

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS**

**O USO DO LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO DE UM
CURSO LIVRE DE INGLÊS**

DENISE VON DER HEYDE LAMBERTS

**PORTO ALEGRE
DEZEMBRO, 2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS**

**O USO DO LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO DE UM
CURSO LIVRE DE INGLÊS**

DENISE VON DER HEYDE LAMBERTS

Monografia apresentada no Instituto de Letras do Rio grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientadora:
Profa. Dra. Simone Sarmiento

**PORTO ALEGRE
DEZEMBRO, 2012**

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai por sempre me apoiar e me acompanhar à UFRGS por tantas vezes.

À minha mãe pelo apoio e compreensão.

Ao meu namorado Luciano pela paciência, pelos conselhos e pela ajuda incondicional.

Aos diretores, coordenadores e colegas do curso onde trabalho e onde esta pesquisa foi realizada, sem suas colaborações, este estudo não poderia ser concluído.

À professora e orientadora Simone por acreditar em mim, me ajudar e aconselhar em tantos momentos.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo central analisar o uso do livro didático pelos professores em um curso livre de inglês. O livro didático é um dos recursos mais utilizados por professores e alunos, especialmente neste contexto. Sua importância abrange: definição dos conteúdos a serem estudados; recursos usados em sala de aula; auxílio aos professores, especialmente os menos experientes, nas preparações de atividades; padronização do ensino, entre outros. A maneira como o livro didático é usado influencia no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, primeiramente, buscou-se conhecer, através de um questionário aplicado aos catorze (14) professores da filial do curso em análise, a opinião deles sobre este recurso e as modificações feitas por estes profissionais aos livros. Analisando as respostas do questionário, percebeu-se que os professores acreditam que o livro didático tem muito mais vantagens que desvantagens, mas que os professores adaptam as atividades para adequação ao perfil dos alunos e das turmas. Além do questionário, foram realizadas quatro (4) observações em aulas diferentes de turmas de adultos. Com as observações, concluiu-se que, em maior ou menor grau, há adaptação às atividades do livro didático, especialmente a contextualização e adição de atividades extras. Ou seja, os professores estão cientes de que o que é ensinado faz mais sentido ao aluno quando está próximo à sua realidade.

Palavras-chave: livro didático, contexto, ensino, Língua Inglesa.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the use of textbooks by teachers in an English course. The textbook is one of the most used resources by teachers and students, specially in this context. Its importance is related to: defining the syllabus, providing resources in the classes, helping the teachers in preparing the activities, mainly the ones who does not have much experience, standardizing the teaching, among others. The way the book is used influences the process of teaching and learning. Therefore, in order to know the teachers' opinions about textbooks and the changes made by those professionals in the books, a questionnaire was applied to the fourteen (14) teachers from this course branch. Analyzing the answers to the questionnaire, I was able to conclude that the teachers see more advantages than disadvantages about the textbooks. However, they tend to adapt the activities according to their groups and students. In addition to the questionnaire, I observed four (4) different classes in groups of adults. Through the class observations, I got to the conclusion that the teachers adapt the activities in the textbook, to a greater or lesser extent, specially contextualizing and adding extra activities. In other words, the teachers are aware of the fact that what is to be taught makes more sense to the students when it is close to his/her reality.

Keywords: textbook, context, teaching, English.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Níveis e duração dos cursos.....	21
Tabela 2: Perfil dos professores.....	25
Tabela 3: Avaliação de Leitura.....	44
Tabela 4: Avaliação de Compreensão Oral.....	44
Tabela 5: Avaliação de Escrita.....	45
Tabela 6: Avaliação de Produção Oral.....	46
Tabela 7: Avaliação de Esforço.....	47
Tabela 8: Lista de Livros Didáticos adotados no curso.....	48

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Atividade de compreensão oral do livro, página 28.....	55
Figura 2: Explicação da gramática do livro, página 28.....	56
Figura 3: Exercícios de gramática do livro, página 29.....	57
Figura 4: Exercício de vocabulário do livro, página 46.....	59
Figura 5: Exercício de leitura do livro, página 38.....	61
Figura 6: Exercício de produção oral do livro, página 39.....	62
Figura 7: Exercício de compreensão oral do livro, página 39.....	63
Figura 8: Exercício de gramática do livro, página 37.....	65

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 O LIVRO DIDÁTICO.....	11
2.1 AVALIAÇÃO E ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO.....	14
2.2 O USO DO LIVRO DIDÁTICO.....	16
3 METODOLOGIA.....	20
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	20
3.1.1 O Contexto.....	21
3.1.2 O Questionário.....	23
3.1.3 Os Professores.....	24
3.1.4 As Observações.....	25
3.1.5 Entrevista - Avaliação e Escolha dos Livros Didáticos.....	26
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	28
4.1 QUESTIONÁRIO.....	28
4.2 OBSERVAÇÕES.....	31
4.2.1 Análise das Observações.....	32
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	38
ANEXOS.....	42
ANEXO 1 – CONTEXTO.....	43
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO.....	51
ANEXO 3 – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	52
ANEXO 4 – OBSERVAÇÕES.....	53

1 INTRODUÇÃO

A globalização da economia, com seus desdobramentos políticos, sociais, culturais e o uso do computador incorporado ao cotidiano tornaram o conhecimento da Língua Inglesa imprescindível.

Principalmente pela falta de qualidade do sistema de ensino brasileiro, há algumas décadas, os cursos de idiomas ganharam espaço e importância na formação de estudantes de todas as idades. A escola regular não acompanhou a demanda de formar cidadãos preparados para o competitivo mercado de trabalho, que exige o conhecimento de, pelo menos, uma língua estrangeira.

Mesmo com a utilização de novas ferramentas didáticas, produtos do desenvolvimento tecnológico e das mudanças culturais, considero que o livro didático (doravante LD) continua sendo peça-chave no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. Minha experiência de mais de cinco anos trabalhando no curso livre de inglês *Quality*¹, como professora e, atualmente, como coordenadora pedagógica, me possibilitou vivenciar inúmeros exemplos de aplicações do LD. Mas, se o LD, em cursos livres de inglês, desempenha papel determinante nos conteúdos, atividades e recursos, há que se analisar este material a partir de critérios como importância, avaliação e escolha e, principalmente, o uso em sala de aula. Para que seja eficaz nas suas funções, o LD necessita de adaptações “sob medida” para a realidade de cada escola, cada turma, cada aluno, e o professor é parte fundamental neste processo. O LD pode ser um aliado do professor, quando usado na medida e da maneira adequada. Quando o professor tem uma visão crítica sobre o LD, adaptando-o à sua realidade, adicionando materiais, ou seja, indo além do livro (SILVA, 2009), todos se beneficiam desse recurso e a probabilidade de sucesso na transmissão e aquisição de conhecimento de Língua Inglesa aumenta consideravelmente.

Sarmiento & Silva (2012) analisam o uso do LD na rede de escolas públicas de um município do Rio Grande do Sul devido à inserção deste recurso no ensino de língua estrangeira. Sabendo da importância do LD, as autoras investigam como ele está sendo recebido, usado e avaliado pelas escolas, professores e alunos. Outras pesquisas (RAMOS, 2009; ARANTES, 2008; SANTOS & LIMA, 2012) também abordam o tema do LD no contexto de escolas regulares de Ensino Fundamental e/ou Médio. Embora análises

¹ *Quality* é um nome fictício.

envolvendo o uso do LD em cursos livres de inglês serem raras, Spilmann (2007) desenvolve sua pesquisa nesta área, abordando diferentes cursos localizados na região Oeste de Santa Catarina, avaliando os livros utilizados e entrevistando professores e coordenadores sobre esse recurso. Apesar de a pesquisa ser muito válida para quem atua no contexto de cursos livres de inglês, o autor, no entanto, não faz observações em sala de aula. Acredito que observações são necessárias, pois constituem experiência prática sobre o que está sendo executado.

Portanto, a presente pesquisa visa analisar o uso que o professor faz do LD no ambiente de sala de aula de forma a estender e complementar os estudos anteriores, apresentando a realidade de um curso livre de inglês, contexto ainda pouco investigado, através da análise sobre o uso do LD. Para isso, foram realizadas quatro observações de aulas de adultos, de turmas e professores diferentes, em uma filial do curso livre de inglês Quality, em Porto Alegre. Além das observações, conheceu-se a opinião dos professores sobre este material, através de um questionário aplicado a todos os catorze professores desta filial. Com o objetivo de entender como os LD usados no curso foram escolhidos, a fundadora do curso, Luiza Borges², foi entrevistada. Desde 2010, o curso Quality pertence a uma empresa brasileira do ramo de ensino de idiomas. No entanto, os livros utilizados atualmente são os mesmos da época em que Luiza era proprietária da marca. A fundadora era responsável pelo processo de avaliação e escolha dos LD do curso, e traçou critérios específicos para isso.

Esta investigação se propõe a auxiliar na formação de professores, orientando-os para a importância do LD e, principalmente, para a adequação do seu uso em diferentes contextos. É importante que os professores tenham uma orientação de como utilizar o livro em sala de aula, para que eles não façam um uso excessivo, imaginando que o livro é o protagonista dentro da sala de aula.

² Luiza Borges é um nome fictício.

2 O LIVRO DIDÁTICO

O LD é, atualmente, um recurso de ensino amplamente utilizado, não apenas nas aulas de Língua Inglesa, mas também em outras áreas. No entanto, este material nem sempre foi tão acessível. Antigamente, os livros eram apenas de uso do professor, pois sua reprodução dependia de cópia manual feita por escravos (PAIVA, 2009). As aulas de línguas eram baseadas na oralidade e nos ditados. Os primeiros LD foram as gramáticas, que valorizavam a língua escrita. Os primeiros livros para o ensino de línguas no Brasil foram trazidos pelos Jesuítas e eram escritos em latim. No entanto, devido à dificuldade do idioma, foram posteriormente substituídos por livros em espanhol e inglês. Os livros passaram a ser impressos em território brasileiro apenas no início do século XIX, com a vinda da Família Real ao Brasil (LIMA, 2008).

No Brasil, o Colégio Dom Pedro II, fundado em 1837 no Rio de Janeiro, teve papel importante no ensino de línguas modernas, pois incluía em seu currículo o ensino de inglês, francês, latim e grego. O ensino de línguas desta época tinha como objetivo o ingresso no ensino superior. Portanto, a oralidade não era trabalhada em sala de aula, o foco era apenas na gramática, leitura e tradução. Este Colégio também foi precursor em adotar o método direto, na década de 1930. O método direto visava o ensino de línguas através das próprias línguas, o que acabou gerando maior importação de livros estrangeiros (LIMA, 2008). Na metade do século XX, no Brasil, se tornam populares os livros com foco na gramática e na tradução. Nesta mesma época, começam a surgir materiais de áudio como apoio aos LD, evidenciando a importância de desenvolver a compreensão oral (PAIVA, 2009).

Na década de 1930, começam a surgir cursos livres e institutos de inglês no Brasil, que ganham força na década de 1960 pelo fato de as escolas não suprirem as necessidades no ensino de línguas. Nesta época, devido à popularização da educação, as editoras brasileiras começam a ser valorizadas. Na década de 1970, surge a abordagem comunicativa para o ensino de línguas, que visava o uso da língua em ambientes sociais (HYMES, 1972 *apud* SPILMANN, 2007)³. Com o desenvolvimento dessa abordagem, surgem séries de LD, como a coleção *Headway*, publicada pela editora Oxford em 1986. Essa primeira edição trazia exercícios que trabalhavam as quatro habilidades da Língua Inglesa (leitura, escrita, produção e compreensão oral).

³ HYMES, D. On communicative competence. In PRIDE J.B.; Holmes J. (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

Com o avanço da tecnologia, os LD hoje possuem recursos modernos, como materiais extras para professores e alunos na Internet, CD-ROM, materiais de áudio e vídeo, entre outros. Esses recursos podem ser aliados, tanto para alunos como para professores, de forma a complementar e adaptar os LD em diferentes contextos. Entretanto, apesar dos avanços desses recursos tecnológicos como computadores, Internet, quadros interativos, que poderiam ser usados para o ensino de Língua Inglesa, o LD continua a ter um papel preponderante na maioria das salas de aulas onde há ensino de inglês, seja na escola regular (rede pública ou particular) ou em cursos livres. A pergunta feita tanto a alunos como a professores é: “Que livro você usa?”. A importância deste artefato no ensino de línguas, segundo Pinto & Pessoa (2009), é indiscutível, pois, em muitos casos, apesar da tecnologia, é o único disponível. A maioria das escolas públicas brasileiras não dispõe de acesso à Internet ou de bons computadores. No entanto, as autoras ressaltam que a eficácia do LD “deve sempre coexistir com a prática do professor em sala de aula”. Lajolo (1996) afirma que, devido à precariedade do sistema educacional no Brasil, os LD acabam tendo um papel decisivo na escolha de conteúdos a serem ensinados, além de participação fundamental na qualidade do aprendizado. Além disso, Pinto & Pessoa (2009) atestam que os LD correspondem, não raramente, “à única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos”. Segundo Silva (2009), é comum pensar que a importância do LD está relacionada com sua estabilidade, o que traz segurança a professores, especialmente os que estão iniciando suas carreiras.

Diaz (2011) aponta para as relações de poder e saber que o LD estabelece no sistema educacional, pois este recurso é responsável por delimitar o conhecimento legítimo que os alunos aprenderão. Diaz (2011) expõe ainda a importância do LD nas escolas:

“Ao contrário de outros materiais curriculares, por sua história, natureza e características pedagógicas, o livro didático é um recurso com potencial suficiente para ser usado durante todo o ano letivo, não apenas em situações específicas ou pontuais de ensino (Escudero, 2007)⁴. É, portanto, o principal material disponível para os professores, e nele são organizados os conteúdos de um curso e se operacionalizam, em nível didático, as prescrições de um programa curricular oficial. Atua como mediador entre o currículo prescrito, planejado ou projetado e o currículo praticado.” (DIAZ, 2011, p. 613)

Além de ser responsável, em muitos casos, por delimitar o que e como os alunos aprenderão, na visão de Cunningsworth (1995 *apud* VILAÇA, 2009)⁵, o LD tem outras funções importantes. Em sua concepção, este material apresenta recursos provenientes da

⁴ ESCUDERO, Juan Manuel (Ed.). *Diseño, desarrollo y innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, 2007.

⁵ CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your coursebook*. Oxford: Heineman, 1995.

língua falada e escrita; é fonte de atividades para prática comunicativa e de gramática, vocabulário e pronúncia; indica um programa de ensino; pode oferecer recursos para desenvolver a autonomia dos alunos; e serve de suporte para professores, especialmente os menos experientes. Vilaça (2009), no entanto, questiona as funções do LD citadas por Cunningsworth. A função de fonte de atividades práticas deveria ser repensada, pois nenhum livro é completo, ele sempre precisa do complemento do professor. O professor não pode esperar que tudo o que precisa ser ensinado e tudo o que os alunos deveriam aprender estão contidos no LD. Vilaça (2009) também adverte para a função do LD como norteador de conteúdo, pois, segundo o autor, o problema de estabelecer o programa de ensino através do LD é que o professor acaba sendo apenas um regente, e o conteúdo apresentado pelo livro passa a ser mais importante. Outro ponto questionado por Vilaça é a preferência por materiais importados a produções de editoras nacionais; pelo fato de estes materiais serem vendidos no mundo inteiro, não valorizam o contexto de cada comunidade onde a língua-alvo está sendo ou será ensinada.

Assim como qualquer tipo de material didático, utilizar um LD para lecionar inglês pode ter vantagens e desvantagens. Richards (2002) lista as vantagens e as limitações deste recurso. Segundo ele, as vantagens são: 1) proporcionam um *syllabus*⁶; 2) padronizam o conteúdo, ou seja, todas as turmas do mesmo nível ou ano aprendem o mesmo; 3) mantêm a qualidade de ensino, no caso de bons livros, pois trazem atividades desenvolvidas e testadas apropriadamente; 4) apresentam variedade de recursos, como CD-ROM, manual do professor; 5) facilitam a preparação de aulas pelos professores; 6) são fontes de modelos de linguagem e *input*, especialmente aos professores que não são nativos de países de Língua Inglesa; 7) treinam professores ainda inexperientes; e 8) são, em geral, visualmente atraentes tanto para alunos quanto para professores. Quanto às desvantagens, ou limitações, Richards lista: 1) os LD podem conter linguagem não-autêntica⁷; 2) podem distorcer o conteúdo, ou seja, são neutralizados no intuito de evitar temas polêmicos e contraditórios, distanciando-se da realidade; 3) muitos livros, por serem globais, não abordam as necessidades específicas dos alunos, precisando, assim, de adaptação; 4) se forem usados como principal recurso, os professores podem perder a habilidade de criar materiais, tornando-se apenas técnicos que apresentam materiais desenvolvidos por outras pessoas; e 5) são geralmente caros,

⁶ *Syllabus* é o programa de ensino, uma sequência de conteúdos a serem ensinados em determinado tempo.

⁷ Entendo por *linguagem autêntica* materiais que não são produzidos especialmente para o ensino de um idioma, mas que podem ser usados para este fim. Por exemplo: filmes, programas de televisão, artigos de jornais e revistas, propagandas. Acredita-se que uso desses materiais facilita o aprendizado, por ser mais próximo à realidade de onde a língua-alvo está inserida.

comprometendo a viabilidade de aquisição por muitos estudantes. Richards complementa sua lista afirmando que as vantagens e as desvantagens de se adotar um LD para o ensino devem ser consideradas e ponderadas, e os professores devem ser orientados para adaptar e minimizar as possíveis consequências negativas deste material.

Quanto à postura dos professores em relação ao LD, Coracini (2011) afirma que geralmente há dois tipos de professores: os que seguem o livro fielmente, como se este fosse uma bíblia, e os que preferem não adotar livro algum, pois acreditam que não há livros bons e acabam desenvolvendo seu próprio material. Segundo a autora, as duas posturas podem não solucionar os principais problemas no ensino de uma língua estrangeira. Os primeiros tendem a perder sua visão crítica quanto ao LD e acreditam que tudo o que deveria ser ensinado está no livro. Os segundos produzem seu material, mas muitas vezes usam diversos LD como base, resultando em uma “colcha de retalhos”, ou trazem textos de revistas e jornais, mas mantêm as mesmas perguntas encontradas nos LD. Usado na medida certa e da maneira correta, o LD tende a trazer benefícios ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Os primeiros passos para que o LD proporcione esses benefícios são a avaliação e a escolha do material mais adequado a cada contexto. A seção seguinte analisa as opiniões e as maneiras como essa escolha pode ser feita.

2.1 AVALIAÇÃO E ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO

Para que o LD seja um recurso eficaz no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, dois fatores exercem um importante papel: a avaliação e a escolha do material. Avaliar um LD é um processo fundamental para verificar o nível de adequação desse material em cada contexto (VILAÇA, 2010). Segundo Vilaça (2010):

“É necessário reconhecer, no entanto, que a adequação é sempre parcial, uma vez que a quantidade de fatores envolvidos impossibilita que um material se ‘encaixe como uma luva’ no contexto específico de ensino. Em outras palavras, o *nível de adequabilidade* expressa a menor ou maior probabilidade do material estar de acordo com os objetivos de ensino, com as características e as necessidades da situação-alvo.” (VILAÇA, 2010. p. 68)

Pesquisar um LD que proporcione materiais autênticos e materiais extras (CD-ROM, recursos de Internet para professores e alunos, vídeos), que esteja relacionado com o contexto

dos alunos, que desperte a curiosidade, que apresente um manual do professor completo, com sugestões de atividades fora do livro e atividades de consolidação, pode fazer a diferença para todos envolvidos no processo de aquisição de uma língua. Para que haja sucesso na escolha do LD mais adequado ao contexto, é fundamental que critérios sejam previamente estabelecidos. Esses critérios de avaliação e escolha dos LD facilitam este trabalho delicado e de grande responsabilidade. Em cursos livres de inglês, geralmente não são os professores que escolhem os materiais a serem utilizados; essa tarefa recai sobre os coordenadores ou outras instâncias superiores encarregadas de escolher os LD para uma rede de escolas. No entanto, são os professores que aplicam o LD escolhido em suas aulas e que estão em contato com alunos. Portanto, ouvir a opinião destes profissionais é importante para a escolha mais adequada do material.

Cunningsworth (1995 *apud* RAMOS, 2009) expõe dois tipos de avaliação geralmente feita por professores ou responsáveis pela escolha do LD: a impressão geral e a avaliação em profundidade. A primeira proporciona uma visão introdutória geral do LD, possibilitando que o professor tenha uma ideia das possibilidades do material e alguns pontos fortes e fracos. Essa visão geral pode omitir detalhes importantes, como a relação entre os tópicos abordados e o contexto onde o livro será utilizado. A segunda visão permite que o avaliador analise os detalhes dos conteúdos, o contexto, e tenha uma ideia mais real dos pontos fortes e fracos do material. Ramos (2009, p. 184) traz uma proposta de avaliação de LD através de onze itens. São eles: 1) o público-alvo, ou seja, a quem se dirige; 2) os objetivos das unidades; 3) os recursos; 4) a visão de ensino/aprendizagem e a de linguagem; 5) o *syllabus*; 6) a progressão dos conteúdos; 7) os textos (se são autênticos, diversificados, adequados); 8) as atividades; 9) o material suplementar; 10) a flexibilidade da unidade; e 11) as *teachers notes* (se possui proposta de atividades, justificativas para o material, procedimentos). Os itens propostos e desenvolvidos por Ramos podem ser úteis para quem necessita estabelecer critérios para escolher o material mais adequado. No entanto, é importante que, para cada contexto, sejam estabelecidos critérios específicos próprios, de acordo com os objetivos e a abordagem de cada curso ou escola.

Outro parâmetro que pode auxiliar na escolha de um LD são os critérios propostos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2012) através do Guia do Livro Didático. Apesar de ter sido elaborado para escolas públicas do Brasil, o documento traz aspectos considerados gerais para a avaliação e a escolha de um LD, podendo também ser utilizado em cursos livres de Língua Inglesa. Para a avaliação e posterior escolha do LD de Língua Estrangeira, o guia aponta os critérios a serem considerados pelos professores e responsáveis

pela escolha: projeto gráfico-editorial; seleção de textos; compreensão escrita; produção escrita; compreensão oral; produção oral; elementos linguísticos; atividades; questões teórico-metodológicas; e manual do professor. Esses critérios abordam as quatro habilidades do inglês, além de considerar questões importantes, como o *layout* dos livros e a importância dos textos escritos.

Conforme mencionado anteriormente, iniciar a avaliação de um LD estabelecendo critérios é fundamental para o sucesso na escolha do material e facilita o trabalho dos responsáveis por essa tarefa. No entanto, esse processo não deveria ser considerado finalizado no momento em que o livro é escolhido. Vilaça (2010) afirma que três etapas envolvem a avaliação e escolha do LD: *pré-uso*, em que se consideram as necessidades do público-alvo; *em uso*, em que se avalia o uso na prática pelo professor e a recepção dos alunos; e o *pós-uso*, em que se constata a eficácia, a adaptação e a opinião de professores e alunos. Portanto, a avaliação do LD não termina quando o livro, julgado mais adequado ao contexto, foi escolhido; a avaliação deve ser constante.

2.2 O USO DO LIVRO DIDÁTICO

O LD pode facilitar o aprendizado do aluno, pois apresenta uma sequência de conteúdos (*syllabus*), expõe os estudantes a diferentes mídias como texto de diversos tipos, como materiais de áudio e de vídeo, pode trazer temas interessantes e atuais para discussão. No entanto, o LD não deveria ser avaliado isoladamente, sem que se considere o uso que o professor faz desse material, ou seja, como os profissionais da educação desenvolvem as atividades propostas pelo livro. O professor apresenta um papel fundamental na transformação do LD em um recurso eficaz no processo de ensino e aprendizagem, trazendo os assuntos para a realidade dele e despertando o interesse de todos. Pinto & Pessoa (2009) confirmam essa ideia, afirmando que, “mesmo que um LD se apresente de forma perfeitamente adequada aos novos parâmetros educacionais, a prática do professor em sala de aula é fundamental para o processo de ensino/aprendizagem de LE (*língua estrangeira*)”. Portanto, segundo Diaz (2011, p. 619), o professor, com toda a sua formação, “é quem vai determinar o melhor uso deste recurso e, assim, os níveis de flexibilidade/dependência do livro didático”. Ou seja, o professor possui, ou deveria possuir, autonomia para tomar decisões na maneira como este recurso é efetivamente usado em sala de aula. No entanto, há

pouca pesquisa empírica que envolva observações de aulas, conversas com professores e profissionais da área, ou outro tipo de geração de dados de campo. De acordo com Diaz (2011), a bibliografia referente ao uso deste recurso é escassa e sugere que:

“... a falta de programas de formação voltados para o uso de livros didáticos está ligada ao potencial pedagógico intrínseco atribuído a este recurso, partindo do pressuposto de que uma organização adequada do conteúdo e a presença de várias estratégias seriam suficientes para fazer deste um instrumento útil na aprendizagem dos estudantes.” (DIAZ, 2011, p. 617)

Considerando-se que o LD é um dos materiais mais comuns e de mais fácil acesso aos professores, seria importante que os professores estivessem preparados para usar este recurso de forma crítica, tendo condições de avaliar o que poderia ser adaptado a cada situação de ensino. No entanto, para isso, os professores precisariam de programas de formação, como sugere Diaz (2011). Os próprios LD e os manuais dos professores acabam por delimitar como o livro deveria ser utilizado, fazendo com que o professor, muitas vezes, não utilize sua capacidade de criação.

Cunningsworth (1984 *apud* RAMOS, 2009) afirma que é raro encontrar professores que não façam uso algum de um LD, pois a produção de um material original não é prática nem econômica, exige dedicação e tempo que nem todos os professores dispõem. O autor também afirma que os livros publicados no mercado advêm, na maioria das vezes, do trabalho de profissionais qualificados, além de passarem por discussões e testes. No entanto, o autor ressalta, mais uma vez, que cabe ao professor avaliar e selecionar os conteúdos, para que o uso do material seja apropriado e de acordo com as necessidades dos alunos.

É comum que professores, principalmente os com pouca experiência, utilizem o LD como único recurso em sala de aula, seguindo fielmente as instruções do manual do professor. Em muitos casos, a escola ou instituição exige que seja cumprido todo o conteúdo do LD em um determinado período de tempo, o que não permite que os professores planejem atividades extras ou utilizem os próprios exercícios do livro visando à realidade dos alunos. Silva (2009) afirma que a função motivadora do LD, que faz com que os alunos tenham interesse em buscar outros materiais sobre os assuntos trabalhados no livro, acaba sendo inibida pelo fato de o professor ter de vencer todo o conteúdo no período letivo. Segundo Little e Perclová (2006 *apud* Silva, 2009)⁸, o livro não pode ser usado como uma série de planos de aula, ele

⁸ LITTLE, D. e PERCLOVÁ, R. *The European language portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*. Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELPguide_teacherstrainers_EN.pdf Acesso em 2 de junho de 2006.

deve ser submetido a discussões e apropriações de acordo com cada contexto, e os alunos devem ser parte atuante neste processo. Silva, Rodrigues & Neto (2010) apontam para a importância de o professor desenvolver técnicas para tornar o LD interessante aos alunos, diversificando as atividades. É trabalho do professor conferir sentido ao LD adotado e utilizar o que é proposto enquadrando o conteúdo ao contexto e à realidade dos alunos.

Muitos professores adotam o LD como único recurso de ensino e aprendizagem e o tomam como verdade absoluta, deixando de questioná-lo ou de permitir que os alunos o questionem. Segundo Silva, Rodrigues & Neto (2010), com esse pensamento, “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”. Oliveira & Furtoso (2009) apontam para a importância de o professor estar preparado para lidar com diferenças de concepções entre suas ideias e as ideias dos autores dos livros, ressaltando que é o professor quem está diretamente em contato com os alunos e os conhece a ponto de poder selecionar o que considera melhor para o contexto onde leciona. Se o professor não questionar o material didático utilizado, pode reforçar a visão de produto pronto, ou seja, de um material que não precisa de análise e adaptação. Sternfeld (1997 *apud* Oliveira & Furtoso, 2009)⁹ explica que essa visão de produto pronto, com início, meio e fim, “antevê um professor técnico, aplicador de decisões conteudísticas e metodológicas tomadas previamente sobre um ensino generalizado para todos os contextos”. Essa visão, segundo o autor, vem sendo repensada, pois cada vez mais os diferentes contextos em que os LD estão sendo usados têm sido levados em consideração. Muitos livros são vendidos em diversos países, de diferentes continentes, pois são publicados por editoras internacionais. No entanto, a realidade, a cultura, a situação sócio-econômica de cada país são extremamente diferentes. Como, então, envolver a realidade de cada contexto, para que o ensino da Língua Inglesa faça sentido a quem está aprendendo? O’Neill (1990 *apud* Oliveira & Furtoso, 2009)¹⁰ afirma que qualquer livro pode ser adaptado e modificado conforme a necessidade de cada professor ou aluno. Como já mencionado, em muitos casos, não é o professor quem escolhe o material a ser usado nas aulas de Língua Inglesa. Por isso, para que haja eficácia no processo de ensino e aprendizagem, é importante que o professor busque materiais extras e complementares ao LD. O professor é recurso-chave para o desenvolvimento dos alunos e, segundo Silva, Rodrigues & Neto (2010), ele é responsável

⁹ STERNFELD, L. Materiais didáticos para o ensino de português língua estrangeira. In ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 1997.

¹⁰ O’NEILL, R. Why use textbooks?. In ROSSNER, R e BOLITHO, R. *Currents of change in English language teaching*. Oxford: OUP, 1990.

por “criar condições que favoreçam o processo de desenvolvimento da habilidade crítica do aluno”.

Vilaça (2010) analisa cinco adaptações comuns feitas por professores ao LD: 1) adição, inclusão de atividades e materiais extras; 2) apagamento, subtração ou omissão, ou seja, omissão de parte do material; 3) adaptação, modificação ou re-elaboração, que consiste na modificação parcial de atividades; 4) simplificação, que busca tornar mais fáceis os objetivos das atividades; e 5) reordenamento, que seria a mudança de ordem das atividades, sem omiti-las. Vilaça (2010) aponta para a importância principalmente do item 1, a adição, pois, segundo o autor, os professores deveriam estar preparados para elaborar atividades extras, mas essa não é a realidade de todos. No entanto, de acordo com Vilaça (2010), qualquer tipo de adaptação representa um desenvolvimento do profissional e uma visão mais crítica ao LD e ao contexto onde está inserido.

Conforme mencionado no início desta seção, há muitas opiniões sobre como o livro deveria ser usado pelo professor em aula. Entretanto, há pouca pesquisa em sala de aula, para analisar e avaliar como e se o processo de adaptação aos diversos contextos está acontecendo. A investigação empírica poderia trazer ideias e sugestões aos professores e ajudá-los a pensar em maneiras de adaptar suas aulas aos seus contextos.

3 METODOLOGIA

O objetivo principal deste estudo é analisar e avaliar o uso que o professor faz do LD em sala de aula.

A partir do objetivo principal, foram elaboradas as seguintes questões de pesquisa:

- A) Qual a opinião dos professores sobre o LD?
- B) Qual a frequência com que os professores utilizam esse recurso?
- C) São feitas modificações no LD para a adaptação ao contexto?
- D) Que tipo de adaptação pode ser feita nas atividades do livro?
- E) Quais as vantagens e desvantagens de usar um LD?

Com o resultado desta análise, pretendo contribuir para melhor entender o uso do LD em sala de aula, visto que esta área é pouco explorada. Através desse estudo, visio aprimorar a formação dos professores e orientá-los quanto ao uso deste recurso, que é tão comum no contexto de cursos livres de inglês.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para pesquisar o uso do LD em sala de aula em um curso livre de inglês, o primeiro passo foi descrever o contexto em análise, verificando o funcionamento da filial do curso livre analisado, a estrutura, a metodologia de ensino e os LD adotados. Posteriormente, com o objetivo de conhecer os critérios usados na escolha dos LD utilizados neste curso de inglês, foi realizada uma entrevista com a fundadora desta rede de cursos de Porto Alegre, Luiza Borges. Com o intuito de conhecer a opinião dos professores sobre o LD, foi aplicado um questionário contendo doze questões (disponível na íntegra no Anexo 2). A partir das respostas, foi traçado um perfil dos professores e analisada as opiniões sobre o uso do LD em sala de aula neste contexto. Após os questionários, foram realizadas quatro observações de aula no curso em questão, em turmas de alunos adultos (três turmas de nível Intermediário 3 e uma de nível Avançado 1). As análises das respostas do questionário e das observações estão

descritas no capítulo 4, *Análise dos Dados*. As descrições na íntegra das observações estão disponíveis no Anexo 3.

3.1.1 O Contexto

O curso livre de inglês Quality foi criado em Porto Alegre em 1983 e, desde 2010, faz parte de um grupo brasileiro de cursos de línguas.

Há dezesseis cursos franqueados no Rio Grande do Sul: dez em Porto Alegre, um em Carazinho, um em Encantado, um em Erechim, um em Getúlio Vargas, um em Uruguaiana e um em Venâncio Aires, mais uma unidade em São Paulo. O plano de expansão contempla a abertura de novas unidades em Canoas, Porto Alegre, São Leopoldo, São Paulo, Osasco e Aracaju.

Nas seções abaixo, descreve-se, com mais detalhes, a) os cursos e as aulas, b) a metodologia de ensino e c) a avaliação dos alunos.

a) Cursos e Aulas

O corpo discente é composto por crianças a partir dos quatro anos de idade, jovens e adultos, divididos nos seguintes cursos:

Tabela 1: Níveis e duração dos cursos

Faixa Etária	Níveis	Duração
4 e 5 anos	1, 2 e 3	1 ano cada nível
6 e 7 anos	1, 2 e 3	1 ano cada nível
8 a 10 anos	1, 2, 3 e 4	1 semestre cada nível
11 e 12 anos	1, 2, 3, 4, 5 e 6	1 semestre cada nível
13 a 18 anos	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8	1 semestre cada nível
	3 e 4	1 semestre cada nível
	1 e 2	1 semestre cada nível
18 anos ou +	1 e 2	1 semestre cada nível
	1, 2, 3 e 4	1 semestre cada nível
	1 e 2	1 semestre cada nível
Conversação	Único	1 semestre

Os períodos de aula têm duração de 1h e 15 minutos, 2 horas e meia por semana. Cada aula é dividida em:

- *Warm up*: aproximadamente 15 minutos de atividade lúdica, como jogos, músicas, vídeos;
- *Activity 1 and 2*: atividades de gramática, leitura, escrita, compreensão e produção orais;
- *Wrap up*: aproximadamente 15 minutos de atividades lúdicas de recapitulação.

b) Metodologia de Ensino

A metodologia do curso de inglês Quality foi desenvolvida por Luiza Borges, criadora da marca, e tem como princípio a vivência do inglês em sala de aula, proporcionando aos alunos situações de cotidiano em que têm de usar a língua inglesa para se comunicar. Sabendo que cada aluno aprende de uma maneira diferente, a metodologia é baseada nos princípios das inteligências múltiplas¹¹, em que cada atividade engloba um tipo diferente de aprendizado (linguístico, lógico, visual, musical, corporal, interpessoal e intrapessoal).

A Quality oferece atividades extra-classe, que proporcionam aos alunos oportunidades de usar, em diferentes situações, o aprendizado adquirido em sala de aula.¹²

Para tornar a metodologia operacionalmente possível, o Quality utiliza salas temáticas:

- *Sala para crianças de quatro a cinco anos*: equipada com quadro branco, TV, DVD e aparelho de som, adaptada às crianças desse nível;
- *Sala de jogos*: equipada com quadro branco, aparelho de som, jogos de mesa, revistas para recorte, tesouras, colas, lápis de cor, giz de cera, tintas e pincéis, onde os alunos jogam e fazem trabalhos manuais como parte do aprendizado;
- *Sala de Internet*: sala equipada com quadro branco, aparelho de som, livros e computadores conectados à Internet, destinada a pesquisas na rede e desenvolvimento de projetos;
- *Sala de vídeo, teatro e música*: sala equipada com quadro branco, aparelho de som, DVD, projetor de imagem, figurino de peças de teatro, para emprego didático das artes;
- *Sala de linguagem*: equipada com quadro branco, aparelho de som e *e-board* para exposição das matérias;
- *Sala de culinária*: equipada com quadro branco, aparelho de som e adaptada como cozinha, destinada a aulas práticas para consolidação de conteúdos através da culinária.

As salas de aulas temáticas são utilizadas em sistema de rodízio, ou seja, cada aula é ministrada em uma sala diferente, dependendo do tipo de atividade desenvolvida pelo professor. A localização das turmas por sala é informada aos alunos através de um “mapa” atualizado semanalmente e exposto no mural da recepção.

c) Avaliação dos Alunos

Os alunos da Quality são avaliados nas quatro habilidades da Língua Inglesa (leitura, escrita, compreensão oral e produção oral) e em Esforço (tema de casa, pontualidade, participação e assiduidade). Para que seja possível avaliar o processo de aprendizagem das

¹¹ Inteligências Múltiplas é uma teoria desenvolvida por Howard Gardner entre o fim da década de 1970 e início da de 1980. Este estudo aborda os diferentes tipos de inteligência do ser humano, e que cada pessoa pode desenvolver mais alguma(s) inteligência(s) em relação a outras. Este estudo se contrapõe com os testes de QI (Quociente de Inteligência), que são usados para medir a inteligência através de raciocínio lógico (disponível em: <<http://howardgardner.com/multiple-intelligences/>> acessado em: 20/10/2012)

¹² Lista de eventos realizados pelo curso está disponível em Anexo 1.

quatro habilidades, são utilizados *assessments*, ou seja, atividades retiradas dos livros dos alunos e feitas como exercícios avaliativos em sala de aula. A Quality adota as notas por conceito: *Very Good* (Muito Bom), *Good* (Bom), *Fair* (Regular) e *Poor* (Insuficiente). Com o intuito de realizar uma avaliação justa, os exercícios para cada uma das habilidades são divididos em itens, e os alunos recebem um conceito para cada item¹³

O semestre é dividido em duas partes: a primeira, chamada de *Midterm*, e a segunda, chamada de *Final Term*. Para o fechamento das notas dos alunos no final do semestre e para que passem de nível, são feitos três *assessments* de cada habilidade (dois até o *Midterm* e um até o *Final Term*) e duas provas (uma no *Midterm* e uma no *Final Term*). As notas são entregues através de um boletim, onde também constam as notas de Esforço.

Os alunos de quatro a sete anos e de oito a 10 (níveis 1 e 2) são avaliados apenas em Produção Oral, Compreensão Oral e Esforço.

3.1.2 O Questionário

O questionário consiste em doze perguntas abertas. As primeiras quatro questões são referentes à experiência profissional de cada um. As questões 1 e 2 visam saber há quanto tempo o professor leciona, sendo a questão 2 específica sobre o tempo em que trabalha no curso em análise. A questão 3 tem o objetivo de conhecer a formação de cada profissional e a questão 4 aborda os níveis para qual o professor leciona. As oito perguntas restantes visam analisar a relação dos professores com o LD. A questão 5 aborda a frequência com que eles utilizam o LD. As perguntas 6 e 7 pretendem conhecer a opinião sobre os tipos de exercícios que mais gostam e os que menos gostam, respectivamente. A questão 8 trata das possíveis adaptações/modificações feitas nas atividades propostas pelo LD. A 9 é sobre o tipo de atividades extras utilizadas em sala de aula. A questão 10 traça os critérios para escolha, pelos professores, das atividades a serem trabalhadas em aula. A pergunta 11 analisa as vantagens e desvantagens de usar o LD na opinião destes profissionais. E a última questão tem o objetivo de verificar a opinião dos professores sobre os livros adotados pelo curso em questão.

Todos os catorze professores responderam às perguntas. O questionário foi enviado por e-mail aos professores, mas foram proporcionadas duas possibilidades de envio das respostas: de maneira digital, ou seja, os professores poderiam responder e enviar via

¹³ Itens de avaliação dos alunos disponível no Anexo 1.

computador, e impresso, em que os professores solicitavam-me uma cópia em papel para responder manualmente. Apenas três questionários foram respondidos em papel.

Na seção seguinte, encontra-se a análise das quatro primeiras perguntas do questionário. A partir destas questões, traçou-se o perfil dos professores.

3.1.3 Os Professores

Não é exigido que os professores do curso em questão sejam graduados em Letras. Eles passam por um processo seletivo em quatro etapas: análise do currículo, entrevista (em português e em inglês), dinâmica de grupo e treinamento. Para análise dos currículos, considera-se a experiência profissional do candidato, os cursos de formação, o nível de inglês, vivência no exterior, entre outros aspectos. Passando por esta etapa, agenda-se uma entrevista, em que os objetivos são: conhecer as intenções do candidato, sua disponibilidade para treinamento e, se for o caso, para trabalho, a pretensão salarial e seu nível de inglês através de conversa e teste escrito. Aprovado na entrevista, o candidato é encaminhado à dinâmica de grupo, na qual visa-se entender como lida com outras pessoas, se tem perfil de liderança, se consegue falar publicamente e se é colaborativo nas tarefas em equipe. Os candidatos selecionados após a dinâmica realizam o treinamento, que tem duração aproximada de duas semanas. O treinamento é realizado por mim (Coordenadora Pedagógica) e pela Orientadora pedagógica. No treinamento, são realizadas quatro demonstrações de atividades de acordo com a metodologia: uma de leitura, uma de compreensão oral, uma de gramática e uma de leitura para crianças de oito e nove anos de idade. A maneira como se trabalha a leitura das histórias apresentadas no LD desta faixa etária é diferente, pois envolve interpretação do texto, pronúncia e dramatização. Após cada demonstração, é discutida a metodologia e os candidatos preparam uma atividade delimitada pela coordenação e apresentam para todos os candidatos no dia seguinte. Neste treinamento, avalia-se a didática dos candidatos, suas habilidades como professores, sua postura perante os alunos, o nível de inglês e a metodologia. Quando termina esta etapa do treinamento, são escolhidos os candidatos de acordo com o desempenho e o número de vagas.

Atualmente, esta filial do curso possui catorze professores. Segue, abaixo, o perfil dos profissionais, de acordo com as respostas das quatro primeiras perguntas ao questionário realizado para esta pesquisa.

Tabela 2: Perfil dos professores

Nome¹⁴	Formação	Há quanto tempo leciona inglês	Há quanto tempo leciona no curso	Para quais níveis leciona atualmente
Alice	Comércio Exterior (completo) Letras (em andamento)	1 ano	9 meses	Básico e Intermediário
Amanda	Arquitetura e Urbanismo (incompleto)	6 anos	1 ano e 9 meses	Básico a Avançado
Ana	Letras (em andamento)	1 ano	4 meses	Básico
Geórgia	Letras (em andamento)	1 ano	4 meses	Básico e Intermediário
Heitor	Relações Internacionais (completo)	6 anos	3 anos	Básico a Avançado
Isis	Ciências Jurídicas e Sociais (incompleto)	9 anos	4 meses	Básico a Avançado
Kátia	Letras (em andamento)	4 anos	9 meses	Básico a Avançado
Leandro	Ciências Jurídicas e Sociais (completo)	4 meses	4 meses	Básico e Intermediário
Lúcio	Comércio Exterior (em andamento)	1 ano e 6 meses	9 meses	Básico a Avançado
Marina	Comissária de Voo (completo)	1 ano e 3 meses	4 meses	Básico a Avançado
Mário	Letras (completo)	6 anos	4 meses	Básico e Intermediário
Roberta	Artes Visuais (em andamento) Pedagogia (em andamento)	8 anos	2 anos	Básico a Avançado
Tereza	Ciências Jurídicas e Sociais (completo)	20 anos	4 meses	Básico a Avançado
Valéria	Teatro (em andamento)	5 anos	9 meses	Básico e Intermediário

Dentre os catorze professores, Alice, Ana, Geórgia e Kátia estão cursando Letras e um professor, o Mário, é graduado neste curso superior.

3.1.4 As Observações

Para a verificação e análise do uso do LD em sala de aula, foram feitas quatro observações de aulas do nível adulto em turmas diferentes com professores também diferentes. As aulas foram registradas através de anotações detalhadas. Três das observações foram realizadas no mesmo nível, Intermediário 3, por critério comparativo, e uma foi realizada no nível Avançado 1, aleatoriamente. Os professores que seriam observados foram

¹⁴ Nomes fictícios.

avisados com antecedência, e ressaltou-se a diferença dessa observação para aquelas feitas regularmente pela coordenação, enfatizando que eles não estariam sendo avaliados.

O objetivo das observações era analisar o uso que os professores fazem do LD em sala de aula. Além das possíveis adaptações propostas por Vilaça (2010) na seção 2.2 desta pesquisa, foram analisados também os seguintes critérios durante as observações de aula: quantidade do uso do livro, se o professor utilizou durante toda a aula ou não e a adaptação ao contexto da turma.

3.1.5 Entrevista - Avaliação e Escolha dos Livros Didáticos

A Escola Quality adota o sistema padronizado de LD. O material utilizado é escolhido com base em critérios estabelecidos pela franquia. A seleção dos livros para cada curso é feita através de pesquisas de mercado, sem vinculação com nenhuma editora específica.¹⁵

Os LD utilizados no curso de inglês analisado nesta pesquisa não são de elaboração própria. Portanto, utilizam-se diversas editoras internacionais, tanto americanas quanto britânicas. Apesar de a rede de filiais deste curso ter sido comprada em 2010 por uma empresa do ramo, o material usado continua o mesmo de quando pertencia à Luiza Borges, ex-proprietária e fundadora do curso. Em entrevista¹⁶, Luiza afirma que considera o LD um recurso de grande importância, por desenvolver uma sequência de ensino e aprendizagem (*syllabus*), por proporcionar variedade de atividades e materiais para alunos e professores, por expor alunos a situações reais de uso da Língua Inglesa, por facilitar a preparação das aulas pelos professores. No entanto, segundo a entrevistada, o LD não deveria ser o objeto principal da sala de aula, e sim um suporte para a aprendizagem. Sobre a maneira como os LD foram escolhidos, conforme exposto por diversos pesquisadores da área (RAMOS; 2009; VILAÇA, 2010; DIAS, 2009), Luiza explicou que é importante estabelecer critérios de acordo com o propósito, os objetivos, a metodologia do curso. Para cada faixa etária, os interesses mudam, portanto, segundo a entrevistada, os critérios e o material também devem ser diferenciados. Segundo Luiza, alguns critérios considerados importantes no contexto deste curso são:

- a) o foco nas inteligências múltiplas, ou seja, apresentar atividades variadas que possibilitem ensinar através das diferentes inteligências. Segundo Luiza, faltam livros

¹⁵ Lista de LD usados na escola disponível no Anexo 1.

¹⁶ Título: Escolha do Livro Didático. Entrevistador: Denise Lamberts. Porto Alegre, 04 de outubro de 2012. Arquivo de áudio AMR (57 min.) Roteiro para a entrevista está disponível no Anexo

- que apresentam atividades envolvendo a inteligência corporal-cinestésica (movimento) e a intrapessoal;
- b) no caso de crianças, pré-adolescentes e adolescentes, o amadurecimento do material de acordo com a sequência dos livros, ou seja, se os livros evoluem e crescem junto com os alunos;
 - c) atividades que envolvam as quatro habilidades (escrita, compreensão oral, produção oral e leitura), mas que foquem na produção oral e na compreensão oral;
 - d) qualidade do *layout* e do material;
 - e) *syllabus* adequado à faixa etária e ao nível dos alunos;
 - f) diversidade de recursos extras (vídeos, CDs, recursos de Internet para alunos e professores, CD-ROM, livro do professor, atividades extras, especialmente envolvendo comunicação);
 - g) materiais que envolvam temas agradáveis e que evitem tópicos sobre tragédias, principalmente para os adultos;
 - h) materiais autênticos;
 - i) textos de diferentes gêneros discursivos.

Após serem estabelecidos todos os critérios para a avaliação dos LD, iniciava-se então a etapa da escolha. Para isso, Luiza formava uma comissão constituída por professores, coordenadores pedagógicos e diretores de diferentes filiais do curso. Eram solicitados, anteriormente, exemplares de LD disponíveis nas editoras mais conhecidas internacionalmente para cada faixa etária. Assim, através dos critérios, fazia-se uma triagem, eliminando os considerados inadequados. Em muitos casos, quando havia empate entre dois exemplares, pedia-se a opinião de alunos, ou testava-se os dois em turmas diferentes e analisava-se o resultado.

Neste contexto, a metodologia do curso visa à adição de atividades extras ao livro, no intuito de complementar o que o LD não aborda. O professor tem a liberdade de adequar, modificar as atividades de acordo com cada contexto.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 QUESTIONÁRIO

No questionário, foram feitas perguntas sobre a formação e a experiência do professor (questões 1 a 4) e sobre a opinião destes profissionais em relação ao LD e o uso que fazem dele (questões 5 a 12). As respostas às questões 1 a 4 foram analisadas e apresentadas na tabela da seção 3.1.3 desta pesquisa. As questões 5 a 12 serão analisadas individualmente de forma qualitativa nesta seção.

Questão 5: *Com que frequência você usa o LD nas aulas?*

De acordo com as respostas, os professores utilizam os livros em todas as aulas, ou na maioria delas. Uma professora mencionou que de oito (8) aulas no mês, no mínimo seis (6) são feitas com o LD. As respostas dos professores estão de acordo com a ideia de que o LD é um dos materiais mais comuns em sala de aula e de maior conhecimento dos professores (DIAZ, 2011; PINTO & PESSOA, 2009; RAMOS, 2009; CUNNINGSWORTH, 1995).

Questão 6: *Que tipo de exercícios apresentados nos LD você mais gosta?*

Dentre os 14 professores, oito (8) afirmam ter preferência por exercícios que proporcionam oportunidades de comunicação e interação, ou seja, que visam à produção oral, como discussões sobre um determinado assunto. Dois (2) professores preferem atividades de vocabulário. Duas (2) gostam de exercícios de leitura, pois acham que os alunos aprendem com facilidade através deste tipo de atividade. Duas (2) acreditam que exercícios envolvendo compreensão oral também são importantes. Uma (1) aprecia atividades em que os alunos escolhem as frases verdadeiras ou falsas de acordo com um texto escrito ou falado. Um (1), além de atividades de produção oral, considera importante a gramática. Dois (2) acreditam que atividades lúdicas, como jogos de diversos tipos, ajudam na aprendizagem. Uma (1) acredita que, mais importante que o tipo de exercício, é a relevância que ele tem para o aluno, ou seja, que o aluno consiga se identificar.

Por se tratar de um curso de inglês que visa à comunicação, é comum que a maioria (8/14) dos professores prefira atividades que envolvam produção oral, pois o objetivo é que os alunos falem o idioma. No entanto, a ideia está de acordo com o que os teóricos que analisam o uso do LD afirmam: adaptar as atividades às necessidades e ao contexto pode facilitar a aprendizagem, pois faz mais sentido a quem aprende (PINTO & PESSOA, 2009; DIAZ,

2011; SILVA, 2009; SILVA, RODRIGUES & NETO, 2010; OLIVEIRA & FURTOSO, 2009).

Questão 7: E os que menos gosta?

A opinião dos professores sobre exercícios que não gostam seguiu critérios individuais. Dois (2) professores não gostam de exercícios de leitura, uma (1) afirma que esse tipo de atividade, para ser relevante, precisaria abordar tópicos atuais e de interesse dos alunos. Três (3) professores não gostam de exercícios que envolvem pronúncia e alfabeto fonético, pois acham monótonos. Apenas uma (1) professora mencionou exercícios gramaticais como sendo os menos interessantes. Um (1) professor não se sente à vontade com atividades que envolvam teatros, em que os alunos apresentam um diálogo, e alguns projetos, como produção de pôsteres. Uma (1) não considera que os exercícios de “verdadeiro ou falso” são úteis. Dois (2) acreditam que algumas atividades envolvendo produção oral podem se tornar difíceis e frustrantes para os alunos. Duas (2) não apreciam os exercícios de escrita, e um (1) não gosta de exercícios de vocabulário. Duas (2) não relataram uma atividade específica, acreditam que a atividade deva fazer sentido para o aluno, instigar sua curiosidade e seu raciocínio, e, atividades que não fazem isso não são completas.

Questão 8: Você modifica as atividades propostas pelo LD? Por quê?

Dentre 14 professores, apenas três (3) afirmam não modificar as atividades do livro. A maioria (11/14) dos professores tem a mesma opinião: eles adaptam as atividades ao contexto e interesse dos alunos e trazem atividades extras ao LD, como jogos e músicas. Uma (1) professora adapta as atividades de acordo com o nível de dificuldade, se a atividade é fácil para os alunos, ela tenta torná-la mais difícil, por exemplo, ou facilita, se necessário.

A opinião da maioria dos professores está em concordância com o que sugerem os pesquisadores do uso do LD (SILVA, 2009; SILVA, RODRIGUES & NETO, 2010; OLIVEIRA & FURTOSO, 2009; VILAÇA, 2010): cabe ao professor adaptar e modificar as atividades do LD de acordo com o seu contexto, a sua sala de aula. Os professores estão cientes deste fato e aplicam este uso saudável do LD em suas aulas.

Questão 9: Quais atividades extras você utiliza?

Dentre as atividades extras mencionadas pelos professores estão: músicas, vídeos, jogos, desenvolvimento de projetos e pesquisa na Internet. Dois (2) professores disseram ter usado atividades extras de leitura e de gramática. Uma (1) professora disse já ter usado

atividades de vídeo para relacionar com outras de leitura e de música para consolidar a aprendizagem da gramática. Um (1) professor considera importante conhecer o perfil dos alunos e preparar atividades de acordo com cada contexto.

Questão 10: *Você escolhe as atividades trabalhadas em suas turmas com base em que critérios?*

Como resposta a esse questionamento, a quase totalidade (13/14) dos professores expressa ser fundamental escolher as atividades de acordo com o perfil e a necessidade de cada turma, para que os alunos tenham interesse e motivação para aprender. Este fato mostra que os professores estão atentos em adaptar o conteúdo e as atividades de acordo com cada contexto, conforme sugerem autores como Silva, Rodrigues & Neto (2010), Pinto & Pessoa (2009), Vilaça 2010 e Diaz 2011.

Questão 11: *Quais as vantagens e desvantagens de usar um LD?*

Sobre as vantagens de usar um LD, a maioria (9/14) dos professores aponta a função deste recurso em delimitar o conteúdo, ou seja, de criar uma sequência do que vai ser ensinado, e de facilitar o trabalho do professor no preparo das aulas. Segundo uma professora, “É muito bom para a organização das aulas e sistematizar o conteúdo” e de acordo com outra, as vantagens são: “Ter algo para se basear, sem ter que criar toda aula e ter um conteúdo a seguir, que já foi previamente analisado, estudado.” Um professor mencionou que o LD ajuda no aprendizado do idioma e também no conhecimento de temas gerais, através dos diversos assuntos que aborda. Uma (1) professora aborda a vantagem de o livro trazer recursos diversos, como textos, exercícios, CD-ROM, etc. Três (3) professoras acreditam que, se o professor não fizer um uso exagerado e souber adaptar as atividades do LD, ele traz apenas vantagens. Dos oito (8) pontos fortes do LD apresentados por Richards (2002) no Capítulo 2, três (3) foram mencionados pelos professores: proporcionam um *syllabus*, apresentam variedade de recursos e facilitam a preparação de aulas pelos professores.

Entre as desvantagens, a maioria (9/14) dos professores acredita que o mau uso do LD pode tornar a aula monótona, menos dinâmica, principalmente se os exercícios forem apresentados sempre da mesma forma e na mesma ordem. Uma (1) professora aponta para o problema de os professores ficarem muito presos aos LD, deixando de realizar atividades extras. Um (1) professor menciona que algumas atividades são incompatíveis com a realidade dos alunos, por isso deveriam ser adaptadas. Esta limitação é condizente com a ideia de Richards (2002) de que muitos livros não abordam as necessidades específicas dos alunos.

Questão 12: *Qual sua opinião sobre os livros adotados pela escola?*

Todos os professores aprovam os LD utilizados na escola. Uma (1) professora enfatiza que os livros trazem muitos recursos e exigem bastante dos alunos. No entanto, três (3), acreditam que alguns livros estão desatualizados em relação aos assuntos abordados. Dois (2) professores acreditam que os livros adotados no curso são fáceis de trabalhar e de adaptar à metodologia. Essa facilidade é um dos critérios de adequação do LD propostos por Vilaça (2010), pois não existe um livro completo, todos precisam ser avaliados e adaptados em certas situações.

4.2 OBSERVAÇÕES

As observações de aula são parte fundamental desta pesquisa. Apesar dos pesquisadores (por exemplo: OLIVEIRA & FURTOSO, 2009; SILVA, RODRIGUES & NETO, 2010; SILVA, 2009; RAMOS, 2009; PINTO & PESSOA, 2009, VILAÇA, 2010; DIAZ, 2011, entre outros) concordarem que os LD não são materiais completos e precisam da intervenção e adaptação dos professores para que se tornem um recurso eficiente no processo de ensino e aprendizagem, a análise empírica, através de observações, de como os professores realmente usam o livro e do tipo de mudança/adaptação que fazem é escassa, especialmente no contexto de curso livre de inglês. Conforme descrito no capítulo sobre a metodologia, as quatro observações foram feitas em turmas diferentes, com professores também diferentes, em aulas de adultos. A primeira realizou-se em uma turma do nível Avançado 1 e as outras três em turmas do nível Intermediário 3.

A seguir, serão brevemente descritas as atividades apresentadas pelos professores em cada uma das aulas observadas. As descrições completas das observações encontram-se no Anexo 3.

Na primeira aula observada, de nível Avançado 1, a professora Roberta iniciou a aula com um jogo que não tinha relação com o LD. Posteriormente, ela realizou duas atividades do livro, sendo uma de compreensão oral e outra de gramática. A atividade final estava relacionada com a aula da semana seguinte, pois os alunos decidiram a receita que iriam preparar na aula de culinária.

Na segunda aula observada, de nível Intermediário 3, a professora Amanda fez três tipos de atividades, sendo apenas a segunda relacionada com o LD e tinha como objetivo o

ensino de vocabulário. A primeira atividade focava a produção oral e a última era a divisão de ingredientes entre os alunos para prepararem uma receita de biscoitos na aula seguinte.

A terceira observação foi realizada em uma turma do mesmo nível da segunda, porém com o professor Heitor. Todas as três atividades foram baseadas no LD, sendo a primeira de leitura, a segunda de produção oral e a terceira de compreensão oral.

Na quarta aula observada, também do nível Intermediário 3, mas com o professor Leandro, foram feitas quatro atividades distintas, sendo três delas relacionadas ao LD. A primeira foi o término da parte escrita da prova, a segunda foi a apresentação de um novo ponto gramatical, a terceira envolvia uma atividade de produção oral e a última era uma atividade de leitura.

Na seção seguinte, discute-se e analisa-se, através da literatura relacionada, o uso do LD feito pelos professores nas aulas observadas e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

4.2.1 Análise das Observações

O uso do LD nas aulas observadas será discutido de acordo com a literatura estudada no capítulo 2, especialmente em relação às ideias de adaptações possíveis ao LD sugeridas por Vilaça (2010): a) adição; b) apagamento, subtração ou omissão; c) adaptação, modificação ou re-elaboração; d) simplificação; e e) reordenamento. Além desses aspectos, analisa-se a f) quantidade de atividades envolvendo o LD em cada aula. As atividades mencionadas na análise estão disponíveis em detalhes no Anexo 3.

a) Adição

Das quatro aulas observadas, metade apresentaram adição de atividades: a aula da professora Roberta (nível Avançado 1) e da professora Amanda (nível Intermediário 3). A primeira iniciou a aula com um jogo que envolvia o conhecimento de vocabulário dos alunos e não tinha relação com o livro. Este jogo não foi criado pela professora. No final, os alunos decidiram a receita a ser preparada na aula seguinte. Na segunda, Amanda utilizou grande parte da aula para praticar a produção oral dos alunos trazendo uma atividade extra preparada pela professora. Nesta atividade, que não tinha relação com o LD nem com o conteúdo trabalhado anteriormente, a professora entregava um papel com o nome de uma pessoa famosa ou de um personagem, e os alunos deveriam descrever a pessoa/personagem para que os outros adivinhassem.

b) Apagamento, Subtração ou Omissão

Foram notadas subtrações de atividades em três das quatro aulas observadas. A professora Amanda deixou de fazer dois itens do exercício de vocabulário do LD. Ela omitiu a primeira parte do exercício (a), que consistia em relacionar os adjetivos às pessoas da ilustração. Posteriormente, ela não pediu aos alunos para fazerem a terceira parte da atividade (c), em que deveriam conferir as respostas no texto de duas páginas anteriores. O professor Heitor omitiu algumas partes do exercício de produção oral, que envolvia a discussão sobre costumes que poderiam causar choque cultural. Para que a atividade não ficasse tão longa, ele selecionou alguns tópicos sobre os quais os alunos deveriam conversar. Duas ocorrências de subtração foram observadas na aula do professor Leandro. Primeiramente, ele deixou de realizar uma atividade inteira envolvendo vocabulário e produção oral, que iniciava uma nova unidade e que tópico era relacionado com o uso de telefones celulares (exercício 1). O professor passou para a atividade seguinte, que envolvia gramática (exercício 2). Terminada a atividade de gramática, o professor não fez o exercício de pronúncia e produção oral (3) e passou para a atividade seguinte, que envolvia leitura. Conforme analisado nos questionários (pergunta 7), alguns poucos (3/14) professores tendem a evitar atividades de pronúncia.

c) Adaptação, Modificação ou Re-elaboração

Adaptações, modificações e re-elaborações puderam ser notadas, em maior ou menor grau, em três das quatro aulas observadas. A única professora que não utilizou estes recursos foi a Amanda, que também foi quem utilizou menos o LD durante a aula. Roberta acrescentou discussões envolvendo a realidade dos alunos dentro do assunto tratado em aula (dinheiro e planos para o futuro), o que faz com que o conteúdo tenha sentido aos que estão aprendendo. Heitor e Leandro também iniciaram o tópico do texto para leitura com discussões envolvendo o tópico (choque cultural). Outra mudança feita pela professora Roberta foi feita na atividade que deveria ser de leitura. Visando desenvolver a habilidade de compreensão oral dos alunos e ciente das necessidades deles, a professora adaptou o exercício de leitura, fazendo com que os alunos, ao invés de lerem o texto, ouvissem o áudio. Segundo a professora, o livro (*Summit 1*) utilizado neste nível contém muitos textos para a leitura, mas poucos para compreensão oral. Além de adaptar a atividade às necessidades dos alunos, a professora contextualizou o assunto do texto, pedindo que os alunos dessem exemplos de suas vidas sobre planos para o futuro. As adaptações feitas pelos professores estão de acordo com as opiniões de Silva, Rodrigues & Neto (2010) e de Pinto & Pessoa (2009) de que o livro didático não é um material perfeito e que o professor é responsável por adaptá-lo. Portanto, o uso que os professores fizeram do LD

nestas aulas foi adequado, pois eles adaptaram as atividades ao contexto, trazendo os assuntos para a realidade dos alunos e preocupando-se com as necessidades deles.

d) Simplificação

Todos os professores usaram do recurso da simplificação nas aulas observadas. Roberta, antes de explicar o exercício de compreensão oral, lembrou vocabulários aprendidos na aula anterior e apresentou novas expressões que estariam no texto. Desta forma, a professora facilitou a atividade, para que os alunos pudessem aproveitá-la melhor e entender mais partes do áudio. De maneira similar, os professores Heitor e Leandro apresentaram palavras que poderiam gerar problemas no entendimento do texto para leitura. Por isso, ensinaram ou lembraram este vocabulário com os alunos. Heitor fez o mesmo para a atividade de compreensão oral. Amanda explicou o vocabulário sobre adjetivos no quadro, para que os alunos entendessem antes de realizar os exercícios do LD, facilitando a atividade.

e) Reordenamento

O único caso de reordenamento registrado nas observações ocorreu na aula do professor Leandro. Após o exercício de gramática (2), ele passou para a atividade de produção oral (6). Então, ele retornou à página anterior e realizou o exercício de leitura. Portanto, ele modificou a ordem sugerida pelo LD.

f) Quantidade de Atividades do LD

Das quatro aulas observadas, metade basearam-se apenas nas atividades propostas pelo LD: a do professor Heitor e a do Leandro. Apesar de o Heitor trazer discussões extras sobre o assunto abordado no livro, o LD ditou o conteúdo e o tipo de atividade, tanto na aula deste professor, quanto na do professor Leandro. Quanto à aula da professora Roberta, dentre as quatro atividades realizadas por ela na aula observada, metade envolviam o LD. No entanto, o tempo em que os alunos tiveram para trabalhar no livro não foi longo. Isso mostra que, apesar de delimitar o conteúdo e parte das atividades, o LD não foi o foco da aula. A aula da professora Amanda teve a menor presença do LD entre todas. A professora utilizou apenas uma atividade de vocabulário do livro, e as atividades extras do início e do final da aula não envolviam o conteúdo abordado por esse livro.

Pinto & Pessoa (2009), Diaz (2011), Vilaça (2010) e Silva, Rodrigues & Neto (2010) concordam que o professor possui papel fundamental na adaptação do LD, com o intuito de transformá-lo em um recurso eficaz no processo de ensino e aprendizagem. Através das observações pode-se perceber que todos os professores analisados utilizam algum tipo de adaptação do LD, seja em maior ou em menor grau. Apesar de o livro ter o papel de

determinar o *syllabus*, conforme apontado por Richards (2002), cabe ao professor transformar este recurso, fazendo com que ele tenha sentido para o aluno e para o contexto de cada sala de aula. A professora Roberta conseguiu trazer o assunto abordado no LD para o contexto dos alunos, fazendo com que eles relacionassem com suas vidas. Ela também percebeu, de acordo com o perfil da turma, a necessidade de proporcionar mais atividades de compreensão oral e transformou o exercício para suprir essa falta. Os professores Heitor e Leonardo envolveram a realidade dos alunos nas discussões, especialmente quando Heitor perguntou sobre diferenças culturais (tema das atividades do livro) dentro do Brasil, e não apenas entre o Brasil e os outros países. Esses professores tentaram tornar o LD mais interessante aos alunos, o que, segundo Silva, Rodrigues & Neto (2010) é realmente função destes profissionais da educação. Vilaça (2009) aponta para a importância de trazer atividades extras ou complementares ao LD. Isso pode ser percebido nas aulas das professoras Roberta e Amanda. Amanda partiu da dificuldade dos alunos na produção oral para trazer atividades extras que envolviam essa habilidade do inglês. Roberta tornou a aula mais dinâmica através de um jogo de vocabulário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionado anteriormente, o estudo empírico do uso do LD é escasso. Existe muita opinião sobre como o livro deveria ser usado pelo professor e sobre a importância desse recurso no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, além de pesquisas abordando avaliação de livros. No entanto, pouco se observa como o LD está realmente sendo usado em sala de aula.

Por isso, o objetivo principal desta pesquisa era investigar como está sendo feito, em sala de aula, o uso do LD pelos professores do curso livre de inglês em análise. A partir dessa questão foi feita aplicação de questionário para os professores, observações de aulas e entrevista com a fundadora do curso.

A análise dos questionários resultou nas seguintes conclusões:

- A) Os professores usam o LD em praticamente todas as aulas;
- B) Os professores afirmam modificar as atividades do LD;
- C) Os professores relatam usar atividades extras ao LD, principalmente envolvendo vídeo, Internet e música;
- D) A maioria dos professores confirma a vantagem do LD como decisivo para o *syllabus*, ratificando as ideias de Diaz (2011), Richards (2002) e Cunningsworth (1995 *apud* VILAÇA, 2009).
- E) Muitos escolhem as atividades baseando-se nos assuntos que interessam aos alunos, ou seja, adaptam ao contexto;
- F) Os professores estão satisfeitos com os LD adotados pela rede Quality.

Nas observações das aulas, pode perceber-se que:

- A) Os professores modificam, em maior ou menor grau, as atividades do LD, especialmente simplificando e contextualizando os assuntos abordados no livro;
- B) Atividades extras foram utilizadas em duas das quatro aulas observadas;

Com base nos dados analisados, conclui-se que os professores têm consciência da importância do LD no ensino de Língua Inglesa. No entanto, os professores ainda precisam de auxílio para melhorar o seu uso em sala de aula através de maior contextualização e adaptação das atividades, envolvimento da realidade dos alunos nas discussões, uso do LD apenas como instrumento de ensino e não como protagonista na sala de aula, utilização de atividades extras.

Pode concluir-se, portanto, que o LD é um material comumente encontrado nas aulas de Inglês, mas que seu sucesso depende da maneira como o professor o utiliza. Quando usado adequadamente, o LD pode ser aliado dos professores, pois proporciona um cronograma sistematizado de conteúdos e atividades, traz para os alunos uma variedade de assuntos e recursos em diferentes mídias (CD, DVD, *websites*), desenvolve a leitura, a escrita, a compreensão e a produção oral no idioma, facilita o preparo de atividades, através do uso do manual do professor, além de expor aspectos culturais. No entanto, o papel do professor é fazer com que o LD não se torne mais importante na sala de aula que os próprios alunos e seus interesses. Para isso, o professor deveria estar capacitado a avaliar crítica e continuamente os conteúdos e as atividades sugeridas pelos autores dos livros e adaptá-las a cada contexto, à realidade dos alunos.

Como professora e coordenadora pedagógica, responsável pela formação e treinamento dos professores, pretendo utilizar os resultados da presente pesquisa para desenvolver o uso do LD na filial do curso Quality apresentada, com o objetivo de trazer mais eficácia ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Além disso, este estudo não acaba com a conclusão desta monografia, pretendo estender a pesquisa ao Mestrado e contribuir para o enriquecimento acadêmico desta área, ainda pouco explorada, ajudando na capacitação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Juliana Esteves. *O livro didático de língua estrangeira: atividades de compreensão e habilidades no processamento de textos na leitura*. 2008, 93 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/AIRR-7DHHTA/1/juliana_estevesarantes_diss.pdf>

Acessado em: 30 de ago. 2012.

CORACINI, Maria José. O livro didático nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 2011.

DIAS, Reinildes. Critérios para avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental. In: DIAS, Reinildes. (Org.); CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DIAZ, Omar R.T. A atualidade do livro didático como recurso curricular. In *Linhas Críticas*, Brasília, v. 17, n. 34, set./dez. 2011. Disponível em:

<<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6248/5121>>

Acessado em: 24 de nov. 2012.

GUIA de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=1129>.

Acessado em: 20 de nov. 2012.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996. Disponível em:

<<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935>>

Acessado em: 15 de set. 2012.

LIMA, Gislaine P. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. In *Seminário de Pesquisas em Ciências Humanas*, Londrina, ano 7, 2008. Disponível em:

<<http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf>>

Acessado em: 11 de nov. 2012.

OLIVEIRA, Eliane Vitorino de Moura; FURTOSO, Viviane Bagio. Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para estrangeiros. In: DIAS, Reinildes. (Org.); CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

OXENDEN, Clive & LATHAM-KOENIG, Christina. *American English File 3*. New York: Oxford University Press, 2008.

PAIVA, V. L. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, Reinildes. (Org.); CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

PINTO, A.; PESSOAS, K. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, Reinildes. (Org.); CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, Reinildes. (Org.); CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

RICHARDS, Jack C. The role of textbooks in a language program. In *New Routes* – April, São Paulo: Disal.

SANTOS, Juliana Alves dos; LIMA, Diógenes Cândido de. Análise crítica das políticas públicas voltadas para o livro didático de língua estrangeira. *Anais Eletrônicos IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em:

<http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/24_05.pdf>

Acessado em: 16 de set. 2012.

SARMENTO, Simone; SILVA, Larissa Goulart da. The book is (not) on the table: o programa nacional no livro didático no cotidiano escolar na educação linguística. *Anais Eletrônicos IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2012.

Disponível em:

<http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/24_12.pdf>

Acessado em: 16 de set. 2012.

SASLOW, Joan & ASCHER, Allen. *Summit 1*. New York: Pearson Longman, 2006.

SILVA, Walkyria Magno e. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização?. In: DIAS, Reinildes. (Org.); CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SILVA, Adriane; RODRIGUES, Daniela & NETO, José. O livro didático de língua inglesa: abordagens teóricas sobre as crenças de aprendizes. In REVELLI, Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas, vol. 2, n. 2, out. 2010. Disponível em:

<http://www.ueginhumas.com/revelli/revelli4/numero_2/revelli.v2.n2.art06.pdf>

Acessado em: 30 de set. 2012

SOARS, Liz & John. *Headway*. Oxford: OUP, 1986.

SPILMANN, Ivomar Antonio. O livro didático no ensino de inglês em escolas de idiomas: aspectos linguísticos e pedagógicos. 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS.

Disponível em:

http://www.ppgl.upf.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=81

Acessado em: 30 de ago. 2012.

VILAÇA, Marcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da UNIGRANRIO*, Rio de Janeiro, v. VIII, n. 30, jul./set. 2009. Disponível em:

<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>

Data de acesso: 21 de set. de 2012

VILAÇA, Marcio Luiz Corrêa. Materiais didáticos de língua estrangeira: aspecto de análise, avaliação e adaptação. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da UNIGRANRIO*, Rio de Janeiro, v. VIII, n. 32, jan./ma. 2010. Disponível em:

<<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/1058/609>>

Data de acesso: 09 de set. 2012.

ANEXOS

ANEXO I - CONTEXTO

Estrutura da filial

A unidade em análise tem dezesseis anos, sendo onze com os atuais franqueados. Possui 639 alunos e 26 funcionários.

O organograma é disposto em:

- Diretoria
 - Dois Diretores
- Departamento Administrativo:
 - Coordenador Financeiro
 - Auxiliar Financeiro
- Departamento de Vendas:
 - Coordenadora de Vendas
 - 4 Consultoras de Vendas
- Coordenação Pedagógica:
 - Coordenadora Pedagógica, cargo ocupado por mim
 - Orientadora Pedagógica
- Professores:
 - 14 professores de Inglês
 - 1 professora de Espanhol
- Serviços Gerais:
 - 1 faxineira
 - 1 guarda externo

Fisicamente, o curso conta com 1 recepção; 1 escritório; 1 sala de professores e coordenação; 2 banheiros; 1 cozinha; 1 pátio externo; 1 pátio interno e 11 salas de aula: 2 de vídeo, teatro e música, 2 de jogos, 2 para crianças de 4 a 5 anos, 1 de Internet, 1 de culinária e 3 de linguagem, sendo 2 com e-board (quadro interativo).

Esta unidade possui parcerias com colégios próximos. Neste semestre, iniciou um projeto piloto com um deles, em que foram abertas turmas dentro do colégio para crianças e adultos.

Itens de Avaliação dos Alunos

Tabela 3: Avaliação de Leitura

READING (Leitura)	
Itens	Conceito
<p>Contexto Aborda os gêneros dos textos e onde podem ser encontrados.</p>	<p>VG – O aluno consegue identificar facilmente o tipo de texto e onde poderia encontrá-lo. G – O aluno não tem certeza do gênero do texto ou onde poderia encontrá-lo. F – O aluno acha dificuldade em identificar o tipo de texto. P – O aluno não consegue identificar o tipo de texto e onde poderia encontrá-lo.</p>
<p>Ideias Principais Abordam as ideias gerais sobre o texto.</p>	<p>VG – O aluno consegue identificar facilmente as ideias principais do texto. G – O aluno não tem certeza de algumas ideias principais. F – O aluno acha dificuldade em identificar as ideias principais. P – O aluno não consegue identificar as ideias principais.</p>
<p>Detalhes Abordam as informações mais detalhadas do texto.</p>	<p>VG – O aluno consegue identificar facilmente os detalhes do texto. G – O aluno não tem certeza de alguns detalhes. F – O aluno compreende apenas alguns detalhes do texto. P – O aluno não consegue identificar as informações detalhadas.</p>

Tabela 4: Avaliação de Compreensão Oral

LISTENING (Compreensão Oral)	
Itens	Conceito
<p>Contexto Aborda a situação em que a gravação acontece, o número de pessoas envolvidas.</p>	<p>VG – O aluno consegue identificar facilmente o tipo de gravação e quantas pessoas estão envolvidas. G – O aluno não tem certeza de onde a situação se passa ou quantas pessoas estão envolvidas. F – O aluno acha dificuldade em identificar o tipo de situação e as pessoas que participam. P – O aluno não consegue entender a situação ou identificar quem está falando.</p>
<p>Ideias Principais Abordam as ideias gerais da conversa.</p>	<p>VG – O aluno consegue identificar facilmente as ideias principais. G – O aluno não tem certeza de todas as ideias principais, mas consegue identificar a maior parte delas. F – O aluno acha dificuldade em identificar as ideias da gravação. P – O aluno não consegue entender as ideias principais da gravação.</p>
<p>Detalhes Abordam as informações mais detalhadas sobre a conversa.</p>	<p>VG – O aluno consegue identificar facilmente os detalhes relevantes da conversa. G – O aluno não tem certeza de alguns detalhes. F – O aluno compreende apenas alguns detalhes da gravação. P – O aluno não consegue identificar as informações detalhadas.</p>

Tabela 5: Avaliação de Escrita

WRITING (Escrita)

Itens	Conceito
<p>Fluência Avalia a organização do texto.</p>	<p>VG – O aluno escreve de maneira organizada, intercalando frases simples e complexas. G – O aluno escreve de maneira organizada na maior parte do texto e utiliza algumas frases complexas. F – O aluno escreve com frases simples. P – O aluno não consegue organizar as ideias no texto, possui frases confusas.</p>
<p>Ortografia Avalia a grafia das palavras.</p>	<p>VG – O aluno não comete erros de ortografia. G – O aluno comete alguns erros de ortografia. F – O aluno comete muitos erros de ortografia. P – O aluno não consegue escrever a maioria das palavras corretamente.</p>
<p>Conteúdo Avalia se o conteúdo pedido é abordado e se o que o aluno escreve faz sentido.</p>	<p>VG – O conteúdo escrito é relevante e faz sentido. G – O aluno aborda o conteúdo pedido, mas algumas partes não fazem sentido. F – O aluno aborda pouco do conteúdo pedido. P – O aluno não escreve sobre o que foi solicitado.</p>
<p>Gramática Avalia o uso da gramática ensinada.</p>	<p>VG – O aluno domina a gramática ensinada e aplica corretamente na escrita. G – O aluno comete alguns erros gramaticais. F – O aluno comete muitos erros gramaticais. P – O aluno comete muitos erros gramaticais graves, que tornam o texto difícil de compreender.</p>
<p>Vocabulário Avalia o uso de palavras adequadas e novas.</p>	<p>VG – O aluno utiliza corretamente grande número de palavras ensinadas. G – O aluno utiliza um número razoável de palavras ensinadas. F – O aluno utiliza vocabulário restrito, muitas vezes impreciso. P – O aluno utiliza pouco vocabulário e muita repetição de palavras.</p>

Tabela 6: Avaliação de Produção Oral

SPEAKING (Produção Oral)

Itens	Conceito
<p>Fluência Avalia a organização da fala.</p>	<p>VG – O aluno fala de maneira organizada, sem muitas pausas. G – O aluno fala de maneira organizada na maior parte do tempo, com poucas interrupções. F – O aluno fala de maneira simples e faz algumas pausas, consegue expressar algumas ideias oralmente. P – O aluno não consegue se comunicar e expressar suas ideias oralmente.</p>
<p>Pronúncia Avalia a forma como o aluno pronuncia as palavras.</p>	<p>VG – O aluno não comete erros de pronúncia ou entonação. G – O aluno comete alguns erros de pronúncia. F – O aluno comete muitos erros de pronúncia, prejudicando a comunicação. P – O aluno não consegue pronunciar as palavras, tornando a comunicação difícil.</p>
<p>Conteúdo Avalia se o conteúdo pedido é abordado e se o que o aluno diz faz sentido.</p>	<p>VG – O conteúdo dito é relevante e faz sentido. G – O aluno aborda o conteúdo pedido, mas algumas partes não fazem sentido. F – O aluno aborda pouco do conteúdo pedido. P – O aluno não fala sobre o que foi solicitado.</p>
<p>Gramática Avalia o uso da gramática ensinada.</p>	<p>VG – O aluno domina a gramática ensinada e aplica corretamente na fala. G – O aluno comete alguns erros gramaticais. F – O aluno comete muitos erros gramaticais. P – O aluno comete muitos erros gramaticais graves, que comprometem a comunicação.</p>
<p>Vocabulário Avalia o uso de palavras adequadas e novas.</p>	<p>VG – O aluno utiliza corretamente grande número de palavras ensinadas. G – O aluno utiliza um número razoável de palavras ensinadas. F – O aluno utiliza vocabulário restrito, muitas vezes impreciso. P – O aluno utiliza pouco vocabulário e muita repetição de palavras.</p>

As notas de Esforço são divididas da seguinte forma:

Tabela 7: Avaliação de Esforço

Itens	Notas
Homework (Tema de Casa)	VG – O aluno fez todos os temas. G – O aluno fez a maioria dos temas. F – O aluno fez a metade dos temas. P – O aluno raramente faz os temas
Pontualidade	VG – O aluno é sempre pontual. G – O aluno é geralmente pontual, atrasando-se em 1 ou 2 aulas por mês. F – O aluno chega atrasado em 3 aulas por mês. P – O aluno tem mais de 3 atrasos por mês.
Assiduidade	VG – O aluno não falta aulas. G – O aluno possui 1 ou 2 faltas por mês. F – O aluno possui 3 faltas por mês. P – O aluno possui mais de 3 faltas por mês.
Participação	VG – O aluno participa das atividades propostas voluntariamente. G – O aluno participa quando solicitado. F – O aluno participa de algumas atividades, apenas quando solicitado. P – O aluno se recusa a participar da maioria das atividades.

Os Livros Didáticos Adotados na Quality

Tabela 8: Lista de Livros Didáticos adotados no curso

Faixa Etária	Nível	Livro	Editora
4 a 5 anos	1	Pockets 1	Pearson Longman
4 a 5 anos	2	Pockets 2	Pearson Longman
4 a 5 anos	3	Pockets 3	Pearson Longman
6 a 7 anos	1	Super Me 1*	Oxford
6 a 7 anos	2	Super Me 2*	Oxford
6 a 7 anos	3	Backpack 3*	Pearson Longman
8 a 10 anos	1	Happy Street 1	Oxford
8 a 10 anos	2	Happy Street 1	Oxford
8 a 10 anos	3	Happy Street 2	Oxford
8 a 10 anos	4	Happy Street 2	Oxford
10 a 12 anos	1	Time Zones 1a	Heinle
10 a 12 anos	2	Time Zones 1b	Heinle
10 a 12 anos	3	Time Zones 2a	Heinle
10 a 12 anos	4	Time Zones 2b	Heinle
10 a 12 anos	5	Time Zones 3a	Heinle
10 a 12 anos	6	Time Zones 3b	Heinle
10 a 12 anos	7	Time Zones 4a	Heinle
10 a 12 anos	8	Time Zones 4b	Heinle
13 a 17 anos	1	American Inspiration for Teens 1	Macmillan
13 a 17 anos	2	American Inspiration for Teens 2	Macmillan
13 a 17 anos	3	American Inspiration for Teens 3	Macmillan
13 a 17 anos	4	American Inspiration for Teens 4	Macmillan
13 a 17 anos	5	American Inspiration for Teens 5	Macmillan
13 a 17 anos	6	American Inspiration for Teens 6	Macmillan
13 a 17 anos	7	American Inspiration 4	Macmillan
13 a 17 anos	8	American Inspiration 4	Macmillan
13 a 17 anos (pós-intermediário)	1	English in Mind 4	Cambridge
13 a 17 anos (pós-intermediário)	2	English in Mind 4	Cambridge
13 a 17 anos (avançado)	1	English in Mind 5	Cambridge
13 a 17 anos (avançado)	2	English in Mind 5	Cambridge
Adultos (básico)	1	American English File 1a	Oxford
Adultos (básico)	2	American English File 1b	Oxford
Adultos (intermediário)	1	American English File 2a	Oxford
Adultos (intermediário)	2	American English File 2b	Oxford
Adultos (intermediário)	3	American English File 3a	Oxford
Adultos (intermediário)	4	American English File 3b	Oxford
Adultos (avançado)	1	Summit 1	Pearson Longman
Adultos (avançado)	2	Summit 1	Pearson Longman

* Serão substituídos, a partir de 2013, pela coleção *Bounce Now* da editora MacMillan, níveis: Starter, 1 e 2, respectivamente.

Lista de Eventos

Gincana Ecológica

Gincana ecológica feita na unidade pesquisada, com duração de uma semana. Esse evento proporciona aos alunos a conscientização da importância de cuidar do planeta, adotando medidas simples como economizar água e energia. Durante essa semana, os alunos fazem pesquisas sobre o assunto, produzem pôsteres, trazem pilhas, baterias e celulares para serem descartados de forma correta, aprendem a separar o lixo. Tudo isso envolvendo o inglês.

Dia do Amigo

Este é um evento que ocorre no início do semestre. Neste dia, os alunos trazem amigos para assistirem à aula e conhecerem a metodologia da escola. Os professores preparam atividades especiais para que todos se divirtam e aprendam inglês.

Mercado de Brinquedos

Neste evento, os alunos arrecadam brinquedos que não utilizam mais e trocam por dinheiro Quality (moeda usada apenas neste evento). Os brinquedos passam por uma triagem, e os que estão em bom estado são expostos no dia do evento. Com o dinheiro acumulado, os alunos compram os brinquedos e praticam o inglês. Os brinquedos que sobraram e que estão bons são doados a instituições de crianças carentes. Os alunos também podem trazer alimento não perecível para trocar pela dinheiro Quality; esses alimentos também são doados.

Desfile de Animais de Estimação

Foi criado para que os alunos pudessem mostrar seus bichinhos de estimação. No dia do evento, eles trazem e apresentam seus bichinhos, em inglês, e participam de concursos.

Conversa de Adolescente

Evento destinado a adolescentes, podendo ser feito mais de uma vez por semestre. Neste dia, os alunos se reúnem e discutem temas relevantes para a faixa etária, como música, intercâmbio, filmes, etc.

Halloween

Um dos eventos mais adorados pelos alunos. Na época do *Halloween*, os alunos fazem atividades em aula, pesquisando sobre a história desta data tão comemorada em países de Língua Inglesa e trabalhando o vocabulário específico. O evento é finalizado com uma festa, para alunos a partir de 8 anos. No dia da festa, é feito um concurso de melhor fantasia, além de atividades como o túnel do terror.

Show de Talentos

Esse evento é feito no fim do ano e tem o objetivo de mostrar aos pais e amigos o que os alunos aprenderam durante o ano. Os alunos podem apresentar uma música, fazer uma peça teatral, mostrar uma pesquisa. Para isso, eles ensaiam durante o semestre.

Intercâmbio

O Intercâmbio da Quality começou em janeiro de 2012, quando um grupo da unidade em análise foi para Inglaterra, para estudar inglês por 3 semanas e passear em Paris por 5 dias. O intercâmbio é feito em parceria com uma agência de viagens especializada nessa área, e um professor da escola e um guia da agência acompanham os alunos. Essa experiência proporciona a vivência do idioma em situações reais, onde os alunos colocam em prática o que aprenderam e têm contato diário com a Língua Inglesa. Eles ficam em casas de família e estudam em uma escola de inglês para estrangeiros todos os dias de manhã. À tarde, são feitas atividades extra-classe. Tive a oportunidade de acompanhar os alunos da Quality e pude perceber como eles crescem com essa experiência. Como o projeto piloto funcionou, o Intercâmbio se estendeu a todas unidades, e o próximo será em janeiro de 2013. Algumas escolas farão o mesmo roteiro de 2012, Inglaterra e França, e outras, incluindo a unidade pesquisada, irão para o Canadá.

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS

Av. Bento Gonçalves, 9.500
Caixa Postal 15.002
CEP: 91.540-000 - Porto Alegre - RS - BRASIL

**O uso do livro didático no contexto de um curso livre de inglês**

1. Há quanto tempo você leciona inglês?
2. Há quanto tempo você leciona nesta escola?
3. Qual a sua formação?
4. Para quais níveis você leciona?
5. Com que frequência você usa o livro didático nas aulas?
6. Que tipo de exercícios apresentados nos livros didáticos você mais gosta?
7. E os que menos gosta?
8. Você modifica as atividades propostas pelo livro didático? Por quê?
9. Quais atividades extras você utiliza?
10. Você escolhe as atividades trabalhadas em suas turmas com base em quais critérios?
11. Quais as vantagens e desvantagens de usar um livro didático?
12. Qual a sua opinião sobre os livros adotados pela escola?

ANEXO 3 – ROTEIRO DA ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS

Av. Bento Gonçalves, 9.500
Caixa Postal 15.002
CEP: 91.540-000 - Porto Alegre - RS - BRASIL

**Trabalho de conclusão*****O uso do livro didático no contexto de um curso livre de inglês***

Entrevista realizada em 04/10/2012

Qual a sua formação? Como eram feitas as escolhas dos livros da Quality? Quem era a equipe que a ajudava?

1. Quais os principais critérios para a escolha do livro didático?
Crianças
Adolescentes
Adultos
2. Quais as sugestões para o uso do livro didático pelo professor em sala de aula?
3. Que tipos de exercícios você considera essencial em um LD?
4. Quais as vantagens e desvantagens de se usar um LD para o ensino de inglês?

ANEXO 4 - OBSERVAÇÕES

Observação 1

Nível: Adulto Avançado 1

Professor: Roberta.

Dia e horário das aulas: Segundas-feiras das 19h às 21h30

Dia da observação: 24 de setembro de 2012

Número de alunos matriculados na turma: 9

Número de alunos presentes: 7 (sendo 4 do sexo masculino – 3 homens adultos e um adolescente de 17 anos – e 3 do sexo feminino – 2 adultas jovens e uma adolescente de 17 anos).

Livro utilizado: Summit 1, editora Pearson Longman

Tratando-se de uma turma de nível Avançado, o inglês estava presente em todos os momentos, a professora Roberta sempre se dirigia aos alunos neste idioma e pedia que os alunos também falassem em inglês. No início da aula, a professora perguntou aos alunos sobre o fim de semana. A primeira atividade foi um jogo de tabuleiro, em que a professora retirava uma carta contendo um assunto (coisas bonitas, coisas redondas, cidades dos Estados Unidos, vegetais, coisas para se fazer no verão, etc.) e outra contendo uma letra do alfabeto. Os alunos tinham de dizer palavras dentro do assunto com a determinada letra durante alguns segundos, e o último a falar ganhava um ponto. Essa atividade não envolvia o LD e durou aproximadamente vinte minutos.

A segunda atividade envolvia o livro, mas antes que pedissem para abri-lo, Roberta fez algumas perguntas. Primeiramente, ela perguntou aos alunos se lembravam do assunto trabalhado na aula anterior. Eles responderam que era “dinheiro”. Então a professora perguntou se eles lembravam da expressão usada para descrever uma pessoa que sabe lidar bem com dinheiro, e alguns alunos lembraram dizendo “financial IQ”¹⁷. Então, ela continuou fazendo com que eles lembrassem das expressões aprendidas na aula anterior e perguntou como se dizia quando alguém gostaria de comprar um carro, mas não tinha dinheiro. Um dos alunos respondeu “loan”¹⁸, e Roberta pediu que dessem a definição, em inglês dessa expressão. A professora explicou uma última expressão aos alunos, dizendo que quando se

¹⁷ *Financial IQ* pode ser traduzido por *QI financeiro*.

¹⁸ *Loan* pode ser traduzido por *empréstimo*.

compra algo em prestação, em muitos casos, tem de se fazer um pagamento inicial, um “down payment”¹⁹. Como os alunos ainda não haviam aprendido esta expressão, a professora não esperou que eles tentassem lembrar. Fazer com que os alunos lembrassem de certo vocabulário ou ensinar expressões novas fazia parte da preparação para a atividade do LD de compreensão oral. O texto que os alunos estavam se preparando para ouvir apresentava-se também de forma escrita no livro. Por isso, Roberta pediu que não abrissem os livros ainda, apenas escutassem. Antes de tocar o CD, Roberta solicitou que, ao ouvir, os alunos tentassem identificar os objetivos de vida de cada pessoa do exercício. Ao término do áudio, a professora perguntou sobre os objetivos, e alguns alunos responderam. Posteriormente, ela avisou que ouviriam novamente, mas desta vez seriam avaliados através de um *Assessment*. Antes de colocar novamente o CD, Roberta passou exercícios no quadro:

<i>1. What kind of listening is this?</i>		
<i>a. a show b. an interview c. testimonials</i>		
<i>2. Are these purchases they are talking about currently happening or are they just plans for the future?</i>		
<i>3. Identify the goals for each person.</i>		
	<i>Short-term goals</i>	<i>Long-term goals</i>
<i>David</i>		
<i>Su-jin Lee</i>		
<i>Robin</i>		
<i>Andreas</i>		

Para que os alunos conseguissem completar a atividade, o áudio foi repetido quatro vezes. Após completarem e entregarem para a professora, ela pediu que abrissem o livro na página 28 e lessem o texto que acabaram de ouvir, assim poderiam tirar dúvidas sobre vocabulário. Para finalizar, Roberta pediu que os alunos pensassem em um “short-term goal”, ou seja, um plano que tinham a curto prazo, por exemplo, até o final do ano. Conforme eles pensavam, dividiam suas opiniões com toda turma. Alguns exemplos foram: terminar o Ensino Médio, aprender inglês, comprar um carro. Então a professora pediu que pensassem em um plano a longo prazo. Algumas respostas foram: graduar-se na faculdade, casar-se, comprar uma casa nova, abrir uma empresa própria, comprar uma casa na praia, ter um filho.

Essa atividade de compreensão oral, do início até a finalização, teve duração de 45 minutos. Ao término dessa atividade, a turma fez um intervalo de 15 minutos.

¹⁹ *Down payment* pode ser traduzido por *entrada*.

Figura 1: Atividade de compreensão oral do livro. Página 28

1 **Talk about your financial goals**

A **GRAMMAR SNAPSHOT.** Read the interview responses and notice how future plans are expressed.

What are your short-term and long-term financial goals?



I've decided to set a long-term goal for myself—to put aside enough money to buy a new car. **By this time next year, I'll have put away** enough cash for a down payment. My short-term goal is to start living within my means. **Once I've started** sticking to a monthly budget, I think it'll be easy.

David Michaels, 24
Brisbane, Australia



I find it really helps me to try and picture where I want to be over the next few years. **By next year, I hope to have gotten** a good job as a financial consultant. That's my short-term goal. My long-term goal? **I plan to have reached** real financial independence **before I retire.**

Su-jin Lee, 29
Wonju, Korea



My college expenses are going to get me into a lot of debt. **I don't expect to have begun** making payments **by the time I graduate,** but I do have a plan. After I finish school, my short-term goal is to find a job where I can make some good money and begin a payment plan on my loans. Then, I figure that **by the time I'm thirty, I should have paid** back everything I owe.

Robin Kraus, 22
Boston, USA



My long-term goal is **to have saved** enough money to spend a year traveling. **By the time I'm forty,** I'm sure I'll **have saved** enough. **After I've seen** some of the world, I **plan to settle down** and buy a house.

Andreas Festring, 33
Munich, Germany

B Discussion. How similar are you to any of the people in the Grammar Snapshot? Do you share any of the goals they mentioned? If not, what are some of *your* goals?

Na volta do intervalo, a professora iniciou a explicação de um ponto gramatical, que tinha como objetivo ensinar formas de expressar planos para o futuro. Para isso, perguntou aos alunos sobre o sonho que a maioria das mulheres têm. Eles responderam que era *casar-se*. Com isso, Roberta colocou algumas frases no quadro para análise:

We hope to start putting some money away.
I don't plan to be financially dependent for the rest of my life.
By this time next year, I plan to have saved up enough money to get married.
How much will I have saved?
Once I've completed my studies, I'll get married.

Roberta analisou, junto com os alunos, cada frase, apontando para a diferença entre *planejar fazer algo e planejar ter feito algo*. A professora mostrou a estrutura de cada frase,

ou seja, como formá-las. Posteriormente, eles praticaram a pronúncia repetindo as frases em grupo e individualmente. Então, ela pediu que abrissem os livros na página 29 para fazer os exercícios. Quando todos terminaram, Roberta corrigiu pedindo que cada um lesse uma resposta. A atividade de gramática durou 50 minutos.

Figura 2: Explicação da gramática do livro. Página 28

C Grammar. Future plans and finished future actions

Future plans
Express general future plans with expect, hope, intend, or plan and an infinitive.
 We **hope to start** putting some money away.
 I **don't plan to be** financially dependent for the rest of my life.

Use the perfect form of an infinitive to express that an action will or might take place before a specified time in the future.
 By this time next year, I plan **to have saved up** enough cash to buy a new car.
 Her goal is **to have paid off** all her debt in five years.

Finished future actions
Use the future perfect to indicate an action that will be completed by a specified time in the future.
 By next year, I **will have completed** my studies, but I **won't have gotten** married.
 How much **will** you **have saved** by next month?

Use the present perfect in an adverbial clause to distinguish between a completed future action and one that will follow it.
 Once **I've completed** my studies, I'll get married.
 I'm going shopping **when I've finished** my report.

BE CAREFUL! Don't use the future perfect in the adverbial clause.
 NOT I'm going shopping when I ~~will have finished~~ my report.



PAGE G5
For more ...

Figura 3: Exercícios de gramática do livro. Página 29

D Complete the paragraph about Ms. Kemper's future plans. Use expect, hope, intend, or plan and an infinitive form of the verb.

Jessica Kemper business school this semester, and then she a job in the financial industry. However, Ms. Kemper has a lot of debt to repay. She's borrowed some money from her parents and some from the bank, but she everyone back as soon as she can. She a part-time job to help make ends meet while she's paying off her debt.

(1. complete)
(2. find)
(3. pay)
(4. get)

E Complete the paragraph about Mr. Randall's future plans. Use expect, hope, intend, or plan and a perfect form of the infinitive.

Paul Randall has been "drowning in debt," so he's decided to make some changes in his financial habits. By the end of this month, he a realistic budget that he can follow. As a matter of fact, he one of his last credit cards by October. In addition, he putting some money away in savings. If he can stick to his budget, he most of his debt within the year.

(1. create)
(2. pay off)
(3. begin)
(4. pay back)

F On a separate sheet of paper, use the cues to write sentences with the future perfect.

1. By the end of this month / I / put 10 percent of my paycheck in the bank.
2. By the summer / I / save enough to go to Italy.
3. you / pay off your credit card balance by December?
4. When / they / pay the bill in full?



Faltando dez minutos para o término da aula, a professora discutiu com os alunos a receita que fariam na aula de culinária na semana seguinte. Seleccionada a receita, a aula terminou.

Observação 2

Nível: Adulto Intermediário 3

Professor: Amanda

Dia e horário das aulas: Terças e Quintas-feiras das 8h30 às 9h45

Dia da observação: 08 de novembro de 2012

Número de alunos matriculados na turma: 4

Número de alunos presentes: 3 (sendo 1 do sexo masculino – adolescente de 17 anos – e 2 do sexo feminino – 2 adultas).

Livro utilizado: American English File 3, editora Oxford

A aula foi toda feita em inglês e a professora também exigia que os alunos falassem o idioma. Amanda iniciou a aula com uma atividade de produção oral que não envolvia o LD. Os alunos deveriam pegar, um papel disponibilizado pela professora, que continha o nome de uma celebridade ou de um personagem famoso. Eles tinham de descrever a pessoa/personagem do papel para os colegas, para que tentassem adivinhar. Amanda fez várias rodadas de adivinhações. A atividade durou cerca de 45 minutos. Em seguida, seria a correção do tema deixado pela professora na aula anterior, mas como apenas uma aluna havia feito todos decidiram corrigir na aula seguinte.

Na segunda atividade da aula, primeira envolvendo o LD, a professora pediu para que os alunos abrissem os livros na página 46. O exercício era de vocabulário e contrastava as diferenças entre adjetivos terminados em *-ed* e *-ing*. Para explicar essa diferença, Amanda escreveu três frases no quadro:

*I am embarrassed. This subject is embarrassing.
She feels tired. Her work is very tiring.
I am excited, because I think the party will be exciting.*

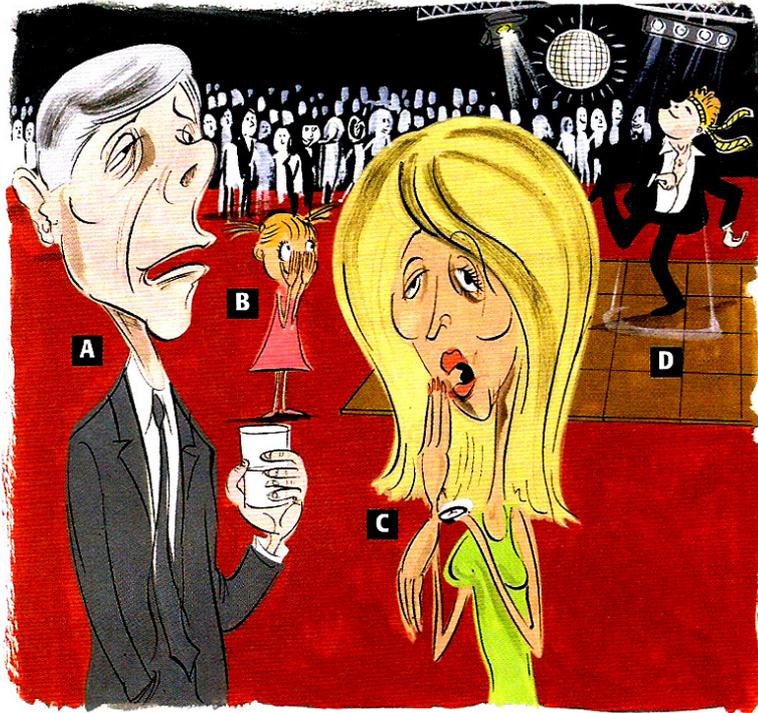
Antes de explicar o conteúdo, a professora pediu para os alunos identificassem os adjetivos das frases, e ela sublinhou conforme os alunos falaram. Então, Amanda pediu que eles comparassem os dois tipos de adjetivos. Eles perceberam que as terminações eram diferentes, então ela perguntou se *embarrassed* era uma característica da pessoa ou a maneira como ela se sentia. Os alunos responderam que era a segunda opção. Com essa conclusão, eles puderam analisar todas as frases no quadro e entender a diferença dos adjetivos. Após a explicação, eles fizeram o exercício *b* do livro. Antes de corrigir, Amanda pediu que comparassem as respostas entre os colegas. O segundo foi o *d*, ou seja, a professora pulou o *c*, e os alunos fizeram junto com a professora.

Figura 4: Exercício de vocabulário do livro. Página 46

4 VOCABULARY -ed / -ing adjectives

a Look at the picture.

- 1 Which person is bored? Which person is boring?
- 2 Which person is embarrassed? Which person is embarrassing?



b Without looking back at the texts in 1, underline the correct adjective in these sentences.

- 1 I failed my first test. I was really **disappointed** / **disappointing**.
- 2 It's so **embarrassed** / **embarrassing** to admit I can't do something that all my friends are able to do.
- 3 I hate not being able to communicate. It's so **frustrated** / **frustrating**.

c Look back at the texts on page 44 and check your answers.

d Complete the adjectives with *-ed* or *-ing*.

- 1 What do you think is the most **excit**____ sport to watch?
- 2 What music do you listen to if you feel **depress**____?
- 3 What was the last **interest**____ TV show you watched?
- 4 Have you ever been **disappoint**____ by a birthday present?
- 5 Which do you find more **tir**____, traveling by car or by public transportation?
- 6 Are you often **bor**____ at work or school?
- 7 What's the most **embarrass**____ thing that's ever happened to you?
- 8 Are you **frighten**____ of any insects?
- 9 Do you feel very **tir**____ in the morning?
- 10 What's the most **bor**____ movie you've ever seen?

e Ask and answer the questions in pairs. Ask for more information.

Terminada a atividade do livro, a professora passou para a última parte da aula, que era a divisão dos ingredientes da aula de culinária, que seria na semana seguinte.

Observação 3

Nível: Adulto Intermediário 3

Professor: Heitor

Dia e horário das aulas: Quintas-feiras das 19h00 às 21h30

Dia da observação: 08 de novembro de 2012

Número de alunos matriculados na turma: 5

Número de alunos presentes: 4 (sendo 2 do sexo masculino – adolescentes de 17 anos – e 2 do sexo feminino – 2 adolescentes, uma de 17 e outra de 18 anos).

Livro utilizado: American English File 3, editora Oxford

Nesta aula, o professor se comunica apenas em inglês com os alunos. Eles falam a maior parte do tempo neste idioma, mas, como são muito amigos uns dos outros, acabam falando um pouco de português também.

Para iniciar a aula, o professor escreveu uma pergunta no quadro, junto com alguns tópicos:

<p><i>Would you try it or would you never do it?</i> <i>Eat dog meat</i> <i>Eat scorpions</i> <i>Wear Burca</i> <i>Live like a monk</i></p>

Os alunos discutiram o que experimentariam ou não. Com a intenção de preparar os alunos para a atividade de leitura do livro (exercício 4), cujo tópico era *Culture Shock* (choque cultural), o professor ensinou alguns vocabulários através de desenhos e explicações: *pour*, *polite*, *argue* e *spill*. Após a explicação das palavras, os alunos fizeram os exercícios *a* e *b*, sendo o primeiro uma atividade de discussão e o segundo envolvendo a leitura do texto. Quando todos terminaram, corrigiu-se, e o professor pediu que lessem o texto novamente para realizar o próximo exercício, o *c*, que era de sentenças verdadeiras e falsas. Quem terminava, deveria então ir para o exercício *d*, que envolvia vocabulário do texto. Assim que os alunos terminaram as atividades, Heitor corrigiu apenas o *d*, pois o *c* era avaliativo e ele corrigiria em

casa. Terminada a correção, os alunos discutiram a pergunta da parte e. Os alunos pareciam ter achado a atividade um pouco cansativa, pois reclamavam a cada momento que o professor pedia que seguissem para a próxima tarefa da leitura. Ela teve uma hora de duração.

Figura 5: Exercício de leitura do livro. Página 38

4 READING

- a What does the expression culture shock mean? Have you ever had culture shock?
- b Read the article and check (✓) the sentence which says what the article is about.
- The English have very good manners. The English and Russian ideas of good manners are different.
- The English are polite but insincere. Russians are very rude and unfriendly.

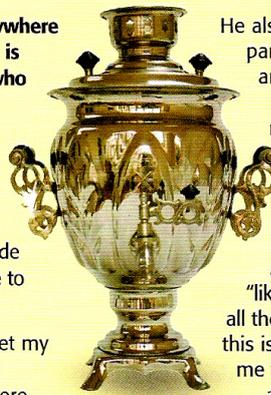
Culture shock

Good manners are always good manners – anywhere in the world. That’s what Miranda Ingram, who is English, thought until she married Alexander, who is Russian.

When I first met Alexander and he said to me, in Russian, “*Nalei mnye chai* – pour me some tea,” I got angry and answered, “Pour it yourself!” Translated into English, without a *Could you...?* and a *please*, it sounded really rude to me. But in Russian it was fine. You don’t have to add any polite words.

However, when I took Alexander home to meet my parents, I had to give him an intensive course in *pleases* and *thank yous* (which he thought were completely unnecessary), and to teach him to say *sorry* even if someone else stepped on his toe, and to smile, smile, smile.

Another thing that Alexander just couldn’t understand was why people said things like, “Would you mind passing me the salt, please?” He said, “It’s only the salt, for goodness sake! What do you say in English if you want a *real* favor?”



He also watched in amazement when, at a dinner party, we swallowed some really disgusting food and I said, “Mmm...delicious.” In Russia, people are much more direct. The first time Alexander’s mother came to our house for dinner in Moscow, she told me that my soup needed more seasoning. Afterward, when we argued about it, my husband said, “Do you prefer your dinner guests to lie?”

Alexander complained that in England he felt “like the village idiot” because in Russia if you smile all the time, people think that you are crazy. In fact, this is exactly what my husband’s friends thought of me the first time I went to Russia because I smiled at everyone, and translated every *please* and *thank you* from English into Russian!

At home we now have an agreement. If we’re speaking Russian, he can say “Pour me some tea,” and just make a noise like a grunt when I give it to him. But when we’re speaking English, he has to add a *please*, a *thank you*, and a smile.

Adapted from a newspaper

- c Read the article again and mark the sentences T (true) or F (false). Correct the wrong sentences.
- 1 Miranda got angry because her husband asked her to make the tea.
 - 2 Miranda had to teach him to say “sorry” when something wasn’t his fault.
 - 3 Her husband thinks English people are too polite.
 - 4 Alexander wasn’t surprised when people said they liked the food at the dinner party.
 - 5 The food was delicious.
 - 6 Miranda didn’t mind when her mother-in-law criticized her cooking.
 - 7 Alexander thought his mother was right.
 - 8 In Russia it isn’t normal to smile all the time when you speak to someone.
 - 9 His Russian friends thought Miranda was very friendly because she smiled a lot.
 - 10 Alexander never says “thank you” for his tea when he and Miranda are speaking in Russian.
- d Now cover the text. Can you complete the phrases with the missing verbs?
- 1 _____ on someone’s foot or toe (by accident)
 - 2 _____ some water into a glass or tea into a cup
 - 3 _____ a noise, like a grunt
 - 4 _____ food (so that it goes from your mouth to your stomach)
 - 5 _____ a word from English into Russian
- e Are people in your country more like Miranda or Alexander?

A segunda atividade, que também era do LD, envolvia produção oral e estava relacionada com o tema da atividade anterior: choque cultural. O exercício (número 6 do livro) propõe algumas situações que podem causar constrangimentos entre culturas diferentes e sugere que os alunos discutam cada situação de acordo com o seu país de origem. Heitor alterou a atividade perguntando algumas situações sobre Porto Alegre, ou o Rio Grande do Sul. Essa atividade durou aproximadamente 20 minutos. Quando terminada, a turma fez um intervalo de 15 minutos.

Figura 6: Exercício de produção oral do livro. Página 39

6 SPEAKING

Look at the five situations. In groups, discuss...

Do people do these things in your country?

Do you think it's good or bad manners to do these things, or does it not matter?

In my country, we don't kiss people when we meet them for the first time.



Greeting people

- kiss people on both cheeks when you meet them for the first time
- call older people by their first names
- use more formal language when speaking to an older person



In a restaurant

- let your children run around and be noisy
- be very affectionate to your boyfriend or girlfriend
- talk on your cell phone



Men and women – a man's role

- pay for a woman on the first date
- wait for a woman to go through the door first
- make sure a woman gets home safely at night

Good manners? Bad manners? Does it matter?



Driving

- always stop at a pedestrian crossing
- honk at someone who's driving slowly
- drive with the windows down and your music playing loudly



Visiting people

- take a present if you're invited to dinner at someone's house
- arrive more than 10 minutes late for a lunch or dinner
- smoke in a house where the owners don't smoke

Na volta do intervalo, Heitor pediu que os alunos pensassem nas diferenças entre Estados Unidos e Inglaterra. Então perguntou se eles achavam que os americanos e os ingleses eram educados: “*Do you think Americans are polite? What about the English people?*”. Essas perguntas, que geraram discussões, eram preparatórias para a terceira

O professor fala somente inglês com o aluno, que também se esforça para se expressar apenas neste idioma. No início da aula, o aluno terminou a parte de escrita da prova, pois não houve tempo suficiente para isso na aula anterior. Quando o aluno finalizou, o professor escreveu algumas frases no quadro, pois seria ensinado um novo ponto gramatical:

He has to wear a suit to work.
He should go to bed early.
He must wake up early to go to work.
He shouldn't go to parties every night.
He doesn't have to wear a tie.

Leandro analisou cada frase perguntando ao aluno sobre a ideia expressa pelos verbos *has to*, *should*, *must*, *doesn't have to*, se era de obrigação, de sugestão, ou para expressar algo que não era necessário. Após a análise, o professor escreveu a estrutura de cada frase no quadro:

He has to wear a suit to work.
Subject + have to/has to + verb in the base form + complement

He should go to bed early.
Subject + should + verb in the base form + complement

He must wake up early to go to work.
Subject + must + verb in the base form + complement

He shouldn't go to parties every night.
Subject + shouldn't + verb in the base form + complement

He doesn't have to wear a tie.
Subject + don't/doesn't have to + verb in the base form + complement

Terminada a estrutura, o professor pediu que o aluno mostrasse quais as palavras eram mais fortes em cada frase. Então, Leandro pediu que o aluno repetisse cada frase, para praticar a pronúncia e a entonação. O professor pediu que o aluno abrisse o LD na página 37 e analisasse a ilustração do exercício 2 parte *a* e respondesse às perguntas oralmente. Após a discussão, o professor leu as instruções do exercício *b* de compreensão oral, em que as frases deveriam ser ordenadas de acordo com os falantes do áudio. A gravação foi repetida duas vezes. Leandro corrigiu e passou para o próximo exercício (*c*), em que o aluno deveria relacionar as frases com o sentido de cada uma delas. Finalizando a correção, foram feitas e corrigidas mais atividades de gramática da página 134. Essa etapa da aula teve duração de 30 minutos.

Figura 8: Exercício de gramática do livro. Página 37

2 GRAMMAR *must, have to, should* (obligation)

a In pairs, look at the picture and answer the questions.

- 1 What's the man doing? Does it annoy you when people do this?
- 2 Does this happen a lot in your country?
- 3 What other things do people do with cell phones that annoy you?

b **3.2** Listen to five people talking about things that annoy them about cell phones. Match the speakers with what they say.

Who...?

- A says talking on your cell phone can be dangerous
- B complains about people who are very impatient to use their cell phones
- C complains about people using cell phones on social occasions
- D hates having to listen to other people's conversations
- E complains about people who interrupt a conversation to answer the phone



-
-
-
-
-

c Match these sentences from the dialogues with their meaning.

- | | |
|--|--|
| 1 You shouldn't answer the phone if you're talking to a salesperson. <input type="checkbox"/> | A You don't need to do this. It isn't necessary. |
| 2 You have to turn off your cell when you fly. <input type="checkbox"/> | B Don't do this. It isn't allowed / permitted. |
| 3 You must not use your phone until you get off the plane. <input type="checkbox"/> | C Do this because it's a rule or the law. |
| 4 You don't have to shout. The other person can hear you. <input type="checkbox"/> | D I think it's a bad thing to do this. |
| 5 You should talk quietly if you are in a public place. <input type="checkbox"/> | E I think it's a good thing to do this. |

d **p.134 Grammar Bank 3A.** Read the rules and do the exercises.

O exercício seguinte foi o mesmo feito pelo professor Heitor (ver figura 6), que envolvia produção oral e tratava sobre situações em que pudesse haver choque cultural. O professor selecionou alguns tópicos para discussão. Essa atividade durou 20 minutos. Quando finalizada, Leandro mostrou as páginas dadas como tarefa para serem feitas em casa.

O professor retornou à página 38 para realizar o exercício de número 4 (ver figura 5), que envolvia leitura. Essa atividade também foi a mesma da observação 3. Para iniciar, professor e aluno discutiram sobre o que era *culture shock* (choque cultural). Posteriormente, o professor começou a ensinar algumas palavras julgadas importantes para a compreensão do texto: *pour*, *polite*, *argue*. Antes de começar a leitura, o professor pediu que o aluno escrevesse três exemplos de choque cultural. Então, o aluno leu o texto e respondeu à pergunta do exercício b. Após a correção, Leandro pediu que o aluno lesse o texto novamente e realizasse o exercício c, que consistiam em classificar as afirmações em falsas e verdadeiras. O exercício d foi deixado para ser feito em casa e corrigido na aula seguinte. Esta foi a última atividade da aula e teve duração de 25 minutos.