

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE AS CRENÇAS DE APRENDIZES

ENGLISH TEXTBOOK: THEORETICAL APPROACHES ABOUT THE LEARNERS' BELIEFS

Adriane de Sousa Canedo Silva¹

Daniela Florambel Rodrigues²

José Elias Pinheiro Neto³

Resumo: O objetivo deste trabalho é mostrar algumas dificuldades encontradas pelos alunos na aprendizagem de língua inglesa, partindo da ideia de que os alunos possuem algumas crenças quanto ao processo de ensino/aprendizagem. Os alunos acreditam no material didático utilizado pelo professor na sala de aula e o livro didático é o principal, porém ele é somente uma das fontes através da qual o professor se norteia para dar sua aula, existem outros recursos. O professor pode utilizar para expor os conteúdos outras técnicas que podem, também, auxiliá-lo nas aulas de língua inglesa. Dentre essas técnicas podemos destacar: filmes, músicas, diálogos, representação da realidade, entre outros. Com essa mistura os alunos se sentirão mais motivados e a aprendizagem poderá ter melhor resultado.

Palavras-chave: Ensino de línguas. Crenças. Livro didático de Língua Inglesa.

Abstract: The aim of this paper is to show some difficulties faced by students in learning English, starting with the beliefs they have about teaching and learning. Students believe in the teaching materials used by the teacher in the classroom and the textbook is the main one, but it is only one of the sources through which the teacher guides his/her classes. There are other resources. The teacher can use other techniques to expose the contents of the English language. Among these techniques: movies, songs, dialogues, roleplays, among others. With this mixture the students feel more motivated and learning may have better results.

Key-words: Language teaching. Beliefs. English textbook.

1 INTRODUÇÃO

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura Plena em Letras (Português/Inglês), da UEG – UnU de Itapuranga. E-mail: adrianeCANEDO@hotmail.com

² Acadêmica do Curso de Licenciatura Plena em Letras (Português/Inglês), da UEG – UnU de Itapuranga. E-mail: daniela.florambel@hotmail.com

³ Mestrando em Geografia pela UFG/CAC. Pesquisador do NEPSA Professor do Curso de Licenciatura Plena em Letras (Português/Inglês), da UEG – UnU de Itapuranga. E-mail: joseeliaspinheiro@hotmail.com

A aula de Língua Inglesa (doravante LI), atualmente, é parte integrante do processo escolar desde o ensino fundamental. E para que se aprenda a LI, efetivamente, necessário se faz dedicação, tanto dos alunos que necessitam do acompanhamento de um profissional, tendo um aprendizado de qualidade, quanto dos professores no planejamento da aula de acordo com cada turma em que aplica seus conhecimentos.

Durante o processo de aprendizagem existem percalços que atrapalham o entendimento dos alunos, por exemplo, tais posturas tomadas pelo professor pode impedir uma aprendizagem de qualidade, sendo uma delas o uso do material didático, mais especificamente o uso do Livro didático (doravante LD) que é um dos recursos mais usado pelo professor, o uso deste acaba se tornando as aulas rotineiras. De acordo com Oliveira (2007/2008) a autoestima também é um fator preponderante na aprendizagem, se o aluno não estiver com a autoestima elevada será um fator negativo para o entendimento, sendo que a afetividade pode contribuir para o sucesso ou fracasso do aprendiz. Quando eles acreditam em algo. As crenças dos alunos interferem na aprendizagem de forma que eles começam a questionar sobre as técnicas usadas pelo professor durante a aula. Esta deve despertar a atenção dos alunos, trazendo o lúdico e não ficando preso somente no LD que é um dos recursos utilizados pelo professor, mas não deve ser o único.

De acordo com Abrahão e Barcelos (2006), o ensino é uma atividade pessoal e coletiva, cada professor possui diferentes crenças, e eles agem de acordo com elas. A partir do momento em que passam acreditar em determinada coisa, automaticamente agirá de forma com o que crê. Porém, deve ser crítico o suficiente para perceber se essa crença é boa, também, no ensino de seus alunos, talvez, uma boa técnica de ensino usada, não seja a melhor para a aprendizagem.

Este trabalho trata de abordagens teóricas sobre a aprendizagem de línguas, tendo como objetivo mostrar que o indivíduo possui algumas crenças sobre esse processo e de que forma essas crenças interferem na aprendizagem. Mostra também que o LD é um recurso muito utilizado pelos professores, mas que se usado de forma errada pode impedir o crescimento intelectual dos aprendizes. É importante averiguarmos se o aluno acredita que a técnica utilizada pelo professor em sala de aula é adequada para que a aprendizagem aconteça de forma eficiente, e também, analisar quando os resultados alcançados durante o ensino/aprendizagem são perceptíveis. Para se obter um resultado positivo na aprendizagem é de grande valia um bom relacionamento entre professor e aluno, caso contrário a

aprendizagem pode não alcançar os objetivos esperados. Portanto, as técnicas utilizadas pelo professor devem ter um papel fundamental para o desenvolvimento dos alunos.

Iniciamos nossa reflexão teórica abordando alguns aspectos sobre as crenças na aprendizagem de LI, como a opinião dos alunos sobre aprendizagem de línguas influencia no resultado, analisando se essas concepções são equivocadas ou não e de que forma elas podem corroborar ou atrapalhar o ensino. Passamos então, assim como antes, sob a batuta de teóricos, apresentar concepções sobre a avaliação do LD, até que ponto sua utilização é benéfica para um resultado positivo sob o ponto de vista do público ao qual ele pertence. E se seu uso exclusivo não torna para o professor uma prisão, internalizando seu próprio conhecimento. Diante disso, nossas conclusões sobre o assunto abordado, qualificação do professor, relação professor/aluno no processo ensino/aprendizagem e o uso do LD no contexto escolar como ferramenta de ensino.

1.1 Crenças na aprendizagem de Língua Inglesa

São inúmeras as definições sobre crenças em Linguística Aplicada. Elas estão relacionadas com a Educação, e principalmente, voltadas para o processo de ensino/aprendizagem em língua estrangeira. Segundo Barcelos (2007), a pesquisa sobre crenças no Brasil está dividida em três períodos: o primeiro, conhecido como inicial, de 1990 a 1995; o segundo, de desenvolvimento e consolidação, de 1996 a 2001; e o último de expansão, de 2002 até o presente.

Na aprendizagem de LI percebemos que os alunos possuem algumas crenças quanto à maneira mais adequada para se aprender essa língua. E uma dessas maneiras, se reflete mediante a utilização do LD, bem como sobre a abordagem de elaboração e preparação desse material para o ensino. Tais relações influenciam a dimensão do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que o LD é um dos recursos mais usados em sala de aula.

De acordo com Almeida Filho (2002), a cultura de um aluno para aprender a LI pode não ser compatível com o que a escola, o professor e o LD utilizam para ensinar, pois cada aluno aprende de acordo com suas tradições. E esse desencontro, entre o processo de ensino e o de aprendizagem, é uma fonte que causa problemas, através da qual os alunos encontram dificuldades e desânimo na compreensão da LI. Tais posturas como, as técnicas usadas pelo professor e sua desenvoltura relacionada ao conteúdo ministrado fazem com que o professor seja visto pelo aluno como um (des)motivador na aprendizagem da língua alvo. Conforme as

técnicas utilizadas na sala de aula em relação ao LD, contribui ou não no interesse dos alunos em aprender. Barcelos (2001) afirma que

[...] as crenças sobre aprendizagem de línguas são definidas como opinião que os alunos possuem sobre aprendizagem de línguas que influenciam sua abordagem de aprendizagem ou sua prontidão para o ensino autônomo. Em alguns estudos, as crenças dos alunos são caracterizadas como concepções errôneas, isto é como obstáculos à implementação de determinados tipos de abordagem, em geral do ensino autônomo (BARCELOS, 2001, p. 77).

No processo de ensino/aprendizagem da LI a autonomia dos alunos facilita a aprendizagem. Eles se sentem com maior capacidade para exercer tal função, partindo do pressuposto de que a autonomia é de fundamental importância para a aprendizagem. O professor deve estar sempre incentivando os alunos, através das atividades propostas e de suas técnicas utilizadas em sala de aula, para que eles se sintam cada vez mais autônomos, então facilitará a aprendizagem.

Ainda de acordo com Barcelos (2004), o aluno tem a capacidade de refletir sobre a aprendizagem juntamente com seus colegas e professores, agindo assim são capazes de procurar um meio adequado para um melhor caminho de se aprender LI. A autora afirma que o conceito de crenças é social, pois surge a partir das experiências e problemas que adquirimos através da interação com outras pessoas. E também, pela capacidade que temos de refletir sobre o que nos cerca. Barcelos (2001) ainda ensina que as crenças podem ser mudadas de um aluno para outro, de uma época para outra, e de um contexto para outro, ou até mesmo dentro de um mesmo contexto ou ocasião. As crenças são variantes, de acordo com cada aluno.

Para aprender uma língua estrangeira é preciso bastante esforço dos alunos. Almeida Filho (2002) argumenta que a língua estrangeira pode ter significado de língua dos outros ou de outros, por isso os alunos acabam encontrando grandes dificuldades para aprendê-la. Então, o professor precisa pensar em seu caminho profissional para que o aluno se sinta motivado a aprender a LI. É importante que o professor seja crítico e procure técnicas que tragam os alunos para a realidade do contexto escolar, de acordo com o seu conhecimento empírico.

Borba e Oliveira (2004) acreditam que as crenças podem determinar comportamentos, reações e sentimentos diante das situações vividas, mesmo que essas crenças sejam ou não verdadeiras, cada aprendiz tem em seu íntimo uma crença que é influenciada social e culturalmente. Silva (2005) alega que as crenças são ideias que se têm a

respeito da aprendizagem de Línguas, são reconstruídas mediante as suas experiências de vida, e, são mantidas por um período.

Tudo que um indivíduo vivencia influencia no que ele acha que pode ser correto ou não, principalmente quando se trata da aprendizagem de LI. Se o indivíduo teve a oportunidade de aprender através de músicas, filmes e dinâmicas, ele pode crer que essa será a melhor maneira para que outros também possam aprender. E com isso, pode não perceber que a maneira que aprendeu talvez não seja a mais adequada para que seus alunos também aprendam.

Félix (1999) argumenta que a formação do professor deve ser algo contínuo, sempre aprimorando seus conhecimentos, quanto mais atualizado ela for, maior a probabilidade dos alunos se interessarem pela aula. Com o avanço tecnológico o professor não deve ficar estanque, ainda mais quando se trata de LI. A tecnologia abre um leque para os professores trabalharem de forma lúdica, trazendo os alunos para a sala de aula. Se o professor aprimora seu conhecimento e está em constante crescimento profissional ele é capaz de sair de aulas repetitivas. Se o professor aprendeu algum conteúdo de forma descontextualizada passa a crer que seus alunos também aprenderão através desse mesmo processo, mas se ele está apto a aceitar as mudanças, e sabe lidar com isso, saberá explicar de forma clara porque ensina dessa ou daquela maneira.

Ainda de acordo com Félix (1999) existem pessoas que possuem a crença de que existe o dom da aprendizagem e através disso quem não o possui nunca poderá aprender a LI. Por não ser constante na vida dos alunos, talvez eles encontrem mais dificuldades na aprendizagem que outros que possuem o dom. Isso não quer dizer que nunca aprenderão, com esforço, tanto por parte dos aprendizes que são os interessados, quanto por parte dos professores que são os grandes motivadores dos alunos e fazem com que a aprendizagem aconteça com sucesso, todos conseguem aprender. Basso (2006) alega que

[...] é impossível ensinar língua inglesa em escolas públicas, uma vez que nem há razões suficientemente fortes nem objetivos claros e reais para ensiná-la neste contexto, nem materiais didáticos para auxiliá-los nesta situação adversa, para não mencionar o descrédito da disciplina e sua desvalorização perante as demais, e junto aos alunos (BASSO, 2006, p.74).

Para uma boa aula de LI é necessário que o professor tenha uma boa autoestima, para ser capaz de ajudar seus alunos a superarem as dificuldades encontradas na aprendizagem. A ausência de motivação, a falta de confiança e a alta ansiedade são fatores que impedem os alunos de adquirirem melhor contato com a língua estrangeira. Independente

de como seja o ambiente escolar, o processo ensino/aprendizagem se forma na relação entre professor e aluno, e eles devem interagir de forma que encontrem um meio mais adequado para a aprendizagem, pois é na escola que eles têm o maior contato com LI.

Outro exemplo sobre crença é o fato de algumas pessoas entenderem que o bom professor é o que possui total domínio na língua, e para eles este fato somente ocorre com o professor nativo, pois tem todo um convívio. Nespore (1987, apud COELHO, 2006), alega que as crenças têm uma carga afetiva e avaliativa muito grande com experiências pessoais e a importância que se dá a essas experiências.

Barcelos (2001, apud COELHO, 2006) argumenta que não é fácil definir crenças pelo fato de encontrar vários termos para se referir a elas, cada indivíduo possui sua crença de acordo com sua experiência. Para Barcelos (2006) as crenças não são geradas imediatamente, sempre estão ligadas a algum acontecimento do passado, em opiniões, algo lido e/ou pessoas que foram significativas. “Aprender uma língua estrangeira é um processo complexo que se acha influenciado por inúmeros fatores” (HAGEMEYER, 2008, p. 174). Percebe-se que na aprendizagem de LI é necessário refletir sobre o desenvolvimento dos alunos, os aprendizes são influenciados por inúmeros fatores, podem ser eles positivos para a aprendizagem, de forma que facilite o entendimento dos alunos, mas também pode ser eles negativos, levando os alunos a desprezarem a língua.

Hagemeyer (2008) preconiza que a motivação não pode ser observada tão facilmente ou medida, cada indivíduo carrega consigo um motivo. Os alunos possuem interesses individualizados nas aulas de LI; alguns por influência de um professor que tiveram, outros por gostarem da língua estrangeira ou até mesmo por terem morado em um país onde se fala a língua. As crenças dos aprendizes podem estar voltadas até mesmo para suas habilidades, alguns encontram mais facilidade na leitura e outros na escrita. Ainda de acordo com Hagemeyer (2008), cada aluno possui uma motivação para aprender a LI, quando ele acredita em sua habilidade e na sua eficiência a probabilidade de aprendizagem é maior.

Barcelos (2006) salienta que no início dos estudos sobre crenças, elas eram descobertas por meio do que as pessoas diziam, tanto pela forma oral quanto pela forma escrita. Porém, com o avanço desse estudo aparecem outros meios para se descobrir as crenças de um indivíduo. Por exemplo, a ação de um aprendiz demonstra sua crença sobre a aprendizagem LI. A mesma autora ainda argumenta que as crenças podem ser mudadas de acordo com a experiência de cada indivíduo, através de seus costumes e tradições e Pajares (1992 apud COELHO, 2006) escreve que as crenças se formam desde cedo e tendem a se

perpetuar, ele ainda caracteriza que as crenças são estáveis e resistentes a mudanças. Lima (2006) alega que

[...] As crenças são mais determinantes do comportamento e das ações humanas do que o conhecimento sistematizado e disseminado para todas as pessoas, pois as crenças influenciam individualmente o modo como tomamos nossas decisões e são mais difíceis de sofrerem mudanças, sendo assim a origem de todo conhecimento novo está na crença, pois o indivíduo começa a dar sentido às coisas a partir de uma visão particular que tem nos fatos (LIMA, 2006, p. 148).

As crenças podem influenciar a motivação do aluno durante a aprendizagem de LI, bem como suas percepções sobre o que é fácil ou difícil na língua estrangeira, suas preferências por determinados tipos de estratégias de aprendizagem, conforme alegam Richards e Lockhart (1994, apud LIMA, 2006). Lima (2006) corrobora dizendo que quanto maior a expectativa de um resultado positivo e o incentivo, maior, também, a motivação para realizar uma atividade.

Ele continua dizendo que nas atividades onde a competência é extremamente importante, as expectativas influenciam para um maior esforço, e isso enfatiza a crença de que o trabalho mais difícil exige mais desempenho para obter bons resultados. Nota-se que os alunos ao se depararem com alguma atividade que não exige muito desempenho eles não se esforçam muito para realizá-la, mas quando se deparam com uma atividade árdua, eles esforçam mais para um resultado positivo. E, quando o resultado é bom eles se sentem motivados a realizar uma próxima atividade.

Lima (2006), ainda, salienta que quando os alunos interiorizam motivos para a aprendizagem de inglês, esse motivo adquire o valor de crença e então passa a ser uma força muito grande na aprendizagem. A partir do momento que acreditam em necessitar de algo passam a ter motivos para lutar por eles e, conseqüentemente, serão levados a aprender a LI. “O aluno poderá aprender da maneira como acredita que seja melhor e se esforçará para aprender se acreditar que seu esforço propicia a aprendizagem” (LIMA, 2006, p. 160).

Segundo Félix (1999) os professores de língua estrangeira carregam consigo crenças sobre como seus alunos devem aprender a língua-alvo, suas crenças são influenciadas pelas experiências que tiveram no passado, tal como material didático e estratégias que propiciam a aprendizagem de uma língua estrangeira. Almeida Filho (1993, apud REIS, 1999) argumenta que a competência profissional se desenvolve através dos movimentos do professor em atividades que visam atualização profissional.

Essa atualização deve ser de forma permanente, buscando inovações durante suas aulas de LI, visando qualidade na aprendizagem. O professor de LI deve ser reflexivo. “Refletir significa buscar compreender porque se faz como se faz” (BARCELOS, 2006, p. 23). O professor precisa saber o motivo pelo qual ensina e como ensina. As crenças têm papel fundamental nessa reflexão, elas são base dos questionamentos do professor e seus argumentos são expostos de acordo com suas crenças.

Barcelos (2006) alega que as crenças não estão em nossas mentes como prontas e fixas. Elas mudam e são desenvolvidas à medida que interagimos e modificamos nossas experiências, e somos modificados por elas. A autora ainda afirma que as crenças nascem através do contexto da interação e na relação com grupos sociais, então elas incorporam as perspectivas sociais. As crenças podem ser vistas como instrumentos e ferramentas disponíveis, que podemos usar ou não, dependendo da situação, da tarefa e das pessoas que estão em interação conosco.

Para Barcelos (2006) as crenças têm um forte impacto em nosso comportamento. Então, se um professor acredita que seu papel é unicamente de ser um facilitador, em sua prática, seu trabalho é apenas apontar o caminho para seus alunos. Ele vai interferir o menos possível, formulando atividades onde os alunos exercem maior controle, criando então um ambiente favorável para a aprendizagem.

São inúmeros fatores que inibem a aprendizagem dos alunos, e que também pode inibir professores de adotarem práticas que refletem suas crenças, como cita Borg (2003, apud BARCELOS, 2006) sendo eles: exigências dos pais, que nem sempre permitem a participação de seus filhos em todas atividades; diretores, que são obrigados a seguir o regimento da escola; escola, que é obrigada a seguir as leis da educação; salas cheias, por não ter espaço o suficiente; pouco tempo para preparação das aulas, pelo excesso de carga horária, entre outros. As crenças dos professores sobre as expectativas de seus alunos têm um impacto muito forte em sua prática laboral.

Barcelos (2001) afirma que as crenças são opiniões e ideias que os alunos e os professores têm a respeito do processo de ensino e aprendizagem de línguas, ainda acrescenta que elas são inconsistentes e contraditórias. Barcelos (2004) coloca que as crenças são ferramentas que podem ajudar os alunos a interpretar as experiências vividas no decorrer do tempo.

Barcelos (1995) mostra em seu trabalho, algumas crenças dos alunos sobre a aprendizagem de LI, sendo elas: a de que o professor é o responsável pela aprendizagem dos alunos e a de que os países falantes de LI é o melhor lugar para a aprendizagem de línguas. Os

alunos tiram deles toda a responsabilidade de aprender, pois pensam que o professor é quem deve proporcionar toda aprendizagem a eles.

Abrahão (2006) argumenta que as crenças são vistas como parte da cultura de cada indivíduo de aprender, pelas representações de aprendizagem em uma determinada sociedade. Os aprendizes acreditam na aprendizagem de acordo com sua cultura, e com suas experiências, ambas interferem na aprendizagem do aluno. Moita Lopes (1996) salienta que a noção de aptidão para aprender línguas estrangeiras está relacionada com a ideia de que alguns aprendem língua estrangeira e outros não, baseados no dom ou virtude do aprendiz.

Félix (1999) alega que o professor pode subestimar o aprendizado de seus alunos, se o professor acreditar que determinados alunos jamais aprenderão a língua-alvo, pode fazer com que eles se esforcem o mínimo possível para aprender, ou até mesmo deixá-los de lado, e pode piorar a situação. Essa consideração funciona como um argumento contrário para a crença do dom anteriormente explicitada, mesmo possuindo dom o aluno precisa de um incentivo, de algo que o motive na aprendizagem.

Barcelos (2007) expõe que a crença dos professores de que os alunos são fracos, não sabem nada, são desinteressados e sem educação, acaba afetando seu trabalho de ensinar, trazendo para suas aulas pouco aproveitamento. Como já foi dito, muitos alunos acreditam que o bom professor de LI é o nativo, aquele que já teve experiência diretamente com língua. E, não aqueles que procuram fazer cursos profissionalizantes ou até mesmo aqueles que aprimoram seu conhecimento para dar uma boa aula, essa crença afeta diretamente a aprendizagem do aluno.

Barcelos (1999) mostra em seu trabalho que, para a maioria dos alunos o professor é um grande incentivador, ele pode fazer com que o aluno se interesse e goste da matéria. E, cabe ao aluno somente corresponder a este incentivo. O professor deve motivar o aluno, caso contrário, o aluno não irá aprender. A autora ainda afirma que, essa crença não deixa de ser um alerta tanto para os professores quanto para os alunos.

Aos professores para continuarem se aperfeiçoando e buscando melhores formas para orientar seus alunos a serem melhores aprendizes na língua. E aos alunos para serem mais colaboradores com os professores, aceitando que eles são apenas profissionais que podem conduzi-los a um bom caminho. E não cabe ao professor a responsabilidade final para a aprendizagem de seus alunos.

Larsen–Freeman (1993, apud PEREIRA, 2006) alega que o aprendizado da língua é um processo natural, que se alcança resultado se os alunos usarem a língua de uma maneira pessoal, sendo então, significativa, para que isso ocorra deve-se levar em conta o interesse dos

aprendizes. A aprendizagem de línguas implica na interação com a cultura, e também, pela visão de mundo que o falante apresenta nessa língua.

Se o aprendiz apresenta interesse pela língua o aprendizado acontecerá naturalmente. As técnicas utilizadas pelo professor bem como material didático também influenciam na aprendizagem. E um dos recursos que mais se tem acessibilidade é o Livro Didático, é ele o caminho que o professor tem para interagir com os alunos na busca da interação entre ensino/aprendizagem.

1.2 Concepções sobre a avaliação do Livro Didático

Na prática pedagógica, um dos recursos mais utilizados por professores de LI é o LD, que tem sido foco de estudos de pesquisadores, análises e discussões nos últimos anos, devido a sua importância nas escolas e salas de aula. “O livro didático pode ser definido como um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação” (BERNARDIM, 2004, p. 43).

Segundo Carmagnani (199, p. 127) “o LD ainda é a fonte mais utilizada na escola, em muitos contextos, a única fonte de acesso ao saber institucionalizado de que dispõem professores e alunos”. Souza D. M. (1999a) corrobora que o LD é um instrumento importante na atividade docente, em virtude da ausência de outros materiais didáticos que servem de direcionamento ao professor dentro da sala de aula, e de fonte de estudo e pesquisa para o aluno.

“O professor de línguas estrangeiras precisa, então, pensar no material didático através da ótica do seu público e do texto ao qual ele pertence” (CELANI, 1997, apud TICKS, 2005, p. 17). O professor deve trabalhar com a realidade dos alunos procurando deixar de lado os modelos e também os modismos desenvolvidos em outros lugares, uma vez que, a realidade da maioria dos discentes, principalmente da rede pública é de grandes dificuldades enfrentadas diariamente dentro e fora da sala de aula. Bernardim (2004) ainda ressalta que é necessário conhecer as necessidades dos alunos antes de começar a trabalhar, só depois de bem definidas é hora de analisar os livros didáticos para se chegar a uma escolha adequada.

Ramos e Roselli (2008) acreditam que uma maneira bastante rápida e plausível de se ter uma impressão geral do livro é folheando-o e formando uma ideia geral das possibilidades, pontos fortes e fracos do LD. Bernardim (2004) salienta que um dos fatores primordiais, além da escolha do método desenvolvido na sala de aula, é sem dúvida a escolha do LD a ser usado pelo professor.

Embora, os professores não estejam satisfeitos com o LD escolhido para a prática escolar, pouquíssimos conseguem ensinar sem se espelhar nesse material, seja como guia ou única ferramenta de trabalho durante a aula. Porém, Borba e Oliveira (2004) expõem que o professor precisa buscar técnicas que incentivem os alunos a ver o LD como um dos recursos importantes para aprendizagem, de forma que haja interação entre professor, aluno e LD. Apesar do LD ser um dos elementos mais característicos da prática pedagógica, o professor não deve planejar sua aula somente através do LD, ele precisa diversificar com outras técnicas para que sua aula não seja repetitiva.

Alvarenga (2008) afirma que apesar do LD possuir uma força monolítica muito grande nas escolas brasileiras, o mesmo também está sujeito a ser alvo de problemas, uma vez que o professor menos preparado faz a adoção do LD sem análise prévia, acarretando assim alguns problemas, entre eles: o descompasso existente entre as concepções apresentadas pelo livro (autor/editora) e aquelas construídas pelo professor. Alvarenga e Bacellar (2007) afirmam que

[...] o Curso de formação, ao se furtar da possibilidade de discutir categorias ideológicas e linguísticas subjacentes ao LD adotado, colabora para manutenção de práticas consolidadas pelos materiais ao longo dos anos escolares, perpetuando o ciclo vicioso instalado nas aulas de inglês, quer na escola básica, quer na universidade, cujo fio da meada fica difícil de ser puxado (ALVARENGA; BACELLAR, 2007, p. 142).

Desse modo, as autoras ainda justificam que a escolha do LD e a análise antecipada da abordagem do livro (autor/editora) contribui para o melhoramento da aula do professor que ao adotar o LD, ainda que implicitamente indica para o aluno uma abordagem de ensinar. “Um conceito importante para escolha e preparação do material didático a ser adotado pelo professor é o *andaime-scaffoldin*” (ALVARENGA, 2008, p. 201). Este último termo se refere a intervenção de uma pessoa mais experiente para ajudar outra a realizar uma tarefa além de sua capacidade, mas que se torna possível com a ajuda de outros. Com base no que foi exposto Bernardim (2004) afirma que

[...] o professor é o recurso-chave para o bom desenvolvimento de uma aula. Ele é o exemplo de sucesso para os alunos, é quem sabe quais aspectos da língua podem causar maiores problemas para os alunos, é o *expert* cuja voz deveria ser ouvida pela escola. O professor deve entender que ele precisa usar livros e materiais que estejam também de acordo com o seu contexto de escola, sala de aula (BERNARDIM, 2004, p. 45).

De acordo com Bernardim (2004) o aluno também é um recurso de aprendizagem muito importante na sala de aula. Todavia, o professor deve estar consciente de que o aluno pode e quer aprender, mas que para isso aconteça é necessário a ajuda e a motivação do professor, considerando que o aluno pode ter mais facilidade no aprendizado da LI se for motivado a utilizar o inglês também fora do contexto da sala de aula. Isto pode ser feito com: músicas, anúncios e outros meios através dos quais são usados para comunicação, não ficando preso somente ao LD. A autora ainda observa que uma má avaliação do material usado na sala de aula pode fracassar o esforço dos alunos e também dos professores, representando um resultado bastante negativo para o aprendizado.

Nessa perspectiva, Souza K. M. (1999) complementa que é tarefa de todos que estão envolvidos na prática pedagógica refletirem e analisarem sobre a possibilidade de um aproveitamento mais consciente do LD, já que este interfere diretamente na relação professor/aluno. É de acordo com essas premissas que abordaremos o LD na sala de aula.

1.3 Um olhar sobre a sala de aula através do Livro Didático

“O LD é uma dentre as muitas formas de Material didático que aparece em forma impressa e é criado exclusivamente para fins pedagógicos” (RAMOS; ROSELLI, 2008, p. 66). Para as autoras o LD é um recurso didático de grande importância, principalmente para o professor iniciante na preparação e adaptação de suas aulas.

Ticks (2005) afirma que “os livros didáticos parecem estar mais preocupados em trabalhar funções da linguagem do que construir com o aluno o evento comunicativo” (TICKS, 2005, p. 30). Assim os diálogos nem sempre estão completos o suficiente para que o aluno entenda e consiga relacioná-lo aos contextos de situação e culturas aos quais ele pertence, viabilizando assim poucas discussões por parte do aluno na sala de aula.

Consolo (1992) salienta que o LD é o único material efetivamente disponível nas aulas de língua estrangeira das escolas da rede pública de Ensino e que a grande maioria dos alunos tem a sala de aula como único cenário para contato de aprendizagem da LI. O autor, ainda, afirma que os livros didáticos nacionais de língua estrangeira são marcados por uma abordagem estruturalista, onde a confiabilidade, dependência e recursos utilizados por professores de LI tornam o construto teórico como sistema formal de regras gramaticais, tornando cada vez mais difícil o foco da comunicação por parte dos aprendizes da LI.

O papel da sala de aula é de fornecer insumo compreensível ao aprendiz e levá-lo a um estágio de tornar-se capaz de obter tal insumo fora dela, em situações de imersão ou de uso corrente da língua alvo, dando prosseguimento ao seu processo de aquisição. Porém devemos estar cientes do fato de que nem tudo o que é ensinado na sala de aula é aprendido e adquirido pelos alunos (CONSOLO, 1992, p. 37).

Almeida Filho (1999) argumenta que a tarefa de ensinar língua estrangeira pressupõe pelo menos quatro dimensões: o planejamento de unidades de ensino; a produção/seleção de materiais didáticos; as experiências linguísticas (o método) e a avaliação de rendimento do aluno, todas essas dimensões no Método de Operação Global de Ensino são elaboradas simultaneamente pela abordagem de ensinar.

O autor ainda afirma que “desenvolver-se é crescer na consciência de como se tem ensinado, de que tipo de ensino se produz, com que efeitos e que justificativas há para se ensinar assim” (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 18). Para o autor o professor precisa ter consciência do método de ensino que tem usado para transmitir o conteúdo a seus alunos, e de que forma eles estão recebendo essa aquisição de conhecimento. O professor precisa ter em mente uma explicação viável por que ensina como ensina, revendo desse modo suas concepções de ensinar e aprender língua estrangeira.

No processo ensino/aprendizagem, Souza K. M. (1999) ainda ressalta que o professor para desenvolver um bom trabalho na prática docente, precisa ser capaz de avaliar todo o instrumental pedagógico de que dispõe, e de acordo com o aluno que pretende formar. Todavia, o professor deve ter sempre em mente que o LD é visto como um veículo de apropriação do saber sistematizado. Cabe ao professor oferecer ao aluno a oportunidade de dar sentido ao seu mundo, transformando suas ideias em diálogos. Sendo assim, o aluno será capaz de descobrir que o livro pode ser uma fonte de informações útil para a escola e também para sua própria vida na construção do seu futuro.

Alvarenga e Bacellar (2007) afirmam que o LD propicia uma abordagem de ensino que nem sempre é compatível com a do professor e também com a cultura de aprender do aluno. Para as autoras o fato de que o LD nem sempre estar de acordo com a maneira de ensinar do professor, a cultura do aluno pode provocar grandes dificuldades no momento da aprendizagem porque, muitas vezes, ele se nega a aprender o que não faz parte de seu cotidiano. Segundo Rocha (2007), deve-se atentar para a formação do professor e para a importância de seu desenvolvimento através do curso de formação, ou seja, a necessidade de garantir conhecimentos e tornar-se um profissional efetivamente responsável e competente através do contexto em foco.

Alvarenga e Bacellar (2007), ainda, asseveram que as aulas de inglês também são momentos para pensar na formação do professor. As autoras acreditam que não é somente no período de estágio que se deve falar da formação profissional. Existe na grade curricular matérias que destinam para os dois últimos anos do Curso de Licenciatura plena em Letras, por exemplo, as práticas das disciplinas de formação onde “o aluno, ou professor em formação, vive uma ambiguidade de papéis, ora ele é tratado como aluno, ora como professor” (ALVARENGA; BACELLAR, 2007, p. 142).

As autoras acreditam que o fazer do profissional professor/aluno deve iniciar antes do período de estágio, pois as competências de ensinar se dão ao longo do curso ou até mesmo antes dele e não somente nos dois últimos anos de formação do profissional. Esta assertiva enfatiza que o discente deve estar atento ao papel mediador que o professor exerce na sala de aula, corroborando para o seu crescimento e formação no processo ensino/aprendizagem.

O aluno deve estar consciente que a partir do momento do ingresso no curso superior precisa refletir e buscar conhecimentos e experiências ao longo de todo curso para se tornar um profissional qualificado. Contudo, não se deve esquecer que o LD também contribui para essa formação. “O LD é uma das grandes influências na vida do professor” (HOLDEN; RODGERS, 1997 apud RAMOS; ROSELLI, 2008, p. 63). É a influência do LD na aprendizagem de LI que focalizaremos no próximo tópico.

1.4 A influência do Livro Didático na aprendizagem de Língua Inglesa

Coracini (1999b) argumenta que os princípios da abordagem comunicativa⁴ presentes na sala de aula também influenciam na aprendizagem do aluno. Acreditar que “não existem livros bons na praça” (CORACINI, 1999b, p. 23) não significa que os livros didáticos não sejam viáveis para a aprendizagem. Porém, não usar o LD também não resolverá os problemas decorrentes no ensino/aprendizagem, pois alguns professores preferem utilizar outras técnicas de ensino, textos e atividades como formas de diversificar suas aulas.

⁴A abordagem comunicativa propõe que a experiência de aprender não seja marcada pelos critérios sistêmicos da língua. E sim, por comunicação compreensível organizada em torno de temas e tópicos, conteúdos de outras disciplinas, projetos e tarefas que valorizam continuamente a produção de sentido entre os participantes da pequena comunidade de uma sala de aula como aspirantes ao uso situado da nova língua. A unidade básica do idioma que requer atenção é o ato comunicativo (ALMEIDA FILHO; OLIVEIRA, 2010).

O LD funciona “para os professores fiéis como uma Bíblia, palavra inquestionável, a verdade aí está contida, o saber sobre a língua e sobre o assunto a ser aprendido ali se encontra” (SOUZA, 1995 apud CORACINI, 1999b, p. 23). Desse modo, os exercícios que se encontram nos livros, evidentemente só podem ser respondidos de acordo com o LD do professor, de forma que o professor raramente consegue perceber se o aluno formulou bem ou não suas respostas. A autora ainda afirma que o LD faz com que o professor fique preso e internalize o seu próprio conhecimento.

O caráter de autoridade do LD encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o LD contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que, o professor legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o LD, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la. A autoridade do LD estende-se à visão do livro enquanto forma de critério do saber, criando paradigmas norteadores da transmissão de conhecimento em contexto escolar. O LD parece ter como função primordial dar certa forma de conhecimento; “forma” no sentido de seleção e hierarquização do chamado “saber” (SOUZA K. M, 1999a, p. 27-28).

De acordo com Coracini (1999c) a partir do advento da abordagem comunicativa o LD passou a ser bastante criticado por professores de língua estrangeira. Eles acreditavam que o LD limitava e impedia a criatividade do professor dentro da sala de aula. Todavia, a autora ainda pontua que embora reconhecendo os defeitos dos livros, muitos professores preferem adotá-los porque se sentem mais seguros tendo LD por perto. E acreditam que o aluno precisa de uma fonte de referência para estudar.

Grigoletto (1999) salienta que o LD funciona como um dos discursos de verdade que se constitui dentro do espaço escolar como um texto fechado no qual será desvendado e consumido por professores e alunos, e, é dessa forma que o LD se impõe. Normalmente tende a ser acatado pelo próprio professor. “O professor recebe um pacote pronto e espera-se dele que o utilize” (GRIGOLETTO, 1999, p. 69).

Souza D. M. (1999c) afirma que a sala de aula é peça chave dentro do universo escolar e que o LD não deve ser visto metaforicamente como uma arma de difícil manuseio. Cabe ao professor manuseá-lo e manipulá-lo a caminho do sucesso do aluno, demonstrando assim habilidades na realização de sua função na sala de aula. O LD, ainda segundo a autora, é um paradigma que sustenta a transmissão de saber via escola. Porém, o professor deve ser visto como uma base que dá sustentação aos conhecimentos que são transmitidos através do paradigma do LD, não podendo fugir dos conflitos que se impõe.

“Aprender uma língua estrangeira implicaria não apenas reter estruturas verbais para repeti-las” (CORACINI, 1999a, p. 105), mas sim compreender seu sentido e funcionamento tornando-se capaz de interagir com outras pessoas. Nessa perspectiva, o professor deve possibilitar a aprendizagem de língua estrangeira, ensinando nos diferentes níveis, desde os menos até os mais complexos, possibilitando a compreensão por parte do educando.

[...] é responsabilidade do professor de língua estrangeira criar condições que favoreçam o processo de desenvolvimento da habilidade crítica do aluno. Entretanto, isso não será possível se não houver iniciativa e disposição do professor para questionar e tentar transformar, na medida do possível, o círculo vicioso texto-perguntas sobre o texto-respostas no texto-via professor-via livro didático (SOUZA D.M., 1999c, p. 102).

Carmagnani (1999) alega que os livros didáticos promovem, através de atividades de escrita, discursos que fazem com que o próprio aluno desenvolva um modelo interpretativo. Esses modelos podem ser naturais ou de acordo com o professor, outras vezes buscam corresponder à resposta ideal, almejada pelo LD. Nem sempre a crença de que dominar regras e modelos possam garantir textos coerentes, é preciso permitir que o aluno produza com sentido, criando suas próprias conclusões, possibilitando a criatividade espontânea do indivíduo.

Na prática pedagógica, Pessoa (2009) alega que os professores tornaram o uso do LD excessivo, meros aplicadores de programas e pacotes curriculares desenvolvidos por agentes externos. Ou seja, a presença do LD diariamente no contexto escolar, sala de aula, faz com que os professores limitem seus trabalhos. Dessa forma, os próprios docentes vão perdendo aos poucos suas qualidades que permitem dar sentido ao próprio trabalho, onde muitos se apoiam no LD devido à facilidade de preparação e execução da prática pedagógica, tornando-se um influenciador na acomodação dos professores, deixando suas aulas rotineiras.

“O melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor” (CONSOLO, 1990, apud PESSOA, 2009, p. 57). Com base nessa assertiva pode-se afirmar que o professor bem preparado conhece as necessidades de seus alunos, sabe quais os aspectos que precisam ser melhorados na sala de aula, quais exercícios condizem mais com a realidade do aprendiz, não importa se o professor use ou não o LD em suas aulas, mas sim que tenha consciência que “não há livro a prova de professor” (LAJOLO, 1996, apud PESSOA, 2009, p. 57). A autora salienta que é dever do professor saber usar o LD de forma correta modificando e adaptando-o de acordo com a necessidade dos alunos, despertando seu poder de reflexão.

Diante dessa afirmação Souza D. M. (1999b) argumenta que o LD é um transmissor de verdades, porém de saber institucionalizado, cabendo ao professor a responsabilidade de promover entre os alunos momentos que contemplem questionamentos sobre os conteúdos presentes na sala de aula, favorecendo a percepção crítica do aprendiz. De acordo com essa premissa é responsabilidade do professor promover aulas criativas que despertem nos seus alunos o desejo de adquirir conhecimentos em uma língua estrangeira.

4 Conclusão

Esse trabalho concatena, não de forma aprofundada, algumas crenças e a definição do LD formando um referencial teórico. Com base nos conceitos que foram expostos no decorrer do trabalho procuramos salientar a importância da LI e os estudos de crenças, buscando conscientizar alunos e professores sobre a necessidade da prática de reflexão dentro do contexto escolar, mais precisamente a sala de aula.

É importante ressaltar a relação dialógica entre professor e aluno. Afinal, são os participantes do processo ensino/aprendizagem. Além disso, acreditamos que a sala de aula é o lugar mais adequado para que professores e alunos efetivem e trabalhem suas crenças, buscando tirar delas resultados positivos. Assim, eles podem refletir sobre as técnicas de ensino que são utilizadas na sala de aula, revendo suas próprias crenças para um melhor aproveitamento na aprendizagem de LI. Porque os diferentes tipos de métodos interferem na forma pela qual os participantes refletem sobre suas crenças, e ainda, variadas crenças podem ser detectadas em diferentes instrumentos a serem trabalhados em sala.

É de suma importância que o professor de línguas analise suas técnicas em sala de aula, a fim de que tanto professor quanto aluno sejam capazes de fazer uma reflexão sobre suas crenças, de modo que o aprendizado ocorra sempre de forma agradável, visando uma melhor qualificação na aprendizagem de línguas. Nessa perspectiva, percebe-se que a qualificação é extremamente necessária na aprendizagem de LI, porém o fato de uma melhor qualificação não garante que o aluno consiga aprender com facilidade. Dessa forma, para que a aprendizagem se realize de forma adequada é necessário o querer e o fazer do aluno. Porque a aprendizagem de LI não depende somente da qualificação do professor, em sua proficiência na Língua, embora esta seja o elemento primordial. A experiência de aprendizagem de língua estrangeira é intensa, principalmente para os iniciantes, melhor que lhe sejam dadas situações de normalidade, cotidianas.

Contudo, devemos nos atentar que o LD é um recurso que faz se presente no contexto escolar. O LD é considerado por alguns professores, principalmente iniciantes, como ferramenta indispensável de trabalho e por muitos alunos como fonte única de contato com a LI. Porém, todo conteúdo, questionamento e discussões sobre crenças e LD no processo ensino/aprendizagem da LI anteriormente apresentados mostram que ele não é o único caminho. Nada está em plano superior do que a relação professor/aluno em contraposição ao conhecimento empírico. E ainda acrescentamos a sugestão de apresentar situações cotidianas o mais próximo possível do real para que o processo ensino/aprendizagem se efetive de forma satisfatória.

Referências

ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. São Paulo, Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 125-143.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (Org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. São Paulo. Campinas: Pontes, 1999, p. 11-27.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

ALVARENGA, M. B. Unidades temáticas sobre cultura e literatura para alunos de Letras. In: ROCHA, C. H; BASSO, E. A. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores formadores**. São Paulo: Claraluz, 2008, p. 193-216.

ALVARENGA, M. B; BACELLAR, F. Construindo competências sobre e com o livro didático de inglês. In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. da. **Linguística aplicada: Múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2007, p. 141-154.

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

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras**. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. São Paulo. Campinas: Pontes, 1999, p. 157-177.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças, sobre ensino e aprendizagem de Línguas. In: BARCELOS, A. M. F; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. São Paulo, Campinas: Pontes Editora, 2006, p. 15-42.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre a aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem & Ensino**, v.7, n.1, 2004, p. 123-156.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: Reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. da. **Linguística aplicada: Múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2007, p. 27-69.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre a Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. In: **Linguagem & Ensino**, v.7, n.1, 2001, p. 71-92.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. São Paulo, Campinas: Pontes Editora, 2006, p. 65-85.

BERNARDIM, A. M. P. **Critérios para a escolha do livro didático - Língua Inglesa**. Publicação do Centro de Estudos, Pesquisa e Produção Acadêmica do Instituto Superior. Anísio Teixeira. Revista do ISAT. n.3, 2º semestre, 2004.

BORBA, E. R. de O; OLIVEIRA, H. F. de. **Os desafios de aprender a língua inglesa na graduação em Letras da UEG Itapuranga**. Monografia (Graduação) – UEG, Itapuranga, 2004. 68 f.

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

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. São Paulo, Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 125-143.

CONSOLO, D. A. O livro didático e a geração de insumo na aula de língua estrangeira. In: Trabalho de Linguística Aplicada. Campinas. Jul./ Dez. 1992, p. 37-47.

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

CORACINI, M. J. R. F. O Livro Didático nos discursos da Linguística Aplicada e da Sala de Aula. In: CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: Língua Materna e Língua Estrangeira**. 1. ed. São Paulo, Campinas: Pontes, 1999^a, p. 17-26.

CORACINI, M.J.R.F. O Processo de Legitimação do Livro Didático na Escola de Ensino Fundamental e Médio: Uma Questão de Ética. In: CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: Língua Materna e Língua Estrangeira**. 1. ed. São Paulo, Campinas: Pontes, 1999^b, p. 33-43.

FELIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (Org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. São Paulo, Campinas: Pontes, 1999c, p. 93-110.

GRIGOLETTO, M. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: Língua Materna e Língua Estrangeira**. 1. ed. São Paulo, Campinas: Pontes, 1999, p. 67-77.

HAGEMEYER, C. de. A. P. A motivação de alunos adolescentes na aula de Leitura de LE. In: ROCHA, C. H; BASSO, E. A. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 143-166.

LIMA, S. dos. S. Crenças e expectativas de um professor e alunos de uma sala de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública. In: BARCELOS, A. M. F; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. São Paulo, Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 147-162.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

OLIVEIRA, H. F. Percepções de adultos sobre aprender língua inglesa. In: **Póiesis Pedagógica. Revista do Departamento de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão**, v.5/6, Jan./Dez. 2007/2008, p. 147-166.

PEREIRA, K. B. A Intenção da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública como contexto de sala de aula. In: BARCELOS, A. M. F; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. São Paulo, Campinas: Pontes Editora, 2006, p. 163-175.

PESSOA, R. R. O Livro didático na perspectiva da formação de professores. In: **Trabalho de Linguística Aplicada**. Campinas. Jan./ Jun. 2009. p. 53-69.

RAMOS, R. C. G; ROSELLI, B. R. O Livro Didático e o Ensino – Aprendizagem de Inglês para Crianças. In: ROCHA, C. H; BASSO, E. A. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 63-84.

REIS, S. Expressões de conhecimento de uma iniciante na formação de professores de língua estrangeira: um estudo de imagens. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. São Paulo, Campinas: Pontes, 1999. p. 139-156.

ROCHA, C. H. Reflexões e proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro. In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. da. **Linguística aplicada: Múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p. 71-107.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

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

SOUZA, D. M. de. Gestos e Censura. In: CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: Língua Materna e Língua Estrangeira**. 1. ed. São Paulo, Campinas: Pontes, 1999b, p. 57-64.

SOUZA, D. M. de. Livro Didático: Arma Pedagógica? In: CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: Língua Materna e Língua Estrangeira**. 1. ed. São Paulo, Campinas: Pontes, 1999c, p. 93-103.

SOUZA, K. M. de. Reflexões sobre o ensino de língua materna no 2º grau através da análise de um material didático. In: BIGONJAL – BRAGGIO, S. L. **Contribuições da Linguística para o ensino de línguas**. Goiânia: UFG, 1999, p. 55-78.

TICKS, L. K. O livro didático sobre a ótica do gênero. In: **Linguagem & Ensino**, v.8, n.1, 2005, p. 15-49.