim, na questão 5 foi solicitado um comentário para verificar se os alunos concordavam ou não com o título do texto.

Compreendemos aqui que a ideia de levar para a sala de aula um material novo, diferente do LD, não pareceu favorecer a compreensão dos alunos. Esse fato nos leva a crer que para entender um texto não importa ser ele avulso ou parte de um LD, mas sim do nível linguístico e cultural dos alunos, bem como da metodologia usada pelo professor. Observamos que a atividade não surtiu o efeito desejado, pois era distante da realidade do aluno, além disso, como não houve uma discussão prévia, não houve a devida interação dos alunos com o texto, nem entre eles. Neste sentido, Edmundson (2004, p. 39) alerta:

Os professores que se utilizam deste material [material novo, elaborado pelo próprio professor] devem ter cuidado na elaboração das atividades de compreensão, para não cair nos mesmos erros presentes nos livros didáticos por eles criticados. Esses professores devem realmente formular atividades que proporcionem ao aluno a possibilidade de usar seu raciocínio crítico, inferir, refletir e se questionar diante de determinados temas.

Concordamos com a autora quanto a esse alerta sobre o material elaborado ou selecionado pelo próprio professor para que não se apresente com as mesmas limitações do LD quanto à relevância e adequação à realidade dos alunos.

Na terceira aula a professora deu início à utilização do LD, a qual foi bastante explorada por se tratar de um texto com um tema relevante que explanava a história do herói Nelson Mandela, além de ser polêmico, por discutir sobre o regime político do *apartheid* (segregação racial). Os alunos que tinham conhecimento prévio sobre o tema abordado participaram ajudando os outros alunos a se familiarizarem com o tema. Esses alunos davam suas contribuições conversando entre si, alguns explicaram em voz alta o que tinha sido o regime *apartheid*, onde aconteceu e como aconteceu e como terminou.

Para dar sequência à aula a professora utilizou uma seção do LD *On Stage*, denominada de *General Comprehension* (que aborda questões de compreensão geral do texto), na qual foi apresentada uma coluna com as principais ideias do texto para que os alunos fizessem uma correlação entre as colunas para discutir as ideias principais do texto.

Para a aula seguinte (quarta aula), a professora havia planejado a apresentação de vídeos sobre o regime político *apartheid* e a vida de Nelson Mandela, porém, a aula não aconteceu, pois não foi possível instalar o data show. Por isso, foi solicitado aos alunos

fazerem uma pesquisa na internet sobre os temas mencionados para discussão em sala na aula seguinte. A professora não tinha o plano B para a sua aula, no entanto, partindo do pressuposto que a aula planejada tinha uma relação direta com o LD, acreditamos que a professora poderia utilizá-lo e discutir o tema mencionado anteriormente sem a necessidade dos alunos fazerem pesquisa na internet.

Na quinta aula foi retomada a discussão do tema e depois foi abordada a atividade *Word formation: suffixes*. Nessa atividade foi trabalhada a capacidade do aluno de inferir o significado de palavras e expressões, o estudo da gramática, como utilizar as regras gramaticais adequadamente. Era bastante visível o esforço da professora para não usar o texto como pretexto para ensinar gramática, mas de levar o aluno a tirar suas próprias conclusões sobre as regras e utilizá-las adequadamente.

Por fim, entendemos que os diferentes textos abordados um adaptado e o outro do livro didático em si não dificultaram ou facilitaram a aprendizagem dos alunos, verificamos que nos dois textos as dificuldades eram as mesmas, porém, o diferencial estava na forma de abordagem dos textos por meio da metodologia usada pela professora. Assim, podemos concluir, conforme Machado (1996), que o melhor livro didático sem ser trabalhado corretamente vai ser apenas um livro, enquanto que um livro não muito bom sendo trabalhado de forma adequada pode render bons resultados de ensino-aprendizagem.

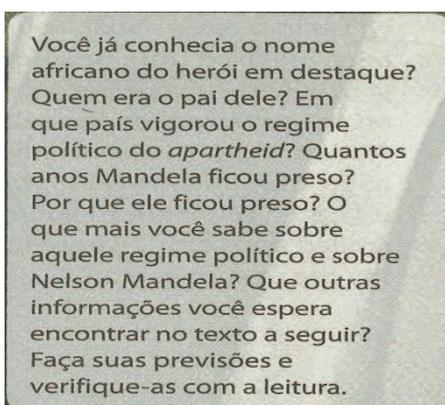
Nesse momento de nossa pesquisa foi possível atingir o nosso primeiro objetivo específico ('analisar a utilização do LD pela referida professora em sala de aula'), ao constataremos que a professora utilizava o LD de forma parcial. Além disso, verificamos que os problemas enfrentados pelos alunos para compreender os textos no LD eram os mesmos enfrentados para compreender os textos avulsos. Esse fato nos leva a concluir que, o que parece fazer a diferença é o conhecimento prévio dos alunos quanto aos temas dos textos a serem trabalhados, bem como as estratégias didático-pedagógicas usadas pelo professor para o trabalho com os mesmos.

3.2 Análise do Livro Didático utilizado

Durante o período em que observamos as aulas ministradas pela professora a unidade temática trabalhada foi a 3 do livro *On Stage* (MARQUES,2011) , por isso, para fins desta pesquisa, decidimos analisar apenas essa unidade.

O título da unidade 3 é *Hero of our Time* e, neste caso, o herói da história é Rolihlahla Mandela. Em todas as unidades são apresentados dois textos: o principal que abre a unidade e é a base para o desenvolvimento das atividades das diversas seções que seguem, e o da seção *In a Few Words*.

De acordo com as orientações do manual didático do livro *On Stage*, na etapa de pré-leitura, o professor deve levar o aluno a praticar o conhecimento prévio e introduzir o assunto proposto com perguntas em português, conforme ilustrado na figura abaixo. Na seção *General Comprehension*, voltada à etapa da leitura em si, é proposta uma atividade de compreensão geral do texto, além de uma atividade de verificação do significado das palavras desconhecidas. A etapa seguinte, de pós-leitura, é a seção *Think About It*, que aprofunda a discussão dos temas apresentados. Na sequência, a seção de *Exploring Other Sources* traz sugestões de leituras adicionais.



O volume dispõe de CD de áudio, que é um recurso usado para desenvolver a habilidade de compreensão oral e o professor pode utilizar o áudio para observação da pronúncia das palavras, bem como desenvolver a compreensão de sons, palavras e sentenças. Em seguida, temos a seção de *speaking* que pode ser realizada através de troca de informação sobre os assuntos já discutidos, incluindo a troca de informações pessoais e expressões de opiniões. Na seção de *writing* podem ser produzidos textos de gêneros variados como e-mails, registro por escrito de dados pessoais trocados entre os alunos, redações, dentre outros. Na unidade em questão, por exemplo, o aluno escreve dados sobre a vida de Mandela numa atividade denominada “ficha de Mandela”.

O trabalho com vocabulário e gramática desenvolve-se através de atividades de compreensão e produção escritas e orais. O LD apresenta ainda as seções *Word Study*, *Words in context*, *In Other Words*, *Noun Phrases*, *Word Families*, nas quais são trabalhados os

significados das palavras e expressões. Encontramos também outras seções, como *Discourse Markers*, *Transparent Words*, *Word Formation*, *Reference Words*, nas quais trabalham-se coesão e coerência. Constatamos que a proposta de ensino de gramática acontece de forma contextualizada após a seção de leitura.

Após a análise, observamos que o LD adotado e trabalhado na escola em que fizemos a pesquisa aborda temas transversais, de caráter interdisciplinar, que envolvem o cotidiano do aluno. Sobre essa questão, como mencionamos anteriormente, o PCN (BRASIL, 1998) enfatiza que ao utilizar diferentes textos em sala de aula, o professor contribui para o aumento de conhecimento intertextual dos alunos.

Identificamos também no livro *On Stage* um predomínio de atividades de leitura que proporcionam uma diversidade de gêneros textuais, bem como informações culturais que podem estimular o pensamento reflexivo do aluno. Neste sentido, Edmundson (2004) argumenta que a aprendizagem de leitura em LE precisa ampliar o conhecimento do aluno, tanto da sua cultura como de outras culturas.

Verificamos, ainda, que a abordagem de ensino de gramática e vocabulário no livro *On Stage* apresenta-se de forma contextualizada, característica essa que, por sua vez, está em sintonia com a afirmação de Tomicht (2009) quanto ao papel de destaque que o vocabulário tem no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Por fim, acreditamos que alcançamos o nosso segundo objetivo específico ('verificar a proposta pedagógica do LD utilizado pela professora colaboradora deste estudo'), pois, no geral, pudemos verificar que o LD *On Stage* busca, através de seus textos e atividades, envolver o aluno na construção de sentidos, por meio das práticas discursivas que o possibilitem agir no mundo social.

3.3 Análise do questionário

Para a elaboração do questionário, primeiro observamos algumas aulas e, em seguida, analisamos o LD. Só então é que tivemos condições, a partir do conhecimento inicial sobre o contexto e o livro a ser trabalhado, de preparar o questionário (apêndice). O documento era composto de oito perguntas abertas à professora colaboradora da investigação, com a finalidade de realizar um processo reflexivo sobre o ponto de vista da docente quanto às suas crenças sobre a utilização do livro didático.

Das oito questões feitas, a professora respondeu de forma mais completa cinco delas (1, 2, 6, 7 e 8), motivo pelo qual selecionamos apenas essas respostas para fins de análise. Em boa parte do questionário foi perceptível o envolvimento da docente que ao responder demonstrou interesse pelo tema de crenças sobre livro didático registrando seus argumentos e sugestões contribuindo para a resolução dessa pesquisa.

Em resposta à questão um (1), quanto ao uso do livro didático em sala de aula, verificamos que a professora utilizou o manual didático como uma ferramenta para nortear os conteúdos, porém, não como ferramenta única, pois ela disse considerar outras atividades como ferramentas importantes em suas aulas.

O livro didático serve para nortear os conteúdos, porém, não é a única ferramenta utilizada em sala de aula. Outras atividades e recursos são ferramentas importantes que uso em minhas aulas. (resposta à questão 1)

Neste sentido, Ramos (2009, p. 174) afirma que “para alguns, o LD pode ser visto como um guia, uma ferramenta auxiliar, para outros como uma bíblia, uma muleta, um mal necessário, ou um fardo”.

Retornando a discussão de crenças podemos afirmar que a partir da concepção da professora sobre a sua prática de ensino, ela utiliza o recurso que acredita que rende mais nas suas aulas. Felix (1998, p. 26) adota a seguinte definição para crenças.

Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor).

Sendo assim, o LD não é totalmente descartado, mas também não é utilizado com frequência. Podemos considerar que em maior ou menor frequência a maioria dos professores faz algum uso do LD, visto que produzir outro material é um processo difícil que gasta tempo e dedicação aumentando, consideravelmente, seus esforços. Nessa perspectiva, observamos que o uso do LD está relacionado ao conhecimento, à prática da professora, ao contexto pedagógico e, assim, também tem relação com as crenças.

Em resposta à questão dois (2), sobre a satisfação da professora com o LD adotado pela escola, a professora fortalece a crença que o LD é bom, mas afirma que o nível é

avanzado para algumas turmas, aspecto esse que para Pinto & Pessoa (2009) confirma a percepção de que as atividades proposta no LD não mobilizam o interdiscurso.

O livro didático adotado é bom, mas tem um nível avanzado para ser trabalhado em algumas turmas. (resposta à questão 2)

Em resposta à questão seis (6), abaixo, sobre a contribuição do LD nas aulas de língua inglesa, constatamos que a professora reconhece os objetivos propostos pelo livro didático quanto ao trabalho com as quatro habilidades linguísticas. Desse modo, não podemos ver o LD como vilão sempre distante da realidade da sala de aula. Ele está presente para a maioria dos professores ora como manual, outra como material didático e que, a depender das crenças, pode ter seu uso mais ou menos valorizado.

Neste sentido, Grigoletto (1999) argumenta que o LD possui uma estrutura fixa, promove um discurso de verdade e nega espaço para às necessidades individuais do aluno. Por outro lado, Ramos (2009) menciona vários argumentos a favor do LD, dentre eles o de que o LD representa a forma mais conveniente de apresentar o material para os alunos.

Contribui de forma significativa, pois o livro aborda atividades que trabalham com as 4 habilidades e ajudam a desenvolver o aprendizado da língua estudada. (resposta à questão 6)

Em resposta à questão sete (7), na qual a professora foi questionada sobre o fato de promover o ensino das quatro habilidades linguísticas, de vocabulário e de gramática em suas aulas e qual o material didático utilizado para cada uma dessas finalidades. Sobre essa questão, a professora respondeu o seguinte:

Sim, utilizo músicas, vídeos, jogos, internet, etc. (resposta à questão 7)

Mais uma vez enfatizamos aqui a crença apresentada pela professora sobre o papel do LD como uma ferramenta norteadora. Porém, como também observamos nessa resposta da docente outros recursos didáticos como a música, vídeos, jogos, internet também são utilizados.

Em resposta à questão oito (8), a professora esclareceu sobre as vantagens e desvantagens do LD utilizado em seu contexto de ensino:

O livro é bom, pois você não precisa copiar e tem assuntos bem relevantes, mas em alguns casos é preciso recriar as atividades porque da forma que são abordadas os alunos não conseguem acompanhar. (resposta à questão 8)

Aqui a professora revela, principalmente, sua crença de que o LD adotado não serve plenamente à realidade de sua turma em razão das dificuldades de aprendizagem apresentadas por eles. Essa crença é esclarecida por Dell'Isola (2009), quando a autora argumenta que o propósito do LD é manter uma didatização dos conteúdos, mas cabe ao professor aproximar o conteúdo a ser ministrado à realidade do aluno.

Assim, acreditamos ter atingido, após essa análise, o terceiro objetivo específico de nossa pesquisa ao identificar as crenças (ou pelo menos algumas delas) da professora sobre o papel do LD em suas aulas de língua inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a realização do presente estudo, estabelecemos como objetivo geral: investigar a relação existente entre crenças de uma professora de língua inglesa sobre o livro didático e sua utilização em sala de aula. Assim, definimos os seguintes objetivos específicos: i) analisar como o LD é usado por uma professora de língua inglesa em suas aulas numa turma de ensino médio; ii) verificar a proposta pedagógica do LD utilizado pela professora colaboradora deste estudo; iii) identificar as crenças da professora sobre o papel do LD em suas aulas de língua inglesa.

Diante do exposto, acreditamos que o uso do livro didático em aulas de línguas estrangeiras pode apresentar vantagens e desvantagens. Como vantagens, acreditamos que o LD possibilita um padrão de ensino-aprendizagem; facilita e apoia o professor com pouca experiência em sala de aula, sobretudo aquele que ainda não tem consistência para elaborar seu próprio material; fornece sugestões de planejamento e sequência dos conteúdos; e ainda pode contribuir para que o professor não use um mesmo material por longos anos sem ter a preocupação em atualizar conteúdos.

Por outro lado, como desvantagens, entendemos que os livros didáticos podem não se adequar ao contexto de ensino, por apresentarem uma visão ideal de mundo, priorizando uma sociedade de classe média, não abordando temas controversos, não refletindo a realidade dos alunos, levando o professor, em alguns casos, a engessar sua prática docente, incapacitando-o na elaboração do seu próprio material.

Verificamos que a professora colaboradora desta pesquisa, opta por utilizar o LD de forma parcial. Portanto, compreendemos que essa utilização do LD nas aulas da professora parte da sua crença de que os alunos não têm nível linguístico suficiente para acompanhar as atividades do LD.

Sabemos que não é possível encontrar um livro didático que atenda completamente à realidade dos alunos, entretanto, não podemos vê-lo apenas como um vilão, pois ao longo deste trabalho, demonstramos alguns argumentos teóricos e práticos que apontam o livro didático como uma ferramenta que pode contribuir também para um ensino eficaz.

Diante do exposto, percebemos que o LD utilizado pela professora traz uma proposta pedagógica que pode desenvolver no aluno as habilidades linguísticas, além de promover um

trabalho interdisciplinar e contextualizado, aborda os temas transversais e incentiva o aluno a compreender o mundo melhor através dos textos abordados.

Além disso, constatamos que a crença da professora colaboradora desta pesquisa se aproxima de alguns conceitos que citamos sobre crenças anteriormente neste trabalho, como o conceito de utilizar o LD de forma parcial.

É necessário deixar claro que reconhecemos algumas limitações existentes no nosso estudo com relação à metodologia utilizada. Primeiro, o número reduzido de aulas observadas, pois acreditamos que se tivéssemos assistido mais aulas poderíamos ter uma visão mais ampla de algumas práticas docentes quanto ao uso do LD. A segunda limitação foi termos optado, em razão do tempo, pela utilização do questionário com a professora colaboradora, quando pretendíamos, inicialmente, fazer uso de uma entrevista, tendo em vista o fato de ser esse instrumento mais esclarecedor por permitir uma maior interação entre pesquisadores e colaboradores.

Por fim, esclarecemos que a nossa pretensão é que estudos dessa natureza favoreçam a reflexão sobre as crenças em sala de aula, não só quanto ao uso do LD em sala de aula, mas também outras crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, como forma de compreender a força dessas representações no agir docente e, conseqüentemente, nos resultados de aprendizagem obtidos.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas**. Artigo publicado na IX semana de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Belo Horizonte, 2006.

_____. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, C. D. (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona** - uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 147-170.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Guia de Livros Didáticos: PNLD: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>. Acessado em: 20 de Outubro de 2014.

_____. Senado Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 9394/1996. Brasília. 1996.

CARMAGNANI, A. M. G. Ensino Apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, M. J. (org.) **Interpretação Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas, SP: Editora Pontes, 1999. p. 45-55.

COELHO, H. S. H. **“É possível aprender inglês na escola?”** Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2005.

DELL’ISOLA, R. L. P. Gênero textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: o que falta. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 99-119.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 199-234.

EDMUNDSON, M. V. A. S. **Leitura e compreensão de textos no livro didático de língua inglesa**. João Pessoa, PB: Editora do CEFET-PB, 2004, p. 37-57.

FELIX, A. **Crença do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. (org.) **Interpretação Autoria e Legitimação do Livro Didático.** Campinas, SP: Editora Pontes, 1999, p. 67-77.

JORGE, M. L. S.; TENUTA, A. M. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, C. D. (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona - uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 121-132.

KATO, M. Estratégias gramaticais e lexicais na leitura em língua estrangeira. **O aprendizado da leitura.** São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

LIMA, S. S. **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). São José do Rio Preto: UNESP, 2005.

MACHADO, N. J. **Cidadania e educação.** São Paulo, SP: Escrituras Editora, 1996.

MAGNO e SILVA, W. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização. In: DIAS, R. CRISTOVÃO, V. L. L. (org.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 57-78.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Fundamentos da metodologia científica.** São Paulo: SP, Editora Atlas, 2003.

MARQUES, A. **On Stage: Língua Estrangeira Moderna - Inglês Ensino Médio.** 1º Ed. São Paulo: SP, Editora Ática, 2011.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: RJ. Lamparina Editora, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. Ensino de vocabulário. In: DUTRA, D. P.; MELO, H. (org.) **A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas.** UFMG. Biblioteca Universitária: Belo Horizonte, 2004, p. 71-101.

_____. História do material didático de Língua Inglesa no Brasil. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 17-56.

PERINA, A. A. **As crenças dos professores em relação ao computador coletando subsídios.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

PINTO, A. P.; PESSOA, K. N. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, R. CRISTOVÃO, V. L. L. (org.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 79-97.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R. CRISTOVÃO, V. L. L. (org.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 173-198.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 2nd Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, J. C. The role of textbooks in a language program. **New Routes** – April. São Paulo: Disal, 2002.

SILVA, A. K. **Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SOUZA, D. M. Livro didático: arma pedagógica? . In: CORACINI, M. J. (org.) **Interpretação Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas, SP: Editora Pontes, 1999, p. 93-103.

_____. Concepção de escrita no livro didático de ciências, matemática, história e geografia. In: CORACINI, M. J. (org.) **Interpretação Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas, SP: Editora Pontes, 1999, p. 135-175.

TELLES, J.A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Revista Linguagem e Ensino**. Editorial, 2002, p. 91-116.

TOMITCH, L. M. B. O ensino de vocabulário em leitura no livro didático de língua estrangeira. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 121-148.

UR, P. **A course in language teaching: theory and practice**. Cambridge: CUP, 1999, p. 1-80.

APÊNDICE - Questionário



Cara professora,

Gostaria de poder contar com a sua colaboração respondendo ao questionário abaixo referente à pesquisa intitulada "Crenças sobre utilização do livro didático de língua inglesa: estudo de caso com uma professora do ensino médio", para fins de cumprimento do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Luciana da Silva Francisco (aluna do curso de Letras-Inglês)

01) Qual a importância do livro didático (LD) nas suas aulas de língua inglesa?

O livro didático serve para montar os conteúdos, porém não é a única ferramenta utilizada em sala de aula. Outras atividades e recursos são ferramentas importantes que uso em minhas aulas.

02) Qual a sua satisfação com o LD atualmente adotado pela escola na qual você trabalha?

O livro adotado é bom, mas tem um nível avançado para ser trabalhado em algumas turmas.

03) A utilização do LD é uma exigência da escola na qual você trabalha? Caso a resposta seja afirmativa, de que forma essa exigência é cobrada pela direção da escola?

Não

04) Você incluiu a utilização do LD no seu planejamento anual?

Sim, em algumas atividades

05) Com que frequência e de que forma você utiliza o LD em suas aulas?

O livro didático é utilizado como suporte para as aulas, não utilizo em todas as aulas.

06) Qual a contribuição do LD nas suas aulas para fins de ensino e aprendizagem da língua-alvo

Contribui de forma significativa, pois o livro aborda atividades que trabalham com as 4 habilidades e ajudam a desenvolver o aprendizado da língua estudada.

07) Você promove a aprendizagem das quatro habilidades linguísticas, de vocabulário e de gramática nas suas aulas? Em caso afirmativo, qual o material didático utilizado para cada uma dessas finalidades?

Sim, utilizo músicas, vídeos, jogos, internet, etc.

08) Descreva as vantagens e desvantagens da utilização do LD em seu contexto de ensino.

O livro é bom, pois você não precisa copiar e tem assuntos bem relevantes, mas em alguns casos é preciso recriar as atividades porque da forma que são abordadas os alunos não conseguem acompanhar.

ANEXO A - 1º texto

ESCOLA ESTADUAL DOM ADAUTO
PROFESSORA: FRANCY
SÉRIE: 3º ANO_TURNO: TARDE
EQUIPE:

**BRASILIA: YOUNG,
 BEAUTIFUL AND MODERN**

Besides being the most important political center in the country,
 1. **Brasilia is also a tourist resort.**

Brasilia began being planed and built 50 years ago, in 1956, in the State of Goiás. Four years later, on April 21st 1960, 2. **the JK government opened the country's new capital.** Brasilia currently has about 2.3 million inhabitants. Besides the president Juscelino Kubitschek, two other names make up part of the city's history: the architects Oscar Niemeyer (see article on the following page) and Lúcio Costa. 3. **Niemeyer created the modern and creative design of the main buildings and monuments in Brasilia.** Lúcio Costa was responsible for the urban planning of the new capital. 4. **In 1987 the UN awarded Brasilia status as Historical and Cultural Heritage of Humanity.** Around Brasilia various small cities grew up, known as satellite cities, such as Gama, Taguatinga and Sobradinho. It can be said that the Federal District is a kind of State made up by Brasilia and the small satellite cities.

ATIVIDADE

1. Leia o texto atentamente e faça um resumo das ideias principais:
2. Encontre no dicionário a tradução das palavras SUBLINHADAS no texto:
3. Identifique em que tempo verbal se encontra as frases em **NEGRITO: FRASE 1,2,3 e 4** destacadas no texto.
4. Baseado no conteúdo do texto elabore em Português 5 perguntas com suas respectivas respostas:
5. Faça um comentário relatando se você concorda ou não com o título do texto, se ele condiz com as idéias do texto:

ANEXO B – Livro Didático (Unit 3)

Hero of Our Time

Unit 3

Nelson Mandela was born in 1918 in Mvezo, a town in southeast South Africa, the son of a prominent adviser to the king of the Thembu tribe. Growing up in South Africa under the apartheid system of government meant he had to face injustice, conflict, human-rights violations, and 27 years in prison, a lifelong struggle for freedom. The extraordinary story of Mandela's life is an epic of struggle, setback, renewed hope, and ultimate triumph.

Você já conhecia o nome africano do herói em destaque? Quem era o pai dele? Em que país vigorou o regime político do *apartheid*? Quantos anos Mandela ficou preso? Por que ele ficou preso? O que mais você sabe sobre aquele regime político e sobre Nelson Mandela? Que outras informações você espera encontrar no texto a seguir? Faça suas previsões e verifique-as com a leitura.

In South Africa under the apartheid system of government if a black person drank out of the wrong water fountain they would throw him or her into jail. If you were black and had the very same job as your white neighbor, you would get paid less in a year than the other man made in a week. If you advocated equal rights for black people in the white-dominated society of South Africa, the government would arrest you.

But Mandela was a fighter. Instead of bowing down to this unjust system of government, he became a lifelong warrior in the battle to free South Africa. In *Long Walk to Freedom*, Mandela's autobiography, he recalls his first day of school, when his teacher, Miss Mdingane, told him his new name was Nelson. That was the custom among Africans in those days. Africans of his generation — and even today — have both a Western and an African name. There was no such thing as African culture.

Nelson Mandela started out as a leader of an underground political movement against the apartheid regime. In 1956, Mandela was arrested with 150 others and accused of treason. The trial, which took several years, ended in acquittal for everyone. But in 1962, he was arrested again and accused of sabotage and plotting to overthrow the government. He was sentenced to life in prison.

But imprisonment was not enough to silence Mandela. Even while in jail, he continued to be a beacon of hope for his people to carry on the struggle against apartheid in his absence. In 1985 the government offered him conditional freedom. If he renounced the armed struggle for black resistance, they would set him free. He said "no". International pressure for his release continued to increase and in 1990, after 27 years in prison, Mandela was freed.

His release marked the beginning of the end for apartheid. In less than five years after his release, Mandela was awarded the Nobel Peace Prize and elected president of South Africa in the nation's first free elections.

Nelson Mandela is a hero to many people. Bill Clinton, former U.S. president, wrote in a recent book about the African leader. "(...) Many years after Mandela had been released from prison, I asked him 'Come on, you were a great man, you invited your jailers to your inauguration as president of South Africa, you put your pressures on the government. But tell me the truth. Weren't you really angry all over again?' And he said, 'Yes, I was angry. And I was a little afraid. After all I've not been free in so long. But,' he said, 'when I felt that anger well up inside of me I realized that if I hated them after I got outside that gate then they would still have me.' And he smiled and said, 'I wanted to be free so I let it go.' It was an astonishing moment in my life. It changed me."

(Adapted from *Freedom Hero: Nelson Mandela*, by Jeff Trussell. www.myhero.com/myhero/heroprint.asp?hero=nelsonMandela, and *Ode Magazine*, USA, www.odemagazine.com [accessed March 2009])

Word Help

- acquittal: a finding of not guilty of a crime
- adverb: it is true that
- all over again: once more
- angry: very annoyed, feeling resentment
- arrest: take someone to a police station
- beacon: a bright light; [in this context] someone that encourages people by giving them a good example to follow
- bow down: show respect to someone who is more powerful than you
- carry on: continue
- former: ex, in the past but not now
- freedom: personal liberty
- imprisonment: the punishment of being put into prison
- in prison

- lifelong: continuing all through his life
- setback: a problem that stops progress
- struggle: a fight, an attempt to defeat something or someone that has power over you
- treason: the crime of trying to destroy your country's government
- trial: the process of examining a case in a court of law
- ultimate: happening at the end of a process
- underground: secret and usually illegal
- warrior: fighter
- water fountain: a drinking fountain, a machine in a public place that provides drinking water when you push a button
- your jailers: the people who guard you while you are in prison

General Comprehension

Finding the Main Idea

Match each paragraph with its main idea.

- Title and lead (p. 33) e
- Paragraph 1 g
- Paragraph 2 b
- Paragraph 3 f
- Paragraph 4 a
- Paragraph 5 c
- Paragraph 6 d

- a. Freedom at last
- b. Mandela is given a Western name
- c. South Africa has a free elected President
- d. Bill Clinton pays tribute to Mandela
- e. Name, date of birth, and place of birth of a hero of our time
- f. Life imprisonment
- g. Consequences of going against the law under the apartheid regime



Word Study

Word Families

Scan the text and complete the chart with the missing words.

Noun	Verb	Adjective	Adverb
freedom	free	free	freely
live	live	living	—
justice	—	unjust	unjustly
government	govern	governing	—
anger	anger	angry	angrily
astonishment	astonish	astonishing	astonishingly
election	elect	electoral	—

Now answer:

What is the English word for...?

- a. raiva anger
- b. raiva, zangado angry

- c. injusto unjust
- d. espantoso astonishing