



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

KATE CRISTINA ABREU PIMENTEL

**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**

MESTRADO EM LETRAS

MANAUS
2021

KATE CRISTINA ABREU PIMENTEL

**CRENÇAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA SOBRE AS
CONTRIBUIÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA CIDADE DE
MANAUS/AM**

MESTRADO EM LETRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas à Banca Examinadora da Universidade Federal do Amazonas, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Letras - Estudos da Linguagem, sob orientação do Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira.

MANAUS

2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Pimentel, Kate Cristina Abreu
P644c 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 / Kate Cristina Abreu Pimentel . 2021
82 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Wagner Barros Teixeira
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Crenças. 2. Livro Didático . 3. Ensino. 4. Língua. 5. Inglesa. I. Teixeira, Wagner Barros. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

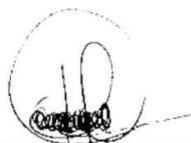
KATE CRISTINA ABREU PIMENTEL

“Crenças dos professores de língua inglesa sobre as contribuições do livro didático no processo de ensino-aprendizagem em escolas de educação básica na cidade de Manaus/AM”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em letras na área de Estudos da Linguagem.

Aprovada em 21 de junho de 2021.

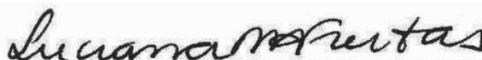
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira (UNILA/PPGL-UFAM)



Profa. Dra. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça (UFAM)



Profa. Dra. Luciana Maria Almeida de Freitas (UFF)

DEDICATÓRIA

Para Vinícius Gabriel, a razão que Deus me deu para existir.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, que foi meu suporte nessa estrada, pela misericórdia, bondade e força ao me permitir participar desse processo, do qual diversas vezes pensei em desistir.

À minha mãe Dayse Lúcida de Freitas Abreu, que me ajudou em todos os sentidos para a finalização desse projeto.

À minha família, que sentiu minha ausência, estresse e mesmo assim esteve ao meu lado: Clelton e Vinicius.

À minha tia Leila Abreu e Eduardo Wanderley (*in memoriam*) pelo incentivo e apoio.

À Lindinalva, pois sem sua ajuda tudo seria muito mais complicado em relação ao Vinicius.

Ao Adriano Wanderley, primo que, em seu amor fraternal, me ajudou inúmeras vezes com os notebooks sem retorno financeiro.

Ao meu trio Kaio, Karol e Gabriel por proporcionarem momentos divertidos quando eu mais precisava.

Aos meus colegas do Centro de Formação Profissional Pa. José Anchieta (CEPAN), que me incentivaram a participar e continuar no Mestrado: Professora Regina Marieta, Janice Torres, Nilton Munoz (*in memoriam*), Lismar Bindá, Audres Marta Gomes, Franco Lindemberg.

À Rosilei Moreira Cardoso pelo apoio, amizade, conselho e afetividade.

À Adriana Gama pela amizade, suporte, incentivo e carinho.

Aos amigos que fiz na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e que estão para minha vida fora da universidade: Angélica, Erlen, Marluce e Nara.

À Nara especialmente, que esteve ao meu lado em momento tão fragilizado de minha vida.

Aos colegas da Secretaria de Estadual de Educação e Desporto (SEDUC) que me ajudaram direta e indiretamente e que me fizeram fortalecer diante das adversidades: mais uma vez, obrigada!

Aos docentes da UFAM pela maravilhosa contribuição para meu crescimento profissional.

À Perpetua por novamente cruzar meu caminho e pelas bondades em seu coração, pelo apoio, incentivo, companheirismo e amizade.

À Profa. Dra. Fernanda Dias de los Rios Mendonça pelas palavras, ações, conforto, sabedoria e pelo ser humano maravilhoso que és. *I'll never forget what you did for me and my family.*

Ao Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira por aceitar esse desafio, pela paciência, compreensão, apoio e orientação para realização deste trabalho.

À secretária do PPGL Pâmela que carinhosamente me incentivou para a finalização deste estudo.

Às minhas queridas internacionais Emilly Pacheco e Patrícia Chourio por fazerem mais doces e alegres minhas tardes na UFAM.

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar as crenças dos professores de Língua Inglesa sobre as contribuições do livro didático no processo de ensino-aprendizagem em escolas de educação básica da cidade de Manaus. A escolha desse objeto de estudo foi motivada pelos relatos de colegas professores sobre suas práticas pedagógicas. Para entender as necessidades dos professores e suas crenças quanto ao material didático pedagógico utilizado em sala de aula, foram elaborados os seguintes questionamentos: Quais são as crenças dos professores de Língua Inglesa a respeito do livro didático no processo de ensino-aprendizagem na educação básica? As crenças dos professores refletem na escolha do livro didático? De que forma o livro didático é utilizado para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa nas escolas públicas de Manaus? A fundamentação teórica foi dividida em três partes: Crenças docentes no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa baseadas nos estudos de Barcelos (2000, 2001, 2003, 2004) e de Almeida Filho (2003); Livro Didático: Pesquisa, Conceito e História, com base nas pesquisas de Teixeira (2018), Munakata (2010) e Coracini (1999); Livro didático da Língua Inglesa e o Programa Nacional do Livro Didático, fundamentados nos postulados de Coracini (2011), BRASIL (2015) e Silva (2017). Em relação aos aspectos metodológicos, esta pesquisa apresenta natureza básica, abordagem quali-quantitativa e analítica e, quanto aos objetivos, classifica-se como exploratória, pois o estudo teve início baseado nas fontes bibliográficas a partir do problema de pesquisa. Esta investigação traz como resultado a crença docente sobre o livro didático como parte importante para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Foram observadas divergências quanto à apresentação e escolha do livro didático que não condizem com normas educacionais. Ao final da pesquisa, foi concluído que as crenças docentes estão intrinsecamente interligadas ao processo de ensino-aprendizagem, visto que a conduta do professor em sala de aula, em parte, condiz com o que acredita ser necessário para esse processo ao assumir uma identidade que é construída na formação inicial ou reconstruída na experiência adquirida ao longo do tempo de atuação.

Palavras-Chave: Crença. Livro Didático. Ensino da Língua Inglesa.

ABSTRACT

The main objective of this research was to analyze the beliefs of English language teachers about the contributions of textbooks in the teaching-learning process in basic education schools in the city of Manaus. The choice of this object of study was motivated by the reports of fellow professors about their pedagogical practices. In order to understand the needs of teachers and their beliefs regarding the pedagogical teaching material used in the classroom, the following questions were elaborated: What are the beliefs of English language teachers regarding the textbook in the teaching-learning process in basic education? Are teachers' beliefs reflected in the choice of textbook? How is the textbook used for the teaching-learning process of the English language in public schools in Manaus? The theoretical foundation was divided into three parts: Teacher beliefs in the teaching-learning process of the English language based on studies by Barcelos (2000, 2001, 2003, 2004) and Almeida Filho (2003); Textbook: Research, Concept and History, based on research by Teixeira (2018), Munakata (2010) and Coracini (1999); Textbook of the English Language and the National Textbook Program, based on the postulates of Coracini (2011), BRASIL (2015) and Silva (2017). Regarding the methodological aspects, this research has a basic nature, qualitative and analytical approach and, regarding the objectives, it is classified as exploratory, as the study started based on bibliographical sources from the research problem. This investigation brings as a result the teacher's belief about the textbook as an important part of the teaching-learning process of the English language. Differences were observed regarding the presentation and choice of textbooks that do not comply with educational standards. At the end of the research, it was concluded that teachers' beliefs are intrinsically interconnected to the teaching-learning process, since the teacher's conduct in the classroom, in part, is in line with what he believes is necessary for this process by assuming an identity that it is built on initial training or rebuilt on experience acquired over time.

Keywords: Belief, Textbook, English Language Teaching.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 Mapa Conceitual de Crenças	18
Quadro 2-Vantagens e limitações do Livro Didático	30
Quadro 3- Órgãos e Comissões do LD	33
Quadro 4-Etapas do processo da escolha do Comitê de Avaliação do PNLD	36
Quadro 5- Características das resenhas das obras ofertadas no Guia Didático	41
Quadro 6-Materiais Didáticos para o ensino de LE	45
Quadro 7- Classificação da Pesquisa.....	47
Quadro 8-Justificativas da questão 01	54
Quadro 9-Justificativas da questão 02	56
Quadro 10-Justificativas da questão 03	58
Quadro 11-Justificativas da questão 04	59
Quadro 12-Justificativas da questão 05	61
Quadro 13-Justificativas da questão 06	64
Quadro 14- Justificativas da questão 07	66

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Classificação das Crenças	21
Figura 2 - Comissões e Programas de Governo	35
Figura 3- Passos para elaboração de materiais didáticos.....	44

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-Importância do livro no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa	53
Gráfico 2-LD como recurso facilitador para o planejamento das aulas	55
Gráfico 3-LD apresenta todos os critérios das normas educacionais	57
Gráfico 4- Necessidade de material complementar para as aulas de Língua Inglesa.....	59
Gráfico 5- Elementos importante na escolha do LD	61
Gráfico 6- Participação na escolha do LD.....	63
Gráfico 7-Uso de recursos midiáticos nas aulas de LI	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1.1 Estado da arte	17
1.2 Crenças docentes no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa	17
1.2 Livro Didático: Pesquisa, Conceito e História	27
1.3 PNLD - Livro didático de Língua Inglesa	35
1.3.1 A Produção e Utilização dos Materiais Didáticos	43
2 METODOLOGIA	47
2.1 Classificação da Pesquisa	47
2.1 Participantes da pesquisa	49
2.2 Instrumentos de geração de dados	50
2.2.1 Questionário	50
2.2.2 As Perguntas	51
3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO	80
APÊNDICE B - TERMO DE ESCLARECIMENTO	82

INTRODUÇÃO

O estudo sobre crenças, em um aspecto geral, é considerado pertencente ao campo da psicologia e tem a finalidade de entender, conhecer a mente humana. No entanto, ao se tratar do estudo da língua e do processo de ensino-aprendizagem, o contexto das crenças nesta pesquisa está inserido na Linguística Aplicada. Segundo Barcelos (2004), essa inserção é feita quando se considera a língua não mais como produto, mas como processo. Ao estudar as crenças dos professores de Língua Inglesa das escolas da rede pública da cidade de Manaus, é possível entender de que forma as crenças são influenciáveis no processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito à escolha do livro didático nas escolas públicas.

Como docente de Língua Inglesa na educação básica, pude analisar situações em sala de aula e fazer adaptações, pois nem sempre o que eu acreditava ser eficaz realmente era. Ao entender que, para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma positiva, tive que fazer constantes mudanças em meu perfil como professora. De fato, alguns aspectos enquanto aluna, tanto no ensino básico quanto na graduação, ajudaram-me a construir o perfil que tenho hoje e minhas próprias crenças. Porém, essas crenças não se tornaram o ponto chave da minha docência e pude construir estratégias de ensino baseadas não somente no meu aprendizado, mas também nas necessidades da comunidade escolar em que atuava.

A motivação para a escolha do objeto de estudo desta pesquisa foi os relatos que ouvi de colegas professores sobre suas práticas pedagógicas, gerando a reflexão sobre a necessidade de repensar as ações em sala de aula. Foi possível questionar que o professor não consegue perceber a necessidade da mudança porque suas crenças estão tão enraizadas a ponto de impossibilitar a reflexão sobre elas ou porque ele está desmotivado, o que inibe as mudanças necessárias.

Ao especificar o contexto das crenças voltadas para o livro didático, este estudo justifica-se pela importância da análise e compreensão da atuação docente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em escolas da rede pública da cidade de Manaus.

O livro didático é escolhido pelos docentes por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e é um dos recursos mais utilizados em sala de aula. Embora o PNLD tenha iniciado na década de 80, a totalidade da distribuição dos livros didáticos em âmbito nacional fez-se a partir de 1996. As dúvidas em relação a como acontece o processo de escolha do livro didático pelo PNLD ainda são existentes, o que contribui para que a crença dos professores a respeito do livro didático influencie no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.

A problemática levantada nesta pesquisa justifica-se porque as crenças do professor em relação ao livro didático, o perfil docente e a participação na escolha do livro pelo PNLD para a escola onde atua impactam no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.

Minha preocupação consiste em entender as crenças dos professores de Língua Inglesa no processo de ensino-aprendizagem nas escolas da rede pública. Pensando nesse aspecto, destaco alguns pontos primordiais que contribuem para o ensino da Língua Inglesa, com a utilização de recursos em sala de aula como, por exemplo, o livro didático, recursos audiovisuais, entre outros.

Considerando que os professores participam do processo de escolha do livro baseados no que acreditam, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as crenças dos professores de Língua Inglesa sobre as contribuições do livro didático no processo de ensino-aprendizagem nas escolas de educação básica da cidade de Manaus. Foram estabelecidos como objetivos específicos: analisar as crenças dos professores de Língua Inglesa ao escolher o livro didático pelo PNLD; relacionar as crenças com o perfil do docente na escolha do livro didático; investigar como o livro didático é idealizado pelos professores de Língua Inglesa das escolas da rede pública da cidade de Manaus.

Nesse sentido, este estudo buscou responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais as crenças dos professores de Língua Inglesa a respeito do livro didático no processo de ensino-aprendizagem na educação básica?
- As crenças dos professores refletem na escolha do livro didático?
- De que forma o livro didático é utilizado para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa nas escolas públicas de Manaus?

Assim, busquei ancorar a hipótese norteadora da pesquisa na crença de que o livro didático é o principal recurso didático utilizado pelo professor. O professor acredita que, ao escolher o livro didático pelo PNLD, é possível viabilizar ações como o planejamento das aulas, uma vez que o livro apresenta uma estrutura já preparada para as aulas. Além disso, para o professor, o livro didático pode apresentar uma organização condizente com a comunidade escolar da qual o aluno pertence, assim como propostas inovadoras para o processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa pode contribuir para a construção do perfil de futuros professores e de educadores em serviço com um direcionamento para a formação continuada dos docentes que, por sua vez, poderão entender alguns aspectos que ocorrem no ensino da Língua Inglesa a partir dos resultados da pesquisa em forma de diagnóstico para futuras formações.

Os estudos sobre crenças são relativamente novos no Brasil. Na Linguística Aplicada, iniciaram por volta de 1990, segundo Silva (2007). Para esta pesquisa, foram utilizados

trabalhos de Barcelos (2000, 2001, 2004, 2010), Almeida Filho (1993, 2013), Coelho (1999) e Leffa (2007) a respeito de crenças e do processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, em específico, da Língua Inglesa. Para o estudo do livro didático compreendendo conceito e historicidade, esta pesquisa baseou-se em Coracini (1999, 2010), Leffa (2007) e em Teixeira (2018). Foram considerados também os documentos oficiais sobre o PNLD.

No que tange à metodologia, esta pesquisa apresenta natureza básica, abordagem qualitativa e analítica e é classificada como exploratória, uma vez que este estudo teve início baseado nas fontes bibliográficas a partir do problema levantado na pesquisa. Classifica-se também como descritiva e interpretativa, ao fazer o levantamento e a análise de dados obtidos por meio do instrumento escolhido, que foi um questionário semiestruturado aplicado de forma *online*. Para atingir o objetivo proposto nesta pesquisa, foi necessário adotar critérios para a escolha dos participantes: ser professor da rede pública do ensino regular do Amazonas; ser graduado em Licenciatura em Letras-Língua Inglesa e ter participado do processo de escolha do livro didático pelo PNLD na Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM). O propósito foi obter as crenças dos docentes de Língua Inglesa e as contribuições do livro didático nas escolas estaduais de Manaus.

A pesquisa traz como resultado a crença docente sobre o livro didático como parte importante para o processo ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.

Esta dissertação está estruturada da seguinte maneira: além do capítulo introdutório, este trabalho apresenta um capítulo sobre a fundamentação teórica, outro referente à metodologia da pesquisa, seguido do capítulo sobre a apresentação e análise de dados e outro que tece considerações finais a respeito dos dados obtidos e analisados. Ao final, são apresentados as referências e os apêndices.

A seguir, inicia-se a fundamentação teórica na qual esta pesquisa foi embasada.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, é apresentado o referencial teórico que embasou a análise dos dados obtidos nesta pesquisa. Primeiramente, são abordadas as crenças docentes e no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa; em seguida, é focalizado o livro didático e, por fim, o PNLD com olhar voltado para o livro didático de inglês.

1.1 Estado da arte

Nas últimas décadas, foram realizadas inúmeras pesquisas acerca do livro didático (LD). Munakata (2012) cita alguns estudos que exemplificam diversos aspectos considerados quanto a esse material, tais como a avaliação e/ou a estrutura do LD e a prática pedagógica diante da escolha do recurso. No Brasil, o trabalho de Bittencourt (1993) é considerado um marco importante ao estudar o LD sob a vertente da política pública educacional.

Ainda são poucos os trabalhos que têm como preocupação principal a utilização e/ou escolha do LD no PNLD. Como exemplo, Lima e Silva (2010) dedicaram-se ao estudo dos critérios utilizados na seleção de LDs de Química e Zambon (2012) investigou os mecanismos adotados pelas equipes gestoras de escolas para organizar o processo de escolha do LD no PNLD.

Em revistas eletrônicas voltadas para a Educação, encontramos pesquisas como a de Santos e Alvarenga (2016) que investiga um estudo de caso sobre o processo de escolha do LD e a abordagem estética, e a de Basso e Terrazzan (2015) que mostra a organização e realização do processo de escolha de LDs em escolas de educação básica.

A pesquisa de Vieira (2016) intitulada “Crenças de duas professoras de espanhol língua estrangeira (ELE) e suas (des) crenças sobre o livro didático” envolveu a escolha do LD sobre as crenças dos professores no processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE).

A seguir, estão expostos os conceitos de crenças dos professores de Língua Inglesa no processo de ensino-aprendizagem.

1.2 Crenças docentes no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa

Em um panorama internacional, os estudos sobre crenças de aprendizagem de LE surgiram em meados dos anos 80, juntamente com uma nova abordagem de ensino: a comunicativa, que tem no aluno o centro das aulas e não mais no professor enquanto agente

de informações, conforme a abordagem tradicionalista para o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Barcelos (2004, p. 127),

Essa preocupação, que continua ainda hoje, em desvendar o mundo do aprendiz, isto é, seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e o obviamente, suas crenças ou seu conhecimento sobre o processo de aprender línguas, tornou-se mais patente com a abordagem comunicativa.

A autora aponta o marco inicial da preocupação do ensino da Língua Inglesa (LI) voltada para as percepções ou crenças do indivíduo, seja aluno ou professor, e para sua capacidade de se comunicar.

As crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas no Brasil passaram por transições de acordo com o tipo de aluno de cada década. Kalaja e Barcelos (2003, p. 72) afirmam que “As crenças podem mudar de um aluno para outro, de uma época para outra, e de um contexto para outro, ou até mesmo dentro de um mesmo contexto ou ocasião”.

Em relação aos conceitos de crenças na literatura, Barcelos (2004) aponta várias definições apresentadas por diferentes autores que pesquisaram a respeito, conforme o quadro 1:

Quadro 1 Mapa Conceitual de Crenças

Definições	Autor/Ano
Conhecimento Metacognitivo	Wenden, 1986
Representações dos Aprendizes	Holec, 1987
Filosofia de Aprendizagem de Línguas	Abraham; Vann, 1987
Crenças Culturais	Gardner, 1988
Cultura de Aprender Cultura de Ensinar	Almeida Filho, 1993
Representações	Riley, 1994
Teorias Folclóricas Linguísticas de Aprendizagem	Miller; Ginsberg, 1995
Crenças Culturas de Aprender Línguas	Barcelos, 1995

Cultura de Aprender	Cortazzi & Jin, 1996
Cultura de Aprendizagem	Riley, 1997
Concepções de Aprendizagem	Riley, 1997

Fonte: Adaptado de Barcelos (2004)

Por haver um grande número de termos utilizados na literatura sobre crenças, adequar um conceito a um contexto é difícil. Apesar das divergências, baseio-me na definição de Barcelos (2000, p. 44) na qual as crenças são opiniões baseadas através das experiências socialmente construídas, reforçando a ideia de que as crenças não possuem apenas um significado, elas são marcadas pelas experiências e problemas em que se constroem as percepções individuais, analisando também a capacidade de reflexão sobre os que o cercam.

A prática docente, mesmo com obstáculos do cotidiano, permite que o professor seja capaz de transformar suas estratégias de ensino baseado no que acredita para o alcance de resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem, em específico, na disciplina de LI.

Ainda sobre o conceito de crenças, trago a definição de Almeida Filho (1993, p. 13), que utiliza o termo “cultura de aprender”, definindo-o como:

Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo considerado como ‘normais’ pelo aluno, e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restritas em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita.

A definição do autor está relacionada ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, destacando aspectos culturais como classe social e grupo familiar. As estratégias de ensino são desenvolvidas pelo professor mediante suas crenças para a comunidade escolar na qual o aluno está inserido.

Ao discutir sobre o processo de ensino-aprendizagem, Oliveira (2004, p. 45) explica que:

Os eventos em sala de aula não podem ser propriamente compreendidos a menos que a perspectiva do professor seja considerada, haja vista que professores possuem estilos pessoais, conhecimentos, crenças e competências distintas em relação ao processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE). Esses aspectos estão presentes no seu desempenho enquanto aprendizes em cursos de formação de professores e posteriormente na sua prática de sala de aula.

As crenças docentes em relação às estratégias de ensino para o processo de ensino-aprendizagem a serem utilizadas em sala de aula partem daquilo que o professor aprendeu em sua formação inicial ou das experiências enquanto estudante na educação básica. Por essa

razão, ao falar sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, considera-se que o perfil docente possui características marcantes, assim como seu estilo pessoal, conhecimento e habilidades.

Outros autores apresentam diferentes modelos para a definição de crenças. Benson e Lor (1999) consideram três construtos: concepções, abordagens e crenças.

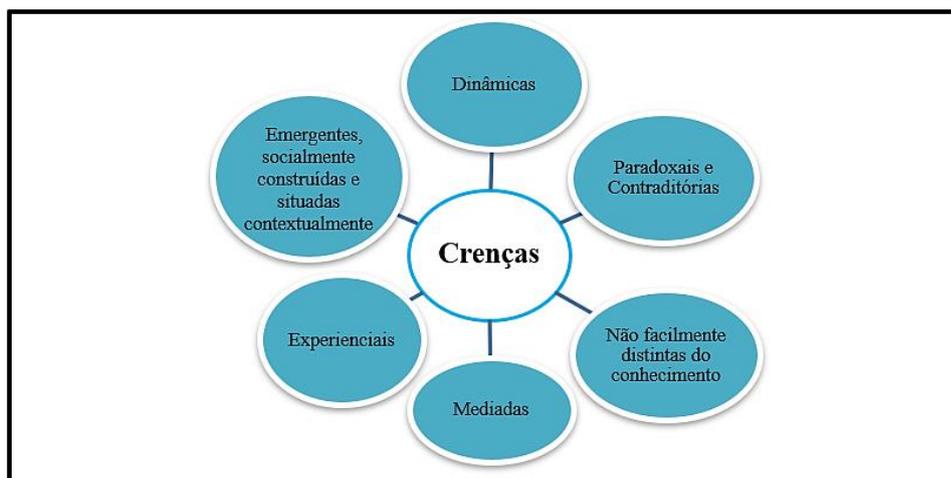
Dufva (2003), por sua vez, entende as crenças do ponto de vista cognitivo, fazendo a distinção entre as visões cognitivas e cognitivistas, e sugere analisar as crenças com base na abordagem dialógica de Bakhtin¹.

Todas as definições apresentadas pelos autores citados compreendem aspectos cognitivos, culturais e sociais. Nenhum desses aspectos deve ser ignorado. Há conceitos que consideramos relevantes para a construção deste trabalho e que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem da LI na educação pública. Sendo assim, entendo que as crenças são fatores que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, em específico o da LI, e consistem em um conjunto de opiniões e expectativas, que mudam de acordo com o contexto e que nascem do convívio e da interação entre professores, alunos e comunidade escolar.

Nas afirmações de Barcelos (2000), as experiências que pertencem à abordagem contextual relacionadas às crenças podem ser utilizadas pelo indivíduo para mediar suas relações com a aprendizagem. Segundo Woods (2003), essa mediação pode servir para solucionar possíveis problemas na aprendizagem. A autora explica a contradição no que diz respeito às crenças, que ora servem como apoio, ora atuam como obstáculo no processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere à classificação das crenças, Barcelos (2010), considerando a concepção de vários autores, organiza-as de acordo com a figura 1:

¹ A abordagem dialógica de Bakhtin tem a voz como um conceito central, partindo do pressuposto de que o que é dito não é apenas linguagem em termos estruturais, mas também significados, opiniões, posturas e reflexo da personalidade de quem fala. Assim, o indivíduo teria sua personalidade e conjunto de crenças formados pela sua voz e pelas demais vozes que influenciaram em seu desenvolvimento. Essa abordagem empresta quatro aspectos básicos à cognição: contextualização, corporeidade, dinâmica e sistematização, o que acaba contemplando outros aspectos que envolvem a cognição (BAKHTIN, 1986).

Figura 1- Classificação das Crenças

Fonte: Adaptada de Barcelos (2010)

Segundo Dufva (2003), as crenças são dinâmicas e não estáticas, como se pensava. O autor, em uma visão sociocultural, explica que as crenças não são geradas imediatamente, mas ancoradas em algo como incidentes do passado, pessoas que foram significativas, assuntos que lemos ou ouvimos na mídia ou opiniões de nossos professores na escola.

Kalaja (2003) afirma que, de formas paradoxais e contraditórias, as crenças são sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas uniformes.

Woods (2003, p. 226-227), classificando como não facilmente distintas do conhecimento, pontua que “as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem”.

Alanen (2003) e Dufva (2003) mostram que, mediadas sob uma perspectiva mais atual e sociocultural, as crenças são instrumentos de mediação usados para regular a aprendizagem e a solução de problemas.

De acordo com Hosenfeld (2003, p. 39), “as crenças dos aprendizes são parte das construções e reconstruções de suas experiências”.

Por fim, Dewey (1933) afirma que as crenças são emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente. O autor já expressava um caráter social e contextual das crenças através de experiência e seus princípios de continuidade e interação.

As crenças educacionais, mais especificamente as crenças docentes, tratam de convicções sobre diversos assuntos que influenciam suas ações, comunicações e comportamentos, ou seja, refletem em sua prática cotidiana.

Em uma das reflexões sobre esse comportamento, é possível citar pontos sobre as aulas de LI no ensino público que se tornaram desafiadores. Segundo Villani (2008, p. 156-157),

Manter uma rotina de aulas focadas no ensino da gramática, pensar que saber a língua ‘corretamente’ antecede ao ‘ter permissão de usá-la’, que é impossível aprender inglês nas salas regulares da escola pública, que os alunos não gostam de aprender inglês por saber que a sala de aula não é o espaço para seu aprendizado, que aprender inglês é aprender a falar [...], que os professores não ensinam a língua por não serem proficientes no idioma que ensinam, que a falta do livro didático de língua inglesa (não privilegiado nas indicações do PNLD- Programa Nacional do Livro Didático) impede o trabalho do profissional.

A autora explica que o processo de ensino-aprendizagem da LI ainda acontece sob influência da descrença do professor referente à eficácia da aprendizagem do aluno em um ambiente escolar público. Propaga-se, assim, na comunidade escolar, em específico entre os alunos, a crença de que o aprendizado da LI não acontece em escola pública (COELHO, 2005), criando uma resistência para aprendê-la em sala de aula. Essa crença é comprovada na história do ensino de LE no Brasil, como comprovam Tseng e Ivanic (2006) ao pontuarem vários fatores, como história social, política, crenças culturais e experiências adquiridas enquanto aprendizes da LE. Esses temas são abordados mais adiante nesta pesquisa.

A importância do estudo sobre as crenças para o processo de ensino-aprendizagem está relacionada à forma que o professor organiza suas estratégias de ensino e quais critérios utiliza ao planejar suas aulas. Segundo Wright (2006), o professor, ao planejar e gerenciar as atividades de sala de aula, assim como ao organizar, direcionar e controlar a rotina, foca em métodos mecânicos como um sistema interativo complexo das demandas sociais, pessoais e cognitivas.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem da LI na escola pública, a visão que se tem é de abandono pontuado por Cox e Assis-Peterson (2007, p. 10) da seguinte forma:

[...] Falta tudo. O cenário é de malogro: lugar de alunos que não aprendem, de professores que não sabem a língua que ensinam, de pais que não se preocupam com a educação dos filhos e de metodologias que não funcionam. Nela o ensino de inglês é uma história de faz de conta, encenada por professores indivisíveis.

Trata-se de um cenário no qual o docente que ensina inglês nas escolas públicas por vezes não possui a formação adequada, contribuindo para um processo negativo do ensino-aprendizagem. Leffa (2011, p. 18-23) explica que existem três motivos principais para esse cenário, quais sejam: a) o Governo, em suas diferentes instâncias, b) a má formação do professor de línguas e c) o aluno que não quer estudar. Em relação à má formação do professor, o autor aponta a falta de conhecimento linguístico e o despreparo didático.

Algumas situações ainda persistem no contexto atual. No que concerne à formação do professor de LI, é possível ver mudanças que foram feitas a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 9694/96 (LDB/96) que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, definindo os fundamentos, delimitando os níveis e o lócus da formação e apresentando os requisitos para a valorização do magistério.

Sobre o papel do professor de LI, Bezerra e Miller (2018, p. 4) afirmam que:

[...] o professor de línguas tem atuação vital. Se, durante o processo formativo, a língua é entendida como estrutura apenas (algo ainda ‘vivo’ em muitas salas de aula), pouco ou quase nada do fazer desse profissional tem o potencial transformador. Abre-se uma via de mão dupla para a transformação de si e para a transformação do outro se já foi ou estiver sendo incorporado à prática docente o entendimento de que se age socialmente através da língua em diferentes situações e por meio de diversos gêneros que mediam a ação humana no mundo social.

Os conceitos negativos sobre professores de LI e seu despreparo partem do pressuposto de que qualquer pessoa que tenha noção básica da língua pode ensiná-la. Esse aspecto contribuiu para reforçar as crenças de que o aprendizado de LI só acontece em cursos de idiomas, como aponta Coelho (2005), e que o professor ideal deve ser “um falante nativo no qual é mais habilitado para ensinar a língua-alvo” (MELLO, 2008, p. 143).

Para a transformação desse quadro, a LDB/96 determina a formação em nível superior de todos os professores e, a partir dessa referência, os professores de LI passam a ter como obrigatória uma licenciatura plena em Letras Língua Inglesa e/ou Língua Portuguesa e Inglesa. Foi regulamentada pelo MEC, para atender à LDB/96, por meio do Parecer 09/2001, de 08 de maio de 2001, e da Resolução nº 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002, a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em nível superior.

Nesse cenário, as políticas públicas brasileiras possibilitam ao docente investir em si próprio e na sua formação profissional. Isso é reforçado na LDB/96, Art.62 ao fundamentar que:

A formação de docentes para atuar na educação básica superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e instituições superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

A partir dessa Lei, foram criados programas a nível nacional e estadual com o intuito de facilitar para os docentes já atuantes em sala de aula a oportunidade da primeira formação em nível superior. Acrescenta-se que:

Art.63 – Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação básica; III – Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996)

Esse artigo especifica os cursos em nível superior e prevê a manutenção para formação dos docentes de educação básica, pedagógicas e formação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis.

Veiga (2002, p. 86) explica a diferença entre formação inicial e continuada e mostra que é preciso:

Integrar, no próprio currículo da formação inicial, professores já atuantes, que desde logo se tornam agentes da formação dos futuros docentes. A formação inicial deve fornecer ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científico cultural, social, pedagógico para o exercício profissional, ao passo que a formação continuada se centra nas necessidades e situações vividas pelos docentes.

Na SEDUC/AM, o setor responsável pelas formações continuadas da Rede Estadual é o Centro Profissional Padre José Anchieta (CEPAN)². Entre as diversas formações já realizadas, pode-se citar o programa *English for you*, curso de LI oferecido aos professores e funcionários da SEDUC/AM.

A formação continuada possui um viés da ressignificação da prática docente, pois, de acordo com Ramos (2010), o professor precisa ter mais consciência de seu contexto de atuação, influências e restrições, bem como desenvolver o perfil reflexivo e crítico para a reconstrução de sua prática.

Para Falsarella (2004, p. 50), a formação continuada é entendida como “proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo” e propõe “motivar o professor a ser ativo, agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade”.

Embora a importância da formação continuada seja reconhecida, estudos comprovam que para a disciplina de LI ainda há pouca oferta para formações. Segundo Celani (2002, p. 20):

O ensino de língua estrangeira, particularmente do inglês, encontra-se totalmente à deriva, com professores, pais e alunos muitas vezes se perguntando a mesma coisa: o que estamos fazendo aqui? Para que servirá esta tentativa frustrada de se ensinar/aprender outra língua?

² Está localizado em um prédio anexo ao da SEDUC/AM.

A autora mostra pontos marcantes que representam as vozes docentes, apesar de essa afirmação não ser recente, e sugere a formação continuada como ferramenta para a mudança desse discurso e do panorama da educação brasileira.

Diante desse contexto, Magalhães (1997, p. 172) argumenta que os professores precisam estar constantemente em um processo reflexivo no qual são feitos questionamentos sobre os “sentidos construídos, conteúdos, programas, atividades e materiais didáticos escolhidos”, saindo do senso comum e de um discurso dominante.

Em relação às necessidades dos professores, é preciso ressaltar que eles enfrentam mudanças que os obrigam a fazer mal seu trabalho e que são provenientes das falhas dos sistemas (ESTEVE, 1999). Os resultados possuem aspectos negativos nos âmbitos pedagógicos, psicológicos e sociais, abalando o professor e tornando-o desencantado e inseguro dentro de sala de aula.

Ao abordar a formação continuada de LI, Papa (2008) discute sobre a necessidade de repensar a maneira como acontece o desenvolvimento do professor: ele deve ocorrer de forma contínua e inacabada, com reflexões sobre as práticas educativas e sociais, possibilitando a reformulação de suas crenças.

O ensino é algo desafiador. A comunidade escolar, mais precisamente o educador, enfrenta desafios ao tentar desempenhar o papel de mediador do conhecimento aos seus alunos. Fatores como remuneração, professores despreparados, educadores e discentes desmotivados, greves, indisciplina, falta de recursos, entre outros, tornam-se barreiras no processo de ensino-aprendizagem. Tais afirmações podem ser observadas em Perin (2002, p. 173) que, ao discorrer sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI em escolas públicas, apresenta um ciclo de causas e efeitos:

A escola que já não conta com espaço físico adequado para o ensino de línguas para um número elevado de alunos, por não poder interferir na contratação e escolha dos profissionais para atuarem na área de Língua Estrangeira, não se sente responsável pela atuação de alguns de seus professores. A falta de incentivo profissional e financeiro faz com que alguns profissionais disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação complementem sua carga horária com a disciplina não se estabeleçam em uma escola efetivamente.

Como professora de LI atuante na rede pública estadual de Manaus, vivi experiências que condizem com essa realidade. Cito o termo “realidade”, pois desde 2002, ano em que o referido trabalho foi publicado, houve poucos avanços em relação ao número de alunos em sala de aula e ao espaço físico para o ensino de LI.

Além dessas dificuldades, o professor de LI enfrenta outros desafios para ser aceito dentro do âmbito escolar ao ouvir, por exemplo, a crença de que “inglês não reprova”.

Acredito que a comunidade escolar possui um papel determinante para o processo de ensino-aprendizagem, pois as experiências que tive em sala de aula nas escolas regulares, chamadas “escolas de bairros” e escolas de Tempo Integral, apresentaram resultados diferentes no que se refere aos aspectos físicos, pois nas escolas de Tempo Integral, por exemplo, são oferecidas salas onde é possível fazer uso de recursos multimodais³, enquanto as escolas regulares geralmente não as possuem. Assim, estrutura física e gestão escolar também contribuem para o processo de ensino-aprendizagem.

É preciso fazer uma retrospectiva do ensino de línguas no Brasil, uma vez que, para a compreensão do cenário atual, é necessário entender o caminho que o ensino da LI percorreu até o momento desta pesquisa.

Segundo Leffa (1999), as décadas de 40 e 50 foram consideradas como anos dourados no processo de ensino-aprendizagem de LEs no Brasil, visto que o número de escolas públicas era pequeno e o ensino considerado de boa qualidade.

Por conta da ditadura militar, o ensino-aprendizagem de LEs perdeu espaço, pois havia a ideia de que tudo que vinha de fora do Brasil não era aceito ou desejado (MELLO, 2008). Entretanto, segundo Coelho (2005), ainda no período ditatorial, por volta dos anos 70, a elite brasileira percebeu a importância de aprender inglês e, com isso, começaram a aparecer os cursos de idiomas e as viagens educativas e de intercâmbio para os Estados Unidos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), todo o desprestígio que a escola pública brasileira sofreu e vem sofrendo ao longo de sua história trouxe descrença sobre sua capacidade de tornar seus alunos prontos para “agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 15). Infelizmente, essa crença sobre a incapacidade da escola de apresentar uma educação de qualidade tira o direito dos alunos de ter acesso ao mundo moderno e compactua com sua desmotivação para aprender a LI.

Os desafios que o professor de LI vivencia vão além dos que se apresentam normalmente no processo de ensino-aprendizagem. A discriminação com a disciplina é um dos maiores desafios a serem superados, assim como as perspectivas discentes, pois os alunos não acreditam que utilizarão a LI futuramente.

Outra crença, anteriormente citada e fortemente presente nesse cenário, é a de que inglês não reprova (COELHO, 2005). Ao lecionar para alunos do Ensino Médio, relato que essa crença pode estar mudando porque estamos vivendo a era das tecnologias em que a

³ A multimodalidade é uma abordagem interdisciplinar em que a comunicação envolve recursos que vão dos elementos linguísticos, reunindo a combinação de aspectos escritos, visuais, gestuais e falados em interação, visando contribuir para a construção do significado (DIONÍSIO, 2014, p. 48).

maioria dos aplicativos, jogos, redes sociais, filmes etc. está em inglês ou possui vocabulário em inglês/português, aumentando o interesse dos alunos em aprender a LI.

Em uma entrevista, Barcelos (2009), quando questionada a respeito da crença popular de que não se aprende inglês na escola pública, respondeu que:

[...] essa crença só serve para reforçar as práticas sociais derivadas dessa mesma crença. Essa crença é perniciososa e preconceituosa, pois define ‘a priori’ e de antemão, quem tem o direito de aprender uma língua estrangeira no país. Uma das características das crenças é que elas são tácitas. E essa crença está tão arraigada na sociedade brasileira que todos a aceitam como verdade inquestionável e veem-se muito poucas ações para mudá-la. Além disso, essa crença, a meu ver, atinge diretamente a motivação dos alunos e professores para aprender e ensinar inglês em escolas regulares, mina tentativas de inovação e afeta as emoções, autoimagem e autoestima de professores e alunos, de inglês nesse contexto. Dessa forma, penso que devemos, sem deixar de reconhecer os problemas e dificuldades nesse contexto, nos contrapor a essa crença, procurando estar presentes, desenvolvendo projetos com os professores e alunos nas escolas e lutando por condições mais dignas de trabalho.

Como professora, concordo com a autora quando ela afirma que precisamos estar presentes, desenvolvendo projetos, utilizando todos os recursos que são disponibilizados para que as aulas sejam dinâmicas, contribuindo para a formação de alunos reflexivos e críticos, mesmo diante das dificuldades. Modificar crenças já enraizadas não é uma tarefa fácil; no entanto, acredito que, como agentes desse processo, a mudança deve partir de nós mesmos, professores de LI, fazendo constantemente uma autorreflexão sobre o que estamos fazendo em sala de aula.

Considerado um recurso importante para o processo de ensino-aprendizagem da LI, o LD possui várias características que, para esta pesquisa, é fundamental explicá-las. Por isso, a seguir, será apresentado o LD, com foco nas pesquisas, em seu conceito e no processo histórico brasileiro.

1.2 Livro Didático: Pesquisa, Conceito e História

[“...] O livro didático deve ser entendido como uma produção que está vinculada a valores, posições ideológicas, visões de língua, de aluno, de professor e de papel das línguas estrangeiras na escola” PNL D 2012 _ Ensino Médio/ Língua Estrangeira Moderna.

Nesta seção, busca-se discorrer sobre a utilização do LD, considerando pesquisas realizadas, seu conceito, aspectos históricos e leis que regem a utilização desse recurso nas

escolas públicas, e refletindo sobre as escolhas dos docentes de LI a respeito do LD e da construção do material didático (MD).

Em relação à pesquisa sobre LD, segundo Munakata (2012), há várias questões a serem comentadas. Inicialmente, determina-se a distinção das nomenclaturas, em sua maioria confusas, a respeito do MD e do LD. Batista, Galvão e Klinkle (2002, p. 45) explicam que:

Estudos e investigações a respeito dos livros didáticos vinham apresentando sinais de esgotamento ao longo dos anos de 1990. A partir da segunda metade dessa década, assistiu-se a uma renovação do interesse por esse gênero impresso, em decorrência das possibilidades abertas pela utilização de esquemas interpretativos, de procedimentos e pressupostos originados por estudos mais gerais a respeito da história do livro, da leitura e da educação, assim como do letramento.

Quanto à definição do LD, adota-se o conceito escolhido por diversos pesquisadores: o LD é qualquer livro, em qualquer suporte, seja impresso em papel ou digital etc. cuja produção é exclusiva para ser utilizada na escola com fins didáticos (LIVRES, 2005)⁴.

O LD é pesquisado enquanto produto cultural, mercadoria de editoras, suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares. Ele faz parte da cultura escolar e é considerado um dos instrumentos de aprendizagem mais usados, sendo, em muitos casos, o único utilizado em sala de aula. Ressaltando o aspecto sobre a noção de cultura escolar, Dussel (2013, p. 180) argumenta sobre a multiplicidade e a criatividade das experiências cotidianas:

Ela sustenta que as culturas têm vida cotidiana prática, que deve ser investigada, e este apelo para o nível de prática tem, no final, o efeito, segundo Rockwell, de obscurecer a sua definição inicial centrada em normas. A qualidade dinâmica e histórica da cultura rompe com a noção funcionalista da cultura como uma entidade homogênea. A cultura escolar abriu caminho para a noção de culturas escolares plurais.

A cultura escolar, então, refere-se a práticas, apropriações, atribuições de significados, além de normas e regras, explícitas ou não, símbolos e representações. Nesse contexto, entende-se o LD como um componente explícito.

Mesmo coexistindo com outros MDs, como softwares, recursos audiovisuais, *CD-ROM*, internet, o LD, ainda assim, continua ocupando um papel central.

Segundo Carmagnani (1999, p. 127), "O LD ainda é a fonte mais utilizada na escola em contextos diferenciados, a única fonte de acesso ao saber institucionalizado de que dispõem os professores e os alunos". Isso acontece em comunidades ribeirinhas ou áreas

⁴ Trata-se do Banco de Dados Livros Escolares (LIVRES), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP).

remotas, onde há dificuldades de acesso a tecnologias digitais, o que leva o professor a utilizar diferentes estratégias de ensino e outros recursos didáticos em sala de aula.

Conforme é discutido em Souza (1999), para alguns linguistas brasileiros como Bolognini (1991) e Coracini (1999), o LD, especialmente o de LE, assume autoridade do saber para os professores e alunos quanto à criação norteadora do ensino, em que o conhecimento é hierárquico e os conteúdos são selecionados e organizados pela divisão dos níveis. Mesmo com outros recursos didáticos disponíveis, como as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), o LD torna-se a referência no ensino de LE. Além disso, o livro escolhido pelo professor de LI norteia sua prática docente.

De acordo com Bolognini (1991, p. 43), “O papel do livro didático na sala de aula, a análise de seu conteúdo, os pressupostos sobre a linguagem e processo de ensino-aprendizagem guiaram outros autores à pesquisa para Linguística Aplicada”. Ferro e Bergman (2008) afirmam também que o LD pode condicionar os professores em sala de aula, limitando-os a usar exclusivamente esse recurso. Quando se referem ao MD, as opções de recursos são amplas, o LD aparece como um dos recursos a serem utilizados em sala de aula e não o único. Isso leva o professor de LE a ressignificar sua prática pedagógica pelo olhar do público-alvo de ensino – alunos – e do contexto ao qual ele pertence (CELANI, 1997 apud TICKS, 2005, p. 17).

A respeito do MD, Almeida Filho (2013) reforça a ideia de que ele é uma forma de codificação de ação nas salas de aula ou em outros lugares de aprender. Sua eficácia resulta em não ser somente material de apoio, mas um guia para o processo de ensino-aprendizagem utilizado pelo professor e pelo aluno.

O resultado depende exclusivamente de como esses recursos são utilizados pelos professores em sala de aula. É considerado MD todo e qualquer objeto, mesmo não sendo pedagógico, que auxilie o docente no processo de ensino-aprendizagem e que tenha a finalidade de facilitar a compreensão dos estudos de LE pelos discentes. Essa ideia é corroborada por Leffa (2003) e Barros e Costa (2010) quando eles relatam que os professores podem reunir diferentes materiais com vistas ao ensino, tais como vídeos, áudios, filmes, propaganda, embalagens de produtos, livros literários, bula de remédio, entre outros, priorizando os materiais autênticos.

A utilização da internet permite ao professor o acesso a um repertório vasto e diversificado de materiais provenientes de diferentes países, o que enriquece as aulas de LE. Baseado nesse pressuposto, Leffa (2003, p. 7) chama a atenção para a facilidade do acesso que o professor possui e destaca que:

O professor atualmente tem, nas mãos, acesso a um mundo de informações e recursos que seriam impensáveis há alguns anos. Na década de 80, por exemplo, a editora Collins, em convênio com a Universidade de Birmingham, investiu milhões de libras esterlinas para construir uma base de dados linguísticos que seria usada para produção de material didático e de dicionários. Hoje esse investimento milionário equivale, em termos de acervo, a uma fração do que está disponível ao professor através, principalmente, da internet. Estamos no meio de um oceano de informações e, como diria Casimiro de Abreu, o que é maior do que o oceano, minha mãe? Maior que o oceano, meu filho, é a ideia.

Condizente com a afirmação do referido autor, Weininger (2001) discute sobre o papel do professor a respeito dos materiais acessíveis, ressaltando que o professor precisa ser um pesquisador, estar atento às possíveis mudanças, quebrar paradigmas, como o do único detentor do conhecimento. Essa atitude permite ao professor selecionar conteúdos e textos pertinentes para o ensino de LE.

Na apresentação sobre o LD, seu papel é estabelecido pela relação mediadora entre o professor e o processo de ensino-aprendizagem (RICHTER 2005). Porém, o professor pode ter uma relação de subordinação no que diz respeito ao uso do LD. Segundo o autor, essa relação pode ter maior ou menor intensidade dependendo do contexto no qual o professor está inserido.

O LD consegue despertar a atenção em sala de aula, podendo ter impacto negativo ou positivo a depender da forma como é utilizado, ou seja, ele pode trazer, conforme Richards (1998; 2002), vantagens e limitações que estão apresentadas no quadro 2:

Quadro 2-Vantagens e limitações do Livro Didático

Vantagens	Limitações
<p>O livro didático...</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Proporciona estrutura e conteúdo programático para um determinado programa; ● Ajuda a padronizar o processo de instrução; ● Mantém determinada qualidade; ● Proporciona uma variedade de recursos de aprendizagem; ● É um material eficiente; ● Pode trazer modelos e insumos 	<p>O livro didático...</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pode conter insumo linguístico não autêntico; ● Pode distorcer determinados conteúdos; ● Pode não refletir as reais necessidades dos alunos; ● É um material caro; ● Com frequência, é culturalmente inapropriado; ● Nem sempre é compatível com uma

linguísticos eficientes; ● Tem alto apelo visual.	filosofia de ensino centrada no aluno; ● Em diversos contextos pode representar o chamado ‘currículo oculto’ ⁵ de muitos cursos de línguas.
--	---

Fonte: Adaptado de Richards (1998, 2002)

O autor compara os aspectos do LD de uma maneira geral; no entanto, esses aspectos aproximam-se de uma realidade comum. Pessoa (2009) explica que isso ocorre principalmente em países como o Brasil, onde a LI é ensinada e aprendida como uma LE, língua franca ou internacional.

Segundo Silva (2012), os registros sobre o LD no Brasil iniciaram no período imperial, quando foram instaladas as primeiras escolas públicas no país. A produção e publicação de textos didáticos não apresentavam boas condições.

No ano de 1838, ainda de acordo com o autor mencionado, foi criado o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e a partir desse momento, ainda na época imperial, o LD começou a ser utilizado de forma mais sistemática.

Para Bittencourt (1993, p. 17), “o estabelecimento da educação escolar foi planejado e acompanhado pelo poder governamental” tendo, assim, o controle do que deveria ser ensinado nas escolas. Nesse contexto, o LD se configurou como um mecanismo que servia como instrumento privilegiado de controle do Estado.

Movido pelo espírito nacionalista, a produção do LD, a partir da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, adquiriu também a responsabilidade da construção da identidade brasileira. Entre os intelectuais marcantes da época, destaca-se Joaquim Manoel de Macedo, romancista e autor dos primeiros LDs de História do Brasil.

A elaboração dos LDs dessa época, segundo Bittencourt (1993, p. 20) ocorria da seguinte forma:

Em duas fases importantes – consistindo a fase inicial em projetos que defendiam a necessidade de elaborar livros segundo modelos estrangeiros, principalmente franceses e alemães. A partir de 1870 e 1880 as críticas em relação à utilização de obras estrangeiras se ampliaram, dando início à outra fase: conclamando a produção de obras nacionais, atreladas às transformações ocorridas na sociedade brasileira no final do século XIX, como o crescimento de rede escolar, urbanização, imigração, esfacelamento do trabalho escravo e modernização tecnológica da imprensa.

Com o forte sentimento nacionalista e com as mudanças ocorridas no século XIX, a construção de escola secularizada é destacada pela autora a partir da “crença na força do livro

⁵ O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. (SILVA, 2010).

didático escolar como peça importante na viabilização dos projetos educacionais” (BITTENCOURT, 1993, p. 21). Ela ressalta a importância dos LDs para a formação de professores e alunos no século XIX. O objetivo da elaboração do LD era suprir as necessidades de professores mal formados e, por isso, o livro deveria ser feito de maneira mais cuidadosa, atendendo aos interesses do Estado.

Foi somente a partir da criação das Escolas Normais que a elaboração do LD começou a ter outros objetivos. Sua elaboração visava à formação do professor, enquanto outros livros versavam sobre leis e instrução pública.

Convém destacar que, para sanar a defasagem da formação docente, o LD, inicialmente, possuía a necessidade de atender ao professor. Isso mudou no decorrer do século XIX, com a proposta de estender as obras didáticas para o aluno, passando aos autores do LD a responsabilidade e a preocupação com sua elaboração.

Ainda no século XIX e início do século XX, surgiu a necessidade de criar novas metodologias de ensino e disciplinas escolares a fim de responder às necessidades vividas pela sociedade.

Mesmo com o sentimento nacionalista da época, a influência dos manuais didáticos norte-americanos era grande, como pode ser observada na primeira edição em português de *Lição de coisas*, de Norman Allison Calkins, traduzida por Rui Barbosa e publicada em 1886 (SOUZA, 2005). A obra de Calkins introduziu o método intuitivo, que consiste em desenvolver as faculdades cognitivas dos alunos, como mostra Souza (2005, p. 26):

Essa aplicação prática consistia em oferecer aos professores lições sobre objetos, apresentados na forma de perguntas e respostas, compreendendo séries graduadas tendo em vista o grau de dificuldade e a progressão gradativa do aluno. As lições sobre objetos diversos [...] eram apresentadas aos professores enfatizando a observação e tendo em vista o desenvolvimento da linguagem, número e forma. Cada passo deveria ser iniciado e controlado pelo adulto e muitas lições enfatizavam um aspecto moral.

O método intuitivo caracterizou o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Uma parte dos objetos que foram utilizados para esse processo está disponível nos acervos dos museus escolares, nas escolas implantadas no Brasil no início do século XX.

Na escola de Primeiras Letras ou Escola Elementar, Bittencourt (1993, p. 46) a respeito do LD afirma que:

Existia o livro didático da disciplina organizado por nível de idade, cuja complexidade dos conteúdos buscava acompanhar as diversas fases de aprendizagem do aluno, evoluindo segundo os programas de ensino. Outro gênero foi denominado livro de leitura, um tipo específico de literatura para a infância.

Segundo Batista, Galvão e Klinke (2002), somente no século XIX, os livros escolares de leitura começaram a surgir no país, destinados especificamente às séries iniciais da escolarização.

No que se refere à classificação do LD, as autoras classificam:

O livro didático como principais fontes de pesquisa. Para diversificá-las, ampliá-las e cotejá-las, vem-se utilizando, também, programas e relatórios de instrução pública, legislação educacional, revistas que circulavam entre os professores, dados censitários, jornais, almanaques, autobiografias, romances e entrevistas, quando possível. (BATISTA; GALVÃO; KLINKE, 2002, p. 29)

Considerando as mudanças governamentais, o LD passou por diversas transformações, desde o Estado Novo até a contemporaneidade, conforme é apontado por Silva (2012). O autor menciona um grande incentivo da produção didática nacional, no ano de 1930, no cenário político liderado por Getúlio Vargas que propagava a ideia de nação forte e unida. Com a crise econômica de 1929, o Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, elaborou uma proposta didática de cunho nacionalista, iniciando a produção de LDs em larga escala de autores brasileiros, reforçando o programa nacionalista.

Para a ampliação, zelo, distribuição e avaliação do LD, foram criados diversos órgãos e comissões, atualmente extintos, conforme é possível observar no quadro 3.

Quadro 3- Órgãos e Comissões do LD

Processo histórico do Livro Didático - 1930-1976	Data	Finalidade
INL – Instituto Nacional do Livro	1930	Zelar e ampliar a produção do país
CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático	1938	Decreto-lei n. 1006 – Regulamentar a política nacional para o LD - produção, compra e utilização.
COLTED - Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático	1966	Acordo entre MEC e USAID ⁶ para a distribuição gratuita de livros didáticos em escolas públicas por três anos; instalações de bibliotecas; implementação de cursos de treinamento; proposta de mudança nas universidades brasileiras pelos moldes americanos.

⁶ Em inglês: *United States Agency for International Development*.

FENAME - Fundação Nacional do Material Escolar.	1967	Por meio da Lei 5327/67, tornou-se responsável por estabelecer diretrizes para a produção e a distribuição do material escolar.
PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental	1971	Assumindo os recursos e trabalhos da COLTED, extinta no mesmo ano por envolvimento em escândalos (FILGUEIRAS, 2013, p. 8)
PLD – Programa do Livro Didático	1976	Com a extinção do INL, a FENAME passou a ser responsável pelo PLD mesclando a função de produtora de livros didáticos e financiadora do mercado editorial privado (FILGUEIRAS, 2013, p. 12)

Fonte: Adaptado de Teixeira (2018)

Nos anos 1980, novos ares de democracia começaram a soprar em terras brasileiras e, nesse momento, as mudanças também adentraram o campo escolar. Em 1983, a FENAME foi incorporada pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que tomou o PLIFEF sob sua administração. Seguindo o rumo de uma tímida democracia em ascensão, o PLIFEF deu lugar, em 1985, ao PNLD.

A substituição do PLIDEF pelo PNLD, instituída por meio do Decreto 91.542 (BRASIL, 1985), é pontuada por Teixeira (2018) como o marco para o processo de avaliação, de seleção e de distribuição de LDs no país.

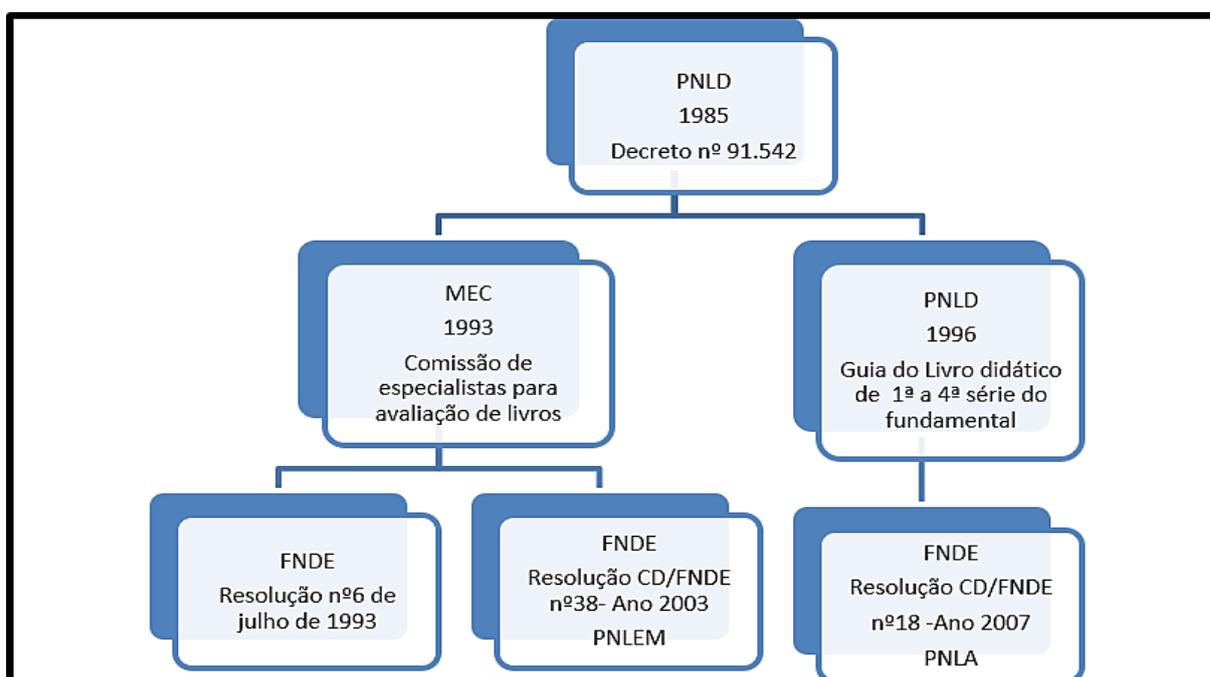
Segundo Teixeira (2018), fatores como problemas para o cumprimento de prazos de distribuições de livros, autoritarismo nas decisões, a pressão das empresas, entre outros, contribuíram para mudanças. O autor destaca que dois pontos fundamentais - a participação dos professores no processo editorial e a ampliação do programa para as demais séries do Ensino Fundamental - contribuíram para melhorias da qualidade didático-pedagógica do LD.

Miranda e Luca (2004, p. 126) a respeito da criação do PNLD afirmam que “a partir desse momento, progressivamente foram sendo incluídas no programa as distintas disciplinas, componentes do currículo escolar e o programa foram se delineando no sentido de incorporar os professores no processo de escolhas dos livros didáticos”. Concordando com os autores, Mantovani (2009, p. 32-33) sobre as mudanças ocorridas expõe as seguintes características:

Indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para a sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias.

Diante de um novo cenário, no âmbito das políticas públicas relacionadas ao LD, Fernandes (2011, p. 2) afirma que o PNLD é um programa de referência para a compreensão do processo de redemocratização brasileira, no campo da política educacional, pois vem atravessando todos os governos nos últimos oitenta anos da história da educação brasileira. A partir das implementações e das avaliações feitas pelas comissões especialistas do PNLD, surgiram novos programas contemplando os componentes curriculares e a modalidade de ensino, conforme ilustra a figura 2:

Figura 2 - Comissões e Programas de Governo



Fonte: A autora (2021)

A partir de 2011, os componentes de LI e Língua Espanhola foram incluídos no PNLD para o Ensino Fundamental e, em 2012, para o Ensino Médio. As características do LD de LI, assim como as regulamentações impostas são temas da próxima seção.

1.3 PNLD - Livro didático de Língua Inglesa

Com a criação do PNLD - Língua Estrangeira Moderna (LEM), a educação brasileira avançou mesmo com um atraso de catorze anos para entrar no programa. Assim, é marcado pela primeira vez o recebimento do LD nas escolas, diferenciado dos demais livros na forma de distribuição e caracterizado por ser consumível⁷ e reposto anualmente.

⁷ Consumível refere-se ao livro que fica com o estudante após o seu uso.

Cada edital do PNLD tem validade de três anos em um processo de adesão, análise e escolha das coleções didáticas, assim como distribuição e uso. Conseqüentemente, a coleção adotada é utilizada durante os três anos consecutivos enquanto novo edital de escolha de outras coleções está sendo analisado. Porém, no que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental, o PNLD tem a duração de quatro anos, prejudicando a sequência didática do aluno, visto que há troca de material no percurso, assunto a ser tratado nesta pesquisa mais adiante.

Para a execução do PNLD, há doze passos que estão apresentados na página online do Programa e demonstrados no quadro 4:

Quadro 4-Etapas do processo da escolha do Comitê de Avaliação do PNLD

Sequência	Descrição
1. Adesão	As escolas estaduais, federais, municipais e as do Distrito Federal que almejam participar dos programas de MD devem manifestar interesse formal, observando os prazos, normas, obrigações e procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação.
2. Editais	Estabelecem as regras para inscrições do LD e são publicados no Diário Oficial da União, disponíveis no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na internet.
3. Inscrição das editoras	São determinados o prazo e os regulamentos para habilitação e a inscrição das obras pelas empresas pertencentes aos direitos autorais.
4. Triagem/Avaliação	Para que as obras oferecidas estejam de acordo com as exigências técnicas e físicas do edital, é feita uma triagem pelo Instituto de Pesquisa Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Posteriormente à seleção, os livros são encaminhados à Secretaria de Educação Básica SEB/MEC, que é responsável pela avaliação pedagógica. A SEB seleciona os especialistas que analisam as obras e elaboram as resenhas dos livros aprovados nas quais farão parte do Guia de Livros Didáticos.
5. Guia do livro	O FNDE oferece o Guia de Livros Didáticos em seu portal na internet e também de forma impressa para as escolas cadastradas no censo escolar. O Guia serve como orientação para as escolhas dos livros a serem

	adotados pelas escolas.
6. Escolha	De forma democrática e baseada no Guia de Livros Didáticos, é feita pelos gestores e professores a escolha das obras que serão utilizadas pelos alunos em sua escola.
7. Pedido	É feito pela internet, através de uma senha previamente enviada pelo FNDE às escolas. Os professores fazem as escolhas online, em uma plataforma disponibilizada pelo FNDE.
8. Aquisição	Após a organização dos pedidos realizados na internet, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras.
9. Produção	Com a conclusão da negociação, o FNDE firma o contrato e informa as quantidades de livros a serem produzidas e as localidades de entrega para as editoras.
10. Análise de qualidade física	O IPT acompanha a produção, com a responsabilidade de coletar as amostras e analisar as características físicas dos livros, de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados.
11. Distribuição	Feita por contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Nessa etapa, é feito um acompanhamento com parceria entre os técnicos do FNDE e os das secretarias estaduais de educação.
12. Recebimento	Estimula-se a chegada dos livros entre outubro do ano anterior até início do ano letivo. Nas zonas rurais, as obras são entregues nas sedes das prefeituras ou das secretarias municipais de educação as quais ficam responsáveis pela efetivação da entrega dos livros.

Fonte: FNDE, disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento>. Acesso em: 6 mai. 2021.

Após a aprovação e a implementação do PNLD para as LEs, as coleções aprovadas passam por um rigoroso processo de avaliação, baseado nos documentos oficiais que são norteadores para o processo de ensino-aprendizagem da LI: PCNs para LE (BRASIL, 1998) e recentemente Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Foram criadas seis categorias para avaliação do LD (BRASIL, 2020): i) proposta voltada para a formação cidadã;

ii) perspectiva dialógica; iii) função social da língua; iv) levantamento de aspectos culturais; v) presença de gêneros discursivos; vi) desenvolvimento dos multiletramentos. Essas categorias devem ser consideradas para avaliar se as atividades propostas no LD dialogam com os documentos oficiais brasileiros e com os teóricos que embasam uma proposta de ensino da LI que desenvolva práticas discursivas, explorando valores sociais e culturais e ampliando os horizontes linguísticos dos alunos (BAKHTIN, 2006, 2011; KUMARAVADIVELU, 2003; ROCHA, 2007, 2010; ROJO, 2009, 2012; VYGOTSKY, 1991, 2001a, 2001b).

Vale ressaltar que, segundo Teixeira (2018), os livros de LE são classificados como consumíveis e se diferem dos demais componentes curriculares que adotam livros reutilizáveis⁸. Assim, o aluno de LE ficava com o livro, servindo inclusive como material de pesquisa e apoio para os anos seguintes. No entanto, entre tantos retrocessos, em 2018, a fim de conter despesas, o LD de LI passou a ser classificado como reutilizável.

O PNLD disponibiliza o Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2013) que apresenta resenhas das coleções aprovadas. É possível estudar as particularidades de cada obra para a escolha, observando a abordagem do livro e a descrição minuciosa que o Guia traz, além da análise feita pela comissão avaliadora, detalhando o manual do professor.

Observa-se, então, que a garantia do PNLD em distribuir LDs de qualidade marca um grande avanço para a educação. Entende-se que não existe LD completo ou perfeito. Cada comunidade escolar possui suas especificidades, assim como cada turma é diferente. Vilaça (2009) critica a propagação da crença em relação ao LD como única fonte de atividades e conteúdos e chama a atenção para a postura do professor no que concerne à adaptação necessária das atividades e conteúdos. É nesse contexto que a visão crítica do professor em relação ao LD é fundamental.

As coleções que são aprovadas pela comissão avaliadora ficam disponíveis no Guia Didático e o professor, junto com a coordenação pedagógica ou direção, escolhe o livro que acredita ser mais adequado ao seu contexto. Ressalto que as crenças do professor, sua formação acadêmica, motivações e o contexto no qual atua influenciam o processo de escolha do LD.

Segundo Vilaça (2010, p. 68), para o processo de escolha, o professor deve:

[...] reconhecer, no entanto, que a adequação é sempre parcial, uma vez que a quantidade de fatores envolvidos impossibilita que um material se ‘encaixe com uma luva’ no contexto específico de ensino. Em outras palavras, o nível de adequabilidade expressa a menor ou maior probabilidade do material estar de acordo

⁸ Reutilizável diz respeito ao livro que deve ser devolvido no final do ano letivo para ser reutilizado por outros alunos.

com os objetivos de ensino, com as características e as necessidades da situação-alvo.

Avaliar as coleções apresentadas no Guia pode fazer a diferença a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O professor de LI procura buscar o livro que apresente materiais autênticos e ofereça recursos extras tais como CD-ROM, DVD, softwares e links da internet para contextualizar o ensino, além de sugestões de atividades fora do livro propostas no manual do professor.

A respeito da seleção e escolha do LD que estão amparadas no artigo 8 da Resolução nº 42, de 28 de agosto de 2012 (Alterada pelas Resoluções nº 22, de 7 de junho de 2013, e nº 44, de 13 de novembro de 2013) destacam-se algumas responsabilidades das escolas e dos professores:

IV – às escolas participantes compete: (...)

b) viabilizar a escolha dos livros didáticos com a efetiva participação de seu corpo docente e dirigente, registrando os títulos escolhidos (em primeira e segunda opção, de editoras diferentes e as demais informações requeridas no sistema disponibilizado pelo FNDE na internet, conforme as orientações especificadas);

e) atuar para que os livros escolhidos estejam de acordo com a proposta pedagógica da escola e sejam aproveitados por professores e alunos durante todo o triênio de atendimento, a despeito de eventuais mudanças no corpo docente ou dirigente;

V – aos professores compete:

a) participar do processo de escolha dos títulos para a respectiva escola, dentre aqueles relacionados no guia de livros didáticos disponibilizado pelo FNDE;

b) observar, no que se refere ao processo de escolha, a proposta pedagógica e a realidade específica da sua escola;

O PNLD enfrenta problemas que são elencados por Paiva (2014): os livros não são suficientes para todos os alunos e, se há admissão de novos professores, não há livros para atendê-los. O fato da escolha do livro ocorrer trienalmente pode implicar na descontinuidade do material escolhido, conforme é apontado pela autora:

Ambas as coleções de LD de Língua Inglesa que foram selecionadas na avaliação de 2011 não foram escolhidas pelos avaliadores em 2014. Assim, o trabalho iniciado com o auxílio daquele material teve que ser interrompido, pois os livros daquelas coleções deixaram de ser enviados às escolas. (PAIVA, 2014 apud BASONI; MERLO, 2019, p. 438)

A descontinuidade desses materiais acarreta na descrença do professor e a resistência em participar do processo de escolha dos livros (PAIVA, 2014), além das imposições do LD ao professor (CORACINI, 2011; ROJO, 2013).

Entre os desafios enfrentados pelos professores nas escolas públicas em relação ao LD, é possível citar: o livro escolhido pelos professores não chega à escola ou, quando chega, não contempla todos os alunos, como afirmado anteriormente; o professor escolhe um livro

que não é contemplado por questões financeiras. Esses problemas foram discutidos na pesquisa de Silva (2014), que trata das (re) construções das identidades dos professores com relação ao LD no cenário político de 2011. A autora argumenta sobre as relações conflituosas entre os LDs enviados às escolas e a forma como a seleção foi realizada. Muitas vezes, o professor é obrigado a trabalhar com o livro que não escolheu.

Em suas aulas, o professor de LI desenvolve várias tarefas para contextualizar o ensino. O Guia do Livro Didático de Língua Estrangeira Moderna para o Ensino Médio (BRASIL, 2015) possui a seção “Em Sala de Aula” orientando que, ao utilizar o LD, o professor deve:

- ampliar contato do aluno com outras possibilidades,
- desenvolver estratégias que levem os alunos a uma preparação (melhor),
- propor projetos, outras tarefas, complementações,
- suprir conteúdos, atividades, textos, precisões,
- atentar-se para limitações, aprofundar,
- revisar, e reelaborar atividades e conteúdos.

Reforça-se, pela própria comissão avaliadora do PNLD, a não centralidade do LD em sala de aula. O professor de LI precisa ter o olhar crítico para o livro escolhido e transformar as limitações que o livro traz.

Entretanto, nem sempre o professor tem tempo disponível para realizar essas adequações. A realidade da maioria dos profissionais atuantes em escola pública é bem conhecida: carga horária em excesso; algumas escolas não apresentam uma boa infraestrutura; falta tempo para o professor elaborar materiais, visto que o tempo disponível é destinado a planejamento e correções de avaliações, principalmente quando o professor possui uma grande quantidade de turmas e alunos. Nesse sentido, o LD, com todas as limitações, torna-se a ferramenta mais utilizada pelo docente, pois os conteúdos e as tarefas já estão prontas, facilitando as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

Há professores que acreditam na utilização de vários LDs, o que, segundo Coracini (2011), pode se configurar como uma “colcha de retalhos”, em que não há conexão entre o que está sendo ensinado. A autora destaca que há também professores que utilizam o livro em demasia, o que compromete o sucesso das aulas pelo uso excessivo do material. Ainda sobre a utilização do LD, Pessoa (2009) afirma que alguns professores não se preocupam em questionar o livro ou adequá-lo à realidade de seus alunos por ser mais cômodo para sua prática pedagógica, gerando aulas rotineiras e poucas atrativas.

A conscientização do uso do LD de forma crítica exerce um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades e competência específica para o ensino-aprendizagem da LI. Assim, cabe ao professor a responsabilidade de fazer o melhor uso do LD, relacionando o

conteúdo apresentado ao contexto de seus alunos e ao ambiente escolar. Segundo Nunan (1997), o professor pode expandir o conteúdo apresentado pelo LD, assegurando sua autonomia, ao adaptar aquilo que está exposto ao contexto em que os alunos estão inseridos.

Em consenso com Nunan (1997), sobre o uso do LD, Gimenez (2009, p. 8-9) afirma que:

Se, no entanto, [os LDs] forem vistos com um olhar seguro de quem conhece a realidade próxima de seus alunos e suas necessidades, podem servir como mais um recurso à sua disposição para alcance dos objetivos traçados e resultados esperado-coletivo e democraticamente decidido.

Percebe-se, então, que o LD, apesar de apresentar inúmeras qualidades, possui lacunas, o que gera a necessidade da análise crítica do docente para preencher o que falta. Esse perfil docente para o processo de ensino-aprendizagem é analisado por Allwright (1981) ao propor a formação da sala de aula em três elementos: o professor, alunos e MDs. Assim, o autor pontua que as oportunidades de aprendizagem ocorrem por meio da interação e que o LD não atua sozinho no processo de ensino-aprendizagem, mas com aluno e professor.

É importante ressaltar que, para a escolha do LD, o professor conta com o Guia Didático, disponibilizado na plataforma do FNDE e acessado *online* ou de forma *off-line*, em formato *pdf*, que apresenta as resenhas das obras a serem escolhidas para a modalidade de ensino vigente. Essas resenhas são organizadas e divididas nas formas expostas no quadro 5:

Quadro 5- Características das resenhas das obras ofertadas no Guia Didático

Características das Resenhas	
Visão Geral	Apresenta as características gerais da obra, os propósitos, os referenciais teórico-metodológicos, os conceitos centrais, a abordagem didático-pedagógica e a organização do Manual do Professor e do Manual do Professor Digital, para que o professor tenha a visão inicial dos livros da coleção e dos pressupostos presentes em todos os volumes que a formam.
Descrição da Obra	Descreve, de forma detalhada, a estrutura e a organização dos volumes (número de páginas, capítulos, temas, conteúdos), as relações entre estes e outras informações relevantes da coleção.
Análise da Obra	Apontam as qualidades, ressalvas, o arranjo das competências e habilidades BNCC ⁹ , a formação cidadã, o respeito à legislação, às diretrizes educacionais, a qualidade do projeto gráfico, ou seja, delinea

⁹ A citação da BNCC é feita aqui por apresentar as características do Guia do PNLD 2020 voltado para os anos finais do Ensino Fundamental.

	a proposta pedagógica da obra em sua totalidade: Livro do Estudante, Manual do Professor e o Manual do Professor Digital.
Em Sala de Aula	Aponta suas potencialidades pedagógicas e seus limites, onde o professor (a) deve atuar mais intensamente, complementando detalhes para além dos livros e das páginas escritas que chegam até os estudantes.

Fonte: FNDE – Guia PNLD

Baseado nessas características e nos critérios de avaliação das obras também expostos no Guia, o professor pode escolher a obra que ele acredita ser mais compatível com a comunidade em que atua. As obras de LI possuem características diferentes das que foram apresentadas no quadro 5 por conta da especificidade da disciplina. A BNCC traz os chamados eixos organizadores e suas especificidades que servem de critérios para avaliação das obras didáticas de LI no PNLD contemplados no Guia. Esses eixos são descritos da seguinte maneira:

- **Oralidade** - Com objetivo da construção de significados entre os falantes, o eixo da oralidade possui o foco em compreensão e produção oral;
- **Leitura**- O foco está na compreensão e interpretação dos gêneros escritos na LI, promovendo estratégias de reconhecimento textual que podem favorecer os processos de significação e reflexão crítica;
- **Conhecimentos Linguísticos**: Estão voltados para a contextualização da língua, promovida pela análise, reflexão e prática, considerando oralidade, leitura e escrita;
- **Dimensão Intercultural**: Está relacionada à compreensão cultural em um processo contínuo de interação e (re) construção.

Esses eixos organizadores estão descritos na BNCC e servem como um norte para professores e pesquisadores. Além disso, o documento informa as competências específicas do componente curricular da LI para o processo de ensino-aprendizagem.

No Guia, são informados também os critérios de avaliação para as obras serem aprovadas no PNLD, um panorama geral das coleções aprovadas, os resultados quantitativos do processo de avaliação, além dos avanços mais importantes nas obras selecionadas.

Outro aspecto importante é a utilização de recursos tecnológicos atrelados aos livros de LEs oferecidos pelas editoras como MDs. Grossi, Costa e Silva (2017, p. 147) exemplificam os MDs ofertados: “[...] de vídeo, materiais diferenciados para trabalho com pronúncia, os chamados *resource books* (livros de recursos) com jogos, atividades extra,

cartazes”. As autoras também se baseiam nas considerações de Paiva (2014, p. 346), ao afirmarem que:

Algumas coleções didáticas já oferecem a versão digital e quem compra o livro recebe uma senha para ter acesso ao material digital. É comum também que as editoras publiquem em suas páginas eletrônicas, atividades digitais para os alunos ou atividades extras em formato *pdf* para serem copiadas pelos professores.

Percebem-se, então, as mudanças nas obras oferecidas pelo PNLD apresentadas no Guia. A utilização dos recursos digitais é um dos problemas enfrentados pelos professores. Embora isso não seja foco desta pesquisa, vale ressaltar que, segundo Grossi, Costa e Silva (2017), o despreparo docente diante das tecnologias digitais ofertadas ainda é uma realidade e que o professor, às vezes, se transforma em aluno de seus alunos por estes terem mais conhecimento sobre as tecnologias digitais do que o docente.

A insistência por parte dos docentes em manter uma prática não condizente com a realidade de seus alunos enraizada em suas crenças não permite que a escola, ainda vista como uma instituição tradicional, promova a transformação da formação do cidadão. Marcelo (2010) explica que as reformas educacionais, entre elas o PNLD e as mudanças dos LDs, não são suficientes para trazer aos professores de línguas a estabilidade necessária, o que descentraliza seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

1.3.1 A Produção e Utilização dos Materiais Didáticos

Os MDs são recursos com o objetivo de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem de qualquer disciplina, incluindo a LI. Assim, eles podem ser organizados pelos saberes, experiências e prática pedagógica.

Apesar da importância dos MDs e da produção de LDs por meio de políticas nacionais, como o PNLD, não se pode considerá-los como produtos finalizados, indispensáveis, absolutos ou indubitáveis (SCHEYERL, 2012).

Segundo Paiva (2014), a resistência em relação ao uso do LD ainda persiste por diversos motivos. Essa rejeição se deve, por exemplo, à transformação dos métodos de ensino: o estruturalismo pregava a prática oral, e no livro dos alunos apenas constava as ilustrações das falas que seriam ditas pelo professor ou pelo gravador para serem ouvidas e repetidas. A autora pontua que existem alguns pesquisadores que também se posicionam contra a adoção de LDs. Eles defendem que o professor deveria criar seu próprio material de acordo com o contexto e com as necessidades de seus alunos.

Para Garcia (2016), a elaboração de MDs implica na autonomia do professor, que se relaciona a uma concepção ampla dos saberes e à liberdade de escolhas curriculares.

O conceito de MD, segundo Bandeira (2009, p. 14), diz respeito a "produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática". Almeida Filho (2013, p. 2), por sua vez, afirma que "todo material didático está alinhado a uma dada abordagem de ensinar e de aprender [...]". Seguindo ainda com o pensamento de Almeida Filho (2013, p. 27), "livros ou materiais didáticos de ensino são instâncias de aprovação de um modelo de instrução e suas formas previstas de aprender."

No que tange à elaboração de MD, Leffa (2003) estabelece uma sequência de atividades que envolve: análise, desenvolvimento, aplicabilidade e avaliação. Experiências e preferências dos alunos, assim como seu conhecimento prévio, servem de ponto de partida para a confecção de materiais que acionem esse conhecimento. Toda atividade necessita ser objetiva a partir da análise do professor. É importante ressaltar que esse docente precisa ter conhecimentos teóricos para elaboração do MD a fim de ser objetivo e claro ao planejar as aulas e elaborar as atividades.

Sobre a produção de MD, Paiva (2014, p. 355) mostra que:

[...] produzir material didático nos ensina que a tarefa não é trivial e coloca em xeque a crença de que o professor deve ser também produtor de material didático. Os que se posicionam contra a adoção de livros parecem ignorar que a produção de material didático não é uma atividade trivial, pois envolve vários conhecimentos, habilidades e colaboração de outros profissionais, além de demandar muito tempo para um bom produto final.

Para a elaboração de MD devem também ser consideradas a abordagem de ensino e escolhas metodológicas, e é preciso deixar claros os objetivos gerais e específicos. A figura 3, retirada de Vilaça (2011), demonstra passos normalmente seguidos na elaboração de um MD (LEFFA, 2003b; McDONOUGH; SHAW, 2003; TOMLINSON; MASUHARA, 2005).

Figura 3- Passos para elaboração de materiais didáticos



Fonte: Vilaça (2011)

A elaboração de MDs, que requer do professor habilidades para adaptar materiais, segundo Villaça (2011), é uma atividade recorrente com o objetivo de contextualizar o ensino. Para a elaboração de MDs, o autor relaciona e caracteriza os materiais comuns para o ensino de LEs, conforme é possível observar no quadro 6:

Quadro 6-Materiais Didáticos para o ensino de LE

Materiais Didáticos Para o Ensino de Línguas Estrangeiras			
Impresso Textual	Áudio	Visuais/gráficos	Multimídias
Livro	CD	Pôsteres	CD-ROM
Gramática	Arquivos mp3 e similares	Quadros e figuras	DVD
Dicionário	<i>Podcast</i>	<i>Slides</i>	VCD
Enciclopédias		<i>Cards</i>	
Outros			

Fonte: Adaptado de Vilaça (2011)

É importante esclarecer que esses materiais citados não seguem um padrão, o objetivo é ilustrar os tipos de materiais disponíveis aos docentes que, muitas vezes, não são assimilados como MDs.

O MD elaborado e utilizado pelo professor, segundo Souza (2007, p. 113),

[...] deve ser sempre acompanhado de uma versão pedagógica quanto sua verdadeira utilidade no processo de ensino-aprendizagem, para que se alcance o objetivo proposto. Não se pode perder em teorias, mas também não se deve utilizar qualquer recurso didático por si só sem objetivos claros.

Portanto, as possibilidades para utilização de recursos que vão além do LD são inúmeras, assim como oportunidades para o professor planejar uma boa aula, ajudando o aluno na sua construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Silva (2017), algumas obras de LEs têm anexados a elas materiais diferenciados para

atividades de oralidade os denominados *resource books* (livros de recursos), que trazem jogos, atividades extras, cartazes.

Silva (2017), em relação a uma pesquisa do Conselho Britânico sobre o ensino de inglês no Brasil, afirma que o acesso a MDs torna-se desafiador nas escolas públicas. Ao citar Freire (2010), Silva (2017, p. 149) discute sobre a necessidade de mudança da seguinte forma:

É preciso mudar a cultura escolar tão arraigada em limites de espaço e tempo, provas, autoridade do docente, submissão do discente, material impresso apenas, que serve muito bem aos *status* estabelecido, numa educação mais opressora que atende uma classe dominante ao invés de promover integração, empoderamento e libertação. (FREIRE, 2010 apud SILVA, 2017, p. 149)

Os avanços tecnológicos inseridos na educação ainda são entraves para a escola, que é uma instituição tradicional. A apresentação de MDs contextualizados, a adequação dos LDs e as políticas públicas não são suficientes para trazer ao professor segurança e autonomia para descentralização de seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

No capítulo seguinte, estão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, descreve-se o percurso metodológico realizado para o desenvolvimento deste trabalho. Primeiramente, é apresentado um quadro sobre a classificação desta pesquisa; em seguida, são expostos os critérios escolhidos, a descrição do perfil dos participantes, os instrumentos adotados para geração de dados e, por fim, os procedimentos de coleta e de análise de dados.

2.1 Classificação da Pesquisa

O quadro 7 traz a classificação desta pesquisa quanto a natureza, abordagem, objetivos, procedimentos e instrumentos metodológicos:

Quadro 7- Classificação da Pesquisa

Natureza	Abordagem	Objetivos	Procedimentos	Instrumentos metodológicos
Básica	Qualiquantitativa -Descritiva -Analítica	- Exploratória - Interpretativa	- Bibliográfico - Etnográfico	-Questionário semiestruturado

Fonte: A autora (2021)

De acordo com o quadro 7, esta pesquisa apresenta natureza básica e abordagem qualiquantitativa e analítica, uma vez que o objetivo é analisar as crenças docentes sobre as contribuições do LD no processo de ensino-aprendizagem da LI. É exploratória, pois este estudo teve início com base nas fontes bibliográficas a partir do problema desta pesquisa. Configura-se como descritiva e interpretativa, ao fazer o levantamento e a análise de dados obtidos por meio do instrumento escolhido, que foi um questionário semiestruturado e aplicado de forma *online*.

A abordagem qualiquantitativa “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)” (KNECHTEL, 2014, p. 106). Dessa forma, este estudo procurou analisar as subjetividades docentes, mais especificamente suas

crenças, quanto à utilização e escolha do LD que vêm contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem da LI. Pajares (1992) afirma sobre a pesquisa de crenças e expectativas que elas não podem ser observadas ou medidas de forma direta, apenas inferidas a partir do que se diz, pretende ou faz, que são aspectos característicos da pesquisa qualitativa.

A abordagem quantitativa é voltada para a quantificação dos argumentos com utilização de porcentagens e gráficos, demonstrando o contexto em análise para melhor compreender as crenças docentes. Por isso, as perguntas do questionário desta pesquisa consistem em perguntas fechadas, cujas respostas são representadas por gráficos. Para cada pergunta, os professores participantes justificaram as respostas, que estão apresentadas em quadros.

Esta pesquisa também se caracteriza como descritiva, pois, segundo Cervo e Bervian (1983, p. 55),

Constitui parte da pesquisa descritiva ou experimental enquanto é feita com intuito de recolher informações e conhecimentos prévios acerca de um problema para qual se procura resposta ou acerca de uma hipótese que se quer experimentar.

Nesse sentido, esta pesquisa visou a adquirir informações sobre as crenças docentes e as contribuições do LD e buscou comprovar as hipóteses elaboradas. Foi possível também descrever como o processo de escolha do LD de LI ocorre em escolas estaduais de Manaus, como o professor utiliza o LD, os conhecimentos teóricos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem e a utilização de outros recursos didáticos.

Segundo Collins e Hussey (2005), a pesquisa analítica permite de forma ampla analisar e explicar o porquê ou como um determinado fato está acontecendo. Nas considerações finais desta pesquisa, foi apontado como o processo de ensino-aprendizagem de LI ocorre em escolas estaduais de Manaus. Tendo em vista que os professores, cujas respostas foram analisadas, pertencem a diferentes contextos escolares, foi possível analisar suas contribuições de formas distintas. Foi analisado também o perfil do professor baseado em suas justificativas às perguntas feitas no questionário.

Em conformidade com a pesquisa bibliográfica, esta pesquisa também se classifica como exploratória que, de acordo com Gonsalves (2003, p. 65), se dedica ao:

Desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivo de fornecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado. Esse tipo de pesquisa também é denominado de 'pesquisa de base', pois oferece dados elementares que dão suporte para realização de estudos mais aprofundados sobre o tema.

Dessa forma, esta pesquisa aponta estudos sobre crenças no campo da LA, servindo como suporte aos conceitos relativos ao processo de ensino-aprendizagem da língua, destacando as crenças dos professores sobre o LD em escolas públicas de Manaus.

Sobre pesquisa etnográfica, uma classificação desta pesquisa, Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 482) afirmam que ela possui os seguintes objetivos:

Descrever e analisar ideias, crenças, significados, conhecimentos e práticas de grupos, culturas e comunidades. Elas podem, inclusive, ser bem amplas e abranger a história, a geografia e os subsistemas socioeconômicos, educacional, político e cultural de um sistema social (rituais, símbolos, funções sociais, parentesco, migrações, redes e uma infinidade de elementos).

Ainda sobre a pesquisa etnográfica, que permite uma melhor compreensão das crenças de professores, em específico de LI da rede pública estadual de Manaus, Mackey e Gass (2005, p. 167-168) esclarecem que ela objetiva:

Descrever e interpretar o comportamento cultural, incluindo o comportamento comunicativo de um grupo... Fornecendo uma descrição orientada das práticas culturais dos indivíduos... Outro princípio importante na pesquisa etnográfica é a abordagem holística ao descrever e explicar um comportamento particular em relação a todo um sistema... Assim a etnografia pode ser vista como num método de pesquisa qualitativa que geralmente foca mais o grupo do que aspectos individuais, realçando a importância do estudo da situação dentro de um contexto sociocultural.

Nunan (1997) corrobora que a etnografia envolve a interpretação, análise e explanação e não apenas a descrição de um fato. Classifica-se, então, esta pesquisa como etnográfica, pois, além de descrever o que os professores acreditam sobre as contribuições do LD e sua escolha, este trabalho obteve dados que foram interpretados e analisados para compreender como as crenças docentes influenciam no processo de ensino-aprendizagem da LI.

Em decorrência da pandemia gerada pela Covid-19, o que impossibilitou a aproximação física entre as pessoas, o instrumento de coleta de dados, que foi o questionário semiestruturado, foi aplicado de forma virtual, utilizando o aplicativo *Google Forms*.

2.1 Participantes da pesquisa

Para atingir o objetivo proposto nesta pesquisa, foi necessário adotar alguns critérios para seleção dos participantes. Foram considerados três critérios: ser professor da rede pública de ensino regular das escolas no Amazonas; ser graduado em Licenciatura em Letras - Língua Inglesa; ter participado, pelo menos uma vez, do processo de escolha do LD pelo PNLD na SEDUC/AM.

O perfil dos participantes, que foram dez no total, foi traçado por meio de conversas informais que antecederam à aplicação do questionário. No primeiro contato com os participantes, que foi feito pelo *WhatsApp* e/ou *Facebook*, foram informados seus *emails* para ter acesso e responder ao questionário *online*.

Os professores que aceitaram responder ao questionário desta pesquisa possuem perfis diferenciados. Alguns possuem menos de dez anos de docência e quase todos os professores atuam no Ensino Médio ou Fundamental.

2.2 Instrumentos de geração de dados

Quanto ao instrumento para gerar dados para esta pesquisa, optou-se pelo questionário semiestruturado, com perguntas semiabertas.

2.2.1 Questionário

De acordo com Gil (2008, p. 128), questionário é definido como “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses e etc.". Para Cervo e Bervian (2002), o questionário é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja. Ainda sobre o questionário, Cervo e Bervian (2002) afirmam que ele é constituído por uma série de perguntas ordenadas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador.

Dessa forma, as informações obtidas nesta pesquisa por meio do questionário têm o propósito de revelar as crenças de docentes de LI e as contribuições do LD nas escolas estaduais de Manaus.

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, foi enviada uma carta de apresentação, de natureza explicativa, junto com o questionário a fim de que o participante tomasse conhecimento da importância e necessidade de se fornecer as respostas e também para despertar seu interesse (LAKATOS; MARCONI, 2003).

O envio dos documentos foi de forma virtual por meio do aplicativo *Google Forms*, que possibilita uma apresentação sobre as teorias apresentadas pelo levantamento bibliográfico e o questionário.

As perguntas do questionário são semiabertas, visto que o objetivo desta pesquisa é analisar as crenças dos participantes. Segundo Vieira-Abrahão (2006), os questionários podem ser de tipos diferentes: fechados, com itens em escala, abertos ou uma combinação dos

três tipos. Neste trabalho, foi proposto um questionário com perguntas trazendo alternativas em um primeiro momento e, posteriormente, solicitações de justificativas. Esse tipo de instrumento apresenta vantagens e desvantagens: a vantagem refere-se à possibilidade de produção de valores numéricos a partir dos dados e a desvantagem está relacionada à dificuldade de interpretar opiniões com precisão.

Embora os questionários apresentem desvantagens, Vieira-Abrahão (2006, p. 222) afirma que esse instrumento tem sido largamente utilizado por pesquisadores da LA e que "os questionários construídos com itens abertos têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes".

Marconi e Lakatos (2002) recomendam que os testes-piloto nunca sejam deixados de lado, pois são fundamentais para validar o questionário (assim como qualquer outra ferramenta para coleta de dados). Pilotar o questionário, portanto, evidenciará possíveis falhas. Após verificar essas falhas, deve-se reformular o questionário, conservando, modificando, ampliando ou eliminando itens. Esta pesquisa contou com um teste-piloto em que foi possível analisar os erros e reformular questões com o objetivo de coletar dados de forma mais fidedigna possível.

2.2.2 As Perguntas

O questionário, composto por sete perguntas, teve como objetivo proporcionar a identificação das crenças docentes, contemplando o processo de escolha do LD de LI. Foi possível interpretar as respostas dos participantes, visto que todos justificaram as perguntas feitas no questionário.

A primeira pergunta aborda a crença do professor sobre a importância do LD no processo de ensino-aprendizagem de LI. Buscou-se fazer o levantamento de informações, a partir da justificativa da questão, a respeito da importância que o professor atribui ao livro no processo de ensino-aprendizagem.

A segunda pergunta almeja verificar uma das hipóteses levantadas nesta pesquisa sobre o LD ser um recurso facilitador ao planejar as aulas de LI, O participante da pesquisa deveria justificar sua resposta.

A terceira questão tem como propósito descobrir como o professor avalia o LD. Buscam-se dados referentes à crença do professor a respeito da avaliação que ele faz do LD e do processo de escolha desse material.

A quarta pergunta objetiva descobrir se o professor acredita ser necessário complementar as aulas de LI além do que é oferecido pelo LD e, a partir da justificativa da questão, descrever seu perfil de docente de LI em sala de aula.

Na quinta questão, foram oferecidas como opções de respostas as habilidades para o ensino de LI com o objetivo de entender quais os critérios que o professor acredita serem mais pertinentes para a escolha do LD.

Com o objetivo de apresentar, entender e analisar, a sexta pergunta busca levantar dados sobre a experiência do professor ao participar da escolha do LD e seu relato pode ser descrito na justificativa da questão.

Por fim, com a sétima pergunta, procurou-se analisar o perfil do docente na busca de outros recursos para o processo de ensino-aprendizagem da LI, bem como identificar a frequência com que esse comportamento ocorre.

O capítulo seguinte é dedicado à apresentação e análise dos dados obtidos nesta pesquisa.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresento, analiso e interpreto os dados obtidos a partir do questionário à luz da fundamentação teórica adotada a fim de atingir os objetivos propostos neste estudo. Inicialmente, apresento os dados em gráficos e quadros e, posteriormente, trago as análises e interpretações dos resultados.

O aplicativo *Google Forms* oferece a tabulação das respostas oferecidas pelos participantes. Por isso, os gráficos foram gerados pelo aplicativo e, em sequência, as transcrições das justificativas foram organizadas em quadros.

O processo de escolha do LD pelo PNLD no Amazonas é feito nas escolas. A gestão escolar e o coordenador pedagógico geralmente utilizam o dia de planejamento para que os professores possam escolher as obras junto com outros colegas de área, se houver.

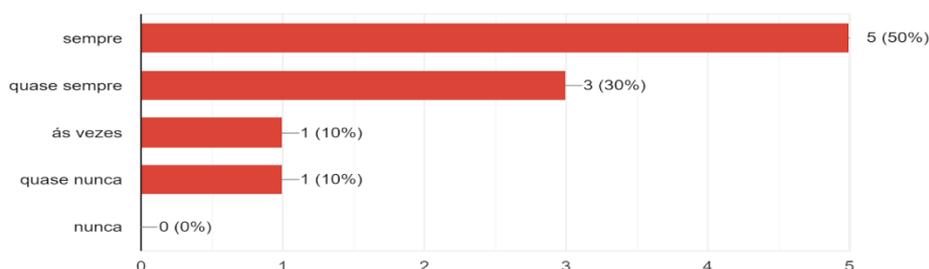
No Amazonas, as escolas de Ensino Fundamental II e de Ensino Médio são pertencentes à Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Amazonas, conforme a resolução nº 122/2010, art.16, do Conselho Estadual do Amazonas (AMAZONAS, 2010). Dessa forma, os participantes que responderam ao questionário são professores de LI que pertencem à rede estadual das duas modalidades de ensino citadas.

Como já foi afirmado anteriormente, no que tange ao perfil dos participantes, foram selecionados os professores das escolas pertencentes à SEDUC/AM, licenciados em Letras - Língua Inglesa e que tenham participado do processo de escolha do livro pelo PNLD. Portanto, nesta pesquisa, os professores são diversificados no que se refere ao nível de conhecimento e tempo de serviço.

Na primeira pergunta, que é “Você acredita que o livro é importante para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa”, foram obtidas as respostas apresentadas no gráfico 1:

Gráfico 1-Importância do livro no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa

1. Você acredita que o livro didático é importante para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa?
10 respostas



Fonte: Gráfico automático fornecido pelo *Google Forms*

De acordo com o gráfico 1, 50% dos participantes afirmam que sempre acreditam que o LD é importante para o processo de ensino-aprendizagem da LI; 30% quase sempre acreditam na importância do LD; 10% responderam “às vezes” e 10% responderam “quase nunca”. Para essas respostas, as justificativas estão apresentadas no quadro 8 a seguir:

Quadro 8-Justificativas da questão 01

Justificativas da questão 01	
Participantes	Respostas
A	Os livros usados nas escolas de Manaus são muito avançados para os aprendizes não motiva pelo contrário acaba assustando a demanda.
B	Existem diversas formas e recursos para ensinar e aprender uma língua estrangeira; o livro didático é um forte norteador desse processo, no entanto, não vejo como algo 100% essencial.
C	Sempre como material para apoio, mas não apenas o livro.
D	Através dele podemos planejar melhor a aula que será ministrada.
E	O livro didático é de suma importância sim, mas não na sua totalidade. Há outros recursos didáticos mais lúdicos e interessantes para a aprendizagem do Idioma.
F	Podemos utilizar outros recursos além do livro didático.
G	É importante ter o livro didático como suporte sempre disponível, para um acompanhamento do conteúdo, além de demais materiais.
H	O livro didático promove a linearidade e organização necessárias para a organização da aprendizagem.
I	E muito importante, mesmo que o professor não consiga seguir o cronograma.
J	Porque além do livro didático existem outras opções, por esse motivo ele não é o mais importante.

Fonte: A autora (2021)

O participante A acredita que quase nunca o LD é importante para o processo de ensino-aprendizagem da LI, justificando que os livros nas escolas de Manaus são muito avançados para os alunos, o que causa a desmotivação dos aprendizes. Essa crença está

relacionada ao que é discutido por Richards (2002) sobre as limitações do LD que não refletem as reais necessidades dos alunos.

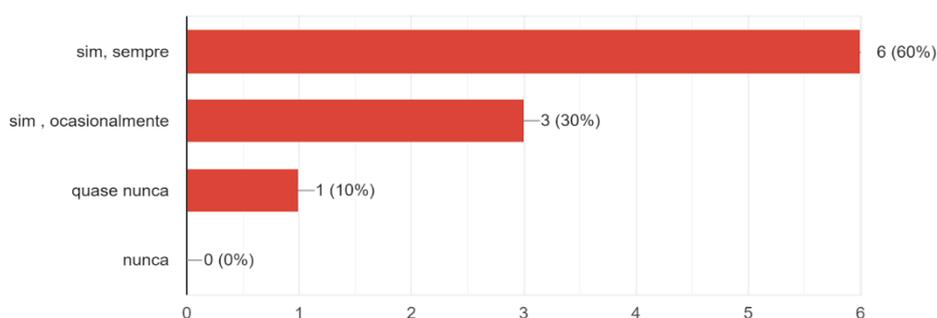
O participante E respondeu que às vezes o LD é importante para suas aulas e afirmou que há necessidade de complementá-las com materiais mais lúdicos e interessantes para o aprendizado de uma LE. Percebe-se, então, o perfil docente que considera a utilização de outros recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem. Esse perfil também foi observado nos participantes B, F G e J, embora eles tenham afirmado que sempre acreditam na importância do LD.

Desse modo, é possível entender que os LDs, de acordo com a crença docente, são importantes, porém possuem lacunas que necessitam ser complementadas pelos professores para tornar as aulas de LI mais atraentes e dinâmicas.

A segunda questão é: Você acredita que o livro didático é um recurso facilitador para o planejamento de suas aulas? As respostas dos participantes estão ilustradas no gráfico 2:

Gráfico 2-LD como recurso facilitador para o planejamento das aulas

2. Você acredita que o livro didático é um recurso facilitador para o planejamento de suas aulas?
10 respostas



Fonte: Gráfico automático fornecido pelo *Google Forms*

Segundo o gráfico 2, 60% dos participantes responderam que sempre acreditam que o LD é um recurso facilitador para o planejamento de suas aulas; 30% responderam “ocasionalmente” e 10% responderam “quase nunca”. Para esse resultado, as justificativas dos participantes podem ser observadas no quadro 9:

Quadro 9-Justificativas da questão 02

Justificativas da questão 02	
Participantes	Respostas
A	Não preciso deste tipo de livro prefiro usar material avulso ou livros de acervo pessoal que são bem antigos.
B	Ocasionalmente, porque nem sempre o livro traz situações/assuntos/temas que condizem com a realidade dos estudantes. Muitas vezes é preciso adaptar para que os estudantes associem ao que vivem diariamente em suas rotinas.
C	Quando o número é satisfatório a todos os alunos, busco sempre os descritores. ¹⁰
D	Sim, porque sei exatamente por qual caminho seguir.
E	O livro didático é um caminho e plano de aula, mas não deve ser o único instrumento de aprendizagem.
F	Mas podemos incluir outras possibilidades de planejamento que não estão no livro.
G	O livro quando bem escolhido e utilizado facilita bastante o planejamento das aulas, pelo fato de os capítulos ou unidades serem usualmente organizados sob um tema específico. O professor não precisa se restringir ao livro didático, pode tanto fazer os recortes que julgar mais interessantes quanto servir de base para aprofundamentos.
H	Pois o professor consegue se organizar melhor, seguindo a ordem metodológica e conteúdos do livro.
I	O livro, orienta o professor no planejamento e nas atividades extras.
J	Através dele é que verificamos os conteúdos contextualizados e gramaticais para um bom desenvolvimento na aprendizagem do aluno.

Fonte: A autora (2021)

Em síntese, 90% dos participantes acreditam que o LD é um recurso facilitador para o planejamento das aulas.

Entende-se que os professores participantes desta pesquisa acreditam que o LD é um precursor para a preparação das aulas, embora o professor necessite complementar seu

¹⁰ Acredita-se que o participante se refere aos descritores da BNCC.

planejamento com outros recursos didáticos. Além disso, foi possível constatar que ainda existem professores que preferem utilizar materiais não atualizados, como o participante A, cuja justificativa está apresentada no quadro 9. Esse participante informou que usa material avulso, uma preocupação que é citada por Coracini (1999) ao falar da “colcha de retalhos” que o docente pode fazer quando utiliza diversas referências, o que pode ocasionar uma desconexão dos assuntos abordados.

O participante B traz à tona a preocupação sobre a contextualização do LD ao responder que ocasionalmente esse recurso pode ser facilitador porque o professor acredita na necessidade de contextualizar suas aulas com materiais nos quais os alunos possam se identificar o que, algumas vezes, não acontece com os livros LDs.

Identifica-se também que o professor acredita na estrutura do LD sobre a apresentação dos descritores e dos conteúdos gramaticais.

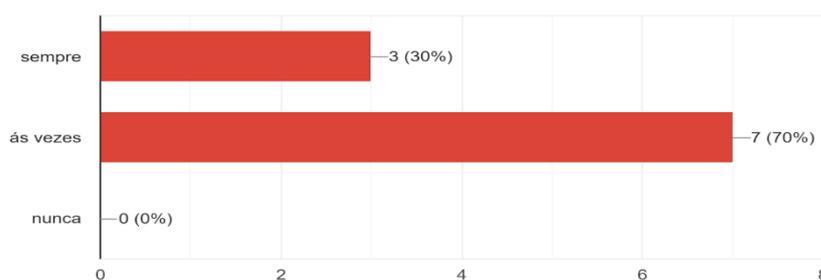
Outro resultado alcançado diz respeito à crença dos professores sobre o LD como organizador das suas aulas, indicando como parâmetro as sequências didáticas dos conteúdos.

A terceira pergunta do questionário é: *Você acredita que o livro didático apresenta todos os critérios das normas educacionais para as aulas de Língua Inglesa?*

As respostas estão apresentadas no gráfico 3:

Gráfico 3-LD apresenta todos os critérios das normas educacionais

3. Você acredita que o livro didático apresenta todos os critérios das normas educacionais para as aulas de Língua Inglesa?
10 respostas



Fonte: Gráfico automático fornecido pelo *Google Forms*

Em relação à questão 03, os participantes acreditam que às vezes o LD apresenta os critérios estabelecidos pelas normas educacionais para as aulas de LI, totalizando um resultado de 70%, e somente 30% acreditam que o LD sempre apresenta os critérios citados.

E as justificativas para essa pergunta foram:

Quadro 10-Justificativas da questão 03

Justificativas da questão 03	
Participantes	Respostas
A	Justificativa 2 contempla a resposta em tela.
B	Dizer que apresenta TODOS os critérios é bem complexo, pois depende do mundo do livro e, ainda assim, creio que nenhum será 100% completo, daí vem o papel do professor de completar com seu conhecimento e auxiliar seu aluno.
C	O livro apresenta muitas ideias, e variadas formas de trabalhar a língua inglesa, porém quem deve saber como utilizá-lo e Manuseá-lo é o professor.
D	Às vezes o livro usado não condiz com a realidade do aluno.
E	O material é bom. Ele não é bom para os alunos da cidade de Manaus teria que ser um material ademais simplificado.
F	A maioria dos livros didáticos são centrados em Verbo <i>To Be</i> . E Inglês não é só Verbo <i>To Be</i> .
G	O livro que utilizo é estruturado conforme as competências e habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio, de acordo com a BNCC. A única desvantagem seria mesmo a questão da uniformização ou falta de regionalização dos conteúdos abordados. Porém, o professor tem autonomia para expandir ou restringir o assunto tratado, a fim de trazê-lo para o contexto ou realidade do aluno.
H	Os conteúdos não estão de acordo com a realidade.
I	Há outros recursos didáticos e lúdicos para a aprendizagem do Idioma.
J	Sim, porque antes de ser publicado passa por um critério educacional.

Fonte: A autora (2021)

Percebem-se as divergências que os docentes trazem nas suas crenças em relação ao LD apresentar as normas educacionais – LDB, PCN ou BNCC –, pois a maioria dos professores não conseguiu, de forma objetiva, justificar suas respostas oferecidas à questão 03. Porém, os professores participantes que acreditam que o LD apresenta as normas educacionais, que são os participantes B, G e J, fazem as seguintes observações: o LD não corresponde, em sua totalidade, aos critérios estabelecidos e, no que se refere à falta de

regionalização dos conteúdos abordados, os professores destacam a autonomia do professor para complementar suas aulas.

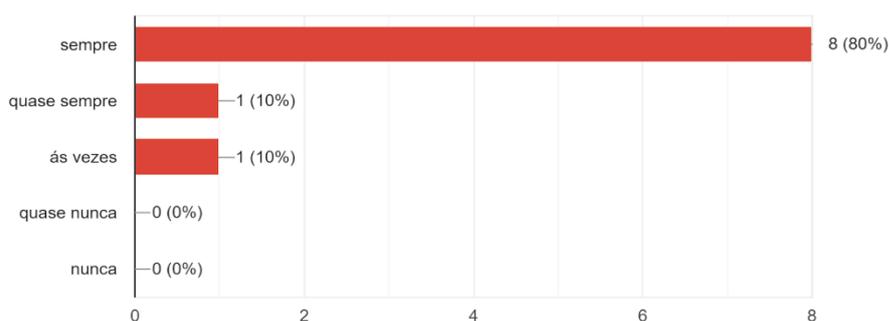
Considerando o tema das normas educacionais, observa-se que os professores não possuem um conhecimento mais aprofundado das leis educacionais brasileiras, conforme sugerido por Leffa (2013) ao tratar da má formação inicial dos docentes em serviço, mais especificamente nos conhecimentos linguísticos e didáticos para o processo de ensino-aprendizagem da LI.

A quarta pergunta do questionário é feita da seguinte maneira: Você acredita que há necessidade de complementar as aulas de Língua Inglesa com outros materiais didáticos além do que o livro didático oferece?

Gráfico 4- Necessidade de material complementar para as aulas de Língua Inglesa

4. Você acredita que há necessidade de complementar as aulas de Língua Inglesa com outros materiais didáticos além do que o livro didático oferece?

10 respostas



Fonte: Gráfico automático fornecido pelo *Google Forms*

Conforme é mostrado no gráfico 4, 80% dos participantes responderam que sempre acreditam na necessidade de complementar as aulas de LI; 10% responderam “quase sempre”; 10% responderam “às vezes”. A seguir, no quadro 11, está a exposição das justificativas dos participantes:

Quadro 11-Justificativas da questão 04

Justificativas da questão 04	
Participantes	Respostas
A	Na verdade é uma escolha do profissional ver até onde consegue trabalhar somente com o livro.

B	Um professor que preza por uma aprendizagem holística não se limita apenas ao que o livro didático oferece. Há inúmeros materiais disponíveis (gratuitos) em diversos repositórios e plataformas educacionais, basta o professor como mediador curar recursos para aprimorar suas aulas e oportunizar aos seus estudantes diversas formas de aprender.
C	Estamos na era da tecnologia, então é necessário adicionar.
D	Sim, sempre gosto de interligar as aulas com o que acontece no nosso cotidiano, músicas, filmes etc.
E	O ensino de qualquer outro Idioma exige certa ludicidade, ou seja, implementação de músicas, filmes etc.
F	É bom variar e despertar a curiosidade do aluno com materiais inéditos.
G	Acredito que seja importante habituar o aluno a fazer pesquisas sobre os assuntos estudados (metodologias ativas), o que já é um complemento ao livro didático. Também é importante o professor oferecer outras fontes aos alunos, tais como materiais autênticos (artigos de revistas e jornais para leitura ou músicas e entrevistas faladas para compreensão auditiva) e até mesmo realia (objetos reais).
H	Nenhum livro será 100% completo e o professor precisa acrescentar seu toque pessoal, seu currículo oculto em cada aula.
I	O professor tem que adaptar, os materiais para que o mesmo possa complementar e adequar na realidade da turma.
J	O livro é a base, mas você deve procurar outros materiais de apoio para sua aula se tornar mais atraente aos olhos dos alunos e tornar as aulas prazerosas.

Fonte: A autora (2021)

Compreendem-se os seguintes temas abordados pelos professores que justificaram suas respostas: o uso da tecnologia como recurso didático; a necessidade do lúdico no ensino da LI; a necessidade da contextualização de temas; a necessidade de tornar as aulas mais atrativas para os alunos.

O participante B justifica sua resposta sobre a importância de complementar suas aulas por meio de um processo de curadoria com recursos disponíveis em repositórios e plataformas educacionais. Para esse participante, o professor não pode se limitar ao LD se prezar por uma educação mais holística.

Outra temática abordada foi a das metodologias ativas pelo participante G que expõe sua crença sobre o desenvolvimento do hábito do aluno da atividade de pesquisa sobre os

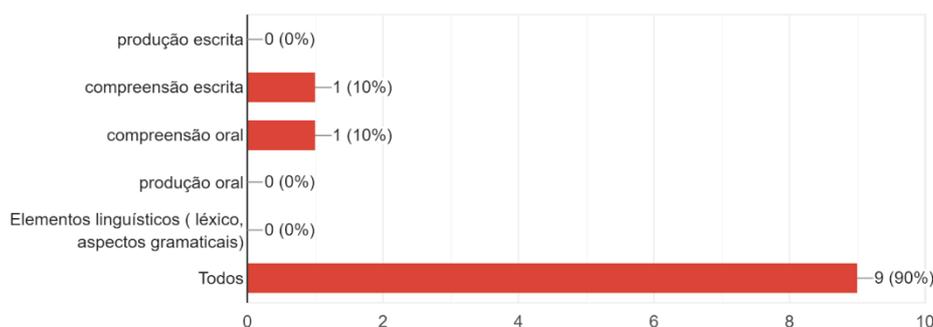
assuntos estudados, o que serve como complementação ao LD. O professor participante também defende o uso de materiais autênticos. Sobre isso, Leffa (2016) e Barros e Costa (2010) explicam que o docente de LEs deve ter autonomia para preparar suas aulas com recursos que foram citados pelo professor participante.

A quinta questão consiste em: Dos elementos listados abaixo, quais deles você acredita serem mais importantes na escolha do livro didático: Produção escrita; compreensão escrita, compreensão oral, produção oral, elementos linguísticos (lexicais e aspectos gramaticais) e todos. As respostas estão representadas no gráfico 5:

Gráfico 5- Elementos importante na escolha do LD

5. Dos elementos listados abaixo quais deles você acredita serem mais importante na escolha do livro didático:

10 respostas



Fonte: Gráfico automático fornecido pelo *Google Forms*

Representadas no gráfico 5, as respostas para a pergunta 5 foram: 90% dos participantes acreditam que os critérios elencados são importantes para escolha do LD; 10% responderam que acreditam que a compreensão escrita é a mais importante para o processo de escolha do livro. Os professores participantes justificaram suas respostas da seguinte maneira:

Quadro 12-Justificativas da questão 05

Justificativas da questão 05	
Participantes	Respostas
A	Um livro didático deve contemplar todos os elementos acima citados, porém não deve ter poluição visual isso prejudica o entendimento.

B	O livro precisa contemplar os quatro elementos para aprendizagem de uma língua estrangeira: Ler, escrever, ouvir e falar. Se houver essas quatro habilidades de forma mais lúdica, criativa e autônoma é possível arriscar que esse recurso tem grande chance de ser um guia completo no processo ensino e aprendizagem.
C	Precisamos atrair a atenção dos alunos, e em sala não conseguimos a aprendizagem por habilidades.
D	Os itens acima são na verdade um conjunto necessário para a aprendizagem
E	O ensino da língua Inglesa requer as quatro habilidades, então todos os elementos acima são de total importância.
F	Para se aprender um idioma, é necessário utilizar as quatro habilidades: audição, leitura, escrita e pronúncia. Mesmo que seja algo básico, creio que essas habilidades precisam ser desenvolvidas.
G	Para o Ensino Médio, uma vez que os alunos se preparam para o ENEM e outros exames escritos, a compreensão escrita e os elementos linguísticos são os enfoques em sala de aula. Porém, dependendo das condições, o professor pode ir além e trabalhar as habilidades orais. Para isso, mais prático e acessível se torna o trabalho o professor se o livro didático utilizado contiver tais elementos.
H	Um livro precisa ser o mais completo possível e abranger todos os eixos propostos no ensino de Língua Estrangeira.
I	Todos os elementos se completam entre si.
J	Todos são importantes, pois um complementa o outro.

Fonte: A autora (2021)

De acordo com o Guia do Livro Didático, as obras a serem selecionadas possuem as resenhas contendo os critérios gerais e específicos de acordo com os documentos oficiais (BNCC, 2020) para o processo de escolha. Percebe-se, então, que os participantes B, E e F desta pesquisa entendem que, para o processo de ensino-aprendizagem da LI, o LD precisa apresentar as quatro habilidades linguísticas: a fala, a escrita, a leitura e a compreensão oral.

Para o participante C, o foco principal é desenvolver estratégias de ensino que consigam chamar a atenção dos alunos; no entanto, esse professor afirma que em sala de aula, especialmente em escolas públicas, contexto desta pesquisa, o trabalho com as habilidades linguísticas não funciona. Tal afirmativa reforça a crença já citada neste trabalho sobre o ensino de LI não funcionar nas escolas públicas.

A justificativa do participante B, ao falar que o LD seria completo se nele constasse todas as habilidades linguísticas citadas, reforça a crença que o docente possui sobre o livro ser incompleto. Ele ressalta que ainda seria necessária uma apresentação mais lúdica, criativa e autônoma.

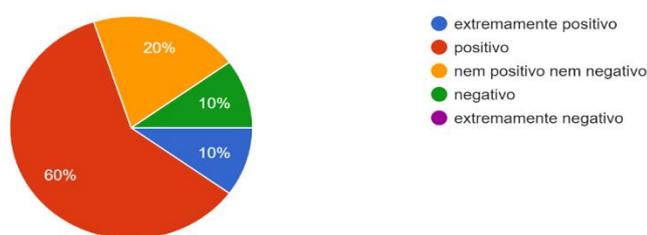
Sobre a importância da compreensão escrita, o Participante G justifica sua resposta ao se preocupar com o ensino da LI para fins específicos, no caso a preparação para vestibulares e exames escritos. O docente acredita que a compreensão escrita e os elementos linguísticos são os enfoques para o processo de ensino-aprendizagem da LI. Mas, para esse docente, o professor de LI, dependendo das condições nas quais atua, pode ter autonomia para elaboração de outras atividades, compreendendo os outros critérios. Na mesma justificativa, o docente revela que seu trabalho torna-se mais prático e acessível se o livro apresentar todas as habilidades.

De modo geral, os participantes justificaram suas respostas, demonstrando suas crenças a respeito dos critérios pertencentes ao LD de acordo com os conhecimentos linguísticos para o processo de ensino-aprendizagem. Pode-se perceber também a preocupação dos docentes com a estrutura do LD que deve apresentar uma forma mais lúdica para aumentar o interesse dos alunos em aprender a LE em questão.

A sexta pergunta ao professor participante desta pesquisa está apresentada no gráfico 6: Como foi sua experiência sobre a participação na escolha do livro didático?

Gráfico 6- Participação na escolha do LD

6. Como foi sua experiência sobre a participação da escolha do livro didático?
10 respostas



Fonte: Gráfico automático fornecido pelo *Google Forms*

A respeito das experiências dos docentes de LI sobre a participação na escolha do LD, obtiveram-se as seguintes respostas: 60 % responderam que foi positiva; 20% se abstiveram ao responder “nem positiva nem negativa”; 10% responderam “extremamente positiva” e 10% “extremamente negativa”.

As justificativas para essas respostas da questão 06 estão apresentadas no quadro 13:

Quadro 13-Justificativas da questão 06

Justificativas da questão 06	
Participantes	Respostas
A	Tive em mãos várias opções e achei que eram livros plausíveis.
B	É uma tarefa difícil, pois a qualidade dos materiais é bem questionável. Minha experiência foi extremamente positiva, pois quis garantir o melhor material para os meus estudantes.
C	Verificar o conteúdo de acordo com a necessidade real.
D	A escola onde leciono possui um sistema de ensino escolhido pelos gestores.
E	Seria interessante uma apresentação dos materiais. Todos os livros foram apenas deixados sob a mesa sem nenhuma apresentação e exposição. Nós professores tiramos nossas próprias conclusões em respeito aos materiais.
F	Nem Sempre existem grandes números de professores na escola, muita das vezes já escolhi o livro de inglês sozinho, quando existem outros a troca de experiência e as discussões geradas, pontos positivos e negativos dos livros, é interessante. Porém às vezes o livro que escolhemos nem sempre é adotado.
G	Penso que é sempre muito relevante poder fazer parte de um processo tão sério e importante para a aprendizagem.
H	Acredito que com o decorrer dos anos trabalhando com a disciplina temos uma visão e experiência, do que realmente funciona.
I	Positivo, pois escolhi um livro onde pude conversar com a autora e entender a visão dela de como ensinar através do material proposto.
J	O livro escolhido não foi o sugerido por mim, mas podemos fazer as adaptações à realidade dos discentes.

Fonte: A autora (2021)

No que tange às experiências dos docentes participantes desta pesquisa, observam-se os seguintes pontos: a experiência do docente, a crença e a gestão escolar.

Em relação à experiência do docente, observa-se nas respostas dos participantes A e E, que foram “positiva” e “nem positiva, nem negativa” respectivamente, certo despreparo ou

descaso ao falar sobre a escolha do LD, visto que não houve preocupação de fato em conhecer as obras ofertadas pelo PNLD por meio do Guia Didático. Aliás, nenhum dos participantes fez menção ao Guia para o processo de escolha.

Destaca-se o professor participante I que conta sua experiência em conversar com a autora do LD escolhido. Percebe-se que o professor possui um perfil pesquisador tendo como objetivo entender a proposta do livro para o processo de ensino-aprendizagem.

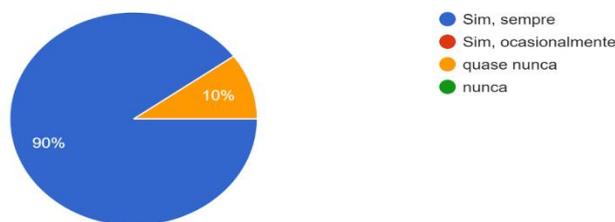
A crença docente e a participação na escolha do LD em sua escola podem ser observadas nas justificativas dos participantes G e H ao falarem sobre a importância desse processo e seu funcionamento.

O último ponto citado é a gestão escolar que está presente nas respostas dos participantes D, F e J que relatam sobre a participação na escolha do livro e a não chegada do livro que foi escolhido à escola. Entende-se que a gestão da escola e a equipe pedagógica precisam atender às normas estabelecidas pelos FNDE e pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)¹¹. Quando os valores de algumas obras ultrapassam o valor disponível para a escola, é comprada a obra escolhida como segunda opção. Por isso, é necessário que o gestor e sua equipe pedagógica esclareçam suas ações para os docentes e, pelo que se pode observar nas justificativas dos docentes participantes, isso não ocorre, levando a descontentamentos e à descrença em relação à escolha do LD pelo PNLD.

Apresentada no gráfico 7, a última pergunta do questionário é: Você costuma utilizar recursos midiáticos como filmes, músicas, recursos digitais?

Gráfico 7-Uso de recursos midiáticos nas aulas de LI

7. Você costuma utilizar recursos midiáticos como filme, músicas, recursos digitais?
10 respostas



Fonte: Gráfico automático fornecido pelo *Google Forms*

¹¹ Criado em 1995, o PDDE tem por finalidade prestar assistência financeira às escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com consequente elevação do desempenho escolar. Fonte: <https://www.fnnde.gov.br/programas/pdde>. Acesso em: 16 mai.2021.

As respostas para a questão 07 foram: 90% dos professores sempre costumam utilizar recursos midiáticos e 10% responderam que quase nunca costumam utilizar os recursos. As justificativas para a questão 07 estão apresentadas no quadro 14:

Quadro 14- Justificativas da questão 07

Justificativas da questão 07	
Participantes	Respostas
A	Apenas prefiro equilibrar aulas descontraídas com aulas mais formais. Nem tanto ao céu nem tanto ao mar.
B	Há pesquisas que afirmam que grande parte dos estudantes são visuais, portanto, os recursos midiáticos fortalecem o processo de aprendizagem garantindo mais engajamento e autonomia dos estudantes.
C	Trabalho seminário musical, vídeos para reforçar o conhecimento, <i>Google classroom</i> .
D	Deixa a aula mais interessante e descontraída.
E	Como mencionado anteriormente, a aprendizagem de qualquer língua estrangeira requer ludicidade. E torna-se mais interessante fazer essa contextualização e trazer os alunos para o universo da Língua Inglesa.
F	Como eu já disse o livro serve de base, assim como os recursos midiáticos, em Prol de uma aula mais dinâmica que possa prender a atenção do aluno e contribuir com seu conhecimento
G	Recursos midiáticos (tecnologia digital) é sempre uma excelente alternativa para completar, complementar e deixar as aulas mais atrativas para o aluno do século XXI.
H	Hoje em dia, e de extrema importância usar todos os recursos para fazer com que as aulas se tornem mais interessantes.
I	Esses recursos deixam os alunos entusiasmados.
J	O uso desses recursos são interessantes e atraem a atenção dos alunos para a descoberta de novo vocabulário.

Fonte: A autora (2021)

Percebe-se que, com a exceção da participante A, todos os professores participantes foram unânimes sobre a utilização das tecnologias em sala de aula. Os objetivos variam desde deixar mais lúdicas e interessantes as aulas para os alunos até complementar o LD.

O participante B justifica sua resposta sobre a utilização dos recursos midiáticos e destaca a autonomia do aluno em seu processo de ensino-aprendizagem. Esse participante demonstra ter o perfil pesquisador e aplica seus conhecimentos em sala de aula.

Os recursos midiáticos também são utilizados como ferramenta de avaliação. Essa afirmação é vista na justificativa do participante C ao relatar que escolheu o recurso midiático para fazer um seminário ou musical com seus alunos.

Os recursos citados, para os professores que participaram desta pesquisa, são transformados em objetos atrativos, como relatam os participantes D, G H I e J. Percebe-se que esses materiais são utilizados como uma estratégia para elencar os interesses do aluno, deixando os embasamentos pedagógicos em segundo plano ou inexistente.

O participante G justifica o uso dos recursos midiáticos, afirmando que são interessantes e que os utiliza também como complementação do LD em suas aulas.

De modo geral, a crença dos professores em relação ao LD do PNLD é caracterizada pelo desconhecimento sobre o processo ou despreparo, visto que somente alguns participantes souberam responder com base teórica bem estruturada. Além disso, foram pontuados aspectos sobre o LD de LI, tais como a contextualização dos temas abordados que não atendem à comunidade escolar da qual os participantes fazem parte e a estrutura apresentada do livro.

Sobre a escolha do LD, fica explícita pelas justificativas dos professores participantes, a falta do conhecimento do Guia Didático oferecido pelo PNLD, fator corroborado pela gestão escolar ao realizar a escolha dos LDs da escola de forma esporádica ou aleatória.

A seguir, exponho as considerações finais sobre os resultados obtidos, buscando responder às perguntas norteadoras desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início estas considerações, lembrando as motivações, de ordem pessoal e profissional, que me levaram a desenvolver esta pesquisa sobre as crenças e o LD. Baseada em minhas experiências, percebi a necessidade de se pesquisar mais sobre as crenças docentes no processo de ensino-aprendizagem da LI, considerando o LD como recurso para a prática pedagógica.

A seguir, retomo as questões de pesquisa para prosseguir com as minhas considerações:

- Quais as crenças dos professores de Língua Inglesa a respeito do livro didático no processo de ensino-aprendizagem na educação básica?
- As crenças dos professores refletem na escolha do livro didático?
- De que forma o livro didático é utilizado para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa nas escolas públicas de Manaus?

Por meio de questionário *online* elaborado com o aplicativo *Google Forms*, utilizado como instrumento de geração de dados, foram identificadas as crenças docentes no processo de ensino-aprendizagem de LI a respeito do LD, dos documentos oficiais para produção do livro, do processo de escolha e de outros recursos didáticos.

A partir da análise dessas crenças, percebeu-se que os professores, baseados em suas formações e experiências, participam do processo de escolha do LD, com pouca informação e preparação ou desinformados no que tange aos documentos oficiais como a BNCC devido à defasagem de sua formação inicial. O LD é reconhecido pelos docentes como um recurso importante para o processo de ensino-aprendizagem e facilitador para o planejamento de aulas, o que confirma a hipótese elaborada na pesquisa ao relacionar a escolha do LD pelo PNLD, viabilizando as ações de planejamento das aulas.

A resposta da primeira pergunta de pesquisa evidenciou a crença do professor de que o LD precisa sempre ser complementado por não possuir características que contextualizam o mundo dos discentes. No que se refere à contextualização, o professor acredita na importância de utilizar recursos atraentes para seus alunos, o que pode ser uma ação preocupante, se as estratégias de ensino destinadas a chamar a atenção dos alunos não priorizar o desenvolvimento de habilidades pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem. Ainda sobre as crenças sobre o LD, os professores participantes desta pesquisa demonstraram não confiar no LD mesmo passando por uma avaliação rigorosa por parte do PNLD.

Ao responder à segunda questão desta pesquisa, foi possível observar a influência das crenças do professor no processo de escolha do livro, no qual a participação dos docentes é solicitada pela gestão escolar. Como, em sua maioria, as obras escolhidas não são contempladas, foi evidenciada a descrença do docente em relação ao PNLD.

Em síntese, o perfil apresentado pelos docentes participantes desta pesquisa, de modo geral, refere-se a despreparo e inexperiência em relação ao planejamento de aula e à utilização do LD, o que indica uma lacuna no âmbito educacional no que diz respeito ao docente. Segundo Kumaravadivelu (2012, p. 17).

[...] os professores [...] precisam (a) desenvolver seus saberes profissionais, processuais e pessoais; (b) analisar as necessidades dos aprendizes, sua motivação e autonomia; (c) reconhecer suas próprias identidades, crenças e valores; (d) produzir o ensino, teorizar e dialogar; e (e) monitorar seus próprios atos de ensino.¹²

Considerando o que foi afirmado pelo referido autor e os resultados obtidos nesta pesquisa, observa-se: pouco desenvolvimento nos saberes processuais ao desconhecer ou não dialogar sobre os processos educacionais como o PNLD; preocupação do professor com as necessidades dos aprendizes e suas motivações, e não com a autonomia dos alunos no processo de ensino-aprendizagem; em rara ocasião, os professores conseguem externar suas crenças sobre como utilizam o LD; a maioria dos professores não demonstrou preocupação em ensinar dialogando com as teorias educacionais, o que, de acordo com Carvalho (2016), provoca uma lacuna entre teoria e prática e entre o desejável e o real.

Esses resultados mostram a necessidade de repensar a formação dos futuros docentes do Curso de Letras - Língua Inglesa como salientado por Almeida Filho (2013), que destaca também a defasagem do currículo da graduação em relação à sociedade atual, pois não está sendo formado um profissional apto e com as qualificações necessárias.

Quanto à última questão da pesquisa, foi possível identificar que os professores utilizam o LD como apoio e sempre sentem a necessidade de complementar as aulas, pois acreditam que as temáticas abordadas, assim como a contextualização não são interessantes para os alunos. Apesar de entenderem que o LD de LI apresenta os critérios baseados nas leis educacionais necessárias para o processo de ensino-aprendizagem, os professores participantes da pesquisa acreditam que os recursos tecnológicos são importantes para a prática pedagógica e que o livro não contempla essa necessidade.

A questão da ludicidade foi amplamente reforçada pelos professores. Para eles, o lúdico é bastante atrativo e interessante metodologicamente no processo de ensino-

¹² Tradução minha para: [...] teachers [...] have to (a) develop their Professional, procedural and personal knowledge base; (b) analyze learner needs, motivation, and autonomy; (c) recognize their own identities, beliefs and values; (d) perform teaching, theorizing and analyzing; and (e) monitor their own teaching acts.

aprendizagem. Os professores procuram elaborar MDs que possam alcançar o propósito de envolver os alunos em suas aulas. Porém, há uma preocupação quanto à forma que esses materiais são produzidos: é necessário refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, conforme apontado por Souza (2011).

No que concerne às contribuições desta pesquisa, considero que as crenças docentes estão intrinsecamente interligadas ao processo de ensino-aprendizagem, visto que a conduta do professor em sala de aula, em parte, condiz com o que acredita ser necessário para esse processo ao assumir uma identidade, que é construída na formação inicial ou reconstruída na experiência adquirida ao longo do tempo de atuação.

As crenças docentes a respeito do LD consistem em: 1. as obras oferecidas não contemplam a necessidade do professor, que acredita ser importante a contextualização dos temas abordados e a necessidade de materiais autênticos para o processo de ensino-aprendizagem da LI; 2. o PNLD não atende aos anseios dos professores de LI. Os professores deixaram de acreditar no Programa porque as obras escolhidas não são contempladas ou o LD disponível não está adequado à comunidade escolar da qual faz parte. Isso acontece porque não há uma boa comunicação entre a gestão da escola e o corpo docente, pois não é explicado como funciona o processo de escolha do livro, os recursos disponíveis para a aquisição da obra. Além disso, o próprio professor não tem a iniciativa de conhecer o sistema, de compreender a análise das resenhas oferecidas no Guia Didático, de saber como é feita a seleção das obras ofertadas pelo PNLD e como é feita a escolha pela escola.

Para o professor, o LD ideal deve possuir aspectos específicos do contexto em que está inserido abordar temática que seja do interesse do aluno, contemplar as habilidades de ensino da LI, que compreende *speaking* (produção oral), *writing* (produção escrita), *listening* (compreensão oral), *reading* (compreensão escrita) e materiais extras.

Considero que a consciência por parte dos professores sobre a importância de suas crenças para o ensino-aprendizagem pode favorecer novas reflexões, promover a autocrítica, bem como possibilitar mudanças de concepções e de comportamentos a respeito da escolha e utilização do LD. Sendo assim, entendo que, para realização da escolha e utilização do livro em sala de aula, é necessário refletir e discutir sobre o docente, conciliando teoria e prática.

A necessidade de outras políticas públicas para a promoção de MDs, a ampliação de acessibilidade e conectividade tornam-se urgentes no contexto atual das escolas públicas de Manaus. É preciso que o PNLD e outros programas de fomento ultrapassem questões logísticas e financeiras, apresentando uma política que possua uma abrangência maior e que realmente ofereça apoio ao docente, que promova formações continuadas, que visem à

conscientização do papel do LD, a utilização de MDs e recursos didáticos, contemplando os recursos digitais, e que considere o perfil docente do século XXI.

REFERÊNCIAS

- ALANEN, R; **A sociocultural approach to young language learners? beliefs about language learning**. In: KALAJA, P; BARCELOS, Ana Maria. Beliefs about SLA: New Research approaches. Netherland, v. 2, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0_3. Acesso em: 10 fev. 2020.
- ALLWRIGHT, R. L. **What do we want teaching materials for?**. In: Rossner, R.; Bolitho, R. (ed.) Currents in language teaching Oxford: OUP, 1991 p. 131-147.
- ALMEIDA FILHO, **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.p.13
- ALMEIDA FILHO. **Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para o ensino aprendizagem de línguas**. In: PEREIRA, A.L; GOT THEM, L. (Orgs.). Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira, processos de criação e contexto de uso. Campinas, SP: Mercado de Letras,2013. p.02-27.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Speech genres and other late essays**. Austin: University of Texas Press, 1986, p.99-100. Disponível em: <https://criticaltheoryconsortium.org/wp-content/uploads/2018/07/Bakhtin-Speech-Genres.pdf>. Acesso: 28 Out 2019.
- BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas**. In: Linguagem & Ensino, v.7, nº1, p.123-156, 2004. Disponível em:http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelo_s2.pdf. Acesso: 05 de Fev. de 2019
- BARCELOS, A. M. F. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte**. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982001000100005>. Acesso 06 de Fev de 2019.
- BARCELOS, A. M. F.. **As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos**. In: GIMENEZ, T. (Org.). Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 72.
- BARCELOS, A. M. F.. **Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores**. In:BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.). Emoções, reflexões e (trans) form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas. 1.ed. Campinas-SP, 2010. p. 21-81.
- BARROS, C. S. COSTA, E. G. M. **Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol**. In: ____ (Coords.). Espanhol: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2010. (coleção Explorando o Ensino, v.16).

BATISTA, A. A. G. GALVÃO; KLINKE, A. M. de O. K. **Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956)**. Revista Brasileira de Educação [online]. 2002, n. 20 [02 de outubro de 2020], pp. 27-47. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200003>>. Epub 04 Abr 2011. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200003> Acesso em 05 de Abril de 2021.

BENSON, P. & LOR, W. **Conceptions of language and language learning. System**, v.27, n.4, p. 459-472, 1999.

MILLER, Inés Kayon de; BEZERRA, Isabel C. R. Moraes. **Formação de Professores de línguas: práticas, teorias, diálogos**. SOLETRAS, [S.l.], n. 35, p. 1-10, jun. 2018. ISSN 2316-8838. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/34450>>. Acesso em: 18 Abril. 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/soletras.2018.34450>.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Université de São Paulo, São Paulo, 1993. doi:10.11606/T.8.2019.tde-28062019-175122. Acesso em 12 Setembro de 2020.

BOLOGNINI, C. Z. **Livro didático: Cartão postal do país onde se fala a língua-alvo**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 17, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639174>. Acesso em: 18 Setembro. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso: 02 de Fevereiro de 2021

BRASIL. **Artigo 62 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estima sobre os direitos a formação do docente. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686325/artigo-62-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso 05 de Abril de 2021

BRASIL. **Decreto 91542**. Programa Nacional do Livro Didático - Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Fica%20institu%C3%ADdo%20o%20Programa%20Nacional,escolas%20p%C3%BAblicas%20de%201%C2%BA%20Grau>. Acesso 15 de Abril de 2021

BRASIL. **Fundo de Desenvolvimento da Educação: Programa Nacional do Livro Didático**. Estima a criação do programa nacional do livro didático. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento>. Acesso: 08 de Novembro de 2020.

BRASIL. **PCN-Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. 1998. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 03 de março de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular- BNCC**. 2020. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 03 de março de 2021.

CARMAGNANI, A. M. G. **A Concepção de Professor e de Aluno no Livro Didático e o Ensino de Redação em LM e LE.** In: CORACINI, M. J. R. F. *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: Língua Materna e Língua Estrangeira.* 1. ed. São Paulo, Campinas: Pontes, 1999, p. 127-133.

CELANI, M. A. A. (org). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. Coleção As faces da Lingüística Aplicada, p. 231, 2003.

CELANI, M.A.A. 2001. **Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?** In: Leffa, V. (Org.). *O Professor de Línguas Estrangeiras. Construindo a Profissão.* Pelotas. Educat: 21-40.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica: para uso de estudantes universitários.** 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.** Educação e pesquisa, São Paulo, p. 549-566, set./dez. 2004.

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

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CORACINI, M. J. R. F. *O Livro Didático de Língua Estrangeira e a Construção de Ilusões.* In: CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: Língua Materna e Língua Estrangeira.** 1. ed. São Paulo, Campinas: Pontes, p. 27-31, 1999.

CORACINI, M.J. *Discurso e identidade: uma questão de memória e ficção de si.* In: BASTOS, L.C.; MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Estudos de identidade: entre saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Garamond/FAPERJ, 2011.

COX, M. I. P., ASSIS-PETERSON, A. A. **Ser/estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem** [Being an English teacher in the public school scenario: seeking for an effective context of learning/teaching] In: *Polifonia*, Cuiabá, n. 05, p. 1-26, 2002.

DEWEY, J. **How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process.** Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers, 1933.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J.; SOUZA, M. M. **Multimodalidades e Leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais.** Recife: Pipa Comunicação, 2014. Disponível em: <http://goo.gl/Bgzvvgx>. Acesso em 01 de Mar de 2021.

- DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA; P; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer. p. 131-151,2003.
- DUSSEL. I. **Curriculum y autoridad cultural**. In: Morgado, J. C. Et all. (org.) Estudos Curriculares: um debate contemporâneo. Curitiba: CRV ed.p.180,2013.
- ESTEVE, J. M. **O mal estar docente: a sala de aula e a saúde do professor**. Bauru, São Paulo. EDUSC, 1999.
- FALSARELLA, A. M. **Formação Continuada e prática de sala de aula**. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2004.p.50.
- FERNANDES, M.C. **Vinte e cinco anos do PNL D: uma trajetória de negociações entre política educacional e econômica**. Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação. Vitória: SBHE/UFES, 2011, p. 1-14.
- FERRO, J.; BERGMANN, J. C. F. **Metodologia do ensino de língua portuguesa e estrangeira: produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira**. Curitiba: IBPEX, 2008.
- FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. 33ª reimpressão. Rio De Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- GARCIA, J.S.B.L. **Letramentos sociais: Abordagens Críticas do Letramento no Desenvolvimento, Etnografia e Na Educação**. Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia, Julho de 2016, vol.10, n.30, Supl 2. p.245 a 250. ISSN 1981-1179.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.p.128
- GIMENEZ, Telma. Prefácio. In: DIAS, Reinildes. (Org.); CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes.(Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. ed.Campinas: Alínea, 2003.
- GROSSI, M. G. R.; COSTA, J. W.; SILVA, E. R. **Material didático para a educação a distância: um estudo de caso**. Revista Linhas, [S. l.], v. 18, n. 36, p. 325 - 346, 2017.disponível em:
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818362017325>. Acesso em:14 de Fevereiro de 2021.
- HOSENFELD, C. **Evidence of emergent beliefs of a second language learner: a diary study**. In: KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (Ed.). Beliefs about SLA: New Research Approaches. Dordrecht: Kluwer, 2003.
- KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFFA, Vilson J. **Criação de Bodes, Carnavalização e Cumplicidade. Considerações Sobre o Fracasso da Lei na Escola Pública.** In: CÂNDIDO DE LIMA. Diógenes. (Org.). Inglês em Escolas Públicas Não Funciona: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.15-32.

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

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, Vilson J. **Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo.** Calidoscópico, Vol. 7, n. 1, p. 24-29, jan/abr 2009.

LEFFA, Vilson J. **Sistemas de autoria para a produção de objetos de aprendizagem.** In: BRAGA, Junia (Org.). Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental. São Paulo: Edições SM, 2012, p. 174-191. (Coleção Somos Mestres; PNBE do Professor, 2013.

LIVRES. **Banco de dados de Livros Escolares Brasileiros.** Disponível em <http://www2.fe.usp.br:8080/livres/#>. Acesso 20 de Outubro de 2020.

MACKAY, A.- GASS, S.M. **Second language research: methodology and design.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

MAGALHÃES, M. C. C. **A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos.**In: MAGALHÃES, M.C. C (Org.), A Formação do professor como um profissional crítico. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p.172.

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: impactos na qualidade do ensino público.** 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/D.8.2009.tde-24112009-152212 . Acesso em 15 de Fevereiro de 2020.

MARCELO, C. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Volume 02, número 3. Editora Autêntica (coord.), ago/dez de 2010, p.11-49. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/17/15>. Acesso 05 de Março de 2021

MELLO, C.L.C.V. **As relações entre crenças de aprendizes e a prática de uma professora de língua inglesa no contexto da escola pública.** Dissertação (mestrado) Universidade de Brasília, 2008. https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5298/1/2008_CarmenLuciaCoelhoVieiradeMello.pdf. Acesso em 03 de Abril de 2020.

MENEZES, V.L. E P. **Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no ensino básico.** Revista (Con) Textos Linguísticos, Vitória, v.8, n. 10.1, p. 344-357, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Prof/Downloads/8367-Texto%20do%20artigo%20sem%20identifica%C3%A7%C3%A3o%20de%20autoria-20502-1-10-20141006.pdf> Acesso: 04 de Abril de 2021.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. de. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD.** Revista Brasileira de História, v. 24, n. 48, p. 123-144, dez. de 2004.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático: alguns temas de pesquisa.** Revista brasileira história da educação, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

NUNAN, D. **Designing and adapting materials to encourage learner autonomy.** In: BENSON, P. e VOLLER, P. (Eds.). *Autonomy and independence in language learning.* Harlow: Pearson, p.57, 1997.

OLIVEIRA, S. B. **Compreendendo o processo interacional na sala de aula de língua inglesa: visões de professores e alunos.** 2004. 163 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

PAIVA, V.L.M.O. **Os desafios na produção de materiais didáticos para ensino de línguas no ensino básico.** Revista (Con) Textos Linguísticos, Vitória, v.8, n.10.1, p.344-357, 2014.

PAJARES, M. F. **Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct.** Review of Educational Research. v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PAPA, S. E. G. **Prática pedagógica emancipatória: o professor reflexivo em processo de mudança** – um exercício em Análise Crítica do Discurso. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

PERIN, J.O.R. **Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escola pública: um estudo etnográfico.** 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

PESSOA, Rosane. (2009). **O livro didático na perspectiva da formação de professores. Trabalhos em Linguística Aplicada.** 48. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0103-18132009000100005> .> Acesso 05 de Janeiro de 2021

RAMOS, Kátia. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre ações de atualização pedagógica-didática.** Porto: U. Porto editorial, 2010.

RICHARDS, J. C. **Beyond training.** Cambridge: CUP, 1998.

RICHARDS, Jack C. **The role of textbooks in a language program.** In *New Routes* – April, 2002. São Paulo: Disal. Disponível em: <http://www.disal.com.br/html/NROUTES/nr17/pgnr17_10.htm.> Data de acesso: 17 de janeiro de 2021.

RICHTER, M. G. "O material didático no ensino de línguas." *Linguagens & Cidadania* [Online], p.5 (2005) <: <https://doi.org/10.5902/1516849228543>.> Acesso em 06 de Novembro de 2020. Rio de Janeiro, v. VIII, n. 32, jan./ma. 2010. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/1058/609>. Data de 15 de julho de 2020

ROJO, R. (org). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5ªed. São Paulo: Artmed, 2013.

SARMENTO, S; LAMBERTS, D. V.D.H. **Adaptações ao livro didático de Língua Inglesa**. Intersecções–Edição 20–Ano 9 Número 3 novembro/2016 p.293. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1291/1174> Acesso em 01 de Abril de 2021.

SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições** (org). Editora da UFBA, 2012.

SILVA, M. A. **A fetichização do livro didático**. Educação e Realidade, v. 37, n. p.8083,set./dez. de 2012.

SILVA, R.C.; PEREIRA, M.L. de O.A. **A avaliação por professores dos livros didáticos do PNLD adotados em contexto do Ensino Médio**. Comunicação apresentada no *42st International Systemic-Functional Linguistic Congress; X congresso ALSFAL Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina*, 2014.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado**. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Orgs.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, p.87-115,2011.

SOUZA, D. **Livro Didático: arma pedagógica?** In: *Interpretação, autoria e legitimação do Livro Didático*. Org: Coracini, M. Campinas, SP: Ed. Pontes, 1999.

SOUZA, J. **Novo Olhar – Matemática**. São Paulo: FTD, 2011.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. I Encontro de pesquisa em educação, IV Jornada de prática de ensino. XIII Semana de pedagogia da UEM: “Infância e práticas educativas”. Maringá, PR, 2007.

SOUZA, V. L. T. **Escola e construção de valores: desafios à formação do aluno e do professor**. São Paulo: Ed. Loyola ,p. 24-26,2005.

TEIXEIRA, W.B. O livro didático de Espanhol.In: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G.de M; FREITAS, L.M. A. de.(org). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**.Pontes, 2018.

TICKS, Luciane Kirchhof. **O livro didático sob a ótica do gênero**. Linguagem & Ensino, Vol. 8, No. 1, p.15-49, 2005.

TSENG, M.L. & IVANIC, R. **Recognizing complexity in adult literacy research**. In: **Understanding the language classroom**. New York: Palgrave Macmillan, 2006.
UNIGRANRIO. Rio de Janeiro, v. VIII, n. 30, jul./set. 2009. P.68.Disponível em:<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>. Data de acesso: 05 de Julho 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (orgs.) Formação de professores: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F., VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

VILAÇA, Marcio Luiz Corrêa. **Materiais didáticos de língua estrangeira: aspecto de análise, avaliação e adaptação.** In: Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da UNIGRANRIO, 2011.

WEININGER, M.J. **Do aquário em direção ao mar aberto. Mudanças no papel do professor e do aluno.** In: LEFFA, Wilson J. (org.). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001.

WOODS, D. **The social construction of beliefs in the language classroom.** In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). Beliefs about SLA: New Research Approaches. Dordrecht: Kluwer, 2003.

WRIGHT, T. **Managing classroom life.** In: Understanding the language classroom. New York: Palgrave Macmillan, 2006.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO**QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO**

1. Você acredita que o livro didático é importante para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa?

- sempre
- quase sempre
- às vezes
- quase nunca
- nunca

Justifique sua resposta: _____

2. Você acredita que o livro didático é um recurso facilitador para o planejamento de suas aulas?

- sim, sempre
- sim, ocasionalmente
- quase nunca
- nunca

Porque? _____

3. Você acredita que o livro didático apresenta todos os critérios das normas educacionais (PCNs, LDB, BNCC) para as aulas de Língua Inglesa?

- sempre
- as vezes
- nunca

Explique o porquê de sua resposta

4. Você acredita que há necessidade de complementar as aulas de Língua Inglesa com outros materiais didáticos além do que o livro didático oferece?

- sempre
- quase sempre
- às vezes
- quase nunca
- nunca.

Argumente sua resposta: _____

5. Dos elementos listados abaixo quais deles você acredita ser mais importante na escolha do livro didático:

- produção escrita
- compreensão escrita
- compreensão oral
- produção oral
- Elementos linguísticos (léxico, aspectos gramaticais)

Todos

Exponha seus argumentos justificando sua resposta _____

6. Como foi sua experiência sobre a participação da escolha do livro didático?

extremamente positivo

positivo

nem positivo nem negativo

negativo

extremamente negativo.

Relate brevemente sobre sua experiência de acordo com a sua resposta

7. Você costuma utilizar recursos midiáticos como filme, músicas, recursos digitais?

Sim, sempre

Sim, ocasionalmente

quase nunca

nunca.

De acordo com sua resposta, qual sua justificativa?

APÊNDICE B - TERMO DE ESCLARECIMENTO

As crenças docentes dos professores de Língua Inglesa sobre as contribuições do livro didático no processo de ensino-aprendizagem nas escolas de educação básica da cidade de Manaus/Am

Caro Participante,

As informações deste questionário serão utilizadas como dados da pesquisa que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Letras na Universidade Federal do Amazonas. O objetivo desta pesquisa é analisar as crenças dos professores de Língua Inglesa ao escolher o livro didático do PNLD, distribuído pelo Governo Federal e investigar de forma os professores idealizam o uso do livro didático de Língua Inglesa no Estado.

Desde já agradeço sua colaboração!

E-mail _____

Estou sendo (a) convidadas (a) a participar de um estudo denominado crenças dos professores de Língua Inglesa sobre as contribuições do Livro Didático no processo de ensino-aprendizagem nas escolas de educação básica da cidade de Manaus. A minha participação no estudo será no sentido de responder e enviar o questionário por meio do editor de formulários do aplicativo Google forms. Tratamento de possíveis riscos e desconfortos: serão tomadas todas as providências durante a coleta de dados de forma a garantir a sua privacidade e seu anonimato. Os dados coletados durante o estudo destinam-se estritamente às atividades de pesquisa relacionadas à abordagem, não sendo utilizados em qualquer forma de avaliação profissional ou pessoal. Benefícios e Custos: Espera-se que a participação seja voluntária. Você não terá nenhum gasto ou ônus com sua participação no estudo e também não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa. Confiabilidade da Pesquisa: Toda informação coletada neste estudo é confidencial e seu nome e o da sua organização não serão identificados de modo alguma não ser em caso de autorização explícita para esse fim. Participação: Sua participação neste estudo é muito importante e voluntária. Você tem o direito de não querer participar ou de sair deste estudo a qualquer momento, sem penalidades. Em caso de você decidir ser retirar do estudo, favor notificar um pesquisador responsável. A pesquisadora responsável pelo estudo poderá fornecer qualquer esclarecimento sobre o mesmo, assim como tirar dúvidas, bastando entrar em contato pelos seguintes e-mails: Pesquisadora: Kate Cristina Abreu Pimentel - kate.pimentel@seduc.net – UFAM Professor orientador: Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira - wagbarteixeira1@gmail.com _ UFAM Muito Obrigada! Kate Cristina Abreu Pimentel

- Concordo
- Discordo

Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1PIJaE15x27jHIODjSH-82wLXCMVpTEkZ256XaAd9k4A/prefill>