



# XII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"



20 a 22 de Setembro de 2018 São Cristóvão/SE/Brasil

ISSN: 1982-3657 | PREFIXO DOI 10.29380

Recebido em: **11/08/2018**

Aprovado em: **12/08/2018**

Editor Respo.: **Veleida Anahi - Bernard Charlort**

Método de Avaliação: **Double Blind Review**

Doi: <http://dx.doi.org/10.29380/2018.12.11.32>

O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENIZAGEM DE INGLÊS: O CASO SF-UFS THE ROLE OF THE COURSE-BOOK IN THE ENGLISH TEACHING-LEARNING PROCESS: THE SF-UFS CASE EL PAPEL DEL LIBRO DIDÁCTICO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENIZADO DE INGLÉS: EL C

EIXO: 11. EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS

NAYARA STEFANIE MANDARINO SILVA, ELAINE MARIA SANTOS

## RESUMO

O programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) proporciona aos professores-bolsistas práticas de ensino e preparação de aulas. Este artigo trata de um dos cursos oferecidos pelo programa no qual um Livro Didático (LD) foi utilizado. Desse modo, tem-se como objetivo analisar o processo de preparação de aulas do curso e o modo pelo qual o LD é utilizado, investigando o papel ativo do professor e as escolhas feitas por ele, à luz da teoria do pós-método. Trata-se de uma pesquisa baseada na pesquisa-ação, com análises do tipo qualitativa bibliográfica de obras de autores como Jucá (2016), Kumaravadivelu (2006) e Tomlinson (2016). Conclui-se que o professor precisa ser autônomo e capaz de teorizar sobre sua prática e praticar sobre sua teoria e não simplesmente seguir o que é proposto no LD.

**Palavras-chave:** Livro Didático. Ensino-aprendizagem. Inglês sem Fronteiras.

## ABSTRACT

The Language without Borders (LwB) program provides its teachers-scholarship holders with teaching practice and class planning. This paper is about one of the courses offered by the program for which a course-book (CB) was used. Thus, our objective is to analyse the course class planning process and how the CB was used, investigating the teacher's active role and their choices, in the light of the postmethod theory. This is a research based on action research, including analyses of the qualitative bibliographic type of works from authors as Jucá (2016), Kumaravadivelu (2006), and Tomlinson (2016). In conclusion, this paper argues in favor of teacher's autonomy and the possibility of theorizing about practice and practicing on theory, instead of simply following what is proposed in the LD.

**Keywords:** Course-book. Teaching-learning. English without Borders.

## RESUMEN

El programa Idiomas sin Fronteras (ISF) proporciona a los profesores-becarios prácticas de enseñanza y preparación de clases. Este artículo trata de uno de los cursos ofrecidos por el programa en que un Libro Didático (LD) fue utilizado. Luego, se tiene como objetivo analizar el proceso de preparación de clases del curso y el modo por el cual el LD es utilizado, investigando el papel activo del profesor y su elecciones, a la luz de la teoría del post-método. Se trata de una investigación basada en la investigación-acción, con análisis del tipo cualitativa bibliográfica de obras de autores como Jucá (2016), Kumaravadivelu (2006) y Tomlinson (2016). Se concluye que el profesor necesita ser autónomo y capaz de teorizar sobre su práctica y practicar su teoría y no simplemente seguir lo que se propone en el LD.

**Palabras clave:** Libro Didático. Enseñanza y aprendizaje. Inglés sin fronteras.

## 1 INTRODUÇÃO

O Idiomas sem Fronteiras (IsF), programa do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi instituído no Brasil pela portaria número 1466 de 18 de dezembro de 2012 e ampliado pela portaria número 30 de 2016. O objetivo do programa é “propiciar a formação inicial e continuada e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior [...] contribuindo para o desenvolvimento de uma política linguística para o país” (BRASIL, 2016, p. 1).

Além de contribuir com a internacionalização das universidades públicas, o IsF proporciona aos professores-bolsistas experiência com o ensino de inglês e contribui com sua formação teórico-prática, tendo em vista que eles prepararam aulas para cursos específicos de línguas, sempre sob a orientação dos coordenadores geral e pedagógico e desenvolvem essas aulas com turmas de até 25 alunos, compostas por discentes de diversos cursos de graduação e servidores da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Esses professores em formação, desse modo, têm a oportunidade de refletir acerca de questões que envolvem o ensino, como preparação de aulas e a produção e uso de materiais didáticos, de modo que possam exercer a autonomia em suas atividades profissionais e, em consequência, privilegiar um ambiente em que os alunos possam ser cada vez mais autônomos, em decorrência do tipo de aula ministrada. Estes aspectos serão foco deste artigo, levando em consideração as crescentes discussões envolvendo tais tópicos.

O contexto da pesquisa é um curso de inglês com carga horária de 64 horas, oferecido pelo IsF no ano de 2018, denominado “estratégias de leitura em língua inglesa”, em que um livro didático foi utilizado e que foi planejado e ministrado por duas, de um total de seis, professoras-bolsistas. Além da análise de experiências, um questionário foi respondido pelas professoras.

Desse modo, o objetivo deste artigo é analisar o processo de preparação de aulas do IsF-UFS e o modo pelo qual o livro didático é utilizado, investigando o papel ativo do professor e as escolhas feitas por ele(a), à luz da teoria do pós-método. Trata-se de uma pesquisa baseada na pesquisa-ação que pode ser definida como uma estratégia voltada para o desenvolvimento do ensino do professor e aprendizado de seus alunos, pois, reflexões por parte do professor acerca de sua prática. Logo, esse modo de investigação está ligado à prática. Tal tipo de pesquisa foi escolhido porque acreditamos na importância da reflexão sobre a prática educativa para que ela possa ser melhorada, visando o aprendizado do aluno. O IsF abre espaço para que esse tipo de pesquisa aconteça, contribuindo com a formação profissional de seus participantes.

O referencial teórico deste artigo engloba análises do tipo qualitativa bibliográfica de obras de autores como Jucá (2016), Kumaravadivelu (2006), e Tomlinson (2016).

Visando atingir ao objetivo exposto, inicialmente, serão feitas considerações acerca do uso do livro didático, numa perspectiva de autoria do professor de línguas, discutindo-se como, geralmente, o material é utilizado e questionando-se o uso acrítico do livro. Em seguida, a condição pós-método será abordada, primeiro argumentando-se contra os métodos e sua rigidez e, em seguida, discutindo as características da condição pós-método que defende a autonomia do professor e a coloca como importante.

No tópico seguinte, serão tecidos comentários acerca do que são materiais didáticos e que questões devem ser pensadas em se tratando de sua elaboração e análise. Por fim, no último tópico, será analisado o processo de preparação de aulas do curso “estratégias de leitura em língua inglesa” em que o livro didático, *Reading Explorer: Foundations* do National Geographic Learning, foi utilizado. Ressalta-se que, ainda nesse tópico, um questionário respondido por uma das professoras-bolsistas que elaborou e desenvolveu o curso junto com a autora deste artigo.

## 2 O USO DO LIVRO DIDÁTICO

De acordo com Lopriore (2017), tradicionalmente, os materiais didáticos têm sido colocados como fornecedores de suporte ao professor em todas as etapas do seu trabalho e, como exemplo, a autora menciona como o livro didático (LD) é utilizado como um alicerce do ensino tanto por professores como por alunos. Entretanto, frequentemente, o LD não é capaz de suprir todas as necessidades na sala de aula, o que pode levar o professor a procurar por outros materiais didáticos que complementem sua prática.

Os LDs são, geralmente, produzidos por editoras que lançam materiais elaborados por experts em educação e língua inglesa para serem consumidos por professores. Lopriore chama a atenção para uma das consequências dessa divisão entre produtores e os consumidores: “Há, portanto, um tipo de disparidade entre o que os professores e estudantes realmente precisam, como as suas necessidades estão sendo percebidas pelas

editoras e o que é oferecido no mercado” (LOPRIORE, 2017, p. 183).[i] A autora aponta que, em reação, alguns professores buscam outros materiais complementares, porém, também há aqueles que tentam se ajustar ao material sem questionar seu valor educacional. Desse modo, cabe a reflexão acerca de como o LD é usado pelos professores. Se utilizado de forma passiva, o docente será um mero executor de tarefas, sem nenhum poder de formar cidadãos, já que simplesmente controlará o tempo em que cada questão deve ser respondida, passando-se, automaticamente, de questão a questão. O professor crítico, por outro lado, é capaz de se apropriar do LD e, a partir da leitura ativa do material a sua disposição, poderá propor variações, adaptações, substituições e omissões, tendo sempre como objetivo final o processo de ensino-aprendizagem e a formação de leitores e cidadãos crítico-reflexivos.

Pode-se dizer, dessa forma, que o LD é uma ferramenta amplamente utilizada na sala de aula tanto por poupar tempo de preparação de aula e por ser uma fonte confiável, já que é pensado e desenvolvido por pesquisadores especialistas. Porém, sozinho, ele não é capaz de atender todas as variedades de uma sala de aula.

Quando nos questionamos sobre quem são os produtores de livros, percebemos que muitos deles são os nativos da língua inglesa, como ressaltava Lopriore (2017, p. 187), “livros didáticos ainda são altamente baseados em uma visão de EFL e na perspectiva dos modelos de falantes nativos, e isso é claramente detectável nas gravações de áudio e visível nos tipos de atividades promovidas”.[ii]

Desse modo, a visão crítica do professor para com o LD é necessária, tendo em vista que o material é ideologicamente carregado, como ressaltado, muitas vezes, da visão dos nativos da língua inglesa. Zacchi (2016) também demonstra o caráter ideológico de LDs analisando um deles, adotado em escolas públicas, e parte do Programa Nacional do Material e do Livro Didático (PNLD/MEC). O autor evidencia que, no material, há muitos preceitos neoliberais[iii]. Como exemplo, é mencionado o uso da imagem de celebridades como propagadores do discurso neoliberal, no sentido em que a língua inglesa é associada ao sucesso profissional que seria responsável pelo aumento de poder aquisitivo, assim como acontece com as celebridades. Portanto, apesar de ser voltado para a educação em escolas públicas, o LD é um produto comercial em um contexto capitalista.

O impacto do neoliberalismo resultou em uma mudança de valores pedagógicos para comerciais, que envolvem outra, mais profunda, mudança na filosofia educacional: “o abandono da ética social e cooperativa em favor dos modelos comerciais individualistas e competitivos”, gerando, entre outras coisas, mais desigualdade social” (ZACCHI, 2016, p. 162).[iv]

Desse modo, fica evidente que o LD é ideologicamente carregado, o que reforça a necessidade de uma visão crítica para com o material, por parte do professor. Porém, destacamos aqui que as escolhas do professor são influenciadas por suas visões de mundo e, por isso, de acordo com Jucá (2016, p. 8), eles devem “perceber suas próprias perspectivas e estar atento a como elas influenciam os caminhos que traça para a sua própria formação e para aquela dos educandos”. A autora propõe a ideia do “professor como próprio recurso” (p. 15), destacando que o LD é apenas mais um material didático à disposição de professores, de modo que são suas experiências e sua formação que os orientam na *escolha* de como/se utilizar o LD. Logo, destaca-se o uso ativo do LD por parte do professor, que conhece seu contexto e, a partir de seu conhecimento acerca do ensino de inglês e das necessidades dos alunos, pode decidir como e que materiais utilizar. Essa ideia de autonomia para o professor está presente nos princípios da condição pós-método, teorizada por Kumaravadivelu (2006).

### 3 CONDIÇÃO PÓS-MÉTODO E A AUTORIA DO PROFESSOR

Kumaravadivelu (2006) argumenta contra a existência do método e seus princípios rígidos que devem ser seguidos pelos professores a quem não é atribuída autonomia. Primeiro, ele apresenta os limites e as

consequências dos métodos. Uma destas, por exemplo, é a divisão entre os que criam teorias, métodos e os que seguem-nos (os professores), numa dicotomia entre teoria e prática. Tal situação foi abordada anteriormente no que concerne à produção de livros didáticos, na perspectiva de Lopriori (2017).

O autor (2006) ainda desconstrói a ideia da neutralidade do método, alegando que não é possível que essa neutralidade exista já que visões de mundo e interesses dos autores sempre fizeram parte da construção do conceito de método, contribuindo com desigualdade no meio, marginalizando, entre outros, mulheres e falantes não nativos. Dessa forma, o que Kumaravadivelu propõe é a “morte do método” (2006, p. 168), dando lugar a condição pós-método.

O autor (2006, p. 171) explica que o pós-método “pode ser visualizado como um sistema tridimensional que consiste de três parâmetros pedagógicos: particularidade, praticidade, e possibilidade”. O parâmetro da particularidade, colocado como o mais importante, diz respeito às particularidades de cada contexto de ensino, ele enfatiza as exigências locais e as experiências dos educadores e dos alunos. O segundo parâmetro, o da praticidade, está relacionado à relação entre teoria e prática. O educador ou a educadora assumem um papel de pesquisadores na sala de aula, testando, interpretando e analisando o que funciona ou não em seu contexto de ensino. Kumaravadivelu (2006, p. 171) explica que esse parâmetro é a união de pensamento e prática. Por fim, o último parâmetro, o da possibilidade, está voltado para as experiências dos participantes no processo de ensino e elas são construídas social, política e economicamente, assim, há uma preocupação com a ideologia linguística e identidades do aprendiz e do professor.

O autor (2001) ainda aborda o papel dos praticantes da condição pós-método. O aprendiz é autônomo e tem papel central em seu aprendizado. Os professores, como os alunos, são autônomos e

implementam sua própria teoria da prática que é responsiva às particularidades do seus contextos educacionais e receptiva às possibilidades de suas condições sociopolíticas. [...] A autonomia do professor é tão central que pode ser definida como o coração da pedagogia pós-método. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 548).[v]

O educador de professores deve proporcionar oportunidades para que eles desenvolvam autonomia, em uma construção dialógica de significados.

Em resumo, a condição pós-método atribui maior autonomia aos professores que são conhecedores de seus alunos e de seu contexto, além de poderem contar com sua experiência e os conhecimentos construídos durante sua formação para tomar decisões acerca do ensino. Essa teoria, dessa maneira, “possibilita que os professores teorizem a partir de sua prática e pratiquem o que eles teorizam”. (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 27).[vi]

Kumaravadivelu (2006) aponta que a mudança de uma pedagogia baseada no método para uma pedagogia pós-método possibilitou uma mudança nas perspectivas de ensino de língua estrangeira, uma vez que, segundo o autor (2006, p. 75),

Nós fomos de um estado de consciência para um estado de despertar. Nós despertamos para a necessidade de tornar as pedagogias baseada em métodos mais sensíveis às exigências locais, despertamos para a oportunidade proporcionada pelas pedagogias pós-método para ajudar professores praticantes a desenvolver sua própria teoria da prática, despertamos para a multiplicidade das identidades dos alunos, despertamos para a complexidade das crenças do professor e despertamos para a vitalidade das macroestruturas- social, cultural, política e histórica- que moldam e remoldam as microestruturas de nosso empreendimento pedagógico.[vii]

Conforme destacado por Kumaravadivelu (2006), é necessário que todos nós saíamos da fase de consciência

para a de despertar, o que significa que não adianta autoproclamar-se seguidor da condição do pós-método sem o domínio do conhecimento sobre metodologias e abordagens. Não seguir um método específico não significa criar algo do nada, sem um objetivo definido e metas delineadas. Para que possamos teorizar da nossa prática, é importante que sejamos capazes de praticar da teoria construída ao longo de leituras, experiências acumuladas e de processos de formação de professores.

#### 4 A PREPARAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Tendo sido feitas considerações acerca do uso do LD na aula de inglês e da autonomia do professor para fazer escolhas que partem da sua teoria advinda da prática, é importante uma discussão sobre preparação de materiais didáticos (MD).

Em sua definição de MD, Tomlinson afirma que

materiais são “qualquer coisa que possa ser utilizada para facilitar o aprendizado de uma língua, incluindo livros didáticos, vídeos, *graded readers*, *flash cards*, *games*, *websites* e interações por celular” (Tomlinson, 2012, p. 143). Eles podem ser “informativos (informam o aprendiz sobre a língua alvo), instrucional (guiam o aprendiz na prática da língua), experimental (fornecem ao aluno experiência com a língua em uso), *eliciting* (encorajam o aprendiz a utilizar a língua) e exploratório (ajudam o aprendiz a fazer descobertas sobre a língua)” (Tomlinson, 2012, p. 143). Idealmente, materiais deveriam ser desenvolvidos para o aprendizado ao invés de para o ensino e eles deveriam desempenhar todas as funções especificadas acima. (TOMLINSON, 2016, p. 2).[viii]

O autor ainda acrescenta que todo professor é um desenvolvedor de materiais, tendo em vista que está sempre buscando novos materiais, testando-os e avaliando-os. Leffa (2007) afirma que, pensando no desenvolvimento de tecnologias digitais, o professor conta com a disponibilidade de uma imensa variedade de recursos que podem ser utilizados como material didático nas aulas. Ele aponta dois objetivos principais e interdependentes de um material didático: “de um lado, visa a tornar o professor mais presente no seu trabalho pedagógico; de outro, tem o objetivo de assistir o desempenho do aluno na aquisição das competências desejadas” (p. 11). O autor também enfatiza que é preciso ter as necessidades do aluno em mente ao pensar no desenvolvimento de MD. Em consonância com tal ideia, está o que é afirmado por Jucá (2016), “a incerteza do destino, ou seja, de onde se pretende chegar, afeta, sem dúvida alguma, a escolha dos caminhos a percorrer”. Em outras palavras, é importante que os objetivos do professor atendam às necessidades dos alunos e estejam claros, uma vez que a (in)certeza desses objetivos afeta nas escolhas que envolvem desde as atividades ao material didático que será utilizado.

Os objetivos devem ser o ponto de partida quando pensamos em MDs, servindo como fatores importantes ao se avaliar o sucesso no uso das ferramentas delineadas. Nicolaidis e Fernandes (2003) ainda afirmam que, devido à impossibilidade de se abordar tudo o que os alunos necessitam, é relevante que os objetivos englobem o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que levem os alunos a refletir como eles aprendem, como podem negociar o currículo, estabelecer objetivos próprios e realistas e como podem ser avaliados. A autonomia do aluno, princípio da condição pós-método, é, portanto, fator a ser englobado nos objetivos, como concluem Nicolaidis e Fernandes (2003, p. 65), já que “é necessário que a autonomia ocupe um lugar maior na educação – só assim ocorre educação. Quando se reprime ou ignora autonomia, o que ocorre é apenas a imposição da opinião dominante”.

#### 5 ANÁLISE DA PREPARAÇÃO DE AULA DE UM CURSO DO ISF QUE USA LIVRO DIDÁTICO

O curso “Estratégias de leitura em língua inglesa” oferecido no período letivo de 2018.1 da Universidade Federal de Sergipe pelo Inglês sem Fronteiras foi preparado e ministrado por duas professoras-bolsistas que tiveram, em suas salas de aula, alunos de diversos cursos de graduação, pós-graduação e funcionários da universidade.

As professoras prepararam as aulas visando alcançar o máximo de preferências de aprendizagem, e utilizando apresentações de *slides* com textos escritos, imagens e vídeos, elementos também contidos no livro didático em questão. Trata-se do livro *Reading Explorer: Foundations* (2015), de autoria de Becky Tarver-Chase e David Bohlke. Será feita uma breve análise desse material, especificamente em sua versão para alunos, com base em Littlejohn (2011, p. 182), que afirma que

precisamos de [...] um quadro geral que permite que materiais ‘façam por si mesmos’; e que ajudem professores-analistas a olharem de perto para os materiais antes de chegarem às suas *próprias* conclusões sobre a conveniência ou o caso contrário dos materiais. Isso soubeste três questões separadas que precisamos considerar cuidadosamente: 1. *Que* aspectos dos materiais nós deveríamos examinar 2. *Como* podemos examinar materiais 3. *Como* podemos relacionar as descobertas aos nossos próprios contextos de ensino [ix]

O LD analisado tem letras com tamanho adequado, isto é, não são nem tão pequenas nem tão grandes, além de ser repleto de imagens e ilustrações, mapas, etc. Acrescenta-se que há doze capítulos, no total e, cada um deles é subdividido em duas partes. É relevante mencionar que todos os capítulos seguem a mesma estrutura, que será melhor descrita agora. Primeiro, na página inicial de cada capítulo, há uma atividade de *warm up*, que consiste em duas perguntas que devem ser discutidas em duplas. Em seguida, na primeira subdivisão do capítulo, há, respectivamente, uma atividade de pré-leitura, um texto, uma atividade de compreensão textual, uma pequena explicação sobre uma estratégia de leitura seguida de uma atividade de prática e uma atividade de vocabulário. A segunda parte do capítulo, possui todos os itens mencionados acima, com o acréscimo de uma atividade pré-leitura de vídeo, a exibição de um vídeo e uma atividade pós vídeo. Os exercícios propostos requerem que os alunos os respondam individualmente, exceto nos momentos de discussão.

O LD aborda temas variados, entre eles, mistérios, comidas, tecnologia, profissões e investigações científicas. Questões que instigam discussões interessantes e são uma oportunidade de trabalhar o letramento crítico. Na verdade, há, em cada subcapítulo uma proposta de “pensamento crítico”, nas palavras utilizadas no próprio LD. Porém, as perguntas propostas promovem uma leitura crítica, que visa perguntar a opinião dos alunos sobre o texto, não o letramento crítico, que vai além das fronteiras do texto e visa promover a reflexão do aluno, sobre sua realidade social e sobre as suas leituras/interpretações do mundo (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

No que concerne às respostas das questões propostas no LD, elas estão disponíveis apenas no manual do professor, assim como o DVD e CD com os áudios de vídeos. Logo, há uma certa dependência do aluno para com o professor, pois, para responder as atividades de vídeo, por exemplo, é necessário que o professor os exiba para os estudantes.

## 5.1 Transformação sobre o LD

Tendo em vista as características do LD, que precisa ser adaptado às necessidades do aluno, e pensando nos princípios da condição pós-método, que coloca tanto professores quanto alunos como autônomos, as professoras elaboraram as aulas, realizando as mudanças que acharam necessárias. Cada aula, com duração de duas horas, foi baseada em um subcapítulo do LD. Porém, foram acrescentadas atividades de *warm up*, *games* no meio da aula (antes de trabalhar a estratégia de leitura) e no final da aula. Os jogos foram adicionados às aulas, visando o trabalho com a lucidez, que segundo Ogawa (2007), é importante nas aulas de inglês, já que a motivação é uma das questões que interferem no aprendizado. Quanto mais motivados os alunos estão, melhor pode ser o processo de aprendizado. A autora ainda acrescenta que a motivação pode

variar de acordo com alguns fatores, como o ambiente. Nesse sentido, os jogos, por seu caráter lúdico, ganham destaque nas aulas, com alunos de todas as idades. Ela ainda afirma que há princípios que condicionam a aplicação dos jogos e os justifica, a saber:

- 1) Capacidade de se constituir em fator de auto-estima do aluno – os jogos devem ser organizados para simbolizarem desafios intrigantes e estimulantes, mas possíveis de serem concretizados pelos alunos, individualmente ou em grupos.
- 2) Condições psicológicas favoráveis – os jogos devem ser cuidadosamente introduzidos e a posição dos alunos claramente definida. Jamais pode estar associado a alguma forma de sanção.
- 3) Condições ambientais – a conveniência do ambiente é fundamental para o sucesso no uso dos jogos: espaço, organização, higiene.
- 4) Fundamentos técnicos – o jogo sempre precisa ter começo, meio e fim, e não ser programado se existirem dúvidas sobre a possibilidade de sua integral consecução. (OGAWA, 2007, p. 6-7).

Além de inserir o lúdico nas aulas com jogos que eram realizados em grupos, para promover uma maior autonomia aos alunos, a interação entre eles foi maximizada de forma a colocá-los como centro da aula e, conseqüentemente, tirando essa posição da professora. Isso foi feito com o incentivo ao debate acerca das respostas das atividades, isto é, os alunos respondiam suas atividades e, em seguida discutiam as respostas com seus colegas de turma, explicando para eles as razões que o levaram a acreditar que aquela era a resposta mais adequada. Também, o ensino indutivo foi proposto. Ele é um dos princípios da condição pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006) e visa fazer com que o aluno participe mais da aula, chegando às suas próprias conclusões sobre os tópicos, em oposição ao ensino dedutivo que consiste na explicação direta dos assuntos. Dessa maneira, jogos eram utilizados para fazer com que os discentes chegassem a suas próprias conclusões sobre o assunto. Para fins de exemplificação, em uma das aulas cujo tema era *pronoun reference*, os alunos foram perguntados acerca de que palavras utilizariam para substituir o nome de alguém ou para falar de uma pessoa que não estava conversando com eles no momento e eles chegaram aos pronomes.

Visando trabalhar o letramento crítico, algumas discussões e atividades foram inseridas na aula, tendo em vista que, como anteriormente mencionado, o LD propõe apenas a leitura crítica. Por exemplo, no capítulo sobre profissões, foi inserida uma discussão sobre as profissões (des) valorizadas socialmente e, em conjunto, refletimos sobre as razões por trás do modo como as profissões são vistas e interpretadas.

## 5.2 Análise das mudanças da abordagem do LD

Para a análise dos resultados das mudanças, um breve questionário com seis perguntas foi elaborado e respondido pelas professoras-bolsistas que desenvolveram o curso. Os questionamentos foram:

- 1 - Qual o papel do Livro Didático (LD) quando você planeja suas aulas para o curso de estratégias de leitura em língua inglesa De que forma você vê a sua relação com o LD nesse processo
- 2 - Quais as razões que te levam a fazer ou não mudanças no trabalho com o LD Quais os objetivos para que essas mudanças sejam feitas
- 3 - Como você percebe as mudanças realizadas no uso do LD para o curso de estratégias de leitura em língua inglesa De que forma elas foram benéficas/ maléficas
- 4 - O que você busca ao propor inserções/retiradas de atividades, quando do uso do LD

5 - Você acredita que com as mudanças no uso do LD as necessidades dos alunos são melhor atendidas Por que Quais os ganhos que você consegue perceber com essas mudanças

6 - Na sua concepção, qual o papel do professor, ao se relacionar com o LD na preparação de aulas Explique a resposta dada.

No que diz respeito à primeira pergunta, o livro é visto como “um guia”, nas palavras de uma das professoras-bolsistas, que será citada sob o pseudônimo de Beatriz, para fins de preservação de identidade. Ela ainda coloca o aprendizado dos alunos como o objetivo das aulas e das mudanças na abordagem do LD, que ocorreriam, segundo Beatriz, por duas razões:

A primeira é quando o conteúdo abordado de modo dedutivo. Nesse caso tento criar atividades que estimulem o conhecimento prévio dos alunos ou que permitam que o aluno possa aprender partindo de um contato prático com o conteúdo. A segunda mudança vem da necessidade de aprofundar algumas temáticas que aparecem de forma rasa e assim permitir que o aluno desenvolva a própria criticidade. Todas as mudanças são sempre pensadas com o objetivo de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais natural e menos mecânico (exceto das repostas de Beatriz).

Fica evidente uma preocupação com o ensino indutivo dos tópicos propostos no LD, já que os assuntos são expostos dedutivamente no material adotado. Também há o objetivo de estimular a criticidade dos alunos, fazendo-os refletir profundamente sobre as temáticas presentes no material.

As mudanças tiveram consequências que foram percebidas pelas professoras-bolsistas que poderiam mudar suas estratégias, ao perceber que elas não funcionavam. Porém, para ambas as professoras, as mudanças foram benéficas, pois aumentaram a participação dos alunos e deixaram as aulas mais encadeadas e fluidas e promoveram reflexões. Essa fluidez é mencionada novamente por Beatriz em resposta à quinta pergunta, segundo ela, com as mudanças realizadas “o aprendizado dos alunos acontece de modo mais natural e eles têm mais oportunidades de expressar o que estão aprendendo e se estão, de fato, aprendendo” (excerto das repostas de Beatriz). Logo, um ambiente mais leve na sala de aula pode deixar os alunos mais confortáveis para dizer o que estão pensando e para os motivar a prosseguir no curso.

Por fim, em resposta à última pergunta, Beatriz afirmou que

Acredito que o LD deve servir como um guia para o professor, mas que ele não precisa seguir tudo o que é proposto pelo livro do modo como é proposto pelo livro. O professor deve ser livre para alterar o que livro propõe, acrescentando ou excluindo atividades ou até mesmo mudando a ordem das atividades. Antes de tudo o professor precisa estar atento as necessidades dos alunos e usar o livro da melhor maneira para atender essas necessidades. (excerto da resposta de Beatriz)

O LD, desse modo, é visto com uma ferramenta à disposição do professor que pode realizar as alterações necessárias para suprir as necessidades dos alunos, tornando o aprendizado mais fluido e efetivo. O material não precisa ser seguido sem questionamentos, pois, é o professor que conhece seu contexto e pode perceber como melhorar o aprendizado do aluno.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apenas nos últimos anos, as discussões acerca dos materiais didáticos tiveram destaque no âmbito da

educação, o LD se faz importante nessa discussão por ser amplamente utilizado pelos professores. Por muito tempo, o LD foi visto como essencial para o ensino, e, ainda há os que acreditem que o material é um tipo de alicerce. Muitos esperaram por um LD que atendesse a todas as necessidades das turmas de língua inglesa, porém, as salas de aula são locais repletos de diferenças e particularidades que não podem ser percebidas por editores que, muitas vezes, vivem em outro país. Como propõe Kumaravadivelu (2006), o professor conhece sua realidade e deve utilizar sua autonomia para fazer as alterações necessárias no material, guiado pela sua formação como professores e sua experiência. O autor acredita que a condição pós-método pode desfazer a separação entre produtor (os autores de teorias, nesse caso, de LDs) e consumidor (os professores).

Neste artigo, foi ressaltada a importância do olhar crítico do professor ao LD, que apresenta ideologias e não é capaz de atender todas as necessidades da turma. Nesse contexto, é necessário analisar atentamente os materiais antes de utilizá-los, o que vale tanto para o LD ou para a elaboração de materiais didáticos. Ressalta-se que o fim do uso do LD não foi defendido, mas sim, o fim do seu uso acrítico. O material é muito útil aos professores de inglês de diversos níveis, do fundamental ao superior.

No caso específico do LD utilizado para o curso “estratégias de leitura em língua inglesa”, percebeu-se, principalmente, a falta da promoção da criticidade nos alunos, de trabalhos em grupo pequenos e de atividades mais lúdicas. Por isso, e pensando em otimizar o aprendizado dos alunos, o LD não foi trabalhado do modo como é recomendado pelo mesmo, o que não precisa ser feito, já que o professor é o próprio recurso (JUCÁ, 2016) e o livro, mais uma ferramenta a sua disposição.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Portaria normativa n° 1466/2012*. Disponível em: . Acesso em: 5 ago. 2018.

BRASIL. *Portaria Normativa n° 30/2016*. Disponível em: . Acesso em: 5 ago. 2018.

CHIMENTI, M. C. C.; LINS, H. A. M. Uma pesquisa-ação no ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças com uso de tecnologias digitais. *Texto livre: linguagem e tecnologia*. Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 128-147, jul.-dez. 2016. Disponível em: . Acesso em: 08/08/2018.

HARVEY, D. *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

JUCÁ, L. C. V. Ensinando inglês na escola regular: a escolha dos caminhos a seguir depende de onde se quer chegar. In: JESUS, D. M. de.; CARBONIERI, D. (Orgs). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 99-120.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah, Lawrence Erlbaum. Associates, Inc, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. TESOL methods: Changing tracks, challenging trends. In: CANAGARAJAH, S. (ed.) *TESOL Quarterly*, 2006, p. 59–81

KUMARAVADIVELU, B. *The Postmethod Condition: Emerging Strategies For Second/foreign Language Teaching*. San José State, University of California, New York, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. *Toward a Postmethod Pedagogy*. San Jose State, University of California, New York, 2001.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2003.

LITTLEJOHN, A. 2011. The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse. In: Tomlinson, B. (Ed.) *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011, p. 179-211.

LOPRIORE, L. Revisiting language teaching materials in a time of change. *A cor das letras*. Feira de Santana, v. 18, n. Especial, p.182-199, Out/Dez, 2017. Disponível em: < <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/2668/0>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *RBLA*: Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. Autonomia: critérios para escolha de material didático e suas implicações. In: LEFFA, V. J. (org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2003.

OGAWA, A. C. S. Produção e implementação de material didático para o ensino de língua inglesa: o papel da ludicidade no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa nas séries finais do Ensino Fundamental. *Gestão escolar: dia a dia*, Paraná, 2007. Disponível em: < [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_ana\\_cristina\\_sayuri\\_ogawa.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_ana_cristina_sayuri_ogawa.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2018.

TARVER-CHASE, B.; BOHLKE, D. *Reading Explorer: Foundations*. National Geographic Learning: Boston, USA, 2015.

TOMLINSON, B. The importance of materials development for language learning. In: AZARNOOSH, M. *et al.* (Eds.) *Issues in material development*. Sense publishers: Rotterdam, Netherlands, 2016, p. 1-9.

ZACCHI, V. J. Neoliberalism, Applied Linguistics and the PNLD. *Ilha do Desterro*: A journal of English language, literature in English and cultural studies. Florianópolis, vol. 69, n.1, Jan/Abril, 2016. Disponível em: . Acesso em: 03 set. 2016.

[1][1] As traduções neste artigo são responsabilidade das autoras.

“There is thus some sort of mismatch between what teachers and students actually need, how their needs are being perceived by the publishers and what is then offered on the market.” (LOPRIORE, 2017, p. 183).

[1] “course-books are still very much based on an EFL view and on native-speaker models, and this is clearly traceable in the audio recordings and visible in the type of activities that are being promoted.”

[1] O neoliberalismo é definido por Harvey (2005, p. 2) como uma teoria política e econômica que se baseia na crença no individualismo tanto das pessoas quanto de empresas, “com um quadro institucional caracterizado pela força dos direitos a propriedade privada, mercados livres e livre comércio”.

[1]The impact of neoliberalism resulted in a shift from pedagogical to market values, which involves another, more profound, shift in educational philosophy: “the abandonment of the social and cooperative ethic in favour of individualist and competitive business models”, generating, among other things, greater social inequality.” (ZACCHI, 2016, p. 162).

[1] implement their own theory of practice that is responsive to the particularities of their educational contexts and receptive to the possibilities of their sociopolitical conditions. [...] Teacher autonomy is so central that it can be seen as defining the heart of postmethod pedagogy. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 548).

[1] “enable teachers to theorize from practice and practice what they theorize.” (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 27).

[1] we have moved from a state of awareness toward a state of awakening. We have been awakened to the necessity of making methods-based pedagogies more sensitive to local exigencies, awakened to the opportunity afforded by postmethod pedagogies to help practicing teachers develop their own theory of practice, awakened to the multiplicity of learner identities, awakened to the complexity of teacher beliefs, and awakened to the vitality of macrostructures—social, cultural, political, and historical—that shape and reshape the microstructures of our pedagogic enterprise. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 75).

[1]Materials are “anything which can be used to facilitate the learning of a language, including coursebooks, videos, graded readers, flash cards, games, websites and mobile phone interactions” (Tomlinson, 2012, p. 143). They can be “informative (informing the learner about the target language), instructional (guiding the learner in practising the language), experiential (providing the learner with experience of the language in use), eliciting (encouraging the learner to use the language) and exploratory (helping the learner to make discoveries about the language)” (Tomlinson, 2012, p. 143). Ideally materials should be developed for learning rather than for teaching and they should perform all the functions specified above. (TOMLINSON, 2016, p. 2).

[1] We need [...] a general framework which allows materials to ‘speak for themselves’ and which helps teacher-analysts to look closely into materials before coming to their *own* conclusions about the desirability or otherwise of the materials. This suggests three separate questions which we need to consider carefully: 1. *What* aspects of materials should we examine 2. *How* can we examine materials 3. *How* can we relate the findings to our own teaching contexts (LITTLEJOHN, 2011, p. 182).