

Crenças de professores de língua inglesa sobre o uso do livro didático

Beliefs of English language teachers about the use of textbooks

Maria Gisele de Sousa Leite¹, Cristiane Rodrigues Vieira²

1. Graduada em Letras (URCA)
Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI
E-mail: maria.gisele@urca.br

2. Doutora em Linguística (UFC)
Universidade Regional do Cariri (URCA)
E-mail: cristiane.vieira@urca.br

Dossiê - II Encontro de Egressos do Mestrado Profissional em Educação (URCA)

Resumo: Os estudos sobre crenças de alunos e de professores, ancorados na Linguística Aplicada, têm sido importantes para aprimorar o ensino e a aprendizagem devido sua relação direta com a sala de aula. O presente trabalho tem como objetivo analisar as crenças dos professores de língua inglesa sobre o uso do livro didático nas aulas do ensino médio em escolas públicas, procurando compreender como ele é utilizado pelos professores nas aulas e como estes avaliam a importância desse recurso didático. Para atingir esse objetivo, foi conduzida uma pesquisa exploratória e descritiva com abordagem qualitativa por meio da plataforma Google Forms com sete professores de língua inglesa. Os dados foram analisados a partir das orientações de Kalaja (1995) e Barcelos (2001) sobre como identificar e analisar as crenças. Os resultados mostram que os professores acreditam que o livro didático de língua inglesa é um recurso didático importante e facilitador. Entretanto, não é possível realizar todas as atividades propostas, pois o número de aulas é insuficiente e algumas atividades estão acima dos níveis linguísticos dos alunos. Busca-se com esse trabalho contribuir para futuras pesquisas sobre crenças de professores sobre o uso de livros didáticos em escolas públicas.

Palavras-chave: Crenças; Ensino de Língua Inglesa; Livro Didático.

Abstract: The studies on students' and teachers' beliefs, in the field of Applied Linguistics, have been important to improve learning and teaching due to their direct relation to the classroom. This paper aims to analyze the beliefs of English language teachers regarding the use of textbook in high school classes in public schools, seeking to understand how the English language textbook is used by teachers in class and how they assess the importance of this teaching resource. To attain such an objective, it was conducted a descriptive and exploratory research with qualitative analysis by using the Google Forms platform with seven teachers. Data were analyzed based on the orientations of Kalaja (1995) and Barcelos (2001) on how to identify and analyze beliefs. The results show that teachers believe that English language textbook is an important and facilitating teaching resource. However, it is not possible to carry out all the activities proposed in the textbook, as the number of classes is insufficient and some activities are above linguistic levels of the students. This work seeks to contribute to future research on teachers' beliefs regarding the use of textbooks in public schools.

Keywords: Beliefs; English Language Teaching; Textbook.

Introdução

As crenças sobre o ensino e a aprendizagem têm sido objeto de estudo de diversos pesquisadores (Horwitz, 1985; Leffa, 1991; Almeida Filho, 1993; Barcelos, 2004; Silva, 2007; Silva, Rodrigues e Neto, 2010; Nascimento, Oliveira e Oliveira, 2020, dentre outros). Inserida no campo da Linguística Aplicada (LA), as crenças podem ser entendidas como opiniões construídas a partir da interação contextual e das experiências sociais e individuais de cada pessoa (Barcelos, 2006). Assim, as crenças são opiniões construídas através das experiências vividas e podem ser (re)construídas e influenciadas a cada nova experiência (Padilha; Selvero, 2014).

Barcelos (2006) afirma que as crenças exercem um forte impacto no comportamento das pessoas. Assim, no processo de ensino e aprendizagem as escolhas feitas pelos professores para o planejamento de suas aulas são em grande parte influenciadas por suas crenças e experiências em sala de aula, sendo por isso importante torná-las objeto de estudo.

Um recurso importante no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula é o Livro Didático (LD) utilizado, pois ele auxilia tanto os professores no planejamento e no processo de ensino, como os alunos no desenvolvimento da aprendizagem. Este é um dos recursos mais utilizados por professores de Língua Inglesa (LI) e em alguns contextos o único suporte didático disponível para os professores e alunos. (Silva; Rodrigues; Neto, 2010).

Por outro lado, esses autores afirmam que após a chegada da abordagem comunicativa de ensino o LD passou a ser bastante criticado pelos professores de línguas estrangeiras, pois afirmavam que ele limitava ou impedia a criatividade do professor dentro da sala de aula. Dessa forma, torna-se importante analisar as crenças desses profissionais sobre o LD considerando os diversos contextos de ensino e de aprendizagem em que eles atuam.

Apesar do grande número de pesquisas sobre crenças de professores, poucas objetivam pesquisar sobre as crenças dos professores em relação ao uso

do LD de LI. Considerando este um dos recursos que mais auxiliam os professores de escolas públicas, este artigo tem por objetivo analisar as crenças de professores de LI que atuam no ensino médio de escolas públicas sobre o uso do LD, buscando compreender como este é utilizado pelos professores nas aulas e como esses profissionais avaliam sua importância.

Revisão da Literatura

O interesse pelos estudos de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs) surgiu inicialmente em meados dos anos 80, no exterior, com a publicação dos trabalhos de Horwitz (1985) e Wenden (1986, 1987, apud Barcelos 2004), e com o surgimento da abordagem comunicativa de ensino, que “defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula” (Leffa, 2016, p. 38).

Já no Brasil, os estudos sobre crenças surgiram em meados dos anos 90, marcados pelos trabalhos de Barcelos (1995), Leffa (1991) e Almeida Filho (1993). Pode-se dividir esses estudos em três períodos. O primeiro foi de 1990 até 1995, momento em que iniciaram as pesquisas sobre crenças. O segundo foi de 1996 até 2000, quando as pesquisas sobre crenças se desenvolveram e se consolidaram. O terceiro período vai de 2002 até os dias atuais, momento em que as pesquisas sobre crenças estão em expansão (Barcelos, 2004, 2007; Nascimento, Oliveira e Oliveira, 2020).

Atualmente a consolidação e expansão dos estudos sobre crenças pode ser vista pelo número de artigos, dissertações, teses, livros e capítulos de livros escritos nos últimos anos, conforme mostram as pesquisas de Barcelos (2006), Silva (2007) e Nascimento, Oliveira e Oliveira (2020). Parte significativa desse interesse advém do fato de que os estudos sobre crenças sob a ótica da LA têm relação direta com a sala de aula, como é o caso desse estudo em tela.

Com o aumento dos estudos, aumenta-se também o número de definições para o termo crenças. Inserida dentro da LA, as crenças podem ser definidas de diferentes formas pelos autores que pesquisam a respeito. Para Woods (1997) as crenças são interativas, recíprocas e dinâmicas, pois ao mesmo tempo em que são influenciadas, elas influenciam o comportamento das pessoas, sendo por isso importante investigar seu papel no processo de tomada de decisão dos professores em sala de aula.

Para Barcelos (2004) as crenças podem ser definidas como cognitivas e sociais pois nascem de experiências e problemas resultantes da interação com o contexto. Assim, as experiências dos alunos e dos professores com o mundo originam suas crenças, que se instalam em suas mentes (cognitivas) e são (re/dis/co)construídas através da interação com o meio em que eles vivem (sociais).

Percebe-se, então, que há “uma relação maior das crenças com a cultura da sala de aula e com o contexto” (Barcelos, 2004, p. 143). Ou seja, o contexto se faz importante na hora de pesquisar as crenças dos professores e alunos, pois ele influencia as crenças e é também influenciado por elas.

Nessa linha de pensamento, Alvarez (2007, p. 200) descreve crenças como

[...] uma firme convicção, opinião e/ou ideia que tem o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir determinado objetivo. Elas podem ser modificadas com o tempo, atendendo às necessidades do indivíduo e a redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios. (Alvarez, 2007, p. 200).

Pelo exposto até aqui, vemos que as definições de crenças desses três autores se assemelham. Neste trabalho, adotamos a definição de crenças proposta por Barcelos (2006, p. 16) de que as crenças são

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas 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 (Barcelos, 2006, p. 16).

São as crenças que guiam as ações e as escolhas dos indivíduos, exercendo uma forte influência em seus comportamentos (Barcelos, 2006). Dessa forma, quando se fala do contexto sala de aula, as crenças são tudo aquilo que os professores e alunos acreditam conscientemente ou não em relação ao ensino e aprendizagem (Padilha; Selvero, 2014). Nesse sentido, Perine (2012, p. 382) aponta que

as práticas dos professores dentro e fora de sala de aula são constituídas a partir de suas experiências pessoais, não apenas dos conhecimentos obtidos na universidade, mas também do modo como estes são constituídos por valores sociais e culturais, havendo, pois, outros fatores que vão influenciar o pensamento do professor sobre o que é certo ou errado, bom ou ruim em educação (Perine, 2012, p. 382).

Dessa forma, as crenças e as experiências dos professores constroem e guiam suas práticas pedagógicas dentro da sala de aula, pois as crenças

definem, de certo modo, as decisões que a pessoa toma durante a vida, organizam suas tarefas e atitudes, fazendo parte da história do sujeito. Além disso, o contexto mostra-se fundamental, porque não só influencia como também é influenciado nesse processo de ensino/aprendizagem. Isso demonstra que os estudos de crenças estão presentes no contexto de ensino (Padilha; Selvero, 2014, p. 04).

Sendo assim, é importante ouvir, identificar e estudar as crenças dos professores a fim de possibilitar que eles possam identificar e refletir sobre suas próprias crenças, ações didáticas e tomadas de decisões em sala (Perine, 2012).

Dentre as crenças estudadas no contexto de ensino e aprendizagem estão aquelas relacionadas ao livro didático (LD) de língua inglesa (LI) o qual é um dos recursos mais utilizados pelos professores para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, vem crescendo o número de pesquisas sobre esse recurso facilitador (Silva; Rodrigues; Neto, 2010), tendo como exemplo os

trabalhos de Corrêa e Assumpção (2014), Lamberts (2022), Lemes e Silva (2021), Paiva (2009), Pimentel (2021), Silva, Rodrigues e Neto (2010) dentre outros.

Paiva (2009), ao traçar a história dos materiais didáticos (MDs) de LI, afirma que até o século XVIII cada aluno possuía um LD diferente na sala de aula. Além de ocorrerem situações em que apenas o professor tinha o LD em mãos. Dessa forma, os alunos precisavam copiar os textos e os comentários presentes no livro através de ditado. Isso mostra a escassez de LDs nesse período.

Os primeiros LDs de LI eram gramáticas. Assim, objetivavam o estudo da estrutura gramatical e da tradução. A autora cita como exemplo a Gramática da Língua Inglesa publicada em 1880 onde são apresentadas “listas de palavras com a respectiva tradução, conjugações verbais, e exercícios de tradução e versão” (Paiva, 2009, p. 20).

Nos anos seguintes, os LDs passaram a conter também a fonética e a leitura oral com transcrições fonéticas que eram organizadas por campos semânticos (família, datas, refeições, etc.). Além disso, a partir de 1901 iniciou-se a produção de materiais em áudio para auxiliar no ensino da oralidade.

A partir do final da década de 70 os LDs ficaram “mais bonitos e mais coloridos e passaram a fazer parte de um conjunto de outros artefatos didáticos” (Paiva, 2009, p. 38). Isto é, o LD passou a ser elaborado com recursos multimodais, além de fazer parte de um conjunto de sistema integrado de MDs composto pelo LD e por materiais extras que eram ofertados pela editora do LD ou elaborados pelos professores. No Brasil, o crescimento na produção de LDs de LI iniciou-se na década de 70 “com a expansão do ensino universitário e o boom dos cursos pré-vestibulares” (Paiva, 2009, p. 37).

Atualmente, os LDs são disponibilizados nas escolas públicas através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que os avalia e disponibiliza para professores e alunos. Antes de ser distribuído para a comunidade escolar, o LD passa por um processo de avaliação rigorosa com o

objetivo de identificar se está apto para uso. Essa avaliação é feita pelo Comitê de Avaliação do PNLD através de doze etapas que podem ser acessadas através do portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Pimentel, 2021). Após o processo de avaliação, os LDs aprovados são encaminhados para as escolas e apresentam validade de três anos. Após esse período, é feito um novo processo para a troca do LD.

Lamberts (2022), ao analisar o papel dos LDs de LI na formação de professores e os possíveis efeitos do uso do LD distribuído pelo PNLD na prática pedagógica, mostra que apesar dos professores participantes da pesquisa conhecerem a existência do PNLD poucos conheciam o processo feito pelo Comitê de Avaliação do PNLD para avaliação e aprovação das coleções de LDs. Além disso, os professores afirmaram que o PNLD é importante por distribuir LDs de qualidade de forma gratuita para os professores e alunos das escolas públicas, visto que o LD facilita a preparação das aulas de LI e o uso em sala de aula.

Porém, os professores relataram que apesar dos LDs serem de boa qualidade apresentam alguns pontos negativos, tal como o nível linguístico avançando, sendo necessário fazer adaptações como seleção de conteúdos e atividades que serão trabalhos e adição de materiais e atividades extras. Além disso, essas adaptações também são feitas para adequar o LD ao contexto de ensino em que os professores estão inseridos, tendo em vista os mais variados contextos que existem no Brasil.

Ademais, os professores afirmaram que não tiveram formações sobre o uso do LD ou ainda sobre o PNLD. Dessa forma, se sentiram despreparados quando tiveram que usar o LD de LI pela primeira vez. Isso evidencia a importância de formações iniciais e continuadas sobre o uso do LD nas aulas de LI, bem como sobre o PNLD.

Atualmente, com o avanço tecnológico, é possível também usar outros recursos didáticos como slides, vídeos curtos, atividades interativas em

plataformas digitais, etc. para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Porém, nem sempre esses recursos estão disponíveis para os professores, como relata uma professora de LI à Corrêa e Assumpção (2004) ao falar sobre uma plataforma online que a editora do LD adotado pela escola disponibilizava para os alunos e professores acessarem materiais extras:

Ainda em relação ao uso da plataforma, a ausência de alguns recursos audiovisuais na escola dificultava o trabalho com música, PowerPoint e vídeo, por exemplo. A escola não possui datashow nem um bom laboratório de informática, os computadores são poucos e antigos. Algumas máquinas não funcionam e outras funcionam parcialmente, com falhas no mouse e/ou teclado, por exemplo. Também não há caixas de som ou fones de ouvido, e a Internet é muito lenta. A professora chegou a levar os alunos uma vez ao laboratório de informática, para usar o portal do aluno, mas a precariedade do ambiente tornou o trabalho muito pouco produtivo (Corrêa; Assumpção, 2014, p. 204).

Desse modo, em alguns contextos há escolas que não possuem estruturas nem condições de oferecer recursos tecnológicos aos professores e alunos, o que dificulta o trabalho dos professores que desejam usar outros recursos além do LD. Nesse sentido, Silva, Rodrigues e Neto (2010) afirmam que o LD é um dos recursos didáticos mais utilizados pelos professores de LI, sendo, portanto, um auxílio para a preparação e elaboração das aulas de LI.

Assim, além da escolha das várias metodologias para usar em sala de aula, a escolha do LD se torna um dos fatores primordiais para os professores de LI (Silva; Rodrigues; Neto, 2010), pois ele será um recurso facilitador que auxiliará e norteará os professores na elaboração das aulas de LI, sendo possível complementar essas aulas com o uso de recursos tecnológicos, quando estes estão disponíveis no contexto escolar em que o professor atua e com outros MDs produzidos pelos próprios professores.

O ensino na Educação Básica segue atualmente as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que coloca a língua inglesa como disciplina obrigatória no Ensino Fundamental e Médio e a língua espanhola como opcional. Assim, as escolas via de regra optam por ofertar as duas línguas com uma hora-

aula apenas para cada língua. Nesse caso, os alunos possuem pouco contato tanto com a LI quanto com o espanhol, o que dificulta a aprendizagem de ambas.

Além do pouco contato, o ensino de LI enfrenta também outros desafios que dificulta o seu bom êxito, pois as salas de aula são normalmente superlotadas, com em média 45 alunos, e a disciplina não possui tanto prestígio quanto as demais disciplinas do currículo.

Nesse sentido, Vieira (2019, p. 29) elenca alguns dos problemas que motivam o descrédito atual no ensino de LI:

não é necessário ser especialista no assunto para perceber que o ensino dessa língua há tempos tem caído em descrédito nas escolas públicas brasileiras, seja (1) porque os alunos da Educação Básica não compreendem clara e objetivamente a função dessa disciplina para a sua formação, assim como sua necessidade de estar inserida no elenco de disciplinas obrigatórias, seja (2) pela forma descontextualizada e fragmentada como a disciplina, muitas vezes, é ensinada em sala de aula, seja (3) por problemas de estrutura curricular em que há um número excessivo de disciplinas para poucas horas em sala de aula, resultando no não aprendizado ou ainda porque, em muitos casos, (4) os professores não estão (ou não são) qualificados para ensinar a língua inglesa devido à fragilidade de sua formação ou pela distribuição da disciplina de língua inglesa para professores sem formação na área. Todos esses problemas, somados à precariedade da estrutura física de muitas escolas, fazem com que a crença de que não se aprende inglês nas escolas públicas se torne verdade quase que incontestável na comunidade escolar (Vieira, 2019, p. 29).

A BNCC define a LI como língua franca, prioriza sua função social e política e propõe seu ensino com caráter formativo. Esse documento orienta o ensino de LI através dos multiletramentos e por eixos organizadores, a saber, oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

O LD é essencial pois é uma ferramenta que tanto orienta as ações pedagógicas dos professores no processo de ensino e de aprendizagem, como os ajuda a cumprir com os conteúdos do ano letivo. Para isso eles precisam estar em consonância com os documentos que norteiam o ensino. Nesse sentido, Lemes e Silva (2021) explicam que a sala de aula é um sistema complexo macro constituído pelo LD, pelo professor e pelo aluno.

Assim, o LD é um subsistema que se coloca numa relação de sentidos com o professor e o aluno, que são os agentes da sala de aula. Nesse contexto, o LD cria momentos que permitem a interação entre os agentes, professor e aluno, oportunizando a troca de experiências e conhecimentos, através das propostas didáticas, e “alimentando a dinâmica complexa [da sala de aula] [...] promovendo a emergência de efeitos que farão com que os agentes cresçam [e] evoluam.” (Lemes; Silva, 2021, p. 198).

É imprescindível que o ensino promova aprendizagem de modo que os conteúdos apresentados nos LDs possam ser trabalhados em sala de aula de maneira produtiva. Por isso a importância de analisar as crenças dos agentes do sistema sobre o LD a fim de melhorar a relação de sentidos que existe entre eles e a dinamização da aula.

Pimentel (2021) mostra que a maioria dos professores que participaram da pesquisa avaliam o LD de LI como um recurso importante e facilitador para as aulas, mas que necessita de materiais complementares. Assim, 90% dos professores que participaram da pesquisa afirmaram que usam materiais midiáticos para complementar suas aulas de LI.

Na próxima sessão, trataremos sobre o percurso metodológico traçado para gerar e analisar o corpus dessa pesquisa.

Método

Esta pesquisa é de natureza exploratória e descritiva com abordagem qualitativa, pois proporciona familiaridade com o problema a fim de torná-lo mais claro e descreve características de determinada população a respeito de suas opiniões, crenças e atitudes (Gil, 2002).

A análise foi feita através da abordagem qualitativa a qual, conforme explica Gil (2002, p. 133), é um processo que pode ser definido “como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses

dados, sua interpretação e a redação do relatório”. Ou seja, a análise e interpretação dos dados obtidos através do questionário. Para identificação das crenças, tomamos como base as orientações de Kalaja (1995) e Barcelos (2001) de que as crenças são orações declarativas sobre a temática abordada.

Os participantes da pesquisa foram sete professores de língua inglesa escolhidos mediante alguns pré-requisitos: 1. ser professor de inglês há, no mínimo, um ano; 2. ser formado em Letras Português-Inglês ou Letras Inglês; 3. trabalhar no ensino médio em escola pública. Assim, o corpus desta pesquisa é composto pelas respostas dadas por sete professores de língua inglesa, os quais são identificados através dos códigos P1, P2, P3 e assim sucessivamente, em que P significa participante.

Como instrumento de geração de dados, utilizamos um questionário online feito através da plataforma Google Forms e disponibilizado para os professores através de e-mail. O questionário foi composto por dezesseis perguntas, sendo sete para traçar perfil e nove voltadas para o objeto de estudo desta pesquisa.

Na apresentação dos resultados, os trechos das respostas destacados em negrito são as crenças dos participantes e o restante da resposta é contextualização ou justificativa da crença. Ademais, quando várias respostas indicarem crenças semelhantes, apenas algumas delas serão apresentadas como exemplo.

Resultados e discussões

A Nesta seção apresentamos o resultado e a discussão dos dados tendo em vista o objetivo deste artigo qual seja, analisar as crenças de professores de língua inglesa que atuam no ensino médio de escolas públicas sobre o uso do livro didático, buscando compreender como o livro didático de língua inglesa é utilizado

pelos professores nas aulas e como estes avaliam a importância desse recurso didático.

Optamos por apresentar as respostas dos participantes tais como eles as escreveram por entendermos que correções na forma gramatical de algumas delas poderiam alterar de alguma forma as crenças dos participantes. Consideramos que algumas estruturas que fugiram à norma padrão da língua portuguesa escrita se devem à falta de revisão textual dos próprios participantes.

Com relação ao perfil, todos fizeram graduação em Letras com habilitação em Português e Inglês. Dois deles fizeram mestrado e seis especialização Lato Sensu voltadas para área de ensino de língua inglesa. Os participantes têm de 4 a 22 anos de experiência no ensino de língua inglesa, cinco trabalham em escolas públicas estaduais e dois em escolas públicas federais nas cidades de Cedro - CE, Crato - CE, Icó - CE, Juazeiro do Norte - CE e Serra Talhada - PE. Todos afirmaram que as escolas em que trabalham adotam o LD de língua inglesa.

Aos serem questionados sobre a (in)satisfação com a profissão de professor de LI, a maioria afirmou estar satisfeito e gostar dessa profissão. Como mostra P5 ao afirmar que faz o que ama ou P3 que afirma gostar muito dessa área de atuação. Outro exemplo é P2, que justifica sua satisfação por trabalhar com bom salário e boas condições. O mesmo não ocorre com P1 que afirma não estar satisfeito devido ao baixo salário, pouco investimento por parte do governo e pouca valorização por parte dos alunos. No Quadro 1 encontram-se algumas dessas crenças.

Quadro 1 – Crenças sobre a (in)satisfação com a profissão de professor de língua inglesa

Questão 7: Você está satisfeito/a com sua profissão? Discorra sobre sua resposta.	
Participantes	Respostas
P1	Infelizmente não. A questão salarial pesa mas o que mais me decepciona é o mal comportamento dos discentes, o desinteresse, desrespeito para com os profissionais, o governo que ano após ano fica surrupiando o dinheiro que era para ser investido na estrutura escolar e valorização dos docentes, a escola que eu atuo atualmente está com a estrutura muito precária, até água está faltando normalmente, inclusive hoje nesse exato momento estamos sendo liberados por falta de água na escola. Fica muito difícil seguir em frente tem que ter muito amor mesmo pela profissão.
P2	Sim, pois na esfera federal de ensino, apesar de sempre haver um problema ou outro, de forma geral as condições de trabalho são melhores, como os investimentos financeiros em educação e melhores salários.
P3	Sim. Gosto muito da área que escolhi para atuar profissionalmente.
P5	Sim. Faço o que amo!

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A questão seguinte objetivava investigar as crenças dos professores sobre a importância do uso do LD nas aulas de LI (Cf. Quadro 2). Dos sete participantes, seis afirmaram que o uso do LD é importante, assemelhando-se ao resultado do trabalho de Pimentel (2021).

Os participantes explicaram que o LD auxilia nas aulas de LI. Assim, P7 afirma que o LD funciona como “um apoio para servir de base e cronograma de conteúdos”. Nessa mesma perspectiva, P5 afirma que “um livro didático de língua inglesa é importante para fornecer estrutura e abordagem sistemática ao aprendizado do idioma”. Isso corrobora com a afirmação de Silva, Rodrigues e Neto (2010) de que o LD é um recurso facilitador e norteador. Sendo assim, um auxílio para os professores no processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 2 – Crenças sobre a importância do uso do livro didático

Questão 8: Você acha importante usar um livro didático de língua inglesa? Discorra sobre sua resposta.	
Participantes	Respostas
P1	Não acho , pois os livros didáticos têm uma estrutura de conteúdos que impossibilita o uso em sala de aula. Os fatores são, o nível muito baixo que a maioria dos discentes tem de conhecimento de Inglês, o modelo das atividades propostas nos livros que acaba não sendo interessante, e o livro didático eu acredito que devesse passar por uma reformulação. O livro acaba saindo apenas como objeto norteador dos assuntos, conteúdos a serem trabalhados naquele ano, onde eu dificilmente utilizo.
P4	Sim! Embora não seja uma ferramenta imprescindível , muitos livros didáticos - especialmente aqueles dos PNLDs mais recentes - apresentam conteúdos de maneira contextualizada, provocando a formação crítica das/os estudantes; não se limitam, portanto, à mera reprodução e à memorização de regras da gramática normativa.
P5	Sim , um livro didático de língua inglesa é importante para fornecer estrutura e abordagem sistemática ao aprendizado do idioma.
P7	Sim , acho importante ter um apoio para servir de base e cronograma de conteúdos.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nessa mesma questão, P4 afirma que embora não seja uma ferramenta essencial, muitos LDs recentes do PNLD trabalham os “conteúdos de maneira contextualizada, provocando a formação crítica das/os estudantes”. Isso mostra que o PNLD está fazendo boas escolhas ao avaliar e disponibilizar os LDs para os professores e alunos, pois como mostra Pimentel (2021), antes de ser distribuído nas escolas, os LDs passam por um processo de avaliação rigorosa composto por dozes etapas, como já mencionado anteriormente neste trabalho.

Diferentemente dos demais participantes, P1 afirma não achar importante o uso do LD e justifica sua crença criticando a estrutura dos conteúdos dos livros, o que tornaria impossível seu uso em sala de aula. Essa crença se opõe também a dos autores Silva, Rodrigues e Neto (2010) que acreditam na importância do uso do LD.

No entanto, ao passo que P1 diz não ser importante usar o LD, que raramente o utiliza e até sugere uma reformulação deste, ele se contradiz e afirma que o LD serve como um recurso norteador de conteúdo. Essa contradição confirma a definição de Barcelos (2006) de que as crenças são também paradoxais.

Já a décima questão buscava investigar se os professores usavam ou não o LD adotado em suas aulas de LI. Seis, dos sete professores, afirmaram que usam o LD. Esse resultado reforça a crença da importância do LD defendida por Silva, Rodrigues e Neto (2010).

A décima primeira questão (Cf. Quadro 3) era direcionada aos professores que responderam que não usavam o LD a fim de compreender o(s) motivo(s) que o(s) faz/fazem não usar o livro adotado. Assim, tem-se a justificativa de P1 que afirmou não usar o LD adotado pela escola em que trabalha.

Quadro 3 – Crença que motiva P1 não usar o livro didático

Questão 11: Se você respondeu Não à Questão 10, discorra sobre o(s) motivo(s) que lhe faz/fazem não usar o livro adotado.	
Participantes	Respostas
P1	O modelo das atividades presentes nos livros acaba não sendo atraente tampouco interessante. Há textos com temáticas interessantes onde eu faço sim as leituras para fazer discussões com os mesmos e em seguida já tento usar alguma apresentação de slides para prosseguir com o conteúdo. A parte gramatical é completamente superficial, não tem um detalhamento das regras e atividades muito simples. O que eu vejo é que as propostas dos livros são sempre visando trabalhar muito focado na interpretação textual, ou seja apenas preparando os alunos para fazerem a prova do ENEM e não ensinar o idioma.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao dizer que não usa o LD porque as atividades não são atraentes nem interessantes, P1 se contradiz mais uma vez, pois ele afirma que trabalha os textos com temáticas interessantes e os discute em sala de aula, o que é uma atividade importante. Sua resposta nos leva a concluir que ele não utiliza todas as atividades

propostas pelo LD em suas aulas, mas faz adaptações e/ou complementações dos conteúdos com slides, o que também corrobora a pesquisa de Silva, Rodrigues e Neto (2010) de que o LD pode ser complementado com outros recursos didáticos.

Na décima segunda questão (Cf. Quadro 4), que também era direcionada aos professores que responderam que não usavam o LD, P1 discorre sobre o tipo de MD complementar que ele utiliza em suas aulas. Vemos pelas respostas o interesse de P1 em complementar e ao mesmo tempo diversificar as atividades de língua inglesa para que os alunos se motivem a estudar, buscando inclusive fazer interdisciplinaridade com outras disciplinas a partir das propostas das atividades de leitura do LD.

Quadro 4 – Fontes que P1 utiliza para cumprir os conteúdos programados

Questão 12: Se você não usa o livro didático de língua inglesa, quais fontes você utiliza para preparar suas aulas a fim de cumprir os conteúdos programados para as séries que você leciona?	
Participantes	Respostas
P1	Como eu falei anteriormente eu busco seguir os conteúdos gramaticais na ordem do livro, ai eu preparo slides, retiro exemplos de gramáticas da biblioteca ou que eu possuo e até mesmo video aulas que eu envio para os mesmos os links para eles terem acesso, busco sempre utilizar conteúdos audiovisuais e fazer interdisciplinaridade com outras disciplinas seja História, Geografia, dentre outras de acordo com as propostas de leitura do livro.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A décima terceira questão (Cf. Quadro 5) era direcionada aos professores que usam o LD de LI, e objetivava investigar se os professores acham possível realizar todas as atividades propostas no LD. A maioria dos professores afirmaram não ser possível por não haver tempo suficiente para realização das atividades, que muitas atividades não estão nos níveis dos alunos e que essas atividades são exploradas de maneira extensiva tal como discutido em Lamberts (2022).

A pouca quantidade de horas-aulas de LI para o volume de conteúdos a serem ministrados apontados por P2 e P3 refletem um dos problemas elencados

por Vieira (2019) que motivam o descrédito atual no ensino de LI. Além disso, P2 discorre sobre o baixo nível linguísticos dos alunos que não conseguem realizar as atividades propostas, o que corrobora a pesquisa de Lamberts (2022).

Já P4 afirma que muitos conteúdos são abordados de maneira instigante, porém são explorados de maneira bastante extensiva. Dessa forma, destaca o uso de recursos multimodais, o que corrobora com a proposta da BNCC para o ensino de LI através dos multiletramentos. Na contramão de P4, P6 informa que o LD o auxilia nas atividades de interpretação textual, mas reclama apenas que a parte gramatical deixa a desejar.

Quadro 5 – Crenças sobre a possibilidade de realizar todas as atividades propostas no livro didático

Questão 13: Se você usa o livro didático de língua inglesa adotado pela(s) escola(s) em que você trabalha, você acha possível realizar todas as atividades nele propostas? Discorra sobre sua resposta.	
Participantes	Respostas
P2	Não acho possível. O número de aulas de língua inglesa ao longo do ano é insuficiente para a quantidade de conteúdos dispostos no LD, além dos níveis das atividades que muitas vezes são altos para os níveis dos alunos.
P3	Não, pois não há tempo suficiente de aula para cumprir todos os conteúdos e atividades.
P4	Não. Apesar de muitos conteúdos serem abordados de maneira instigante, muitos deles são explorados de maneira bastante extensiva. Outrossim, é importante trabalharmos sempre em uma perspectiva de qualidade sobre a quantidade dos conteúdos previstos nos currículos. Nessa linha de pensamento, é importante não nos limitarmos ao LD, uma vez que outros gêneros textuais multimodais (reels, GIFs, fanfics, memes, vlogs etc.) podem ser mais objetivos, instigantes, motivadores, dinâmicos e proporcionar a construção de conhecimentos de maneira mais acessível às/aos estudantes.
P5	Sim, é possível realizar todas as atividades propostas no livro didático de língua inglesa, pois ele é planejado com uma progressão pedagógica adequada ao nível dos alunos e fornece instruções claras e exercícios práticos.

P6	Jamais, o livro apenas me auxilia nos casos de interpretação textual. Atualmente a parte gramatical abordada em livros didáticos é bem precária.
----	---

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Diferentemente dos demais, P5 afirma que é possível realizar todas as atividades propostas no LD de LI, pois este “é planejado com uma progressão pedagógica adequada ao nível dos alunos e fornece instruções claras e exercícios práticos”. A crença de P5 se opõe as crenças dos demais professores, em especial a crença de P2 que afirma que as atividades muitas vezes estão acima do nível linguístico dos alunos.

Essa contrariedade com os demais evidencia a importância de considerar o contexto e sua influência nas crenças dos indivíduos como mostra Barcelos (2004). A resposta dada por P5 nos faz inferir, com alegria e esperança de dias melhores para o ensino e a aprendizagem de LI, que na escola em que ele trabalha, diferente das demais, ele tenha condições de cumprir todo o conteúdo e as atividades propostas pelo LD e que seus alunos estão aprendendo de maneira satisfatória.

A décima quarta questão (Cf. Quadro 6) visava saber se os professores consideram o LD como um recurso facilitador para as aulas de língua inglesa. Para essa pergunta a maioria dos professores acreditam que sim e explicam que o LD facilita o acesso ao conteúdo e oferta atividades prontas. No entanto, eles também afirmam que muitas vezes essas atividades precisam ser adaptadas ou executadas parcialmente.

Além disso, P4 e P5 afirmam que o LD é um recurso facilitador e reforçam a necessidade de usar outros recursos didáticos a fim de não exagerar nos conteúdos ministrados e de ajudar na compreensão destes. Essa crença se assemelha as crenças apresentadas pelos participantes da pesquisa de Pimentel (2021) de que o LD é um recurso facilitador, mas que necessita de materiais complementares.

No entanto, P6 acredita que o LD não é um recurso facilitador pois possui muitas falhas e “não foi preparado para os alunos do ensino regular”. Assim, essa crença se opõe a dos demais professores.

Quadro 6 – Crenças sobre o livro didático como recurso facilitador para as aulas de língua inglesa.

Questão 14: Você considera o livro didático adotado pela(s) escola(s) em que você trabalha como um recurso facilitador para as aulas de língua inglesa? Discorra sobre sua resposta.	
Participantes	Respostas
P2	Sim , pois oferta uma gama de atividades prontas e outra gama de atividades que podem ser adaptadas ou executadas parcialmente.
P4	Em muitos casos, sim! Quando o assunto não é extenso demais e oferece textos multimodais com vocabulário acessível às turmas de níveis iniciais, é menos difícil motivá-las a trabalhar com o livro. Entretanto, como disse antes, é importante explorar outras ferramentas acessíveis e evitar excessos de conteúdos.
P5	Sim , considero importante usar um livro didático de língua inglesa. Um livro didático oferece uma estrutura organizada e progressiva para aprender o idioma, abrangendo aspectos como gramática, vocabulário, pronúncia e habilidades de leitura, escrita, audição e fala. Além disso, fornece exercícios práticos e atividades que ajudam na assimilação do conteúdo. No entanto, é essencial combiná-lo com práticas regulares de conversação, imersão cultural e uso de recursos online para obter uma compreensão completa e dinâmica do idioma.
P6	Não , o livro tem muitas falhas, não foi preparado para alunos do ensino regular.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A décima quinta questão solicitava que os professores discorressem sobre os pontos que consideram positivos e negativos no LD de LI adotado pela(s) escola(s) em que eles trabalham. Dentre os pontos positivos foram destacados a possibilidade de dispor de um material organizado, facilitador, com a ordem sequencial para trabalhar os conteúdos, a diversidade de temas, a inclusão de textos multimodais, as indicações de sites e ferramentas digitais, a oferta de

atividades prontas e a presença de tabelas e listas que são necessárias para alguns conteúdos.

Já nos pontos negativos, os professores destacam que algumas atividades estão acima do nível dos alunos (Lamberts, 2022), as explicações gramaticais são rasas, as propostas pedagógicas são utópicas, alguns textos e conteúdos são extensos e possuem vocabulários complexos.

A última questão objetivava investigar quais recursos didáticos os professores utilizam em suas aulas. Todos eles afirmaram utilizar, além do LD, recursos provenientes de tecnologias digitais ou não, adaptadas ou autênticas, tais como slides, projetor, materiais audiovisuais, plataformas interativas, jogos, flashcards, aplicativos de idiomas, atividades impressas e atividades práticas de conversação.

Essas respostas se assemelham ao resultado do trabalho de Pimentel (2021) em que 90% dos professores participantes afirmam fazer uso de recursos midiáticos para complementar as aulas de LI.

Considerações Finais

Este trabalho objetivou analisar as crenças de professores de língua inglesa que atuam no ensino médio de escolas públicas sobre o uso do livro didático, buscando compreender como ele é utilizado pelos professores nas aulas e como estes avaliam a importância desse recurso didático. Para isto, sete professores do ensino médio de escolas públicas foram convidados a participar desta pesquisa respondendo a um questionário online na plataforma Google Forms. Os dados foram analisados a partir das orientações de Kalaja (1995) e Barcelos (2001).

Os dados mostraram que a maioria dos professores acreditam que o LD de LI é importante; todas as escolas adotam o livro didático de língua inglesa; a

maioria dos professores usam o livro didáticos em suas aulas; não é possível realizar todas as atividades propostas pelo LD; o LD é um recurso facilitador.

Além disso, os professores relataram que os pontos positivos do livro didático são: a organização que facilita a apresentação da sequência de conteúdos que devem ser trabalhados; a diversidade de temas; os textos multimodais; indicação de sites e ferramentas digitais para os alunos e professores; a oferta atividades prontas; as tabelas e listas que auxiliam na apresentação de alguns conteúdos.

Já os pontos negativos são: algumas atividades que estão acima dos níveis dos alunos; as explicações dos conteúdos gramaticais são feitas de forma rasa; apresentação de alguns textos e conteúdos de forma extensa; algumas propostas pedagógicas são utópicas e possuem alguns vocabulários complexos.

A fim de tornar as aulas mais atraentes e os alunos mais motivados, além do LD os recursos utilizados nas aulas de língua inglesa são slides, projetor, materiais audiovisuais, plataformas interativas, jogos, flashcards, aplicativos de idiomas, atividades impressas e atividades práticas de conversação.

Os resultados evidenciam a definição de Barcelos (2006) de que as crenças são pensamentos e opiniões construídas a partir da interação contextual e das experiências sociais e individuais de cada indivíduo. Dessa forma, as crenças dos professores sobre o uso do LD são guiadas por suas experiências em sala de aula.

Sabendo que o Brasil é um país continental e com contextos de ensino muito diferentes, pensamos que a diminuição dos pontos negativos dos LDs passaria pela participação dos professores na produção desse material via consulta pública ou até mesmo em parcerias com as editoras, visto que os professores estão inseridos no contexto da sala de aula e podem trazer grandes aprimoramentos para o LD.

Com relação ao baixo nível dos alunos, relatados pelos professores, o aumento da carga horária semanal para a disciplina de língua inglesa

concomitante com a diminuição do número de alunos por sala poderia ser uma possível solução para diminuir esse problema ao ponto de eles conseguirem resolver as atividades propostas pelos livros a partir do desenvolvimento das habilidades linguísticas nas aulas.

Ademais, esta pesquisa buscou contribuir para futuras pesquisas sobre crenças de professores sobre o uso de livros didáticos em escolas públicas. Além do mais, objetivamos escutar a voz dos professores que atuam em escolas públicas para que pudessem relatar suas experiências com o uso do LD nas aulas de língua inglesa no ensino médio em escolas públicas.

Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A (Orgs.). **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares** – Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, p. 167-190, 2007.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, 2001.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**: Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento>>. Acesso em: 05 de agosto de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

CORRÊA, J.; ASSUMPÇÃO, S. S. P. Professor versus livro didático: uma batalha sem vencedor. In: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. **Uma Espiadinha na Sala de Aula**. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas, EDUCAT, 2014, p. 199-230.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4, p. 333-340, set. 1985.

KALAJA, P. Students beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 191-204, dez.1995.

LAMBERTS, D. V. D. H. **O papel do livro didático de língua inglesa na formação de professores da rede pública de ensino básico**. 2022. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 17, p. 57- 65, jan./jun. 1991.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira**. Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEMES, R. M.; SILVA, R. S. O livro didático como um dinamizador das práticas de ensino de língua inglesa na educação básica: um estudo de natureza dinâmica, complexa e adaptativa. **Revista Ecos**, Cáceres, v. 30, n. 1, p. 192-210, ago. 2021.

NASCIMENTO, N. M.; OLIVEIRA, F. E.; OLIVEIRA, M. N. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas: um panorama das dissertações produzidas no Brasil. **Revista Trama**, v.16, n. 37, p. 71-83, 2020.

PADILHA, E. C.; SELVERO, C. M. Crenças sobre o uso do material didático no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico**. PUC - Rio, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. História do Material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V.L.L. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-56

PERINE, C. M. Linguística Aplicada: crenças e o desafio de formar professores de línguas. **Domínios de Lingu@Gem**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 364-392, jul. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>>. Acesso em: 03 de julho de 2023.

PIMENTEL, K. C. A. **Crenças dos professores de língua inglesa sobre as contribuições do livro didático no processo de ensino-aprendizagem em escolas da educação básica da cidade de Manaus/AM**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus - AM, 2021.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. In: **Linguagem & Ensino**, UNICAMP, 2007, v. 10, n.1, p. 235-271.

SILVA, A. S. C.; RODRIGUES, D. F.; NETO, J. E. P. Livro didático de língua inglesa: abordagens teóricas sobre as crenças de aprendizes. **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG**, Inhumas, v. 2, n. 2, p. 82-102, out. 2010.

VIEIRA, C. R. **Recursos avaliativos nas crenças de professores de língua inglesa sobre aspectos de sua atuação pedagógica**. 2019. 146 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

WOODS, D. **Decision-making in language learning: A lens for examining learner strategies**. Disponível em <https://jalt-publications.org/tlt/articles/2219>. 1997. Acessado em 24 de abril de 2024.

Conflito de interesses

Os autores declaram não haver conflito de interesses.

Contribuição dos autores

Concepção e conceitualização: MGSL, CRV

Redação do manuscrito original: MGSL, CRV

Curadoria de dados: MGSL, CRV

Análise de dados: MGSL, CRV

Redação textual: MGSL, CRV

Supervisão: MGSL, CRV

Financiamento

Não houve financiamento.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação, ética e consentimento

Não se aplica.
