

ORIGINAL ARTICLE

The Use of the Textbook in the Language without Borders – English Program

Ana Paula Seixas Vial¹, Anamaria Kurtz de Souza Welp¹

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the use of the textbook by one of the authors of this article in the Language without Borders (LwB) Program. Thus, the textbook is the main teaching material. Since most research on textbooks focuses on the analysis of its content, this study is centered on its use. Hence, an investigation along the lines of action research was carried, in which field notes were written of the 24 classes taught in a preparatory course for the IELTS proficiency exam in LwB. The criteria proposed by Vilaça (2010) and Lamberts (2012) were used for the analysis: addition; deleting/subtracting/omitting; adaptation/redesigning; simplification; rearrangement; and number of activities involving the textbook. All classes relied on some sort of adaptation of the textbook, and the categories suggested by Vilaça (2010) of addition and deleting were the most frequently performed during the course.

KEYWORDS: Textbook; English language teaching; Teaching practice.

O Uso do Livro-texto no Programa de Inglês – Idiomas sem Fronteiras

RESUMO

O presente trabalho pretende analisar o uso do livro-texto por um dos autores deste artigo no Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Assim, o livro-texto é o principal recurso pedagógico. Como grande parte das pesquisas sobre livros-texto focaliza a análise do seu conteúdo, este estudo é focado no seu uso. Desta forma, foi realizada uma investigação na linha de pesquisa-ação, na qual diários de campo foram escritos sobre 24 aulas dadas num curso preparatório para o exame de proficiência IELTS no IsF. Os critérios propostos por Vilaça (2010) e Lamberts (2012) foram utilizados para a análise: adição; apagamento/subtração/omissão; adaptação/reelaboração; simplificação; reordenamento; e uma série de atividades envolvendo o livro-texto. Todas as aulas dependeram de alguma forma de uma adaptação do livro-texto, e as categorias sugeridas por Vilaça (2010), adição e apagamento, foram as mais frequentemente praticadas durante o curso.

PALAVRAS-CHAVE: Livro-texto; Ensino de língua inglesa; Práticas de ensino.

Corresponding Author:

ANA PAULA SEIXAS VIAL
<ana.vial@ufrgs.br>



This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original publication is properly cited.
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. INTRODUÇÃO

No curso de Letras, os discentes são, na maioria das vezes, encorajados a produzir o seu próprio material didático. As disciplinas do curso de graduação buscam instigar a autonomia dos futuros professores, fazendo-os conscientes das suas tarefas como docentes e como pessoas responsáveis pela formação cidadã dos seus alunos. Dessa maneira, forma-se o professor como alguém preparado para fazer escolhas informadas sobre quais textos utilizar, quais perguntas propor e como ajudar a aumentar o repertório de conhecimentos dos alunos.

Por outro lado, pesquisas sobre o uso livro didático (doravante LD) em sala de aula, e não sobre sua análise ou sobre o seu processo de escolha, são pouco realizadas provavelmente pela suposição de que todos sabem como utilizá-lo. Na vida prática da profissão, é possível que a falta de tempo e experiência tornem-se empecilhos para a realização do ideal do professor como criador e autor de materiais didáticos. Além disso, frequentemente o docente irá se deparar com a obrigatoriedade de utilizar um LD nas suas turmas. Tendo isso em vista, é necessário também pensar no seu uso em sala de aula como parte do processo formativo dos professores.

No Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), praticamente todos os cursos oferecidos utilizam LDs. Na experiência das autoras como professora em formação e coordenadora pedagógica desse Programa, respectivamente, desde o início da sua implantação, vemos que o LD assume um papel de extrema importância, considerando que fornece uma fonte segura para os professores no preparo e no andamento das aulas, auxilia na organização interna, possibilitando que as turmas trabalhem assuntos e conteúdos semelhantes. Além disso, também facilita a organização externa dos cursos, pois assume a função de currículo e garante a progressão entre os níveis.

Há muitas investigações no Brasil e no exterior que tratam sobre o LD, contudo a maioria delas foca na sua análise, e não no seu uso em sala de aula. Sarmiento & Silva (2011), Lamberts (2012), Silva (2009), Diniz, Stradiotti & Scaramucci (2009), Baganha (2010), Hutchingson & Torres (1994) são alguns dos exemplos de pesquisas voltadas ao uso do LD em sala de aula. Elas são dedicadas a diferentes contextos de ensino de línguas, mas esse tipo de trabalho no contexto do IsF ainda é novo. Esse contexto se diferencia dos demais porque se trata de uma política pública de ensino gratuito de línguas que acontece em todo o Brasil, voltado para o público universitário. Ademais, o que difere esta pesquisa de outras é que uma das autoras fez a análise de sua própria prática em relação ao uso do LD, o que traz outra visão para os dados coletados, não ficando a reflexão acerca daquilo vivenciado em aula a cargo de terceiros.

Dessa forma, esta investigação, resultado do trabalho de conclusão da primeira autora, busca analisar o uso do LD em sala de aula pela primeira autora deste texto como professora do IsF da UFRGS, sob orientação da segunda autora, que atua como coordenadora pedagógica do Programa na UFRGS. A escolha por investigar a própria prática foi feita com o propósito de aprimorar o fazer pedagógico nas próximas turmas que ministrasse, além de acrescentar aos estudos sobre o uso do LD por professores. Além

disso, procuramos entender melhor os diversos modos que ele pode ser utilizado e quais vantagens e desvantagens podem advir dessa utilização. Assim, pretendemos contribuir para a formação dos docentes que atuam no Programa ou em outros contextos acerca das possibilidades e limitações que esta ferramenta pedagógica pode trazer para a sala de aula e apresentar a possibilidade de nós, professores, sermos pesquisadores da nossa prática.

Este artigo está dividido em cinco partes. Na próxima seção, serão delineados os pressupostos teórico-metodológicos para a realização desta pesquisa, como questões relacionadas ao uso do LD pelos professores e como a pesquisa-ação está intimamente relacionada ao fazer docente de forma a ser possível questioná-los com vistas a aprimorá-los. Na terceira seção, a metodologia do trabalho é apresentada, explicitando o contexto, o perfil da professora, do curso e dos alunos, assim como as perguntas de pesquisa que nortearam esta investigação. Após, a seção quatro é destinada à análise dos dados coletados nas anotações de campo com o objetivo de compreender melhor o uso do LD pela professora. Nas considerações finais, retomamos as perguntas de pesquisa e procuramos discuti-las com base nos resultados encontrados durante a pesquisa.

2. O LIVRO DIDÁTICO E A PRÁTICA DOCENTE

O uso do LD no ensino, tanto em escolas regulares quanto em cursos livres, é muito frequente. Não há como negar a sua presença nos diferentes setores de educação. O principal investimento público em LDs no Brasil é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que promove a utilização desse recurso através da distribuição gratuita de livros para todas as séries e componentes curriculares das escolas públicas¹. Enquanto isso, nas instituições privadas de ensino, o LD também é bastante utilizado, tanto em escolas de ensino regular quanto em cursos livres (de línguas ou preparatórios para vestibulares e outros exames).

Os LDs vêm passando por diversas transformações para melhor se adaptarem a novos contextos e às demandas atuais dos discentes e da sociedade como um todo. De acordo com Bierman & Massey (2006), apesar das grandes mudanças relacionadas à facilidade ao acesso à informação, o LD não está morto, mas seu papel e aparência estão mudando rapidamente. Os autores já previam que a função do LD seria de um guia, entrelaçando e coordenando diferentes formas de aprendizagem. Além disso, o LD é um recurso muito importante para o acesso à cultura e o desenvolvimento da educação, tendo em vista que, para muitos alunos, o LD é o único livro presente em casa. Portanto, os LDs são considerados como o “material didático por excelência” (Vilaça, 2009, p. 05), principalmente porque é o instrumento pedagógico mais discutido na literatura e com maior presença nas salas de aula de línguas adicionais.

Levando isso em consideração, apesar das mudanças tecnológicas que vivenciamos, o LD não deixou de ser essa importante ferramenta de apoio para o trabalho dos professores. Ele continua sendo visto como uma referência para o ensino e para a aprendizagem. Consequentemente, trabalhos que apresentem a situação do LD em uso pelos alunos, professores e contextos de ensino tornam-se cruciais para entender o papel que ele assume no contexto

brasileiro, assim como para se obter um panorama desse instrumento pedagógico.

2.1. O uso do livro didático pelos professores

Diversos autores (Sikorova & Cervenkova, 2014; Reiris, 2005; Díaz, 2011) apontam que a maioria das pesquisas sobre LD focam principalmente na análise do conteúdo materializado em formato de livro. Os resultados dessas pesquisas são importantes para melhorar a produção desse recurso que é largamente distribuído para muitos lugares, pessoas e contextos. Com esses resultados, no entanto, não é possível ter uma visão sólida do uso que se faz do LD e das funções que ele exerce no aprendizado dos alunos e nas práticas de ensino. De acordo com Reiris (2005 apud Garcia & Garcia, 2011, p. 02)¹, “têm sido pouco frequentes as pesquisas que aprofundam a relação dos professores e alunos com os livros, principalmente quanto à apropriação que fazem dos conteúdos e métodos presentes nos livros que utilizam para a preparação e desenvolvimento de suas aulas”.

A grande questão exposta por quem é contra o uso do LD é a perda de autonomia do professor perante o que já está solidificado/proposto/apresentado no livro, seguindo-o como uma bíblia onde não há possibilidade de alterações e inserção de novos conteúdos e opiniões. Em contrapartida, Díaz (2011, p. 619) traz essa discussão e afirma que os professores estão cientes das suas escolhas: “Os diferentes estilos e formas de uso pedagógico desse material sugerem que o professor (...) é quem vai determinar o melhor uso desse recurso e, assim, os níveis de flexibilidade/dependência do livro didático”. Assim, o professor é autônomo para tomar as decisões consideradas necessárias, sendo um agente ativo entre aquilo que é proposto no material e o que é efetivamente realizado em aula.

Hutchingson & Torres (1994) também questionam essa visão de submissão ao livro e apresentam uma perspectiva diferente sobre o assunto, em que professores veem o gerenciamento da aula como a sua maior necessidade e, por isso, o LD tem um papel facilitador: “salva tempo, dá direção para as aulas, guia as discussões, facilita a entrega de lição de casa”, tornando o ensino “mais fácil, melhor organizado, mais conveniente” e o aprendizado mais “fácil, rápido, melhor” (p. 318). Assim, o LD permite que o professor se foque naquilo que é vital dentro de sala de aula, que é o gerenciamento, em vez de ficar, na hora da preparação, preocupado em encontrar e elaborar diferentes materiais para todas as aulas.

É simplesmente impossível o LD dar conta de todas as possibilidades de interação dentro de uma sala de aula. Conforme Filho (2013, p. 15), é exatamente essa perspectiva que deveríamos adotar perante um material de ensino de línguas: “(...) materiais-fonte incompletos como se fossem planos incompletos aguardando uma finalização de professores e suas turmas nos contextos reais em que estiverem imersos”.

Além do mais, cada aula promove uma interação diferente e cada turma pode responder às propostas do professor e do LD de forma variada. Assim,

¹ Reiris, Adriana F. 2005. *La importancia de ser llamado “libro de texto”: hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

usando um mesmo LD com outros sujeitos, é difícil prever os rumos que uma aula pode tomar, o que desbanca a hipótese de que um LD não admitiria alterações. Cada sala de aula poderá ter resultados diferentes com um mesmo material (Gimenez, 2009).

O que acontece dentro de sala de aula não é responsabilidade do LD. O professor pode ter em mãos o melhor LD produzido pelo mercado editorial, mas, se o docente não conseguir trazer essas qualidades para a interação com os alunos, não há como responsabilizar o material didático. Isso significa que há outros fatores para o sucesso de uma aula, como a preparação do professor, a forma como ele ensina, a motivação dos alunos e sua própria para aprender (inglês neste caso), a relevância daquilo que está sendo discutido em aula para os objetivos de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o LD não tem como ser à prova do professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro pode desandar na sala de um mau professor, já que é apenas um instrumento auxiliar da aprendizagem (Lajolo, 1996).

Vilaça (2010, p. 74) apresenta categorias para enquadrar alguns dos principais modos possíveis de adaptação de materiais: a) adição, que é a inclusão de atividades, tarefas, recursos extras; b) apagamento/subtração/omissão, que é a retirada de alguma parte do material apresentado; c) adaptação/reelaboração, que denota modificação parcial das tarefas; d) simplificação, cujo objetivo é facilitar o material em uso; e e) reordenamento, que significa a mudança de ordem das atividades, sem excluí-las. Já em Lamberts (2012, p.32), a autora trabalhou com essas categorias e ainda acrescentou outra: número de atividades envolvendo o LD em cada aula. Essas categorias serão utilizadas para a análise dos dados deste trabalho.

No contexto do Programa IsF UFRGS, o LD é elemento central da maioria dos cursos e é o principal referencial do curso. A partir dele é feito o planejamento das aulas; e os recursos linguísticos e os assuntos que serão trabalhados partem dele. Esse é o mesmo cenário apontado por Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009) quando afirmam que o ensino/aprendizagem de línguas é fortemente influenciado pelo LD. Há a possibilidade de os professores trazerem diferentes materiais e propostas para os cursos e para cada aula, porém o LD acaba sendo a principal fonte de discussões, leitura e exercícios. Isso não é visto como um problema desde que os professores consigam se apropriar das ideias e ter mais agência sobre a autoria do planejamento e da condução das aulas.

2.2. A pesquisa-ação como agente da mudança

Em qualquer profissão, refletir sobre a própria prática é algo crucial para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades e competências para que seja possível cumprir as tarefas da melhor forma possível. No que se refere aos professores, essa reflexão é ainda mais importante pelo fato de intervirmos na educação de outras pessoas. Assim, ter um momento de volta para si e ponderar sobre o que se está fazendo é essencial para a formação docente.

Esse é o primeiro passo para o entendimento do que é uma pesquisa-ação. Wallace (1998, p. 181 apud Gottheim, 2013, p. 65)² afirma que a pesquisa-ação

² Wallace, M. J. 1998. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

é um processo de “reflexão estruturada” que envolve coleta de dados, análise e interpretação dos mesmos e a volta dos resultados para a prática. Portanto, é um modelo de pesquisa extremamente ligado à mudança do contexto em que se está inserido e, aqui, com o desenvolvimento do professor. Tripp (2005, p. 445) define esse tipo de pesquisa principalmente como uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

Tendo em vista que os pesquisadores também são atores nesses cenários, a pesquisa-ação não tem como objetivos simplesmente a descrição, interpretação e coleta de dados, mas sim procurar entender de maneira mais profunda o contexto em foco, buscando o aprimoramento dentro dele. Como fazemos parte do contexto que estudamos, causamos efeitos nas situações investigadas e nossa objetividade pode ser falha exatamente por estarmos tão inseridos no ambiente de investigação. A grande diferença reside, entretanto, na disseminação dos resultados, visto que a pesquisa-ação não pretende fechar-se em si própria, mas oportunizar melhorias.

Ao utilizar a pesquisa-ação, de acordo com Gebhard (2005), é possível expandir nossa capacidade de reflexão sobre nossos modos de ensinar, e esse processo pode nos tornar mais conscientes do nosso fazer docente. Essa função de expansão das nossas habilidades de reflexão vai ao encontro das ideias de Franco (2005) quando define a pesquisa-ação como uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico uma forma de ação que cientificiza a prática educativa a partir de princípios éticos que visualizam a contínua transformação e emancipação de todos os sujeitos na prática.

O trabalho aqui relatado foi desenvolvido com as características de uma pesquisa-ação. Isso se deve ao fato de que uma das autoras está inserida no contexto de pesquisa. Nosso objetivo é analisar o uso que foi feito do LD para que, assim, possamos refletir sobre o fazer docente da professora e intervir em sua própria prática com o objetivo de aprimorá-la, assim como disseminar os resultados encontrados com seus colegas professores do Programa, proporcionando não só o seu crescimento profissional, mas também o deles. O que difere este estudo de uma pesquisa-ação completa é que a problematização não partiu de um evento ocorrido em sala de aula para depois investigar a melhor forma de resolvê-lo, mas surgiu da percepção da professora de que o tema do uso do LD seria importante para o seu desenvolvimento docente.

O Programa IsF é um ambiente bastante propício para esse tipo de investigação. As reuniões pedagógicas que ocorrem semanalmente fortalecem as trocas de experiências e, como resultado, formam docentes melhor preparados para as interações vivenciadas em sala de aula. O conhecimento proveniente desta pesquisa procura melhorar a prática da professora autora e provocar a sua mudança, assim como contribuir para a prática de seus colegas do Programa IsF e de outros professores interessados em repensar o uso que fazem do LD, o que é proposto por Franco (2005).

3. METODOLOGIA

3.1. Contexto

O IsF é um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujos principais objetivos são incentivar o aprendizado da língua inglesa e propiciar uma “mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do país”.

Com a consolidação em grande escala do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF)³, o investimento em línguas adicionais tornou-se necessário. Para isso, houve, primeiramente, a criação do Programa Inglês sem Fronteiras, cujo primeiro objetivo foi dar suporte linguístico aos candidatos do CsF. Com o tempo, o Programa Inglês sem Fronteiras expandiu o seu público-alvo para além dos prováveis alunos intercambistas e para além da língua inglesa. Hoje, o Programa intitula-se Idiomas sem Fronteiras e mantém ações também na língua francesa, com a oferta de curso *online* para esse fim, além de ter tido seus objetivos ampliados para que suas ações atendam também à demanda crescente da internacionalização das universidades brasileiras, que “recebem um número cada vez maior de professores e alunos estrangeiros em seus campus”⁴. O IsF ganha, assim, ainda mais importância nesse momento de internacionalização da universidade, já que lida com alunos que buscam aperfeiçoamento em países estrangeiros, onde a educação superior é conduzida em outras línguas, e com alunos que precisam de línguas adicionais dentro das próprias comunidades acadêmicas brasileiras, seja através da leitura de artigos da área de estudo, seja para interação com colegas de pesquisa ou em congressos.

A equipe do Núcleo de Línguas (NuLi) da UFRGS conta com quatro coordenadoras (uma coordenadora IsF e três coordenadoras pedagógicas), 20 professores graduados ou graduandos em Letras – Inglês e seis auxiliares administrativos. Todos os professores devem ter vínculo ativo com a universidade e ter, pelo menos, o nível de proficiência C1 (de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas – QCERL) certificado por meio de teste de proficiência de instituições reconhecidas. Uma vez que o IsF se configura, ainda que indiretamente, também como um programa de formação docente, não é exigida experiência prévia por parte dos professores bolsistas. Ademais, o fato de os professores estarem cursando Letras – Inglês ou já estarem formados nesse curso mostra a importância de se apostar em profissionais da área para o ensino de uma língua adicional.

Os livros utilizados nos cursos foram escolhidos pelas coordenadoras antes da primeira oferta de turmas do IsF. Nessa época, ainda não se sabia qual o perfil de alunos que o Programa na UFRGS realmente atenderia.

³ Programa de intercâmbio e mobilidade internacional de iniciativa do governo federal com o objetivo de que alunos de graduação e pós-graduação mantenham contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação, além de atrair pesquisadores do exterior para se fixar no Brasil ou promover parcerias. Mais informações em <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em 15 abr. 2015.

⁴ Disponível em <<http://isf.mec.gov.br/>>. Acesso em 21 mar. 2015.

Assim, foram escolhidos livros que tratassem de temáticas interessantes para alunos universitários e que fossem comercializados em Porto Alegre, cidade onde seriam as aulas. Foram firmadas parcerias com três editoras internacionais, que se tornaram nossas principais fornecedoras.

3.2. Procedimentos metodológicos

De forma a pesquisar a prática de uma das autoras deste artigo como professora do IsF no que concerne ao uso do LD, foi realizado um trabalho nos moldes da pesquisa-ação em que a mesma fez anotações de campo sobre o uso que fez do LD no período em que ministrou o seu primeiro curso, chamado Inglês para Fins Específicos – IELTS, com duração de 48 horas, que iniciou em 21 de janeiro e terminou em 15 de abril de 2014. As anotações foram feitas durante o período de realização do curso, após cada aula.

Esse curso foi escolhido por ser a primeira experiência da autora como professora de uma turma no IsF e também como professora de língua inglesa. É destinado a alunos de proficiência avançada que buscam preparação para o exame de proficiência em língua inglesa IELTS (International English Language Testing System). O teste consiste em quatro módulos (*listening*, *reading*, *writing* e *speaking*) citados no parágrafo anterior e tem a duração de 02 horas e 45 minutos.

A importância desse teste para o IsF se deve ao fato de este ser amplamente aceito pelos editais do CsF, principalmente para o Reino Unido, assim como o teste de proficiência TOEFL iBT (Test of English as a Foreign Language – internet Based Test). O edital de cada universidade é que define quais exames serão exigidos para comprovação de proficiência e qual será a nota mínima para que o candidato consiga a bolsa de estudos.

No início, esta turma tinha 15 alunos inscritos e, no fim, oito terminaram o curso: sete discentes de graduação (três alunos do curso de Arquitetura e Urbanismo, um de Engenharia Mecânica, um de Biologia – Bacharelado, um de Ciências Contábeis e uma de Ciências Jurídicas e Sociais) e uma discente do curso de pós-graduação em Engenharia Química.

Partindo das premissas da pesquisa-ação, a professora investigadora também foi sujeito da pesquisa. Na época em que ministrou aulas para esta turma, seu penúltimo semestre do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa na UFRGS estava prestes a começar. Em relação à sua experiência, ela já havia ensinado português para alunos de curso pré-vestibular popular para alunos de português como língua adicional. Teve experiência como docente de língua inglesa quando foi monitora da disciplina de Inglês I do curso de Letras e também como monitora de inglês no mesmo curso pré-vestibular previamente mencionado. No entanto, até então não havia tido uma turma em que fosse a professora titular.

O LD designado para o curso é o *Focus on IELTS*, da editora Pearson/Longman. Possui 20 capítulos que tratam de temas variados, como saúde, comportamento, problemas ambientais, cada um com dois principais focos: no primeiro capítulo são trabalhadas as habilidades de *Speaking* e *Reading*, e no segundo são trabalhadas as de *Listening* e *Writing* e assim sucessivamente.

Dentro de cada capítulo há uma parte chamada *Useful Language* (Linguagem Útil) que procura focar nos recursos linguísticos necessários

para o desenvolvimento de algum tipo de atividade, como descrever objetos, exprimir a sua opinião, entre outras. Existe também uma página denominada *Error Hit List* (Lista de Ocorrências de Erro), destinada a apontar os erros mais comuns feitos pelos candidatos ao exame. Ao fim de cada unidade, há três possibilidades de seções: 1) *Academic Style* (Estilo Acadêmico) e *Academic Vocabulary* (Vocabulário Acadêmico), que focam no uso mais formal da língua e mostram opções de uso de determinadas estruturas e expressões; 2) *Reflective Learning* (Aprendizagem Reflexiva), cujo objetivo é propiciar aos alunos um momento de reflexão sobre o seu próprio modo de aprendizagem; e 3) *Critical Thinking* (Pensamento Crítico), que busca incentivar habilidades de uso de pensamento crítico para o candidato se tornar um aluno ativo através do raciocínio, questionamento e estabelecimento de conexões entre conteúdos.

Mais recursos são disponibilizados no fim do livro, com atividades-extra de gramática (*Key Language Bank*) e de escrita (*Writing practice bank*), assim como uma lista de palavras mais utilizadas no ambiente acadêmico (*The Academic Word List*).

3.2.1. Perguntas de pesquisa

O objetivo central deste estudo é analisar o uso que, enquanto professora, uma das autoras fez do LD nos curso Inglês para Fins Específicos – IELTS oferecido pelo Programa IsF da UFRGS. A partir disso, foram elaboradas cinco questões de pesquisa, sendo que as três primeiras perguntas são mais objetivas e pontuais sobre o LD, enquanto que as duas últimas são mais subjetivas à prática da professora:

- a) Qual o papel do LD no andamento das aulas no IsF?
- b) Quanto do LD é utilizado em cada aula?
- c) Como o LD é utilizado? Se houve adaptações, quais são os motivos para isso?
- d) Quais são as vantagens e desvantagens do uso do LD em sala de aula observadas pela professora pesquisadora?
- e) Como esta pesquisa modificou a prática da professora pesquisadora em relação ao uso do LD?

Para fazer a análise do uso que a professora fez do LD nas aulas, foram utilizados os critérios propostos por Vilaça (2010) e Lamberts (2012), já apontados no segundo capítulo deste trabalho e apresentados aqui novamente: a) adição, que é a inclusão de atividades, tarefas, recursos extras; b) apagamento/subtração/omissão, que é a retirada de alguma parte do material apresentado; c) adaptação/reelaboração, que denota modificação parcial das tarefas; d) simplificação, cujo objetivo é facilitar o material em uso; e) reordenamento, que significa a mudança de ordem das atividades, sem excluí-las; e f) número de atividades envolvendo o LD em cada aula.

Após a análise das respostas a essas perguntas, pretendemos contribuir para o melhor entendimento a respeito do uso do LD pelos professores em sala de aula e apresentar, assim, como essa ferramenta didática é utilizada, destacando seus pontos positivos e negativos, as possibilidades e limitações que a sua adoção representa e como as adaptações propostas influenciaram ou modificaram o fazer docente da professora.

Também pretendemos contribuir para a formação dos professores do programa e para qualquer professor que utilize o LD através de orientações sobre seu uso.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Conforme descrito na seção sobre a metodologia, as anotações foram feitas à mão durante o período de realização do curso. Após cada aula, elas eram transcritas em arquivo no software Word. Ao todo, 24 aulas foram anotadas⁵.

Para que o uso do LD seja analisado de forma mais sistemática, os aspectos observados nas notas de campo estão divididos pelas categorias de Vilaça (2010) e Lamberts (2012): a) adição, b) apagamento/subtração/omissão; c) adaptação/reelaboração; d) simplificação; e) reordenamento; e f) quantidade de atividades envolvendo o LD por aula.

A análise dos dados mostra que o LD foi utilizado em 16 das 24 aulas ministradas pela professora investigadora e todas tiveram algum tipo de adaptação do LD conforme as categorias apresentadas nas letras “a” até “e”. Durante a maioria das aulas, o LD era sim o instrumento estruturante, mas a investigadora, enquanto professora, era sensível à vontade dos alunos de seguir alguma discussão que estivesse mais interessante, assim como procurava proporcionar mais atividades sobre aquilo que eles apresentavam maior dificuldade. Quando havia a presença de algum ETA⁶ em aula, ela buscava focar menos no LD para dar a oportunidade de os alunos conversarem e trocar experiências com falantes nativos de inglês, por exemplo.

Em relação à “adição”, 16 aulas estão enquadradas nessa categoria. Materiais foram adicionados porque (i) a professora queria que as discussões fossem além das propostas apresentadas no LD; (ii) a professora não queria usar apenas o LD durante a aula; (iii) os alunos tiveram dúvidas que iam além daquilo que o LD explicava; e (iv) havia a presença dos professores americanos que trabalham no Programa, chamados English Teaching Assistants (ETAs)⁷, o que proporcionava um tipo de interação diferente entre os sujeitos em sala de aula.

A categoria de “apagamento, subtração ou omissão” pode ser observada em 20 aulas do curso porque (i) o nível de proficiência dos alunos não requeria que certas atividades fossem feitas; (ii) o trabalho poderia se tornar enfadonho ou muito repetitivo devido ao grande número de tarefas sobre um mesmo tópico. (iii) não haveria tempo de terminar os exercícios; (iv) o assunto não estava mais conectado ao que estava sendo trabalhado; (v) as tarefas poderiam ser feitas em casa; (vi) não era uma prioridade para a professora ou para os alunos; (vii) atividades semelhantes já haviam sido feitas; e (viii) a professora queria seguir para outros tópicos.

⁵ As descrições completas das aulas podem ser conferidas em Vial (2014, p. 65-106), disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/115698>>. Acesso em 05 jun. 2015.

⁶ English Teaching Assistants: assistentes de ensino de inglês americanos que trabalham no *IsF*. Trata-se de uma parceria entre a Comissão *Fullbright* e o *IsF*.

⁷ De acordo com o *site da Fullbright*, “Nossos programas promovem a mobilidade acadêmica e profissional de cidadãos brasileiros e norte-americanos, com vistas ao aprofundamento do entendimento entre o Brasil e os EUA. Estes programas atendem, em suas diversas modalidades, estudantes de graduação, pós-graduação, professores, pesquisadores, profissionais em meio de carreira e instituições de ensino superior.” Disponível em <<http://www.fulbright.org.br/content/view/3/32/>>. Acesso em 12 nov. 2014.

No que concerne à “adaptação ou reelaboração”, quatro aulas contaram com essa forma de usar o LD porque (i) a professora levou propostas ou da mesma temática ou do mesmo recurso linguístico que considerava mais interessantes para os alunos; e (ii) a professora alterou a sugestão de realização da atividade que o LD propunha.

Apenas duas aulas entraram na categoria de “simplificação” porque a tarefa ou os recursos apresentados eram bastante difíceis, então a professora enfatizou mais do que o comum que os alunos trabalhassem em grupos para a resolução das atividades e, caso tivessem outras dúvidas, consultassem outros colegas ou a *internet*.

Já em “reordenamento”, foram computadas quatro aulas com essa característica e os motivos encontrados foram para (i) auxiliar os alunos nas tarefas que viriam a seguir e exigiriam conteúdos que ainda não haviam sido trabalhados e (ii) facilitar o transporte dos materiais necessários para a execução dos áudios do livro, visto que a professora tinha que levar *notebook* e caixas de som para as aulas em que essa habilidade fosse focada.

O quadro a seguir apresenta um resumo dos motivos encontrados pela professora para adaptar o LD e o número de aulas em que determinada adaptação ocorria.

Quadro 1: Motivos para adaptar o LD e número de aulas com cada categoria

Tipos de adaptação	Número de aulas com essa categoria	Motivos
Adição	16	<ul style="list-style-type: none"> • Para que a discussão fosse além da proposta do LD; • Para que não fosse usado apenas o LD; • Os alunos tinham dúvidas de assuntos que não estavam no LD; • Presença dos ETAs.
Apagamento Subtração Omissão	20	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos eram proficientes o bastante para não realizar certas atividades; • Havia um grande número de tarefas sobre um mesmo tópico; • Não haveria tempo de terminar as atividades; • O assunto não estava mais conectado ao que estava sendo trabalhado; • As tarefas poderiam ser feitas em casa; • O exercício omitido não era uma prioridade; • Atividades semelhantes já haviam sido realizadas; • A professora queria seguir para outros tópicos.
Adaptação Reelaboração	04	<ul style="list-style-type: none"> • Outras propostas foram levadas ou da mesma temática ou do mesmo recurso linguístico porque seriam mais interessantes que aquelas apresentadas pelo LD; • A realização da atividade foi diferente daquela que o LD propunha.
Simplificação	02	<ul style="list-style-type: none"> • O recurso linguístico em foco foi considerado difícil.
Reordenamento	04	<ul style="list-style-type: none"> • Fornecer recursos para os alunos realizarem atividades cujos conteúdos ainda não haviam sido trabalhados; • Facilitar o transporte do equipamento necessário para a execução dos exercícios de áudio.

No quadro a seguir, as aulas que estão representadas por * (asterisco) significam que o LD não foi usado porque (i) os alunos ainda não o haviam adquirido e fizemos simulado (aulas 01 a 03), (ii) a aula teve que ser a distância porque os alunos não teriam como chegar no campus (aula 04), (iii) a professora não esteve presente e outro professor ministrou a aula (aula 08) ou (iv) houve prova (aulas 11, 12, 24 e 25).

O quadro abaixo apresenta o número de atividades envolvendo o LD nas aulas ministradas pela professora investigadora do curso Inglês para Fins Específicos – IELTS.

Quadro 2: Quantidade de atividade envolvendo o LD nas aulas

Aula	Quantidade de atividades envolvendo o LD	Aula	Quantidade de atividades envolvendo o LD
01	*	14	08
02	*	15	08
03	*	16	05
04	*	17	04
05	06	18	02
06	11	19	04
07	02	20	06
08	*	21	04
09	05	22	03
10	09	23	03
11	*	24	*
12	*	25	*
13	08		

Os números representados na tabela mostram que, em média, entre cinco e seis atividades eram realizadas por aula envolvendo o LD. Isso evidencia uma situação que o LD teve papel importante no andamento do que ocorria em aula, porém não era a única fonte de informação.

Em resumo, foi possível notar que o LD assumiu papel primordial nas aulas ministradas no curso Inglês para Fins Específicos – IELTS, pois ele gerenciava, na maioria das vezes, as atividades que seriam realizadas. No entanto, em todas as aulas houve algum tipo de adaptação, ou seja, o LD não era seguido à risca como um manual, mas era utilizado com uma postura crítica da parte da professora investigadora para que, caso fosse necessário realizar qualquer tipo de alteração, ela a fizesse sem se sentir restringida pela presença do livro. Ele foi um apoio para a sequência das aulas e fonte de materiais a serem trabalhados no curso.

O fato de ter sido a primeira experiência da investigadora como professora de inglês, ao contrário do que a crença sugere, não fez com que ela utilizasse apenas o LD e não o adaptasse de maneira alguma, mas os dados mostraram exatamente o contrário.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo analisar o uso do LD por uma das autoras deste artigo enquanto professora do Programa IsF na UFRGS e entender melhor os diversos modos que ele pode ser utilizado. Para isso, foram feitas anotações de campo durante o período de realização do curso Inglês para Fins Específicos – IELTS e, após as experiências da professora investigadora com o LD, essas anotações foram divididas nas categorias de Vilaça (2010) e Lamberts (2012).

Com base nos dados, as perguntas de pesquisa são aqui retomadas para que possam ser respondidas:

a) Qual o papel do LD no andamento das aulas no IsF?

O LD mostrou ter um papel primordial no curso ministrado, servindo como: base para a apresentação de materiais; fonte de referência na escolha dos recursos linguísticos que seriam foco das atividades; currículo, mostrando um caminho pelo qual seguir; suporte, por ser um material confiável para a primeira experiência da investigadora como docente de língua inglesa.

b) Quanto do LD é utilizado em cada aula?

Através da categoria “quantidade de atividades envolvendo o LD nas aulas” de Lamberts (2012), o LD foi utilizado em 16 das 24 aulas anotadas, ocorrendo em torno de cinco ou seis atividades em aula com ele. Esses números podem ser considerados pequenos uma vez que cada aula durava duas horas, porém podem ser explicados pelo fato de ter havido bastante adição de materiais (em 16 aulas) e apagamento/subtração/omissão (20 aulas).

c) Como o LD é utilizado? Se houve adaptações, quais são os motivos para isso?

O LD foi utilizado como um material flexível, tendo em vista que todas as categorias de Vilaça (2010) apareceram em alguma aula. Ou seja, em todas as aulas houve algum tipo de adaptação do LD: foram adicionados materiais/discussões além daqueles propostos pelo LD; exercícios foram omitidos; houve reelaboração daquilo que o LD apresentava como sugestão para realização das tarefas; houve simplificação das atividades; e, por fim, ocorreu reordenamento de páginas/exercícios/capítulos. Como já apontado por Lajolo (1996), não há como o LD ser à prova do professor.

Os motivos para tais adaptações podem ser lidos na íntegra em Vial (2014). No geral, todas as adaptações partiram da premissa que o LD era um material bem elaborado, porém não havia como ter sido perfeitamente configurado para aquela turma. Ou seja, a professora não o enxergou com medo e com uma atitude de obediência cega; pelo contrário, o entendeu como algo produzido por humanos, passível de erros e que deveria ser questionado ao ser utilizado (Lajolo, 1996).

De tal modo, a professora adicionou materiais que pudessem tornar a aula mais interessante ou que fizessem os alunos praticarem mais determinadas habilidades, subtraiu exercícios que fossem muito parecidos ou que não fossem contribuir muito para os objetivos ou para a proficiência dos alunos, reelaborou propostas que poderiam ser executadas de outra maneira, simplificou tarefas que seriam complicadas de ser realizadas sozinhas e reordenou exercícios que os alunos quisessem praticar mais ou para que facilitasse o transporte do material de áudio para as aulas.

d) Quais são as vantagens e desvantagens do uso do LD em sala de aula observadas pela professora investigadora?

Com base na análise dos dados da utilização do LD, pudemos perceber muito mais vantagens que desvantagens. Sobre desvantagens, houve limitação na escolha das temáticas, textos e recursos linguísticos que seriam trabalhados no curso. Nesse sentido, talvez a professora tenha perdido um pouco da autonomia e tenha se atido mais ao que o LD apresentava.

Entretanto, mais vantagens foram encontradas. O LD auxiliou como materialização da linguagem (Cunningsworth, 1995) e forneceu estabilidade para o curso, trazendo uma sequência e progressão de assuntos para a sala de aula.

Apesar de parecer apresentar uma estrutura impressa e pronta, era possível flexibilizar o seu uso com as diversas formas de adaptação. Caso a professora escolhesse não alterar em nada aquilo que ele apresentava, essa seria uma escolha e não uma obrigação. Isso quer dizer que o LD não restringe e nem impossibilita a ação sobre o material que apresenta.

O uso do LD também reverteu em economia de tempo na preparação das aulas (Hutchingson & Torres, 1994), visto que a professora não precisava elaborar material novo para os encontros, fazendo com que, no tempo em que estivesse preocupada com esse aspecto, pudesse se preocupar com o gerenciamento da aula (como as atividades seriam executadas, como explicaria determinados conteúdos, por exemplo). Com isso, ela podia se concentrar no planejamento e na execução de aulas mais criativas e focar mais em possíveis adaptações. Além disso, a partir do fim de fevereiro, havia iniciado a segunda oferta de cursos do IsF e a professora estava ministrando mais outros dois cursos diferentes. Se tivesse que criar todos os materiais para três cursos diferentes, ela teria ficado bastante sobrecarregada.

Outra vantagem que o LD apresentou foi o fato de dar direção para as aulas, apresentando um percurso pelo qual a professora poderia seguir e guiar inicialmente as discussões ocorridas.

e) Como esta pesquisa modificou a prática da professora pesquisadora em relação ao uso do LD?

A ideia de pesquisar a prática da professora investigadora foi muito produtiva porque, nas turmas que ministra atualmente, tem uma noção mais clara das possibilidades de uso que o LD lhe apresenta.

Quando teve que elaborar o programa das disciplinas que ministra, sentiu que se apropriava muito mais do LD do que nas ofertas de cursos anteriores. Agora, consegue se desvencilhar ou se apegar ao LD conforme sua necessidade e a dos alunos. Notamos também que a professora adiciona mais atividades para complementar às do LD, de modo a dinamizar mais as aulas, pois tem levado mais jogos e propostas que fazem com que os alunos possam interagir e discutir com os colegas se movimentando pela sala de aula.

Percebemos, depois de a investigadora ter começado a ministrar o curso Inglês para Fins Específicos – IELTS, que o LD não conseguiria ser utilizado na sua totalidade até a data limite do fim do curso. Assim, atualmente, ela omite os capítulos ou partes deles que considera menos relevantes (pela temática ou pelos recursos linguísticos apresentados) com o intuito de fazer com que os alunos sintam que utilizam todo o livro, mesmo que não na sua integralidade.

Ainda, a professora tem adaptado mais as atividades presentes no LD para que elas sejam realizadas de outra forma e reordena o que considera importante para a sequência de seu plano de curso. A adaptação que tem tido menos efeito em sua prática é a de simplificação, visto que o LD que usa atualmente está bem adequado para o nível dos alunos. Em vez de tornar as

tarefas mais fáceis, leva uma gama maior de atividades de fora do LD para que os alunos possam praticar mais vezes aquilo que foi considerado difícil.

Foi possível concluir com este trabalho que o LD possuiu papel primordial nas aulas ministradas no curso Inglês para Fins Específicos – IELTS, pois ele gerenciava as atividades que seriam feitas e/ou os assuntos que seriam abordados. No entanto, em todas as aulas houve algum tipo de adaptação, ou seja, o LD não era seguido à risca como um manual, mas era utilizado com uma postura crítica da parte da professora investigadora para que, caso fosse necessário realizar qualquer tipo de alteração, ela a fizesse sem se sentir restringida pela presença do livro.

Conclui-se então que usar o LD traz vantagens porque dá sequência e recursos para serem trabalhados e, conforme a experiência das autoras nesse curso, foi possível adaptá-lo da maneira considerada mais relevante para os objetivos do curso, dos alunos e da professora. Assim, a investigadora não foi uma professora presa àquilo que o LD apresentava, mas utilizou-o como seu aliado no preparo e no desenvolvimento das aulas. Vilaça (2010) afirma inclusive que a elaboração de materiais didáticos para a adaptação de LDs é algo que contribui para a concepção do professor como desenvolvedor de materiais didáticos.

Além dos motivos expostos acima, a pesquisa da própria prática da investigadora fez com que a mesma desse ainda mais atenção àquilo que propunha para seus alunos e sua postura como professora em sala de aula. Logo, este processo de pesquisa e ação fez com que a professora em formação pudesse aprimorar seu fazer docente.

Este trabalho contribuiu para que fosse possível ter uma visão mais sólida do uso que se faz do LD e das funções que ele exerce em sala de aula. Além disso, veio para apresentar a importância de se investigar o seu uso no processo de formação de professores porque, apesar de ser um material já elaborado, precisa ser usado com criticidade e com a consciência sobre quais são as possibilidades que ele pode trazer. A falta de discussão faz com que os professores, muitas vezes, utilizem como única fonte de referência as experiências que tiveram como alunos, conforme apontado por Díaz (2011).

REFERÊNCIAS

- Baganha, D. E. 2010. *O papel e o uso do livro didático de ciências nos anos finais do ensino fundamental*. 2010. 121 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná. Disponível em <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_Denise%20Estorilho%20Baganha.pdf>.
- Bierman, Paul & Massey, Christine. 2006. Reconsidering the textbook. *Eos, Transactions American Geophysical Union* 87 (31), p. 306, ago. Wiley Online Library. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1029/2006EO310004>>.
- Cunningsworth, A. 1995. *Choosing your coursebook*. Oxford: Heineman, 1995.
- Díaz, Omar Rolando Turra. 2011. A atualidade do livro didático como recurso curricular. *Linhas Críticas* 17 (34), p. 609-624, set./dez., Brasília. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6248/5121>>.
- Diniz, Leandro Rodrigues Alvez, Stradiotti, Lúcia Mantovani, & Scaramucci, Matilde V. R. 2009. Uma análise de livros didáticos de português para estrangeiros. In Dias, R. & Cristóvão, V. L. L (orgs.), *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, p. 265-304.

- Franco, Maria Amélia Santoro. 2005. Apresentação. *Educação e Pesquisa* 31 (3), p. 439-441, São Paulo. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a08v31n3.pdf>>.
- Filho, J. C. P. A. 2013. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In Pereira, A. L. & Gottheim, L. (orgs.), *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contexto de uso*. Campinas: Mercado de Letras, p. 13-28.
- Garcia, Tânia Maria F. Braga & Garcia, Nilson Marcos Dias. 2011. Livros Didáticos no Ensino de Física: o ponto de vista de alunos e professores. In Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, XIII, 2011, Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu, p. 01-03.
- Gebhard, J. G. 2005. Awareness of Teaching through Action Research: Examples, Benefits, Limitations. *JALT Journal* 27 (1), p. 53-70, maio. Disponível em <<http://jalt-publications.org/archive/jj/2005a/art3.pdf>>.
- Gimenez, Telma. 2009. Prefácio. In Dias, R., Cristovão, V. L. L. (orgs.), *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, p. 07-10.
- Gottheim, Liliana. 2013. A gênese de um material didático para o ensino de língua. In Pereira, A. L. & Gottheim, L. (orgs.), *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contexto de uso*. Campinas: Mercado de Letras.
- Hutchingson, Tom & Torres, Eunice. 1994. The textbook as agent of change. *ELT Journal* 48 (4), p. 315-328, out. Oxford University Press.
- Lajolo, Marisa. 1996. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto* 16 (69), p. 03-09, jan./mar., Brasília.
- Lamberts, Denise von Der Heyde. 2012. *O uso do livro didático no contexto de um curso livre de inglês*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/70660>>.
- Sarmiento, Simone & Silva, Larissa Goulart. 2012. The Book is (not) on the Table: O Programa Nacional do Livro Didático no Cotidiano Escolar da Educação Linguística. *Anais eletrônicos do 9º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 01-16. Disponível em <http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/24_12.pdf>.
- Sikorova, Zuzana & Cervenkova, Iva. 2014. Styles of textbook use. *The New Educational Review* 35 (1), p. 112-122, Toruń.
- Sikorova, Zuzana. 2011. The role of textbooks in lower secondary schools in the Czech Republic. *IARTEM – International Association for Research and Educational Media* 4 (2), p. 01-22.
- Silva, Walkyria Magno. 2009. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores de autonomização. In Dias, R. & Cristóvão, V. L. L. (orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, p. 57-78.
- Tripp, David. 2006. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa* 31, p. 443-466, set/dez., São Paulo, Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>.
- Vial, Ana Paula Seixas. 2014. *O uso do livro didático no Programa Inglês sem Fronteiras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/115698>>.
- Vilaça, Márcio Luiz Corrêa. 2009. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades* 8 (30), p. 01-14, jul./set., Rio de Janeiro.
- Vilaça, Márcio Luiz Corrêa. 2010. Materiais didáticos de língua estrangeira: aspecto de análise, avaliação e adaptação. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades* 8 (32), p. 67-78, jan./mar., Rio de Janeiro.