

INTRODUÇÃO

*Muitas vezes dizemos
Que “ensinamos assim”
(e é assim que deveras nos sentimos)
Mas o que de fato ocorre
E o que dele enfim resulta
Não é mesmo o que cremos,
(e o que em verdade queremos),
Mas o que deveras fazemos.*

(Trecho do poema “Aprenderes de Línguas”,
Do Professor Almeida Filho)¹

Se existe algo que é percebido logo cedo pelo profissional do ensino de língua estrangeira assim que começa a empregar livros didáticos como auxiliares na elaboração de suas aulas é que uns são melhores do que outros. Esta percepção, sem dúvida primária, reveste-se de enorme importância prática. Ela inaugura no professor de línguas o exercício da observação crítica e um estado de permanente atenção e vigilância em relação a todos os demais procedimentos que irão pautar a seleção de materiais dirigidos a suas aulas.

O que torna alguns livros didáticos bons ou satisfatórios e outros nem tanto é uma série de características que só poderiam ser enumeradas, analisadas e comentadas numa pesquisa muito extensa. Esta pesquisa – pela sua própria natureza de brevidade e concisão – não tem essa pretensão. A contribuição que acreditamos estar trazendo para a discussão sobre o livro didático de inglês faz um recorte no âmbito do ensino público. E aí existem questões que logo nos chamam a atenção. Esquecendo, por enquanto, o extenso rol de problemas ligados ao ensino de língua estrangeira – doravante LE – para esse público específico, devemos nos lembrar que o uso de qualquer objeto no contexto de uma sala de aula tem como objetivo a construção de competências. Ora, construir competências em LE numa clientela que, por força da distribuição de saberes em várias disciplinas, não pode dedicar-se somente a esta disciplina quando vai à escola, não é tarefa simples. O que existe ali não é um instituto de idiomas. O recinto não está aparelhado para promover uma aproximação visual ou sonora

¹ALMEIDA F., J. C. Paes de. *Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2ª. Ed., 2007. (p. 7-8)

com a língua estudada². Não existe ali o pacto implícito ou explícito das escolas de língua em criar uma atmosfera de estranhamento do vernáculo e naturalização da LE. É, pois, diante dessas circunstâncias que o livro didático torna-se ferramenta fundamental nas mãos do professor para, na medida do que é exequível, trazer leituras, propor atividades, sons, imagens, enfim, apresentar a língua e introduzir o aluno em seu mundo, um mundo repleto de novas formas de expressão.

Os livros mais recentes já avançaram bastante na tentativa de dar à apresentação da língua-alvo um viés comunicativo ou nocional-funcional (ALVARENGA e BACELLAR, 2007). São de uso raro hoje em dia aqueles manuais onde a língua a ser ensinada aparece apenas de uma forma engessada, através de frases descontextualizadas e que não ensejam oportunidades para uma extrapolação visando um trabalho oral do material apresentado. Porém, não desapareceram ainda por completo alguns desses traços da abordagem tradicional em virtude de ainda permanecerem as características que são peculiares ao contexto do ensino de línguas em salas de aula do sistema regular – público e grande parte do privado. Citamos algumas:

- salas com acústica desfavorável a procedimentos que dependem de uma boa propagação do som, e muitas vezes, até, sem isolamento adequado em relação aos corredores;
- turmas numerosas, dificultando a atenção e a concentração tanto do professor em relação aos alunos e vice-versa, quanto entre os próprios aprendizes;
- disposição das carteiras em fila, dificultando o acesso visual direto do professor aos alunos ou a um aluno por vez, assim como o contato aluno-aluno;
- ausência de um departamento exclusivo voltado para o ensino de LE nas escolas – Educação Física, por exemplo, tem o seu onde os professores guardam os equipamentos esportivos – que poderia funcionar numa sala própria onde seriam mantidos objetos, equipamentos eletrônicos e material didático de apoio a atividades comunicativas regulares ou extras;
- cultura escolar enraizada sobre a idéia de que a sala de aula é um espaço para tarefas destinadas a promover o acúmulo de conhecimento por parte do aluno, a exercitá-lo e testá-lo constantemente não importando sua origem, sua individualidade ou seus interesses e,

²Recentemente (2009) o Governo do Estado da Bahia equipou as salas de aula da rede pública com aparelhos de televisão, numa relação de um aparelho para cada sala. A louvável intenção é promover a entrada do áudio-visual no ambiente pedagógico com uma frequência maior e, com isto, ajudar o professor a utilizar técnicas variadas e criar aulas mais interessantes. Porém, algumas circunstâncias práticas vêm impedindo que esta medida alcance o êxito desejado: Os aparelhos não são televisores comuns, não servem para a captação de programação; eles são uma espécie de leitor eletrônico de arquivos e só lêem arquivos formatados de acordo com suas especificações; os professores não receberam treinamento para lidar com os aparelhos; há salas que não apresentam condições físicas de receber o aparelho; há uma enorme carência de software educativo nas escolas, etc.

finalmente, a tudo atribuir um valor em forma de “pontos” para, com isto, criar uma “motivação” para a tarefa, evitar voluntarismos e ajudar a manter a disciplina.

Desde longe, ocorreram transformações na maneira de tratar o livro didático (LD) em relação a seu papel dentro da dinâmica do ensino-aprendizagem de LE, com reflexos imediatos para os procedimentos em sala de aula. A esmagadora maioria das iniciativas que têm por objetivo ensinar uma língua estrangeira a alguém ou a um grupo de pessoas, utiliza algum tipo de livro didático. E mais, esse uso pode se dar pela adoção unilateral – somente o professor/instrutor conhece o livro e dele retira atividades e idéias para a elaboração de atividades, sem que o(os) aprendiz(es) saiba(m) necessariamente de onde partiram aquelas tarefas – do LD ou pode ele, ainda, ser repartido entre professor e aluno(s) através da adoção de um determinado título ou série disponível no mercado, para que tanto professores como alunos tenham acesso direto às atividades. Seja qual for, enfim, a forma como ele se apresente na sala de aula, o livro didático protagoniza, na grande maioria dos contextos, o enredo da aula de LE, além de ser, também, o veículo por excelência da condução e monitoramento das novidades metodológicas. Por tudo isto, faz-se quase que obrigatório entre as diversas competências do professor de línguas, a competência para analisar e escolher, com base no tipo de aula que queira desenvolver ou de acordo com a ênfase que pretenda dar a este ou aquele aspecto da metodologia adotada, o LD que melhor o auxilia na elaboração de seu plano de aula.

Devido, portanto, a suas características de manual – um receituário de atividades, um repertório de tarefas, um depositário do saber a ser passado adiante de forma didática – precisamos averiguar de tempos em tempos se o LD está correspondendo às necessidades de seu tempo. Muito tem sido repensado nas últimas décadas no que diz respeito ao ensino de línguas. Não há praticamente uma só pedra que não tenha sido movida, um só princípio que não tenha sido relativizado. As circunstâncias e os objetivos que movem o ensino de LE sofrem revisões à medida que se vai levando em consideração os diversos aspectos que teoricamente favorecem um melhor processo de aprendizagem. Um desses cenários de aprendizagem – talvez o mais desafiador, devido a suas características – é o Ensino Médio da rede pública, onde vamos encontrar um ensino de LE (basicamente inglês) com objetivos específicos, mas que devem também, a esta altura, ir ao encontro dos novos parâmetros. E o livro didático que é aí utilizado? Será que tem potencial para corresponder ao novo cenário?

A seguir, vamos, então, percorrer com maior atenção alguns dos principais aspectos deste tema que ajudaram a motivar também esta pesquisa.

1. CENÁRIO DO LIVRO DIDÁTICO DE LE

1.1. O LUGAR DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO.

O estudo de inglês como língua *estrangeira* difere do estudo do inglês como *segunda* língua em seus objetivos e metodologia. Basicamente, o primeiro realiza-se num ambiente escolar e artificial e é motivado não por razões de sobrevivência ou necessidade imediata, mas por cumprimento a uma grade curricular, enriquecimento cultural ou de formação e, ainda, por admiração à cultura ou curiosidade dirigida à língua alvo.

Há, no entanto, em várias partes do mundo, experiências de ensino de uma língua estrangeira feito para atender a grandes populações de uma só vez, ou seja, como componente curricular, mas que é resultado de uma necessidade prática. Girard (1976) lembra que há povos cuja língua nacional está tão restrita a suas fronteiras de origem que acabaram por sentir a urgência de desenvolver programas coletivos eficientes de ensino de uma LE de alcance mundial para suas populações, na tentativa de sair do isolamento lingüístico. E, assim, cria-se uma tradição de excelência no ensino público de LE, que passa de geração para geração e termina por dar àquela língua estrangeira uma feição de *segunda* língua. Um dos exemplos mais citados pela literatura é o dos países escandinavos.

Nos países onde a língua nacional não é praticamente utilizada além fronteiras, o ensino precoce e eficiente de [uma grande língua de comunicação, como o inglês, o francês ou o espanhol] foi sentido como uma necessidade vital. É o caso da Suécia, onde todas as crianças devem aprender inglês a partir dos nove anos. (GIRARD, 1976, p.10)

Acontece que no ensino público de países como o Brasil – cuja maioria esmagadora de sua população fala uma língua não tão isolada assim, o português, hoje com cerca de quatrocentos milhões de falantes, espalhados em quatro continentes - geralmente prevalece o atendimento a uma grade de disciplinas como a principal razão que leva o indivíduo a estudar uma LE. E, na maioria das vezes, ele ainda não percebe as implicações que isto poderá trazer para seu futuro profissional. Neste ponto, devemos prestar atenção e apontar algumas particularidades que tornam o aprendizado de LE na escola pública uma experiência marcada na maioria das vezes por descrédito e negligência por parte de todos os níveis envolvidos no processo: autoridades, pedagogos, professores e alunos. É possível aprender uma LE na escola pública? Bem, alguns dos principais fatores que contribuem para um relativo fracasso da EP

nesse setor já foram mencionados acima e ainda voltarão à baila na sequência. Mas, entre os fatores determinantes do desempenho no aprendizado de LE, em qualquer contexto, talvez seja a formação inicial do aprendiz, aquele que tem se apresentado como um dos mais sujeitos à verificação prática. Isto justamente porque, quando a língua estrangeira aparece no currículo, geralmente a formação dos primeiros pilares já ocorreu na educação básica. De fato, nossa observação tem mostrado que a origem familiar e os primeiros anos de escola do aluno têm grande influência sobre a maneira como ele vai receber, incorporar ao seu conjunto de valores escolares e individuais e, finalmente, reproduzir a LE. Grau de escolaridade dos pais, tipo de ocupação, nível de instrução dos professores e renda familiar são, portanto, mais do que coadjuvantes no processo de aprendizagem de disciplinas em geral e de LE em particular. Eles representam geralmente uma espécie de filtro involuntário cuja ação consiste em impor limites ao aprendiz, que, de maneira mais ou menos inconsciente, seleciona o que, quando, quanto e em que velocidade vai se dar a aprendizagem.

1.2. A IMPORTÂNCIA DA CULTURA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE.

O livro didático é um condutor não apenas de material lingüístico novo para o aluno. Ele é, também, um veículo de transmissão de cultura³. A pesquisa em torno do papel que a cultura desempenha no ensino/aprendizagem de LE tem conduzido a considerações que colocam o professor e o material didático no centro das ações. Podemos, inclusive, afirmar que o sucesso de uma metodologia que pretenda dar espaço a elementos de cultura num curso de língua estrangeira dependerá, por um lado, desses dois pilares de apresentação que são as atitudes e o discurso do professor e o discurso e extratos de língua do livro didático – doravante LD -; e, por outro lado, a predisposição do aprendiz para assimilar ou, pelo menos, aceitar a cultura da língua alvo de acordo com aquelas variantes supracitadas de ordem social e psicológica. Isto nos conduziria a uma relação que o diagrama abaixo talvez ajude a racionalizar:

³Tomamos *cultura* aqui no sentido antropológico do termo: “conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes, etc. que distinguem um grupo social; forma ou etapa evolutiva das tradições e valores intelectuais, morais, espirituais; complexo de atividades, instituições, padrões sociais ligados à difusão das belas artes, ciências humanas e afins.” (Dic. Houaiss da Ling. Port., 2001, 1ª. Ed., p.888)

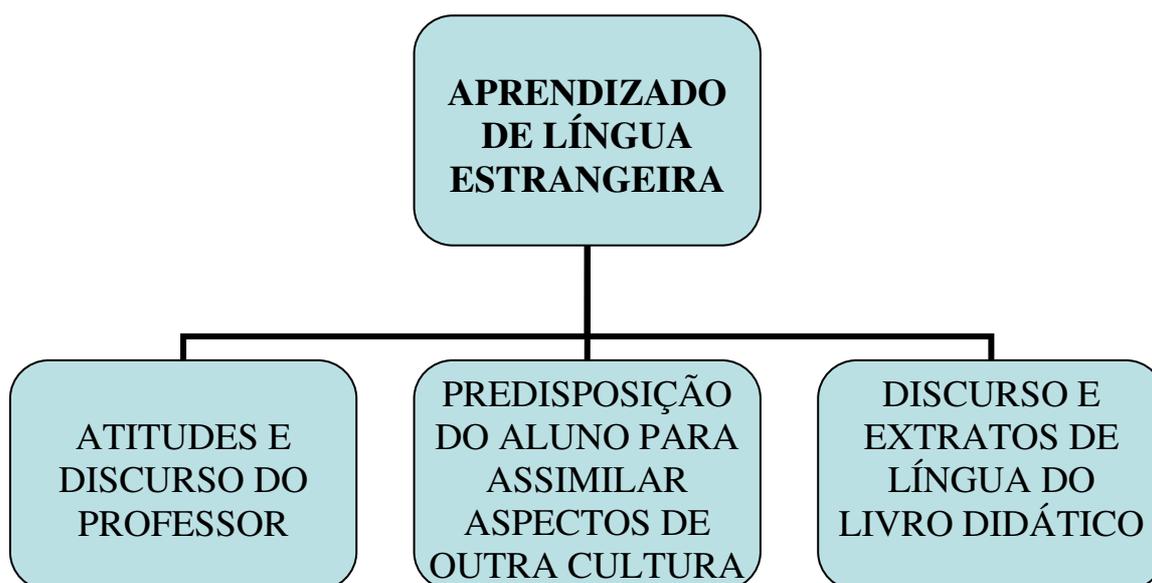


Fig. 1: Fatores determinantes do aprendizado de LE.

Sendo assim, ao professor cabe manifestar-se sobre os elementos culturais presentes no LD com uma postura que permita ao aluno perceber o relativismo das atitudes que assumimos diante dos fatos pessoais e sociais, pois tais fatos geram interpretações e reações diferentes, a depender de quem – ou seja, com que aparato de referências culturais – os observa. Em seguida, o professor deve chamar a atenção para o tratamento dispensado à questão da cultura pelo LD em uso. Esta pesquisa tem, inclusive, como um de seus objetivos, mostrar, através de exemplos, a adoção cada vez mais evidente nos LDs de inglês destinados ao ensino médio de elementos do discurso, temas e atividades que há bem pouco tempo (talvez uns dez anos) eram privativos dos manuais dos chamados cursos livres de idiomas. Oliveira (2007) concorda e comemora este novo cenário de multiplicação de exemplos de cultura no livro didático (que ela prefere chamar de *livro-texto*), mas expressa ao mesmo tempo, também, uma preocupação:

Não há dúvida de que tem existido uma crescente preocupação com o conteúdo cultural expresso nos livros-texto e a forma como é apresentado. Entretanto, mesmo em livros mais modernos, o tema que predomina é a estrutura gramatical a ser apresentada e exercitada nas lições, ainda que de forma comunicativa, e o desenvolvimento das quatro habilidades. (p.88)

No caso do estudo de uma língua como o inglês, a abertura para a aceitação de uma variada gama de manifestações culturais no LD deve ser ainda maior, pois trata-se de um veículo de propagação de um idioma falado como língua materna ou oficial ou segunda língua

em diversas regiões do globo, com diferentes grupos culturais empregando-o todos os dias nas mais variadas atividades. O cosmopolitismo do inglês só pode ser comparado ao do espanhol, mas, mesmo assim, na opinião de vários especialistas na matéria, como Oliveira e Paiva, (2005); Siqueira (2008); Rajagopalan (2005) e Le Breton (2005), nunca houve na história da humanidade uma língua tão difundida e usada por tantos e tão variados indivíduos⁴. Fala-se muito, inclusive, em ‘ensino de inglês como LI (Língua Internacional)’^{5,6}

1.3. LIMITAÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO

Na elaboração de qualquer material didático existem limites e prioridades a serem respeitados. Com o LD de língua estrangeira não é diferente. Não adianta procurar, pois não existe o LD perfeito. O que existe – e cada vez mais encontrável no mercado – são livros que se adaptam com maior aproximação aos temas da atualidade. O que existe são livros texto que trazem um espectro cada vez mais abrangente de atividades que procuram dar conta de desenvolver as competências próprias ao aprendizado de língua estrangeira. Mas há também, por outro lado, livros que estacionaram no tempo e em uma metodologia que não contempla mais os interesses e as necessidades do aprendiz moderno de LE. Livros que ainda respiram por antigas filosofias de ensino pautadas na repetição exaustiva de estruturas e em parâmetros curriculares que trazem sempre os mesmos assuntos.

Os livros atuais já ultrapassaram, de certa forma, as seleções de texto que fizeram os métodos de ensino de LE mais conhecidos. Para lembrar rapidamente essas tendências metodológicas e abordagens de que falamos, vamos citar com Brito (1999, *apud* Tavares) como se dava a escolha de temas para os textos didáticos. Segundo aquele autor, essa seleção

⁴A esse respeito, R.L.Trask escreve em seu dicionário: “Na realidade, o inglês se tornou hoje a primeira língua *global* ou *mundial* que o planeta já viu. Isto é, o inglês goza hoje de algum tipo de status especial em praticamente todos os países do mundo: o de única língua oficial, língua co-oficial, língua reconhecida como a principal língua estrangeira. (...) O inglês é, por toda parte, a primeira língua em áreas como o comércio, a ciência, a tecnologia, as comunicações e a cultura popular. (...) Este predomínio do inglês é relativamente recente: data em grande parte de 1945. Embora o Império Britânico tivesse introduzido o inglês antes em enormes áreas do mundo, como primeira ou segunda língua, foram sobretudo a ascensão do poder político e econômico americano e a concomitante expansão da cultura americana (hambúrgueres, *jeans*, filmes de Hollywood, *shows* da TV, gênero musical do *rock*) depois da Segunda Guerra Mundial, que transformaram o conhecimento do inglês num recurso tão valioso nas décadas seguintes. (...) Estima-se que perto de um quarto da população da Terra – algo em torno de um bilhão e meio de pessoas – é hoje proficiente em inglês, e o número cresce cada vez mais. Nada parecido com isso havia acontecido antes.” (R.L.Trask, *Dicionário de Linguagem e Lingüística*, p.168-169)

⁵Sobre este tema, um dos trabalhos mais recentes e abrangentes é o de Siqueira (2008), onde o autor mostra os resultados de sua pesquisa, desenvolvida junto a professores de inglês do ensino público, privado e cursos livres em Salvador (BA) a respeito do nível de consciência que estes têm em relação a estarem ensinando um idioma que tem hoje no mundo status de língua internacional e de que forma isto afeta o seu trabalho. (ver REFERÊNCIAS ao final deste texto).

⁶Adelaide Oliveira em trabalho de 2007 (Tese de Doutorado, ver REFERÊNCIAS) refletindo sobre a posição de alguns autores segundo a qual, por ser a esta altura quase um idioma sem pátria, o inglês não carregaria mais uma marca cultural forte, a autora alerta: “A língua [inglesa] pode ser usada como meio de comunicação internacional, mas isto não a torna neutra e isenta de todo o capital cultural a ela agregado.” (p.15)

estava atrelada ao conceito que se tinha de cultura e o quanto e de que maneira esta deveria participar dos procedimentos pedagógicos como a leitura, por exemplo. Assim, para o método *gramática e tradução*, os textos tinham que refletir uma visão de cultura como algo ligado à aquisição de valores e conhecimentos no campo das artes e da literatura da língua-alvo. Portanto, geralmente versavam sobre esses temas. Já na abordagem *áudio-lingual* – aquela que retirou o foco do texto e o colocou de forma mais urgente sobre situações do cotidiano – a cultura era uma forma de entender as reações das pessoas àquilo que as outras diziam. Logo, o carro-chefe em matéria de texto nos LDs desse método é o diálogo.

Para a abordagem dita *funcional* do ensino/aprendizagem de LE, a cultura está relacionada a representações ainda do cotidiano, que funcionam, porém, dentro de um espectro limitado de possibilidades. Sendo assim, as leituras traziam situações um tanto herméticas, mas, nesse aspecto, houve, sem dúvida, muito avanço em relação ao método áudio-lingual, pois trata-se de uma abordagem mais sensível no que diz respeito aos lugares de fala.

O método *comunicativo*, por sua vez, avançou em todos os aspectos lembrados acima e ainda trouxe para a sala de aula de LE o imperativo do atendimento às necessidades de fala do aluno sobre os demais discursos que envolvem as práticas didáticas comuns nos contextos de LE e L2.

O que se discute hoje, porém, é o real alcance da cultura no desenvolvimento de novas metodologias de ensino, tanto em LE como em língua materna. Pensa-se atualmente não apenas em competência comunicativa, mas em competência comunicativa intercultural (CCI). Esta, segundo Oliveira (2007), é, digamos, uma “especialização da competência comunicativa”, conceito desenvolvido inicialmente pelo sociolinguista Dell Hymes, e que consiste na capacidade que o indivíduo moderno precisa desenvolver para saber adequar seu discurso a quaisquer circunstâncias com quaisquer interlocutores.

Seria, porém, ainda um pouco precoce buscar sinais evidentes dessas recentes preocupações com a dimensão real da cultura em livros voltados para o contexto examinado por esta pesquisa. Nos livros que examinamos, essa abordagem da cultura da língua-alvo varia do grau mais, digamos, tradicional de enfoque – aquele em que a cultura é abordada em textos marginais, como apêndice a uma lição e recebe um tratamento que lhe ressalta exotismos – até uma visão mais interessada em frisar a estreita relação entre a cultura e a língua-alvo. No entanto, isto ainda é feito sem a ambição de transformar essa relação em elemento fundador da competência comunicativa.

Transdisciplinaridade e interculturalidade são dois dos conceitos mais debatidos atualmente pelos pesquisadores da área do ensino de línguas. Mas seriam eles relevantes no contexto – digo nas condições de trabalho e diante dos objetivos curriculares - da rede pública? Oliveira (2007), por exemplo, acha que não. Pelo menos não no ensino de inglês como L2, campo em que desenvolveu sua última pesquisa. Ao justificar a opção feita por trabalhar com informantes oriundos de um curso de extensão e outros de um instituto de línguas deixando, assim, de fora, representantes da escola regular (níveis fundamental e médio da rede pública e também da rede privada), a autora afirma que isto deveu-se ao fato de que nesse contexto “existem sérios problemas estruturais que dificultam ao professor lidar com aspectos sócio-culturais da língua.” (p.20). E fornece alguns exemplos de problemas: “carência de professores preparados e carga horária destinada ao ensino de língua inglesa”. (p.20). Sobre este aspecto, aliás, os próprios PCN para Língua Estrangeira, ao comentarem os desafios para a implantação de um ensino regular de LE, fazem questão de lembrar:

No Brasil, embora a legislação da primeira metade do século já indicasse o caráter prático que deveria possuir o ensino das línguas estrangeiras vivas, nem sempre isso ocorreu. Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação lingüística e pedagógica, por exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio, acabaram por assumir uma versão monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes. (PCN, 2000, p.25, grifos nossos)

Como podemos ver, até documentos oficiais queixam-se que as aulas no sistema fundamental e médio são geralmente deficitárias, pois carecem das condições mínimas para se desenvolver um aprendizado eficiente de língua estrangeira. Se, na rede regular de ensino, não conseguimos sequer fazer com que nosso aluno aprenda a norma padrão do inglês, com vistas a alcançar um mínimo de proficiência em LE, como nos será possível dar tamanho salto, adotar tamanha mudança de perspectiva que representaria a tentativa de desenvolvimento da CCI? E, ainda, para quando podemos esperar que esta seja uma das competências contempladas pelo LD de escola pública? Há que se apostar na formação dos professores e acreditar que, se ela for bem feita e a carga horária passar a ser compatível com a importância da disciplina, a competência comunicativa intercultural também poderá ser desenvolvida no contexto da escola fundamental e média das esferas pública e privada. Ainda, sem perder de vista a conotação política de que se reveste tal tarefa e acreditando que sua pesquisa tem uma

contribuição a dar para inspirar uma reforma no currículo dessa formação, Oliveira (2007) afirma:

A partir das respostas obtidas ao final da investigação, um conjunto de princípios pedagógicos para o desenvolvimento da CCI foi delineado. Esse conjunto pode ser utilizado para nortear modificações no currículo dos cursos de formação de professores de língua inglesa, de nível universitário ou não, ou para aqueles professores que acreditam que ensinar uma língua estrangeira é um ato político e as escolhas feitas terão efeito direto na transformação do aluno como cidadão intercultural. (OLIVEIRA, 2007, p.25, grifos nossos)

Concordamos inteiramente com a ênfase dada à importância da formação de professores e gostaríamos de lembrar o papel que a competência para a escolha de um livro didático vai desempenhar nessa formação. Conforme faz questão de frisar Oliveira (2007), “não podemos esperar que o professor seja capaz de fazer uma análise crítica de um livro-texto se ele nunca foi apresentado a esse tema” (p.23). E, mais adiante, completa:

Podemos dizer que, em relação ao professor e à sua formação profissional, um dos elementos essenciais que permitem o desenvolvimento de uma competência pessoal é a sua habilidade de lidar com o material didático. (p.82)

Entre esses professores habilidosos em “lidar com o material didático” os da rede pública de ensino merecem certamente destaque. A autora lembra que, como não há distribuição de livros didáticos de inglês para esse setor, os professores que aí trabalham são obrigados a usar a técnica do “cortar e colar”, aproveitando idéias de diferentes livros, assim como de revistas e até de *sites* da internet para criar o seu próprio material de apoio. Sua preocupação é que “para esses professores, que têm a liberdade de escolha, é necessário curso de formação de professores que lhes dêem instrumentos adequados para adotar ou criar material” condizente com seus objetivos (p.84). Afinal “escolher e avaliar um livro-texto não é tarefa fácil e requer do professor constante reavaliação do material que é utilizado” (p.87). Ainda de acordo com esta autora, entre os fatores mais importantes que contribuem no momento de considerar o uso de um livro didático e nele operar ajustes, estão “a experiência e a formação, o número de horas que trabalha por semana, a política da instituição e a qualidade do livro-texto.” (p.86)

É certo que não podemos esperar que o livro didático responda a todos os nossos anseios por uma aula bem diversificada e eficiente. Como vimos até aqui, isto vai depender de algumas variantes e poderá, inclusive, dispensar o uso do próprio LD. Fica, porém, evidente que, qualquer que seja sua forma de utilização por parte daqueles que o adotam, o livro

didático constitui um importante instrumento para a estruturação e o sentido de progressividade que um curso de língua estrangeira deve ter.

1.4. PRESENÇA E DIVERSIDADE DO LD DE INGLÊS.

Percorrendo-se as prateleiras das livrarias especializadas no ensino de idiomas, percebemos que o ensino de inglês ainda domina o mercado. Esta realidade não deve se transformar a curto ou médio prazo, pois cada vez mais pessoas buscam o conhecimento dessa língua para aplicá-lo nas mais diversas situações (a esse respeito, ver considerações finais do capítulo IV: Bases Teóricas da Pesquisa (Adendo)). Os volumes dedicados à língua inglesa são maioria. Logo atrás, aparece o espanhol (com uma boa variedade de títulos), francês, italiano e alemão, mas já se percebe também a presença de manuais para o ensino de japonês e chinês, especialmente títulos da série “*Aprenda a falar tudo em ...*”. Os LDs de inglês, no entanto, destacam-se pela variedade de títulos, autores e especialidades. Aliás, no campo das ‘especialidades’, podemos encontrar livros voltados para praticamente todas as áreas de atuação do homem: economia e marketing; linguagem jurídica; negócios; turismo; lazer; saúde; etc.

No vasto mercado de títulos voltados para o treinamento e aperfeiçoamento de professores (*teacher training*), destacam-se, por sua vez, aqueles que dão dicas para se desenvolver em sala de aula um ensino dinâmico, vibrante e eficaz, através da sugestão de atividades e jogos, sendo a maior parte deles fundamentados em teorias do método comunicativo. Entre os novos lançamentos do mercado editorial que têm no professor de línguas o seu consumidor tem-se notado recentemente um veio que procura explorar a natural curiosidade e, talvez, a insegurança dos profissionais menos experientes. Trata-se da série “*Como não ensinar inglês*”, publicação repleta de exemplos de ações equivocadas perpetradas por professores de inglês em sala de aula, acompanhadas de sugestões sobre como proceder para evitá-las.

A pujança do setor de LD de idiomas continua com a produção de volumes voltados para o ensino de português para estrangeiros, onde destaca-se a variante brasileira deste idioma como a mais procurada, a exemplo da série “*Avenida Brasil*”, com livro-texto e caderno de exercícios.

Nos últimos tempos tem crescido a quantidade e a variedade de materiais associados ao LD, principalmente através de serviços possíveis de serem obtidos pela internet. Isto para

não falar dos LDs para propósitos específicos, como turismo e hotelaria, marketing e finanças, negócios, etc, onde o conteúdo e os extratos de língua são obviamente selecionados e direcionados para um público-alvo bastante específico.

1.5. O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO

Um dos pontos mais recorrentes na literatura sobre o LD é aquele que afirma ser o livro didático um recurso “a serviço de uma relação entre o professor e o aluno” (OLIVEIRA et alii, 1984). Assim sendo, o LD teria uma “dupla função”, a saber: “Transmitir um dado conteúdo e possibilitar a prática de ensino”. (p.27)

O livro é visto como “mestre mudo”, pois corporifica esse ideal de mediação entre professor e aluno e é investido de autoridade para proceder a essa mediação por práticas pedagógicas que o legitimam.

Este é também o ponto de vista de Ferro e Bergman (2008), autores que reconhecem no LD um instrumento complexo que possui “várias dimensões, várias funções, das quais nem sempre nos damos conta”, como a de ser “inovador”, “motivador”, “estruturador da realidade”, “controlador” e outras, sempre no sentido de constituir-se em veículo que, nas mãos do professor, torna-se, junto com este, protagonista na configuração da aula. Para estes autores, o livro didático auxilia o professor na tarefa de:

Planificação: através da organização e da apresentação de conteúdos e atividades que serão trabalhados em sala.
Execução: com sugestões de atividades e observações metodológicas para enriquecer e ajudar o professor em seu trabalho (...).
Avaliação do conteúdo trabalhado em sala: com sugestões de avaliações e atividades que forneçam dados ao professor sobre o desenvolvimento de seus alunos. (FERRO e BERGMAN, 2008, p.20)

Entre os documentos que ressaltam a importância do livro didático, destacamos “O Livro Didático no Brasil”, publicado pela Câmara Brasileira do Livro. Hoje, talvez, não fôssemos tão enfáticos em atribuir a essa ferramenta pedagógica um papel de destaque. Mas devemos nos lembrar de que o documento é oficial e veio a público num momento em que as autoridades do Ministério da Educação punham em prática ambicioso projeto de universalização de LDs na rede de ensino, com o qual, naturalmente, os livreiros da CBL (1981, apud OLIVEIRA et alii, 1984) concordavam. E, por isso, diziam:

O livro como material didático, na atualidade, é mais do que uma mera ferramenta de trabalho do professor. Com a evolução que teve, ocupa papel de realce como veículo de reciclagem de conhecimentos dos professores, instrumento indispensável e insubstituível no desenvolvimento das aulas e está para o aluno como o prolongamento da ação do professor. (1981, apud OLIVEIRA et alii, 1984, p.12)

Um dos temas que dominam esse documento é a discussão em torno do chamado livro ‘descartável’. Os livreiros da CBL defendem diante das autoridades públicas a existência daquilo que representava, para eles, uma evolução pedagógica, e enumeram razões como estas: esses livros apresentam baixo custo em altas tiragens; são adequados às necessidades do professor e trazem conteúdo atualizado.

Argumentavam os livreiros que com a sobrecarga do professor e sua baixa qualificação em certas regiões do país, o livro descartável lhe asseguraria uma ajuda real, apresentando o material estruturado de forma a facilitar a atuação do professor em aula. E, finalmente, justificavam o livro pela inclusão de inúmeros exercícios e atividades, destinadas aos alunos, que seguiam os padrões do ensino programado, baseado na múltipla escolha e no reforço, consideradas as últimas aquisições da ciência. (OLIVEIRA et alii, op. Cit, 1984)

Psicólogo e educador, autor de mais de sessenta livros e inúmeros artigos sobre educação, Samuel Pfromm Neto foi um dos maiores responsáveis pela introdução de programas de conteúdo educativo na televisão brasileira, respondendo, inclusive, pelo aclamado “Vila Sésamo”, quando esteve à frente da TV Cultura de São Paulo. Sobre o papel do livro didático na educação ele uma vez escreveu:

Os livros são úteis [os didáticos] para incutir nos alunos um denominador comum de conhecimentos, habilidades e valores básicos – esse fundo comum que contribui para uma vida melhor, mais feliz, mais ajustada em qualquer pessoa.” (1974, apud OLIVEIRA et alii, 1984, p.15)

O modo como se emprega o livro didático, no entanto, vem se diversificando e aumentando o seu desempenho. O livro didático de língua estrangeira, por exemplo, talvez seja o que mais tem agregado conquistas da evolução da pesquisa pedagógica. Isto porque ele representa a linha de frente e, muitas vezes, o tubo de ensaio para experiências que têm como objetivo fazer avançar o aproveitamento do trabalho docente. É necessário e é possível fazer com que nossos alunos aprendam mais e com mais qualidade aquilo que nós nos propomos a lhes ensinar. E, assim, quer seja na condição de bússola ou como caixa de socorro em momentos estratégicos, ele ainda representa uma importante ferramenta para o professor.

2. A PESQUISA

Este estudo insere-se na problemática da evolução no tratamento dispensado ao tema do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, que nas últimas décadas tem procurado atender a uma orientação comunicativa e, mais recentemente, intercultural – sendo o termo ‘cultura’ aí tomado em diferentes acepções consideradas pelo fazer pedagógico. Estamos, portanto, dentro do campo da Linguística Aplicada e das contribuições que esta disciplina, em plena expansão de seus objetivos, tem a oferecer. Tais contribuições referem-se às reflexões acerca de métodos, procedimentos, técnicas e sustentação ideológica que subjazem à tarefa de aprender uma nova língua num contexto escolar que se deseja democrático, interdisciplinar e crítico.

Entre os estudos que antecedem este trabalho e que tratam das diferentes e desafiadoras dimensões do contexto de ensino-aprendizagem de LE, interessam-nos sobretudo aqueles que dão ao tema da diversificação do material didático, em especial o livro didático (L.D.), uma atenção destacada. Esta atenção está relacionada em grande medida com a questão do enfoque cultural. É importante ressaltar o papel determinante do interesse com que esta ferramenta, isto é, o LD, é recebida pelo aluno e de seu potencial para promover o aprendizado de LE, além de despertar para uma leitura multicultural do mundo. No Brasil, esta tendência tem encontrado a atenção e a análise pontual e competente de lingüistas como Moita Lopes, Kannavilil Rajagopalan, José Carlos Paes de Almeida Filho, Cavalcanti, Leffa que, junto com vários outros autores nacionais e estrangeiros, têm realizado a revisão dos objetivos tradicionalmente admitidos para o ensino de línguas, notadamente o inglês. Porém, esta pesquisa também está interessada em proceder a uma análise sobre os elementos que ajudam a compor a parte mais, digamos, estrutural das lições ou unidades de três livros didáticos típicos de ensino médio, buscando formar um perfil avaliativo de suas tarefas, da pertinência dos temas de seus textos, da coerência metodológica entre suas partes, da adequação lingüística ao contexto de aprendizagem, a exemplo do que já fazem autores como Almeida Filho, Oliveira, Mendes, Pinhel e alguns outros. O cenário atual é, portanto, propício a que se busquem maneiras de se proceder à ampliação dos horizontes sociais do aprendiz através da linguagem. Para isto, o ensino precisa ser eficiente. Por esta razão, lembramos as palavras de Chiaretti quando reflete sobre o atual momento do livro didático de inglês e revela uma preocupação:

Possíveis falhas na elaboração do material didático, mais especificamente no diálogo lá inserido, podem estar contribuindo para o não desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz. (CHIARETTI, 2005)

2.1. PERGUNTAS DE PESQUISA

Considerando contribuições da Linguística pós-estruturalista e seu aproveitamento pela área do ensino de línguas; os progressos obtidos por abordagens comunicativas para o ensino de inglês levadas a cabo nas últimas décadas; a revisão por que passam neste momento os objetivos tidos como tradicionais no ensino-aprendizagem de L.E. no tocante ao papel do aprendiz no processo, sem esquecer, ainda, os novos parâmetros dos PCN's para um tratamento mais atencioso à questão dos valores e da cultura nas aulas, com vistas à formação da identidade do aprendiz, além do atendimento à capacitação de um leitor que possa transitar com bom aproveitamento por diferentes formas de textos, pergunta-se nesta pesquisa: **1)** Em que medida os materiais (livros didáticos de inglês) utilizados na rede estadual de ensino atendem a esses requisitos quando expõem exemplos de língua em suas lições e os fazem acompanhar de elementos como alternância de registro, variedades dialetais, marcadores de diferenças etárias e sociais, a diversidade da figura humana e do falante de inglês ao redor do mundo; a escolha do vocabulário, a insistência no detalhe gramatical; a relevância temática e a variedade de formas de seus textos; o volume de informação visual, entre outros?; **2)** Que recursos são geralmente empregados na exposição de tal cenário e como são respeitados em outras seções do livro-texto, por exemplo, nos exercícios?

2.2. RAZÕES PARA A SITUAÇÃO ATUAL

1) Por serem muitas vezes modestos os objetivos perseguidos pelos educadores para atender a um mínimo de conhecimento de uma L.E. por parte de seus alunos, e devido, também, ao ineditismo de muitas das orientações citadas na exposição da problemática, a exemplificação de inglês em materiais mais recentes não contempla ainda suficientemente as mencionadas tendências metodológicas, especialmente quando voltadas para o uso na rede pública de ensino. Isto acontece, apesar de já haver evidente progresso na década atual, especialmente no tocante ao tratamento do ensino de língua estrangeira como um campo propício ao desenvolvimento de posturas interdisciplinares.

2) Devido ao fato de estarem ainda presos a uma posição conservadora e formalista muitos dos livros em uso não diversificam suficientemente seus recursos expositivos e apresentam uma abordagem sócio-cultural - e outros aspectos temáticos geradores de discussões produtivas - pelo viés do exotismo. Desperdiçam a chance de propor atividades mais significativas. Além disso, quando atendem a uma posição mais pluralista nas seções expositivas, são muitas vezes incapazes, por esse mesmo motivo, de manter o novo padrão em outras partes do mesmo livro ou, até, da mesma lição.

2.3. OBJETIVO GERAL

Esta pesquisa tem como objetivo mostrar que os livros didáticos de inglês em uso neste momento, sob diferentes condições metodológicas, atravessam um período de transição, caracterizada por uma dupla postura, a saber: 1) Uma tentativa de adaptação de sua linguagem e de seus modelos às novas exigências colocadas pela discussão sobre a revisão de conteúdos e de postura frente a diversos temas sócio-culturais de seus textos. É importante lembrar que o termo 'texto', no sentido em que o tomamos aqui, refere-se a qualquer exemplificação de língua, seja ela empregada com intenção introdutória, exploratória ou exceptiva. Essa referida tentativa busca atender a objetivos renovados dentro do macro contexto internacional referente a aulas de língua estrangeira, assim como, no âmbito interno, para corresponder às recomendações do Documento conhecido como PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o ensino fundamental e médio e 2) No entanto, em geral, o LD não abre mão de procedimentos tipicamente estruturalistas – em especial nos exercícios –, apresentando-se conservador no tratamento do aprendizado da língua como um simples acúmulo de habilidades gramaticais e funcionais. Tudo isto tem gerado um certo hibridismo metodológico, onde se tem a impressão de um passo à frente em termos de uma abordagem mais comunicativa e plural, ao mesmo tempo em que se percebe o acanhamento por parte dos autores em abraçá-la.

A contribuição efetiva da pesquisa virá, portanto, em forma de um instantâneo sobre o estado atual da atenção aos temas sócio-culturais nos textos, à diversificação de técnicas e de gêneros textuais empregados pelos autores para levar conteúdo ao aluno e ao registro de ocorrências de atividades comunicativas, que vão além do enfoque estruturalista nos livros didáticos de inglês, dentro, naturalmente, do recorte proposto. Do cotejamento entre as obras poderá emergir a percepção do livro X, Y ou Z como o que apresenta uma maior atenção aos

aspectos explorados pelas Perguntas de Pesquisa – ainda que não seja este um dos objetivos declarados desta pesquisa - e, portanto, o mais recomendável para adoção por parte dos professores.

2.3.1. Objetivos específicos

- 1) Mostrar que as escolhas de extratos de língua feitas pelos autores de alguns livros didáticos de inglês em uso no momento ainda são insatisfatórias para atender às recomendações dos PCNs e de uma abordagem comunicativa crítica para o ensino formal de LE.
- 2) Mostrar que uma exemplificação que já pretende atender às novas especificações e tendências teóricas e metodológicas – como, por exemplo, a que se dá através de textos autênticos e de diferentes gêneros -, ainda é obrigada a conviver com exercícios e atividades decalcadas e repetitivas, provenientes dos materiais tradicionais, sendo o enfoque dado ao papel social da língua um elemento exótico nesses materiais e muitas vezes desprovido de relevância para o processo de aprendizagem.
- 3) Deixar evidente que o ensino de gramática pura e simples ainda ocupa as páginas e o centro das atenções nesses LDs.
- 4) Colaborar, através de comentários sobre as seções dos livros, para uma etapa muito importante na formação do professor de línguas que é a análise do material didático a ser por ele escolhido.

2.4. POR QUE ESTA PESQUISA?

O livro didático tem desempenhado até aqui um importante papel nas relações simbólicas de poder na aula de língua estrangeira e é co-responsável pela visão homogeneizante que se estabelece no contexto da sala de aula⁷. Seus atributos e limites têm recebido dos mais variados teóricos das áreas da Linguística Aplicada e da Pedagogia uma série de reflexões. Assim é que Mota (2004), a partir do pensamento de McLaren (2000), identifica nos conteúdos dos LDs de língua estrangeira a presença de um leque de tendências político-ideológicas que vão desde a mais ‘conservadora’ – que tem como meta a

⁷Uma leitura interessante a respeito de uma das mensagens subliminares – neste caso, a discriminação contra o negro – que os livros didáticos geralmente carregam é o trabalho de SILVA (2004), *A Discriminação do Negro no Livro Didático* (EDUFBA).

‘assimilação’, por parte do aprendiz, da cultura apresentada – até a tendência chamada ‘crítico-revolucionária’ que “busca o comprometimento com uma política de justiça social a partir de uma agenda de transformação.” (MOTA, 2004, p.43). Acreditamos, portanto, que pesquisas como a nossa – que têm a análise do conteúdo lingüístico empregado pelos LDs de língua estrangeira como objetivo - possam oferecer alguma contribuição para a formação de uma consciência crítica por parte dos profissionais de ensino de línguas em relação aos materiais que estes selecionam e a forma como os utilizam para levar conteúdo e cultura a seus alunos. A argumentação sobre a qual se estende este trabalho está relacionada a uma mudança de paradigmas que tem norteado na última década os estudos relativos à adoção de procedimentos inter ou transculturais em programas de cursos de LE. Entre os maiores objetivos desta mudança de paradigmas citaríamos a filiação do ensino de LE a uma pedagogia voltada para 1) a valorização da interferência do elemento humano - representado principalmente na figura do aluno, mas também na do professor – na elaboração de conteúdos e 2) a formação de um indivíduo que se reconhece inserido num contexto de participação além-fronteiras através do inglês.

Para delimitar o nosso campo de trabalho, devemos deixar claro que “livro didático” para esta pesquisa é um termo que se refere ao livro-texto, comumente adotado nas diversas circunstâncias em que se pretende ensinar a alguém ou a um grupo de pessoas a falar uma língua estrangeira. Sabemos que ao lado desse livro-texto, muitas coleções trazem também, a título de complementação, materiais diversos como caderno de exercícios, material de áudio e/ou vídeo, ‘booklets’ (livreto de acompanhamento pessoal da aprendizagem) e manual do professor. Porém, no âmbito deste estudo, cuidaremos de analisar atividades pertencentes ao volume que consideramos o principal de todo esse conjunto, aquele que traz efetivamente o recorte da LE feito pelo autor e sobre o qual ele deverá desenvolver todas as demais atividades: o livro-texto.

Reconhecemos, também, que, entre os livros que poderiam circunstancialmente assumir o status de ‘didáticos’, figuram os de literatura e, até mesmo, os de consulta, como dicionários, enciclopédias e afins (OLIVEIRA et alii, 1984, p.11). No entanto, apesar de serem educativos, esses livros não preenchem as características largamente aceitas como sendo as de um livro didático: a) estruturado a partir de leituras e atividades; b) dividido em seções ou lições; c) matéria apresentada geralmente num crescendo de dificuldade e complexidade e, finalmente, sua apresentação pressupõe a existência de um leitor que o examina em busca de uma aprendizagem disciplinada.

Além de representar para a maioria dos professores uma espécie de guia ou referência de conteúdos, o LD é importante, também, segundo Oliveira et alii (1984:11), “por seu aspecto político e cultural, na medida em que reproduz e representa os valores da sociedade em relação à sua visão da ciência, da história, da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão do conhecimento”.

E, no nosso caso, acrescentaríamos que ele é importante também – e aí reside um ponto de conflito que mereceria algumas linhas – por veicular entre seus usuários um recorte que é sempre arbitrário: o do autor. Os extratos de língua de qualquer LD, ou o seu ‘acervo’, correspondem geralmente “àquilo que se imagina que a língua efetivamente seja.” Todo livro didático, na verdade, traz apenas uma seleção de formas em que a língua se apresenta num determinado momento de sua história, com extratos pertinentes somente àquela seleção de contextos feita pelo autor, de acordo com sua experiência na LE, suas preferências, sua filiação ideológico-pedagógica ou, ainda, de acordo com interesses do seu editor⁸.

A variedade dos LDs à disposição no mercado contempla desde uma abordagem estrutural para o ensino de LE até, no outro extremo, a abordagem comunicativa. Isto reflete, na prática, os diferentes matizes de duas concepções básicas sobre língua: língua como um conjunto de estruturas (sistêmica) e língua como instrumento para interferir nas situações (comunicação). A intensidade com que as diversas publicações didáticas no mercado fazem a oposição ou aproximação entre estas duas concepções constitui uma das bases teóricas da análise do livro-texto.

Esta aproximação em diferentes graus de dependência entre o livro didático e o ensino de línguas já tem uma longa história, e nem sempre ela foi livre de conflitos. No Capítulo I vamos examinar de forma sucinta alguns dos principais momentos em que o ensino de língua estrangeira refletiu tendências que vão desde uma sustentação ideológica até à puramente pedagógica. E, entretanto, o livro didático balizando os procedimentos.

2.5. ELEMENTOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

O ponto de partida desta pesquisa foi a revisão da bibliografia disponível a respeito do tema, com o objetivo de estabelecer o marco teórico a ele pertinente. Nesta etapa, foi observada a evolução no tratamento das considerações a respeito do papel que o livro didático

⁸Sobre isto, ler comentário no Capítulo V – Análise dos Livros Didáticos.

desempenha na construção das competências em língua estrangeira, em especial aquelas publicações e discussões sobre o ensino de língua inglesa. Nesse momento foram confrontadas as posições de especialistas em estudos sobre a presença do inglês no mundo atual e as diferentes visões por eles defendidas em relação ao seu ensino dentro de uma perspectiva de interdisciplinaridade e de interculturalidade no tratamento dos temas dos textos didáticos.

Em seguida, teve início a fase de apreciação e análise dos livros didáticos selecionados. Estes foram escolhidos entre os vários que se encontravam em uso no momento em que foi dada por finalizada a revisão da literatura.

Os requisitos mínimos para que um livro cumprisse o perfil de seleção foram discutidos e cuidadosamente examinados, porém, *a priori*, estes deveriam ser livros em uso por classes de ensino fundamental ou médio, da rede pública ou privada. E assim foi feito.

A análise desses manuais dá-se, portanto na sincronia. Tem caráter descritivo e comparativo. É de natureza interpretativista, pois envolve análise textual e discute procedimentos autorais. Busca a produção de significados para a apreciação de materiais didáticos a serem adotados pelo professor.

A análise leva em consideração os diferentes contextos de uso dos materiais, desde que estes sejam atuais e encontrem-se em uso efetivo por profissionais ou instituições de ensino e concentra-se, principalmente, no livro-texto de cada série, sem esquecer, no entanto, seus aportes periféricos, quando houver.

A análise procurará levar sempre em consideração aspectos formais e temáticos, dentro de critérios relevantes para a formação do aprendiz de inglês de nível médio no contexto da escola regular. Para isso, é necessário não perder de vista que o jovem dessa faixa etária está muito mais interessado em materiais e aulas que lhe apresentem a LE dentro de um conjunto de referenciais que possam imediatamente ser percebidos como parte do mundo onde ele transita. Somente assim, um tal aprendizado fará sentido e poderá representar um ganho educacional e intelectual, com reflexo direto sobre o amadurecimento da sua leitura de mundo. Para atender a esses requisitos, o LD deverá, então, mostrar-se compatível com a dinâmica de um público que se encontra em pleno estado de ebulição e de revisão de parâmetros. Um público cujas características merecem um sub-capítulo especial mais adiante: o adolescente.

A seguir, mostramos um esquema para ajudar a visualizar a relação entre os elementos que compõem a pesquisa:

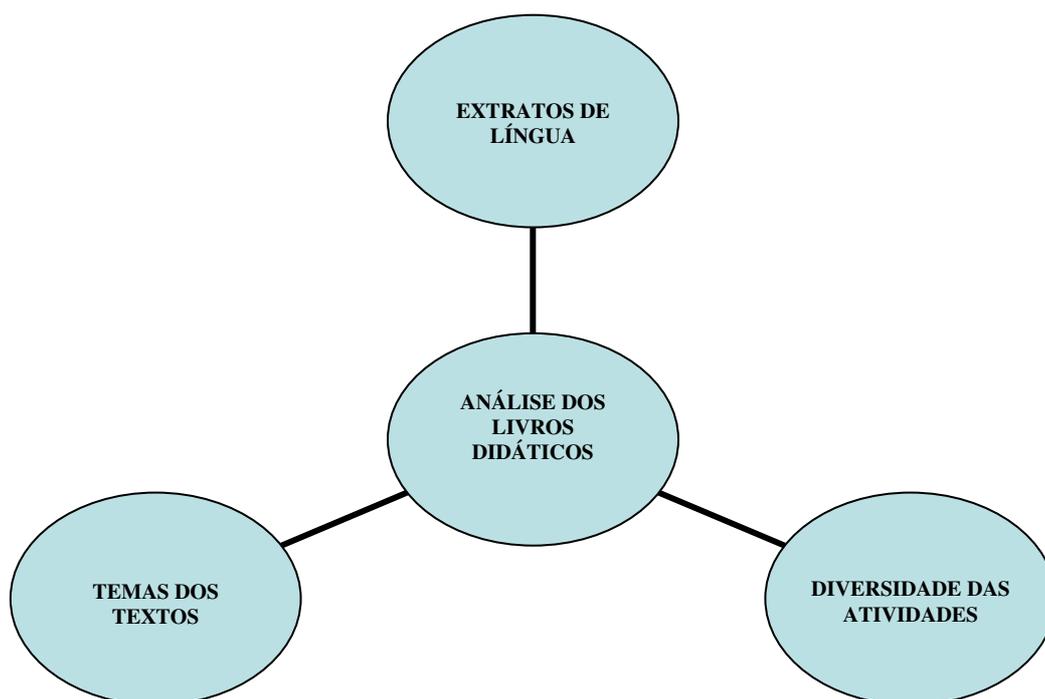


Fig. 2: Aspectos a serem analisados nos manuais selecionados.

2.5.1. Livros didáticos selecionados para análise.

Para esta pesquisa foram selecionados estes três compêndios:

- INGLÊS Para o Ensino Médio (volume único), de Eliana, Maria Clara e Neuza. Editora Saraiva. 2003.
- INGLÊS Série Novo Ensino Médio – Edição Compacta (volume único), de Amadeu Marques. Editora Ática. 2002.
- COMPACT ENGLISH BOOK – Inglês Ensino Médio (volume único), de Wilson Liberato. Editora FTD. 1998.

Quadro 1: Livros didáticos selecionados para análise.

Para uma compreensão global sobre as preocupações que motivaram a realização desta pesquisa, passamos, a seguir, a um breve relato histórico da participação do livro didático na pedagogia de línguas e, em seguida, examinaremos alguns dos principais pressupostos teóricos que dão embasamento à análise dos manuais selecionados para este estudo.

3. UM BREVE RELATO HISTÓRICO

3.1. A ANTIGUIDADE CLÁSSICA

Segundo Claude Germain (1993, *apud* DIAS DA SILVA, 2001) na Grécia Antiga, não se dava muita importância ao aprendizado de línguas de outros povos, pois, para os gregos, essas outras linguagens eram desprezíveis, eram línguas bárbaras e desprovidas de intelectualidade. Os gregos, então, dedicavam-se ao estudo da sua própria língua. Mas aí já não se tratava da forma do grego de uso oral comum entre as gentes (*koiné*), mas da variedade presente nos textos tradicionais, principalmente os de Homero – *Ilíada* e *Odisséia*.

Já os romanos tinham em relação ao cultivo de sua língua, o latim, um procedimento semelhante ao dos seus antecessores imperiais: a modalidade corrente era o latim vulgar, mas nos liceus os textos lidos e declamados eram aqueles escritos em latim clássico, de autores como Cícero, Horácio, Ovídio e Virgílio. A gramática empregada para a observação da boa escritura e que representava a base do ensino linguístico era a de Donato (séc.IV).

Na Idade Média prossegue a tradição de se estudar latim, mas para as novas populações formadas na Europa após a queda do Império Romano essa língua representava efetivamente uma língua estrangeira, que era, então, cultivada como segunda língua devido à sua importância cultural. Por essa época, o material didático resumia-se a textos dos autores clássicos e à Bíblia. O procedimento básico para se atingir proficiência oral e escrita em latim clássico era a recitação de provérbios e a dramatização de diálogos da Bíblia e da literatura.

3.2. RENASCENÇA E IDADE MODERNA

Os primeiros manuais destinados ao ensino de inglês como língua estrangeira surgem na Inglaterra no final do século XVI por ocasião da imigração de contingentes de religiosos franceses (huguenotes) fugidos de conflitos bélicos em seu país. A metodologia baseava-se nos mesmos procedimentos empregados para se aprender latim, considerado, então, idioma vivo. Outro dado linguístico de grande importância histórica surgido nessa época foi o aparecimento das primeiras gramáticas neolatinas. O modelo pedagógico que prevalece à época para o ensino de línguas, assim como para as demais áreas do saber, é o *preceptorado*, que consiste na contratação pela família do aprendiz de um professor que cuidará de sua

educação formal. Esta modalidade de ensino “remonta à Grécia dos sofistas do séc. V a.C. e se perpetuou até os primórdios da era contemporânea.” (DIAS DA SILVA, 2001, p.106).

3.3. SÉCULO XVII: COMENIUS E A *DIDACTICA MAGNA*

Em 1638 é publicada *Didactica Magna*, obra de J.A.Comenius. Este pensador é considerado o pai da didática moderna, inclusive da didática de línguas. Tinha profunda fé na importância do livro didático como orientador do aprendizado (OLIVEIRA et alii, 1984, p.12) e lançou as bases filosóficas para uma educação segura, fundada em seus conhecidos *Princípios*, com repercussão até os dias atuais: a) Princípio sensualista – valoriza o papel dos sentidos na aquisição do conhecimento; b) Princípio da ordem – que ensina que deve-se sempre partir do concreto em direção ao abstrato, ou seja, *exemplos – regras – exercícios*; c) Princípio do prazer – que recomenda que o ensino deve ser lúdico como o jogo.

O pensamento original de Comenius sobre o ensino de línguas vai desde a reavaliação de seus objetivos até uma concepção da língua como sistema de representação, conforme nos autoriza concluir este trecho de Dias da Silva (2001):

Comenius demonstra um cuidado pragmático quanto ao domínio e aprendizagem de línguas: que são necessárias, isto é, a língua materna primeiro, depois as línguas de países vizinhos, e, contrário a outros autores de sua época, ele acreditava haver outros objetivos para se aprenderem línguas, além daquele propósito de conhecer antigas culturas. Para ele a língua devia ser concebida como um instrumento para designar e representar coisas e o pensamento, antes de ser considerada um instrumento de comunicação. (p.108)

Oliveira e Paiva (2007) lembra uma outra obra de valor didático atribuída a *Comenius*, o *Orbis Pictus*, onde, segundo Thompson (2000), o autor procurou “reforçar o aprendizado de símbolos lingüísticos por meio de recursos visuais”⁹ e deu ensejo ao acirramento de uma controvérsia comum naquele tempo: havia pedagogos que defendiam o uso do livro em sala de aula, como o próprio Comenius, e outros que condenavam essa prática por considerar que aquele era um espaço para se “ocupar os ouvidos”, não os olhos. (p.3). Para estes, o livro deveria ter uso doméstico, servindo, assim, para que o aluno se preparasse para as aulas.

⁹“Comenius sought to strengthen the learning of linguistics symbols by visual means.” (p.3). (A partir deste ponto todas as traduções são de minha responsabilidade).

3.3.1. O método ‘Gramática e Tradução’

A partir da tradição de estudos dos textos clássicos nos moldes das aulas de latim e grego evoluiu uma abordagem para o ensino de língua estrangeira que deve muito da sua popularidade justamente à utilização do livro didático: o chamado método ‘gramática e tradução’. Foi através de obras produzidas dentro dessa proposta pedagógica que o livro didático de línguas pôde ser adaptado às necessidades de um público mais numeroso. Os objetivos para o aprendizado de línguas nessa época continuavam sendo os mesmos, isto é, a leitura e interpretação de textos (OLIVEIRA E PAIVA, 2007). Ocorre, porém, que, até então, os livros produzidos atendiam somente a usuários pertencentes a uma elite, como nos lembra Howat (1984, p.131, *apud* OLIVEIRA E PAIVA, 2007):

A maioria deles eram homens e mulheres com alto nível de instrução, com conhecimento de gramática clássica e capazes de aplicar as categorias conhecidas à uma nova língua. (O fato de que elas nem sempre correspondessem às regras de utilização da nova língua era outra estória). Entretanto, métodos escolásticos desse tipo não se adaptavam muito bem às capacidades de um alunado jovem e, além disso, consistiam em métodos para autodidatas, não se adequando, assim, ao uso em sala de aula. (p. 4, tradução minha)¹⁰

A revolução operada pelo método gramática e tradução consistiu, ainda segundo Howat (2000), na “substituição dos textos tradicionais por frases exemplificatórias” (p.5). Assim,

Essas frases, usadas para praticar a língua, exemplificavam a gramática de uma forma clara e em um nível de dificuldade seqüenciado. Cada lição apresentava um ou dois pontos gramaticais, uma pequena lista de vocabulário e alguns exemplos práticos para traduzir. (OLIVEIRA E PAIVA, 2007, p.5)

Desse modo, o método ‘gramática e tradução’ pôde cumprir o seu papel de servir de meio para uma adaptação das antigas tradições pedagógicas às circunstâncias e necessidades da escola moderna. Talvez não seja por outra razão que ele é até hoje – ignorando inúmeros opositores de suas técnicas sempre muito repetitivas e fixação nas habilidades da escrita em prejuízo da forma oral – bastante empregado por professores de LE em várias instituições,

¹⁰“Most of them were highly educated men and women who were trained in classical grammar and knew how to apply the familiar categories to new languages. (The fact that they did not always fit the new languages very well is another story). However, scholastic methods of this kind were not well-suited to the capabilities of younger school pupils and, moreover, they were self-study methods which were inappropriate for group-teaching in classrooms.” (p.4)

seja na forma de método único, seja misturado a outras abordagens, constituindo, assim, o que se passou a chamar de ‘ecletismo’ em ensino/aprendizagem de LE.

Para contribuir com o processo de evolução na metodologia de línguas estrangeiras surge no final do século XIX o ‘método direto’. É sobre ele que vamos tratar na próxima seção.

3.4. SÉCULO XIX: O PONTO DE VISTA EMPÍRICO

O século XIX representa uma fase de reorganização de antigas premissas pertinentes ao ensino de línguas. Os objetivos para se estudar novas línguas até aquele momento estavam fincados em bases racionalistas, que, via de regra, privilegiavam o aprendizado formal através da valorização da modalidade escrita, tida como “a expressão disciplinada e lógica do pensamento” (DIAS DA SILVA, 2001, p.109), em detrimento da oralidade. Porém, como consequência de alguns fenômenos ligados à segunda revolução industrial – neocolonialismo, aumento de contatos entre populações, fluxos migratórios, valorização e incremento da vida urbana, aparecimento de alguma tecnologia de comunicação – o empirismo retoma o seu lugar e começa a ganhar espaço uma visão utilitarista para o aprendizado de línguas. Movidos pelo interesse científico que caracterizou principalmente a segunda metade do século, estudiosos partem para uma sistematização da atividade de ensino de línguas buscando uma forma de dar realce a todas as habilidades aí envolvidas. Segundo Germain (1993, *apud* DIAS DA SILVA, 2001), esses esforços resultaram na criação do *Método Direto* de ensino, cujas principais características são:

- O uso da língua materna (LM) como instrumento facilitador da aprendizagem de LE passa a não ser tolerado, assim como a tradução;
- valoriza-se muito o fato de o professor ser nativo ou muito fluente na língua-alvo;
- longas exposições gramaticais com vistas a demonstrar para o aluno o funcionamento da língua não são mais toleradas; recomendam-se atividades em que a gramática apareça de forma implícita;
- a elaboração de materiais didáticos deve cuidar para que eles apresentem diálogos que se aproximem da língua falada e sejam lúdicos;
- a leitura é estimulada através da presença de variados tipos de textos, porém estes não devem servir como pretexto para se apresentar ou explorar apenas a gramática;

- a cultura da língua-alvo ganha espaço através dos textos do LD e de discussões em aula e
- o professor utiliza recursos didáticos variados para atingir seus objetivos.

3.5. SÉCULO XX: O AMADURECIMENTO

As recentes conquistas na área da Lingüística teórica através do trabalho de Saussure (1916), ao lado do avanço nos estudos da Psicologia geral e, em especial, os trabalhos sobre a cognição, o comportamento, o papel dos estágios mentais na aprendizagem infantil (PIAGET) e o socioconstrutivismo (VYGOTSKI) ajudaram a conduzir a pedagogia de línguas a uma nova era de descobertas e experimentações que teriam reflexos duradouros. A questão do *método* passa a ocupar o centro das atenções de tudo que se refere à evolução da área. Um importante marco nesta história é, para muitos pesquisadores, a eclosão da II Guerra Mundial.

Durante a [Segunda] Guerra [Mundial], a necessidade aguda de contato com os aliados falantes de outras línguas, e mesmo com os inimigos, empurrou as conquistas da psicologia e da lingüística para dentro dos manuais e métodos de ensino de línguas. (ALMEIDA FILHO, 2007, p.11)

Também Girard (1976) comenta que convocar lingüistas para ajudar a desenvolver o ensino de línguas, logo após a II Guerra Mundial, era algo natural e desejável. Mas, no comentário a seguir, ele lembra também uma velha oposição nada desconhecida para quem lida no ramo de línguas. Segundo ele, “era lógico fazer apelo aos melhores especialistas dos problemas lingüísticos, isto é, aos lingüistas”. E complementa:

Este fato, que atualmente pode parecer evidente, não o era nessa época, pois até então lingüistas e professores de línguas tinham-se ignorado uns aos outros. (GIRARD, 1976, p.11)

Girard (1976) traça em seu livro um panorama do ensino de línguas trinta anos após o término do grande conflito mundial, portanto já em meio ao desenrolar de grandes mudanças que transformaram essa atividade. Que dizer, então, numa comparação entre aquele cenário de 1976 e os últimos trinta anos? É o que veremos no capítulo a seguir.

4. BASES TEÓRICAS PARA UMA ANÁLISE DO LD

4.1. A LINGUÍSTICA APLICADA

4.1.1. O despontar de uma ciência

É justamente a exploração sistemática do território do ensino/aprendizagem de língua estrangeira que vai alavancar o desenvolvimento de uma área de estudos de vocação interdisciplinar e voltada para os usos sociais da língua: a Linguística Aplicada (LA).

Num primeiro momento, são as teorias behavioristas – com as pesquisas de Bloomfield, por exemplo – que fornecem o lastro principal aos estudos. E é por esse motivo que o principal centro de irradiação de novas teorias são os Estados Unidos. Aí concentram-se alguns dos mais importantes trabalhos que lançarão as bases para uma nova ciência. Esta nasce como *pedagogia de línguas* para mais tarde alcançar status de um conjunto de conhecimentos firmados em bases sólidas, oriundos dos mais diferentes desafios colocados pelos contextos em que a língua é o instrumento condutor das ações sociais. São algumas delas: o ensino de LE, L2 e de LM; a tradução e suas aplicações (literária, legendagem, dublagem); planejamento lingüístico; usos no ambiente de trabalho; lexicografia; terminologia; relações sociais e linguagem; tratamento de desvios como dislexia, etc.

Nos anos 80 do século XX, pesquisadores em LA como Cavalcanti (1986) já entendiam a Lingüística Aplicada como um território de convergência de múltiplas disciplinas com vistas à resolução de um “problema de uso de linguagem” (ALMEIDA FILHO, 2007, p.15). E Strevens (1980, *apud* ALMEIDA FILHO, 2007) observou, por sua vez, que o problema a ser investigado impunha, de acordo com sua origem, uma reorganização do aparato teórico tomado às ‘ciências-fonte’.

A partir da década de 90, entretanto, a multiplicidade e complexidade dos temas investigados acabaram por dotar a LA de um corpo teórico com musculatura suficiente para que ela superasse o terreno da interdisciplinaridade e alcançasse o patamar de ciência. È o que podemos ler nas palavras de Almeida Filho:

Ao final da década de 90, a natureza complexa e multi-nivelada de cada questão tomada como foco de pesquisa aplicada parece tornar-se constitutiva da própria teorização em LA evoluindo nossa percepção em direção a tomá-la como uma área científica com metodologia e objeto de estudos próprios (e não inter ou trans-disciplinar por natureza) específicos (...) (p.15)

A emancipação da LA em relação à sua ciência inauguradora, a Linguística (que muitos chamam de Linguística *dura*) também é alvo dos debates atuais e tem levado pensadores como Rajagopalan (2004: 410)) a examinar a fundo suas origens e reivindicar para a LA uma postura independente e inovadora. Outros autores acompanham seu pensamento:

A necessidade de compreender a LA como um campo de investigação *transdisciplinar* [significa] atravessar (se necessário, transgredindo) fronteiras disciplinares convencionais com o fim de desenvolver uma nova agenda de pesquisa que, enquanto livremente informada por uma ampla variedade de disciplinas, teimosamente procuraria não ser subalterna a nenhuma. (PENNYCOOK, 2006, p.73, grifo do autor)

A seguir, veremos como tem se dado a evolução da pesquisa em LA a partir de seu campo fundador: o ensino de línguas.

4.1.2. A evolução da pesquisa em LA como teoria do ensino de línguas

Segundo Almeida Filho (2007), como teoria do ensino de línguas, a Linguística Aplicada “estabeleceu tradições importantes na investigação científica do processo” (p.14), através das seguintes etapas: - a *análise contrastiva* foi a tendência que prevaleceu durante as três primeiras décadas após a Segunda Guerra (1945-1975). Esta consiste no cotejamento entre áreas específicas de duas línguas como recurso para se compreender o seu funcionamento; - a *análise de erros* do aprendiz vai buscar explicações para os estágios de construção da competência linguística através da investigação dos ‘processos interiores’ relativos ao aprender línguas. Estas reflexões conduziram, por sua vez, ao conceito de *interlíngua*¹¹, ou seja, um estágio de comunicação entre os aprendizes de uma determinada língua que corresponde a uma espécie de versão ainda inacabada desta, mas já suficiente para se fazer entender; - a *análise do desempenho comunicativo global* é uma consequência desse último estágio exposto e apresenta como resultado a valorização dos mais diferentes aspectos envolvidos no processo de utilização de uma LE para fins comunicativos. Além destas fases analíticas que vieram até aqui desenhando o esforço de teorização da LA sobre os mecanismos ligados ao processo de aprender línguas, devemos citar aquela que se faz na atualidade sobre a *competência comunicativa intercultural*. A análise desta competência específica tem preocupado os estudiosos nas duas últimas décadas e em especial os trabalhos

¹¹Este conceito tem ainda dois referenciais distintos: 1) Em Linguística Geral, corresponde a *língua artificial*, criada com o propósito de estudar o funcionamento de uma língua. Neste sentido, o esperanto é uma *interlíngua*. (Dicionário de Linguística de Jean Dubois et alii, verbete *interlinguística*, p.351-352); 2) Uma língua de contato ou *pidgin*, que serve para estabelecer um certo nível mínimo de comunicação entre falantes de línguas diferentes engajados em algum negócio.

de pesquisa *strictu sensu* (ALMEIDA FILHO, 2007) recentemente realizados por representar, finalmente, o reconhecimento de que a cultura – tanto a nativa quanto a de chegada – desempenha papel fundamental na aquisição dos meios para estabelecer comunicação em diversos contextos. Mas não apenas isto. Sendo o homem um ‘animal cultural’, nada lhe é pertinente que não esteja de alguma forma relacionado a seus usos e costumes e, assim, a linguagem seria talvez o principal instrumento veiculador desse *modus vivendi* em qualquer aglomerado humano.

A complexidade do processo de ensino/aprendizagem de línguas leva em conta diversos fatores. Memórias, percepções, crenças e atitudes interagem com variáveis de natureza 1) **Intrínsecas** ao indivíduo, como as *afetivas, físicas e sócio-cognitivas* e 2) **Extrínsecas** ao aprendiz, como o material didático, técnicas e recursos do método, tempo disponível para o estudo, condições de exposição às amostras de língua, instalações, etc.

Como qualquer atividade que envolva a percepção e a avaliação de progresso ao longo do processo, o ensino/aprendizagem de línguas está também sujeito a riscos. O contexto formal de aprendizagem de línguas precisa ser conduzido por profissionais competentes e materiais adequados para que se evitem distorções ao longo do processo. O não-atendimento a essas condições pode gerar aumento da dificuldade em aprender, mediocridade nos resultados, impressão de incapacidade, frustração, desmotivação, abandono.

Para dar conta da complexidade da tarefa e da coragem dos profissionais envolvidos com o ensino de línguas, Girard (1976) afirma que ensinar uma LE é fazer com que o indivíduo:

- 1) Adquirir não apenas um conhecimento, mas assimile também uma prática.
- 2) Supere hábitos arraigados, provenientes do emprego exclusivo até ali da L1.
- 3) Conheça o objeto da aprendizagem ao mesmo tempo em que já o emprega como instrumento desse processo (no caso de ‘método direto’)

O panorama mais ambicioso – mas nem por isso menos legítimo, ainda que, sem dúvida, menos alcançável – da atividade do ensino de línguas é fazer com que o indivíduo atinja aquilo que Ervin, Osgood e, depois, Lambert (citados por GIRARD, 1976) chamaram de “bilinguismo coordenado”, ou seja, a capacidade de fazer com que o sistema lingüístico da L2 “possa realizar para aquele que a pratica todas as funções da L1.” (GIRARD, p.59).

Voltaremos a este ponto e ao pensamento deste autor mais adiante quando comentarmos as características da Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas.

4.1.3. O Livro Didático como medida do progresso das pesquisas

O livro didático sempre representou um território de aplicação e de experimentação de teorias relativas ao aperfeiçoamento do processo de ensinar/aprender língua estrangeira ou segunda língua. A qualidade das amostras de língua que o LD traz é de grande importância para o desenvolvimento regular ou tardio das habilidades de uso dessa língua em contexto formal de aprendizagem. O diálogo didático, por exemplo, tema de algumas pesquisas recentes, tem representado um dos vetores para a constatação da evolução no formato comunicativo que as aulas têm procurado contemplar. Mas este não é um caminho livre de percalços ou de eventuais retrocessos. Muito já evoluímos nessa área, principalmente se examinarmos as coleções importadas que geralmente são adotadas pelos chamados ‘cursos livres’ de línguas. Veremos ali o cuidado que seus autores têm em apresentar a língua através de extratos que representam, da forma mais aproximada possível, as realizações cotidianas do falante nativo. Mas se o pesquisador se debruçar sobre materiais nacionais destinados à rede pública de ensino, verá com facilidade que ele ainda apresenta uma visão conservadora e, em muitos aspectos, ineficaz para o desenvolvimento das habilidades de conversação em LE. Chiaretti (1993:124) faz essa constatação a partir da análise de um corpus extraído exatamente de um conjunto de livros empregados para essa clientela no estado de Minas Gerais e declara que “possíveis falhas na elaboração do material didático, mais especificamente no diálogo lá inserido, podem estar contribuindo para o não desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz”.

Por outro lado, Canale e Swain (1980:2, *apud* CHIARETTI, 1993) lembram que os diálogos didáticos podem ser divididos em dois grupos: os de base gramatical e os de base comunicativa e explicam:

O primeiro [tipo] preocupa-se com formas gramaticais (incluindo-se aí as fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais) e (...) elas podem ser combinadas para formar sentenças gramaticais. O segundo se organiza em torno de funções comunicativas (desculpar-se, convidar, prometer) para o aprendiz fazer uso delas adequadamente em formas gramaticais específicas. (p.127)

Como podemos constatar através dessas palavras, estamos novamente diante da discussão sobre o alcance do enfoque gramatical nos instrumentos de apresentação da LE, como é o caso do livro didático. Achar que o diálogo comunicativo vai deixar de lado a apreciação da gramática revela ingenuidade em relação aos processos de aprendizagem, pois mesmo organizando-se em torno de “funções comunicativas”, o aluno fará uso destas funções de maneira adequada “em formas *gramaticais* específicas”. Sabemos que a gramática não deve ser encarada como necessariamente anterior ao uso, mas podemos inferir destas observações o papel fundamental que ela desempenha qualquer que seja a metodologia de ensino.

Esse cuidado que devemos ter na apresentação de exemplos da LE sempre procurando realçar as funções comunicativas presentes nas interações, deixando que a gramática apenas se insinue através delas é importante para que não sejam produzidos e publicados exemplos de “diálogos” artificiais e irrealis como este a seguir, retirado de Almeida Filho (2007, p.83):

Policeman: *Look at that truck!*

Mrs. Green: *The truck's on the sidewalk!*

Truck driver: *Where are the chickens?*

Bus driver: *Look at those chickens! They're on the bus!*

Photographer: *Those chickens are between the bus and the truck!*

Mailman: *This chicken's in the mailbox!*

Girl: *That chicken's in front of the truck.*

Boy: *These chickens are behind the car.*¹²

Trata-se obviamente de um exemplo extremo, porém o fato de sabermos que algo assim já foi colocado num manual de ensino de inglês nos causa indignação e nos põe alertas em relação aos procedimentos metodológicos de alguns autores.

Um outro aspecto do LD que merece nossa atenção nesta tentativa de retrair os caminhos percorridos até aqui por este instrumento de ensino de língua estrangeira e sua contribuição para a evolução das pesquisas em LA é a seleção de seus textos. No início estes eram geralmente adaptações de conhecidos textos literários ou – o que era mais inconveniente – não passavam de criações do próprio autor, com a intenção de apresentar o tópico gramatical que ele havia escolhido para aquela lição.

¹²Policia: Olhe aquele caminhão!/ Senhora Green: O caminhão está na calçada!/ Motorista do caminhão: Onde estão as galinhas?/ Motorista do ônibus: Olhe aquelas galinhas! Elas estão no ônibus!/ Fotógrafo: Aquelas galinhas estão entre o ônibus e o caminhão!/ Carteiro: Esta galinha está na caixa de correio!/ Garota: Aquela galinha está em frente ao caminhão./ Garoto: Estas galinhas estão atrás do carro.

Mas, aos poucos, os livros foram registrando o aparecimento de diversos gêneros discursivos. Isto deve-se em grande parte às pesquisas em didática de línguas estrangeira, mas, também, à aproximação desta com conceitos que emergem da Análise do Discurso bakhtiniana e dos estudos em Lingüística Textual. Neste ponto, inclusive, gostaríamos de ressaltar a importância que tiveram para as práticas pedagógicas em LE os avanços obtidos pela pesquisa com língua materna, ao ponto de hoje em dia haver uma interpenetração evidente e, na maioria das vezes, enriquecedora nos territórios das duas disciplinas.

Hoje é muito comum abrir um LD de, por exemplo, inglês, francês ou espanhol e deparar-se com a reprodução – sem adaptações – de um anúncio de jornal, uma carta de amor, uma previsão do tempo ou uma receita de bolo. Os trechos de textos literários continuam lá, mas os autores já sabem que competência comunicativa numa LE constrói-se em grande parte com diversidade e autenticidade de material escrito e, em muitos casos, oral/auditivo.

O livro didático deve apresentar coerência pedagógica. Isto quer dizer que se ele está sendo anunciado pelo autor no prefácio como um material engendrado dentro de uma abordagem, digamos, funcional; se a editora o anuncia e o distribui nas escolas como tal e se o professor pretende utilizá-lo como ferramenta em suas aulas de conversação, então não se pode admitir que numa determinada lição, após a apresentação de um tema para discussão, a sequência seja dada na forma de exercícios do tipo que pedem somente a repetição *ad nauseam* de uma mesma estrutura. Isto representaria uma traição aos aprendizes. Portanto, na escolha do LD pelo professor, é importante que este observe a forma, a estrutura ou sequência das lições, os temas, enfim, a apresentação do manual e sua compatibilidade com seus objetivos em sala de aula. Todos os elementos dessa estrutura importam: texto introdutório, exercícios de compreensão do texto, exercícios de vocabulário, exercícios de gramática, manipulação dos pontos gramaticais através de elementos mais ou menos guiados, seção de texto extra, temas para escrever, entre outros.

No sub-capítulo a seguir, veremos como a abordagem comunicativa deu maior visibilidade a todas estas observações, tornando-se a vanguarda no ensino de línguas nas últimas décadas do século XX.

4.2. A ABORDAGEM COMUNICATIVA

A busca de auto-realização não é um desejo que possa ser suspenso por ordem do professor, enquanto continua o processo de educação. (Snygg e Combs, 1959)¹³

4.2.1. Justificativa

Pode parecer a muitos leitores um pouco deslocado ou anacrônico dedicarmos uma seção deste texto para tratarmos da Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas quando todos, a esta altura, já a conhecem e sobre a qual tanto já se discutiu e se procurou adaptar. Não devemos esquecer, no entanto, que, no âmbito desta pesquisa – o ensino/aprendizagem de inglês na escola regular, principalmente pública – a adoção de alguns de seus procedimentos, ou mesmo a discussão sobre seus parâmetros deu-se muito depois de ela já haver se tornado popular na maioria dos chamados ‘cursos livres’. As razões para esse lapso estão colocadas adiante nesta mesma seção, e todas elas têm em comum o contraste que estabelecem entre as condições de trabalho ideais dos cursos especializados de idiomas e a realidade instável, para dizer o mínimo, do ensino de LE ao público mais carente de recursos.

4.2.2. Características

Da mesma forma que alertam os psicólogos norte-americanos na epígrafe acima, também no ensino/aprendizagem de língua estrangeira não se deve perder de vista que o engajamento do aprendiz no processo está ligado à procura por novos canais de comunicação, e isto não deve ser tolhido por métodos ou materiais.

Assim, o método comunicativo - também chamado método nocional-funcional (MARTINEZ, 1996) – parte das necessidades de interação verbal dos falantes de um modo geral, das comunidades européias cada vez mais postas em contato pelo Mercado Comum e da noção de “atos de fala”, colocada na ordem do dia pelos trabalhos dos cientistas da linguagem Austin e Searle¹⁴ para criar uma abordagem que surge de uma visão pragmática da

¹³Retirado de MOULY, George Joseph. *Psicologia Educacional*. Tradução de Dante Moreira Leite. 9a. ed., São Paulo: Pioneira, 1993.

¹⁴Austin, *How to do things with words*, Oxford UP, 1962; Searle, *Speech Acts*, Cambridge UP, 1969.

linguagem e percebe as palavras como tendo “funções diferentes de acordo com os diferentes usos que delas fará a intenção do enunciador”¹⁵ (MARTINEZ, 1996, p.73).

O objetivo maior aqui é a aquisição de competência comunicativa. Desta forma, e ainda de acordo com Martinez (1996), o que importa é responder à questão: Que quer dizer “saber” uma língua? Hymes (1972), segundo Martinez (1996), já havia estabelecido as normas de uso em oposição às normas gramaticais e, portanto, ficava claro que não basta conhecer o sistema lingüístico. É necessário, também, saber servir-se dele em função do contexto social. Isto implica diretamente sobre noções geralmente aceitas em relação ao que seria ‘competência’ em língua estrangeira.

Examinemos, então, e rapidamente, uma reflexão que tem a ver com os limites de uma tal competência: Numa reflexão sobre bilinguismo, Girard (1976) cita Lewis Balkan (“Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles”, 1970), para quem não existe possibilidade de haver num indivíduo o fenômeno do bilingüismo total, uma vez que “não podemos esperar que o sujeito possa exprimir diretamente e sem alteração a totalidade de sua experiência vivida, nas duas línguas”. Assumindo que esta seria, ao fim e ao cabo, a tarefa última de qualquer método eficiente no ensino de língua estrangeira, o autor francês comenta essa afirmação de Balkan e coloca para nós, professores de línguas – especialmente se adotamos um método ‘natural’ – uma preocupação que deveríamos sempre tomar como ponto de partida para nossas ações.

Uma tal afirmação, solidamente apoiada, é ao mesmo tempo decepcionante e encorajadora para um professor de língua estrangeira. Se, nas melhores condições de uma língua 2 (numa situação de bilingüismo natural), não se pode esperar um resultado equivalente ao que é atingido pela língua 1, que se poderá obter numa situação escolar? Por outro lado, uma tal verificação deve incitar-nos a limitar as nossas ambições e a fixar objetivos que sejam humanamente possíveis de atingir. (GIRARD, 1976, p.39)

Que mudanças ocorrem então nas ações em sala de aula e no material didático ao se adotar a então ‘nova teoria’ de ensino/aprendizagem de línguas? Primeiro, uma aula mais centrada na figura do aluno e nos diferentes papéis sociais que ele pode vir a representar. O método comunicativo retira o professor da ribalta, confere-lhe uma nova função (“facilitador”) e põe o foco sobre a relação aluno-atividade, pois acredita-se que o trabalho de “apropriação” do objeto lingüístico “só pode ser efetuado pelo aprendiz, e o professor não é, de modo algum, o centro [...] qualquer que seja a metodologia adotada” (MARTINEZ, 2009).

¹⁵Tradução de: « ... fonctions différentes dans les différents emplois que lui fera prendre l'intention de l'énonciateur. »

Depois, a redução sensível do número de exercícios formais – os que têm como objetivo unicamente a fixação de estruturas – no livro didático e o conseqüente incremento das atividades que ensejam oportunidades de comunicação real ou simulada, através de recursos como o *role play*, o *pair work*, *group work*, *find someone who...*, *guessing games*, etc.¹⁶

Uma das principais bases teóricas da abordagem¹⁷ comunicativa está representada no trabalho de Krashen (1982). Este autor insiste em que ao aluno devem ser oferecidas “amostras significativas de uso da linguagem” (ALMEIDA FILHO, 2007, p.83). E por ‘amostras significativas’ ele entende que devam ser:

- contextualizadas;
- próximas à língua real;
- oferecidas em quantidade suficiente, ou seja, que não extrapolem a capacidade de memória nem que fiquem aquém da capacidade do aprendiz;
- compreensíveis, isto é, que apresentem o novo a partir do conhecimento já adquirido;
- provocadoras de negociação, quer dizer, que proporcionem a efetiva interação verbal e
- não-sequenciadas gramaticalmente.

Krashen destaca-se, ainda, por introduzir na discussão sobre os pilares do método comunicativo dois conceitos polêmicos: a diferença entre *aprendizagem* e *aquisição* e o conceito de *filtro afetivo*.

Em relação à aprendizagem de uma língua, aquele autor lembra que ela acontece como resultado de um processo formal e consciente – como o que geralmente ocorre em uma sala de aula; a aquisição de uma outra língua, no entanto, tem como característica a informalidade e não-monitoramento metódico das etapas.

O ‘filtro afetivo’ (*affective filter*) corresponde ao conjunto de predisposições emocionais que favorecem ou dificultam a aproximação, a identificação e, conseqüentemente, a assimilação da nova língua por parte do aluno.

Recentemente indagado em uma entrevista à revista NEW ROUTES, o Prof. Oscar C. Gili (de espanhol) aponta como uma das principais características do método comunicativo – que ele prefere chamar de “enfoque comunicativo” – a ausência de uma receita para uma aula

¹⁶Fiz questão de manter as expressões como são denominadas em inglês por entender que foi nesse idioma que essas atividades se popularizaram na maioria das escolas de línguas. Elas significam, respectivamente *dramatização*, *trabalho em dupla*, *trabalho em grupo*, *encontre alguém que...*, *jogos de adivinhação*, etc.

¹⁷Para uma maior discussão sobre o conceito de *abordagem*, ver Almeida Filho, 2007, p.78 (referência completa consta da bibliografia deste trabalho – ver REFERÊNCIAS)

adequada. Segundo ele, tentar dar à organização de uma aula uma “forma categórica” não funciona, pois isto depende de vários fatores como o tipo de grupo com o qual se trabalha, as situações práticas que envolvem o contexto da sala de aula, o conteúdo a ser dado numa determinada aula, entre outros. O que diferencia o método comunicativo de outras abordagens, ainda segundo o Prof. Gili, é o fato de ele exigir uma reflexão *a priori* quando da oportunidade de se dar uma aula, elaborar um programa ou criar o material didático. E esclarece:

Estas considerações vão em três direções: uma, há que se ter em conta que o que estamos ensinando é um sistema de comunicação, que implica não somente a gramática, não apenas o léxico, mas também questões sociolingüísticas, pragmáticas, funcionais, etc; dois, que as atividades realizadas em aula destinam-se à aquisição da língua, não apenas a conhecê-la teoricamente, como também a fazê-la sua e poder comunicar-se com ela, vale dizer, propõe-se um ensino significativo; e três, a consequência de tudo isto, o objetivo do ensino é que o aluno seja capaz de entender e seja capaz de produzir textos coerentes. (N.R., 2009, p.10)¹⁸

Amparado por uma visão totalizadora sobre o que seja ensinar uma língua, o Prof. Gili aponta uma série de mal entendidos que acompanharam o processo de evolução do método comunicativo. Ele afirma que, no início de sua aplicação por parte dos professores, pensava-se que assumir um procedimento comunicativo em aula era simplesmente criar oportunidades para os alunos falarem. Segundo ele, essa interpretação era o resultado de uma compreensão limitada sobre o que seria ser ‘comunicativo’. Para muitos dos profissionais que o empregavam, o método comunicativo consistia em abrir mão completamente de ensinar gramática. “O importante era a comunicação e a simulação da comunicação”, lembra o Prof. Gili. Mas adiante, acrescenta:

Com o tempo, viram-se os limites ou defeitos daquele procedimento. Daquela época para cá, percebemos a importância da amostra de língua autêntica, a necessidade de se trabalhar com o contexto e com a descrição da língua. Nos anos noventa, o enfoque comunicativo evoluiu até a idéia da autenticidade nas produções dos alunos. Nem tudo podia ser simulação da realidade, os estudantes aprendiam a língua não apenas para lidar com situações de comunicação cotidiana, mas também queriam fazer algo mais, muito mais com a língua: queriam expressar-se e falar de si mesmos, queriam “fazer coisas”. (...)

¹⁸Estas consideraciones van en tres direcciones: una, el tener en cuenta que lo que estamos enseñando es un sistema de comunicación, que implica no solo gramática, no solo léxico, sino también cuestiones sociolingüísticas, pragmáticas, funcionales, etc.; dos, que las actividades que se hacen en clase van encaminadas a la adquisición de la lengua, no solo a conocerla teóricamente, sino también a hacerla tuya y poder comunicar con ella, es decir, se propone una enseñanza significativa; y tres, la consecuencia de todo ello, el objetivo de la enseñanza es que el alumno sea capaz de entender y sea capaz de producir textos coherentes. (p.10)

Nessa época surge a idéia das tarefas, das atividades significativas, da autenticidade da aprendizagem. (Op. cit., p.11)¹⁹

Por fim, o Prof. Gili festeja o atual momento que vive o método e reconhece o valor do enfoque por competências, pois este, segundo ele, é o que “propõe um ensino mais sistemático de todos os componentes da língua”²⁰. Para o Prof. Gili é difícil entender porque alguns profissionais continuam ainda insistindo numa oposição entre atividades de gramática e atividades de comunicação, pois “a gramática, as funções, a comunicação, a sociolingüística, etc., pertencem todos a um mesmo ente, a língua.”²¹

Com base nesses aspectos abordados, podemos então tentar elaborar uma relação esquemática sobre os elementos atualmente reconhecidos como aqueles que compõem o processo de aprendizado efetivo de LE:



Fig. 3: Aspectos que compõem o aprendizado de LE de base comunicativa.

¹⁹Con el tiempo se vieron los límites o defectos de aquel planteamiento. De aquella época sacamos la importancia de la muestra de lengua auténtica, la necesidad de trabajar con el contexto y la descripción de la lengua. En los años noventa el enfoque comunicativo fue evolucionando hacia la idea de la autenticidad en las producciones de los alumnos. No todo podía ser simulación de la realidad, los estudiantes no solo aprendían la lengua para manejarse en situaciones de comunicación cotidiana, sino que también querían hacer algo más, mucho más con la lengua: querían expresarse y hablar de sí mismos, querían “hacer cosas”. (...) De esa época surgió la idea de las tareas, de las actividades significativas, de la autenticidad de la aprendizaje. (p.11)

²⁰“... propone una enseñanza más sistemática de todos los componentes de la lengua.” (p. 11)

²¹“La gramática, las funciones, la comunicación, la sociolingüística, etc., son todos componentes del mismo ente, la lengua.” (p. 11)

2.2.3. No Brasil

Quando o método comunicativo chega ao Brasil, encontra ainda muitos institutos utilizando tanto a abordagem *áudio-lingualista* e suas variações como, também, os conservadores procedimentos da *gramática e tradução*. E realmente não foi sem oposição que a nova abordagem de ensino lançou suas primeiras bases em nosso país, como faz questão de lembrar o Professor Almeida Filho (2007):

Os professores em centros mais avançados de ensino de línguas no Brasil nessa época (por volta de 1978) mostravam-se geralmente muito curiosos por conhecer e experimentar o ensino funcional, mas alguns profissionais mais graduados à época apressavam-se em mostrar sua sobriedade cética solapando as infundadas esperanças de revolução. (...) O movimento comunicativo, desconfiava-se, seria um mero modismo fadado a uma trajetória efêmera sem maior impacto. (p. 91-92)

Bem, de resto, as últimas três décadas encarregaram-se de frustrar o pessimismo ou má vontade daqueles professores que apostavam no fracasso do método comunicativo. Apesar disso, ele não escapou de ser alvo de críticas, mesmo após sua ampla aceitação, reconhece-se. E a esse respeito, o próprio Almeida Filho (2007) lembra que a maioria dessas críticas, porém, tem a ver com a rejeição a um modo de ensinar línguas que desestabilizava um conjunto de “certezas” mais ou menos estabelecidas, como estas que o autor chama de “riscos alegados pelos críticos da Abordagem Comunicativa do Ensino e Aprendizagem de Línguas”:

- Perda do conforto e segurança que a velha e bem estabelecida ordem do ensino gramatical ou sistêmico garantia;
- Perda da autoridade do professor (provocando indisciplina entre os alunos e a desorganização da sala de aula);
- Perda da estabilidade de se ensinar o que é certo e conhecido;
- Perda na qualidade na produção da língua-alvo pelos alunos (todos os erros seriam tolerados se houvesse “comunicação”). (p. 105)

Não podemos, no entanto, achar que a adoção de uma abordagem comunicativa pelo professor de línguas seja apenas uma questão de maior abertura a novos procedimentos ou, ao contrário, um maior apego a métodos mais conservadores de ensino. A realidade não é tão simples assim. Se, por um lado, parte considerável dos institutos de línguas (livres ou binacionais) passou a apostar todas as suas fichas no novo método, a verdade é que pouca penetração ele teve no sistema público de ensino. E as razões para isto são tanto históricas quanto conjunturais:

- Turmas grandes demais, impedindo ou dificultando bastante a promoção de atividades voltadas para uma efetiva prática comunicativa na língua-alvo;

- Professores carentes de uma formação que os capacite plenamente para o ensino comunicativo. Para muitos deles falta até um bom domínio da língua-alvo;
- Ausência ou insuficiência de materiais de apoio e aparelhos eletrônicos que possam servir a uma exemplificação mais dinâmica e mais realista do que vem a ser a língua-alvo;
- Ausência quase total de material didático de perfil comunicativo produzido para atender à demanda da escola pública;
- Tradição conservadora através do emprego quase exclusivo de procedimentos do método ‘tradução e gramática’ por parte de alunos, professores e autores de material didático;
- Carga horária muito reduzida para o ensino de língua estrangeira na grade curricular;
- Desinteresse de grande parte do alunado por um efetivo aprendizado de LE por muitas vezes já saberem de antemão que “inglês não reprova”.

Mas uma nova era para o ensino de línguas na escola regular parece estar chegando com a percepção de que adaptações aos objetivos do método comunicativo devem ser implementadas nesse contexto e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. É o que veremos na seção a seguir.

4.3. OS PCN E O ENSINO DE LE

Para ajudar a redefinir uma série de questões relativas ao ensino no Brasil – inclusive aquelas pertinentes ao ensino de línguas – surgem no final dos anos 90 do século passado os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), documento do Governo Federal através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), elaborado em duas vertentes: para o ensino fundamental e para o ensino médio.

Uma equipe formada por renomados especialistas pretendeu modernizar, dinamizar e tornar mais compatíveis com a realidade brasileira os conteúdos e os procedimentos pedagógicos para aquelas duas etapas iniciais da formação do cidadão. O documento tem como linha mestra a preocupação com a formação do indivíduo para o pleno exercício da cidadania e, para isto adota reformulações que estimulam a interdisciplinaridade, inclusive com a criação de um volume voltado inteiramente para os chamados Temas Transversais.

Em seu capítulo sobre o ensino de língua estrangeira, os Parâmetros propõem que a ênfase seja colocada sobre a leitura. O objetivo é a preparação do aprendiz para o êxito em

contextos formais de aplicação de LE, como o Vestibular e a admissão a cursos de pós-graduação. (LEFFA, 1998-1999).

Professores, coordenadores e gestores começam a trabalhar na definição de uma nova grade curricular que possa corresponder às novas orientações. Mas não apenas eles. Livros didáticos editados a partir de 1999, também procuram adaptar-se aos novos parâmetros, inclusive com alguns deles trazendo na capa a informação de que aquele livro estaria de acordo com os PCN atendendo, assim, ao exposto na carta de apresentação do Documento aos professores, que conclama:

Esperamos que os Parâmetros sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional. (PCN, 1998, p.5)

As orientações desse documento esperam que o professor de LE reflita sobre suas práticas, buscando transformá-las para poder alcançar o objetivo maior que é o de capacitar o aluno a exercer uma participação crítica e construtiva nas interações sociais. A competência em LE deve atender ao diálogo entre as culturas, à formação da identidade do aprendiz, à percepção do estar no mundo e nele agir e ao aperfeiçoamento da cidadania, conforme consta dos OBJETIVOS (p.7):

(...) conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, bem como aspectos sócio-culturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (PCN, 1998, p.7)

Por vezes vemos, no entanto, que, ao sistema de ensino brasileiro, falta um pouco de planificação, ou, pelo menos, um currículo mais bem planejado e homogêneo, que torne possível ao aluno a percepção de que houve a progressão do ponto A ao ponto B. Não se trata de defender aqui uma proposta de padronização pura e simples para toda a rede pública de ensino, que imponha à escola de norte a sul do Brasil um programa comum, talvez, até, ignorando diferenças regionais, como, aliás, parece ser a idéia de alguns políticos cheios, sem dúvidas, de boas intenções²². Mas no tocante ao ensino de LE, por exemplo, é necessário que

²²Como possível solução para o problema da diferença na qualidade de ensino entre escolas das regiões Sul e Sudeste do Brasil e as regiões Norte e Nordeste, o senador Cristovam Buarque (PDT – DF) defende a federalização do ensino para todos os níveis. Segundo ele, se o ensino público tivesse apenas um modelo de escola – de responsabilidade do governo federal – de norte a sul do país, isto afastaria a possibilidade de criação de modelos escolares diferenciados e geradores de privilégios. Leia esta e outras declarações do senador e ex-ministro da Educação em resumo de entrevista nos ANEXOS.

haja um roteiro mínimo de formação de competências no aluno. Não é razoável ficar fazendo experiências que, no fim das contas, terminam por tirar do aluno a motivação e a concentração necessárias ao aproveitamento dos estudos. O aluno tem direito a uma experiência pedagógica plena, com princípio, meio e fim. E nisto somos respaldados, também, pelos Parâmetros.

Outro pressuposto básico para a aprendizagem de uma língua estrangeira é a necessidade de garantir a continuidade e a sustentabilidade de seu ensino. Não há como propiciar avanços na aprendizagem de uma língua, propondo ao aluno a aprendizagem de espanhol na quinta série, de francês na sexta e sétima, e de inglês na oitava série. (PCN – Língua Estrangeira, 1998, p. 20)

E, a este comentário, eu acrescentaria que também não é possível garantir a aprendizagem de uma LE através da manutenção de um currículo que não evolui devidamente de uma série para a outra. Não chegaremos, jamais, a propiciar ao aluno o “domínio de uma base discursiva” (PCN, 1998) repetindo os mesmos temas e pontos gramaticais que ele teve que estudar no ano anterior. É imprescindível ao aprendizado bem dirigido e equilibrado que haja uma reformulação no currículo de LE das séries do fundamental ao médio no sentido de se estabelecer uma interação entre os programas e uma sucessão coerente dos elementos lingüísticos e da profundidade ou complexidade dos temas. Isto serviria de imediato a, pelo menos, dois propósitos fundamentais: 1) Oferecer ao aprendiz a noção de que ele está progredindo num processo que demanda a fixação de estruturas preliminares para, a seguir, montarem-se novas habilidades, num crescendo de complexidade²³ e 2) O compromisso de cooperação e interação entre os professores, para que mantenham sempre ao longo do processo de ensino-aprendizagem o acompanhamento do suceder dos assuntos e das habilidades dentro de critérios de evolução e formação.

Ao elaborar uma “síntese da situação atual do ensino de Língua Estrangeira no Brasil” (p.23), os Parâmetros apresentam as conclusões de um estudo que levou em conta dados disponibilizados em forma de propostas oriundas de várias Secretarias de Educação pelo país afora e que deixam evidentes algumas questões importantes: 1) Aprender língua estrangeira não figura entre as prioridades para a formação do aluno, nem, muito menos, como um direito, que lhe permitiria ter acesso a “trocas culturais”, visando plena inserção no mundo globalizado, 2) No que diz respeito aos objetivos, “a maioria das propostas prioriza o desenvolvimento da capacidade de compreensão escrita” (p.24), mas a eleição dessa

²³É freqüente a queixa dos docentes da área de línguas chamando a atenção para o fato de que os assuntos e os temas não progredem como deveriam, em razão de no período anterior os alunos terem sido mal treinados, portanto, mal formados ou, pior, não chegaram, sequer, a ter professor da disciplina e, sendo assim, as aulas de inglês transformam-se numa eterna revisão de estruturas, vocabulário e regras para a formação de sentenças.

prioridade não está atrelada a uma convicção de origem pedagógica. Ela é resultado das condições de trabalho geralmente encontradas nas nossas salas de aula, e o texto do Documento deixa transparecer que a forma escrita da língua e o ensino da gramática funcionariam, então, como uma espécie de tábua de salvação para o professor, desarmado e indefeso ou, simplesmente, incapaz de reagir diante de tal realidade.

A maioria das propostas situa-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados. (...) Todas as propostas apontam para as circunstâncias difíceis em que se dá o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira: falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente. (PCN, 1998, p.24).

Desnecessário lembrar que grande parte da culpa por aqueles “exercícios propostos” que “exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados” cabe a alguns livros didáticos empregados pelos professores. Neste ponto, devemos nos lembrar que eles funcionam muitas vezes como muletas para suprir a carência de recursos metodológicos por parte de muitos profissionais. Isso não quer dizer, no entanto, que bastaria trocar esses livros por outros, de perfil realmente comunicativo e, entretanto, treinar os professores para usá-los adequadamente para, em seguida, passarmos a ter o tipo de aula de LE que gostaríamos. Conforme já ficou claro, esses dois elementos, professor e livro, são apenas parte – ainda que muito importantes – de um sistema que precisaria modificar uma série de outros componentes para poder começar a proporcionar um ensino efetivo de Língua Estrangeira.

Siqueira (2008), por exemplo, constata que muitos dos problemas oriundos da ação ou inação dos que promovem o ensino de LE na escola pública não provêm exclusivamente ou não são de inteira responsabilidade dos professores. Existem, isto sim, práticas arraigadas, rotinas irrefletidas e muito descuido para com esse setor.

...em uma das escolas estaduais (...) para assistirmos a duas aulas, tivemos que enfrentar diversos problemas estruturais como cancelamento de aulas devido ao mau tempo ou, por decisão da própria escola, devido a eventos internos. (...) entre a primeira e a segunda aula, com idas e vindas, transcorreu-se mais de um mês. Entretanto, quando as aulas aconteceram, mesmo diante de condições bastante desfavoráveis como barulho intenso nos corredores, calor, portas que não fechavam, salas superlotadas, só para citar alguns, pudemos observar que muito do que acontece (ou deixa de acontecer) na sala de aula de LE no ensino público não pode ser atribuído à desmotivação do professor e/ou ao desinteresse crônico dos alunos. A questão conjuntural responde muito mais por esse ambiente sofrível e bastante desafiador para aqueles docentes que realmente desejam ir além, no caso do inglês, do emblemático verbo to be. (SIQUEIRA, 2008, vol. II, p.244)

Como um raio-X do atual estado do ensino de LE nas escolas públicas, Siqueira (2008) traça um interessante painel onde, de um lado, destaca seus pontos negativos:

(1) raramente dispõem da infra-estrutura adequada para o efetivo ensino de língua estrangeira, a começar pelo tamanho das turmas, geralmente superlotadas, (2) não combatem de forma sistemática o descrédito atribuído à disciplina Língua Inglesa, historicamente vista pela maioria dos alunos como secundária, chata, difícil, sem uso imediato, que não reprova ninguém, (3) com exceções, não conseguem motivar os professores a buscar (re)qualificação lingüística e/ou metodológica, (4) pouco fazem para combater os mitos negativos que até hoje perduram sobre a incapacidade do sistema para ensinar inglês ou qualquer outra LE, (5) não conseguem empoderar o professor de inglês no sentido de ele/ela exercitar sua autonomia nos momentos de escolher os materiais didáticos mais apropriados para essa realidade, etc. (vol. II, p. 326)

Mas, por outro lado, como um chamamento aos que ainda acreditam que é possível retomar os valores do ensino no contexto público e prezar os profissionais que nele atuam, o autor não se esquece de ressaltar, também, os pontos positivos que a escola pública possui:

(1) um papel social importante a ser realizado, (2) espaço propício para iniciativas que visem a retirar das sombras os aspectos ideológicos do ensino de língua inglesa, (...), (4) professores mais obstinados, com maior instinto de sobrevivência e melhor preparados para lidar com constantes adversidades, (...), (9) possibilidades mais palpáveis de se trabalhar o empoderamento dos alunos que vivem à margem através da adoção de abordagens críticas de ensino de LE que invistam na produção de contra-discursos, em especial àqueles que pregam a universalização de valores benéficos oriundos dos países hegemônicos, sustentados na suposta neutralidade do inglês como língua internacional, etc. (vol. II, p. 325)

Sobre este último ponto levantado pela citação diríamos que uma abordagem crítica de ensino de LE que “invista na produção de contra-discursos” é justamente um dos principais apelos dos PCNs aos jovens professores por entenderem que o acesso a esses conhecimentos “desenvolve a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos.” (PCN, 1998, p.15).

Passaremos, a seguir, ao exame de um outro importante pilar para esta pesquisa. Falemos um pouco sobre as bases conceituais que movem, no momento, a pesquisa qualitativa.

4.4. A PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVISTA

É consistente o desejo de muitos estudiosos no tocante a ver o ensino de LE tornar-se um canal de inclusão do indivíduo dentro de um universo mais abrangente de possibilidades simbólicas. Como experiência que se desenvolve dentro do campo das relações humanas, o aprendizado de línguas pode proporcionar ao indivíduo uma maior participação nas relações de troca entre culturas, além de ajudar a definir e afirmar sua identidade. Ninguém mais duvida, a esta altura, de que a aprendizagem de línguas estrangeiras em geral e do inglês em particular é susceptível a interferências de ordem ideológica, cultural e pragmática. Sendo assim, estamos diante de um campo de investigação para o qual concorrem diferentes fatores relacionados à experiência humana. Esses fatores tem recebido na maioria das vezes um tratamento quantitativo, ainda que seja muito comum encontrar junto aos números um olhar que busca particularidades, individualidades dentro da regra geral.

Numa pesquisa exploratória – como é a que pretendemos desenvolver aqui – cabe, no entanto, fazer intervenções, reflexão, enfim, análise, visando oferecer ao leitor o retrato mais fiel possível do material explorado sem, no entanto, perder o direito à interpretação dos fenômenos. Esta é, sem dúvida, uma das características mais marcantes da pesquisa qualitativa.

A este propósito, gostaríamos de, num quadro explicativo, expor as principais diferenças entre a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa. É importante, no entanto, ter em mente que as duas abordagens não são necessariamente excludentes entre si, uma vez que podemos encontrar dados quantitativos numa pesquisa de natureza qualitativa e vice-versa. O modelo abaixo é uma adaptação de um quadro de Holmes (1992) retirado de Rojo (2006).

Pesquisa quantitativa	Pesquisa qualitativa
Baseada na hierarquia dos dados.	Baseada na aproximação valorativa dos dados.
Valorização do produto.	Valorização do processo.
Distância em relação ao objeto.	Envolvimento com o objeto.
Visa determinar a origem, a causa.	Está mais preocupada com a diferença, com o traço.
Segue uma estrutura de investigação rígida.	É flexível quanto ao modelo.

Quadro 2: Diferenças entre a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa.

Quase que como um movimento natural na pesquisa sobre o ensino de línguas, o qualitativismo vem se impondo. Junto com a multiplicação de estudos que o tomam como a metodologia a seguir, suas características também vão se definindo e revelando contornos que ajudam a afirmar uma tendência interpretativista nesse domínio.

Esta é, segundo vários autores, uma tendência que a Linguística Aplicada herdou de sua aproximação com os estudos antropológicos, principalmente os da vertente impulsionada pelo grupo ligado a Clifford Gertz. Aliás, esta interpenetração entre as ciências sociais é uma marca do nosso tempo e isto tem apresentado reflexos na maneira como se faz pesquisa social.

O pós-modernismo parece ter passado para as ciências sociais a responsabilidade de fazer pesquisa sob condições de transitoriedade do objeto e conseqüente re-interpretação constante dos dados. Isto está evidenciado no trabalho e nas reflexões que a todo momento fazemos os envolvidos nessa atividade.

Se, assim como no pós-modernismo, dentro de uma perspectiva pós-colonial, tudo está em fluxo, também meu olhar sobre a pesquisa está em movimento, é temporário, sofre alterações à medida que releio o que escrevo. (CAVALCANTI, 2006, p.236)

Ao mesmo tempo em que sabemos que, ao mover-se o objeto, move-se também o nosso olhar, não podemos deixar de reconhecer, com Bortoni-Ricardo (2008), que, “quando se voltam para a análise da eficiência do trabalho pedagógico, esses pesquisadores estão mais interessados no processo do que no produto.” (p.41) Portanto, “a pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações”. (p.42)

Imbuído do mesmo pensamento, Moita Lopes (2006) dirige suas baterias para um projeto de reformulação epistemológica que partiria da não-aceitação da tradicional divisão entre teoria e prática, tão cara ao positivismo, e colocaria em seu lugar o compromisso entre estas duas dimensões de colaborar para uma aproximação entre sujeito e objeto.

Tradicionalmente, o chamado conhecimento científico foi formulado com base na crença na separação entre o pesquisador e o objeto que estuda para que suas teorizações ou sua compreensão científica (portanto, singular) do que estudava não se contaminassem: um conhecimento apolítico e não-ideológico, típico do positivismo. (p.100)

A pesquisa qualitativa de caráter interpretativista vai buscar, portanto, 1) uma aproximação do pesquisador com o seu objeto de estudo, negando a essa relação, por conseguinte, uma natureza necessariamente fria, asséptica e neutra, onde os dados têm poder de doutrina; 2) a consciência de que nos ajustes entre os dados e o olhar do pesquisador sempre deverá haver espaço para a reflexividade e a retomada do processo interpretativo; 3) a compreensão de que o sujeito é “múltiplo e conflitante” (PENNYCOOK, 2006) e que, portanto, o método deve ajustar-se à emergência das diversas perspectivas, como na metáfora da *bricolage* de Denzin e Lincoln (2006) e 4) um posicionamento que conduza a uma “proximidade crítica” (Boaventura Santos, 2001:4, apud MOITA LOPES, 2006) com o objeto pesquisado, tornando, assim, relativa a distinção entre teoria e prática.

4.5. O PÚBLICO-ALVO

Quem quer que se disponha a dar aulas para o Ensino Médio, deve estar preparado para trabalhar com um público bastante específico: o adolescente. Nossos alunos desse segmento encontram-se numa fase da vida que, talvez, seja a maior responsável pela geração de pesquisas em torno do ensinar e aprender língua estrangeira nas últimas décadas. A adolescência realmente é, no dizer de Basso (2008) “o laboratório natural para o ensino-aprendizagem de línguas, pelas suas características, sobretudo cognitivas.” A autora acompanha outros pesquisadores (Macowski, 1993; Tiba, 1986, 2004; Pizzolatto, 2007; Krashen, 1982) e defende que as mudanças ocorridas no indivíduo durante essa fase de maturação exercem uma influência considerável sobre o aprendizado em geral e, particularmente, sobre o aprendizado de LE. Segundo a maior parte dos autores, essas mudanças afetam três grandes áreas da composição do indivíduo: a área física, a psicocognitiva e a área da sociabilidade.

Essas transformações tomam conta do indivíduo a partir da puberdade e formam um composto comportamental que explode e externaliza angústias e paixões.

Esse período é marcado por fortes contradições internas e pela busca constante de auto-afirmação, que se manifestam através de rebeldia e agressividade, indiferença com os outros e com eles mesmos. (...) O adolescente subitamente se vê imerso em uma grande batalha, tendo como adversários muito fortes o seu novo EU e o ambiente que o cerca. (...) O senso crítico torna-se extremamente aguçado, defendendo ardentemente suas idéias, usando ironia, ridicularizando os demais. Por outro lado, podem apresentar fases de profunda apatia e indiferença, que chocam tanto os pais, familiares, mas, sobretudo seus professores. (BASSO, 2008, p.118)

Como vimos, ‘senso crítico aguçado’, tendência à ironia, busca de auto-afirmação, e nós acrescentaríamos: negação de qualquer comportamento que o associe à infância. Podemos antever que esse é um tipo de comportamento que poderá ter repercussões desfavoráveis ao aprendizado de LE. É comum em nossas aulas que o aluno seja convocado a participar dos procedimentos que visam o desenvolvimento das habilidades escritas, mas também orais. Ora, com um quadro afetivo como o descrito acima, certamente haverá resistência. É o que aponta Dörnyei (2001), citado por Hagemeyer, (2008):

...entre o caos que é [o adolescente] tentar desenvolver uma identidade adulta, tentar trabalhar o que fazer com suas vidas, e dar o primeiro passo na tentativa do desenvolvimento da sexualidade, o professor de língua pede a eles para comecem a ‘balbuciar como uma criança’ em uma língua desconhecida. Para muitos adolescentes...esta é a última coisa que eles desejam fazer. (2001, p.88, apud HAGEMEYER, 2008, p.144-145)

Por outro lado, nem tudo é desanimador na adolescência. Ao contrário, hoje conhecemos muito mais sobre essa fase do desenvolvimento. Houve um tempo em que os conflitos pessoais e o comportamento arreado eram tratados como desvio de conduta e aqueles que ousavam classificar esses comportamentos como típicos da adolescência, eram tachados de pequeno-burgueses. Há consenso hoje entre os estudiosos de que as transformações físicas e psíquicas tendem a ser universais. Porém, no tocante ao aspecto da sociabilidade “o processo apresenta-se profundamente moldado por características psicológicas e sociais inerentemente culturais, sendo, portanto, marcado pela história e pela cultura de cada grupo social.”(BASSO, 2008, p.116).

A área cognitiva, por sua vez, experimenta durante a adolescência um enorme salto qualitativo. O raciocínio do adolescente (antiga criança) passa a apresentar um poder de abstração que o torna capaz de relacionar idéias a outras idéias cada vez mais sofisticadas (Piaget, 1967; Tiba, 1986). Esta característica do período pode e deve ser aproveitada por todos aqueles que estão envolvidos na tarefa de ensinar línguas: professores e autores de livros didáticos. É o momento de se valorizar a produção criativa do indivíduo, de lhe delegar responsabilidades e de desafiá-lo através de atividades originais e arrojadas.

Há ainda um outro aspecto dessa transformação púbere que tem que ser levado em consideração: o psíquico, ou, como preferem alguns autores (Macowski, 1993; Krashen, 1982; Gardner & Lambert, 2001; Brown, 2001, citados em BASSO, 2008), o afetivo. Sobre esse ponto, os autores são unânimes em afirmar – uns com maior, outros com menor intensidade – que nenhuma aula para adolescentes alcançará seus objetivos se o professor não

estiver preparado para lidar com a afetividade e as mudanças súbitas de humor, de grau de satisfação e de interesses dessa faixa etária. No tocante ao nosso campo – o ensino-aprendizagem de LE – esse fundamento alcança ainda mais importância devido ao fato de estarmos a todo momento, em nossas aulas, lidando com relações interpessoais, relações sociais, agrupamentos, atividades cooperativas, discurso pessoal, *feedback*, e toda uma infinidade de ocasiões em que o fator afetivo desempenha um papel crucial. Portanto, se o professor não estiver atento às manifestações típicas do comportamento da faixa entre os 13 e os 19 anos, não poderá perceber o descompasso entre o seu plano de aula e os verdadeiros desejos e necessidades lingüísticas de seus alunos. Não conseguirá, também, selecionar materiais que possuam um apelo direto ao mundo do adolescente. Entre esses recursos pedagógicos, o livro didático – se for esta a opção do professor para servir de base a suas aulas – é merecedor de uma atenção especial, uma vez que, se bem escolhido, poderá ajudar bastante nessa tarefa²⁴.

O mais importante é que o professor perceba que, mesmo que tenha em mãos um LD ideal para o trabalho com o ensino médio e dele faça realmente bom uso, não deve, entretanto, esquecer que quando se lida com essa faixa etária, deve-se dar espaço à aproximação, ao afeto, ao fortalecimento dessas personalidades em formação; deve-se descer do pedestal que foi engendrado para ele, professor, pela educação jesuítica (FREIRE, 2005), materializada pela mesa e pela distribuição da mobília em geral, capaz de limitar o espaço geográfico e o contato pessoal dentro do microcosmo da sala de aula. Deve-se ser parceiro, tendo, no entanto, o cuidado de não parecer igual; deve-se levar a sério, não se esquecendo, porém, de, às vezes, rir; deve-se ensinar a gramática, não a colocando, todavia, na posição de objeto último.

...fica evidente que aulas baseadas somente em livro didático, ou em uma metodologia excludente de pessoas, dos seus sentimentos, das suas necessidades, fortalecendo a distância entre professores e alunos, parece não alcançar o mundo dos adolescentes.

(...)

Parece-nos que um ensino centrado no livro didático e no professor e com uma abordagem totalmente gramatical favorecem as atitudes [negativas] dos adolescentes, bem como parece colocar professores e alunos em posições antagônicas e emocionalmente distantes. (BASSO, 2008, p.138)

²⁴Aqui é importante frisar que a escolha de um livro didático para servir de guia para aulas a um público com as características do adolescente representa algum risco. O ideal seria montar um programa onde houvesse sempre espaço para a inclusão de textos e tarefas oriundas de fontes diversas, principalmente do contexto por onde o adolescente circula: jornais, revistas, cartazes, *media* eletrônica e material áudio-visual.

4.6. LEITURA, ESCRITA E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

No método formal de instrução de língua estrangeira, os problemas não se reduzem apenas ao estranhamento em relação à sintaxe da LE, mas, também, à ausência de domínio da manipulação de todos os elementos que compõem formalmente as sentenças. Seja em que língua for.

Somente os plenamente alfabetizados conseguem aprender uma nova língua se o tipo de instrução for aquela que normalmente se oferece na escola regular. Se eu propuser, por exemplo, a formação de frases a partir de:

John	(<i>negativa</i>)	a doctor	a teacher.
Edinburgh	(<i>negativa</i>)	in Ireland	in Scotland.

Ex.: *Jonh isn't a doctor. He's a teacher.*

... e, mesmo já tendo praticado bastante o uso do verbo TO BE e dos pronomes pessoais sujeito, eu pedir ao aluno que construa a segunda sequência com base na primeira, desta forma:

Aluno: *Edinburgh isn't in Ireland. It's in Scotland.*

... ele só conseguirá realizar a tarefa se for capaz de fazer algo idêntico a isto em português.

João	(<i>negativa</i>)	médico	professor.
São Paulo	(<i>negativa</i>)	na Argentina	no Brasil.

E a razão para isto é, acredito, que numa atividade assim existem alguns elementos mais relacionados ao aprendizado da forma escrita da língua materna e, também, a uma razoável experiência interdisciplinar do que propriamente às características sintáticas da LE. Quando resolvi experimentá-la certa vez em uma aula de 1º. ano do ensino médio recebi frases escritas sem o ponto de segmento que há entre elas; com os nomes das cidades e países escritos com letra minúscula; faltando letras; faltando o sujeito pronominal na segunda oração em inglês, ou em desacordo com o sujeito da primeira (p. ex., *He* em lugar de *It*); faltando a

preposição *in* na segunda oração em inglês; dispostas lado a lado, sem interrupção ou separadas por vírgula ao invés de ponto.

Vários desses problemas apontam na direção de um descompasso entre o nível de domínio que o aluno tem da forma escrita da LM e aquele que lhe é exigido como condição básica para começar a aprender uma LE segundo os moldes do ensino regular. Quando ouvimos de nossos alunos a já célebre frase “A gente não sabe nem o português! Como é que vamos aprender inglês?” temos que tomá-la como um reflexo dessas limitações de ordem formal que o ensino regular promove quando coloca o ‘falar e redigir corretamente a língua’ acima de quaisquer outras competências lingüísticas. Mesmo assim, isto não pode ser desculpa para que não desenvolvamos atividades que tenham a melhoria da qualidade da escrita do aluno como alvo.

Hoje em dia fala-se cada vez mais sobre a importância de se estabelecer condições plenas no ambiente escolar para que o indivíduo possa adquirir competências no manejo do potencial eletrônico informatizado, que a sociedade moderna lhe cobra. É o letramento eletrônico. A capacidade de utilização do computador e afins com vistas à consecução de tarefas cotidianas e à plena comunicação com o outro. Este é um quadro que leva Buzato (2001) a afirmar:

A falta de familiaridade com computadores é vista, cada vez mais, em certos contextos sociais, como um tipo de analfabetismo, impondo ao indivíduo tecnologicamente iletrado o mesmo estigma que recai sobre o analfabeto tradicional. (...) à medida em que o letramento eletrônico substitui, em certas esferas de poder, o espaço até então ocupado pela escrita tradicional, o conhecimento que permite ao indivíduo utilizar o computador adequadamente tende a assumir o mesmo valor simbólico historicamente atrelado ao domínio da escrita tradicional (p.229)

Logo, não se trata de desenvolver competências para atender apenas a situações artificialmente criadas, com o objetivo de preencher atividades escolares. Longe disso. Traçando um paralelo entre as duas competências mencionadas nas últimas linhas – a competência com a escrita tradicional e a competência para lidar com o meio informatizado – poderíamos afirmar que, tanto quanto se exige hoje do indivíduo que ele domine um determinado conjunto de saberes para poder, assim, lidar com o aparato eletrônico informatizado e, dessa forma, desempenhar tarefas que a sociedade atual lhe demanda, da mesma forma, sem o domínio do protocolo típico da forma escrita da língua não é possível – também “em certas esferas de poder” – ser considerado competente na LM ou na LE. E o

primeiro “contexto social” em que isso se torna flagrante e urgente é na própria escola. Busquemos sempre, sim, formas de desenvolver em sala de aula as outras competências de que o indivíduo deve dispor para que seja considerado linguisticamente proficiente (falar, ouvir, adequar o registro, compreender os diferentes gêneros textuais, etc.). Mas não deixemos de lado a competência escrita. É por esta razão que muitos professores de língua estrangeira em várias escolas da rede estadual – da mesma forma, já existem iniciativas também na rede particular – vêm buscando desenvolver um trabalho em parceria com os docentes de Língua Portuguesa com vistas a perseguir de perto o atendimento a um padrão mínimo na qualidade da escrita dos alunos. Interessa ao professor de português, mas, também, ao de inglês que o aluno consiga reconhecer e operar com naturalidade sobre os recursos de que dispõe a escrita para ajudar a construir a competência lingüística. O potencial de que os livros didáticos de inglês dispõem para auxiliar o professor nesta tarefa também foi objeto de análise dos volumes selecionados.

Passemos, a seguir, a falar sobre um tema que não pode ser negligenciado diante da enorme expectativa que se cria no indivíduo quando este está prestes a ingressar no aprendizado de uma língua qualquer, e que também interessa de perto a quem produz pesquisa sobre o material didático: a dimensão sócio-política que esse engajamento representa.

4.7. DIMENSÃO SÓCIO-POLÍTICA DO APRENDIZADO DE INGLÊS

4.7.1. Inglês como instrumento para a formação cidadã

Lembro-me que, quando indagado por pessoas conhecidas sobre a razão porquê eu não tentava sair da “roda viva” do ensino de inglês nos centros de idiomas e procurava ingressar através de concurso no ensino público, eu tinha uma resposta pronta e engessada que deixava transparecer muito da minha mentalidade ainda imberbe e varada por preconceitos de ordem social: “Prefiro ensinar inglês onde realmente funciona e às pessoas que realmente querem aprender.”

Levou algum tempo para que eu percebesse o quanto aquela resposta estava impregnada de ranços. Havia, em primeiro lugar, a notícia de que as turmas do ensino regular – público, principalmente, mas em grande medida também o privado – eram muito numerosas e que, portanto, não seria possível desenvolver ali as técnicas eficientes que costumávamos empregar no contexto dos cursos livres; depois, o problema da carência de infra-estrutura e de

equipamentos na grande maioria das escolas e, por fim, a falta de prestígio da disciplina língua estrangeira nesses estabelecimentos, evidenciada por uma carga horária reduzida e a ausência de material didático (livros, especialmente).

O que não passava pela minha cabeça àquela altura, no entanto, era que, apesar de ser fácil constatar que todo aquele quadro adverso descrito acima correspondia - e corresponde, ainda, na maioria das escolas - à pura verdade, talvez fosse mais importante para a minha carreira docente indagar sobre outros aspectos da realidade, não menos relevantes do que todo o conjunto de problemas: 1) Quem sabe não seria importante descobrir que o pouco inglês que eu conseguisse ensinar àquelas turmas carentes não representaria, pelo menos para uma boa parte dos alunos, um ganho maior para a sua formação do que a proficiência para os já abastados dos institutos de línguas? 2) Como eu poderia ajudar a transformar aquela realidade carente de recursos se eu, da minha parte também um instrumento mantenedor dessa adversidade, continuasse a oferecer a minha força de trabalho somente para os já remediados? Afinal, o ensino de língua estrangeira não é um veículo para a educação? E a educação, por sua vez, uma arena onde se deve atuar buscando-se a valorização do indivíduo e sua inserção numa sociedade mais justa e igualitária? E, finalmente, 3) Se a língua estrangeira se constitui modernamente em mais um canal de interlocução do indivíduo com a realidade do seu tempo para que ele amplie seu instrumental de participação cidadã e questione as bases históricas da opressão, não seria exatamente àqueles alunos da escola pública que nós, professores de LE, por uma questão de coerência, deveríamos levar a possibilidade de dela se apoderarem como projeto de transformação? Afinal, não estaríamos, assim, realizando aquilo que Cox e Assis Peterson (2007), citando Pennycook (1994) consideram uma “aposta numa lingüística aplicada e numa pedagogia crítica que encarem o ensino-aprendizagem do inglês como ‘possibilidade’ de os alunos se apropriarem da língua para formular contra-discursos aos discursos e práticas que promovem desigualdade e dependência”? (p. 7)

4.7.2. Formas de ver a predominância do inglês como LE

À medida que a língua inglesa foi se impondo como a língua estrangeira mais estudada e utilizada nas sociedades atingidas pela expansão do capitalismo e pelos valores culturais norte-americanos e britânicos nas últimas décadas, diferentes leituras sobre essa realidade começaram a compor o panorama crítico a respeito dessa hegemonia. Vejamos no quadro abaixo algumas dessas principais interpretações:

	Inglês como instrumento de formação	Inglês como língua imperialista	Inglês como língua internacional
MOTIVAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Enriquecer a formação pessoal.</i> - <i>Aumentar as chances no mercado de trabalho.</i> - <i>Adquirir status.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Parecer-se com um indivíduo do mundo hegemônico.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Criar possibilidades de comunicação com o mundo.</i>
VALORES	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Benéficos, pois ampliam o conhecimento e a empregabilidade.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Nocivos à cultura local.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Neutros.</i>
PROFESSORES E LDs DE INGLÊS	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Agentes para desenvolver as habilidades lingüísticas.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Agentes colonizadores.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Agentes e ferramentas para o acesso a diferentes culturas.</i>
PANORAMA FUTURO	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Indivíduo culto.</i> - <i>Empregado mais capacitado.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Alienação.</i> - <i>LM ameaçada por estrangeirismos.</i> - <i>cultura local deturpada.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Maior trânsito entre os povos.</i> - <i>Inserção no mundo globalizado.</i> - <i>Relativização dos valores locais.</i>

Quadro 3: Formas atuais de ver a “importância do inglês”.

Como um esforço para tentar dar ao ensino de inglês uma conformação política e, com isto, oferecer às camadas menos favorecidas economicamente uma forma de resistência à hegemonia dos valores que a sua difusão propaga, alguns estudiosos (PENNYCOOK, 1994; SIQUEIRA, 2008) têm trabalhado com o conceito de “pedagogia crítica”, nos moldes freireanos, relacionado ao conjunto de ações desenvolvidas pelos atores que participam do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo esses autores, esta representaria uma leitura que provocaria uma inflexão crítica sobre o imperativo de se aprender inglês na sociedade globalizada, cujo benefício seria o de proporcionar o instrumental de análise necessário para transformar a LE num agente que, voltando-se sobre si mesmo, permitiria uma reflexão sobre as ideologias e práticas sociais veiculadas através da língua.

4.8. FORMAS DE ANALISAR E COMPREENDER O PROCESSO DE ENSINAR LÍNGUAS

São ações que visam aperfeiçoar e avolumar a massa crítica em relação a todos os aspectos ligados à atividade do ensino de línguas. Corresponde a uma necessidade dos nossos dias o ato de repensar práticas pedagógicas e no terreno das línguas isto se faz, por exemplo, através da etnografia da sala de aula e do acompanhamento da evolução dos materiais didáticos e dos profissionais de ensino. Abaixo listamos algumas dessas ações:

- Avaliação do nível de formação dos professores;
- Análise e interpretação de aulas;
- Análise de materiais didáticos;
- Investigação de aprendizes em seus esforços para atingir objetivos;
- Investigação de crenças dos professores;
- Observação dos procedimentos pedagógicos dos professores.

ADENDO: RAZÕES PARA SE APRENDER UMA LE

Distribuem-se em três grandes grupos: necessidades, interesses e lazer:

- Adquirir uma competência profissional complementar;
- Enriquecer o currículo e tornar-se mais competitivo no mercado de trabalho;
- Crescer na vida acadêmica;
- Aumentar as fontes de conhecimento e de informação através da literatura e da imprensa em LE;
- Viajar;
- Desenvolver competência intercultural;
- Estudar num país estrangeiro; manter a mente ocupada; navegar na internet; etc.

5. ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

É válido ressaltar que nesta pesquisa analisei apenas livros desprovidos de *Manual do Professor*. Refiro-me àquele livro extra com orientações pedagógicas que acompanha, em muitas edições, o livro-texto. Meus exemplares não o têm, apesar de dois deles serem *Livros do Professor*, isto é, trazem as respostas dos exercícios. A razão para esta escolha é porque é desta forma (sem o manual de orientação para a elaboração de aulas) que a grande maioria dos professores entra em contato com o material que pretende utilizar. Se, por um lado, isto possa parecer uma desvantagem por haver sido sonogada ao professor uma fonte de orientações e idéias, temos, no entanto, que considerar que nessa ausência talvez haja uma oportunidade para o profissional de ensino colocar em prática idéias próprias através de concepções individuais sobre a melhor forma de trabalhar este ou aquele conteúdo.

Bertoletti e Dahlet (1984, apud MARTINEZ, 1996, p.44-45) propõem cinco itens para uma análise ‘parcial’ do livro didático. Com algumas adaptações que julgamos apropriadas aos nossos LDs em análise, cremos que estes itens podem ser úteis ao nosso trabalho:

- Apresentação física: ficha de apresentação, material complementar, prefácio, livro do professor, estrutura do manual (sumário ou índice);
- Apoio e documentos: tipo, apresentação, origem, apreciação da variedade e da adequação aos objetivos;
- Conteúdo lingüístico: léxico, fonética, gramática, exercícios de conteúdo e de acompanhamento pedagógico;
- Conteúdo nocional/temático: temas, noções e funções de linguagem estudadas, que caracterizam socialmente e culturalmente o mundo representado no manual, seus perfis humanos, seus estereótipos, etc;
- Testes e avaliações: testes, esquemas ou guias docimológicos (instrumentos de análise dos meios de controle e avaliação da aprendizagem).

Para se obter uma visão estrutural dos livros escolhidos, o quadro a seguir mostra o volume e a distribuição das unidades (regulares e de revisão), além do número total de páginas de cada uma das obras.

	No. de unidades	No. de lições por unidade	No. médio de páginas por unidade	No. de revisões	No. total de páginas
INGLÊS Série Novo Ensino Médio	8	10	25	8	240
INGLÊS Para o Ensino Médio	24	_____	12	6	336
COMPACT English Book	24	_____	10	6	431

Quadro 4: Estrutura dos livros didáticos analisados.

Os espaços não-preenchidos no diagrama acima estão a indicar uma metodologia de divisão das unidades que não adota o sistema de subdivisão por lições.

5.1. LEITURA DOS PREFÁCIOS

No prefácio – aliás, não chega a ser exatamente um “prefácio” o texto de apresentação deste livro, mas apenas algumas palavras introdutórias, dirigidas exclusivamente ao aluno – do livro das professoras Eliana, Maria Clara e Neuza fica bem claro que as atividades pretendem dar conta somente da habilidade de leitura, por ser esta, inclusive, “o meio de comunicação de mais fácil acesso” (AUN, E. et alii, 2003, p.3). Salta aos olhos, também, o otimismo das autoras.

Temos certeza de que, levando o estudo a sério, ao final do curso, você será capaz de ler com fluência qualquer tipo de texto em inglês. (2003, grifo nosso)

Já nas palavras de apresentação de *COMPACT English Book* (FTD), seu autor, W. Liberato lembra que um livro didático não está completo, não consegue alcançar seus objetivos somente nas mãos do aluno. Do outro lado, existe o professor. E é com a “ajuda valiosa” deste que o aprendiz poderá ir ainda mais longe do que simplesmente adquirir a

habilidade de ler em inglês. Além disto, ele “aprenderá palavras novas, conhecerá um pouco mais de gramática, poderá conversar, escrever, ler e ouvir em inglês”. (LIBERATO,1998, p.3)

O autor chama também a atenção neste texto introdutório para a questão da identidade do aprendiz de LE. Com palavras simples, ele alerta o leitor (aluno) para o fato de que lançar-se ao aprendizado de uma outra língua é quase assumir uma representação, é tornar-se ator envolvido nas tramas da comunicação, uma visão, infelizmente, redutora e distorcida, a nosso ver, da interpretação da noção de *identidade* que gostaríamos que os autores abraçassem.

É uma atividade quase artística: expressar o pensamento em outro idioma; interpretar o papel de um falante numa língua bem diferente da sua. Entenda assim: você será *duas pessoas em uma*. (1998, p.3, grifos nossos)

Além do texto inicial endereçado ao aluno, no entanto, o autor faz questão de apresentar o livro também ao professor que pretende utilizá-lo (p.4). Este é o momento, então, para fazer observações pertinentes à maneira como o livro foi elaborado: o número de lições que ele apresenta e a forma como devem ser distribuídas ao longo dos três anos do Ensino Médio; o que cada lição ou unidade contém; os propósitos de cada seção das unidades e, tudo isto, com o objetivo, segundo o autor, de organizar o conteúdo com vistas a

...homogeneizar os conhecimentos básicos de gramática, ampliar o vocabulário, alertar sobre alguns aspectos da pronúncia, propor leituras sobre temas diversos, despertar o interesse pela pesquisa interdisciplinar e, naturalmente, incentivar a conversação. (1998, p.4)

O grifo nesta última citação é nosso e ele quer chamar a atenção para o tema da interdisciplinaridade e a forma como alguns livros didáticos de inglês a exploram. Comentarei este item – exploração da interdisciplinaridade – em todos os livros analisados, como um instrumento a mais na tentativa de caracterizar o LD em exame.

No caso de *COMPACT English Book*, esta ‘interdisciplinaridade’ dá-se, no entender do autor, através de textos em inglês adaptados, que tratam de temas ligados a diversas áreas do conhecimento e da vida em sociedade: história, saúde, tecnologia, ciência, grandes vultos da história universal, cultura local, natureza, arte, educação, política, literatura, enfim, um conjunto de temas que, ao mesmo tempo em que introduz vocabulário e expressões novas, permite ao professor pensar a elaboração de atividades de discussão e debate em que o aluno

irá refletir sobre o que é pertinente a outras disciplinas, ajudando, assim, a compor o quadro de interpenetração de disciplinas, em atendimento às aspirações dos PCNs (1998) quando tratam do papel social que o aprendizado de LE deve desempenhar. Muitos desses textos abordam, por exemplo, temas que são centrais à proposta de abordagem interdisciplinar dos Parâmetros, como é o caso de se empregar o aprendizado de LE para trazer ao debate os chamados Temas Transversais.

Os temas centrais nesta proposta são a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira. Eles se articulam com os temas transversais, notadamente, pela possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana. (PCN – Língua Estrangeira, 1998, p.24)

O autor de *COMPACT...* não se esquece, ainda, de defender a organização e a seleção de temas do seu livro como forma de tentar superar problemas estruturais do ensino de inglês nas escolas, e o faz, inclusive, de forma até branda, com eufemismos, como nesta passagem:

Há muitas escolas de ensino médio cuja carga horária destinada à língua inglesa é *um tanto inadequada*. Há casos em que a *heterogeneidade de conhecimentos* dos alunos é acentuada, o que prejudica o trabalho do professor. (1998, p.4, grifos nossos)

Este é um ponto que preocupa, também, Amadeu Marques. Em seu *INGLÊS – Série Novo Ensino Médio* (2002, reprodução integral com atualização da obra *BASIC ENGLISH*, do mesmo autor) o autor aposta na ‘simplicidade’ e ‘praticidade’ de seu livro como forma de tentar superar 1) discrepâncias entre os currículos de inglês propostos para a rede de ensino; 2) a por demais discreta participação de LE na carga horária do ensino formal e 3) as diferenças nos níveis de conhecimento entre as turmas.

Como experiente autor didático que é, Marques (2002) não deixa escapar a oportunidade de apontar algumas das razões que fazem com que este seu *INGLÊS – Série Novo Ensino Médio* não seja exatamente um livro completo do ponto de vista da apresentação de conteúdo, e defende-se (grifos nossos):

Devido à persistente diversidade dos programas curriculares das nossas escolas, à heterogeneidade das turmas e à exigüidade da carga horária que é destinada a nós, professores de inglês, acreditamos que este livro vem, realisticamente, ao encontro das necessidades de muitos dos nossos alunos. (MARQUES, 2002, p.3)

O livro de Marques é, inclusive, dos três analisados aqui, o único que assume, desde o Prefácio (ou ‘Apresentação’) uma destinação a quem deseja aprender, através de exercícios, os “principais pontos gramaticais da língua inglesa”, tendo os textos apresentados um papel secundário, coadjuvante.

O que é este livro?

Trata-se de *um livro de exercícios* sobre os principais pontos gramaticais da língua inglesa, *complementados por textos*. Esses pontos são trabalhados *sem aprofundamento*, para prática (em nível de ensino fundamental) ou reforço (em nível de ensino médio) das estruturas básicas do inglês. (MARQUES, 2002, p.3, grifos nossos)

Veterano do mercado didático brasileiro, com vários títulos publicados, Marques defende em várias oportunidades neste texto de apresentação de seu *INGLÊS – Série Novo Ensino Médio* a supremacia do ‘ponto gramatical’ ou ‘estruturas’ da língua. Mas o faz sempre tendo, antes, o cuidado de não deixar transparecer que essa supremacia seja gratuita, mas, ao contrário, procura justificar cada procedimento metodológico com uma razão que a todos pareceria justo aplicar.

(...) As breves explicações gramaticais são dadas em português, *para maior objetividade*. Os exercícios utilizam vocabulário limitado e constantemente reciclado, *para que haja uma boa fixação*. Envolvem, sempre que possível, personagens do universo do estudante brasileiro, *para mantê-lo motivado e interessado*. (MARQUES, 2002, p.3, grifos nossos)

No entanto, basta uma rápida olhada através das páginas deste *INGLÊS...* para concluir que há pouco nele que despertaria o interesse de um público jovem, como é o de nossos alunos do Ensino Médio, muito mais dispostos a aceitar um LD que fosse um pouco mais diversificado e mais próximo de seus temas.

Em *INGLÊS – Série Novo Ensino Médio*, o que importa é a apresentação de gramática e a objetividade nessa exposição. Chamado pelo autor de um “livro de exercícios”, este manual não deve ser, porém, tratado como material descartável, em acordo com as mais recentes recomendações do MEC para os livros didáticos a serem adotados pelas escolas. Para resolver a questão, o autor recomenda:

Apesar de ser um livro de exercícios, segue a restrição imposta aos livros não-consumíveis. Assim, após a prática oral, os alunos deverão fazer os exercícios por escrito no caderno. (“Apresentação”, p.3)

Gostaria, ainda, de fazer um último comentário sobre o texto introdutório destinado ao professor na Apresentação de *COMPACT English Book* e é a respeito de um tema um tanto delicado para todos aqueles que lecionam língua estrangeira fora dos chamados ‘cursos livres’. Nestes, os professores selecionados para trabalhar são exaustivamente expostos e têm sua habilidade no manejo da LE frequentemente testada através de uma série de atividades. No contexto da escola – pública, mas, também, particular – porém, é comum que não se dê muita atenção a esse aspecto por diversas razões que não nos cabe abordar aqui por estarem fora dos objetivos desta Dissertação. O fato é que, geralmente, apenas o aluno, com seus modestos referenciais de língua estrangeira e, também, através do hábito inevitável de comparar o desempenho de um professor com o do outro, tem pistas sobre se seu professor de inglês é “dos bons” ou não. Penso, então, que, consciente deste problema e, ao mesmo tempo, tentando evitar um constrangimento para uma parcela dos professores não muito atenciosos em relação à sua proficiência na língua a ensinar, o autor deste livro deixou de fora da relação de seções uma última, em que ele traz, as traduções para TODOS os textos constantes no livro, inclusive letras de canções. Um serviço a mais? Sim, talvez, porém, completamente dispensável para um professor proficiente, que leva seu ofício a sério.

5.2. SUMÁRIOS DOS LIVROS OU ‘CARDÁPIOS GRAMÁTICAIS’

Geralmente sob o título de ‘conteúdos’ (contents), os sumários dos três volumes analisados dão destaque à divisão por unidades. Cada unidade recebe um nome ou título – que pode ou não corresponder ao tema daquela unidade – seguida de uma lista de pontos gramaticais que deverão ser ali apresentados; se a unidade traz um texto extra, seu título aparece e, se possui seções especiais para aspectos específicos (p. ex., pronúncia), isto também é indicado. Mas o que normalmente chama a atenção nos sumários dos manuais de línguas é o protagonismo da gramática na enumeração dos itens de cada unidade. E estes nossos não fogem à regra. É evidente que são livros endereçados a um sistema ou filosofia de ensino que dá à pedagogia de LE um caráter estruturalista, onde a gramática desempenha não apenas o papel central, mas onde ela é considerada o próprio ‘corpo’ da língua a aprender. Os autores desses materiais ainda trabalham com um modelo de professor que monta sua aula a partir de um item gramatical, e, para isto, não pode perder tempo buscando nas entrelinhas dos textos ou ao longo da lição aquele determinado item que tem em mente para a aula de hoje. À semelhança de um cardápio, o sumário apresenta um rol de opções, mas a diferença é

que, enquanto aquele pode trazer as opções de bebida numa seção anterior ou posterior aos pratos principais sem que isto vá interferir na digestão do cliente, o sumário possui uma hierarquia rígida na distribuição dos itens disponíveis para o ‘consumo’ do aprendiz. O Presente Perfeito (*Present Perfect Tense*), por exemplo, jamais poderá ser encontrado numa lição anterior àquela que apresenta o verbo *to be* ou o *there to be*; os modais *should* e *must* jamais aparecerão antes do seu primo *can*. Portanto, os sumários de LDs de língua estrangeira apresentam um ‘menu’ que deve ser ‘pedido’ na ordem, a partir do primeiro item até o último.

5.3. ANÁLISE DE ELEMENTOS PERTINENTES AOS LIVROS

5.3.1. Tábua de Pronúncia:

COMPACT English Book traz no verso da capa um instrumento de aprendizagem que pode realmente ser muito útil se o professor quiser conduzir junto a seus alunos um trabalho voltado para o aperfeiçoamento da pronúncia: uma tábua de símbolos fonéticos, com exemplificação da maioria dos fonemas do inglês²⁵. O autor anuncia que os sons são do inglês americano e divide o mostruário em cinco partes: vogais curtas, vogais longas, ditongos, consoantes mudas e consoantes sonoras, todas elas mostrando, numa primeira coluna o fonema isolado entre barras; em seguida, em outra coluna, uma ou duas palavras inglesas que apresentam aquele fonema específico e, finalmente, numa terceira coluna, a transcrição fonética da palavra.

Penso que, se os alunos tivessem acesso a essa tabela, seria útil tomar os primeiros minutos de uma das aulas semanais para praticá-la um pouco, chamando, sempre que possível, a atenção do aluno para o fenômeno dos *pares mínimos*. Defendo esta ou outra(s) forma(s) qual(uais)quer de trabalho fonético em aula, pois tenho notado uma enorme ausência dessa parte do estudo de LE em aulas da rede pública. Acredito que, fazendo o aluno perceber a variedade e a complexidade sonora (fonêmica) da língua-alvo – sempre utilizando técnicas que conduzam o aluno a um interesse verdadeiro pela parte fônica da língua, sem, no entanto, jamais transformar essas aulas em intermináveis sessões de treinamento, do tipo que empregam repetição exaustiva dos segmentos, pois só se obteria, com isto, o cansaço dos alunos e a sensação indesejável de estar levando adiante um conhecimento estéril – o professor pode somar ao conjunto de conhecimentos envolvidos no aprender inglês, um

²⁵Ver ANEXOS.

elemento interessante, principalmente se o aprendiz for estimulado a fazer comparações com a sua língua materna.

Ainda no que diz respeito ao trabalho com a parte fonológica da língua, todos nós que militamos com língua estrangeira na escola regular sabemos das dificuldades encontradas para se desenvolver um trabalho consistente nessa área, diante de tantos desafios – conforme já mencionado algumas linhas acima. Porém, vale à pena lembrar que nenhuma língua vem desacompanhada de sua porção fônica. Não podemos esperar que iremos preencher a curiosidade de muitos de nossos alunos em relação ao inglês mostrando-lhes somente como se formam as frases ou como se deve ler. Devemos nos lembrar que a experiência do alunado com a língua-alvo provém de fontes diversas e que, portanto, se para alguns sua curiosidade foi inicialmente despertada por um anúncio de revista ou um *outdoor*, para outros o interesse em aprender um pouco dessa língua estrangeira partiu da audição de uma canção ou de uma entrevista na TV. Logo, se transformarmos nossas aulas no treinamento de apenas uma das faces da língua – a escrita ou a sonora – estaremos arriscando perder para sempre a atenção de alguns ou de vários daqueles rostinhos ali voltados para nós, pois estes, por mais que aguardem, nunca vêm chegar o momento em que finalmente a aula assumirá o aspecto que lhes interessa: um espaço de aprendizagem daquela habilidade que lhes permitirá ler o cartaz publicitário ou daquela que lhes possibilitará cantar a canção do momento.

Além do mais, sem despertar no aluno o interesse pelos sons da LE, não conseguiremos levar adiante um trabalho capaz de desenvolver nele pelo menos alguma intimidade com a pronúncia. Isto seria nocivo para todo o conjunto, segundo Oxenden (Entrevista à Revista NEW ROUTES, 2009:11), pois, para ele, “alunos de todos os níveis precisam trabalhar sua pronúncia (...), pois sentir-se seguro em relação à pronúncia é uma das chaves para falar fluentemente, que é, por sua vez, o objetivo da grande maioria dos alunos”²⁶.

Posição que é reforçada mais adiante, na mesma entrevista, por sua colega Latham-Koenig:

(...) a pronúncia deve receber em nossas aulas pelo menos a mesma importância que têm a gramática e o vocabulário. Quanto mais os alunos sentem-se à vontade com sua pronúncia, mais eles aumentam as chances de desenvolver a fluência. (p.12)²⁷

²⁶(...) students of all levels need to work on their pronunciation (...), as being confident with their pronunciation is one of the keys to fluent speaking, which is the ultimate aim of the vast majority of students. (p.11)

²⁷(...) pronunciation needs to be given at least the same importance in our classes as grammar and vocabulary. The better students feel about their pronunciation, the more likely they are to have a go at speaking. (p.12)

Existem, portanto, razões e teóricos do campo do ensino de línguas suficientes para apoiar Liberato (1998) e sua tentativa de estímulo ao aprendizado da pronúncia, através da sua tábua fonética.

Falemos agora de um outro recurso amplamente utilizado pelos autores de LDs para desenvolver a competência gramatical do aluno: os *drills*.

5.3.2. Drills:

Os chamados *drills* são um recurso didático largamente empregado pela grande maioria dos livros. Não é possível afirmar com precisão quando exatamente eles começaram a ser utilizados, mas ganharam, com certeza, muito impulso a partir das teorias behavioristas aplicadas ao ensino de línguas, pois os tipos mais comuns operam a partir de um modelo - fornecido logo no início da atividade - a partir do qual o aprendiz deverá imitar uma determinada estrutura fornecendo elementos que se encontram ausentes, dispondo, para isto, geralmente, de um número muito limitado de alternativas.

Nos LDs analisados aqui, os *drills* e suas variações se apresentam em diferentes formatos, sendo estes os mais comuns: complete as frases com uma palavra; complete as frases com mais de uma palavra; monte a pergunta ou a resposta usando as palavras fornecidas; escreva a pergunta correta para a resposta fornecida; selecione a resposta correta a partir de um conjunto delas; circule a palavra ou expressão que completa corretamente a frase ou o texto; reescreva a frase usando formas contractas; forneça o equivalente em inglês das palavras ou expressões abaixo; marque a alternativa que completa corretamente a frase, e assim por diante. Um dos livros, inclusive, (*COMPACT English Book*) chega ao ponto de chamar qualquer exercício de “drill”

Durante muito tempo, qualquer professor de línguas que orientasse o seu trabalho pelo chamado método comunicativo arrefriava-se e guardava a devida distância em relação a atividades de ‘fixação de estruturas’ como os *drills*. Ultimamente, porém, com a relativa flexibilização dos enfoques, as aulas tornaram-se mais diversificadas e até os bons e velhos *drills* voltaram a ter algum espaço. O importante aqui continua sendo o professor não permitir que esse tipo de atividade assuma proporções capazes de monopolizar seus exercícios e termine, assim, por engessar seu repertório de recursos para aferição imediata de aprendizagem.

5.3.3. Outros tipos de exercícios:

Não só deste tipo de exercício mecânico vivem os LDs. Há, também, aqueles questionários com perguntas em português sobre o conteúdo de um texto (uma das especialidades de *INGLÊS Série Novo Ensino Médio*). Em *INGLÊS Para o Ensino Médio*, por exemplo, a seção *Thinking About The Text* (Pensando Sobre O Texto) traz geralmente atividades nas quais o aluno é chamado a fornecer respostas pessoais para as perguntas, tendo que relacionar o tema do texto ao seu cotidiano. Ou, ainda, outro exemplo (p.58) – também retirado de *INGLÊS Para o ...* – onde, com base na gramática recém-estudada, o aluno deverá fornecer respostas (* Notar o engano do enunciado, que pede ao aluno para dar respostas ou fazer perguntas, quando, no entanto, as perguntas já estão todas feitas) construídas a partir de um quadro informativo (agenda ou tábua de atividades de um personagem fictício). (Ver ANEXOS)

Ainda na linha de proporcionar ocasiões para que o aluno possa interagir com um ou mais colegas na língua-alvo, *COMPACT ...* traz uma seção chamada *Interactive Work* (“Atividade Interativa”), cuja dinâmica, invariavelmente, pede que algumas perguntas “pessoais” sejam feitas e as respostas anotadas. Na seqüência, o interlocutor deverá fazer o mesmo. A forma das perguntas sempre está ligada às estruturas gramaticais recém-praticadas na lição. Mas, apesar de serem tão guiadas, representam um intervalo para alguma prática oral em meio ao conjunto de atividades marcadamente textuais que caracterizam *COMPACT ...*

5.4. DESCRIÇÃO E CRÍTICA DE ALGUMAS ATIVIDADES:

A seguir, gostaríamos de falar de duas atividades que foram retiradas de um dos livros em análise (*INGLÊS Série Novo Ensino Médio*) para ilustrar 1) um problema de concepção de atividade, por não levar em conta a distância entre o que o aluno já aprendeu e o que o exercício exige que ele saiba e 2) uma sugestão de adaptação de uma atividade de leitura, com vistas a desenvolver no aluno uma reflexão em relação à cultura da língua-alvo e a capacidade de extrapolar o espaço do texto para buscar elementos que vão contribuir para a competência intercultural.

5.4.1. Por que a atividade da folha THERE IS/ARE foi um fracasso? (Ver ANEXOS)

Atividade proposta à página 29 e realizada em 29/03/2007 com turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) do 1º./2º. Ano do Ensino Médio (atual Eixo VI) - da qual foram tiradas cópias que foram distribuídas aos alunos - para ser executada em pares. Os objetivos desta atividade são:

- Apresentar o verbo THERE TO BE (haver; existir; ter (lg. coloquial));
- Apresentar vocabulário;
- Trabalhar a noção de singular *versus* plural;
- Aplicar o verbo TO BE de acordo com o número do sujeito.

A frequência com que os alunos solicitaram ajuda sobre os mesmos aspectos da tarefa e os tipos de erros cometidos na construção da competência requisitada nos permitem tirar as seguintes conclusões:

1. Os alunos de um modo geral – e os do noturno em particular – não estão familiarizados com material impresso em LE, ainda que o enunciado da atividade esteja em português.
2. A ausência total ou deficiência dos esquemas mentais formados a partir da experiência em pensar sobre elementos e estruturas lingüísticas dificulta bastante a análise e a compreensão daquilo que se tem diante dos olhos impresso na folha de papel.
3. A apreensão das instruções do professor sobre a atividade ao mesmo tempo em que se observa a folha em mãos é comprometida pelo natural déficit de atenção provocado pelas figuras e pela exploração da diagramação do material.
4. A noção de singular/plural e sua aplicação automática a uma determinada forma verbal não é recuperada nos primeiros instantes de apreciação da atividade, uma vez que ela não faz parte dos usos correntes da LM, em sua maioria efetuados em nível inconsciente.
5. O aluno demora a perceber a cumplicidade entre o esquema armado no modelo e os elementos fornecidos pela atividade (de 1 a 10) para a montagem das frases.

6. Por ser próprio da LP a utilização de uma mesma forma verbal (HÁ, no sentido de ‘existir’) tanto para o singular quanto para o plural, o recurso à comparação com a LM (tradução dos exemplos em inglês) feito pelo professor durante a explicação da atividade, põe em risco a compreensão da diferença formal pelo aluno.

7. As múltiplas opções em português (HAVER, TER, EXISTIR, como em “Tem um homem na esquina” ou “Há alguém te aguardando” ou, ainda, “Existe alguém que te ama”, etc) lança suspeita no aluno se realmente se trataria da mesma função o emprego de THERE TO BE num primeiro momento.

5.4.2. Desenvolvendo estratégias de leitura e o contato entre culturas. (Ver ANEXOS)

Esta atividade foi ministrada junto a alunos de 1º. ano do Ensino Médio regular no turno matutino em 2008.

A partir de um texto proposto à página 49 (ao qual o autor não deu um título, mas, por tratar-se claramente de uma continuação de um outro texto da mesma natureza chamado *A Postcard from Washington*, nós o chamamos de *A Postcard from London*), foi possível elaborar uma adaptação com vistas a desenvolver no aluno estratégias de leitura e chamar a atenção para um evento cultural de um país de língua inglesa, ao mesmo tempo em que houve oportunidade para se estabelecer uma reflexão sobre eventos típicos de outros países e também da nossa própria cultura brasileira através da comparação de costumes.

PROCEDIMENTO:

1. Na sala de multimídia, o professor perguntou aos alunos por exemplos de manifestações culturais típicas da cidade de Salvador. Alunos citaram a Lavagem da Igreja do Bonfim, as rodas de capoeira, as procissões marítimas, o Carnaval, o Desfile do Dois de Julho, entre outras.
2. O texto, que é curto, foi escrito na lousa, junto com um pequeno glossário;
3. Alunos copiaram o texto e o glossário;
4. Professor pediu aos alunos que utilizassem uma ferramenta de busca como o *Google* e digitassem a entrada ‘troca da guarda do Palácio de Buckingham’ e tomassem nota daquilo que achassem mais interessante;

5. Alunos deram por terminada a rápida pesquisa – que incluiu também um vídeo do *You Tube* sobre o tema - e fizeram perguntas sobre a cerimônia do ‘render da guarda’ ou ‘troca da guarda’ nas residências oficiais da rainha da Inglaterra em Londres, os palácios de Buckingham e St. James;
6. Para a leitura e compreensão do texto foram aplicadas seis estratégias básicas de leitura: a) aspecto físico do texto; b) vocabulário e estruturas já conhecidas; c) palavras cognatas; d) uso do pequeno glossário; e) resultados da pesquisa na Internet e f) experiência de mundo do aluno;
7. Alunos responderam a um exercício do tipo ‘Verdadeiro ou Falso’ sobre o texto;
8. Como FOLLOW UP (extensão), professor pediu para que os alunos trouxessem na aula seguinte figuras e textos que representassem cerimônias típicas da cidade de Salvador para a elaboração de cartazes a serem exibidos no mural da escola. Sob cada uma das gravuras, o professor orientou os alunos para que escrevessem sua respectiva legenda. Por exemplo: *A Capoeira round/circle; a religious sea procession; Bahia Independence Day Parade; ‘Washing’ of Bonfim’s Church.*

Os resultados foram bastante satisfatórios e os comentários nos animaram a reproduzir a atividade em outras turmas e, também, no período letivo seguinte.

5.5. OBSERVAÇÕES SOBRE “INGLÊS PARA O ENSINO MÉDIO” DE ELIANA ET ALII:

5.5.1. Capa: Traz imagens (fotografias) de ícones turísticos dos países de língua inglesa mais prestigiados: Estados Unidos (Estátua da Liberdade), Inglaterra (Torre onde se localiza o Big Ben), Austrália (The Opera House) e uma paisagem típica de região de clima temperado, provavelmente o Canadá. Nota-se, portanto, total ausência de menção a outras regiões do globo que têm o inglês como sua língua oficial, como, por exemplo, Nigéria ou Índia.

5.5.2. Enunciados: A opção das autoras por enunciados dos exercícios escritos em inglês apresenta uma vantagem e um risco:

a) **Vantagem:** o aluno do Ensino Médio já tem mesmo que ser exposto ao jargão típico da requisição de tarefas em inglês, porque isto ajuda a criar um ambiente de imersão na língua-alvo e faz crescer a familiaridade com verbos muito freqüentes nesse contexto.

b) **Risco:** alunos com menor intimidade com o inglês terão alguma dificuldade em compreender o que pedem esses enunciados e, provavelmente, o professor terminará tendo que traduzí-los.

5.5.3. Alternância Português-Inglês: a mistura de inglês com a língua materna (português) é feita de forma equilibrada ao longo do livro, aparecendo, geralmente para ajudar a contextualizar um texto que o aluno vai ler ou explicar pontos gramaticais ou de vocabulário. (Ver ANEXOS)

5.5.4. Variação de Temas: “*INGLÊS para o Ensino médio*” de Eliana et alii apresenta um certo cuidado na seleção de seus textos, procurando contemplar temas que incorporam uma discussão sobre o lugar do adolescente no mundo, como é o caso de “*Living with two Different Cultures*”, da unidade IV (p.49) sobre uma jovem vietnamita que mora com seus pais nos EUA e é obrigada a enfrentar o choque de comportamentos entre a cultura local e aquela que deve seguir em casa; ou “*How Good Are Your Friends?*” (p.151), que traz alguns conselhos sobre como manter uma amizade, apesar de um certo sexismo em colocações do tipo que se lê nas linhas 8, 9 e 10: “...em geral, amizades entre homens são voltadas mais para a camaradagem, enquanto que amizades entre mulheres são guiadas mais por haver empatia em comum.”²⁸; ou, ainda, “*Beautiful Dreamers*” (p.289), que tem a coragem de tocar no tema do projeto de vida de muitas meninas e adolescentes de um dia serem modelos e desfilarem nas passarelas, mas esquecem-se dos perigos dessa profissão.

Destacam-se, também, os textos que abordam diferenças culturais entre os povos. Além de “*Living With Two Different Cultures*”, já mencionado, temos “*Globalization: Good, Bad or Neither?*”, que trata dos riscos do processo de globalização da economia para certos países tradicionalmente atrelados a uma cultura econômica modesta; “*The Christmas Menorah*”, que conta um caso de preconceito contra uma tradição judia em solo americano e a corrente de solidariedade que isso acabou gerando e, finalmente, “*Attitudes*”, que busca desmontar alguns mitos sobre o que significa ser tipicamente britânico²⁹.

Em relação, ainda, à seleção de temas para os textos, merece destaque a atenção dada pelas autoras a grupos étnico-culturais distantes daqueles de língua inglesa, para tratar da perseguição política e do preconceito que sofrem ao se instalarem em terras alheias. Este é o

²⁸“...in general friendships between men are geared more toward companionship, and friendships between women are geared more toward empathic sharing.” (p.151)

²⁹Uma cópia de cada um dos textos mencionados nesta pesquisa encontra-se nos ANEXOS.

tema de “*The Problem of the Refugees*” (p.217), que cita o drama de milhares de timorenses que tiveram que refugiar-se em outros países após o plebiscito de 1999, que declarou a independência do Timor Leste.

Curioso, porém, é o recurso utilizado pelas autoras para falar da família real inglesa e, assim, repetir um já clássico tema em livros didáticos de inglês, sem perder a oportunidade de introduzir vocabulário de família, *hobbies*, esportes e termos relacionados à personalidade: Como sabem que seu livro vai parar nas mãos de adolescentes, as autoras tomam como figura central do texto o príncipe William (filho do príncipe Charles e neto da rainha Elizabeth), então por volta de dezessete anos de idade, e dizem na introdução ao texto:

Conheça mais sobre esse príncipe do mundo real e veja o que ele tem em comum com outros adolescentes, como você. (p.35)

5.5.5. Seções especiais: Um aporte interessante que os manuais do Ensino Médio atuais procuram trazer pode ser encontrado em *INGLÊS Para o Ensino Médio* (de Eliana, Maria Clara e Neuza) e *COMPACT English Book* (de W. Liberato). Trata-se da seção “Questões de Vestibulares” (ANEXO 5). Em ambos os livros ela aparece a cada quatro unidades regulares percorridas. Analisando a estrutura dessas unidades regulares, os temas dos textos ali apresentados e o tipo de exercícios que se lhes segue, poderíamos afirmar que elas foram construídas com o único propósito de capacitar o aluno a responder com sucesso aos exercícios presentes nessas seções (*Questões de Vestibulares*). Nos ANEXOS separamos dois exemplos de correspondência entre temas de texto do livro e os mesmos temas reaparecendo mais tarde nessas seções especiais com questões de vestibulares: *a*) a questão do acolhimento de refugiados, oriundos de áreas de conflito, em países com maior estabilidade política e econômica e *b*) características que compõem o perfil do britânico médio, ambos os exemplos retirados de *INGLÊS Para o Ensino Médio* - aparecendo, também, numa questão de um vestibular da UFCE (refugiados) e da UNESP (características dos ingleses). O curioso aqui é que os temas aparecem primeiro (conforme se pode verificar pela numeração das páginas) numa seção de Revisão – pois as questões recolhidas de vestibulares são o que compõe a revisão regular do livro de Eliana *et alii* – antes de serem explorados em unidades regulares. Como os exercícios das questões de vestibulares são direcionados apenas para o texto a que se referem – não estando, portanto, necessariamente ligados ao vocabulário ou à gramática explorada pelas unidades do livro, que lhes são anteriores – podemos fazer: 1) uma indagação e 2) uma sugestão: Por que textos e exercícios com tema, vocabulário e gramática

independentes estão compondo uma seção de revisão? Já que é assim, e que os temas são explorados por unidades subseqüentes, o professor pode inverter a ordem: Primeiro apresentar as unidades regulares, onde existe uma intensa exploração dos elementos que compõem os textos (vocabulário, idéias principais e secundárias, gramática) e, só depois, então, utilizar aquelas ‘questões de vestibulares’ para fixação e, também, como um desafio aos alunos no sentido de verificar sua compreensão de um tema já explorado.

Sobre isto, aliás, gostaria de comentar a honestidade que existe entre a intenção explicitada pelas autoras de *INGLÊS Para...* no texto de apresentação da obra, onde afirmam que seu trabalho irá capacitar o aluno a “ler com fluência qualquer tipo de texto em inglês”, e a forma como estruturam suas unidades. Há, realmente, nestas um empenho exploratório (dos textos) e explicativo (da gramática) que, se bem conduzido, formará um leitor de inglês competente: 1) A variedade de temas dos textos; 2) A atualidade e relevância da grande maioria destes; 3) As seções exploratórias precisas e diversificadas, cobrindo os diferentes aspectos, importantes para o entendimento do que se acabou de ler:

1. Estudo do Vocabulário (*Vocabulary Study*) – traz exercícios de aplicação do vocabulário do texto lido, sua extensão para novos contextos e apresenta sinônimos, em diferentes registros (formal/informal);
2. Compreensão (*Comprehension*) – explora as idéias principais e secundárias do texto através de atividades diversificadas: ‘Verdadeiro ou Falso’; perguntas sobre informações específicas (*scanning*); melhor título para o texto; semelhança entre idéias, através de exercícios como, p. ex., relacione as colunas (*match*);
3. Expansão do Vocabulário (*Vocabulary Expansion*) – onde novos termos são propostos ao aluno, para que este enriqueça seu discurso relacionado ao tema do texto. Por exemplo, no texto “*The Problem of the Refugees*” (O Problema dos Refugiados), o drama vivido por aquelas pessoas é relacionado a perseguições em seus países de origem por várias razões, entre as quais, as de caráter religioso. Então, esta seção apresenta o equivalente em inglês (com definições também em inglês) para as maiores

religiões do mundo. OBS.: Aqui o professor deve ter algum cuidado quando pronunciar os nomes dessas religiões, por causa do sufixo -ism (-ismo, em português), que se realiza como /Izam/.

4. A gramática aplicada a exemplos recolhidos do texto ajuda a contextualizar um aspecto geralmente árido do estudo de línguas: *INGLÊS...* faz geralmente a apresentação do ponto gramatical a ser explorado através desse recurso; em seguida, usa quadros e diagramas para fazer a relação entre os elementos formadores da sentença, com explicações em português e, então, propõe uma série de exercícios, geralmente onde falta algum elemento para completar uma frase (*drill*), ou seguir modelos para a formação de novas sentenças. OBS.: Convenhamos que os recursos aplicados pelas autoras na exploração da gramática são os mais comuns em livros deste gênero. Há, porém, neste *INGLÊS...*, uma evidente preocupação em fornecer frases com algum nível de contextualização em relação ao provável estilo de vida do usuário do livro, diferentemente de outros manuais, onde os exercícios utilizam qualquer frase para que o aluno aplique a gramática ensinada, não importando quão estranhas a ele são seus temas. Merece nota, ainda, nesta seção de exploração da gramática, um procedimento que *INGLÊS...* aplica com bastante propriedade: a segmentação da explicação gramatical. Explicamos: ao invés de apresentar o ponto gramatical a explicar em todos os seus aspectos mais imediatos de uma só vez, e, logo em seguida, partir para sua exploração através de exercícios – como fazem os manuais mais encontrados no mercado – este *INGLÊS...* separa-o em porções, geralmente seguindo critérios de complexidade, e propõe exercícios em seguida, até que todo o assunto seja contemplado. OBS.: É o que ocorre, por exemplo, na Unidade 17, na seção “Foco na

Linguagem” (*Language Focus*) onde, a partir de uma oração do texto apresentado, destaca-se o tema dos Pronomes Relativos. Num primeiro momento, são apresentados os mais, digamos, comuns em linguagem informal (*who*= quem, que; *that* ou *which*= que, qual, o qual), com subsequente treinamento em forma de exercícios variados. Somente duas páginas depois aparecem mais alguns desses pronomes (*whose*= cujo(a, os, as) e *where*= onde), nova sessão de exercícios e, finalmente, também duas páginas adiante, chama-se a atenção, através de um novo quadro explicativo, para o fenômeno da omissão do pronome relativo, mostrando que tanto faz você dizer “*She is the woman who I met at the hospital*” como “*She is the woman I met at the hospital*”, você estará dizendo “Ela é a mulher que encontrei no hospital” (A tradução é minha, pois INGLÊS... não traduz seus exemplos frasais).

5. A presença de uma seção como “Nota Útil” (*Useful Note*) ao aproximar-se o final da unidade também contribui para encorpar o estudo da língua. Com o objetivo de chamar a atenção para algum aspecto inusitado ou característica peculiar do inglês – tanto do seu léxico como da sua sintaxe – esta seção representa uma espécie de extensão gramatical, mas com a intenção de extrapolar o exposto até aqui. As autoras recolhem, mais uma vez do texto, uma nova estrutura, mostram seu funcionamento em forma de nota breve e propõem sua prática em exercícios. OBS.: É o que ocorre, por exemplo, na página 226 (Unidade 17) com o verbo *to get*= conseguir (sentido que ele apresenta no texto de abertura da lição). Parte-se daí para sua apresentação como formador de uma série de verbos ‘frasais’ ou sintagmáticos (*phrasal verbs*), onde ele se junta a advérbios e preposições para formar compostos de dois ou até três

elementos, com significados muitas vezes insuspeitados a partir do original.

6. Uma última seção, chamada “Leitura” (*Reading*) apresenta um texto geralmente mais descontraído do que o de abertura da Unidade, com o objetivo de fazer o aluno ler de forma mais relaxada e fluente sobre algum tema relacionado ao primeiro texto, ou não. Para a parte de compreensão, as autoras apostam em brevidade e interdisciplinaridade. É comum também que apareçam atividades em que o aluno dará sua opinião sobre o tema do texto em pequenas redações escritas em português. (Ver ANEXO). OBS.: Esta seção só aparece em unidades alternadas.

Deixei para o final, como forma de destacá-lo, o comentário sobre uma das principais seções das unidades deste *INGLÊS Para o...* Trata-se de *Thinking About The Text* (Pensando Sobre O Texto). Ela compõe – como o próprio título já indica – o conjunto de atividades que as autoras utilizam para explorar aspectos ligados ao texto introdutório da Unidade. Uma de suas principais características é uma interessante alternância entre o emprego da língua materna do aluno (neste caso, o português) e da língua-alvo. De forma inteligente, as autoras procuram explorar a experiência de mundo do aluno através de uma provocação (em português) para dar margem a uma discussão ligada ao tema do texto, mas, para conseguir levar a cabo a tarefa, o aluno terá que ler e interpretar os itens da discussão em inglês. Observemos esta atividade (pp 66-67):

A. O texto “Lack of Privacy” mostra-nos como a nossa privacidade está sendo afetada devido ao uso intenso de aparelhos eletrônicos. Você concorda ou não com isso? Leia as frases abaixo e marque aquelas com as quais você concorda:

Privacy is ...

1. () not to talk about your life to strangers.
2. () to write letters, e-mails, etc. without any interference from other people.
3. () to talk on the phone without any interference from other people.

Eletronic:

1. () exists to help us.
2. () is interfering in our privacy.
3. () is extremely important nowadays.
4. () is our best friend.³⁰

Sempre que esta seção aparece – e ela está presente em todas as unidades do livro, podendo vir antes ou depois da seção “Expansão do Vocabulário” – ela obedece a este padrão de exploração das duas línguas, mas sempre buscando originalidade na forma de fazer o aluno relacionar o tema do texto a algum aspecto do seu cotidiano, enquanto executa uma tarefa.

O professor poderá, por vezes, reproduzir a tarefa na lousa – quando esta for curta – para os alunos copiarem ou providenciar cópias Xerox. Os alunos devem, então, tentar responder a atividade em pares, fazer a discussão e, como arremate, o professor tem a possibilidade de proceder a uma espécie de quantificação ou montagem de um quadro comparativo ou de frequência de respostas que, muitas vezes, interessará à turma como, por exemplo, uma espécie de diagnóstico de um determinado aspecto do seu meio social. Tentarei explicar melhor usando este exemplo a seguir, retirado da página 197. Sobre ele pode-se desenvolver uma atividade como a que proponho em seguida:

EXEMPLO: O texto de abertura da unidade (Unidade 15) chama-se *The Christmas Menorah* (“O Menorah de Natal”) e seu tema é a intolerância religiosa. Após percorrer as primeiras seções de exploração do vocabulário e de compreensão do conteúdo, a seção *Thinking About the Text* (“Pensando Sobre o Texto”) propõe:

O preconceito é um sentimento que influencia o comportamento das pessoas na sociedade. Numere quais são os tipos de preconceito mais frequentes no seu meio, por ordem de importância, na sua opinião:

- | | |
|----------------------------|-------------------------------|
| a. () age | e. () social condition |
| b. () financial condition | f. () religion |
| c. () race | g. () diseases ³¹ |
| d. () sexuality | |

Neste caso, à medida que faz a checagem das respostas-opiniões, o professor pode ir construindo na lousa um quadro como este:

³⁰Privacidade é.../ 1. não falar sobre sua vida a estranhos./ 2. escrever cartas, e-mails, etc. sem qualquer interferência de outras pessoas./ 3. falar ao telefone sem qualquer interferência de outras pessoas./ Aparelhos eletrônicos:/ 1. existem para nos ajudar./ 2. estão interferindo em nossa privacidade./ 3. são extremamente importantes hoje em dia./ 4. são nossos melhores amigos.

³¹a) idade/ b) condição financeira/ c) raça/ d) sexualidade/ e) condição social/ f) religião/ g) doenças.

PRECONCEITOS MAIS FREQUENTES EM SUSSUARANA		
(Por ordem de importância)		
TYPE OF PREJUDICE	QUANTITY	PERCENTAGE
1. Financial condition	15	40%
2. Race	8	20%
3. Religion	6	15%
4. Age	4	10%
5. Sexuality	3	8%
6. Social condition	2	5%
7. Diseases	1	2%
TOTAL	38	100%

Quadro 5: *Exemplo fictício de totalização de dados a partir de atividade tipo enquête.*

Os resultados podem ser discutidos com a turma em forma de debate e/ou possíveis formas de combater preconceitos podem ser sugeridas. Pode-se, ainda, provocar uma discussão em que os alunos refletissem sobre a seguinte questão: *Você acha que esses números se repetiriam se a enquête fosse feita com representantes de bairros como a Graça ou o Canela?*

5.5.6. O Lugar do Lúdico: No geral, podemos afirmar que *INGLÊS...* é um manual sisudo. Seus temas de unidades e os textos que os abordam recebem geralmente um tratamento cientificista e documental, deixando pouquíssimo espaço para o humor. Quase não há, por exemplo, ‘tirinhas’ cômicas de revista em quadrinho, nem cenas hilariantes do cotidiano. Nas raras vezes em que esse tipo de recurso expressivo aparece (apenas três ocorrências em 320 páginas), ele está associado a uma questão de vestibular daquelas unidades de revisão. É uma ausência a lamentar, pois, como lembra Girard (1976), um dos principais fatores motivacionais para o aprendizado de uma língua é que esta seria um meio para se atingir outros fins e que, portanto, o aspecto lúdico – uma das principais tarefas da língua enquanto ferramenta de comunicação – deve estar presente, em virtude da semelhança do processo de aprendizagem de LE ou L2 com aquele do jogo.

É certamente muito menos forte [a motivação que o indivíduo tem para aprender uma LE ou L2 em relação àquela que precisa desenvolver para aprender sua língua materna], se bem que a possamos encontrar sob uma outra forma. Isso depende muito do aluno e do professor. Mas, de qualquer modo, o fato de aprender regras e de as aplicar é a característica de todos os jogos, jogos de crianças e jogos de adultos. É necessário que as condições de aprendizagem da língua estrangeira não destruam, antes, pelo contrário, reforcem o aspecto lúdico. (GIRARD, 1976, p.44)

No quesito “humor” quem se destaca é *INGLÊS Série ...*, com cenas hilárias retiradas do cotidiano, onde se destacam (em negrito) as formas gramaticais a serem apresentadas na lição. (Ver ANEXOS)

5.6. TEMAS E FORMATOS DOS TEXTOS

Outro aspecto relevante para enquadrarmos um livro didático que pretendemos adotar dentro de uma proposta de curso de inglês que contemple uma visão moderna em relação ao seu ensino é colocarmos com honestidade e tentarmos responder com justiça à questão “Qual a visão de mundo apresentada pelo conjunto dos textos deste manual?”

Justifica-se essa indagação pela importância que tem para nós, professores interessados em desenvolver uma pedagogia crítica³² em relação aos temas que devem conduzir as discussões em sala de aula, a presença em nosso livro de textos que toquem em assuntos que compõem a agenda atual de debates que se desenrolam no contexto extra-classe. Deve ser assim para que seja possível 1) despertar o interesse real do aluno pelo tema e 2) promover uma atmosfera de reflexão na sala de aula. Não se trata aqui, ainda, de adotar para nossas aulas de LE uma pedagogia crítica de matriz freireana. É necessário que vários fatores em nós, educadores, assim como nos outros elementos que compõem o sistema, amadureçam para que isso se torne possível. Mas não podemos, por outro lado, esquecer que o ensino de língua estrangeira também deve dar a sua parcela de contribuição para a formação do cidadão crítico. Afinal como lembram Norton e Toohey (2004, p.1, *apud* OLIVEIRA, 2007) “a língua é uma prática que constrói e é construída pela forma como os aprendizes entendem a si mesmos, seus contextos sociais, suas histórias e suas possibilidades para o futuro”.

Mas não apenas o tema interessa ao desenvolvimento da reflexão no aluno e à captura do interesse da turma. A forma como este se apresenta no texto também desempenha um importante papel dentro dessa metodologia. Observando dois dos livros analisados, podemos

³²Esta expressão não é utilizada aqui com o mesmo sentido que lhe conferem trabalhos como o de Siqueira (2008), isto é, como uma aplicação de filosofia de ensino baseada no pensamento do educador Paulo Freire. Trata-se, isto sim, da adoção de critérios capazes de estabelecer um julgamento sobre o que seria mais ou menos relevante, em matéria de temas, para uma discussão proveitosa em nossas aulas de língua estrangeira, a depender do perfil da turma.

notar que, geralmente, eles utilizam textos dissertativos, provavelmente imaginados pelo próprio autor, em formato de resenha ou trecho de reportagem ou, ainda, artigo científico adaptado para trazer à baila os assuntos. Referimo-nos a *INGLÊS Para o Ensino Médio* (SARAIVA) e *INGLÊS Série Novo Ensino Médio (ÁTICA)*. Raramente, nesses manuais, entramos em contato com o tema através da leitura de, por exemplo, um poema, uma carta, um formulário ou uma canção. Há, portanto, nessas duas obras, uma carência evidente da exploração dos diferentes gêneros textuais.

5.6.1. Explorando os Diferentes Gêneros Textuais

A comunicação escrita dá-se através de modelos consagrados historicamente pelos grupos sociais (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005). A variedade desses modelos recebe da ciência da linguagem o nome de ‘gêneros textuais’. O estudo dos gêneros textuais conduz a uma consciência sobre a complexidade da prática escrita no âmbito da comunicação social. Vivemos cercados por textos: um documento, uma receita, uma bula de remédio, um anúncio publicitário, uma placa de aviso, um letreiro, uma capa de livro, um diálogo, um texto informativo, um poema, uma entrevista, um romance, etc., todos esses exemplos de intervenção escrita têm um papel social a cumprir. No estudo de línguas (LM ou LE), o domínio da forma dos diferentes gêneros textuais conduz à ampliação do entendimento e da capacidade de produzi-los. Devemos entender, também, que seu estudo está diretamente ligado ao desenvolvimento educacional do indivíduo como um todo e que é resultado de práticas que se desenvolvem principalmente no contexto escolar. Acompanham-nos as palavras de Pinto (2005)

Embora o aprendizado dos gêneros esteja intimamente relacionado à codificação do conhecimento na sociedade e aos modos de organizar e de comunicar a informação numa situação determinada, tal aprendizagem ocorre mais na escola, uma vez que é nesse ambiente que o aluno deve aprender não só os gêneros como outras habilidades da fala e da escrita. O enfoque nos gêneros deve ser mais enfatizado no final do ensino fundamental e durante todo o ensino médio, a fim de que os alunos, a partir da situação em que estiverem inseridos, aprendam a transmitir o conteúdo numa estrutura adequada e de acordo com determinadas sequências lingüísticas. (p. 57)

Em *COMPACT...*, por exemplo, podemos perceber que seu autor preocupou-se bastante em relação a esses aspectos. Várias são as ocasiões ao longo da obra em que a

atividade de leitura começa a ser desenvolvida a partir de um exemplo daqueles gêneros citados acima. É bem verdade que os textos do gênero informativo dominam suas páginas – é o caso, por exemplo, da seção *Back to the Past* (“Volta ao Passado”) -, como, aliás, acontece com a maioria dos LDs. Porém, W. Liberato é, entre os autores examinados aqui, aquele que consegue preencher suas páginas com uma maior variedade de formatos, como, por exemplo, à página 110 uma reprodução realista do que teria sido uma primeira página de jornal da época anunciando o bombardeio japonês à base norte-americana de Pearl Harbor em 1941; ou um texto rimado à guisa de poema, à página 140, para falar de um passeio pela cidade de Londres, Inglaterra; ou, ainda, o gênero entrevista, que é utilizado para introduzir estruturas, vocabulário e discursos típicos de situações como procura por emprego (p.127-128) ou consulta médica (p.152-153); letra de música pop (p.300-301); reprodução de trechos de textos clássicos da literatura, como um diálogo entre personagens destacadas de um determinado capítulo de “O Morro dos Ventos Uivantes”, de Emily Brontë (p.361-362); uma coleção de ditos (frases) históricos ou memoráveis (p.373-374), isto sem falar nos quadrinhos (ou tirinhas) de diversos autores do gênero, sempre em inglês, com tiradas cômicas e que apresentam a vantagem de, a reboque da descontração, despertar a curiosidade do aluno para o vocabulário empregado. A forma mais eficiente e conveniente para o professor trabalhar com todos estes exemplares de textos – em sua grande maioria, autênticos (Ver ANEXOS) – seria fotocopiá-los para os alunos e, em seguida, elaborar ele próprio suas atividades de exploração da leitura, pois, apesar de o autor procurar com seriedade atender ao máximo os diversos tipos de gêneros textuais nas páginas de *COMPACT...*, as atividades que se lhes seguem são geralmente sem imaginação e, na maioria das vezes, não buscam mais do que simplesmente fazer uma rápida compreensão do conteúdo e o treinamento de estruturas gramaticais.

Pensando nisto e, também, tendo em mente que este estudo pretende não apenas criticar, mas, ao mesmo tempo, oferecer alternativas, faremos a seguir uma sugestão de atividade para ser aplicada com um dos textos de *COMPACT ...*:

Texto *Tom's Diner* (Unidade 20, p.300-301), na verdade trata-se da letra da canção *Solitude Standing*, de Suzanne Vega. (Ver ANEXOS)

1. Se não tiverem o livro, providencie cópia das páginas para seus alunos. Eles podem repartir uma mesma cópia dois a dois.

2. O ideal seria conseguir a gravação da canção e reproduzi-la em aula, antes de entregar as cópias da letra. Os alunos ouviriam e, em seguida, tentariam fazer uma atividade de compreensão do tipo “preencha as lacunas para completar os versos” ou “complete os versos com as palavras do quadro abaixo” ou, ainda, “numere as estrofes de 1 a 5 de acordo com a ordem em que elas são cantadas”. Há várias alternativas. Inclusive pode-se reproduzir a canção enquanto os alunos seguem, ao mesmo tempo, a letra e, só depois, são chamados a realizar as tarefas. Mas, se não for possível obter a gravação, deve-se proceder como atividade de compreensão escrita normal e deixar a audição para um momento posterior.
3. Após a leitura – silenciosa e em voz alta – e da exploração do *glossário* fornecido ao final do texto, faça perguntas (em português ou em inglês, a depender do nível da turma e da série) do tipo: *Onde a personagem está?; O que ela está fazendo? Como ela parece sentir-se? O que ela observa enquanto aí está?*
4. Peça aos alunos que enquadrem as diferentes passagens do texto sob os seguintes títulos, copiando-os no caderno: 1. *lendo o jornal*; 2. *recordando* ou *sonhando acordada*; 3. *presenciando um encontro*; 4. *olhando ao redor*; 5. *atendimento*; 6. *retorno à realidade*; 7. *observando alguém*.
5. Peça que comparem entre si os resultados.
6. Divida a turma em sete grupos e peça que um representante de cada um deles leia uma das subdivisões do texto. Corrija a pronúncia.
7. Coloque na lousa algumas perguntas para aprofundar a compreensão do contexto: *Quem é “the man” no verso 4? Quem diz “It’s always nice to see you” no verso 9? Que quer dizer “kissing their hellos” no verso 14? Quais são as seções do jornal que a personagem percorre? De quem deve ser a voz em que ela pensa no verso 36?* Respostas orais.
8. Solicite aos alunos que escrevam em inglês – individualmente ou em pares – em poucas linhas e imitando o estilo do texto uma cena que eles imaginam esteja ocorrendo naquele momento no corredor da escola ou com um colega qualquer. Ajude com o vocabulário.
9. Peça que troquem suas produções uns com os outros, leiam-nas e dêem-lhes um título como os sugeridos em número 4 acima. Em seguida, o professor deve recolher essas composições, corrigir gramática e trazê-las na aula seguinte para serem lidas em voz alta.
10. Como *follow-up* – e, aí, já pensando em estender o trabalho com gêneros textuais por mais duas ou três aulas, ou, talvez, até o final da Unidade – o professor pode sugerir que os alunos elaborem os seguintes formatos tendo como base o texto lido: 1) Um anúncio publicitário para *Tom’s Diner* (podendo ser colado em cartaz); 2) Um letreiro para o estabelecimento e uma

placa de aviso; 3) Se já tiver sido trabalhado o vocabulário específico, um cardápio para *Tom's Diner*; 4) Um diálogo entre a personagem-narradora e o garçom ou o *barman*; 5) Uma entrevista imaginada da cantora Suzanne Vega para um *fanzine* local, onde ela fala sobre o que a motivou para escrever aquela letra, entre outros.

11. É claro que entre os passos 7 e 8 o professor pode trabalhar as atividades constantes no livro, nas páginas que se seguem ao texto (p.302-314), especialmente para estender a compreensão e trabalhar a gramática, mas isto vai exigir um planejamento rigoroso que leve em consideração a extensão das atividades e o tempo de que se dispõe para exercícios tão longos quanto os que são sugeridos aí para a prática de preposições. O ideal é que seja feita uma seleção das atividades mais interessantes e produtivas para que o tempo e o quadro-negro sejam bem aproveitados.

5.7. SOBRE A INDEPENDÊNCIA AUTORAL NOS LIVROS DIDÁTICOS

Muitas vezes, ao planejar suas aulas utilizando-se do livro didático escolhido, o professor se depara com uma associação estranha entre o texto selecionado e a imagem ou ilustração que o acompanha. Ela lhe parece deslocada ou incompleta. De qualquer sorte, fica-lhe a impressão de que o conteúdo do diálogo, ou outro tipo de texto qualquer, não está bem representado por aquela imagem. Bem, a esse respeito é necessário que façamos um rápido retrospecto sobre os tipos mais comuns de imagens utilizadas nos LDs ao longo de sua história recente, ao mesmo tempo em que vamos expondo exemplos – sempre que existam – retirados dos LDs em análise aqui³³.

5.7.1. Sobre as imagens utilizadas nos livros didáticos. (* Para não sobrecarregar os ANEXOS mostramos apenas um exemplo para cada tipo de imagem de que vamos falar)

5.7.1.1. Imagem decodificada: Foi um tipo de ilustração muito empregado em manuais até a década de 1950, ainda na esteira dos avanços atingidos pelo método direto, porém ainda é usado até hoje. Consiste naquele tipo de gravura colocado junto a um texto, trecho de texto ou frase que mostra, por exemplo, um aperto de mãos para ilustrar a expressão desse gesto presente no texto referência. Mas o desenho (esta é geralmente a técnica empregada para este tipo de imagem) está solto no papel, ou seja, não existe nada ao seu redor, não vemos as pessoas que dão as mãos, não vemos em que lugar estão, se há mais alguém por perto, nada.

³³Agradeço ao Dr. Sérgio Cerqueda (UFBA) pela indicação bibliográfica que permitiu que estas informações fossem trazidas para este texto.

São apenas as mãos apertadas em sinal de cumprimento. Ou, ainda, um rosto que sorri, uma mão acenando, uma paisagem, etc. Este tipo de imagem aparece em *INGLÊS Série...* nas páginas 6,7,41,43 e 75; em *INGLÊS Para o...* nas páginas 26, 33, 36 37, 64, 127, 161 e 172; em *COMPACT...* nas páginas 66, 98, 136, 148, 168, 169, 282e 357.

5.7.1.2. Imagem ilustração: Já este tipo de imagem – evoluído em relação ao primeiro, no sentido de uma maior complexidade – passou a ser comum a partir dos anos 1960. Consiste numa imagem com maior detalhamento do que a imagem decodificada. A ilustração pretende ajudar a contextualizar uma passagem descritiva, narrativa ou um diálogo, através da imagem de uma paisagem, um ambiente *indoors* ou pessoas conversando, se divertindo, se apresentando ou discutindo. Porém, não existe aqui o compromisso de correspondência evidente entre texto e imagem; não se busca uma representação fiel da situação. O diálogo pode ser entre um homem jovem e outro mais velho, mas a imagem mostrará apenas dois homens, de qualquer idade, conversando. O texto pode fazer referência ao cotidiano de alguém numa cidade grande específica, mas a imagem mostrará uma cidade grande qualquer, não-marcada. Podemos encontrar este tipo de imagem em *INGLÊS Série Novo...* nas páginas 9, 12, 21, 29, 39, 66, 92 e em muitas outras, pois representa a maior parte do acervo de imagens desta obra. Em *INGLÊS Para o...* a imagem ilustração povoa as páginas 11, 21, 35, 39, 49, 75, 97, 101, 139 e várias outras; em *COMPACT...* este tipo de imagem está em 8, 19, 30, 92, 127, 148, 152, 163 e em muitas outras, comprovando ser ainda uma alternativa de imagem muito recorrente.

5.7.1.3. Imagem situação: A mais usada nos anos 1970. Tem como base técnica a fotografia. Procura ilustrar o texto da forma mais fiel possível, mostrando evidências que fazem a ponte direta entre ela, imagem, e o texto. Foi muito comum nas coleções cujos diálogos-guias (em abertura de unidade, por exemplo) usavam personagens que protagonizavam todas as situações ao longo da obra. Geralmente, com o objetivo de permitir que o aluno fizesse associação entre um nome e sua personalidade a uma fisionomia, atores ou modelos posavam para essas ilustrações e permaneciam até o fim do livro. A imagem situação não é contraditória na comparação com o texto. Ao contrário. Se nele há duas mulheres jovens e um homem idoso conversando, a imagem mostrará exatamente isto. Se uma situação qualquer se passa numa das lanchonetes da rede McDonald's, a imagem mostrará um dos estabelecimentos dessa rede, com o seu logotipo destacado. Em *INGLÊS Série...* vamos

encontrá-la apenas nas páginas 31, 49, 105, 229 e 235; já em *INGLÊS Para...* nós só a encontramos nas páginas 192, 217, 297 e 312, pois este é um exemplo de LD onde o desenho reina soberano. Em *COMPACT...* este tipo de imagem está nas páginas 17, 90, 102 e 140. Como podemos ver, trata-se de uma espécie em extinção – pelo menos nos livros desta categoria que estamos examinando.

5.7.1.4. Imagem autêntica: Devido à evolução dos métodos de ensino de LE para uma postura de maior valorização dos aspectos sócio-culturais envolvidos no processo de aprendizagem/aquisição de uma língua e por conta, também, da ampliação da noção de gêneros textuais e da participação cada vez maior da linguagem visual no cotidiano, começa a ganhar espaço na década de oitenta do século XX o uso de imagem autêntica nos livros e materiais didáticos em geral. A noção de imagem didática também se amplia para englobar tipos que antes pertenciam apenas ao mundo lá fora. O que aconteceu foi que ‘o mundo lá fora’ veio para dentro do livro e, assim, passou a ser comum servir de ilustração às situações apresentadas imagens fotográficas de, por exemplo, bilhetes de teatro/cinema, passagens aéreas, formulários para emprego, cartas com caligrafias reais, cenas do cotidiano de culturas diversas, personagens do mundo *pop*, fotos de documentos, das artes visuais e, mais recentemente, de páginas da *web*. Vamos encontrá-la em *INGLÊS Série...* nas páginas 11, 15, 18, 19, 22, 105, 119, 148, 167 e 218, sendo, quase na totalidade, imagens de pessoas públicas. Em *INGLÊS Para...* só encontramos este tipo em 102, 177, 217, 239, 249, 278 e 305. Em *COMPACT...* ela está nas páginas 47, 78, 150, 161, 231, 272, 297, 345 e 381, sendo aqui, mais uma vez, composta em sua grande maioria por figuras de projeção pública.

É importante também destacar que nesta última etapa da história recente da imagem didática, os recursos tecnológicos contribuíram para que a ilustração extrapolasse o universo hermético do livro didático e passasse a se apresentar também na forma de, por exemplo, uma projeção – na parede ou lâmina, se proveniente de retro-projetor ou *data-show* – ou numa tela de TV – se proveniente de vídeo-cassete ou DVD. Devemos notar, ainda, que a imagem estática nestes tempos de ilustração autêntica tem perdido cada vez mais espaço para a imagem em movimento, através dos diversos usos didáticos que métodos mais recentes e professores mais atualizados têm conseguido atribuir a filmes e documentários extraídos da produção cinematográfica industrial. Este fenômeno, que tem, sem dúvida, ajudado a oferecer às aulas de LE um maior dinamismo e riqueza fez com que Tagliante (2006:189, *apud* CERQUEDA, 2009) afirmasse que “a imagem não-criada para fins pedagógicos tornou-se a

imagem pedagógica por excelência. Isto porque “ela carrega consigo sentidos múltiplos e oferece possibilidades de expressão oral e escrita extremamente variadas”.

Muitas vezes ocorre, inclusive, que a adoção por parte do professor de um procedimento de exibição de imagens partindo sempre de fontes extra-livro didático termina por colocá-lo – o LD – num papel secundário para a execução da aula e, até mesmo, torná-lo obsoleto.

Muitos consideram isto positivo e há, inclusive, professores que tentam – alguns até conseguem com bastante desenvoltura – substituir inteiramente o LD por uma didática feita a partir de instrumentos exclusivamente autênticos.

Voltemos agora, então, após esta breve digressão, àquele incômodo que gerou este breve retrospecto: Por que há, por vezes, ilustrações junto aos textos que nós, professores de línguas, com nossa experiência em observação de documentos visuais do cotidiano, não conseguimos entender por quê foram as escolhidas pelo autor do LD? Se todos sabemos que há imagens melhores nas publicações informativas em geral para retratar aquela situação específica, por que o autor escolheu uma inferior?

A explicação está, provavelmente, no fato de que nem sempre o autor pode responder por tudo que termina por ser publicado no LD que ele concebeu. Não podemos esquecer que este também é um universo onde atuam limitações de ordem prática, onde constrangimentos econômicos também ajudam a dar forma ao produto final. Muitas vezes, o autor do LD tem, sim, uma imagem maravilhosa, ideal para ilustrar um determinado texto, mas, por razões como limitações de orçamento ou direitos autorais não-cedidos, o editor é obrigado a substituí-la por outra.

Aliás, não podemos esquecer que o ramo da publicação didática é governado, em grande medida, por expectativas de ordem econômica. Ele, o livro, é pensado – não tanto por seus autores, mas principalmente pelo editor – como um produto, uma mercadoria que, portanto, deve dar o devido retorno pelo investimento que foi feito. As editoras, como qualquer outra empresa, também trabalham com planilhas de custo, elas têm relatórios de venda e pesquisas de mercado que comprovam a aceitação ou não do seu último produto lançado e comercializado. É verdade que o livro didático não é um produto comercial qualquer, pois ele possui um evidente papel social, além de estar ligado à difusão do saber. Mas é verdade também que sua realização mobiliza investimentos de várias origens e requer o

trabalho – com conseqüente remuneração – de diferentes profissionais, numa linha de produção que vai desde a idéia do autor até o encadernamento, passando por etapas como diagramação, ilustração, revisão, impressão.

Em entrevista à revista *New Routes* de maio de 2009 (no. 38), Christina Latham-Koenig, experiente autora de materiais didáticos para o ensino de inglês (atualmente trabalhando com Clive Oxenden na elaboração da série *New English File*), dá o seguinte depoimento, que oferece uma idéia clara sobre o envolvimento do autor, as etapas de produção do manual, os profissionais envolvidos, enfim, a complexidade do processo:

Fica em redor de 18 meses o processo de começar a escrever um determinado nível até o momento da publicação, sem contar a pesquisa, que, para nós, é um processo ininterrupto. (...) Quando estamos prontos para iniciar a elaboração de um novo nível, os primeiros seis meses são dedicados a escrever o livro do aluno. Escrevemos um rascunho e o enviamos a professores do mundo todo. Eles fazem comentários, e nós então o reescrevemos, levando em consideração as observações que foram feitas. (...) Quando o livro do aluno é finalmente escrito e editado ele é enviado ao departamento de design, que inicia o processo de produção. Isto envolve o pagamento de comissão às fontes do trabalho de arte e diagramação de cada página. (...) O processo de produção leva cerca de doze meses até que o livro seja efetivamente impresso. Enquanto isso, todos os outros componentes também têm que ser escritos, editados, diagramados e produzidos. Geralmente começamos a escrever o livro do professor tão logo o livro do aluno esteja em mãos dos diagramadores, e ficamos também envolvidos de perto com as gravações de áudio e vídeo, assim como dos outros componentes. (New Routes – DISAL, no. 38, p.10, tradução nossa)³⁴

Não é de surpreender, portanto, que a evolução do livro didático em direção a edições vistosas e sofisticadas não se dê de forma constante nem em todos os segmentos de público. Basta pensarmos um pouco a respeito do nível de produção que recebe um material como o descrito acima para concluirmos que nem todas as séries didáticas recebem o mesmo tratamento. Isto, obviamente, vai ter um reflexo sobre a qualidade total do produto final. O que está em jogo muitas vezes são regras que governam a produção desses materiais, com base em projeções de êxito de um produto com características A, B ou C para um público consumidor de perfil X, Y ou Z.

³⁴“It takes around eighteen months from starting to write a level through to the publication of that level, not counting research, which for us is an ongoing process. (...) When we are ready to start writing a new level, the first six months are dedicated to writing the Student’s Book. We write a first draft which is sent out to teachers round the world – they comment on the material, and we then rework it bearing in mind all the comments that have been made. (...) When the Student’s Book material has been written and edited, it’s handed over to the publisher’s Design department, who start the production process. This involves the commissioning and sourcing of the artwork and the layout and design of every individual page. The production process takes about twelve months before the book is actually printed. Meanwhile all the other components also have to be written, edited, designed and produced. We usually start writing the Teacher’s Book as soon as the Student’s Book is with the designers, and we are also closely involved with the recording of the audio and video and all the other components.” (p.10)

5.8. NOTAS DIDÁTICAS

Um recurso bastante empregado por *COMPACT...* e infelizmente desprezado pelas outras duas obras são as sugestões didáticas feitas ao professor nas margens das páginas – naturalmente constantes apenas no chamado *Livro do Professor*. No caso de *COMPACT...*, esta ferramenta não se limita apenas a esmiuçar detalhes gramaticais ou a falar de curiosidades culturais – como é bastante comum em outros manuais dessa linha. A edição do professor apresenta também informações sobre a pronúncia das palavras menos comuns, constantes dos textos de abertura de unidade ou de lição; sugestões sobre extensão do vocabulário para áreas afins; informações relevantes sobre a etimologia de algumas palavras; orientações sobre o procedimento pedagógico mais adequado para seções específicas da lição; detalhes relativos à formação de algumas palavras; sugestões de procedimentos interdisciplinares e contextualização dos temas dos textos. Tudo isto parece atender a uma preocupação em assegurar ao aprendiz seu direito de receber explicações relevantes e sistemáticas sobre todos os aspectos que envolvem a multidimensionalidade da língua e, em termos mais abrangentes, da comunicação.

Alguns exemplos do emprego desse recurso por parte de *COMPACT...* constam dos ANEXOS desta Dissertação, mas, apenas a título de chamar a atenção para alguns deles – e, também, para a intenção que muitas vezes carregam de colaborar para a formação do professor – e, em seguida, comentá-los, gostaríamos de trazê-los para o corpo do texto. Por exemplo, é muito comum que o professor leia em voz alta – especialmente num contexto desprovido de recursos tecnológicos, além do fato de que nem todos os LDs têm seus textos gravados em CD – o texto ou os textos presentes nas unidades dos livros. Sendo assim, é fundamental que o professor domine a pronúncia de todo o seu vocabulário. Um dos principais problemas nessa área, no entanto, é aquele relativo à vogal tônica das palavras e, em especial, quando estas não são de uso freqüente. O planejamento cuidadoso da aula é a melhor forma de evitar este tipo de surpresa e, para auxiliar o professor a dar conta de todos os detalhes, *COMPACT...* traz notas do tipo desta, relativa a um texto sobre o sistema de monarquia parlamentarista inglês:

Pronúncia: Vogal tônica das palavras *distant*; *sovereign* / sʌvrən / (duas sílabas); *monarch* / mɒnɜ:k /; *absolute*; *limited*; *government*; *ancient*; *United*; *northern*; *tradition*. (p. 9)

É freqüente encontrarmos também nestas notas marginais de *COMPACT...* sugestões sobre extensão do tema do texto que, se bem administradas pelo professor, podem resultar em acréscimos enriquecedores para uma abordagem interdisciplinar e desencadeadora de discussões ou debates que ajudarão o aluno a perceber como o aprendizado de LE pode auxiliá-lo na aquisição de conhecimento de mundo e na formação ou aperfeiçoamento de sua capacidade argumentativa. Por exemplo, ainda com relação ao texto sobre a monarquia parlamentarista inglesa, uma nota sugere:

Apresentar as capitais (England/London; Scotland/Edinburgh; Wales/Cardiff; Northern Ireland/Belfast) e falar de outras monarquias com parlamentarismo (Japão, Suécia, Espanha, Bélgica) (p. 9)

O professor pode partir daí para um pedido de pesquisa sobre a Escócia ou sobre o País de Gales. O que os alunos já sabem sobre esses países? Uma pesquisa na internet ou outra fonte qualquer poderia esclarecer como é o seu povo, quais as suas tradições, o que sabem fazer.

Da mesma forma, o conhecimento de que existem vários países que adotam a monarquia parlamentarista como sistema de governo poderia despertar um debate sobre se seu formato traz alguma vantagem para os povos desses países ou se sua manutenção é reflexo de um povo muito conservador em relação às suas tradições. Seria possível adotá-lo também aqui no Brasil? Os alunos têm alguma informação sobre o plebiscito que aconteceu aqui há alguns anos exatamente sobre esse tema? Os alunos poderiam – principalmente os do 3º. Ano do ensino médio – consultar os professores de História e de Geografia em busca de mais informações.

Há, porém, um tipo de procedimento nessas notas que, apesar de às vezes encontrarem justificativa num plano mais prático e imediato do aprendizado, não são bem aceitos por muitos docentes da área de línguas justamente por enxergarem neles uma espécie de atalho ou fórmula, que visa somente à consecução de uma determinada atividade, mas que não representa toda a complexidade do tema e podem levar o aluno à preguiça mental. Referimo-nos ao exemplo de observação em margem de página feito na p. 23 sobre verbos que não admitem o *Present Continuous*:

Prof.: Há alguns verbos que devem ser evitados nos Continuous Tenses. Caso queira apresentá-los, você poderá usar o seguinte acróstico para facilitar a memorização: Percepção: hear, see, realize, smell; Emoção: want, like; Pensamento: think,

remember, suppose, believe; Sentimento: feel, love, hate; Inteligência: know, understand.

Obs.: No uso corrente da língua, todavia, há alguns pepsi verbs que são usados no Present Continuous: I'm still loving you/ Are you hearing me?, etc. (p. 23, grifos nossos)

Como podemos perceber, as iniciais de Percepção, Emoção, etc. formam o nome de uma conhecida marca de refrigerantes (PEPSI). Essa associação tem a intenção, segundo o próprio autor de “facilitar a memorização” dos tipos de verbos que geralmente não admitem ser usados naquele determinado modo.

Este tipo de técnica de memorização pode ser útil em alguns momentos, mas, do ponto de vista pedagógico, seu emprego está longe de ser uma unanimidade.

A unidade 3 de *COMPACT...* apresenta um exemplo interessante de metalinguagem pedagógica. O texto, ou melhor, os textos de abertura desta unidade (p.30) são: 1) Um bilhete de uma mãe de aluna ao coordenador da escola, queixando-se de que sua filha não consegue aprender inglês por mais que se esforce, e perguntando se ele acha que ela tem uma memória ruim para linguagens e 2) A resposta do coordenador da escola, em que ele lança algumas hipóteses sobre o problema e aconselha a mãe da aluna. (Ver ANEXOS). Ora, estão lançados aí nesses textos, que se complementam, as bases para uma discussão bastante promissora com a turma sobre as dificuldades que esta, de maneira geral, tem com o aprendizado de inglês e o que poderia ser feito para tentar superá-las. Atenta a isto, a nota na margem da página sugere também que o professor “apresente mais sugestões de estudo” (p. 30), o que, por sua vez, poderia conduzir o debate para o útil campo das estratégias individuais de aprendizagem.

Enfim, um pouco da História do inglês (p. 40); sugestões bibliográficas para o professor aprofundar seus conhecimentos sobre determinado tema (p. 42); atividades lúdicas (p. 43); exemplos de interferência da Língua Portuguesa sobre o aprendizado de inglês (p. 71); aspectos da cultura norte-americana (p. 81); sugestões de atividades extras (p. 128), etc. são mais alguns exemplos do arsenal informativo com caráter de extensão que as notas marginais de *COMPACT...* trazem para o professor e que, sob o olhar de um profissional bem treinado, podem resultar no enriquecimento da sua aula e no atendimento à curiosidade de boa parte de seus alunos.

5.9. USO DE QUADROS-RESUMO

Além da tradicional ‘lista de verbos irregulares’ no final do volume, que muitos professores optam por não utilizar temendo estar conduzindo seus alunos pelo caminho discutível (para uns, improdutivo, para outros, auxiliar) da memorização de conteúdos, os três volumes analisados utilizam também o recurso do ‘quadro’ ou ‘tabela-resumo’ para, como o próprio nome já diz, tentar sintetizar um conjunto longo de informações que foram apresentadas nas lições anteriores. Por exemplo, em *INGLÊS Série Novo Ensino Médio* uma boa parte da edição é ocupada por lições que têm como ponto gramatical os chamados *verbos modais*³⁵. Nesta categoria é enquadrada uma série de palavras com características inerentes aos verbos (tempo, modo), mas cujo comportamento pragmático aponta para uma diferenciação ou especificidade em relação aos demais integrantes deste grupo. Assim sendo, a categoria dos ‘modais’ termina merecendo de dez entre dez manuais de ensino ou gramáticas de inglês uma atenção muito especial. E é exatamente isto que vemos aqui em *INGLÊS Série...* Após uma série de lições que tiveram como objetivo mostrar o sentido e o emprego padrão desses verbos na forma atual do inglês, o autor resume todo esse conteúdo num quadro tipo esquema, que toma duas páginas, e lhe dá o nome de *Sumário dos verbos modais*. É, com justiça, bem construído: Tem cinco colunas e apresenta os principais aspectos³⁶ a serem levados em conta pelo aprendiz, isto é, *significado e função*. Além disso, a tabela ainda traz exemplos e o(s) número(s) da(s) lição(ões) e unidade(s) onde o modal apareceu pela primeira vez.

Já em *COMPACT English Book* vamos encontrar à página 364 e também em 365 tabelas-resumo bem práticas elaboradas para compactar o conjunto de procedimentos sintático-discursivos conhecido pelo nome de “transformação do discurso direto em discurso indireto”.

Não é de surpreender que um resumo assim só apareça já no finalzinho do volume – depois dele há apenas a última seção de revisão e os apêndices. Se o autor optou por

³⁵Segundo J. Mattoso Câmara Jr. (2007), *modo* é “a propriedade que tem a forma verbal de designar a nossa atitude psíquica em face do fato que exprimimos.” Dessa forma, afirma que em português há basicamente três modos: o *indicativo*, o *subjuntivo* e o *imperativo*. (Dic. de Linguística e Gramática. Ed. VOZES, p.209).

David Crystal (1988), por sua vez, afirma que “semanticamente, existe uma diversidade de significações, em especial atitudes do falante em relação ao conteúdo factual do enunciado, como incerteza, vagueza, possibilidade, etc. Sintaticamente, estes contrastes podem ser assinalados por formas flexionais alternativas do verbo, ou por auxiliares. O inglês usa principalmente auxiliares ‘modais’, como *may*, *can*, *shall*, *must...*” (Dic. de Linguística e Fonética, J. Zahar Editor, p.174).

R. L. Trask (2008) diz em seu Dic. de Linguagem e Linguística (Ed. CONTEXTO, p.196) que “o modo não é uma categoria gramatical muito articulada em inglês, língua que, para atribuir graus variáveis de certeza a um enunciado, usa sobretudo palavras e construções.”

³⁶Aqui não se trata de *aspecto verbal*.

apresentar – e é exatamente o que W. Liberato faz – este conteúdo de uma só vez, sob o título de *Reported Speech* (Discurso Recontado) – como faz a grande maioria dos LDs de inglês – ao invés de fazê-lo aos poucos à medida que os tempos verbais fossem sendo apresentados, é necessário que o aluno já possua uma boa experiência com a gramática da língua para que não estranhe esse tipo de operação sendo realizado dentro do mesmo espaço sobre uma série de tempos verbais diferentes. Além do mais, não são apenas os verbos que são alterados nesse processo. Os termos que geralmente os acompanham para ajudar a caracterizar o tempo (advérbios ou locuções adverbiais de tempo) ou o local onde a ação se desenrola (advérbios ou locuções adverbiais de lugar) também sofrem substituições. Atento a isto, W. Liberato usa uma diagramação³⁷ muito objetiva e obtém dois quadros enxutos que vão direto ao ponto e apresentam-se como um bom material a ser copiado e entregue aos alunos para estudo e como referência, ainda que se possa argumentar que ele super-expõe o tema ao apresentá-lo de uma só vez e, com isto, talvez, comprometa um bom rendimento da parte do aluno.

Em *INGLÊS Para O Ensino Médio* não há tantos quadros-resumo como nos dois outros livros. O que existe bastante no livro de Eliana *et alii* é uma abordagem esquemática o tempo todo, sendo esta, talvez, a razão da ausência de uma seção voltada para a síntese do que já foi exposto. Por exemplo, ao contrário do livro de W. Liberato, este *INGLÊS Para O...* apresenta a transformação do discurso direto em indireto em seções que são expostas ao longo da Unidade 23. As autoras dividem o tema em etapas como, por exemplo, “discurso indireto com perguntas” para só algumas páginas adiante apresentar o “discurso indireto com verbos no imperativo”, e fazem-no tendo sempre o cuidado de propor exercícios específicos para cada seção, à medida que estas vão se sucedendo. Parece-nos mais razoável, mais didático desta forma, pois o aluno vai, assim, construindo aos poucos a sua competência nesse terreno, evitando-se, desta forma, o impacto negativo da superexposição do assunto apresentado para ser apreendido de uma só vez.

Não está, porém, este *INGLÊS Para O...* livre da tentação da overdose de exposição de um tema gramatical em suas páginas. Nas páginas 274 e 275 da Unidade 21, por exemplo, as autoras – provavelmente por achar que ficaria melhor dividir o campo das preposições em dois grandes domínios, as ‘de tempo’ de um lado e as ‘de lugar’ do outro – expõem de um fôlego só – tomando quase duas páginas! – uma relação de preposições que fazem referência ao que elas chamaram de ‘lugar’ e ‘direção’, cada uma dessas preposições sendo traduzida o mais fielmente possível entre parênteses e seguida, também, de um exemplo de aplicação em

³⁷Ver ANEXOS.

frase. Achamos, sim, que é conteúdo demais numa só tacada. Porém, deve ser dito em favor das autoras, que nesses casos cabe ao professor dosar em seu plano de aula a exposição desse material. Não fosse assim, estaríamos o tempo todo expostos e indefesos diante da organização e das preferências dos autores didáticos em detrimento dos interesses e das especificidades do curso e dos nossos alunos.

5.10. CONCLUSÕES

Ao ver aproximarem-se as últimas linhas deste capítulo é hora de abirmos espaço para o cotejamento entre seus objetivos iniciais e aquilo que foi efetivamente contemplado em seu conteúdo. Para isto, retomaremos os aspectos observados na análise dos livros, devendo, em primeiro lugar, recordar as nossas **perguntas de pesquisa**, expostas no início deste trabalho, na página 14:

Em que medida os livros didáticos de inglês utilizados na rede estadual de ensino atendem aos requisitos 1) atenção aos progressos obtidos por abordagens de orientação comunicativa levadas a cabo nas últimas décadas; 2) respeito à revisão por que passam neste momento os objetivos tidos como tradicionais no ensino-aprendizagem de LE no tocante ao papel do aprendiz no processo; 3) em consideração aos novos PCNs, um tratamento mais atencioso à questão dos valores e da cultura na formação da identidade do aprendiz e, finalmente, 4) o atendimento à capacitação de um leitor de LE que transite com bom aproveitamento por diferentes formas de textos – quando expõem a língua-alvo em suas lições?

Que recursos são geralmente empregados na exposição dos extratos de língua e como se dá o respeito à abordagem adotada na extensão para os exercícios?

5.10.1. Pelo exposto nas seções anteriores, vimos que a análise das características das obras revela que ainda há muito espaço para ser preenchido com atividades que realmente favoreçam um tratamento mais atencioso no que diz respeito ao papel social do aprendizado de LE. Não ignoramos, é claro, que cada professor pode, por conta própria ou para corresponder às orientações da instituição onde trabalha, exceder as características e os temas dessas obras e propor uma nova abordagem que vá ao encontro dos anseios de suas turmas

sobre o que significa aprender inglês. Mas a nossa tarefa nesta pesquisa é tentar mostrar o quanto essa extrapolação é facilitada ou dificultada pelos atuais LDs de inglês da rede pública.

5.10.1.1. Adoção de abordagem comunicativa

Não poderíamos, sem um total espírito de desprendimento, afirmar que os livros analisados adotam uma abordagem comunicativa na condução de suas atividades. Os livros didáticos que servem ao segmento de público escolhido para esta pesquisa ainda não recorrem a atividades de interação oral aluno-professor ou aluno-aluno com regularidade ou utilizam quaisquer outros recursos, por si mesmos, que possam dar ensejo a uma efetiva troca de informações entre os aprendizes na língua-alvo, ainda que artificializada pelo contexto escolar. Essa iniciativa fica geralmente por conta da criatividade do professor que deseja ver a sua aula marcada pela linguagem oral. As exceções apontadas ao longo da análise – *Interactive Work* em *COMPACT ...* , e, de certa forma, *Thinking About The Text* em *INGLÊS Para o ...* - só ajudam a confirmar a regra. Esta realidade nos faz concluir que estamos, na verdade, diante de um círculo vicioso, como pretendemos mostrar na Figura 1 abaixo:

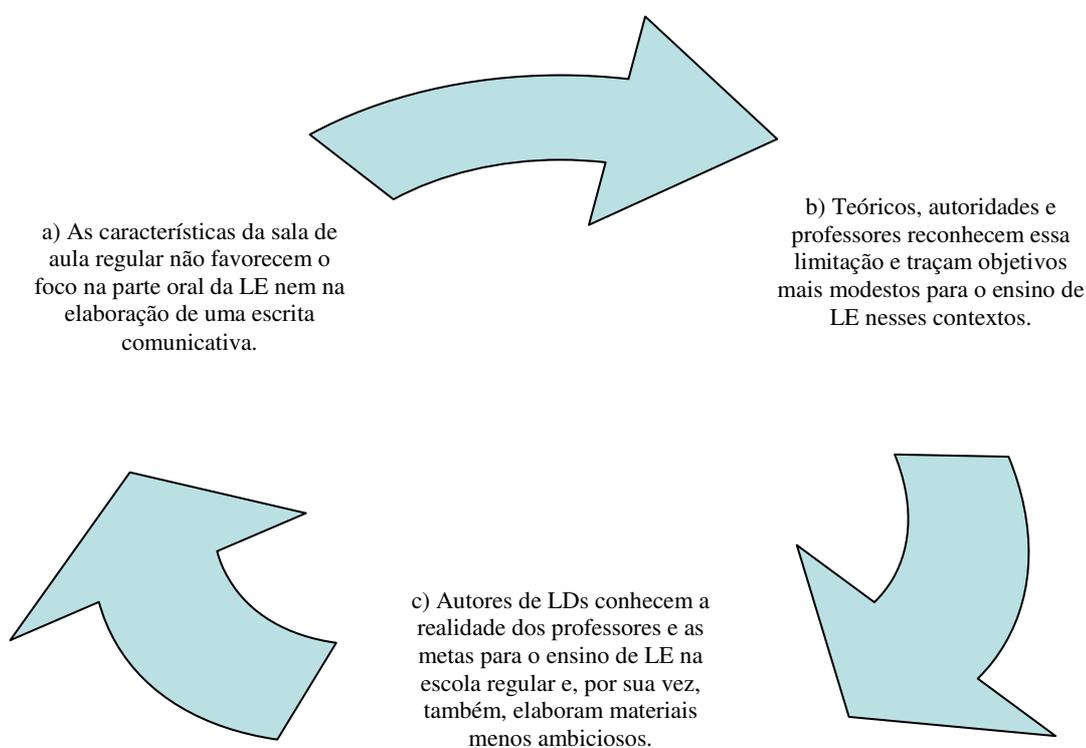


Fig. 4: *Ciclo vicioso do ensino de LE na escola regular.*

5.10.1.2. Respeito ao papel do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem de LE

Em relação a este tópico é inegável que as últimas publicações para o segmento em questão nesta pesquisa trazem avanços consideráveis. Há poucas décadas era comum que o livro didático trouxesse em suas páginas uma representação da língua-alvo como sendo um objeto a ser apreendido empregando-se somente associações diretas entre forma e conteúdo, seguindo-se um raciocínio lógico comum a todos, sem levar em consideração aspectos ligados aos diferentes interesses de seu público, ao mesmo tempo em que planificava os temas e os discursos como se fossem uma constante entre todas as populações, todas as idades e todos os níveis de escolaridade. Hoje o que vemos são livros – como os analisados aqui – que buscam uma aproximação entre, por exemplo, os temas dos textos e as grandes questões que preocupam o indivíduo na contemporaneidade, o indivíduo que vive no ambiente das grandes cidades, o mundo em transformação do adolescente, o papel da ciência na reconfiguração do cotidiano; uma correspondência entre língua e história, língua e humor, língua e comportamento; um processo tímido mas inexorável de exemplificação da gramática a partir de situações da vida real.

Muito ainda há por ser feito, porém, em todos esses aspectos nos livros de inglês destinados ao segmento regular. Eles ainda apresentam a gramática geralmente como o ápice da unidade e é freqüente que seus exemplos apareçam sem qualquer compromisso com o contexto. Não vemos ainda nestes manuais uma preocupação sistemática com a questão do registro de fala ou de escrita, assim como estão praticamente ausentes, também, as minorias e os regionalismos. Talvez como forma de afastar registros que subvertam a gramática normativa, estes livros evitam expressões do contexto popular, de rua.

Uma das razões mais comumente apontadas para a padronização da linguagem no LD do Ensino Médio – limitando, assim, a ampliação das diversas habilidades comunicativas que compreendem o aprendizado de línguas – é que esses manuais teriam como objetivo maior a preparação do aluno para concursos como o Vestibular e outros. Em relação a isto, talvez a universalização e o aperfeiçoamento de exames como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) possam trazer ajustes e a atualização dos objetivos para a área do ensino de LE na escola regular.

Como vemos, ainda não é possível ao usuário do LD de língua estrangeira do contexto da escola regular – especialmente a pública – ver-se plenamente retratado em suas páginas, mas o processo para que isto um dia aconteça já começou.

5.10.1.3. Atenção à questão dos valores e da cultura na formação da identidade do aprendiz

Este é um outro ponto onde ainda há muito por fazer. Se, por um lado, o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais tem produzido no mercado editorial uma reestruturação de conteúdos dos LDs com vistas à adoção de uma nova postura em relação ao papel que representa a língua estrangeira no currículo escolar, por outro lado, o que se vê são muitas lacunas no que diz respeito à representação da língua inglesa como patrimônio e recurso de expressão de diferentes culturas e dos mais variados indivíduos dentro de comunidades não-nativas. Vimos no capítulo de análise dos livros selecionados alguns exemplos de atenção à aproximação entre língua e cultura³⁸ – inclusive aquela interpretação de ‘cultura’ que envolve os valores do indivíduo, de um grupo familiar ou de uma comunidade, como no caso de *Living With Two Different Cultures* na abertura da Unidade 4 de *INGLÊS Para O Ensino Médio* - e as implicações que esta relação pode apresentar na vida prática, mas todas as obras nos ficaram devendo um maior número de atividades que criassem a oportunidade para o debate sobre os valores e o potencial de interferência de uma cultura sobre a outra nos indivíduos que entram em contato com uma língua estrangeira. Acreditamos que a aula de LE constitui o espaço perfeito para se começar a ter consciência dessa interpenetração. Muito, porém, ainda há que se percorrer até que os livros deste segmento passem a dar conta daquilo que Oliveira (2008), citando Widdowson (1990) aponta como sendo a “falta de consciência de como a língua é constitutiva da vida cotidiana” (p. 32). Segundo esta teoria, todo indivíduo carrega em sua experiência um conhecimento “sistêmico” de sua língua materna, na forma de regras estruturais internalizadas, e um conhecimento “esquemático”, que corresponde à aquisição de um conjunto de regras de conduta que lhe permitem o ingresso numa determinada cultura. Todo esse aprendizado ocorre simultaneamente, mas, ainda segundo esta teoria, o indivíduo não só não se dá conta disto, como também não percebe que é esse

³⁸Oliveira (2008) citando Holliday (1999; 2005) chama a atenção para a diferença entre *small culture* (cultura no sentido restrito, ou seja, um conjunto de comportamentos e reações peculiares a qualquer grupo social estruturado) e *large culture* (que seria cultura “no sentido amplo de internacional, nacional, étnico” (p.31)).

“Segundo Holliday (1999, p. 240), o paradigma de cultura no sentido restrito não está relacionado com o tamanho, mas com o [...] grau de imposição na realidade’. Enquanto a cultura no sentido amplo apresenta o mundo dividido em culturas nacionais e étnicas essencialmente diferentes entre si, a cultura no sentido restrito [...] refere-se à composição do comportamento coeso dentro de qualquer grupo social e não às características diferenciadoras de entidades internacionais, nacionais e étnicas prescritas’ (HOLLIDAY, 1999, p. 247).”

“A cultura vista sob esse ângulo estabelece, para cada pessoa, um contexto do comportamento cognitivo e afetivo que permite interpretar a realidade como algo que emerge da relação do grupo social na qual se encontra no momento. Atkinson (1999) argumenta que não existem duas pessoas que tenham exatamente as mesmas experiências de vida ou visões de mundo, e que sendo assim, não existem duas pessoas que tenham exatamente a mesma cultura. Há muitos aspectos do comportamento que são culturalmente diferentes e que estão mais relacionados ao fato de pertencermos a uma cultura no sentido restrito (por exemplo, à família, à profissão, ou a outro fator social qualquer) do que às características da cultura nacional, ou seja, a cultura no sentido amplo. Há diferenças culturais que se revelam entre pessoas de uma mesma nacionalidade, por exemplo.” (OLIVEIRA, op. cit., p.31)

processo que lhe vai conferindo uma identidade. O cenário, entretanto, se modifica inteiramente quando o indivíduo inicia a experiência de aprender uma LE ou L2:

Ao aprendermos uma segunda língua, entretanto, a aquisição dos saberes esquemático e sistêmico não se dá de forma simultânea. Enquanto a segunda língua vai sendo adquirida como sistema, o esquema mental e cultural do aluno é aquele da língua materna. Assim, há uma falta de consistência entre a língua que o aluno está aprendendo e o esquema cultural em que ele está inserido. A tendência é que ele interprete a segunda língua com referência aos sistemas lingüístico e cultural estabelecidos pela língua materna. (OLIVEIRA, 2008, p.32)

Num cenário ideal para o futuro teríamos, portanto, LDs capazes de harmonizar de forma mais eficiente o ensino de regras da língua estrangeira ao mesmo tempo em que daria conta de ir conferindo a cada uma delas ou a um conjunto uma aplicação dentro da dinâmica de sua cultura específica. Isto ajudaria o aprendiz a perceber com maior facilidade como o que dizemos está atrelado ao modo como vivemos, tendo por meta final o desenvolvimento do senso lingüístico crítico e a afirmação da sua identidade a partir da consciência do seu lugar no mundo.

5.10.1.4. Formação de um leitor de LE capaz de transitar por diferentes formas de textos

É neste campo que podemos perceber os maiores avanços dos atuais LDs de língua estrangeira endereçados ao ensino regular, particularmente o ensino médio. Muitos foram os exemplos arrolados no capítulo de análise das obras que deixaram patente uma orientação metodológica que busca atender a uma demanda por textos oriundos das mais diversas fontes e com os mais diversos formatos (gêneros textuais).

Esta tendência contribui sem dúvida para oferecer ao aluno um repertório mais amplo e rico de formas de realização da LE através da exposição de diferentes campos de interesse. Os benefícios imediatos desse enfoque em gêneros textuais são:

A promoção da interdisciplinaridade como linha de condução do ensino moderno de línguas e Um maior contato do aprendiz com a diversidade da língua, dando-lhe oportunidade de perceber a riqueza do vocabulário, a variedade de formas e registros e as semelhanças com o seu próprio idioma.

Aqui o livro que mais se destacou foi *COMPACT English Book*, com textos que vão de canções populares a textos biográficos e de frases famosas a histórias em quadrinhos ou, ainda, trechos de obras consagradas da literatura universal.

5.10.2. Os recursos empregados na exposição dos extratos de língua foram:

- textos
- ilustrações-textos
- legendas de ilustrações
- quadros explicativos de gramática
- jogos (puzzles)
- exercícios
- glossários
- quadros de vocabulário extra

Os exercícios das obras analisadas apresentam uma disciplina comum: O primeiro conjunto de atividades geralmente tem como objetivo explorar a compreensão do conteúdo de um texto introdutório, podendo para isto utilizar ou não a LM do aluno. A segunda bateria de exercícios só aparece depois das primeiras explicações gramaticais, ocasião em que tornam-se, então, mais numerosos e extensos.

Nota-se nas obras selecionadas um domínio quase total dos exercícios do tipo *complete a frase com...(drills)*, o que nos permite classificar estes manuais como marcadamente centrados nas estruturas gramaticais.

Há unidades especiais de aplicação da gramática aprendida a exercícios do tipo *externo* (provenientes de outros materiais de diferentes autores e com propósitos também diversos) – especialmente em *INGLÊS Para o Ensino Médio* e em *COMPACT English Book* - e unidades de revisão centradas majoritariamente na consecução de tarefas de gramática, mas não encontramos muitos exemplos – fora, talvez, de *INGLÊS Para O Ensino Médio* - de uma metodologia que procurasse adaptar os temas das lições a, por exemplo, a execução de projetos de extensão visando proporcionar ao aluno a aplicação do que foi estudado a outros contextos e, conseqüentemente, o estímulo a uma pedagogia de pesquisa.

Portanto, não podemos afirmar que uma tendência a um ensino de LE mais preocupado com a variedade de formas e de discursos, que leve em consideração a

complexidade do universo lingüístico e da tarefa de aprender língua estrangeira, que já se apresenta em outros setores dos LDs, já tenha alcançado marcadamente a parte de exercícios. As exceções ficam por conta de exercícios relacionados à compreensão de textos, com destaque, nesse setor, para algumas seções de *INGLÊS Para O Ensino Médio*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegada a hora de retomarmos as razões que fizeram com que este texto se impusesse neste momento da nossa trajetória de pesquisa. Inicialmente, é fundamental dizer que ele (este texto) representou para nós um mergulho em aspectos importantes relacionados ao engenho de se produzir um livro didático de inglês buscando atender a prescrições formais ditadas, em sua maioria, pela necessidade do ensino da gramática, ao mesmo tempo em que se procura também oferecer ao aprendiz – seu consumidor final – uma contribuição em forma de temas mais atualizados e abordagem dinâmica dos aspectos estruturais.

Antes de mais nada, é importante que se diga em defesa dos autores e de todas as equipes envolvidas na produção desses títulos examinados que um livro cujo objetivo é ensinar uma língua estrangeira não pode jamais deixar de expor em algum momento e de forma clara, as regras gramaticais que governam aquela língua. Isto não se discute, e até mesmo os materiais mais orientados pela abordagem comunicativa – sabidamente avessa ao protagonismo das regras – não se furtam a fazê-lo. Por outro lado, quem foi que disse que expor gramática representa um problema? Muito pelo contrário, não há língua que seja inteligível fora dela. O que se discutiu por muito tempo na história da didática de línguas foi de que forma e em que grau isto deveria ser feito para que não ofuscasse o brilho da exposição de exemplos autênticos de interação na língua-alvo. A história do LD de língua estrangeira ilustrou a evolução desse debate, mostrando através de suas páginas cada conquista atingida até culminar na máxima que governa a maioria das obras e dos planos de aula atuais: Ensinar a gramática, mas não falar demais sobre ela.

Podemos, a esta altura, perceber que as obras escolhidas para análise nesta pesquisa têm inúmeras características em comum no tocante a esse aspecto, mas isto não impediu que ao longo do Capítulo 5 muitas diferenças em relação a outros pontos também tenham sido expostas. E o ponto onde os nossos elementos de análise apresentam as maiores diferenças é no tratamento dado ao papel que o texto desempenha em suas unidades.

Por que falamos tanto em ‘texto’? Em primeiro lugar, porque este é o instrumento, digamos, ‘clássico’ para se apresentar ao aluno o funcionamento da língua-alvo. O formato tradicional do texto didático foi durante muito tempo o de um texto informativo. Esta fórmula foi consagrada pelo ensino do latim nas escolas. Sua constituição geralmente apresenta dois ou três parágrafos onde descreve-se ou narra-se uma rotina urbana ou do campo (uma festa, um ato cívico, uma cerimônia religiosa) e, por vezes, ilustra-se a passagem com alguns

exemplos de diálogos, obviamente protocolares e quase caricatos.(34) Segue-se ao texto um conjunto de atividades que têm por objetivo fixar estruturas, aplicar o vocabulário (muitas vezes já traduzido ao final do texto) e organizar o material verbal e nominal através de quadros explicativos dos tempos, modos, número e pessoas – e, no caso do latim, o comportamento das declinações e dos casos, com suas respectivas terminações.

Com o passar do tempo, este formato de texto de apresentação torna-se uma espécie de modelo para o ensino de outras línguas, sendo comum encontrá-lo até a década de cinquenta do século XX em muitos manuais de, por exemplo, francês ou inglês. No entanto, o texto informativo – que fazia largo uso de temas da cultura da língua-alvo, principalmente numa visão estereotipada – já vinha desde o aparecimento das idéias de Bloomfield tendo que dividir seu espaço com o formato do diálogo. Este era considerado por muitos autores um gênero mais aberto a incursões sobre o campo pragmático e das expressões típicas do cotidiano.

Nos livros examinados aqui encontramos exemplares abundantes desses dois formatos textuais de apresentação da língua e muitos outros. O que salta aos olhos no exame realizado é a diferença na quantidade e na qualidade do espaço que é conferido ao texto por cada uma das obras no encaminhamento dos conteúdos a serem abordados nas unidades. Em *INGLÊS Série Novo Ensino Médio*, por exemplo, o recurso ao texto de caráter informativo é raro, ao passo que em *INGLÊS Para o Ensino Médio* ele é praticamente a regra. A exposição do funcionamento da língua através da utilização de textos chega ao ápice nas páginas de *COMPACT English Book*, assim como a extensão e a variedade dos mesmos. Esta apresenta-se como uma característica marcante e a ser levada em consideração pelo professor em cada uma das obras, pois, como já foi dito algumas linhas atrás, uma boa aula, lição ou unidade depende muitas vezes de uma boa leitura introdutória através de um texto competentemente escolhido por apresentar um tema instigante e atual, uma exposição clara e objetiva e uma forma facilmente encontrável no contexto social da língua escrita.

Além disso, tivemos oportunidade, também, de apreciar inovações no que diz respeito ao nível de aprofundamento nas competências lingüísticas reclamadas pelo estágio atual da teoria de línguas voltada para o campo do ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Os manuais atuais têm tentado diversificar seu repertório de atividades buscando assimilar contribuições oriundas das mais recentes pesquisas em Lingüística Aplicada. Porém, salta aos olhos o quanto ainda há por ser feito para que esses livros tornem-se tão atraentes quanto a maioria daqueles que são comumente destinados às aulas nos cursos especializados em

línguas. Os exercícios são uma amostra disso. Insistindo demais na execução de *drills* e afins, perdem-se em fórmulas por demais repetitivas e monótonas negligenciando, em muitas oportunidades, o potencial para criar situações interativas que a língua apresenta.

Apesar disso tudo, é necessário não perder de vista que é nas mãos de um bom professor que o LD adquire o potencial para ser transformado e enriquecido. Esta nossa pesquisa, portanto, não poderia omitir algumas sugestões de atividades que, modestamente e dentro do espaço físico que aqui nos é conferido, procuramos fazer, no Capítulo 5, ao lado das descrições das atividades dos livros.

Tudo que podemos esperar, portanto, após a conclusão [sempre] parcial destes estudos, é que de alguma forma eles possam contribuir para a formação de um requisito importante na carreira de qualquer professor – não apenas de línguas: a apreciação, análise e seleção do material didático. Muito, porém, ainda há por ser dito, não apenas sobre livros com o perfil destes que examinamos, mas neste campo como um todo. Continuemos, então, a trabalhar, junto com os próximos pesquisadores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2ª. edição, 2007.

_____. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2ª. edição, 2005.

ALVARENGA, Magali B. e BACELLAR, Fernanda. Construindo Competências sobre e com o Livro Didático de Inglês. In: Alvarez, Maria Luíza Ortiz. **Linguística Aplicada: múltiplos olhares** – Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho/ Kleber Aparecido da Silva e Maria Luísa Ortiz Alvarez (Orgs.) – Brasília, DF: UnB – Universidade de Brasília/Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p.141-154.

AUN, Eliana; MORAES, M.C.P. de; SANSANOVICZ, N.B. **Inglês para o Ensino Médio** – volume único. 1ª. Ed., São Paulo: Saraiva, 2003.

BASSO, Edcléia Aparecida. Adolescentes e a Aprendizagem de Uma Língua Estrangeira: Características, Percepções e Estratégias. In: Rocha, Cláudia Hilsdorf e Basso, Edcléia Aparecida (Orgs.). **Ensinar e aprender línguas nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008, p.115-142.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador: Introdução à Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Nós Chegemu na Escola, e agora? Sociolinguística na Sala de Aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Sobre a necessidade de letramento eletrônico na formação de professores: O Caso Tereza. In: CABRAL, L.G.; SOUZA, Pedro de; LOPES, R.E.V.; PAGOTTO, E.G. **Linguística e ensino: novas tecnologias**. Blumenau: Nova Letra, 2001, p.229-267.

CARDOSO-BRITO, Simone A. Correção e Tratamento de Erros e Seus Possíveis Efeitos na Produção Oral no Processo de Aprendizagem/Aquisição de LE em Classes de Adolescentes. In: CONSOLO, Douglas A. e VIEIRA-ABRAÃO, Maria Helena (Orgs.). **Pesquisas em lingüística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira** – São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CAVALCANTI, M. C. a Propósito de Lingüística Aplicada. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas: Unicamp, vol. 7, 1986.

CHIARETTI, Avany P. A Performance do Diálogo no Livro Didático de Inglês. In: OLIVEIRA E PAIVA, V.L.M. (Org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª. Ed., 2005.

COX, Maria Inês P. e ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. O Professor de Inglês: Entre a Alienação e a Emancipação. In: **Revista Linguagem e Ensino**. Vol 4, No. 1, 2001 (p. 11-36).

_____. Inglês em Tempos de Globalização: Para além de bem e mal. In: **Revista Caleidoscópio**. Vol. 5, No. 1, jan/abr 2007 (p. 5-14).

D'ÁVILA, Cristina Maria. **Decifra-me ou te Devorarei: O Que Pode o Professor Frente ao Livro Didático?** – Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

DIAS, Luciano Herbert. **Uma Lente Cultural sobre o Livro Didático de Língua Inglesa**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília (UnB), Instituto de Letras: Brasília, DF, 2006.

DIAS DA SILVA, Maria Auxiliadora Lima. A Lingüística Aplicada e a Didática Pedagógica do ensino de línguas estrangeiras: da Antiguidade ao século XX. In: **Revista Estudos Lingüísticos e Literários**, n. 27-28. Salvador, Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística, Universidade Federal da Bahia, janeiro-dezembro de 2001.

FERRO, Jeferson e BERGMANN, Juliana C. F. Produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira. **Col. Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira**, v. 4. Curitiba: Ibpex, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, Bárbara et alii. **O Livro Didático em Questão**. 2ª. edição – São Paulo: Cortez, 1993

GIRARD, Denis. **As Línguas Vivas: Ensino e Pedagogia**. Tradução de Ma. da Conceição M. Sarmiento. Livraria Almedina, Coimbra, 1976.

HAGEMeyer, Caroline de A. Pupo. A Motivação de Alunos Adolescentes na Aula de Leitura de LE. In: Rocha, Cláudia Hilsdorf e Basso, Edcléia Aparecida (Orgs.). **Ensinar e aprender línguas nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008, p.143-166.

LE BRETON, Jean-Marie. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In :LACOSTE Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005, p.12-26.

LEFFA, Vilson J. Língua Estrangeira Hegemônica e Solidariedade Internacional. In: KARWOSKI, Acir Mário e BONI, Valéria de F. Carvalho (Orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006.

LIBERATO, Wilson A. **Compact English Book**. São Paulo: FTD, 1998.

LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LINCOLN, Yvonna e DENZIN, Norman. O Sétimo Momento: Deixando o Passado para Trás. In: LINCOLN, Yvonna S. e DENZIN, Norman K. **O planejamento da pesquisa**

qualitativa: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.389-406.

_____. Introdução: A Disciplina e a Prática da Pesquisa Qualitativa. In: LINCOLN, Yvonna S. e DENZIN, Norman K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-41.

MARQUES, Amadeu. **Inglês Série Novo Ensino Médio** – volume único. São Paulo: Editora Ática, 2002.

MARTINEZ, Pierre. La Didatique des Langues Étrangères. In : **Coleção Que sais-je ?** Paris, FR : Presses Universitaires de France, 1a. Edição, 1996.

_____. **Didática de línguas estrangeiras.** Tradução de Marco Marcionílio. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MENDES, Edleise. A Perspectiva Intercultural no Ensino de Línguas: Uma Relação “entre-culturas” . In: Alvarez, Maria Luíza Ortiz. **Linguística Aplicada: múltiplos olhares** – Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho/ Kleber Aparecido da Silva e Maria Luísa Ortiz Alvarez (Orgs.) – Brasília, DF: UnB – Universidade de Brasília/Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p.119-139.

MEURER, J. L.; BONINI, Adair e MOTTA-ROTH, Désirée. Prefácio. In : MEURER, J. L.; BONINI, Adair e MOTTA-ROTH, Desiree (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.7-10.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. In: Moita Lopes, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.85-107.

MOTA, Kátia Maria Santos. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia e SCHEYERL, Denise (Orgs.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA: Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2004.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As Belas Mentiras: A Ideologia Subjacente aos Textos Didáticos**. 12^a. edição, 1978. Editora Moraes, São Paulo.

OLIVEIRA, João Batista Araújo et alii. **A Política do Livro Didático**. São Paulo: Summus, Campinas. Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

OLIVEIRA E PAIVA, Vera L.M. de. Linguagem, Gênero e Aprendizagem de Língua Inglesa. . In: Alvarez, Maria Luíza Ortiz. **Linguística Aplicada: múltiplos olhares** – Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho/ Kleber Aparecido da Silva e Maria Luísa Ortiz Alvarez (Orgs.) – Brasília, DF: UnB – Universidade de Brasília/Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p.303-317.

_____. **História do Material Didático**. UFMG/CNPq, 2007.

OLIVEIRA, Adelaide P. de. **O Desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural no Ensino de Inglês como L2**. Tese de Doutorado. UFBA, Instituto de Letras: Salvador, BA, 2007.

PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: **Língua Estrangeira**/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998, 120 p.

PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998, 120 p.

PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ensino médio: **Linguagens, códigos e suas tecnologias**/ Ministério da Educação – Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998. 132 p.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Lingüística Aplicada Transgressiva. In: Moita Lopes, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.67-84.

PINHEL, Cristiane O. Reflexões sobre a Leitura em Aulas de Inglês como Língua Estrangeira em uma Escola Pública. In: Consolo, Douglas A. e Vieira-Abrahão, Maria Helena (Orgs.). **Pesquisas em lingüística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira** – São Paulo: Editora UNESP, 2004.

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros Discursivos e Ensino de Língua Inglesa. In: DIONÍSIO, A. Paiva; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 3ª. edição – Rio de Janeiro, Lucerna, 2005, p.47-57.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Lingüística Aplicada: Perspectivas para uma Pedagogia Crítica. In: _____. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p.105-114.

_____. Por Uma Lingüística Crítica. In: _____. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p.123-128.

_____. O Lingüista e o Leigo: Por um Diálogo cada vez mais necessário e urgente. In: _____. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p.129-135.

_____. Repensar o papel da Lingüística Aplicada. In: Moita Lopes, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 149-168.

Revista NEW ROUTES. Número 38, Maio de 2009. Pág. 10-13.

_____. Número 39, Setembro de 2009. Pág. 10-12.

RIVERS, Wilga Marie. **A Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras**. Tradução de Hermínia S. Marchi. São Paulo, Pioneira, 1975.

RODRIGUES, Daniel F. Ensino do Vocabulário em Aulas de Inglês como Língua Estrangeira: Um Estudo de Caso. In: Consolo, Douglas A. e Vieira-Abrahão, Maria Helena (Orgs.). **Pesquisas em lingüística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira** – São Paulo: Editora UNESP, 2004.

RODRIGUES, Helenita G. Repensando a Consciência e a Crítica : Por uma Redefinição da Noção de Fortalecimento das Identidades Sociais. In: RAJAGOPALAN, K. e FERREIRA, Diva Maria M. (Orgs.). **Políticas em Linguagem: perspectivas identitárias**. São Paulo: Mackenzie, 2006.

ROJO, Roxane Helena R. Fazer Lingüística Aplicada em Perspectiva Sócio-Histórica: Privação Sofrida e Leveza de Pensamento. In: Moita Lopes, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.253-276.

SILVA, Maria Auxiliadora Lima Dias. A Lingüística Aplicada e a Didática Pedagógica do Ensino de Línguas Estrangeiras: Da Antiguidade ao Século XX. In: **Revista Estudos Lingüísticos e Literários**, no. 27-28, Salvador, BA. Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da UFBA. Jan/Dez de 2001, p.93-112.

SIQUEIRA, Domingos Sávio P. **Inglês como Língua Internacional: Por uma Pedagogia Intercultural Crítica**. Tese de Doutorado. UFBA, Instituto de Letras: Salvador, BA, 2008.