



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DE
LICENCIATURA EM LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA INGLESA

KEILA DOS SANTOS DA SILVA RODRIGUES

**O OLHAR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO DOS
MÉTODOS E ABORDAGENS DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL**

João Pessoa

2020

KEILA DOS SANTOS DA SILVA RODRIGUES

**O OLHAR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO DOS
MÉTODOS E ABORDAGENS DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Letras da Universidade Federal da Paraíba
como requisito para obtenção do título de
licenciada em Letras Inglês.

ORIENTADOR: Dr. Walison Paulino de
Araújo Costa

João Pessoa

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R696o Rodrigues, Keila Dos Santos da Silva.

O olhar sobre o livro didático no contexto dos métodos
e abordagens do ensino de línguas no Brasil / Keila Dos
Santos da Silva Rodrigues. - João Pessoa, 2020.
62 f.

Orientação: Walison Paulino de Araujo Costa.
Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Livro didático. Métodos. Abordagens. I. Costa,
Walison Paulino de Araujo. II. Título.

UFPB/CCHLA

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que por sua graça e misericórdia que tem me fortalecido para continuar durante toda a minha graduação e nessa etapa final na elaboração desse trabalho.

Agradeço à minha família, aos meus pais e minhas irmãs, que me apoiaram e me encorajaram a concluir o curso.

Agradeço a meu marido, Gustavo, por todo apoio e compreensão nesses últimos meses, por eu estar fazendo o trabalho durante noites em claro e por ter sempre me motivado a concluir o mesmo.

Agradeço à Universidade Federal da Paraíba por ter me proporcionado muito conhecimento e ensino para que eu possa executar com maestria a minha profissão de professora de inglês.

Agradeço ao meu orientador Walison Paulino, por ter me aceitado como sua orientanda e por me fazer a prosseguir na execução e pelas suas orientações que contribuíram neste trabalho.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo geral discutir o papel do livro didático nos métodos e abordagens do ensino de línguas estrangeiras. Consequentemente, os objetivos específicos são: delinear os métodos e abordagens numa perspectiva cronológica e identificar a importância dos livros didáticos nessa ordem cronológica, no contexto dos métodos e abordagens. Assim, neste trabalho, foi caracterizada cada uma dessas “escolas”, de acordo com seus princípios e objetivos, dentro de seu contexto de atuação. Justificamos essa discussão pelo intuito de contribuir com algumas reflexões que tangem o ensino-aprendizado de língua estrangeira. O texto tratará também sobre a relação entre o livro didático e o professor, e sua importância no ensino, tanto em escolas da educação básica (níveis fundamental e médio) quanto em escola de idiomas. Para isso, no que diz respeito aos métodos e abordagens, o trabalho se fundamenta em autores como: Oliveira (2014); Richards e Rodgers (2001), Leffa (1988, 2012, 2016) e Brown (2000). Quanto à questão do livro didático, temos como fundamentação Paiva (2009); Jardimino e Horikawa (2010), Bonini e Yano (2018). O Programa Nacional do Livro Didático (2012; 2018) e a Base Nacional Comum Curricular (2018) também figuraram com centralidade neste discussão monográfica.

Palavras-chaves: Livro Didático. Métodos. Abordagens. Ensino de Língua Estrangeira.

ABSTRACT

This course conclusion work has as general objective to discuss the role of the textbook in the methods and approaches of the teaching of foreign languages. Therefore, the specific objectives are: to outline the methods and approaches in achronological perspective and to identify the importance of textbooks in this chronological order, in the context of methods and approaches. Thus, in this work, each of these "schools" was characterized, according to their principles and objectives, within their context of performance. We justify this discussion by the intention of contributing with some reflections that relate to the teaching-learning of a foreign language. The text will also deal with the relationship between the textbook and the teacher, and its importance in teaching, both in primary schools (elementary and medium levels) and in language schools. For this, with regard to methods and approaches, the work is based on authors such as: Oliveira (2014); Richards and Rodgers (2001), Leffa (1988, 2012, 2016) and Brown (2000). As for the question of the textbook, we have as foundation Paiva (2009); Jardimino and Horikawa (2010), Bonini and Yano (2018). The Programa Nacional do Livro Didático (2012; 2018) and the Base Nacional Comum Curricular (2018) were also centrally included in this monographic discussion.

Keywords: Textbook. Methods. Approaches. Foreign Language Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
I - MÉTODOS E ABORDAGENS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	10
1.0 UMA VISÃO PANORÂMICA SOBRE O USO DE MÉTODOS E ABORDAGENS NO ENSINO DE LE	10
1.1.Métodos e abordagens.....	11
1.2. Os primeiros métodos.....	12
1.2.1. Método de gramática e tradução	13
1.2.2. Método direto.....	14
1.2.3. Abordagem oral	16
1.2.4. Método audiolingual	17
1.3. Métodos alternativos	19
1.3.1. Silent Way	19
1.3.2. Suggestopedia (Reservopedia)	20
1.3.3. TPR (Total Physical Response).....	22
1.3.4. CLL (Community Language Learning)	22
1.3.5. Ensino de línguas baseado em competências	23
1.4. Métodos comunicativos.....	24
1.4.1. Abordagem natural	24
1.4.2. Abordagem comunicativa	25
1.4.3. TBL – Abordagem baseada em tarefas	26
1.4.5. Abordagem lexical.....	28
1.4.6. Abordagem comunicativa intercultural.....	29
1.5. Pós-método	30
II - O LIVRO DIDÁTICO E SEU USO EM SALA DE AULA	31
2.0. HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO	31
2.1. O livro didático	33
2.2.1. Importância do livro didático	37
2.3. O ensino e o livro didático de língua inglesa na escola brasileira	39

2.4. O ensino de línguas em escolas de idiomas e o uso do livro didático	41
2.5. O livro didático e o professor	43
III - RELAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA COM OS MÉTODOS E ABORDAGENS	49
3.0. O USO DO LIVRO DIDÁTICO NOS MÉTODOS E ABORDAGENS.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS.....	58

INTRODUÇÃO

O uso de métodos em aulas de língua estrangeira (LE) são fundamentais para que as atividades escolares sejam executadas com foco no desenvolvimento das habilidades dos alunos. Os métodos fazem uso de materiais didáticos que também são importantes para a fixação de conteúdos na aprendizagem de uma nova língua, dentre eles, o mais utilizado é o livro didático (LD). No entanto, o uso de LDs na educação de língua estrangeira (LE) no Brasil é de grande importância para o ensino de LE em escolas públicas e privadas (sejam elas de ensino regular ou instituto de idiomas).

Alguns autores serviram para o embasamento deste texto tais como: Oliveira (2014), Leffa (1988; 2012, 2016), Brown (2000) e Richards e Rodgers (2001) que irão nos ajudar sobre o entendimento dos métodos e abordagens dentro de um contexto histórico e atual no ensino de língua estrangeira; Paiva (2009); Jardimino e Horikawa (2010) e Bonini e Yano (2018) que tratam sobre livro didático, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de uma reflexão sobre o papel dos LDs ao longo do tempo.

O texto aborda tema sobre o uso de livro didático no contexto de métodos e abordagens para os professores de língua estrangeira (LE) no Brasil, com intuito de colaborar na importância da utilização dos mesmos em sala de aula.

Alguns livros didáticos e métodos e abordagens não são bem-vistos por professores, que optam por não usarem nenhum método ou nenhum livro didático no ensino de LE. O motivo pelo qual alguns professores não utilizam de métodos e/ou de algum LD, poderia estar alinhada pelo interesse do professor em produzir seu próprio material didático para lecionar em suas aulas. Portanto, que lugar o livro didático tem ocupado nos contextos de ensino de línguas no Brasil?

Embora o livro didático desempenhe uma função importante no contexto do ensino de línguas no Brasil, de acordo com os postulados sobre métodos e abordagens, essa importância pode ser diminuída quando o LD é visto e utilizado como um apoio para o professor.

O ensino de línguas no Brasil tem crescido e se fortalecido a cada dia como afirma Lima (2017). Dessa forma, o objetivo geral desse texto é discutir o papel do LD nos métodos e abordagens do ensino de LE.

Como objetivos específicos, pretendemos delinear os métodos e abordagens numa perspectiva cronológica e identificar a importância dos livros didáticos nesse apanhado cronológico sobre métodos e abordagens.

O tipo de pesquisa utilizada para a elaboração desse texto foi a pesquisa qualitativa, pois tem “um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70). Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva, pois, segundo Prodanov e Freitas (2013), é quando existem somente registros e descrições de fatos onde não há interferência do pesquisador. E quanto ao procedimento utilizado nesta pesquisa, o bibliográfico tem valor relevante, pois esse estudo é realizado com base em estudos, leituras de textos e documentos anteriores sobre esse tema.

O texto é formado por três capítulos, para melhor compreensão do tema abordado.

No primeiro capítulo trataremos sobre os métodos e abordagens e sua história e uso no ensino de língua estrangeira em ordem cronológica. Os métodos e abordagens são apresentados em quatro etapas: primeiros métodos, métodos alternativos, métodos comunicativos e pós-método.

O segundo capítulo tratará sobre a história do material didático e sua evolução com o passar dos anos e também sobre a utilização do livro didático de inglês (LDI) nas escolas, onde esse recurso é o principal e/ou o mais acessível. Também iremos aqui falar sobre o uso do LD como um material de apoio ao professor, a importância do LD e o seu uso para o professor em formação e como o livro didático pode ser usado para o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno de LE. Assim, este capítulo trará as seguintes seções: história do material didático, depois iremos tratar sobre o LD e também sobre sua importância para alunos e professores. Ainda nesse capítulo veremos a relação do LD com o ensino fundamental e médio e a relação do LD com escolas de idiomas. Em seguida, veremos a atuação do professor juntamente com o livro como instrumento essencial no ensino-aprendizagem.

E, no terceiro capítulo, trataremos sobre o papel do livro didático com os métodos e abordagens e como são utilizados no ensino de LE no Brasil.

I - MÉTODOS E ABORDAGENS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste capítulo iremos abordar a definição de métodos e abordagens, e em seguida falaremos sobre os métodos e abordagens de ensino da língua estrangeira na ordem cronológica com um apanhado histórico, como surgiu cada um e sua importância dentro do espaço escolar no ensino-aprendizagem.

É importante saber que os alunos têm conhecimentos prévios do que é ensinado. Para Oliveira (2014) o professor não pode subestimar a bagagem de conhecimento que os alunos já têm do inglês. Que eles já conhecem e sabem algo do inglês sem ao menos ter estudado esse idioma antes, pois com o avanço de tecnologias a facilidade de se aprender palavras e expressões de origem inglesa se torna mais fácil. Portanto, o professor não é um transmissor de conhecimento, mas sim um facilitador da aprendizagem, que permite os alunos serem protagonistas na construção de seus conhecimentos.

Um outro elemento fundamental no quesito do ensino é a aprendizagem e aquisição. Leffa (1988) afirma que aprendizagem se obtém através da explicação das regras, sendo algo formal e consciente, com origem na língua materna podendo ir para a segunda língua, enquanto a aquisição se obtém por situações reais de maneira informal e espontânea tendo origem na segunda língua.

Quanto à competência do professor brasileiro, ensinar inglês é muitas vezes colocado à prova, pois existe a propagação de que o inglês lecionado por um nativo é melhor do que um fluente nesse idioma. Para Oliveira (2014), isso é um desafio que deve ser problematizado pelos professores brasileiros para que sua formação e fluência não sejam menosprezadas quanto à qualidade do ensino da língua inglesa. No entanto, a qualidade do ensino se dá pelo uso do LD como material de apoio e guia para a aulas.

1.0 UMA VISÃO PANORÂMICA SOBRE O USO DE MÉTODOS E ABORDAGENS NO ENSINO DE LE

Um elemento importante no ensino é sobre o uso de métodos e abordagens que o professor utiliza em suas aulas. Se usa algum e não usa e por quê? Segundo Oliveira (2014, p. 66), os autores Richards e Rodgers (2001) definem método como:

(...) conjunto de princípios teóricos, princípios organizacionais e ações práticas que norteiam a estruturação de um curso, o planejamento das aulas, a avaliação da

aprendizagem e a escolha de matérias didáticos. Dito de outra forma, o método é composto de três partes: a abordagem, o *design* e o procedimento.

Assim, o professor precisa estar atento quanto ao método que ele pretende utilizar em suas aulas, qual o objetivo de suas aulas e o que os alunos precisam adquirir na aprendizagem. Estes pontos são necessários para que a escolha do método adequado proporcione efeitos positivos no aprendizado de seus docentes. Oliveira (2014) chama a atenção na necessidade que os professores se envolvam mais com assuntos teóricos como este sobre métodos no ensino da língua inglesa.

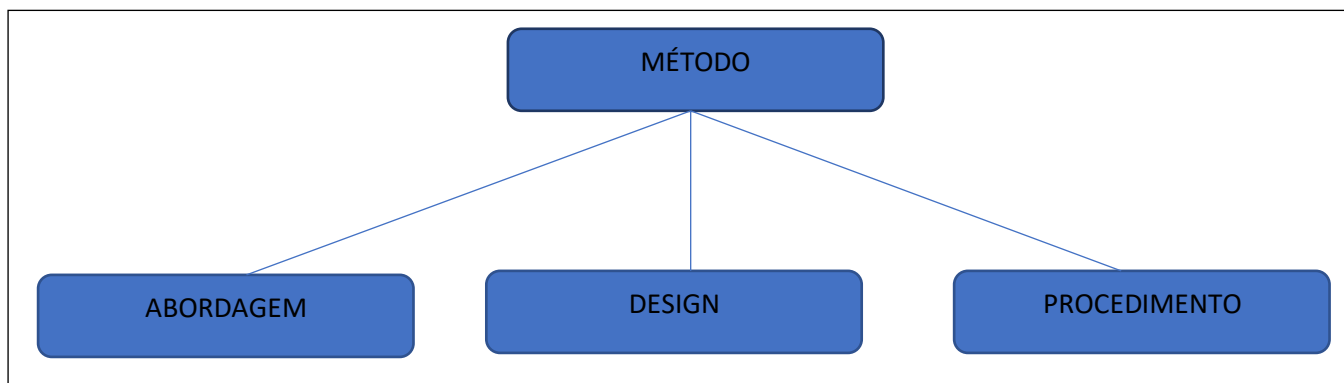
1.1. Métodos e abordagens

Professores de língua estrangeira precisam conhecer e utilizar métodos e abordagens eficazes que contribuam para que os conteúdos sejam alcançados pelos alunos. No entanto, os professores que ensinam um segundo idioma devem estar atentos de como o conteúdo é ministrado por ele e de como este mesmo conteúdo é absorvido pelos discentes. Assim, veremos alguns métodos e abordagens já aplicados e alguns ainda utilizados pelos professores no ensino de língua estrangeira.

Segundo Leffa (2012, p. 392), a língua é um instrumento que “reveste e é revestida por toda e qualquer prática social.” sendo também de grande importância para o ensino de um novo idioma. Dessa forma, a prática de LE é fundamental para o desenvolvimento de habilidades na língua estudada. Também, vale ressaltar que o uso da língua materna é importante para a aquisição de um novo idioma.

Não havia métodos ou fórmulas para aprender uma LE, sendo assim “o ensino de língua era algo desconhecido, no período do pré-método, havia apenas a aprendizagem, uma aprendizagem sem um método que a sistematizasse.” (LEFFA, 2012, p. 393).

Para Leffa (2012), método é um roteiro que tem como alvo um objetivo a ser alcançado. Assim, o professor de língua estrangeira utiliza de métodos para que o conteúdo ensinado alcance seu objetivo que são as habilidades desenvolvidas pelo aluno. Segundo Richards e Rodgers (2001), o método é composto por abordagem, *design* e procedimento, como é apresentado no esquema abaixo:

Figura 1: Elementos que constituem um método

Fonte: Richards e Rodgers (2001, p. 33)

Com base nesse esquema e de acordo os conceitos concebidos por Richards e Rodgers (2001), o método é composto por:

Abordagem: está relacionada com as teorias de língua e da aprendizagem;

Design: está relacionado com os objetivos, o conteúdo programático, o desempenho do professor, do aluno e dos materiais didáticos utilizados na aula;

Procedimento: está relacionado com as técnicas utilizadas pelo professor e o comportamento dos alunos mediante a aprendizagem.

No entanto, método é quando a teoria é praticada; e abordagem é formada por suposições do ensino- aprendizagem que se tornam distintos.

Muitas críticas foram feitas para este conceito de Richards e Rodgers (2001) como também a inexistência de método perfeito, proporcionando posteriormente o chamado momento pós-método.

A seguir, veremos os métodos e abordagens em ordem cronológica utilizados no ensino de LE.

1.2. Os primeiros métodos

A criação de métodos para o ensino de LE iniciou no final do século XIV. Neste momento, iremos ver os primeiros métodos, cada qual com seus princípios e metodologias de ensino.

1.2.1. Método de gramática e tradução

Com a criação das escolas e a importância do ensino do latim na Idade Média, viu-se a necessidade do uso do Método de Gramática e Tradução para o ensino deste idioma, já que o mesmo se tornou um idioma internacional na época. Para muitos estudiosos da área de formação de professores, este método é um dos primeiros a ser utilizado para a prática de ensino de línguas estrangeiras. Segundo Oliveira (2014, p. 76):

(...) se um dos objetivos do ensino de línguas estrangeiras é levar o estudante a se tornar um leitor fluente, então a melhor forma de se atingir esse objetivo é por meio do estudo das estruturas gramaticais da língua estrangeira e da tradução dos textos em língua estrangeira para a língua materna e da tradução dos textos em língua materna para a língua estrangeira.

Segundo Leffa (1988), esse método tem foco na escrita com pouca atenção na fala e entonação e o professor não precisa ter domínio da LE, mas sim, precisa ter conhecimentos na gramática e suas regras. Com esse pensamento, muitos professores ainda utilizam esse método no ensino de língua estrangeira em vários países.

Nesse método, o ensino é feito de forma dedutiva. O professor ensina as regras gramaticais composta pela parte léxica e sintática e confirma essas regras com exemplos que se encaixam com tais regras, sem suas variações e/ou exceções. Logo após a explicação do professor, os alunos fazem exercício de tradução com o intuito de confirmar o aprendizado de acordo com as estruturas gramaticais e também para ver se aprenderam as regras. As avaliações são realizadas com provas escritas.

O uso da língua materna é indispensável no Método de Gramática e Tradução. O aluno pratica a escrita e a leitura, pois o objetivo é tornar o aluno um leitor fluente. Assim, as aulas priorizam que o discente decore listas de palavras na LE e traduza para a língua materna e vice-versa.

Para Oliveira (2014), o uso da tradução dentro do método de gramática e tradução no ensino tem algumas implicações:

- Sem prática da oralidade – o professor usa a língua materna para lecionar e traduz todo o conteúdo, ocasionando a ausência da prática da fala e consequentemente da escuta na sala de aula, afetando a interação da turma.
- Os alunos devem falar a mesma língua – a turma deve ser composta por alunos que falam a mesma língua materna que o professor para que não haja dificuldades de comunicação.

O docente não precisa saber falar a LE – como as aulas são lecionadas na língua materna e o método se aplica apenas na tradução de palavras, logo a fluência do professor não é necessária.

Segundo Oliveira (2014, p. 79):

(...) o método de Gramática e Tradução ainda é muito usado no Brasil, tanto em escolas de ensino fundamental e de ensino médio quanto em muitos cursos superiores de língua instrumental. Obviamente, algumas modificações se processaram nesse método nas últimas décadas, como por exemplo, o uso de textos não literários para o desenvolvimento da capacidade leitora dos estudantes.

O autor ainda acrescenta que o uso deste método é justificado pelo fato de muitos professores de língua inglesa no Brasil não possuem domínio no idioma que eles lecionam.

Com pouca importância concedida à oralidade no Método da Gramática e Tradução, surgiu o Método Direto que ensinava LE através da interação e com pouco enfoque na gramática (MACHADO, 2017).

1.2.2. Método direto

O segundo método criado tem foco na oralidade do novo idioma, diferente do que vimos no Método de Gramática e Tradução que enfatiza a leitura e também a escrita. O Método Direto é assim chamado por ligar diretamente o aprendizado na forma verbalizada de LE. “Essa conexão direta é semelhante ao que ocorre na aquisição da língua materna, na qual a criança e as pessoas ao seu redor naturalmente usam apenas a língua materna.” (OLIVEIRA, 2014, p. 8).

Com a Revolução Industrial, viu-se a necessidade de se aprender uma LE não apenas a leitura, mas também com a conversação. Desse modo, a língua materna era proibida na sala de aula, tanto para os professores quanto para os alunos. O método Direto se tornou popular no século XIX.

O Método Direto trouxe diferenças do Método de Gramática e Tradução:

Em vez de ênfase na memorização do léxico e de regras sintáticas descontextualizadas, temos um diálogo situacional que sugere ênfase no cotidiano; em vez de dedução, indo da regra para o exemplo, temos a indução, sugerida pelo diálogo, que parte do exemplo para depois levar para a regra; em vez de textos literários com exercícios de tradução, temos um texto que tenta caracterizar o dia-a-dia das pessoas, com mais probabilidade de ser recitado e dramatizado do que copiado e traduzido. (LEFFA, 2012, p. 396).

De acordo com Oliveira (2014), algumas implicações são observadas no uso desse método:

- Uso somente da LE em sala de aula – os alunos e professor devem somente falar na língua ensinada. É proibido o uso da língua materna;
- Sem tradução – a ênfase na fala na LE não permitia a tradução em aula;
- Professor fluente – diferentemente do Método de Gramática e Tradução, o professor deve ser fluente no idioma que ensina.

Um questionamento que Oliveira (2014) traz é sobre como o professor faz para explicar palavras que os alunos não conhecem a tradução. O docente tem que criar meios para explicar “palavras usando a língua-alvo e gestos ou mostrando aos estudantes objetos ou imagens” (OLIVEIRA, 2014, p. 82), já que a língua materna não é permitida em sala de aula.

Oliveira (2014) mostra alguns exemplos e cuidados que os professores de LI precisam ter ao utilizarem as imagens para explicar palavras concretas e abstratas onde o Método Direto é utilizado.

Para Oliveira (2014), o foco do Método Direto está na aquisição da oralidade em LE pelos estudantes, sendo assim, a fala é o “principal alvo de atenção nas aulas.”. Logo, o professor de LE precisa ser fluente neste idioma para o uso nas aulas.

De acordo com British Council (2015, p. 14), a formação não-específica dos professores em LI no Brasil resulta na dificuldade de lecionar no mesmo idioma que ensinam, “já que 69% dos professores afirmam ter alguma dificuldade ou limitação com a língua.”. Dessa forma, o Método Direto se torna inviável no ensino de LE em escolas públicas brasileiras. E como já mencionado, o MEC prioriza na educação de ensino regular as habilidades de escrita e de leitura na língua inglesa.

Para Salles, Pallu e Lopes (2017, p. 217), o Método Direto não é aplicável nas escolas brasileiras pelo fato que os professores devem ser fluentes em LI o que não condiz com a realidade de nossos professores em escolas públicas. Brown (2000) também afirma que este método não é apropriado para escolas públicas por ter salas com muitos estudantes, onde o apropriado seria salas com poucos estudantes para que o método seja bem-sucedido.

Este método foi bastante utilizado na Europa e nos Estados Unidos no século XIX, porém diante da dificuldade de que os professores tinham na fluência em LE e na desvalorização da língua materna, o Método Direto foi deixado para trás após algumas divergências, dando oportunidade para o surgimento de outro método.

1.2.3. Abordagem oral

Pouco conhecido pelos professores do Brasil, a abordagem oral tem influência do método direto. E como já diz o nome, o ensino de línguas tem foco na sua oralidade, assim como o método Direto.

Segundo Richards e Rodgers (2001), a abordagem oral iniciou em 1920 e 1930, que pretendia ter o controle do vocabulário aprendido pelos alunos. Assim era feita uma lista com os vocábulos usados com mais frequência. Outro controle da abordagem oral é de selecionar estruturas gramaticais que deveriam ser ensinadas para que estas fossem internalizadas nos alunos.

Assim, a abordagem oral possui três princípios, de acordo com Oliveira (2014):

- **Princípio da seleção** - escolha do conteúdo a ser ensinado;
- **Princípio da gradação** – organiza para lecionar o conteúdo por sequência;
- **Princípio da apresentação** – uso das técnicas didáticas.

A partir destes princípios, pode-se notar a diferença da abordagem oral para o método Direto. Assim, Richards e Rodgers (2001) elaboram seis princípios teóricos da abordagem oral:

- Primeiro é feito o ensino da língua falada para depois ensinar a escrita, onde se aprende um novo idioma da mesma forma que se aprende a falar na língua materna. Porém, se torna inviável esse princípio, pois o processo de aquisição da linguagem é diferente de quando se aprende a língua nativa para um segundo idioma, levando em consideração alguns fatores tais como, social, psicológico que intervêm no aprendizado de uma nova língua.
- Somente o idioma ensinado pode ser falado em sala de aula. da mesma forma que o método Direto é dispensável em escolas públicas, por ser obrigatório o uso do idioma ensinado em sala de aula, a abordagem oral também dificulta sua prática nas escolas públicas. No Brasil, como já dito anteriormente, uma parte dos professores de língua inglesa não tem fluência no idioma, impossibilitando o uso deste método nas aulas.
- Novos elementos são inseridos gradativamente de acordo com situações abordadas. Vocabulários são ensinados de acordo com um texto específico de acordo com cada tema, por exemplo, se o tema da aula é sobre uma viagem de avião, a aula irá abranger aspectos ligados a aeroporto, avião, passageiros, embarque etc.
- A seleção de vocabulário é seguida para garantir o uso destes nas aulas.

- Primeiro ensina o conteúdo simples para depois ensinar os mais complexos. O quarto e quinto princípios que o aluno tem que primeiro aprender uma coisa, para que somente possa aprender outra coisa. Um novo conteúdo só é ministrado após o anterior ser dominado pelos alunos.
- A inserção da leitura e escrita só são feitas após os alunos tiveram uma base lexical e gramatical.

Com base nesses princípios podem-se encontrar aspectos ligados ao behaviorismo que também influenciou o próximo método.

1.2.4. Método audiolingual

Com a entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, viu-se a necessidade de ensinar novos idiomas aos soldados que estariam em campo com outros países de idiomas diferentes. Com a ajuda do governo americano, criou-se o *Army Specialized Training Program* (Programa de Treinamento Especializado do Exército) que desenvolveu um método no ensino de LE. Com o interesse de se aprender línguas estrangeiras e com a pesquisas e avanços na busca por métodos eficientes surgiu então o método Audiolingual e que dominou o ensino de LE nas décadas de 50, 60 e 70 e continua sendo utilizado até hoje.

De acordo com Oliveira (2014, p. 95), o método Audiolingual tem como objetivo fazer com que o aluno de LE esteja apto a se comunicar “na língua estrangeira com um nível de proficiência semelhante ao de um falante nativo.” A habilidade da escrita fica em segundo plano.

Os princípios que norteiam o método Audiolingual tem base no estruturalismo e no behaviorismo que veremos a seguir.

- Capacitar o aluno para se comunicar através da fala com o nível proficiência próximo de um nativo, não esquecendo da parte da escrita. Tarefa esta difícil, pois fazer um estudante de LE se tornar um falante nativo é inviável.
- Lecionar as aulas com base no estruturalismo, ou seja, o conteúdo deve ser composto por sintaxe, morfologia e fonologia.
- Apresentar os conteúdos (sintaxe, morfologia e fonologia) em forma de diálogos. Os alunos tinham que memorizar as estruturas e os vocabulários, fazer a repetição e a substituição destes para aprender a língua. A seguir vemos um exemplo dessas aulas entre professor e estudantes brasileiros, segundo Oliveira (2014, p. 97):

Figura 2: Exemplo de diálogo

PROFESSOR:	The book is on the car.
PROFESSOR:	Desk. (olha para o aluno A)
ALUNO A:	The book is on the desk.
PROFESSOR:	Table. (olha para a aluna B)
ALUNA B:	The book is on the table.
PROFESSOR:	Chair. (olha para o aluno C)
ALUNO C:	The book is on the chair.

Fonte: Oliveira (2014)

Se o aluno errasse na sua fala, era imediatamente corrigido pelo professor e ele deveria então, falar a frase ou expressão correta previamente dita pelo docente. E caso acertasse, o aluno era elogiado.

Para Oliveira (2014, p. 99), um elemento que deixa a desejar neste método é “a falta de preocupação, por parte do professor, com os aspectos do uso da língua.”, pois o professor não utiliza de elementos, por exemplo, o contexto social, a vivência dos alunos, para explorar os conteúdos ministrados.

- Ter o professor como único modelo para se aprender através de repetições a LE. Os alunos apenas imitavam o que o professor pedia para que eles falassem. Assim, os alunos não tinham nenhum direito de pensar ou questionar, pois eram meros robôs que falavam aquilo que era lhe comandado a falar. “O professor é quem detém os conhecimentos. A mente do aluno não passa de uma tabula rasa, ou seja, uma pedra lisa, sobre a qual o professor deposita conhecimentos.” (OLIVEIRA, 2014, p. 100).
- Seguir uma ordem para o ensino: compreensão oral, fala, leitura e escrita. Porém para um aprendiz de LE, como os brasileiros, que podem aprender fazendo o uso das quatro habilidades ao mesmo tempo e não de forma sequencial e isolada.
- Usar materiais didáticos, tais como, livros didáticos, fitas de rolo e de filme para melhorar o aprendizado no aluno tanto na sala de aula quanto em casa.

Para Leffa (1988), no método Audiolingual, os alunos tinham as mesmas dificuldades que aconteciam em métodos anteriores, pois ao lidarem com falantes nativos na oralidade os alunos esqueciam de tudo que já tinha aprendido nas aulas de LE, tornado assim, um método com poucos resultados positivos na comunicação dos aprendizes.

Com o passar dos anos, viu-se a pouca eficácia do método Audiolingual quanto ao aprendizado de LE. Ele tornou-se importante para o ensino de novas línguas durante a Segunda Guerra Mundial e com a imigração de estrangeiros para os Estados Unidos com a necessidade de se comunicar e de sobreviver. Com a predominância do behaviorismo, o método Audiolingual foi deixando de ser eficaz nas aulas de ensino de LE. Assim, estudiosos da língua buscaram outras alternativas para melhorar o ensino de línguas estrangeiras.

1.3. Métodos alternativos

Com a ineficácia de métodos com bases behavioristas e que não valorizavam aspectos afetivos do indivíduo, os estudiosos criaram métodos com bases humanísticas. Assim surgiram os métodos Alternativos.

1.3.1. *Silent Way*

Na busca por métodos alternativos para o ensino de LE, Caleb Gattegno criou na década de 1960, um método com um dos princípios que é fazer com que o aluno estimule sua habilidade e capacidade de desenvolver expressões no idioma ensinado e que o professor deixe de ser um transmissor de conhecimento e sim um “facilitador de aprendizagem”. Assim, o novo método foi chamado de *Silent Way*. Segundo Richards e Rodgers (2001) é um método onde o professor permanece o máximo em silêncio enquanto o aluno é encorajado a praticar a LE o máximo possível.

Richards e Rodgers (2001) resumiram o *Silent Way* em três pontos:

- **A aprendizagem é facilitada se o aprendiz descobre ou cria em vez de lembrar-se e repetir o que é para ser aprendido.**

A partir desta afirmativa já vemos a anulação de técnicas repetitivas para o aluno, que eram importantes no método Audiolingual. O *Silent Way* apresenta alguns elementos semelhantes ao que era defendido pelo método Audiolingual, como por exemplo, o ensino de conteúdo de forma descontextualizada e as habilidades (escuta, falar escrita e leitura) eram ensinadas por etapas de aprendizagem.

- **A aprendizagem é facilitada quando é mediada por objetos físicos.**

Nas aulas, onde este método é utilizado, faz-se o uso de dois recursos didáticos importantes: *Cuisenaire Rods*, que são bastões coloridos usados para ensinar vocabulários,

verbos e sintaxe; e o uso de cartazes de apoio é ensinado pronúncia, gramática e outros. No uso dos cartazes de apoio “o professor aponta para as palavras no quadro para que os alunos as repitam na sequência determinada pelos movimentos do professor.” (OLIVEIRA, 2014, p. 109).

- **A aprendizagem é facilitada pela resolução de problemas envolvendo o material a ser aprendido.**

Isso significa que o ensino é subordinado à aprendizagem. As aulas são centradas no aluno, onde o docente fica em modo silencioso (que é a tradução para o termo *Silent Way*).

Para Oliveira (2014, p. 109), “o silenciamento do professor é a redução mais radical do tempo de sua fala já proposta por um método.”, pois ele já fala o idioma ensinado e o que importa é que os alunos pratiquem e falem. Assim, o professor só fala quando vê que é necessário.

Com relação aos erros cometidos pelos alunos, no *Silent Way*, eles são vistos como parte da aprendizagem dos alunos, e assim, o professor vai auxiliando-os a “produzirem enunciados compatíveis com o sistema sintático, fonológico, morfológico e lexical da língua estudada.” (OLIVEIRA, 2014, p. 110). Para Brown (2000, p. 29), “os alunos deveriam desenvolver independência, autonomia e responsabilidade. E que ao mesmo tempo, alunos de uma sala onde há o *Silent Way*, teriam que cooperar com os outros no processo para resolver problemas com a língua.”¹ Assim, este método focaliza na atuação de forma independente do aluno no aprendizado de uma LE.

1.3.2. *Suggestopedia (Reservopedia)*

Com o intuito de fazer com que os alunos aprendessem um novo idioma sem medo, de forma mais facilitada e em um ambiente mais confortável, o psiquiatra e educador búlgaro Georgi Lozanov, criou o método de ensino *Suggestopedia*. Segundo Leffa (1988), neste método o professor utiliza de diálogos e entonação enfatizando a escuta, comunicação, a escrita e a fala simultaneamente.

O medo de errar e de fracassar é chamado de barreira psicológica que influencia de forma negativa tanto o pensamento quanto a aprendizagem no aluno. O termo *Suggestopedia*, que é a junção de *suggestology* e *pedagogy*. *Suggestology* (tradução sugestologia) “é o estudo científico da sugestão mental, das suas causas e da sua relação com

¹ That learners should develop independence, autonomy, and responsibility. At the same time, learners in Silent Way classroom have to cooperate with each other in the process of solving language problems.

o meio ambiente e com os comportamentos humanos” (OLIVEIRA, 2014, p. 112). Para Brown (2000), este método propõe um relaxamento mental para que haja a aquisição máxima do que é ensinado.

De acordo com Stevick (1983), dois elementos podem aumentar a tensão dos alunos: o uso da LE na aula; e o medo de julgamentos que o aluno tem por parte do professor por algum erro cometido quanto a pronúncia ou na elaboração de alguma frase. Dessa forma, é importante que nesse método o professor seja um facilitador no aprendizado para os alunos.

Uma forma de fazer com que os alunos não se sintam desconfortáveis a um possível erro nas aulas, é fazer com que o aluno assuma outra identidade. Por exemplo, na aula de LI com uso deste método, a estudante Joana, se apresenta nas aulas como Maria Eduarda. Logo quem comete erro não é Joana e sim a Maria Eduarda.

Com a finalidade de ajudar o professor e aluno, Lozanov propõe sete leis (OLIVEIRA, 2014):

- Amor: esse amor está relacionado a deixar o aluno relaxado e confiante no professor.
- Liberdade: o professor é livre para escolher a melhor metodologia para lecionar e os alunos tem liberdade para fazer uma atividade ou não.
- Convicção do professor de algo incomum esteja acontecendo: o docente de LE precisa estar atento e convicto de que algo acontece na sala e que os alunos também assimilem esse fato. Dessa forma, os alunos ativam a mente sem nenhuma pressão por parte do docente.
- Aumento do *input*: o material didático lecionado para os alunos deve apresentar duas a três vezes mais *input* do que outros materiais utilizados por outros métodos.
- Global-parcial, parcial global, parcial por meio do global: o ensino não deve ser feito separado do discurso.
- Proporção dourada: para Lozanov, o aprendizado se torna melhor quando o ensino encontra o equilíbrio.
- Uso da arte e da estética clássicas: a música se torna algo essencial nesse método. Para um relaxamento mental, coloca-se músicas clássicas nas aulas. Assim, o relaxamento permite ao aluno um super aprendizado.

Levando em consideração estas leis que regem o *Suggestopedia*, no Brasil, as escolas públicas não têm condições de inserir este método no ensino de LE, pois o ambiente para relaxamento deveria ser modificado com o usos de poltronas aconchegantes e os professores deveriam ter acesso a aparelho de som com música adequado como orienta o *Suggetopedia*.

1.3.3. TPR (*Total Physical Response*)

James Asher foi o criador do método *Total Physical Response* (TPR) que tem como proposta o uso de mecanismos corporais no ensino-aprendizagem em aulas de LE. Este método não serve para níveis intermediários e avançados de um idioma, pois seria cansativo para uma turma em níveis avançado o uso de comandos e gestos para o aprendizado.

Para François Gouin, o “professor apresenta o cenário de um determinado evento que será oralmente descrito por ele. Os verbos de ação em um determinado tempo verbal são o foco do ensino” (OLIVEIRA, 2014, p. 120) sendo esse ensino chamado de Séries de Gouin. Assim o professor conta uma história ou lê algum texto e faz mímicas ou utiliza de objetos para descrever algumas palavras que são importantes para o estudo na aula. Os alunos repetem o que professor enfatiza e também fazem a expressão corporal que o professor faz. Com base nisso, o TPR é mais adequado para alunos iniciantes.

Para alguns pesquisadores e estudiosos este método não é eficaz no ensino de outros elementos linguísticos, por ter dificuldades no ensino de palavras abstratas, tempos verbais, por exemplo.

Segundo Oliveira (2014), Asher afirma que a aquisição da linguagem se dá pela compreensão oral. O professor fala, os alunos ouvem e compreendem, utilizando de movimentos corporais e só então que eles começam a produzir enunciados linguísticos. Para Leffa (1988), este método ensina os alunos a ouvirem e entenderem o novo idioma para depois começarem a prática da conversação na LE.

Para Richards e Rodgers (2001, p. 73), Asher acredita que “os adultos devem passar pelos processos pelos quais as crianças adquirem sua língua materna.”, o que nos leva a um pensamento defendido pelo Behaviorismo.

1.3.4. CLL (*Community Language Learning*)

Para o ensino de LE, Charles Curran, criou o método CLL (*Community Language Learning*) com o uso de técnicas da área da psicologia. Segundo Oliveira (2014), essas técnicas são chamadas de *Counseling Learning* que quer dizer que o aluno aprende por técnicas de aconselhamento dentro de uma perspectiva humanística.

Na CLL o professor se preocupa em estimular os alunos para se tornarem cada vez mais independentes com a capacidade de se comunicarem na LE à medida que avançam nos estudos. Assim Oliveira (2014, p. 129) diz o seguinte:

Na visão de Curran, aprender determinadas disciplinas, como as línguas estrangeiras, pode ser algo ameaçador para os estudantes, pode causar-lhes ansiedade. Por isso, o professor precisa buscar formas de evitar que seus alunos se sintam ameaçados e ansiosos, o que tem implicações pedagógicas importantes.

A língua materna é permitida na CLL, pois busca deixar os alunos mais à vontade para poder falar e desenvolver a língua estrangeira.

Podemos ver que o uso da tradução na CLL traz algumas implicações: o não uso da tradução nas aulas e o uso da língua materna proporcionam a redução da ansiedade aos alunos. Um outro elemento é quanto a posição do docente em sala de aula. O professor se posiciona atrás dos alunos que ficam sentados em semicírculo, assim a posição do professor é “menos intimidadora”.

O uso da língua materna é de grande relevância na CLL, pois “uma mensagem/ligação/aula é apresentada primeiro na língua nativa e só depois na segunda língua” (RICHARDS, RODGERS, 2001, p. 90). Os professores que utilizam este método fazem a tradução de frases que os alunos falaram em língua nativa. Porém, isso implica do não uso de um conteúdo pré-estabelecido, ou seja, neste método não se faz uso de livros didáticos.

O uso excessivo da língua materna em aula de língua estrangeira possibilita algumas debilidades na formação dos alunos, pois os mesmos não são estimulados a produzirem as habilidades essenciais para a aprendizagem na LE.

A CLL tem poucos adeptos pelo fato de que o professor precisa ser como um psicólogo em sala de aula para aconselhar os alunos nas dificuldades da aprendizagem. E no Brasil, a CLL não é muito conhecido pelos professores. O fato de além ser professor, ser psicólogo para uma turma, os professores não se interessam em utilizar este método.

1.3.5. Ensino de línguas baseado em competências

A educação por competências surgiu nos Estados Unidos na década de 70, após a educação passar por um momento de crise onde se era cobrado resultados no ensino provocado por “um movimento educacional que defende a definição de objetivos educacionais em termos de descrições mensuráveis precisas dos conhecimentos, das habilidades e dos comportamentos que os alunos possuem no fim de um curso.” (RICHARDS, RODGERS, 2001, p. 141).

A seguir veremos oito características, listada por Auerbach (1986, p. 414, 415) elaborado sobre esse método:

- Capacitar os alunos para a vivência no mundo;
- Ensinar as habilidades e as formas linguísticas para seu uso na prática diária;
- Ensinar com foco no desempenho ou nas tarefas realizadas pelos alunos;
- Ensinar utilizando módulos como forma de acompanhar o progresso dos alunos;
- Explicitar os resultados obtidos mediante o ensino;
- Avaliar o desempenho dos alunos para inserir as competências que falta aos alunos;
- Realizar os testes/avaliações de modo que demonstre comportamentos pré-específicos;
- Instruir de forma individualizada cada aluno.

Este método busca por resultados, pelo desempenho dos alunos, logo assim, “não importa qual metodologia é utilizada, desde que entregue resultados de aprendizagem.”², como afirma Richards (2006, p. 43).

1.4. Métodos comunicativos

Os métodos comunicativos foram criados a partir da contribuição de vários teóricos com fins voltados para a comunicação. Então, veremos cinco métodos comunicativos.

1.4.1. Abordagem natural

Natural Approach ou Abordagem Natural foi criada pelo professor Tracy Terrel na década de 1970, juntamente com o linguista Krashen. Segundo Leffa (1988), na Abordagem Natural a aquisição do novo idioma é mais importante do que a aprendizagem do aluno.

Krashen elabora quatro princípios que regem a Abordagem Natural (OLIVEIRA, 2014, p. 141):

- 1 – O tempo da aula é primariamente dedicado a fornecer *input* para a aquisição.
- 2 – O professor só fala a língua-alvo na sala de aula. Os alunos podem falar a língua-alvo ou a língua materna. No caso de eles optarem pela língua-alvo, o professor só corrige erros dos alunos se eles atrapalharem seriamente a comunicação.
- 3 – A gramática pode ser incluída nas atividades para casa.
- 4 – Os objetivos do curso são semânticos, ou seja, a comunicação é o que importa.

² It doesn't matter what methodology is employed as long as it delivers the learning outcomes.

A partir destes princípios, vemos que a Abordagem Natural se distancia de outros métodos que já foram vistos. E podemos dizer que, para Krashen, os aspectos afetivos do aluno são importantes para a aquisição de um novo idioma. Fazendo com que os alunos recebam o *input* de forma compreensível sem pressão por parte do professor e que eles podem optar em falar algo em LE, caso eles se sintam confiantes e confortáveis, como afirma Brown (2000).

1.4.2. Abordagem comunicativa

Com o propósito de desenvolver a competência comunicativa, David Wilkins elaborou a Abordagem Comunicativa. Alguns teóricos e estudiosos detalharam a Abordagem Comunicativa em noções e funções que se demonstram através da língua tendo como objetivo a descrição do que se pode fazer através da língua. (LEFFA,1988).

Então, Wilkins faz duas divisões acerca de noções ou conteúdo a ser ensinado: categoria semântico-gramatical e a categoria de funções comunicativas. A categoria semântico gramatical tem relação com o tempo, quantidade, espaço, matéria, caso e dêixis. A categoria de funções comunicativas diz respeito a modalidade, disciplina e avaliação moral, persuasão..., ou seja, o porquê se usa a língua.

Para Oliveira (2014, p. 151), “pensar no ensino de línguas com propósitos comunicativos tem três implicações pedagógicas importantes.” que veremos a seguir:

- O ensino da gramática passa a ser visto como um incentivo para que o aluno possa desenvolver sua habilidade de comunicação e funções linguísticas.
- O ensino da LE com o propósito de comunicação se relaciona ao ensino com interação social. Essa interação pode ser virtual ou presencial. Para que isso ocorra, o professor precisa conscientizar seus alunos do uso de certas expressões e palavras que dependem de vários fatores situacionais.
- O ensino comunicativo com o cuidado do professor para a escolha de atividades a serem abordadas em sala de aula.

Para Oliveira (2014), o ensino de LE deve ser baseado em atividades de fluência, por meio de atividade discursivas, e em atividades de precisão, por meio de atividades dinâmicas para fixação de conteúdo. O autor acrescenta que o conceito de precisão é relativo, pois para o professor a resposta do aluno pode ser certa, para outro professor a mesma resposta já não é a certa. “Por essa razão o professor de inglês precisa pensar duas vezes antes

de considerar incorretos determinados enunciados proferidos por seus alunos.” (OLIVEIRA, 2014, p. 157).

É também importante que as atividades não foquem somente na fluência do aluno, mas também, que as atividades deem ênfase no “(...) desenvolvimento da precisão do estudante, para que sua competência comunicativa seja desenvolvida.” (OLIVEIRA, 2014, p. 158). Assim, as atividades são divididas em atividades pré-comunicativas e atividades comunicativas.

Atividades pré-comunicativas tem relação com a prática de elementos linguísticos, tais como sintaxe e a pronúncia. Dessa forma, o aluno pratica a comunicação com o uso dos elementos linguísticos previamente lecionado.

Por sua vez, as atividades pré-comunicativas são divididas em atividades estruturais e atividades quase comunicativas. As atividades estruturais englobam os exercícios de prática das formas gramaticais. Um exemplo destes exercícios, é o preenchimento de lacunas “*Fill the blanks...*”. Já as atividades quase comunicativas são utilizadas para ligar formas da língua e o sentido funcional potencial.

As atividades comunicativas estão relacionadas com a fluência no uso de atividades, tendo como foco a comunicação de ideias e informações. Assim, os alunos praticam a interação desenvolvendo suas habilidades linguísticas e comunicativas. As atividades comunicativas são divididas em atividades funcionais de comunicação, que tem foco no uso da linguagem com o intuito de transmitir mensagens; e atividades de interação social, onde o aluno utiliza formas e sentidos para a comunicação.

Segundo Leffa (1988), o uso de diálogos artificiais fora do contexto são dispensáveis, priorizando assim, os diálogos elaborados dentro do contexto da fala do aluno. Sendo assim, a comunicação tem valor importante no aprendizado dos alunos para que depois as formas linguísticas serem ensinadas ao aluno. Leffa (1988) ainda acrescenta que a Abordagem Comunicativa tem foco no aprendizado centrada no aluno e o professor tem função de orientador, assim proporciona uma relação afetiva, com encorajamento por parte do professor para que os alunos desenvolvam suas habilidades.

1.4.3. TBL – Abordagem baseada em tarefas

Consolidada na década de 1990, o *Task-based Learning* (TBL) ou Abordagem baseada em tarefas (OLIVEIRA, 2014) tem foco no uso de tarefas nas aulas com finalidade para a comunicação e a interação social.

A abordagem baseada em tarefas propõe o uso da língua como peça fundamental na aprendizagem de LE. Para Richards e Rodgers (2001, p. 224), a tarefa é como uma “unidade central para o planejamento e ensino” nas aulas de LE e sendo uma solução para atividades tais como, ler mapas, dar direções, escrever cartas e outras atividades.

Nesta abordagem, caso o aluno apresente alguma dificuldade em algum elemento linguístico, o professor colabora fazendo explicação do mesmo. Então, o professor elabora atividades com foco nesta explicação que surgiu mediante uma dificuldade do aluno, para que a turma pratique.

Segundo Oliveira (2014), esta abordagem tem como objetivo fazer com que o aluno utilize a língua estrangeira com base nos conhecimentos prévios que já possui, sem controle e/ou pressão por parte do docente. É importante ressaltar, que estas atividades sejam realizadas com um propósito para que o aluno participe das tarefas motivado.

Para Lopez Junior *et al* (2017, p. 180), a abordagem baseada em tarefas “fornece oportunidades para um uso livre e significativo da língua-alvo, proporcionando que os alunos se engajem ativamente em uma tarefa na qual a comunicação é o foco primordial”. As tarefas são essenciais para a prática da fala e da escrita do aluno.

As aulas baseadas em tarefas possuem três fases, conforme Willis (1996, *apud*, OLIVEIRA, 2014) apresenta:

- **Pré-tarefa** – na pré-tarefa o professor apresenta um tópico da tarefa com o propósito de que os alunos utilizem os conhecimentos prévios que eles têm da língua.
- **Ciclo de tarefa** – etapa da realização da tarefa com o intuito de desenvolver a fluência.

Nesta fase o professor só monitora os alunos e só intervém se for chamado por eles. E após a execução das tarefas, os alunos relatam a atividade que fizeram de forma oral ou escrita.

- **Foco na língua** – os alunos praticam o que desenvolveram na tarefa. É feita uma apresentação do que foi aprendido na aula.

Para Oliveira (2014, p. 171), “a abordagem baseada em tarefas proporciona ao professor de inglês elementos importantes para suas reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.” contribuindo para o seu desempenho na busca por tarefas para serem executadas na turma e colabora na fluência dos alunos que realizam estas tarefas para o desempenho na escrita e/ou na oralidade.

1.4.5. Abordagem lexical

Na década de 1990, Michael Lewis propôs a Abordagem Lexical, onde “a língua consiste de um léxico gramaticalizado, não de uma gramática lexicalizada.” (OLIVEIRA, 2014, p. 172). E para Richards e Rodgers (2001) a abordagem Lexical se refere ao uso do léxico no ensino para a estrutura da linguagem com ênfase nos *chunks*.

Dessa forma, o estudo do léxico é primordial nesta abordagem e o estudo da gramática fica em segundo plano. Porém, o estudo da gramática em segundo plano não faz com que a mesma seja excluída parcial ou totalmente do ensino de LE. Segundo Oliveira (2014), Lewis afirma que o léxico deve ser estudado como elemento essencial e com mais ênfase nas salas de aulas. Sendo assim, a gramática é útil para a formação de elementos lexicais no ensino de LE. Um exemplo destes elementos são os *collocations* e os *chunks*.

Vale ressaltar, que outros métodos já priorizaram o estudo de vocabulários no ensino de língua estrangeira, não sendo a Abordagem Lexical a pioneira nisso. O que difere desta abordagem para os demais métodos é que esta aborda o uso de gramática e vocabulário juntos.

Para Oliveira (2014, p. 174), “se duas ou mais palavras ocorrem juntas [*bus stop*, *washing machine*] elas estão sintagmaticamente relacionadas; logo, o léxico e a gramática estão estreitamente relacionados entre si.”. No entanto é importante o professor ensinar esta ocorrência e fazer com que o aluno formule “blocos de palavras” em LE.

Na abordagem lexical, os alunos precisam aprender uma quantidade grande de palavras para que consigam identificar o significado de cada expressão e, conseqüentemente, pratiquem as habilidades, principalmente a oralidade, utilizando destes elementos lexicais.

Sobre a importância da aquisição de elementos lexicais nos níveis iniciais do ensino de língua estrangeira, na visão de Lewis, Oliveira (2014, p. 177) fala que:

Sua posição está de acordo com a hipótese de que os estudantes atravessam um período silencioso no começo do processo de aprendizagem. Contudo, é preciso ter o cuidado de não subestimar os estudantes: eles podem, sim, já nas primeiras aulas, começar a aprender a produzir enunciado simples sobre suas vidas pessoais e sobre a interação típica das rotinas de sala de aula.

Outros pontos importantes na Abordagem Lexical são quanto à tradução, que é permitida; quanto aos erros dos alunos, o professor deve atentar para corrigir o que o aluno fala e não como ele usa a estrutura para falar.

1.4.6. Abordagem comunicativa intercultural

Com o objetivo de ensinar LE para pessoas que trabalhavam em outros países, foi desenvolvida a Abordagem Comunicativa Intercultural. Sobre o aprendizado com base nesta abordagem, Corbett (2003, p. 2) conclui que “o aprendiz intercultural serve, no final das contas, como um mediador entre grupos sociais diferentes que usam língua e variedades linguísticas diferentes.”.

Vejamos cinco componentes para a competência comunicativa intercultural, proposta por Byram, Gribkova e Starkey (2002):

- **Atitudes interculturais:** envolve a disposição em cancelar pensamentos prévios de outras culturas e da própria cultura do indivíduo. O aluno de LE precisa saber lidar com diferenças de culturas diferentes da dele.
- **Conhecimentos:** o aluno precisa ter conhecimento sobre as práticas de vivência do seu país e habitante do outro país com que ele tem ou pode vir a se relacionar.
- **Habilidades de interpretação e de relação:** o aluno precisa interpretar um evento de outra cultura e ter a capacidade de explicar e de relacionar este na sua cultura. Um exemplo disto, é sobre explicar a diferença de festas de aniversários infantis da cultura americana da cultura brasileira.
- **Habilidades de descoberta e de interação:** significa o fato de construção de uma nova visão a respeito de outra cultura. O indivíduo faz uso de recurso para a pesquisa sobre a cultura do próximo.
- **Consciência crítica cultural:** o aluno precisa olhar e avaliar criticamente aspectos da sua própria cultura e na cultura de outros países.

E como o professor faz para inserir estes componentes nas suas aulas? Ele não é obrigado a ter ido morar fora, ou ter viajado para muitos países para ter respaldo no ensino de vivências interculturais. Pode-se ver isso em filmes, séries, mídias sociais, vídeos em aplicativos e pode-se fazer pesquisas sobre culturas de outros países, para então, o professor de língua inglesa, por exemplo, ensinar sobre hábitos de alimentação de americanos que diferem com os dos brasileiros.

Com relação sobre as atividades em sala envolvendo diferenças culturais, o professor pode abordar na sala os feriados e pedir para que os alunos pesquisem sobre um ou mais feriados de determinado país e, posteriormente, possam fazer construções críticas sobre temas culturais.

1.5. Pós-método

Com a necessidade que os teóricos tinham em saber qual método de ensino o professor utilizava em sala e se o mesmo era eficaz, conclui-se que muitos diziam que utilizam tal método, mas na prática via-se um afastamento do mesmo. Muitos esperam que um método que sobressaia sobre os outros ainda serão revelados, ou que outros acham que o “melhor método” irá surgir.

Muitos professores seguem um método escolhido pela escola em qual lecionam ou por receio de serem demitidos, caso não sigam o método adotado pela escola ou instituição de ensino. Assim, Oliveira (2014, p. 196), afirma que “ou os professores acreditam que seguem [um método], mas realizam práticas que nada tem a ver com o método que declaram adotar. Ou eles deliberada e oficiosamente não seguem tudo o que o método diz.”.

A partir desta afirmação, de seguir um método ou não, surgiu o método eclético, onde o professor utiliza de princípios e outros elementos de métodos sem se comprometer com nenhum deles.

Para Kumaravadelu (2003, p. 544), os métodos dito como usáveis “em *todos* os contextos de ensino/aprendizagem não podem ser úteis em *qualquer* contexto de ensino/aprendizagem.”.

Oliveira (2014, p. 206) fala da importância que os professores precisam em ler e estudar sobre métodos de ensino, para então optar por um método que se adeque ao contexto social e cultural onde ele está inserido, para a possibilidade de selecionar um método eclético que surge como “uma solução possível para o professor de inglês”.

Segundo Richards e Rodgers (2001), professores e professoras em formação precisam usar os métodos e as abordagens de acordo com suas experiências. Assim, “(...) eles [os professores] devem ser encorajados a transformarem e adaptarem os métodos que eles usam para fazê-los seus”³ (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 250), utilizando-os de acordo com o contexto de seus alunos.

Depois de vermos sobre métodos e abordagens no ensino de LE, iremos ver sobre a história, a importância e o uso do livro didático dentro do contexto educacional.

³ (...) they should be encouraged to transform and adapt the methods they use to make them their own.

II - O LIVRO DIDÁTICO E SEU USO EM SALA DE AULA

2.0. HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO

Os materiais didáticos são fundamentais para o ensino de quaisquer disciplinas. Já no âmbito do ensino de línguas, o material didático tem um valor relevante no ensino de um novo idioma, pois o contato com estes facilita no aprendizado, como já vimos no capítulo anterior. Para Santo (2016) um material didático com qualidade contribui no aprendizado tanto para o aluno quanto para o professor. No entanto, veremos nessa seção um pouco sobre a história do material didático com ênfase no livro didático.

Segundo Paiva (2009, p. 17), “os precursores do livro foram o *volumen* e o *códex*” e ambos eram desconfortáveis para fazer a leitura, pois tinha toda uma técnica para o manuseio destes. E no século 15 é que se deu início a produção de livros que deixaram de serem produzidos à mão para serem impressos.

Os livros eram escassos, mesmo já no ensino de línguas, e assim, somente o professor tinha posse do LD. Com a falta de livros para os alunos de língua estrangeira, os professores optavam em utilizar métodos “baseados em diálogos e ditados.” (PAIVA, 2009, p. 18). Assim, o aluno tinha que copiar textos e atividades já que somente o professor tinha o livro. Essa falta de LD por parte dos alunos era pela indisponibilidade do material para os mesmos.

As gramáticas foram os primeiros LDs fazendo com que os estudos ficassem limitados ao ensino de estruturas gramaticais com foco na parte escrita da língua e com o passar do tempo imagens foram inseridas nos livros, tornando-os mais caros.

Alguns livros didáticos no início da década de 20 tinham foco na gramática e tradução, por exemplo, possuíam listas de palavras com suas traduções e exercícios de tradução. Nesse mesmo período, começa a surgir o “uso de material gravado e é uma prova de que o material didático, muitas vezes, ultrapassava os pressupostos metodológicos da época.” (PAIVA, 2009, p. 26).

Os primeiros materiais didáticos de áudio surgiram na Europa em 1901, sendo produzidos pela empresa *Linguaphone*. Os áudios eram utilizados nos cursos de cilindros que tinham a junção da língua nativa com ilustração de textos. Com o avanço da tecnologia foram surgindo os discos, as fitas cassetes, CDs e com avanço da acessibilidade da *internet*, hoje muitas aulas utilizam deste meio de comunicação como material didático para o ensino de

línguas. E já em 1940, deu início aos livros didáticos que enfatizam a língua falada, pois até então, os livros eram com fins para gramática e tradução, somente.

Paiva (2009) traz alguns livros como exemplos para descrever a evolução e avanço do material didático no Brasil e em outros países. Dessa forma, ela aborda a didática de ensino que os mesmos apresentam em suas particularidades. Assim, alguns livros didáticos trabalhavam com exercícios de pronúncia, com a redação feita pelos alunos, que foi uma inovação para época. Outros LDs possuíam ilustrações para contribuir na compreensão do aluno em outros a escrita só era inserida no aprendizado do aluno após a conclusão do curso. Fitas cassetes se tornaram materiais didáticos muito úteis para o ensino-aprendizado de língua estrangeira, pois muitos alguns livros didáticos vinham acompanhados de fitas cassetes, que possuíam áudios para a repetição de diálogos e frases pelos alunos, podendo auxiliá-los tanto em sala de aula quanto em seu lar.

Na década de 70, deu-se início aos materiais audiovisuais com o pensamento de que “a escrita perturbaria o desenvolvimento da compreensão oral” (PAIVA, 2009, p. 35), fazendo com que a inserção da escrita no ensino de LE fosse adiada. No entanto, os alunos repetiam falas de cada lição e faziam os exercícios que apresentavam as estruturas já vista no momento de repetição de fala.

Segundo Paiva (2009, p. 39), “a década de 1970 foi muito fértil em produção de material didático. Surge a preocupação com as necessidades dos aprendizes, e inúmeros livros para propósitos especiais aparecem nessa época.”.

Já, no fim da década de 70 para o início da década de 80, surge o sistema integrado de materiais didáticos que eram formados por livro do aluno, livro do professor, *workbook*, vídeo, material de leitura e outros. Isso variava um pouco de livro para livro. Outros livros de coleções incluíam o acesso à página na *internet* tanto para alunos quanto para professores.

Para Paiva (2009, p. 53), “apesar da imensa quantidade de materiais e todos os recursos gratuitos na web, espera-se, também, que o professor seja capaz de adaptar e complementar o livro adotado e, até mesmo, de produzir material didático para seu contexto específico.” com intuito de contribuir para o aprendizado e desenvolvimento das habilidades do aluno de língua estrangeira.

2.1. O livro didático

O livro didático é um tipo de material didático bastante acessível e muito usado nas aulas de língua estrangeira e o LD é “(...) um dos mais importantes instrumentos de disseminação de conhecimentos no país. Ele é, em larga medida, responsável pela formação do povo brasileiro.” (JARDILINO, HORIKAWA, 2010, p. 156) tornando-se uma ferramenta importante para o ensino e para o letramento e conhecimento literário. No Brasil, o livro didático é um dos materiais didáticos mais usados em sala de aula tanto em escolas públicas e privadas desde sua inserção no ambiente escolar. (BASONI; MERLO, 2019).

Segundo Choppin (2004, p. 557), o LD reflete a sociedade e tem um poder de transformá-la:

O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados.

O livro didático se tornou um material de grande importância para o trabalho pedagógico que o professor utiliza em sala de aula para transmitir conhecimentos ao alunado. É um material que possui uma variedade linguística para a prática do ensino-aprendizagem. Dessa forma, a aquisição deste material pela escola é criteriosamente escolhida para que tanto professor e aluno possam usufruir do LD com maestria. E como afirmam Basoni e Merlo (2019, p. 439):

(...) não existe um LD perfeito. A produção e a escolha de um material didático é um trabalho complexo que envolve não só questões pedagógicas, mas questões políticas e mercadológicas. Além disso, o LD é elaborado para um público idealizado, que pode estar mais próximo ou mais distante do contexto no qual o material é adotado. Desse modo, os aprendizes podem se identificar com maior ou menos facilidade com as propostas trazidas pelo LD, o que faz com que sua adesão seja diferente em diferentes contextos, a depender sobretudo, da ação docente.

Segundo Choppin (2004), os livros didáticos possuem as seguintes funções que contribuem no ensino-aprendizagem:

- **Referencial:** que abrange o material de apoio e referência com os conteúdos essenciais para o convívio social do discente;
- **Instrumental:** contribui para a didática da aula e no desempenho do aluno;

- **Ideológica e cultural:** possui elementos que colabaram para a valorização da cultura e da língua;
- **Documental:** contribui com o desenvolvimento crítico do alunado.

Essas funções buscam abranger o saber discente e potencializam o desenvolvimento e execução das aulas pelo docente, o qual usa o LD como instrumento norteador em sua atuação e também são funções úteis para ter como embasamento uma análise do LD a ser selecionado ou usado pelo professor.

Alguns LDs podem ser vistos por estudiosos por possuírem uma neutralidade diante do que os conteúdos do mesmo propõem. Para Basoni e Merlo (2019), a neutralidade contribui na capacidade do aluno não desenvolver seu pensamento reflexivo-crítico acerca de determinadas atividades realizadas em sala, onde alguns LDs possuem propostas que são absolutas, ou seja, limitando dessa forma, a capacidade de interpretação do aluno, divergindo com o que Choppin propôs na função documental, mencionada anteriormente.

Vale ressaltar que o LD passa por processo de seleção para que seja utilizado dentro do contexto escolar e do aluno. Para Ramos (2009, p.174), “qualquer que seja o uso que se faz do LD, esse envolve necessariamente os processos de seleção e de implementação e/ou adaptação.”. O professor precisa estar apto e disponível para fazer determinadas adaptações do LD que vão de encontro com o contexto onde ele está locado e de acordo com contexto do aluno. Conforme Santo (2016), relata em seu texto, um livro escrito há 3 anos atrás não está atual para o aluno, dessa forma, a adaptação é essencial, pois o professor irá fazer algumas mudanças dentro do contexto atual para melhor compreensão do aluno.

Segundo Santo (2016), além de o LD ter função de ensino-aprendizagem para o aluno, é necessário proporcionar o uso da língua em várias situações tanto na linguagem culta, quanto na linguagem coloquial, como por exemplo, com os amigos, família, no trabalho e outros. O LD precisa ser amplo para que o aluno desenvolva a escrita, a fala, a leitura e até a escuta, fazendo com que o mesmo desenvolva uma aprendizagem autônoma. Um outro elemento fundamental é quanto ao aspecto visual dos LDs, conforme Santo (2016) retrata em seu texto. O aspecto visual possui a mesma importância quanto o conteúdo do LD, assim, conteúdos bem organizados, gráfica e artes vão de acordo com nível de aprendizagem e idade do aluno. As ilustrações devem ter boa qualidade e devem contribuir para que a leitura destas sejam feitas pelos alunos. Quanto à escrita, o LD deve ser legível, os alunos devem compreender o que estão lendo, o que o enunciado pede e que informações o texto passa para o leitor/aluno. O LD não deve ter um ponto de vista, mas sim, deve mostrar uma diversidade,

expondo outros países e outras culturas em diversos contextos. Assim, o aluno irá receber informações quanto à língua e à cultura de diversos países.

Segundo Xavier e Urio (2006), a escolha do LD depende da escola. Em escolas públicas é o professor que faz a seleção do LD e em outras escolas, além dos professores, a seleção é feita por diretores, ou coordenador pedagógico, o que acontece em escolas de idiomas.

No caso de escolas públicas, a escolha e o processo de seleção de livros didáticos são realizados através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) criado em 1985, que é responsável pela avaliação, aquisição e distribuição dos livros didáticos. Os professores podem selecionar o LD e esse passa a ser reutilizável por três anos, e as escolas públicas tem o direito de receber os livros de forma gratuita. É pelo PNLD que o professor se norteia para fazer uma boa seleção para que os livros didáticos selecionados cheguem nas mãos dos discentes. Os livros que são aprovados pelo PNLD são vistos como um material de qualidade e produto de eficácia no ensino. Somente em 2010 é que os livros didáticos de língua estrangeira (inglês e espanhol) foram incluídos no PNLD para avaliação e distribuição para as escolas públicas. O PNLD inseriu os livros do Ensino Médio somente em 2012 (BASONI; MERLO, 2019; FAVARO, 2013).

Foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que tem como finalidade “(...) provocar debates a respeito da função da escola (...)” (BRASIL, 1998). Para Borella e Schroeder (2013, p. 235), os PCNs “são uma coletânea de livros-documento criado pelo MEC [Ministério da Educação e Cultura], cujo objetivo é proporcionar ao professor uma ferramenta de apoio, tanto em seus planejamentos e práticas diárias como em sua atualização profissional.”. Quanto à avaliação do LD, ela é realizada por professores, considerando o seu uso em sala de aula e sua eficácia para cada aluno. Os livros excluídos são aqueles que fogem das abordagens propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e PNLD. Atualmente os LDs devem ser aprovados de acordo com a BNCC “que é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]”. (BRASIL, 2018).

Entretanto, nem todos os livros que são selecionados pelos avaliadores estão em concordância com a vivência da escola e dos alunos. “O olhar do professor é diferente do olhar do avaliador de obras, mesmo que este seja um professor.” (BONINI, YANO, 2018, p. 331), pois o foco do avaliador-professor está em analisar uma obra com relação a alguns elementos importantes de acordo com a BNCC e o PNLD. Enquanto o professor, que não é

avaliador, deseja ministrar sua aula levando em consideração a vivência social, os valores e ética da escola e dos alunos. Dessa forma, ele precisa analisar o material didático que irá utilizar em sala, levando em consideração o contexto do aluno e o contexto social em que o LD será utilizado.

O LD é selecionado por professores que buscam por um material de acordo com a BNCC e com a realidade da escola e do aluno. Dessa forma, o professor assume o papel de avaliador do livro didático o qual irá utilizar durante o ano letivo. Assim, para Silva (2017, p. 143):

Do professor é esperado assumir múltiplos papéis. Ele seleciona o livro didático e assim assume o olhar de avaliador, que dentro do seu contexto ele deve, de fato, ter. Mas cabe a ele também assumir o fazer de autores e editores quando supre conteúdos, atividades e textos, quando revisa e reelabora. Usar o livro didático, para o professor, então, não deve, no entender dos próprios avaliadores do PNLD, seguir fielmente a obra adotada, mas estar atento às suas possibilidades e limitações, assumir outras tarefas que não simplesmente cumprir o conteúdo e as atividades propostas no material didático.

Segundo Silva (2015), alguns livros são escolhidos pelos avaliadores por serem de menor preço e não pela abordagem e didática nele inserido. E para Loch e Romanowski (2013, p. 10870) algumas editoras de livros propõem o tempo estimado da atividade, o conteúdo a ser abordado e a metodologia a ser utilizada, dessa forma, as editoras “visam uma padronização, por meio da homogeneização de procedimentos de uso” e assim, o professor precisa se atentar para escolher um material que esteja mais próximo da sua didática.

Mesmo com a distribuição de livros didáticos de inglês (LDI) nas escolas, ainda existem queixas dos professores acerca do material a ser utilizado em sala. Para alguns professores os livros didáticos são muito avançados para o “nível de conhecimento que os alunos têm do idioma, o que faz com que muitos não consigam usá-los como base para o ensino.” (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 17). Outros docentes reclamam que os conteúdos dos livros didáticos são de má qualidade, segundo dados da Pesquisa “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira” British Council/Plano CDE.

Entretanto, o LD é o material mais acessível dentro das instituições públicas de ensino o que facilita tanto para o planejamento de aula e execução das atividades pelo professor quanto para o aluno que tem um material em LE em mãos para auxiliá-lo no aprendizado desse novo idioma. E mesmo com o avanço tecnológico e com a inserção novos recursos didáticos que colaboram no ensino-aprendizado, o material didático que os alunos podem se apropriar para fazerem pesquisas e atividades, o LD ainda representa o único

material de acesso para estes nas escolas públicas brasileiras. O LD para o professor é um aliado para a elaboração e execução de atividades e conteúdo.

O LD também contribui no desenvolvimento das quatro habilidades no ensino-aprendizagem dos alunos, provocando neles “não apenas a capacidade de compreender, mas também de interagir e de se fazer entender por meio da língua que estuda.” (MARZARI; GEHRES 2015, p. 13). Dessa forma, o papel do professor com o auxílio do livro didático contribui para qualidade na aquisição de um novo idioma pelos alunos.

Entretanto, há professores que optam por não utilizar o LD em suas aulas, criando o seu próprio material didático buscando outros recursos como jornais, revistas, *internet* e outros para a elaboração do mesmo e com finalidade didática (XAVIER; URIO, 2006; SANTO, 2016). É importante que o professor faça uma seleção criteriosa do livro que ele irá utilizar durante o ano escolar (SANTO, 2016) e que o professor sempre seja a peça mais importante e fundamental para o ensino, mesmo que o livro didático seja muito bom.

2.2.1. Importância do livro didático

O livro didático tem grande importância na educação brasileira, no entanto, “a inserção de livros didáticos, na sala de aula e na prática docente, é garantida e legitimada.” (LOCH; ROMANOWSKI, 2013, p. 10866). Assim, o livro didático é o principal e/ou único acesso para a obtenção de conhecimentos. Portanto, o intuito do LD é fazer com que o aluno mediante leituras e interpretações de textos e resoluções de atividades práticas e teóricas, obtenha novos saberes e uma visão crítica-reflexiva. Dessa forma, pode-se ver a importância desse material dentro e fora do ambiente escolar. Já na perspectiva do professor, o LD pode ser um instrumento norteador para a ministração de aulas.

Para o aluno, o LD colabora no aprendizado em diversas fases no período escolar que consequentemente acrescenta níveis de conhecimento nos anos de escolarização. Atividades de leitura e escrita, por exemplo, são fundamentais com o auxílio dos livros didáticos e também “podem ser importantes no desenvolvimento da autonomia dos aprendentes.” (SILVA, 2009, p. 74) contribuindo para a formação intelectual e social do mesmo. Para Santo (2016), o livro tem que motivar, provocar no aluno a curiosidade, levando-o a pensar, a fazer pesquisas, proporcionado a interação entre colegas e professor e contribui para a resolução de problemas.

Para Sarmiento e Lamberts (2016 p. 292), “o LD tem papel importante no desenvolvimento das habilidades necessárias para aprender uma nova língua” se tornando um

material de grande valia. Sabe-se que o LD não é utilizado somente em sala de aula, onde se torna mais eficaz com a presença do docente e de outros colegas para fazer a interação e desenvolver a escrita, leitura, escuta e a fala, por exemplo, mas também o livro didático é eficaz para que os alunos façam suas atividades através de consultas no próprio livro e assim poder praticarem as habilidades em seu lar.

Segundo Jardimino e Horikawa (2010, p. 157), o livro didático é como um instrumento de “reconstrução de identidades”, pois ele consegue inserir no aluno novos conhecimentos e novos saberes para que o mesmo construa seus próprios valores e princípios, contribuindo para o saber discente. Logo, o LD vai além de passar conteúdos que são inculcados nas mentes dos discentes, sendo um de seus objetivos é ativar a reflexão fazendo com que o aluno construa sua própria opinião. Alguns livros didáticos podem produzir a verdade absoluta em seus alunos, fazendo com haja a homogeneidade e a padronização para que os mesmos tenham as mesmas opiniões e mesmo modo de agir, sem brecha para liberdade de opinião e de pensamento. Esse não deve ser o objetivo e função de um LD.

O livro didático colabora para que o professor elabore seus conteúdos, suas avaliações e até quanto à escolha do método que o mesmo deseja utilizar em suas aulas, se tornando um material que auxilia o docente em várias etapas desde a preparação de aulas até no momento em que leciona e executa suas atividades com a turma.

Em meio a tantos recursos didáticos, tais como aulas com o uso de *datashow* e *slides*, áudios, filmes e outros materiais que podem ser utilizados em sala de aula, o livro didático ainda é o recurso mais importante para a ministração da mesma, e é de fácil acesso já que nas escolas públicas são distribuídos pelo governo. O LD traz um leque de conteúdos que irão colaborar para o desempenho linguístico e social do discente favorecendo na aprendizagem e contribuindo na sua formação escolar e acarretando em melhorias no rendimento do alunado, muitas vezes por terem contato com ao menos um material didático que agrega conhecimento de forma mais abrangente e rápida.

Com o passar dos anos, os livros de modo geral têm evoluído para tentar acompanhar o desenvolvimento da sociedade, já que estes tratam de temas atuais e importantes na formação intrínseca do aluno. Essa evolução nos temas dos LDs é vista também nos livros de língua inglesa que tem procurado inserir em seus conteúdos, temas atuais, com elementos que buscam abranger as quatro habilidades (escuta, fala, escrita e leitura) para o aperfeiçoamento do aluno como aprendiz de um novo idioma e melhorias para a ministração e elaboração de aulas para o professor.

Silva (2009), em seu texto que fala sobre a autonomia do professor e do aluno através do uso do livro didático, deixa claro que este material contribui na autonomização para o professor, que pode deixar de ver o LD como “único material utilizado” e passa inserir em sua didática outros elementos didáticos. Assim, o professor autônomo precisa “saber quando e como utilizá-lo [livro didático] deve ser decidido para que melhores resultados sejam atingidos.” (SILVA, 2009, p. 74). E o aluno pode desenvolver a autonomia através do uso de LD com a junção de outros recursos didáticos para provocar nele as habilidades.

O livro didático também tem sua importância para um professor iniciante, pois o LD irá auxiliá-lo em sua carreira docente, assim também tem papel fundamental para alunos iniciantes em educação de língua estrangeira que precisam de livro como material de apoio e às vezes é o único recurso que o aluno tem contato com um outro idioma. Os recursos usados em sala de aula são muitas vezes a única ponte que liga o aluno ao conhecimento e letramento, principalmente onde a precariedade predomina desde a falta de estrutura na escola até a escassez de livros didáticos e assim “o livro continua sendo o mais fiel aliado do professor e um recurso imprescindível para os alunos.” (SILVA, 2015, p. 33761).

2.3. O ensino e o livro didático de língua inglesa na escola brasileira

O ensino do inglês no Brasil se iniciou com o propósito de se manter relações mercadológicas com estrangeiros. Assim, os brasileiros aprendiam o novo idioma para se comunicarem com comerciantes de outros países. Isso proporcionou a inserção do ensino da língua estrangeira no currículo escolar com finalidade na formação intelectual do aluno. A busca por se aprender uma língua estrangeira, continua até hoje tanto na educação regular quanto em cursos de idiomas.

Segundo Pontes e Davel (2016, p. 102), “tanto na rede pública como nas escolas particulares a cobrança aumentou com relação ao que o aluno está efetivamente aprendendo inglês, principalmente sua comunicação, seja de forma oral ou escrita” e isso contribui para que os livros sejam mais atuais para facilitar o ensino-aprendizagem do aluno para que o mesmo obtenha os resultados esperados.

Conforme a BNCC do Ensino Fundamental para língua inglesa, o ensino do inglês, obrigatório nos anos finais (6º, 7º, 8º e 9º anos), proporciona eixos organizacionais importantes para abordagens em sala de aula e nos LDs:

- Oralidade “com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala)” (BRASIL, 2017);

- Leitura baseada na relação de textos com o leitor;
- Escrita relacionada com a prática de gêneros textuais;
- Conhecimentos Linguísticos proporcionados a partir de estudos e práticas sobre a língua englobando a leitura, escrita e a oralidade;
- Dimensão Intercultural que compreende o estudo da língua com referência de outras culturas.

Na BNCC do Ensino Médio, onde o estudo do idioma inglês é obrigatório, a língua inglesa permitirá que o aluno utilize o inglês “para aprofundar a compreensão sobre o mundo [...] explorar novas perspectivas de pesquisas e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações.” (BRASIL, 2017).

Com relação à aquisição do LD, o Ensino Médio foi incluído com a distribuição de livros didáticos só no ano de 2003 com a implementação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) do governo para abranger este nível de escolaridade que anteriormente o PNLD só contemplava o ensino fundamental. Segundo Favaro (2013, p. 28) em 2009 as disciplinas de inglês e espanhol são incluídas “ao PNLD para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Assim, em 2010, pela primeira vez, foram distribuídos livros didáticos para a disciplina de Língua Estrangeira” que o nível fundamental passou a utilizar em 2011 e o Ensino Médios passa a usar LDE em 2012.

Segundo Basoni e Merlo (2019, p. 443), “a grande maioria dos LDs aprovados pelo PNLD é de autoria de educadores brasileiros.” possibilitando dessa forma, maior proximidade do contexto social, da linguagem e de acontecimentos que fazem parte da vivência do aluno. E mesmo sabendo que livros de autores brasileiros são aprovados pelo PNLD, não quer dizer que os mesmos não passam por adaptações feitas pelo professor. Isso ocorre, porque existem textos que retrata mais uma região do que outra, falam mais de uma cultura regional do que outra, ou seja, ainda existe divergência que não condiz com a real realidade do aluno. Portanto o professor possui “autonomia pedagógica, como agente de letramentos, que poderá articular as propostas sugeridas pelo LD com as necessidades de seu contexto de atuação.” (BASONI, MERLO, 2019, p. 450).

Um problema que se torna corriqueiro, principalmente em escolas públicas, é que o LD não é compatível com o nível da turma. De acordo com pesquisa da British Council (2015), 42% dos livros didáticos são muito avançados para o nível dos alunos, o que significa que há muitos alunos como “um peixe fora d’água” por não conseguir acompanhar o que o

conteúdo do livro propõe e isso acarreta no não uso do LD para o ensino. Dentro desse contexto, um outro dado que esta pesquisa apresenta é que 16% dos livros didáticos possuem conteúdos de má qualidade, o que proporciona ou no abandono do uso do LD pelo professor, ou o professor busca pela adaptação do LD para que o objetivo seja alcançado.

Segundo a British Council (2015, p. 15), para os professores de inglês:

(...) os recursos didáticos tem relevância maior no ensino de sua disciplina do que em outras matérias. Na opinião desses docentes, o inglês é uma disciplina que requer mais atividade lúdicas, coletivas e interativas para gerar engajamento dos alunos e envolvimento prático com a língua.

Assim, quando o LD não está relacionado com a realidade do aluno, o professor tem que recorrer à adaptação e até à busca e à inserção de outros materiais didáticos para proporcionar um ensino de língua estrangeira com mais qualidade e resultados.

2.4. O ensino de línguas em escolas de idiomas e o uso do livro didático

Segundo Fortunato (2013, p. 42), o Brasil é um país muito visado para o mercado do ensino de línguas e transformando o ensino de língua estrangeira em um negócio lucrativo “criando condições para que muitas escolas particulares de inglês [e demais idiomas], principalmente na modalidade franquias, fossem criadas em inúmeras cidades brasileiras.”.

É importante ressaltar que os cursos de idiomas de escolas livres ou particulares não são subordinados ao MEC, e conseqüentemente, não possuem nenhum reconhecimento do mesmo.

Os livros didáticos adotados em institutos de línguas são diferentes dos livros adotados pelas escolas públicas, pois estas passam por processos burocráticos de avaliação de acordo com a BNCC, como já mencionado anteriormente. O processo de escolha e de implantação de LDs em escolas de idiomas é por responsabilidade do gestor da escola e não de professores-avaliadores conforme o PNLD. Assim, os cursos de idiomas são isentos da avaliação feita pelo governo sobre os LDs, sendo que os livros que eles utilizam em sala já vêm selecionados e recomendados para os professores de escolas de idiomas. Como afirma Fortunato (2013, p.76), o processo de escolha do LD deveria ser “prerrogativa fundamental do professor”, pois o mesmo sabe de suas experiências pedagógicas e experiências em sala de aula com a pluralidade de docentes.

Para Lima (2017, p. 57), um fator importante sobre o uso dos LDs em cursos de idiomas é “quanto a organização do conteúdo, que parece ainda derivar da disposição utilizada pelas gramáticas.”. Em alguns casos, o conteúdo que é ministrado tenta ir de acordo com o nível linguístico de cada aluno, por exemplo, o aluno de inglês básico nível I utiliza de livros menos complexos, subestimando, dessa forma, a capacidade linguística do aluno. Entretanto, não há equidade de *input* nos alunos. Assim, alunos de uma mesma sala podem ter dificuldades no aprendizado.

Muitos LDs de cursos de idiomas são produzidos em outros países onde valorizavam a cultura dos Estados Unidos e da Inglaterra., sendo assim, os LDs se tornam homogêneos quanto à valorização da cultura destes países. Porém, atualmente, já existem vários LDs de língua estrangeira que são produzidos por autores brasileiros o que acarretou numa luta entre livros exportados e livros produzidos no Brasil.

Os LDs feitos por autores brasileiros têm algumas características diferentes dos LDs de outros países. Conforme Lima (2017, p. 60) retrata:

(...) os autores brasileiros conhecem melhor as dificuldades mais marcantes dos aprendizes que almejam aprender uma língua estrangeira. Diz-se, por exemplo, que por conhecerem melhor as peculiaridades fonéticas da língua materna, do sujeito-aprendiz, serão capazes de desenvolver de forma mais eficaz questões de pronúncia.

Outros fatores contribuem para aquisição de livros produzidos no Brasil, assim quanto ser mais acessíveis financeiramente atraindo mais opções a este material.

Os LDs produzidos por nativos possuem textos que mostram situações reais e cotidianas do uso da língua, sendo considerado textos mais próximos da realidade do nativo, no entanto, “(...) os LDs devem trazer textos dos mais variados gêneros aos quais o falante nativo tem contato diariamente.” (LIMA, 2017, p. 60). Essa qualificação que é atribuída aos LDs exportados, pelo fato de terem textos autênticos, podem colocá-los em lugar de prestígio comparado aos livros produzidos por brasileiros por não apresentarem elementos linguísticos mais próximos da realidade do falante nativo.

Os livros didáticos que são de editoras estrangeiras têm grande visibilidade pelo fato de já terem história e confiança por parte das escolas que decidem escolher tais materiais didáticos para uso em sua instituição de ensino. Porém, conforme Fortunato (2013, p. 56), os livros didáticos exportados para vários países de culturas diferentes “normalmente não refletem os interesses e necessidade de muitos alunos” fazendo com que o professor faça as

devidas adaptações do livro para seja inserido em seu contexto pedagógico e no contexto do aluno.

Para Lima (2017), os LDs brasileiros são elaborados tendo como premissa os livros exportados, tornando-se, assim, em materiais homogêneos, já que são baseados em outros, e consequentemente, essa homogeneização dificulta na sua escolha para o uso em escolas de idiomas.

Entretanto, a busca por LDs de língua estrangeira produzidos no Brasil tem crescido, fortalecendo o mercado de produção de livros e valorizando os autores brasileiros, porém é importante ressaltar, que estes livros se adaptem seus conteúdos aos alunos brasileiros levando em consideração o ensino do idioma estrangeiros dentro de diversos contextos culturais regionais e interculturais. Assim, a performance do aluno e do professor resultará em benefícios no ensino-aprendizagem.

2.5. O livro didático e o professor

Para os professores de inglês, por exemplo, o LD “é fonte, agente, facilitador, suporte, organizador, atração, guia, curso, mercadoria e possibilidade.” (SILVA, 2017, p. 143). É o professor que torna o livro didático importante e relevante no uso em sala de aula, pois a maneira de como o conteúdo é extraído do livro, é explicado para os alunos para que alcance o alvo de transmitir conhecimentos, é um processo que vai depender mais do docente do que do discente, sabendo que é deste a responsabilidade maior para que o conteúdo seja assimilado pelos alunos.

De acordo com a pesquisa da British Council (2015), sobre o recurso didático mais disponível em sala de aula, 47% o LD é o material didático mais acessível e disponibilizado nas escolas públicas brasileiras., porém isso não é a solução para contribuir na aquisição dos conteúdos ministrado em escolas públicas.

Muitos professores utilizam o livro didático como um apoio para lecionar suas aulas, pois o mesmo apresenta orientações para que as atividades propostas sejam realizadas com mais clareza para que os discentes possam adquirir o conteúdo com mais facilidade. Entretanto, alguns docentes em formação ou não, utilizam o LD de forma inadequada, como se o livro fosse o chefe do professor, o qual esse apenas “obedece” a suas propostas, o que na verdade “é o professor que coloca em prática, a abordagem dos conteúdos, dos saberes e atividades propostas.” (LOCH; ROMANOWSKI, 2013, p. 10867).

Segundo Silva (2015), o livro didático se torna um norteador do ensino para o professor, o que deveria ser apenas um material de apoio. E isso ocorre com mais frequência com os professores iniciantes que estão começando suas atividades em uma instituição de ensino e que ainda não possui a experiência de planejar e lecionar aulas.

Segundo Xavier e Urió (2006), é o professor que dá vida ao LD, facilitando a transmissão de conhecimento para o aluno, e as autoras acrescentam, que uma aula é ou não bem sucedida, não pelo fato do livro didático ser bom ou o melhor, mas pela capacidade e desenvoltura que o professor tem em ensinar e aprender. Confirmando dessa forma, que o livro é um recurso didático que é um apoio na carreira do professor e fomenta o aprendizado.

Para Santo (2016), o professor precisa ter um olhar crítico na escolha do livro que ele irá utilizar em sala de aula, já que o mesmo é uma ferramenta importante para o seu trabalho. A autora ainda acrescenta que é necessário que o professor utilize de critérios para a escolha do LD. Mesmo que um livro seja qualificado como um bom livro, este não pode se torna um material único e indispensável para o professor, mas que seja um material apoio, mas nunca o ‘salvador da pátria’ no ensino. Sarmento e Lamberts (2016, p. 293) afirma que o sucesso do LD se dá pelo fato do professor saber manusear o material e não no LD propriamente dito e que “cabe ao professor fazer a relação entre o LD, o aluno e o ambiente escolar.”.

Segundo Silva (2009), os professores iniciantes veem o livro didático como um “elemento estável” para a aprendizagem e que proporciona segurança de que suas ações estejam corretas em sala de aula. Essa sensação de segurança se dá porque o LD possui orientações e modelos a serem seguidos pelos docentes para que o trabalho em sala seja realizado com clareza e com mais facilidade e para que o alcance de resultado seja o máximo possível quanto à inserção do conteúdo pelo aluno. A autora ainda acrescenta que “a segurança supostamente suprida por ele [livro didático] é simplesmente um construto inexistente, pois cada sala de aula que utilizar determinado livro poderá obter resultados diferentes.” (SILVA, 2009, p. 59). Então, o professor não pode se deter neste material, mas sim, precisa elaborar meios com o auxílio do LD para lecionar buscando se preocupar como os discentes irão absorver os conteúdos propostos. Como instrumento de formação, o livro didático se torna um aliado, principalmente para professores iniciantes, que auxilia na elaboração, desenvolvimento e execução das aulas. Como afirma Jardimino e Horikawa (2010, p 157) professores com pouca qualificação no manuseio do LD, quando estão em sala de aula, veem o livro “como um instrumento facilitador de sua atividade.”.

Dessa forma, professores em formação ou que estão iniciando atividades em sala de aula precisam desenvolver atividades para lecionar de acordo com a instituição de ensino e com o que vem proposto no LD não se distanciando da BNCC.

Para Bonini e Yano (2018, p. 329), é importante que o professor elabore seu próprio material didático “como forma de elaboração didática crítica e de respeito ao estudante como interlocutor situado” para que forneça resultados positivos no ensino-aprendizagem. Portanto, é importante que o curso de licenciatura prepare e capacite o aluno-professor para utilize como um o livro didático em suas aulas. É preciso que o docente esteja atento aos elementos que contém no livro, como temas fora do contexto social do aluno, para que o mesmo seja adaptado, para só então, poder lecionar as aulas.

Segundo Silva (2015), o professor iniciante de língua estrangeira vê o livro como instrumento de apoio e que também o ajuda, caso o professor não tenha tanto domínio do idioma que irá ensinar. E Silva (2015, p. 33764) ainda acrescenta que:

(...) o objetivo do LD não é funcionar como uma ferramenta de suporte essencial para o desenvolvimento das aulas. Ao contrário, procura ser um guia alternativo e complementar para que os próprios docentes possam prepara suas aulas, complementando-as com o uso do LD. Entretanto no início da carreira docente em que os percalços são grandes, que os professores por muitas vezes não dispõem de tempo hábil e condições para a pesquisa, o LD serviria como um suporte para auxiliar o professor na execução de sua atividade docente, não como transmissor presentes no livro didático, mas como um produtor de conhecimento que elabora suas próprias aulas.

Bonini e Yano (2018), em seu texto, enfatizam que a instituição de ensino, onde o professor em formação está inserido, abordem em suas disciplinas sobre o uso, a seleção, a avaliação e a adaptação do LD na carreira docente. O professor precisa saber selecionar livros ou conteúdos para serem ministrados em suas aulas. Os autores ainda complementam que “por não ser um elemento de reflexões críticas no curso de formação de professores, o livro didático acaba não cumprindo adequadamente seu papel como recurso de apoio, mas orientando inadvertidamente o trabalho do professor em sala de aula.” (BONINI, YANO, 2018, p. 330). Dessa forma, o LD deve ser um instrumento que torne o professor autônomo e que não seja um limitador das ações pedagógicas e dos conteúdos.

Sobre a capacidade que o professor tem de avaliar e selecionar o livro que almeja ser utilizado em aula, Sarmiento e Lamberts (2016, p. 296) afirmam que “muitos professores tem de aprender sozinhos, na prática como lidar com o material, como utilizá-lo em suas aulas, correndo o risco do LD ser rejeitado pelos alunos.” e que algumas graduações não dão

conta em capacitar os professores para que eles desenvolvam esta habilidade quanto a escolha de um LD.

O papel do LD na vida docente é de relacionar a formação do mesmo com a prática e a formação continuada para que o livro seja um dos recursos didáticos dispostos para a didática em aula. É importante salientar que o LD não precisa ser o único recurso que a ser utilizado em sala de aula, pois com a grande variedade de recursos didáticos que existem à disposição, o professor pode mesclar o LD com outros recursos didáticos para colaborar no desempenho das aulas.

Por muitas vezes, o docente se tornou um gerenciador de sua própria aula que apenas repassa o que já vem determinado e orientado no LD quanto à execução da aula e suas atividades. Essa atuação de gerência é uma falha, pois o professor passa a ser um gerenciador de suas aulas que deixa de lado sua criatividade que pode ser realizada com o uso de recursos didáticos. Essa função de gerente contribui para o mau desempenho de suas atividades como docente, pois as aulas só funcionam com o uso do LD ou algo já pré-determinado.

Segundo Lajolo (1996, p. 8), “o pior livro pode ficar bom numa sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor”, tornando o docente o instrumentador principal para a adaptação do material didático e para a transmissão de conteúdos. O livro sendo ruim ou bom é responsabilidade do professor fazer que esse recurso seja uma peça importante e eficaz nas ministrações de aulas. Contudo, o professor em formação que saiba manusear o LD irá conseguir fazer com que suas atividades sejam bem desenvolvidas, atingindo assim seu objetivo de construção de saberes. No entanto, a qualidade do ensino não está centrada apenas nos recursos didáticos sendo esses livros didáticos ou não que o docente usa em sala, mas é na junção dos dois para que o propósito de uma aula seja alcançada.

De acordo com Garcia (2011), alguns professores dizem que não usam o LD optando na preparação do próprio material didático, outros usam livros para agregar conhecimento à sua formação; já outros utilizam os livros como guias para orientar na preparação de conteúdos e atividade da sua aula. Logo, os livros são recursos que professores utilizam não somente em ministrações de aulas, mas também como uma bússola para a orientação de suas atividades na docência.

Utilizar o LD como apoio no início da carreira docente é essencial para que posteriormente o professor tenha liberdade para sua atuação e autonomia com os alunos e nas aulas.

Um outro fator importante para o professor em formação saiba atuar com o recurso de livro didático é que o mesmo seja um professor crítico e reflexivo em suas aulas. Para Rodrigues (2016, p. 27):

Ser um professor reflexivo é, antes de qualquer coisa, ter um envolvimento com seu trabalho, de forma crítica e responsável, deixando de lado aquele comportamento puramente técnico, que enxerga o aluno como um mero participante na sala de aula, um ser idealizado, neutro, desprovido de uma realidade social específica.

O professor reflexivo irá utilizar o LD de forma com que os discentes sejam críticos e reflexivos acerca dos ensinados abordados em sala dentro e fora de contexto social de cada um. Para Pessoa (2009), o docente crítico reflexivo precisa aprimorar o uso do LD com seus alunos, se tornando num “professor artista” que cria o material didático não desprezando o livro.

“Os professores deixam de ser sujeitos criativos e reflexivos, que problematizam a realidade e reelaboram conhecimentos, e passam a ser meros seguidores de regras e leitores de livros-guias.” (JARDILINO; HORIKAWA, 2010, p. 155). Isso acontece porque os livros didáticos são como uma receita, regendo o trabalho dos docentes no que diz respeito ao tempo e trabalho. Isso ocorre com o intuito de facilitar a vida do professor. Porém, também contribui para que o lado criativo e reflexivo do professor seja esquecido, dando lugar a um profissional limitado, sem autonomia e regido por “regras” com as propostas de um LD. O professor que escanteia o seu ser crítico-reflexivo colabora para a decadência de sua vida profissional.

Para Bonini e Yano (2018, p. 331) o “professor pode fazer do uso criativo do livro didático, trabalhando com o recurso de modo emancipador e crítico.”. Assim o educador precisa estar ciente e capacitado para utilizar o LD como um dos recursos didáticos que estão a sua disposição e não com o objetivo de que o livro seja um meio de enriquecimento de conteúdo para a formação do discente.

O docente que não sabe utilizar um LD para que o mesmo seja eficaz nas aulas contribui para o seu afastamento no uso do mesmo, pois os livros ditos mais avançados na execução de conteúdo deixam de ser usados pelos docentes que estão acostumados a usarem o LD na sua forma completa, página por página. O professor precisa estar capacitado para analisar e selecionar os conteúdos no livro que melhor se relacionam com a vivência da escola e de cada alunado. E quando possível, o professor precisa inserir outros elementos que edifiquem a aula e gerem resultados na turma.

Sabe-se que o livro didático é um recurso de grande apoio ao professor e ao aluno, pois por meio dele é possível proporcionar na aquisição de conhecimento e no aprendizado do aluno e para a prática pedagógica do professor. Mesmo ciente da importância e necessidade do uso do LD em sala de aula, é necessário que os professores utilizem o LD como um suporte e um facilitador para a execução da didática para a sala de aula.

Segundo Marzari e Gehres (2015, p. 17), “acredita-se que o professor deva buscar outras fontes de insumo fora do livro didático, tais como recursos de áudio e vídeos diversificados para o ensino da língua inglesa, a fim de suprir as dificuldades que os alunos encontram para aprender a língua.” tendo em vista a dificuldade de acesso que alunos de escola pública têm na busca por materiais de outro idioma.

Assim, a utilização de outros recursos didáticos com o intuito de agregar, motivar e aperfeiçoar o ensino do inglês na escola é visto com bons olhos pelos docentes em atuação, pois eles veem a grande necessidade do uso destes elementos para que o ensino seja alcançado. Por outro lado, há a existência da dificuldade que os professores têm com relação ao acesso a esses equipamentos interativos como a *internet* e computadores em seu local de trabalho. E mesmo com essa dificuldade, os docentes procuram utilizar novos recursos para que suas aulas sejam eficazes para a aquisição do inglês pelos discentes.

Trazer o contexto do LD para a realidade do aluno e para a realidade das práticas pedagógicas do professor é uma tarefa que requer preparação, adaptação e perseverança por parte do docente. Porém, para que essa adaptação do LD não seja uma tarefa dificultosa, é importante que o professor trace objetivos para proporcionar em melhorias no ensino dentro e fora da sala de aula. Que o professor busque se qualificar para incluir o LD, já que é o material mais acessível dentro das escolas, dentro do uso dos métodos que o mesmo utiliza para lecionar. E assim, no próximo capítulo, trataremos sobre a relação dos métodos e abordagens com o uso do LD para fins do ensino de língua estrangeira.

III - RELAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA COM OS MÉTODOS E ABORDAGENS

Nos capítulos anteriores tratamos da definição, eficiência e uso dos métodos e abordagens nas escolas e também sobre o papel e a importância do livro didático como recurso importante para professores e alunos dentro de escolas de níveis fundamental e médio e nas escolas de idiomas. Neste capítulo, ainda trataremos da relação do LD no uso em métodos e abordagens no ensino de língua estrangeira.

3.0. O USO DO LIVRO DIDÁTICO NOS MÉTODOS E ABORDAGENS

Segundo Del Monte (2016, p. 28), com a inclusão do ensino de línguas estrangeiras na educação brasileira, “(...) várias foram as metodologias e abordagens criadas para suprir as necessidades de aprendizagem dos alunos, para os mais diversos propósitos.”. Dessa forma, o professor de língua estrangeira tem um leque de opções de métodos e abordagens que pode utilizar em suas aulas e sabe-se que uns métodos utilizam o LD, outros não fazem uso deste material em sala, e outros somente o professor tem acesso ao uso do LD.

Para Lima (2017), os primeiros recursos didáticos utilizados em sala foram as gramáticas e só depois com a invenção da imprensa os LDs passaram a ser utilizados em sala de aula. Dessa forma, veremos quais métodos e abordagens utilizam de LD no ensino de língua estrangeira.

Primeiramente veremos a relação dos **Primeiros Métodos** (Método de Gramática e Tradução, Método Direto, Abordagem Oral e Método Audiolingual) relacionado ao uso do LD.

O **Método de Gramática e Tradução**, o primeiro método a ser criado e a ser inserido em aulas de língua estrangeira, utilizava de textos literários e de gramáticas no ensino para que o aluno traduzisse textos para o aprendizado de vocábulos. Segundo Leffa (2016, p. 24) “a maioria das atividades em sala de aula está no livro-texto” já que este método tem foco na leitura de textos e na escrita de vocabulários.

Para Fortunato (2013, p. 46), “o material didático usado, basicamente, era composto de clássicos literários e alguns manuais didáticos. Pouca importância era dada ao conteúdo dos textos, pois eram simplesmente tratados como exercícios de análise gramatical.”. Portanto, no método de Gramática e Tradução faz-se uso de LD, porém com ênfase em exercícios para a prática da escrita, já que os textos literários eram apenas para a

prática da leitura. E segundo Leffa (1988), o livro didático é útil neste método, pois é no livro que estão as atividades realizadas pelos alunos em sala de aula.

No **Método Direto** se usam imagens para o ensino de vocabulários para que de forma mais dinâmica os alunos possam aprender um segundo idioma. Consequentemente, as imagens proporcionaram numa evolução para os livros didáticos. Assim, com o método Direto, os livros passam a trazer conteúdos e estilos relacionados com o método. Segundo Lima (2017, p. 43), o uso de imagens “e de objetos nessa prática pode ser entendida como uma tentativa de prevenir a tradução.” característica do método da Gramática e Tradução.

Com o método Direto foi possível utilizar as quatro habilidades (fala, escuta, leitura e escrita) no ensino de LE e consequentemente trouxe modificações também para os livros didáticos. O uso de imagens pelo professor para explicar o significado e tradução de palavras, proporcionou a inserção de imagens nos livros didáticos para o ensino de vocabulário. Segundo Oliveira (2014, p. 83), “um efeito importante do método direto está vinculado aos livros didáticos: eles passaram a trazer ilustrações com o propósito de auxiliarem no ensino de vocabulário.”.

No Brasil com a Reforma da Capanema em 1942, que foi caracterizada pela igualdade das modalidades do ensino médio que era composto por secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola, era recomendado uso do método direto e um dos recursos didáticos a serem utilizados neste método são os manuais ilustrativos que poderiam ser utilizados dentro e fora do ambiente escolar, sendo o uso de imagens uma das características do método direto.

Com foco na habilidade oral, a **Abordagem Oral** surge influenciando na elaboração de livros didáticos. Outros termos podem ser usados no lugar de abordagem oral, tais como, abordagem situacional ou abordagem oral-situacional, o que proporcionou que “muitos livros didáticos foram publicados sob a influência da ideia de que a linguagem é mais facilmente aprendida se estiver contextualizada, se for apresentada em determinadas situações de uso.” (OLIVEIRA, 2014, p. 93). Dessa forma, alguns LDs passam a apresentar textos específicos como vocabulários que retratam uma situação específica, por exemplo, o texto fala sobre viagem, com isso elementos linguísticos relacionados a esse tema serão abordados e ensinados.

Para Richards e Rodgers (2001) o uso o livro didático nessa abordagem serve como apenas guia para descrever as atividades que o professor irá lecionar, ou seja, o LD não é para uso contínuo em sala de aula.

O **Método Audiolingual** criado durante a Segunda Guerra Mundial tem também foco na oralidade. Com o uso de recursos que favorecem a escuta o material usado para a prática de aprendizagem e exercícios eram feitos por meio de áudios.

Segundo Richards e Rodgers (2001), o uso de livro didático no método audiolingual para os alunos se dá somente para a realização de exercícios. O contato com o LD é impedido, pois pode prejudicar o desenvolvimento da prática da leitura no aluno, conforme diz Richards e Rodgers (2001, p. 63):

Um livro didático do estudante não é geralmente usado nas fases iniciais do curso onde os alunos estão principalmente ouvindo, repetindo e respondendo. Neste nível de aprendizado, o contato com palavras impressas pode não ser considerado desejável, porque pode distrair a atenção de entrada auditiva.⁴

No método audiolingual, o professor pode utilizar o livro didático para ajudá-lo na execução de atividades e para acompanhar sequências dos conteúdos a serem lecionados.

No entanto, o livro didático não apresenta importância no ensino de língua estrangeira neste método, porém influenciou na produção do mesmo. Segundo Paiva (2009), “a partir da década e 1940, os manuais de gramática e tradução começaram a dar lugar aos livros que enfatizavam também à língua falada.”.

Para Oliveira (2014, p. 100), os LDs com embasamento no método audiolingual possuem “diálogos e textos acompanhados de cds e dvds especialmente preparados para o curso”, sabendo-se que antes o material usado eram fitas de rolo e filmes de rolo. E, segundo Paiva (2009), um livro com ênfase na língua falada foi o *Essential English for foreign students* que se baseava numa lista de 2000 palavras mais utilizadas no vocabulário da língua inglesa conforme o livro *General service list of English words*.

Os **Métodos Alternativos** (*Silent Way*, *Suggestopedia*, *TPR*, *CLL* e Ensino de línguas baseado em competências) tiveram outros recursos didáticos para o ensino de LE, sendo o LD usado com pouca frequência em suas aulas.

No ***Silent Way***, criado por Gattegno, os alunos aprendem por bastões coloridos e cartazes que são recursos fundamentais para o aprendizado neste método. E segundo Larsen-Freeman e Anderson (2011), os alunos também utilizam de livros para ampliar o vocabulário, que da mesma forma que acontece no método audiolingual, a leitura e a escrita são apresentadas aos alunos somente após terem adquirido a fala e a escuta com êxito.

⁴ A student textbook is often not used in the elementary phases of a course where students are primarily listening, repeating, and responding. At the stage in learning, exposure to the printed word may not be considered desirable, because it distracts attention from the aural input.

Na *Suggestopedia*, já que o foco é proporcionar uma aula mais relaxante com auxílio de sons, os alunos possuem LDs para acompanhar os textos quando ouvem os áudios e então, os textos dos livros são traduzidos para a língua materna. E no fim da aula, os livros são fechados e os alunos apenas ouvem a leitura de texto feito pelo professor.

Segundo Richards e Rodgers (2001), o livro didático deve apresentar força emocional, qualidade na literatura e personagens interessantes, já que são elementos indispensáveis para aulas que utilizam deste método.

Para Larsen-Freeman e Anderson (2011), o uso de outros materiais didáticos, como música clássica, contribui no aprendizado, enquanto o contato com “mensagem linguística” não é permitindo, sendo o foco somente na comunicação. Assim, o LD é pouco utilizado na *Suggestopedia*.

No método **TPR** (*Total Physical Response*), elaborado por James Asher, o ensino de língua estrangeira é realizado através de comandos feitos pelo professor para que os alunos aprendam o novo idioma. Segundo Richards e Rodgers (2001, p. 76), “não há texto básico no curso de *Total Physical Response*”⁵ tendo como material didático objetos, imagens, cartazes para contribuírem na aquisição da LE.

Segundo Oliveira (2014, p. 130), na *Community Language Learning* (CLL), “o uso da tradução para a comunicação do que os estudantes desejam expressar a qualquer momento tem uma implicação pedagógica importante: não existe um *syllabus* preestabelecido. Logo, não se adota um livro didático na CLL.”. O CLL é um método que o professor utiliza de aconselhamentos para o ensino de língua estrangeira, à medida que o aluno faz perguntas sobre uma palavra ou expressão para o professor, este responde para o aluno, assim, neste método não faz uso de livro didático específico para o ensino.

Para Richards e Rodgers (2001, p. 95), “o livro didático não é considerado um componente necessário”⁶ para a CLL, o que poderia impedir a interação dos alunos.

No método de **Ensino de línguas baseado em competências**, os resultados obtidos pelo aprendizado são mais importantes.

Segundo Auerbach (1986), os professores que utilizam o ensino baseado em competências dizem que precisam eliminar do currículo escolar conteúdos que não estejam relacionado com a temática sobre empregos. E, para Richards e Rodgers (2001), sobre o material usado nas aulas baseadas em competência é feita por meio de textos e tarefas, portanto, não há livro didático para este método.

⁵ There is generally no basic text in Total Physical Response course.

⁶ A textbook is not considered necessary component.

Os **Métodos Comunicativos** (Abordagem Natural, Abordagem Comunicativa, TBL, Abordagem Lexical e Abordagem Comunicativa Intercultural) sendo um dos mais conhecidos, influenciaram na elaboração e produção de LDs.

A **Abordagem Natural** trata da aquisição da linguagem por meio de inputs, proporcionando assim, um vasto material didático para o ensino. No entanto, Richards e Rodgers (2001) afirmam que os materiais utilizados nas aulas de abordagem natural não provem de LD, mas de outros elementos importantes no ensino-aprendizado de língua estrangeira. Os autores ainda afirmam que dentre os elementos didáticos utilizados em sala de aula, os livros podem ser usados caso estejam de acordo com o nível de aprendizado do aluno.

A **Abordagem Comunicativa** é uma das mais conhecidas por professores brasileiros e segundo Lima (2017, p. 33), esta abordagem “é adotada por diversos cursos de idiomas existentes atualmente, no mercado de ensino de idiomas.” e com isso há um vasto material que trata sobre essa abordagem.

Oliveira (2014) fala dos livros didáticos que são elaborados por americanos e ingleses que mostram valores culturais e ideológicos diferentes para onde estes livros são exportados, como por exemplo, alunos brasileiros. Com isso, o professor precisa estar atento a essas diferenças para orientar os alunos na compreensão destas diferenças culturais.

Um fator importante é que a Abordagem Comunicativa faz uso de materiais autênticos, ou seja, materiais “que não são feitos para fins didáticos.” (OLIVEIRA, 2014, p. 162), como por exemplo, o uso de jornais, revistas, livros, filmes e outros. Alguns teóricos discordam do uso destes recursos no ensino-aprendizagem em níveis iniciantes de LE. Porém, os materiais autênticos podem ser utilizados em todos os níveis de proficiência, contanto que a atividade que o aluno irá desenvolver esteja dentro de sua competência comunicativa.

Segundo Richards e Rodgers (2001), existem vários livros didáticos voltados para a abordagem comunicativa. Vale ressaltar, que a abordagem comunicativa teve influência na elaboração de livros didáticos na Europa e, conseqüentemente, tais livros trazem uma bagagem cultural e ideológica diferente da vivência dos alunos de outros países. Dessa forma, Oliveira (2014) afirma que o professor precisa mostrar aos alunos que adequem os enunciados à sua vivência.

E Oliveira (2014, p. 153) afirma o cuidado em lecionar conteúdos de livros didáticos acerca de “valores ideológicos que podem estar explícitos ou implícitos nas escolhas temáticas”. O autor ainda acrescenta:

O professor precisa se lembrar de que os livros didáticos elaborados nos Estados Unidos e na Inglaterra, invariavelmente, trazem valores culturais e ideológicos desses países. Por isso, ele precisa estar atento aos textos que compõem o livro didático que utiliza e ajudar seus alunos a ficarem atentos também.

Segundo Richards e Rodgers (2001), o sumário de um livro, segundo a abordagem comunicativa, possui formatação diferenciada de demais livros de outras abordagens. Quanto aos conteúdos, não são muito diferentes de demais LDs. Os autores ainda falam que determinado livro elaborado para abordagem comunicativa traz uma unidade ou lição com um tema, atividades sobre o tema em questão, a prática de uma situação etc. Um exemplo são atividades em pares ou pequenos grupos: a atividade para que os alunos discutam questões respondidas previamente sobre sua vizinhança.

No entanto, Richards (1996) afirma que os LDs passaram a apresentar uma aparência autêntica, com textos adaptados como se fossem extraídos de uma revista. Assim, os LDs que se dizem fazer da abordagem comunicativa apresentam elementos dos materiais autênticos. Leffa (2016, p. 37) afirma que “os textos escritos não devem se restringir aos livros e artigos de revista, mas abranger todas as formas de impresso [...] tudo enfim ao que o falante nativo está exposto diariamente.”

Na **Abordagem baseada em tarefas**, como o nome já fala, usam-se tarefas com finalidade para o ensino-aprendizado da língua estrangeira. Assim, Richards e Rodgers (2001) afirmam que essas tarefas são inseridas em LDs para que os alunos possam resolver as mesmas. E os autores citam livros didáticos que apresentam a abordagem baseada em tarefas, tais como: *Think Twice* de Hover (1986) e *Challenges* de Candlin e Edelhoff (1982). E ainda assim existem poucos livros que fazem parte da abordagem baseada em tarefas e os que dizem que fazem desta abordagem, muitos não apresentam requisitos que remetem a essa abordagem.

A **Abordagem Lexical** remete ao ensino de LE dando ênfase ao léxico. E quanto ao ensino e uso de livro didático, de acordo com Richards e Rodgers (2001), os procedimentos de ensino são baseados de acordo com as atividades propostas pelos autores para que o ensino do léxico nas aulas de língua estrangeira seja realizado. É fundamental que os professores revejam e examinem os LDs, atentando para as *collocations* e *chunks*, para que posteriormente esses léxicos sejam ensinados para a turma.

Segundo Oliveira (2014, p. 179), “não existem aulas lexicais, nem métodos ou *syllabuses* lexicais. Existem concepções teóricas acerca da língua e da aprendizagem atreladas ao léxico e ao papel que o léxico desempenha na produção de sentidos na interação

comunicativa.”. Com isso, não existe um livro didático para o ensino de LI que trate desta abordagem, mas cabe ao professor lecionar este conteúdo aparecendo ou não no livro que ele usa em suas aulas.

A **Abordagem comunicativa intercultural** traz ao aluno a visão que ele precisa adquirir conhecimentos sobre aspectos interculturais. Segundo Fortunato (2013, p. 57):

(...) livros didáticos de grandes editoras em especial, visam um mercado global. Por isso, são necessários ajustes específicos para os contextos brasileiros uma vez que os livros didáticos, em sua maioria, apresentam aspectos socioculturais de modo pasteurizado e não evidenciam conflitos culturais em um mundo multicultural.

Dessa forma, o professor precisa fazer algumas adaptações no livro didático de língua estrangeira para que o aluno conheça demais culturas respeitando valores culturais, ideológicos, etnia, religião e demais elementos que muitas vezes os LDs não abordam quando se trata de temas interculturais.

Já para Byram, Gribkova e Starkey (2002, p. 24) “os aprendizes precisam ser encorajados a examinarem criticamente os livros didáticos” não ficando somente o professor responsável para fazer adaptações no LD sobre temas interculturais. Os autores ainda afirmam que os livros didáticos que apresentam temas podem desenvolver aspectos interculturais e críticos e ainda citam um exemplo onde o tema esporte pode ser analisado nas seguintes situações:

Gênero – Existem esportes no contexto familiar ou fora do contexto familiar, predominantemente jogados por homens ou por mulheres? As coisas mudam?
Idade – Quais esportes são para pessoas mais jovens e mais velhas?
Região – Há locais para esportes? As pessoas, incluindo os aprendizes, se identificam com time local? Algum time tem alguma tradição cultural específica?
Religião – Há alguma objeção religiosa para se praticar esportes ou há dias em que a pessoa escolhe de não praticar esportes por causa da religião?
Racismo – Isso é encontrado em espectadores de esportes? Os jogadores de times estrangeiros ou jogadores estrangeiros em times locais são tratados com respeito? Há casos de racismo e insultos?⁷ (BYRAM, GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 21)

⁷ Gender – are there sports that are, in familiar context or in the unfamiliar context, predominantly played by men or by women? Are things changing?

Age – are there sports for younger people and older people?

Region – are there local sports? Do people, including the learners, identify with local teams? Do some teams have a particular cultural tradition?

Religion – are there religious objections to playing sport, or days when some people choose not to do sport because of religious observance?

Racism – is this found in spectator sports? Are the players of foreign teams, or foreign players in local teams always treated with respect? Are there incidents of racist chants or insults?

E com esse exemplo de atividade, os professores e alunos podem fazer análise de caráter intercultural e crítico. Assim, vimos que na abordagem comunicativa intercultural, os livros didáticos de língua estrangeira precisam ter temáticas que abranjam o pluralismo cultural; caso contrário, a adaptação é essencial para o aprendizado.

Por fim, o **Método Eclético**, que faz parte da era pós- método, é caracterizado pelo professor que produz seu próprio material didático, levando em consideração “(...) as escolhas metodológicas que atendam às características e às necessidades de seu contexto pedagógico.” (VILAÇA, 2008, p. 82). Com isso, o professor que opta por utilizar o método eclético em suas aulas, ele elabora seu material a partir de livros que o mesmo já leu ou trabalhou em aulas anteriores.

Assim, vimos que todos os métodos e abordagens utilizam de materiais didáticos, em sua maioria optam pelo livro didático, para ministrar aulas de língua estrangeira, de acordo com os respectivos princípios de cada método e abordagem. Em outros termos, vemos que o livro didático tem a sua importância dentro de cada método tratado anteriormente para que o alcance na fluência e no aprendizado de um novo idioma produza resultados significativos para o aprendiz e também para o professor que é o intermediador e capacitador para obtenções de conhecimentos pelo aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho teve início a partir da verificação de quão é relevante a utilização do livro didático dentro dos métodos e abordagens para o ensino de língua estrangeira no Brasil. Assim, foram mencionadas teorias que valorizam o LD como recurso importante nos métodos e abordagens em questão.

Diante disso, o trabalho teve como objetivo geral discutir o papel do livro didático nos métodos e abordagens do ensino de línguas. Consequentemente, foi possível constatar que a maioria dos métodos e abordagens se utilizam do LD para o ensino, direta ou indiretamente. Também foi constatado que o LD é usado como instrumento de apoio ou guia para o professor e o LD como elemento que contribui na aquisição da aprendizagem, independentemente do método e abordagem utilizados em sala pelo professor.

Nosso trabalho conseguiu delinear os métodos e abordagens numa sequência cronológica com o uso de materiais, sobre a qual autores relatam de forma descritiva algumas

dessas características. Também, foi possível discutir a importância do LD dentro de métodos e abordagens.

O trabalho partiu da hipótese de que, embora o livro didático desempenhe uma função de grande importância dentro do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, esta pode ser pouco considerada em concordância com os métodos e abordagens. Logo, essa hipótese foi confirmada, por saber que há métodos, como o *Silent Way*, que em sua prática, não faz uso do LD, mas sim de outros recursos didáticos exclusivos para este método. Podemos, ainda, confirmar esta hipótese, ao vermos que o LD é utilizado apenas como recurso de apoio para os professores, que optam ou elaboraram seu próprio material ou utilizam de outros materiais didáticos para o ensino em suas aulas.

A metodologia realizada para a elaboração deste trabalho foi a bibliográfica, tomando como base o intuito de se verificar e de identificar a relevância do LD no contexto dos métodos e abordagens. Com isso, utilizou-se da pesquisa qualitativa de vários autores que abordam sobre temas sobre ensino de língua inglês no Brasil, o livro didático e sobre as teorias e práticas de métodos e abordagens no panorama educacional.

Entretanto, houve algumas limitações acerca da pesquisa de alguns métodos e abordagens, embora haja vasta literatura produzida por pesquisadores da área do ensino de línguas. Sobre as limitações, algumas fontes são de uso restrito em sítios eletrônicos de artigos, outros textos não estão disponíveis na íntegra para o melhor aprofundamento do tema. Com isso, alguns tópicos foram abordados de forma mais reduzida, porém, os elementos importantes e fundamentais, tais como conceito, prática de métodos e/ou abordagens foram apresentados no trabalho.

Dessa forma, é importante que futuras pesquisas sobre o tema em questão sejam realizadas com a utilização de mais recursos disponíveis para este fim, tais como através de materiais impressos, como livros, e por meio de entrevistas com autores e pesquisadores de livros e/ou artigos acadêmicos, pesquisas feitas em repositório ou biblioteca virtual da instituição de ensino superior.

Vale ressaltar que mais livros e artigos sejam mais acessíveis para facilitarem e contribuam em pesquisas de graduandos em Letras – Língua Inglesa, com o intuito de enriquecer a discussão sobre o ensino de língua estrangeira que envolva a utilização do livro didático.

REFERÊNCIAS

- AUERBACH, E. R. Competency-based EFL: one step forward and two steps back? **TESOL Quarterly**, v 20, n 3, p. 411-429, set. 1986.
- BASONI, I. C. G.; MERLO, M. C. R. O professor de inglês e o livro didático: letramentos e representações sociais. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 434-452, mai./ago. 2009.
- BONINI, A.; YANO, D. C. A avaliação do livro didático como tema da formação inicial de língua portuguesa. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 323-343, mai./ago. 2018.
- BORELLA, S. G.; SCHROEDER, D. N. O livro didático de língua estrangeira: uma proposta de avaliação. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 1, p. 231-256, jan./jun. 2013.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (língua estrangeira). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais + do ensino médio**. Brasília, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2012: inglês** - Guia de livros didáticos - Língua Estrangeira Moderna. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: inglês** - Guia de livros didáticos – ensino médio. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- BRITISH COUNCIL. **O ensino do inglês na educação pública brasileira**. São Paulo, 2015.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. White Plains, New York, Longman, 2000.
- BYRAM, M., GRIBKOVA, B., STARKEY, H. **The developing intercultural dimension language teaching**: a practical introduction for teachers. Council of Europe, Strasbourg, 2002.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- CORBETT, J. **An intercultural approach to English language teaching**. Bristol: Multilingual Matters, 2003.
- DEL MONTE, S. C. S. **The book is still on the table**: uma análise do uso do livro didático de inglês na escola pública paulista. 2016. Dissertação (Mestrado em Planejamento e análise de política públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2016.
- FAVARO, M. H. **O livro didático de língua adicional do PNLD e o aluno local**: como essa relação faz sentido em sala de aula?. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

FORTUNATO, I. M. A. **O livro de inglês chegou à escola pública: e agora, professor?** 2013. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

GARCIA, T. B. **Materiais didáticos são mediadores entre professor, alunos e conhecimento.** Portal do Professor. Curitiba, 2011. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoImpresso.html?conteudo=1727>. Acesso em: 05 jul. 2020.

JARDILINO, J. L.; HORIKAWA, A. Y. A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares. **Revista Lusófona de Educação**, p. 147-162, 2010.

LOPEZ JUNIOR, J. A. L. *et al* Aprendizagem baseada em tarefas e o desenvolvimento da língua inglesa como segunda língua: análises a partir da perspectiva ecológica. **Revista Entretextos**, Londrina, v. 17, n. 2, p. 175-194, jul./dez. 2017.

KUMARAVADIVELU, B. A post-method perspective on English language teaching. **World Englishes**, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003.

LAJOLO, M. Um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas; *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988, p. 211-236.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de estudos da linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul. /dez. 2012.

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

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques & principles in language teaching**. 3rd ed. Oxford University Press, New York, 2011.

LIMA, A.C. A. **O livro didático de língua inglesa produzido in-house e o sujeito aprendiz: uma análise discursiva das representações de aprendiz e possíveis implicações na sua constituição identitária**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo.

LOCH, V. F.; V; ROMANOWSKI, J. P. **O livro didático e a formação de professores**. 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7525_4749.pdf . Acesso em: 21 nov. 2019.

MACHADO, M. P. S. Reflexão de métodos e abordagens para o ensino de uma língua estrangeira. **Educação em foco**, v. 6, n. 8, p. 1-12, 2017. Disponível em: <https://www.uninter.com/cadernosuninter/index.php/intersaberes/article/view/387> Acesso em: 02 jun. 2020.

MARZARI, G. Q.; GEHRES, W. B. S. Ensino de inglês na escola pública e as suas possíveis dificuldades. **Thaumazein**, Santa Maria, v. 7, n. 14, p. 12-19, dez. 2019.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. História do material didático. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 17-56.

PESSOA, R. R. **O livro didático na perspectiva da formação de professores**. Trabalho de Linguística Aplicada, Campinas, p. 53-69, jan./jun. 2009.

PONTES, V. F.; DAVEL, M. A. N. O inglês na educação básica: um desafio para o professor. **Revista X**, v. 1, p. 102-117, 2016.

PRODANOV, C. C., FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnica de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

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

RICHARDS, J. C. **Communicative language today**. New York: Cambridge University Press, 2006.

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

RODRIGUES, L.C.B. **A formação do professor de língua estrangeira no século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios**. Londrina, p. 13-34, 2016.

SALLES, J. L., PALLU, N. M., LOPES, R. S. Métodos/abordagens no ensino de línguas em uma sociedade multiletrada. **Revista Tabuleiro de Letras**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 208-220, dez. 2017.

SANTO, W. P. Material didático e ensino-aprendizagem em línguas. **Revista Desempenho**. n. 26, v. 2, 2016.

SARMENTO, S.; LAMBERTS, D. V. D. H. O papel do livro didático no ensino do inglês: aspectos sobre sua importância, escolha e utilização. **Revista (Con)Textos Linguísticos**. v. 10, n. 17, p. 291-300, 2016.

SILVA, E. F. **O livro didático como instrumento de apoio ao professor iniciante**. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16602_7307.pdf. Acesso em: 02 jul. 2020.

SILVA, R. C. O professor de línguas, o PNLD, o livro didático de línguas e outros materiais didáticos. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**, Feira de Santana, v. 18, n. 13, p. 138-153, set./dez. 2017.

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

STEVIK, E. Interpreting and adapting Lozanov's philosophy; *In*: OLLER, J. W.; RICHARD-AMATO, P. (org.). **Methods that work**: a smorgasbord of ideas for language teachers. Rowley: Newbury House Publishers, 1983, p. 115-145.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. VII, n. XXVI, jul./set. 2008.

XAVIER, R. P.; URIO, E. D. W. **O professor de inglês e o livro didático**: que relação é essa? Trabalho de Linguística Aplicada, Campinas, p. 29-54, jan./jun. 2006.