

O QUE OS ALUNOS PENSAM SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS?

WHAT DO LEARNERS THINK ABOUT THE ENGLISH TEXT BOOK?

ROSELY PEREZ XAVIER*
DANIELE TRISTÃO DE SOUZA**

RESUMO: Este trabalho investiga a relação que alunos do ensino fundamental e médio, bem como aqueles que cursam escola de idiomas, estabelecem com o livro didático de inglês. Um total de 260 alunos da cidade de Caçador, SC, respondeu a um questionário com perguntas sobre suas opiniões e posicionamento crítico quanto a esse recurso. Os dados foram analisados a partir de um panorama geral e contextual, visando encontrar pontos de convergência e divergência entre os adolescentes. Foi possível concluir que a metodologia de ensino adotada pelas professoras parece influenciar nas concepções dos alunos sobre o que um LD/ uma apostila de inglês deve oferecer e como deve ser avaliado(a).

Palavras-chave: livro didático de inglês; concepções de alunos; influências na aprendizagem.

ABSTRACT: This paper aims to investigate how secondary and high school students, as well as those who study at private language courses, view their English textbook. A total of 260 students from Caçador, SC, answered a questionnaire that elicited their opinions, conceptions and critical standpoint on this learning resource. The data were analyzed from both a general and contextual perspective aiming to find out similarities and differences among the teenagers' responses. It was possible to conclude that the teachers' methodology seems to influence the students' conceptions about what an English textbook must offer and how it should be evaluated.

Keywords: english textbook; student conceptions; influences on learning.

INTRODUÇÃO

O livro didático está presente no sistema educacional desde os primeiros anos de alfabetização de uma criança até os últimos anos de sua formação universitária. Este recurso exerce certa influência na organização do trabalho pedagógico, seja de forma direta, quando adotado pela escola ou professor, ou de maneira indireta, como material de apoio.

Considerando seu papel influente na vida do professor e na dos alunos, Freitag et al (1997) comentam que “se com o livro didático o ensino no Brasil é sofrível, sem ele será incontestavelmente pior [...]”. Tudo se calca no livro didático. Ele estabelece o roteiro de

* Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

** Escola de Ensino Fundamental Graciosa Copetti Pereira

trabalho para o ano letivo, dosa as atividades de cada professor no dia-a-dia da sala de aula e ocupa os alunos por horas a fio em classe e em casa.” (p.128)

O livro didático (LD doravante) é uma espécie de guia do professor, que geralmente se apega a esse instrumento para a sua atuação e a dos alunos em sala de aula. Seu potencial é de determinar o conteúdo de ensino, os objetivos de aprendizagem, as habilidades lingüísticas a serem priorizadas, as formas de uso da língua-alvo e a natureza das atividades para a avaliação formal, o que não significa, necessariamente, que o professor seja subserviente a ele ou, ainda, que não questione o material que pesquisa ou adota.

Há evidências de que o professor adapta, suplementa e até mesmo descarta atividades com base no que acredita ser importante e relevante para os alunos (Vide XAVIER e URIO, 2006, sobre a relação do professor com o LD). Por outro lado, há professores que são obrigados a seguir o LD à risca por imposição da escola, quase que cegamente, sem questioná-lo. Tal atitude torna-se problemática, considerando a importância da reflexão do professor sobre as concepções de linguagem, de ensino e aprendizagem subjacentes ao material que adota. Soma-se a isso a necessidade de o professor gerar mudanças no seu fazer e na aprendizagem dos alunos e essa necessidade pode comprometer o LD e o seu uso.

Souza (1995) explica que, para os professores, o LD representa o conhecimento que deve ser aprendido, e por estar hierarquicamente organizado, “demonstra passo a passo” como o ensino deve ser processado e, por essa razão, “[...] sua hierarquia não deve ser rompida, sob pena de provocar ‘lacunas’ na formação do aluno” (p.120).

A autoridade do LD também é reconhecida pelo aluno e faz parte do que Souza (*ibid.*) denomina processo da dinâmica de transmissão do conhecimento mediado pelo LD. O aluno, da mesma forma que o professor, pouco ou nada questiona sobre as suas informações. Acolhe-as como verdade e autoridade do conhecimento. Há casos ainda em que o aluno, seus pais ou, até mesmo, a direção da escola questionam o professor quando esse recurso não é de todo seguido.

Esta pesquisa debruça-se sobre a relação que o aluno estabelece com o LD de inglês, propondo fazer um levantamento dos interesses e concepções de estudantes do ensino fundamental e médio e de alunos de uma escola de idiomas frente a esse recurso de aprendizagem.

Para nortear o trabalho, as seguintes perguntas de investigação foram propostas: (1) Qual é o papel do LD / da apostila de inglês na visão de alunos cursando escola básica e escola de idiomas?; (2) Que vantagens e desvantagens os alunos vêem no uso desse material?; (3) Como eles avaliam um LD de inglês? Que elementos são considerados importantes? e (4) Qual é a influência do LD na aprendizagem dos alunos?

1. PROBLEMATIZANDO A RELAÇÃO ALUNO E LIVRO DIDÁTICO

O interesse em investigar a visão do aluno sobre o LD de inglês surgiu da nossa própria experiência profissional que tem mostrado alguns sinais de desinteresse dos

estudantes com relação a este recurso de aprendizagem, em particular de alunos do ensino fundamental e médio. Algumas atividades impressas no LD deixam de ser realizadas como tarefa de casa ou perdem interesse diante do computador e de outras tecnologias que povoam o espaço e consomem o tempo dos alunos.

Observamos, ainda, um descaso ou esquecimento do aluno em trazer esse material para as aulas. Por outro lado, muitos professores não mais adotam LD em suas disciplinas, alegando problemas econômicos por parte dos pais dos alunos ou a falta de comprometimento dos estudantes com relação a esse material. Será que o LD perdeu o seu atrativo?

Em escolas de idiomas, por sua vez, o processo de ensino e aprendizagem depende necessariamente deste recurso. Há consciência por parte dos alunos de que o LD é o gerador da aprendizagem, sendo difícil de ser desprezado no contexto de sala de aula. Há também a idéia de que, por ser um curso pago, trazer o LD para as aulas torna-se uma obrigação, pois trata-se de um investimento educativo.

De modo geral, o LD parece gerar expectativas nos alunos quanto à sua aprendizagem, que pode ser frustrada ou não, dependendo da maneira como o professor o utiliza. Cabe salientar que a frustração ou insucesso do aluno numa disciplina não pode ser atribuído ao LD. Uma série de fatores pode concorrer para isso, como a maneira de o professor trabalhar esse recurso, o tipo de interação que promove, seu comprometimento e o dos alunos com o processo de aprendizagem, a motivação de ambos, dentre outros.

Segundo Freitag et al (1997), poucos estudos apontam sobre o destinatário último, isto é, a criança, suas necessidades, habilidades e opiniões frente ao LD. A situação não é diferente, se pesquisarmos o Catálogo Analítico sobre o Livro Didático, organizado e coordenado por Fracalanza e Santoro (1989), que traz um levantamento bibliográfico das publicações realizadas sobre o LD no Brasil (livros, teses, artigos, legislação, etc), acompanhadas de seu resumo descritivo nas diversas áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências, Estudos Sociais e outras áreas), envolvendo as décadas de 50 a 80.

Dos estudos apresentados nessas áreas, foi possível verificar que poucas pesquisas contemplam o usuário do LD, e que elas residem, particularmente, no professor. Surpreendentemente, nenhuma obra trata o aluno como sujeito de pesquisa. Talvez, Moysés e Aquino (1987) tenham razão ao associarem o fracasso escolar, o qual projeta os alunos num patamar de descrença e de empobrecimento cultural, com a capacidade de os mesmos contribuírem com conhecimento crítico sobre o LD.

Nos últimos vinte anos, a perspectiva do aluno tem sido considerada em pesquisas sobre crenças (BARCELOS, 2000; BREEN, 2001) e sobre o seu conhecimento metacognitivo (WENDEN, 1999), visando conhecer as concepções dos aprendizes sobre a aprendizagem de língua estrangeira ou segunda língua, as dificuldades desse processo, as aptidões necessárias e as estratégias de aprendizagem bem sucedidas.

Ao utilizar um inventário de crenças de alunos sobre a aprendizagem de língua estrangeira (BALLI – *Beliefs about Language Learning Inventory*), buscando identificar semelhanças e diferenças entre grupos culturais, Horwitz (1999) concluiu que as diferenças

entre as crenças identificadas nos vários grupos de alunos americanos e em dois grupos de coreanos e turcos podem ser claramente atribuídas aos distintos contextos de aprendizagem nos quais esses alunos haviam sido expostos.

A autora ainda considerou a idade, a fase de vida e a circunstância de aprendizagem de língua como fatores importantes na definição das diferenças e semelhanças entre as crenças de alunos pertencentes a um mesmo grupo cultural.

A perspectiva do aluno sobre a aprendizagem de língua estrangeira pode contribuir para o entendimento da cultura do fazer escolar e das influências externas a este espaço, além de suas expectativas com relação aos conteúdos e às práticas pedagógicas neste contexto.

Cabe aqui então perguntar: Como produzir e editar um LD voltado para crianças e adolescentes, se existe um desconhecimento sobre a relação que eles estabelecem com esse recurso? O que eles esperam de um LD? Quais são suas expectativas frente a esse recurso? Afinal, o que eles têm a dizer sobre esse material?

Para compreender essas questões, propusemos investigar as concepções¹ dos alunos sobre o LD e a sua influência na aprendizagem desses jovens, suas expectativas e reações implicadas com ou sem o uso desse material.

2. O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS

São várias as funções do LD no âmbito escolar. Pode ser o primeiro, senão o único contato da criança com o mundo impresso, tornando-se o primeiro livro de leitura em casa. (HUMMEL, 1988) É o que também afirma Richards (s/d): “Para os aprendizes, o LD pode ser a principal fonte de contato com a língua além do insumo fornecido pelo professor”.(p.1)². Numa outra perspectiva, o LD também pode constituir-se na única fonte de língua estrangeira para o professor, muito embora existam outras fontes de insumo, como a mídia em geral, contatos eventuais com falantes nativos e etc. (ALMEIDA FILHO, 1994).

Para o professor, o LD pode ser material inspirador, caracterizando-se como fonte básica para a elaboração de novas atividades de ensino ou, ainda, servir de guia ou norteador de sua prática pedagógica como mencionado anteriormente. Pode também assumir o papel de “treinador de professor”³ (RICHARDS, s/d), principalmente para profissionais inexperientes e aqueles com formação precária, possibilitando-lhes formas de planejar e ensinar as lições. O grande perigo, porém, está no LD transformar-se em catecismo, ou seja, naquilo que deve ser aprendido, substituindo a própria realidade do aluno que deveria ser o objeto de estudo. O professor pode deixar-se dominar por esse instrumento, abrindo mão

¹ A palavra ‘concepção’ está sendo usada neste trabalho para se referir às idéias dos alunos sobre o tema delimitado, podendo ser elas fruto de crenças, *insights*, teorias implícitas ou afirmações, não cabendo aqui problematizar a perspectiva teórica subjacente a cada um desses termos.

² *For learners, the textbooks may provide the major source of contact they have with the language apart from input provided by the teacher.*

³ *Teacher training.*

de seu senso de plausibilidade⁴ e das relações / interações construídas a partir das oportunidades de aprendizagem criadas pelos alunos.

Se, por um lado, este recurso pode trazer vantagens ao professor e ao aluno, por outro, pode apresentar limitações, dependendo de como ele é trabalhado e do contexto de uso de língua apresentado. Dentre essas limitações, apontamos (1) a linguagem artificial que, muitas vezes, opera no contexto de comunicação, resultando em amostras irreais de uso da língua (ANSARY e BABAI, 2002; RICHARDS, s/d), (2) a visão idealizada de mundo (MOYSÉS e AQUINO, 1987; RICHARDS, s/d) e (3) o escopo de sua atuação social (ANSARY e BABAI, 2002; RICHARDS, s/d; UR, 1991). Pelo fato de ser escrito para um mercado global, o LD deixa de atender às necessidades, interesses e realidades mais locais.

Seja adotado efetivamente em sala de aula, seja utilizado como material de apoio, o LD tem a função de delimitar e direcionar o roteiro de trabalho do professor. E é a partir das atividades e dos conteúdos apresentados, bem como da maneira como eles são sugeridos para serem trabalhados, que tornam possível conhecer a abordagem de ensinar e aprender subjacente ao LD (vide COSTA, 1987, para um aprofundamento sobre essa questão). Convergente ou não com a abordagem de aprender do LD, o professor estabelece seu campo de ação e o dos alunos, influenciando-os nas suas concepções sobre aprender língua estrangeira.

3.METODOLOGIA

Para desenvolver este estudo, contamos com a participação de 260 estudantes da cidade de Caçador, SC, freqüentando o quarto ciclo do ensino fundamental (7ª e 8ª séries), o ensino médio (1º, 2º e 3º anos) e os níveis básico e intermediário de uma escola de idiomas. Todos responderam a um questionário com 25 questões, fechadas e abertas, as quais buscaram conhecer o perfil dos estudantes, suas atividades de aprendizagem preferidas, a importância do LD para o seu processo de aprendizagem, sua percepção sobre o que seria um bom LD, entre outras informações.

Os dados foram analisados sob óticas diferentes. Inicialmente, as concepções dos alunos foram examinadas sem considerar o contexto de ensino, visando construir um panorama geral das concepções de alunos em fase escolar sobre o LD. Num segundo momento, buscou-se encontrar pontos de convergência e divergência entre os adolescentes, considerando, desta vez, o contexto instrucional. Os dados receberam tratamento estatístico, com base na incidência de certas opiniões, e interpretativo, com base nos posicionamentos dos estudantes.

Foram escolhidas duas turmas de cada nível, ou seja, duas turmas de 7ª série, duas de 8ª série e assim por diante, totalizando 10 turmas do ensino fundamental e médio. As turmas de cada série pertenciam a diferentes redes de ensino (pública e privada) do período diurno.

⁴ Senso de plausibilidade é o entendimento subjetivo dos professores sobre o seu próprio ensino (PRABHU, 1990, p. 172). Segundo Prabhu (ibid), os professores precisam operar com algum conceito pessoal sobre a relação causal entre o seu ensino e os ganhos de aprendizagem obtidos.

Para a escola de idiomas, foram escolhidos dois grupos, um de nível básico e outro de nível intermediário, que também estudavam no período diurno.

As turmas de 7^a e 8^a séries da escola pública tinham aulas de inglês com P1⁵. As turmas do 1^o e 2^o anos do ensino médio tinham P2 como professor. P3 era a professora do 3^o ano. As turmas da escola particular de 7^a, 8^a, 1^o, 2^o e 3^o anos tinham P4 como professora de inglês. Na escola de idiomas, P5 era a responsável pelo nível básico e P6, pelo nível intermediário.

O critério de escolha das turmas para os contextos escolares pesquisados foi o número de alunos por sala, isto é, as classes mais numerosas foram selecionadas para a aplicação do questionário. Em turmas com o mesmo número de alunos, a escolha foi baseada no seu melhor desempenho/ rendimento, em termos gerais, na visão do professor regente de inglês.

Para a coleta de dados, foi preciso, inicialmente, contatar a direção das escolas. Esta tarefa foi um tanto difícil, especialmente nas escolas particulares e de idiomas que se mostraram relutantes a participar da pesquisa. Foi possível perceber um receio por parte dessas escolas em ter o seu contexto escolar e material de ensino desvelados e analisados, mesmo sabendo que haveria sigilo e anonimato na divulgação dos resultados.

A coleta de dados na escola particular de educação básica foi possível somente com a colaboração da professora regente das turmas, que, além de perceber a importância deste trabalho, convenceu a Direção da escola da necessidade de os alunos participarem do estudo. Na escola de idiomas, por sua vez, a proprietária demonstrou flexibilidade e, após muito diálogo, reconheceu o valor da pesquisa.

Para diferenciar os alunos dos três contextos pesquisados, serão utilizadas as seguintes siglas: AEE (alunos das escolas estaduais), AEP (alunos da escola particular) e AEI (alunos da escola de idiomas).

4. UM PERFIL DOS ALUNOS E DE SUAS PREFERÊNCIAS

Dos 260 alunos que participaram deste estudo, 248 eram do ensino básico (153 da rede estadual pública e 95 da rede particular) e 12 alunos de uma escola de idiomas. A faixa etária dos alunos variava entre 12 e 18 anos, sendo 51,5% do sexo feminino e 48,5% do sexo masculino.

A maioria dos estudantes das escolas estaduais (55%) trabalhava meio período, como auxiliar de mecânica, babá, agricultor, secretária, atendente de loja e repositor de supermercado. Dos alunos da escola particular, somente 4% disseram que auxiliavam seus pais em negócios próprios, como atendentes de balcão, telefonista e secretária, enquanto que os alunos da escola de idiomas disseram não trabalhar.

O nível de dificuldade na aprendizagem do inglês variou na opinião dos alunos pesquisados. Inglês é uma disciplina “mais ou menos difícil”, segundo a maioria dos que

⁵ P1, P2, P3, P4, P5 e P6 são códigos aqui utilizados para se referirem às professoras de inglês que lecionavam nas turmas pesquisadas.

estudam na escola pública (60,7%), da mesma forma que para os alunos da escola particular (47,3%). Na escola de idiomas, por outro lado, a maioria (66,6%) disse que aprender inglês “não é difícil”. Paralelamente, muitos alunos da escola pública e particular (44%) também concordaram com isso.

Dentre as atividades preferidas pelos estudantes, estão as músicas, as atividades orais, como a leitura e a apresentação oral de diálogos em forma de teatro, conversação e dinâmicas, as traduções (de textos e de letras de músicas) e os exercícios do livro/apostila (os fáceis, os criativos e os rápidos). Com base nas preferências apresentadas, foi possível perceber que a metodologia das professoras (P1, P2, P3, P4, P5 e P6) parece estar voltada, principalmente, para a produção e compreensão oral, bem como para a tradução de textos, independentemente do nível de ensino (7ª, 8ª, 1º, 2º ou 3º anos). Esta metodologia pareceu também ser comum na escola de idiomas pesquisada, cujos alunos também mencionaram a tradução e a produção/ compreensão oral como atividades preferidas.

Observou-se, ainda, que as professoras tendem a complementar o LD / a apostila de inglês, trazendo músicas, textos e jogos, e a dinamizar sua metodologia com apresentações orais e teatro, visando motivar os alunos para a aprendizagem.

O que você **mais gosta** das aulas de inglês?

AEE 83 - Quando a professora traz músicas para aprendermos as pronúncias.

AEE 79 – Traduções de textos e músicas, pois acho que se aprende melhor do que usando o livro.

AEP 155 – As dinâmicas e os trabalhos que a professora dá, porque são atividades diferentes que ampliam nosso vocabulário.

AEP 239 - Quando o professor nos traz novos conhecimentos atuais sobre a cultura americana ou quando nos traz uma música para traduzir.

AEI 249 – Da conversação, dinâmicas em grupo.

AEI 251 – Das traduções de músicas.

Essas e outras vozes sugerem que a metodologia das professoras exerce influência sobre as preferências dos alunos, colocando o LD em segundo plano, uma vez que, ao dar vida a ele, o professor dinamiza e complementa o conteúdo apresentado. Isso nos leva a especular sobre a relação entre as atividades preferidas pelos alunos em sala de aula e o fazer das professoras, sinalizando a abordagem de ensinar a qual eles estavam submetidos. Ao mencionarem ‘dinâmicas’, ‘apresentação de diálogos’, ‘pronúncia’ e ‘tradução de textos e músicas’, os alunos nos remetem ao ensino das professoras ou, pelo menos, ao ensino de inglês que eles haviam sido expostos durante sua vida escolar.

Muitos alunos afirmaram que, através das músicas e dos diálogos, é possível aprender e aprimorar a pronúncia, falar e entender, aprender a gramática e o vocabulário, além de se divertirem. A tradução, por sua vez, possibilita aprender vocabulário e novas expressões. Traduzir músicas, em particular, é o que eles disseram preferir.

XAVIER & SOUZA - O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês?

Certamente, todas essas atividades criam oportunidades de aprendizagem, como é o caso da tradução de textos e de músicas. No entanto, a tradução pode tornar-se rotina e sinônimo de compreensão de texto. Sabemos bem que ambas envolvem processos cognitivos distintos. A primeira busca a decodificação das palavras de um texto, enquanto que a segunda pressupõe a construção não linear de sentido, sustentada por estratégias de inferência, adivinhação (visando coerência), esquívamento (*avoidance*) e associações ascendentes e descendentes. O texto, portanto, não é um pedaço de informação jogada no tempo e espaço, mas uma identidade que transmite idéias, intenções, valores, propósitos e que devem ser compreendidos e avaliados. Neste sentido, a tradução pouco contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, a qual transcende o conhecimento e a aprendizagem de vocabulário, expressões, pronúncia e significados proposicionais. A competência comunicativa caracteriza-se, principalmente, pelo conhecimento do uso sociolingüístico, discursivo e estratégico da língua. (CANALE, 1983)

Ademais, o trabalho de tradução de textos ou de músicas numa escala freqüente pode levar o aluno a acreditar que compreender um texto implica saber o significado de todas as suas palavras e, conseqüentemente, depender incondicionalmente do dicionário para essa tarefa. Pode ainda distanciar o aluno do sentido coerente do texto, em face da sua preocupação em decodificá-lo. A língua, nesta perspectiva, torna-se um “instrumento *hardware*”, sem dinamismo, reflexão e ação sobre os que a produzem e a compreendem.

De maneira explícita, os alunos apontaram o professor (sua atitude e, principalmente, sua metodologia) como elemento importante que influencia no seu interesse pelas aulas. As falas, a seguir, demonstram que os alunos apreciam uma boa explicação e “aulas interativas”. Interatividade, para eles, significa poder participar de diálogos e de trabalhos em grupo para a prática oral.

O que você **mais gosta** das aulas de inglês?

AEE 41 – Falar os diálogos.

AEP 171 – A explicação da professora.

AEI 249 – Da conversação, dinâmicas em grupo.

Observou-se também, pelas preferências dos alunos, que a metodologia das professoras pode alimentar crenças nos alunos sobre a melhor forma de aprender língua estrangeira. Para AEP 243 e AEP 246, a seguir, decorar listas de verbos e regras gramaticais, embora nada atraente, é necessário ou importante para aprender uma nova língua. Da mesma forma, AEE 24 e AEP 224 acreditam que a prática oral e a tradução promovem maior aprendizagem.

O que você **menos gosta** das aulas de inglês?

AEP 243 - Decorar listas de verbos (porém necessário).

AEP 246 - De decorar regras verbos, que é importante para começar a aprender.

O que você **mais gosta** das aulas de inglês?

AEE 24 – Os diálogos pois a gente aprende a falar o inglês.

AEP224 – Gosto muito quando ouvimos músicas e traduções, pois aprendemos bastante com isso.

Os dados ainda sugerem que “gostar de algo” (dos exercícios do LD, por exemplo) está, muitas vezes, relacionado à capacidade de o aluno realizar esse “algo”. Em outras palavras, tudo aquilo considerado difícil ou complexo (em nível lingüístico ou cognitivo), e que afeta a sua compreensão, gera atitude negativa nos alunos. Por outro lado, o que é acessível a eles, no que tange à compreensão, parece gerar atitudes mais positivas. É o que podemos deduzir de certas respostas dadas às atividades que os alunos mais gostam e as que menos gostam nas aulas de inglês.

O que você **mais gosta** das aulas de inglês?

AEE 1 - Diálogo (quando eu consigo decorar).

AEE 36 - O fato de poder entender as frases em inglês traduzindo para o português.

AEP 231 – Os exercícios orais, porque não vou muito bem na gramática.

AEP 237 – Traduções. Memorizo muito mais rápido o conteúdo.

O que você **menos gosta** das aulas de inglês?

AEE 97 - Os exercícios do livro (os difíceis).

AEE 90 - Os assuntos mais complicados.

AEP 229 - Vocabulário muito complexo.

AEI 248 - De escutar as conversações (rápidas), tenho dificuldade para compreender.

Esses resultados corroboram o estudo de Moysés e Aquino (1987) que mostra a preocupação dos alunos com a compreensão, pois eles sabem que a aprendizagem tem que passar pelo entendimento para ser verdadeira.

A aprendizagem também é vista na dimensão behaviorista, caracterizada pela memorização de informações e falas que, para os alunos, parece ser necessária para o domínio da língua estrangeira.

Se, por um lado, muitos alunos disseram gostar das apresentações orais (33%), músicas (28,2%) e traduções (14,5%), por outro, muitos afirmaram não gostar de estudar a gramática e suas regras (16,5%), de fazer leitura em voz alta (13,9%) e de traduzir (11,8%). Dentre os itens gramaticais mais citados foi o “verbo”, que pareceu ser o assunto mais desprezado por eles. A leitura em voz alta também pareceu intimidá-los. É o que muitos afirmaram quando citaram a pronúncia, a repetição, a fala e a leitura oral como atividades que pouco gostam.

O que você **menos gosta** das aulas de inglês?

AEE 67 – Ficar repetindo os verbos.

AEP 207 – Pronunciar frases.

AEI 250 – Parte falada.

Essas e outras respostas sugerem uma demonstração de que muitos alunos almejam uma aprendizagem mais significativa de língua estrangeira.

5. O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS NA VISÃO DOS ALUNOS

Para a maioria, o LD / a apostila de inglês é um recurso muito importante para o processo de aprendizagem. Alguns ainda salientaram a sua importância para o trabalho docente (AEE 20 – É muito bom, facilita o aprendizado e fica melhor para nós alunos e para os professores; AEE 108 - É um apoio para os alunos e também para o professor, pois os assuntos estão todos em seqüência, facilitando o entendimento do aluno e dando uma boa estrutura ao professor.).

O uso de adjetivos como “principal”, “importante”, “fundamental”, “legal”, “essencial”, “útil” e “indispensável” expressa a relevância do LD na aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, o uso de metáforas e sinônimas em algumas falas sinaliza o seu papel vital e inquestionável.

AEE 51 - Um companheiro de aula, um professor e muito mais porque ele nos ajuda a aprender com facilidade.

AEE 124 - É como uma professora, não podemos aprender sem ele.

AEP 198 - É um modo de aprender certo e mais rápido;

AEP 209 - É como uma porta que abre caminhos para a aprendizagem.

AEI 259 – é um método de ensino [...]

A visão de LD como “guia”, “base” ou “fonte do conhecimento” promove este recurso a um patamar indispensável para o processo de aprendizagem, porém alguns alunos questionaram a sua auto-suficiência.

AEE 32 - É bom, contanto que tenha o professor sempre por perto para tirar as dúvidas.

AEE 70 - É um auxiliar nas aulas de inglês, nem tudo a gente pode aprender com ele.

AEP 244 - É a base do aprendizado juntamente com o trabalho do professor.

AEP 246 - É importante, mas não o suficiente para um bom aprendizado.

Junto ao LD, o professor é considerado figura essencial, pois é visto como mediador e facilitador do processo de aprendizagem.

Numa perspectiva geral, o LD assume o papel de facilitador da aprendizagem por apresentar os conteúdos de forma organizada e simplificada. É, portanto, um instrumento prático, já que não requer a cópia de informações do quadro, poupando o tempo e o esforço dos alunos e agilizando a sua aprendizagem. Esses dados convergem com as vantagens do LD apontadas pela maioria dos alunos neste estudo (a ser discutido mais adiante). Tal recurso possibilita, ainda, segundo os alunos, oportunidades para reforçar, exercitar, revisar e lembrar o conteúdo dado pela professora. É, neste sentido, um complemento das aulas. Sua função de “reforçar” e “exercitar” sinaliza a influência da cultura escolar na visão dos alunos sobre o processo de aprender, que parece estar voltado para a memorização, fixação e automatismo, oportunizado pelo LD/ apostila e possivelmente manifestado no ensino das professoras através das práticas orais mencionadas pelos próprios alunos.

Para os estudantes pesquisados, o LD traz quantidade e diversidade de informações. Com ele, “aprende-se mais” e é possível aprofundar-se no assunto. Alguns alunos também salientaram a qualidade desse recurso, dizendo que “aprendem melhor” com ele, possivelmente pela forma como os conteúdos são apresentados, isto é, de maneira organizada, seqüenciada, ilustrada e sistematizada.

Da maneira como os alunos vêem o LD/ a apostila de inglês, é possível delinear o seu papel no processo de aprender essa língua, como mostra o Quadro 1 a seguir. São papéis que se complementam.

Alguns papéis	Algumas vozes
Facilitador do ensino e da aprendizagem	AEE 56 – Fundamental, pois [...] ajuda a me fazer entender o inglês. AEP 185 – É uma forma mais fácil de se aprender inglês. AEI 252 – É muito importante, pois sem apostila se tornaria complexo o aprendizado do inglês.
Organizador / esquematizador do conteúdo / norteador da aprendizagem	AEE 121 - É uma organização de estudo. AEP 227 - É uma ordem de assuntos a ser seguido. AEP 236 - É importantíssimo, pois possui uma estrutura adequada para o aprendizado.
Fixador do conteúdo	AEE 89 - É o reforço do que a professora explica, para pegarmos prática. AEP 179 - É importante para praticar os exercícios sobre o que aprendermos. AEP 235 - É uma fixação do que aprendemos nas aulas e um recurso quando se esqueço de algo.

XAVIER & SOUZA - O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês?

Motivador das aulas	AEE 23 – Uma maneira de prender a atenção dos alunos. AEE 99 - É uma forma de ter em casa algo interessante, que faz com que a gente tenha mais conhecimento e interesse pela língua estrangeira. AEP 156 – É uma forma bem legal de aprender.
Agilizador da aprendizagem	AEE 15 – É necessário porque nós teríamos que escrever tudo. AEE 153 - Importante no aprendizado já que nos traz textos e interpretação não precisando repassá-lo para o caderno. AEP 207 – É uma referência nos estudos pois tem todas regrinhas verbos e exercícios para aprender.

Quadro 1 - Alguns papéis do LD a partir de sua representação nas vozes dos alunos.

O Quadro 1 assinala alguns benefícios do LD para a aprendizagem através das noções de facilidade (pela organização do conteúdo para o estudo, possibilitando a sua melhor compreensão), quantidade e qualidade de informações (pelos exemplos, explicações e o número de exercícios que o LD apresenta, complementando e reforçando o conteúdo), motivação e praticidade.

Certos da importância do LD para o processo de aprendizagem, a maioria dos alunos (66,5%) afirmou que “nunca se esquecem” de levá-lo às aulas. Se considerarmos cada um dos contextos escolares, é possível dizer que os dados não diferem entre si, ou seja, a grande maioria dos alunos, em cada contexto, tem consciência da necessidade de trazer o LD/ a apostila para as aulas de inglês. No entanto, foi possível perceber que existe uma certa “providência” do professor quando os alunos se esquecem desse material.

AEE 32 - Que a gente pode esquecer o livro em casa e a professora anota na agenda.
AEE 96 – não pode esquecer o livro senão você é anotado por não fazer os exercícios.
AEP 220 - É um grande estorno [sic] que faz com que a professora reclama [sic] por eu não telo [sic] trazido.

Diante dos benefícios do LD, a grande maioria dos estudantes (95,9%) acredita que o ideal é estudar inglês **com** ele. Suas razões aproximam-se de suas concepções sobre o papel do LD e de suas vantagens. Em outras palavras, trata-se de um recurso que facilita a compreensão, o estudo e a aprendizagem através das explicações fornecidas, da organização e sistematização do conteúdo e do fácil acesso à matéria em situações dentro e fora de sala de aula.

Pelo fato de o LD / a apostila proporcionar todo o conteúdo (“a base para o estudo”), os alunos afirmaram ter maiores chances de “aprender mais”, ficando livres de terem que copiar todas essas informações do quadro de giz, aumentando, conseqüentemente, suas chances de “aprender mais rápido” e com segurança quanto às informações impressas, o que demonstra a confiabilidade dada pelos alunos ao LD/ à apostila de inglês.

Os dados ainda sugerem que, pelo fato de o LD / a apostila trazer explicações gramaticais e exercícios, a aprendizagem torna-se “mais reforçada” e “melhor”. Novamente, observa-se que, para esses alunos, o LD/ a apostila complementa e reforça o ensino da professora na perspectiva de aprendizagem para a compreensão e fixação.

Entre o LD e a apostila de inglês, a maioria dos alunos (69,4%) preferiu o primeiro. Este dado também se reflete em cada contexto isoladamente. Entretanto, se considerarmos apenas os alunos que utilizam apostila multidisciplinar, como aqueles do 3º ano das escolas públicas pesquisadas e os alunos do 1º, 2º e 3º anos da escola particular, observa-se que esse material é preferido em relação ao LD. Alguns alunos justificaram essa preferência com base no sistema de ensino já instituído pela escola e na idéia do conteúdo ser apresentado de maneira resumida e simplificada na apostila.

6. VANTAGENS E DESVANTAGENS DO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS

Visando conhecer os pontos fortes e fracos do LD / da apostila de inglês, os alunos foram solicitados a apontar suas vantagens e desvantagens. A maior vantagem está relacionada à questão do ‘tempo’, ou seja, este recurso contribui para poupar ou ganhar tempo tanto do professor quanto dos alunos, com a praticidade de disponibilizar o conteúdo, os exercícios e os textos de maneira organizada, evitando ter que copiá-los no/do quadro de giz.

Para os alunos, essa praticidade ainda permite que eles prestem mais atenção aos exercícios e às explicações, o que não seria possível integralmente se eles tivessem que copiar ou anotar as informações do quadro.

AEE 3 – não precisa copiar tanto exercícios no caderno, e dá para aprender mais coisas.

AEP 211 – escrever pouco, e aprende mais rápido.

Por trazer o conteúdo e as explicações de forma orgânica, o LD / a apostila de inglês parece promover uma certa autonomia ou independência aos alunos, uma vez que os mesmos podem acessar os conhecimentos no lugar e momento que desejarem. Para alguns, esta independência pode ser responsável pela desatenção dos colegas nas aulas.

AEE 94 – é que um cola do outro e muitas vezes nem prestam atenção na professora porque está tudo no livro.

AEE 128 – muitos alunos deixam de estudar porque tem o livro para ver quando quiserem.

XAVIER & SOUZA - O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês?

AEI 254 – não se esforçamos [sic] muito, pois sabemos que tem no livro.

AEI 258 – que às vezes alguns alunos não prestam atenção porque acham que vão chegar em casa e ler sozinhos e na verdade não fazem isso.

A maior desvantagem do LD / da apostila de inglês, apontada pelos alunos, é a dependência que esse recurso causa no aluno e, principalmente, no professor. Percebe-se, portanto, uma crítica feita ao professor que se limita aos conteúdos apresentados no LD.

Desvantagens do LD / da apostila:

AEE 118 – É muita rotina, pega o livro olha o assunto e faz os exercícios.

AEE 130 – As aulas podem ficar apenas no livro, pobre, preso.

AEP 194 – Você sempre fica na mesma, livro para tudo.

AEP 207 – Só faz o que o livro pede.

AEI 251 – Bitolação em cima da matéria.

AEI 260 – Você é obrigado a seguir um livro, sem poder modificar a aula.

O uso exclusivo do LD / da apostila acarreta, na opinião dos alunos, aulas monótonas, repetitivas e cansativas, podendo comprometer sua motivação.

Desvantagens do LD / da apostila:

AEE 37 – às vezes o livro se torna cansativo e repetitivo.

AEP 157 – É cansativo.

AEI 259 – Se torna muito cansativo e repetitivo.

Na opinião de alguns alunos, a dependência e confiabilidade dispensadas ao LD interferem na construção de uma relação mais produtiva entre professor e aluno(s), ou seja, o LD passa a se comunicar mais com os alunos do que o próprio professor. É o que revelaram alguns alunos sobre essa questão:

AEE 44 – Os professores dão os exercícios no livro e não falam muito com os alunos.

AEE 138 – Com a apostila a professora não explica apenas diz tal exercício, façam.

AEP 168 – só ficamos em cima do livro.

AEP 223 – fica preso a um modelo de ensino.

Ainda como desvantagens, foram apontados aspectos financeiros e físicos. No primeiro caso, os alunos da escola pública queixaram-se do fato de terem que comprar o LD/ a apostila. Quanto ao aspecto físico, reclamaram do seu peso nas mochilas. Os alunos da escola pública ainda mencionaram que o uso do LD/ da apostila impossibilita o exercício da

escrita no caderno, uma atividade considerada importante para a aquisição de uma língua estrangeira, na opinião desses alunos.

Em geral, foi possível concluir que os estudantes têm clareza sobre a relação de dependência que o LD/ a apostila de inglês causa no usuário (professor e aluno). Por outro lado, tal recurso cria uma sensação de conforto, pois além da praticidade, ele oferece autonomia, podendo ser utilizado para o auto-estudo.

7. AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS NO OLHAR DOS ALUNOS

Os dados mostraram que o material mais utilizado em sala de aula é o LD, com exceção das turmas do ensino médio da escola particular e do 3º ano da escola estadual que utilizam uma apostila multidisciplinar.

Na opinião dos estudantes, o LD / a apostila de inglês deve trazer algum tipo de material complementar. Dentre os listados, os alunos elegeram o “caderno de atividades extras para reforço” e o “caderno com atividades de entretenimento”, ficando em terceira opção o “caderno de atividades para serem realizadas no computador ou internet”.

No entanto, ao compararmos os contextos das escolas públicas, particulares e de idiomas, foi possível observar que as preferências por esses materiais diferem de contexto para contexto. O acessório mais eleito entre os AEEs foi o “caderno com atividades de reforço”. Os AEPs, por sua vez, optaram pelo “caderno de atividades para serem realizadas no computador e internet”, e os AEIs preferiram o “caderno de atividades de reforço”, “fita de áudio com os textos do LD” e um “caderno com atividades de entretenimento”.

Esses dados sugerem que o interesse dos alunos está em acessórios que permitam o domínio da matéria (sua fixação e memorização), dadas as exigências escolares como as avaliações formais, e o entretenimento, sinalizado pelo uso do computador/ Internet e por tarefas como palavras cruzadas e caça-palavras.

Ao serem solicitados a avaliar o conteúdo de ensino do LD / da apostila de inglês, observou-se que as “músicas”, os “textos ou diálogos para serem lidos” e as “atividades orais” são os conteúdos que mais atraem os alunos pesquisados. Observa-se, novamente, a ênfase nas habilidades de compreensão e expressão oral, através de atividades com música e diálogos.

Por outro lado, o que menos atrai os alunos são “os exercícios gramaticais” (34,3%), em particular os alunos dos contextos de escola básica (público e privado), enquanto que os AEIs afirmaram não se interessar pelas atividades orais apresentadas no LD.

Em geral, os alunos acreditam que um LD para ser bom deve trazer os seguintes conteúdos, mostrados na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Conteúdos necessários para um LD ser considerado bom ou ótimo, segundo os alunos pesquisados.

Conteúdos	Porcentagens
Vocabulário	24,2%
Músicas	23,4%
Atividades orais e diálogos	20,4%
Atividades de entretenimento	18,7%
Exercícios	13,1%
Gramática	12,7%
Textos	8,5%

Com base na tabela acima, 24,2% dos alunos acreditam que um bom LD deve proporcionar vocabulário (gírias, listas bilíngües, dicionário avulso) para subsidiá-los em atividades de tradução. Para alguns, o vocabulário pode ainda beneficiar a produção de fala, como sugerem as vozes a seguir:

Em sua opinião, o que deve ter um livro didático ou apostila de inglês para ser considerado **bom ou ótimo**? Justifique sua resposta.

AEP 155 – Gramática, conversação, vocabulário, porque é com eles que você aprende a falar inglês.

AEP 184 – Vocabulário, para poder falar sem problemas a conversação em inglês.

A presença de músicas é o que 23,4% dos alunos também proclamam em um bom LD/ apostila de inglês, pois, por meio delas, a aprendizagem torna-se mais “fácil” e “interessante”, possibilitando a tradução de sua letra e a prática da pronúncia.

A “pronúncia” e o “falar corretamente” foram preocupações observadas nas falas dos alunos da escola pública, que pareciam estar submetidos a uma metodologia e avaliação voltadas para a expressão oral, conforme sinalizam algumas falas a seguir. Alguns alunos da escola particular também consideraram a pronúncia importante.

Em sua opinião, o que deve ter um livro didático ou apostila de inglês para ser considerado **bom ou ótimo**? Justifique sua resposta.

AEE 10 – Como se lê as palavras para as provas orais.

AEE 18 – Quando o professor faz provas orais sobre texto, a gente decora o texto e fala lá na frente.

AEE 125 – Deveria ter a pronúncia das palavras, porque assim muitas pessoas aprenderiam a falar ou pronunciar bem melhor.

AEE 132 – Devia ter uma explicação para pronunciar as respostas.

AEP 210 – Eu gostaria de encontrar [...] lições que divirtam e ajudam entender e decorar, além de lições que ensinam a falar com coerências. Para mim isto seria completo.
AEP 247 – Um livro que estimula a pessoa a falar corretamente o inglês, pois o livro ensina apenas a ler e escrever em inglês, não a própria fala o “speech” [sic] em si, o que é o mais importante.

Na mesma perspectiva, 20,4% dos alunos consideraram “atividades orais” e diálogos” como sendo importantes em um bom LD, o que sinaliza seu objetivo de aprender a se comunicar na língua-alvo (falar e entender), uma habilidade que parece ser prioritária para as professoras participantes da pesquisa.

Foram ainda mencionadas as atividades de entretenimento, como “brincadeiras” e “jogos”, que devem integrar um bom LD. Para os alunos, elas visam quebrar a monotonia das aulas e a mesmice dos exercícios, além de promoverem oportunidades de aprendizado.

Um bom LD também deve trazer exercícios, segundo 13,1% dos alunos. Foram citados exercícios gramaticais, de reforço, de compreensão de textos, de tradução e de expressão escrita. Devem ser “dinâmicos”, “claros”, “variados”, “bem elaborados”, “diferentes”, “não repetitivos” e “de fácil compreensão”. Observa-se que a clareza, a diversidade e a compreensibilidade são novamente aspectos considerados importantes na elaboração de exercícios que compõem um bom LD.

Para sintetizar, os alunos consideraram os seguintes aspectos na avaliação dos exercícios:

(1) Compreensibilidade. Os dados sugerem que a compreensão está relacionada ao significado das palavras encontradas no exercício, podendo dificultar ou facilitar o entendimento e a realização da atividade. A compreensão pode ainda estar relacionada ao significado funcional do enunciado, isto é, ao entendimento do que é solicitado a fazer. Neste caso, a clareza e a objetividade das instruções são cruciais, segundo os alunos. Por outro lado, a compreensibilidade do exercício também depende da atenção e do engajamento dos alunos (AEP 178 – “porque são fáceis, e quem presta atenção consegue fazer”; AEP 198 – “talvez se eu prestasse mais atenção eu entenderia melhor”; AEP 199 – “depende se a pessoa quer aprender ou não”).

(2) Quantidade. Este aspecto foi julgado ser importante para promover uma boa aprendizagem. As opiniões variaram entre aqueles que preferem maior ou menor número de exercícios no LD. Suas razões basearam-se na necessidade de melhor compreender, fixar e praticar o conteúdo dado.

Para alguns alunos, a noção de quantidade não determina a qualidade dos exercícios, sugerindo, portanto, a necessidade de o LD priorizar a qualidade das atividades propostas.

AEE 43 – Não importa a quantidade e sim a qualidade.

AEE 146 – a qualidade que deixa um pouco a desejar e não a quantidade.

AEI 256 – não adianta fazer um monte de exercícios se não entende acho que o importante não é o número de exercícios.

XAVIER & SOUZA - O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês?

(3) Relação entre conteúdo e exercícios. Os alunos avaliaram essa relação em termos de: (in)compatibilidade entre o nível de dificuldade do conteúdo apresentado e a quantidade de exercícios fornecidos, (in)compatibilidade entre a quantidade de conteúdo e de exercícios, e a adequação dos exercícios ao conteúdo. No que se refere à primeira relação, o problema parece residir na pouca quantidade de exercícios para a compreensão de conteúdos mais complexos.

AEE 6 – porque os conteúdos que são mais difíceis tem [sic] menos exercícios.

Quanto à (in)compatibilidade entre a quantidade de conteúdo e de exercícios, alguns alunos mostraram-se satisfeitos e outros insatisfeitos com essa relação:

AEE 37 – tem assuntos que o livro passa pouca informação e exige muito exercício depois.

AEE 107 – alguns assuntos trazem excesso e outros falta [sic] de exercícios para praticar.

AEP 170 – é que às vezes é muito, às vezes é pouco.

A adequação dos exercícios ao conteúdo foi também considerada na avaliação. É o que ilustram as falas a seguir:

AEE 70 – alguns exercícios fogem do contexto do que foi explicado.

AEE 88 – porque às vezes tem exercícios que não tem muito a ver com o assunto.

AEI 259 – Porque os exercícios são sobre o que foi aprendido [...].

(4) Quantidade de explicação fornecida no exercício (i.e. pouca ou suficiente e se acompanha ou não exemplos ilustrativos). Este aspecto foi considerado importante e está relacionado à compreensão necessária para a resolução da atividade.

(5) Nível de complexidade dos exercícios. Está relacionado à sua exigência cognitiva ou forma de apresentação, podendo facilitar ou impedir a compreensão sobre como realizá-los.

(6) Variedade (i.e. repetitivo ou não). Para os alunos, a padronização dos exercícios compromete a motivação e acentua a rotinização em sala de aula.

AEE 118 – porque é só rotina, a mesma coisa em todos os conteúdos.

AEP 239 – Pois há muitos exercícios gramáticas [sic], repetitivos (mesmo estilo).

AEP 241 – não há uma variedade dos conteúdos abordados nos exercícios.

As críticas dos alunos nos remetem à reflexão sobre os tipos de exercícios propostos em aula e à necessidade de atividades criativas e desafiadoras como forma de estimular o interesse dos estudantes pelo assunto estudado.

Além dos exercícios, a presença da gramática também é importante em um bom LD na opinião de 12,7% dos alunos, que apontaram as explicações das regras e os exercícios correspondentes como necessários.

Os textos, por sua vez, foram considerados instrumentos para a compreensão em leitura, enquanto que os diálogos foram projetados como instrumentos para a produção oral. Para os alunos, os textos de um bom LD devem ser “informativos”, “atuais” e “de fácil compreensão” sobre assuntos de interesse à sua faixa etária, podendo versar sobre aspectos culturais de países de língua inglesa ou temas relacionados à adolescência. Também foi salientada a necessidade de o LD trazer diferentes gêneros textuais. Além de letras de música e diálogos, foram citados: “histórias”, “artigos de jornais” e “histórias em quadrinhos”. É possível sugerir, portanto, que, ao escolher um texto para compor um bom LD, o autor deve considerar critérios como relevância e interesse para a vida dos alunos, nível de dificuldade lingüística e variedade textual. São aspectos ligados à motivação, compreensibilidade e diversidade no processo de aprendizagem. São posicionamentos que demonstram o olhar crítico dos alunos não somente para o LD/ a apostila de inglês, mas também para as tomadas de decisão das professoras.

É possível concluir que, para caracterizar o conteúdo de um bom LD, os alunos parecem ter considerado fatores contextuais, como a metodologia da professora e sua abordagem estruturalista de ensinar. Embora este estudo não traga dados empíricos sobre o fazer das professoras, podemos supor, a partir das vozes dos alunos, que a metodologia proposta pelas professoras (apresentações orais, dinâmicas, tradução de músicas) traz expectativas nos alunos quanto aos conteúdos de um LD (“mais” diálogos, vocabulário, músicas), permitindo a eles reforçar as habilidades e capacidades que a professora desenvolve em aula.

Embora seja prematuro afirmar, os dados sugerem que a prática docente pode exercer influência nas crenças dos alunos sobre o conteúdo de um LD, corroborando os resultados de Horwitz (1999), que observou diferenças nas crenças de aprendizes de um mesmo grupo cultural, que poderiam ser claramente atribuídas às distintas circunstâncias de aprendizagem às quais eles haviam sido expostos.

No entanto, há aspectos avaliativos mencionados pelos alunos que parecem derivar de suas próprias necessidades e interesses, em face das limitações do LD, como a temática e diversidade dos textos, atividades de entretenimento, variedade de exercícios e a compatibilidade entre conteúdo e exercícios. Esses interesses e necessidades podem estar ligados à faixa etária dos alunos (como a presença de textos informativos e voltados para a sua realidade), à sua motivação (como a presença de atividades de entretenimento) e à própria cultura escolar que, através do sistema de notas e da pedagogia do exame (XAVIER, 1999), impõe uma visão de aprendizagem para a fixação. Assim sendo, os alunos percebem a necessidade da memorização do conteúdo ensinado através dos exercícios do LD.

8. A INFLUÊNCIA DO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Além de facilitar a compreensão do conteúdo de ensino (“a matéria”, “os assuntos”, “a língua”), o LD, segundo os alunos, possibilita o desenvolvimento da expressão escrita e oral, da compreensão em leitura, de conhecimentos lingüísticos (gramática e vocabulário) e da tradução de textos e palavras.

Dentre as habilidades lingüísticas, a expressão escrita foi a mais citada (18%), quando os alunos foram solicitados a avaliar o potencial do LD/ da apostila na aprendizagem de inglês. Na seqüência, a expressão oral (13,2%) e a leitura (10,8%).

Por expressão escrita, foi possível perceber que os alunos estavam se referindo à ortografia, isto é, à maneira como escrever sentenças e palavras em inglês. O LD, portanto, parece ajudar esses alunos na escrita da língua-alvo e não, necessariamente, na produção de textos.

Em sua opinião, **até que ponto** o livro de inglês / a apostila de inglês pode ajudar um aluno a aprender essa língua?

AEE 67 – Pode ajudar muito, para que saiba como se escreve as palavras [...].

AEE 140 – Pode ajudar muito escrever certo [...].

AEP 196 – Pode ajudar mais ou menos. No modo correto de escrever as palavras.

AEI 259 – Pode ajudar muito. Na escrita das palavras, [...].

AEI 260 – Pode ajudar a melhorar a parte escrita principalmente [...].

Tal percepção encontra respaldo nos resultados da análise de atividades de redação propostas em LDs de língua materna e de inglês como língua estrangeira, conduzida por Carmagnani (1999). Segundo a autora, “a escrita [no livro didático] é entendida, tanto em LM quanto em LE, mais como um exercício de fixação de estruturas do que um momento de reflexão e de criação. Não é vista como um *objetivo*, mas como um meio de treinar os aspectos considerados prioritários na produção de linguagem.” (p.132)

Quanto à expressão oral, os alunos vêem o LD como instrumento capaz de ajudá-los a “aprender a falar” na língua estrangeira. Sua crença baseia-se nos diálogos que esse material apresenta para ser ouvido e lido pelos alunos. A leitura e a apresentação oral desses diálogos, em atividades práticas de sala de aula, contribuem para fortalecer essa visão. Nota-se, no entanto, que a compreensão oral não é uma habilidade que os alunos acreditam que o LD possa ajudá-los a desenvolver, na mesma intensidade que a habilidade de expressão oral.

Além da expressão escrita e oral, 10,8% dos alunos afirmaram que o LD é capaz de desenvolver a compreensão de textos e diálogos escritos na língua inglesa. É possível que essa chamada “compreensão” deriva das traduções realizadas pelos alunos. Neste caso, o LD parece ajudá-los quanto aos textos e diálogos disponíveis para a tradução, além das listas de vocabulário que facilitam na tarefa de decodificação. Assim sendo, este recurso parece ajudá-los a entender e aprender o significado de palavras e sentenças novas. É o que sugerem as falas a seguir:

Em sua opinião, **até que ponto** o livro de inglês / a apostila de inglês pode ajudar um aluno a aprender essa língua?

- AEE 86 – Pode ajudar muito na tradução das palavras.
- AEE 93 – Pode ajudar muito, tendo o significado das palavras, se você esquecer olha no livro para lembrar.
- AEP 184 – Pode ajudar mais ou menos. O significado das palavras.
- AEP 247 – Pode ajudar mais ou menos. Na compreensão de palavras ou regras.
- AEI 259 – Pode ajudar muito. [...] nos vocabulários, [...].

Com base no que os alunos disseram sobre o potencial do LD (i.e. ser capaz de auxiliá-los no desenvolvimento da expressão escrita e oral, na compreensão em leitura, na aprendizagem da gramática e do vocabulário, na tradução de textos e de palavras), pode-se concluir que este recurso contribui muito pouco para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e para a formação de cidadãos críticos e criativos.

Visando conhecer suas expectativas e seus objetivos de aprendizagem, os estudantes foram solicitados a assinalar as habilidades e os conteúdos que o LD deveria realmente ensinar. A Tabela 2, a seguir, sistematiza os dados, trazendo a porcentagem dos alunos para as habilidades e os conteúdos mais assinalados.

Tabela 2 – Habilidades e conteúdos que o livro didático deve ensinar, segundo os alunos pesquisados.

Habilidades e conteúdos	Porcentagens
Deveria ensinar a falar em inglês.	75,9%
Deveria ensinar a traduzir.	61,2%
Deveria ensinar a compreender o que as pessoas falam em inglês.	55,4%
Deveria ensinar a escrever.	54,2%
Deveria ensinar a ler.	51,9%
Deveria ensinar vocabulário.	47,2%
Deveria ensinar gramática.	35,6%
Deveria ensinar a pensar.	9,3%
Outro(s)	0,7%

Com base na tabela acima, os alunos esperam que o LD possa desenvolver, principalmente, sua expressão oral e capacidade de traduzir textos. São expectativas relacionadas às atividades que esses alunos já realizavam em sala de aula, como apontam algumas das falas, e que muitos apreciam e esperam encontrar em um bom LD/apostila de inglês.

Se analisarmos cada um dos contextos pesquisados, pode-se dizer que este resultado se repete entre os alunos do ensino fundamental e médio (público e privado), mas não para

os alunos da escola de idiomas, cujas expectativas residiram em um LD com mais gramática e expressão escrita, um dado que contradiz as atividades de sala de aula que eles disseram gostar (i.e. conversação, dinâmicas de grupo, tradução de músicas). Tal expectativa pode estar relacionada à visão de que a gramática e a expressão escrita, interpretada neste trabalho como o domínio da ortografia, sejam essenciais para a proficiência oral e escrita na língua estrangeira.

9. CONCLUSÃO

Os dados coletados permitiram concluir que, independentemente do contexto de ensino, o LD ou a apostila de inglês é visto(a) pelos alunos como fonte de conhecimento capaz de facilitar o processo de aprendizagem. É ele(a) que organiza e sistematiza o conteúdo a ser estudado, tornando as informações prontas para o “consumo” e fáceis de serem acompanhadas durante a aula; auxilia na compreensão da matéria, trazendo explicações mais detalhadas e exemplos, complementando, assim, a explicação do professor (um “tira-dúvidas”); reforça ou solidifica o que foi aprendido e possibilita o auto-estudo, servindo de guia quando da ausência do professor.

Por ser considerado material complementar e de ‘reforço’, o LD deve estar a serviço do professor e de sua metodologia. Por essa razão, um bom LD é, para os alunos, aquele que torna possível realizar a metodologia da professora, pois, dessa forma, pode assegurar o sucesso do aluno em sua aprendizagem. Esta visão corrobora os resultados de pesquisas voltadas para crenças de alunos sobre a aprendizagem de língua estrangeira e de segunda língua (vide BERNAT, 2005, para um apanhado dessas pesquisas). Esses resultados apontam para o contexto de aprendizagem como variável que pode influenciar nas crenças dos alunos.

Por outro lado, ao avaliarem o LD, os alunos também consideraram suas necessidades, interesses e expectativas pessoais frente aos conteúdos, sinalizando suas visões sobre aprendizagem significativa e efetiva na língua estrangeira.

A visão de aprendizagem dos alunos, que norteia a avaliação do LD, parece estar atrelada à compreensão e fixação do conteúdo, dada a perspectiva de transmissão de conhecimentos ainda presente nas escolas.

As colocações dos alunos revelaram sua consciência crítica sobre as possíveis conseqüências do uso do LD/ da apostila em seu processo de aprendizagem. Destacamos aqui o risco de tal recurso monopolizar professor e alunos, comprometer a motivação dos estudantes com a rotinização e padronização dos exercícios propostos e minimizar a interação professor-aluno(s), quando professores os mantêm reféns do LD horas a fio.

Cabe aqui salientar algumas limitações metodológicas do estudo. O número limitado de alunos da escola de idiomas (12) em relação aos outros grupos pesquisados não permitiu explorar devidamente a especificidade deste contexto. Além disso, o instrumento de coleta de dados limitou-se a um questionário. Embora o número total

de informantes seja expressivo neste trabalho, teria sido enriquecedor complementar a análise com dados gerados de outras técnicas de coleta. No entanto, devido ao tempo exíguo para finalizar a pesquisa, foi necessário simplificar os procedimentos metodológicos.

Apesar dessas limitações, este estudo procurou mostrar como os alunos conceptualizam sua aprendizagem de língua inglesa na escola. A função do LD é viabilizar o que é necessário aprender. Portanto, para os alunos pesquisados, é necessário aprender vocabulário (para ajudá-los em atividades de tradução ou conversação), falar na língua estrangeira (por meio da prática oral de diálogos), escrever corretamente (o grande potencial do LD, segundo os alunos) e dominar a gramática (embora não desejada por muitos). Tais objetivos são contemplados em inúmeros LDs de inglês (nacionais e estrangeiros) adotados nas escolas. A problemática que se coloca, no entanto, está nas expectativas dos alunos que parecem estar atreladas às suas experiências com materiais ainda gramaticais e funcionais, voltados para a aprendizagem de aspectos lingüísticos pré-determinados. Daí a necessidade de o LD fixar ou solidificar esses aspectos através de exercícios e explicações.

Esta concepção de aprendizagem desarticula a possibilidade de os alunos considerarem materiais não herméticos, como é o caso de LDs baseados em tarefas, em projetos, em assuntos interdisciplinares, em gêneros textuais, que não determinam previamente os aspectos lingüísticos a serem aprendidos, pois “é o aluno que controla esse insumo ou, mais precisamente, o seu acesso de entrada.” (CORDER, 1981:23). Trata-se, portanto, de uma visão de LD mais processual, voltada para experiências de aprendizagem significativas para o desenvolvimento cognitivo, lingüístico, estratégico e discursivo dos alunos de escola básica. É nesta perspectiva que o mercado de LD de língua inglesa deveria melhor investir, contribuindo assim para mudanças no processo de ensinar e aprender língua estrangeira.

Agradecimentos

Gostaríamos de agradecer aos pareceristas anônimos desta Revista pelas suas sugestões e contribuições a este texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. (1994). Escolha e Produção de Material Didático para um Ensino Comunicativo de Línguas. *Contexturas*, v.2, p. 43-52.
- ANSERY, H. e BABAI, E. (2002). Universal Characteristics of EFL/ESL Textbooks: A Step Towards Systematic Textbook Evaluation. *The Internet TESL Journal*, v.8, n.2, p.1-9, fev.
- BARCELOS, A. M. F. (2000). *Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach*. 357f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade do Alabama, Tuscaloosa.

XAVIER & SOUZA - O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês?

- BERNAT, E. (2006). Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Directions. *TESL-EJ*, v.9, n.1, Jun. 2005. Disponível em: <<http://www-writing.berkeley.edu/tesl-ej/ej33/a1.html>>. Acesso em: 8 set.
- BREEN, M. (2001). *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- CANALE, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, Jack; SCHMIDT, Richard (Orgs.) *Language and Communication*, London: Longman, p.2-27.
- CARMAGNANI, A. M. G. (1999). A Concepção de Professor e de Aluno no Livro Didático e o Ensino de Redação em LM e LE. In: CORACINI, Maria José (Org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas: Editora Pontes, p.127-133.
- CORDER, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- COSTA, D. M.M. (1987). *Por que ensinar LE na escola de 1º grau*. São Paulo: Editora da PUC.
- FRACALANZA, H.; SANTORO, M. I. (Coords.). (1989). *Catálogo Analítico: Que sabemos sobre livro didático*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- FREITAG, B.; COSTA, W. F. da; MOTTA, V. R. (1997). *O livro Didático em Questão*. 3.ª ed. São Paulo: Cortez.
- HORWITZ, E. K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, v.27, n.4, p.557-576, Dez.
- HUMMEL, C. (1988). *School Textbooks and Lifelong Education: analysis of schoolbooks from three countries*. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- MOYSÉS, L. M. M.; AQUINO, L. M. G.T de. (1987). As características do livro didático e os alunos. *Cadernos Cedex*, v.18, São Paulo: Cortez Editora, p.5-14.
- PRABHU, N.S. (1990). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- RICHARDS, J. (2004). The role of Textbooks in Language Program. s/d, Disponível em: <www.professorjackrichards.com/work.htm>. Acesso em: 20 set.
- SOARES, M. (2004). Livro Didático: uma história malcontada. Disponível em: <www.moderna.com.br/artigos/arte/0015>. Acesso em: 10 ago.
- _____. (1996). Um Olhar sobre o Livro Didático. Belo Horizonte: *Revista Presença Pedagógica*, nov./dez.
- SOUZA, D. M. de. (1995). E o livro não “anda”, professor?. In: CORACINI, Maria José (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. São Paulo: Pontes, p.119-22.
- UR, P. (1991). *A Course in Language Teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- XAVIER, R. P.; URIO, E. D. W. (2006). O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa? *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v.45, n.1, p.29-54, jan./jun.

XAVIER, R. P. (1999). Avaliação Diagnóstica e Aprendizagem. *Contexturas*, n.4, São José do Rio Preto: APLIESP, p.99-114.

WENDEN, A. L. (1999). An introduction to *Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning*: beyond the basics. *System*, v.27, n.1, p.435-441, Dez. 1999.