

GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE INGLÊS

*Carina Maciel de Oliveira Silva – PG UEMS
Silvane Aparecida de Freitas Martins – UEMS/UNICAMP*

RESUMO: É na escola que se consolida o aprendizado de uma segunda língua. A disciplina de língua inglesa, então, incorpora todas as características comuns que envolvem o processo ensino/aprendizagem. O livro didático, nesta disciplina, deveria ser uma das grandes fontes de interação entre aprendiz e aprendizagem. No entanto, eles são considerados autoridades máximas no ensino de línguas, pois a maioria dos professores é porta voz da ideologia e da fragmentação lingüística que predominam nesses manuais.

Palavras-chave: ensino/apredizagem. livro didático. interação. professores. alunos.

ABSTRACT: Knowing English today is a necessary skill of the demanding working-market. As English is the language of globalization, it's the most studied in all other cultures. The English subject includes all the common characteristics that involve the teaching-learning process, and the didactic book is also in this subject, a great source of interaction between the learners and the learning. Then to know how the English- teaching is worked in the classroom, we need to analyze how to didactic book acts in the learning-teaching process, since the majority of the teachers are spokesmen of the ideology and the linguistic fragmentation that are preponderant in this handbooks.

Key-word: didactic book. learning teaching process. Interaction. Teachers. Learners.

1. INTRODUÇÃO

A língua inglesa, por ser uma língua reconhecida mundialmente, talvez, por ser falada em um dos maiores impérios capitalistas da atualidade, ou por estar diretamente ligada ao mundo virtual, sobressai-se em relação às demais línguas. Por isso, o ensino dessa segunda língua torna-se necessário no exigente mercado de trabalho, cada vez mais restrito e competitivo. Isso porque o ensino de língua estrangeira faz com que o aluno amplie seus horizontes culturais, uma vez que, com a globalização, a possibilidade de contato com a diversidade cultural torna-se inevitável.

Não podemos deixar de mencionar que essa abertura cultural apresenta aspectos positivos e negativos. No que diz respeito à linguagem, vemos como ponto positivo, o fato de essa língua ser o portal da ciência e da tecnologia; já como negativo, citamos o fato de muitos verem-na como algo superior por ser a língua oficial de países dito “civilizados”. Cabe, então, aos responsáveis pelo ensino de língua estrangeira conscientizar seus aprendizes de que há diferenças, mas não superioridade entre uma cultura e outra, já que, cultura e língua são interdependentes. Sendo assim, é impossível compreender uma desvinculada da outra.

Sabendo da importância desse aprendizado na formação cultural do indivíduo, o ensino de língua inglesa incorpora todas as características comuns que envolvem o processo ensino/aprendizagem de língua materna, e o livro didático é um dos recursos mais utilizados pelos professores.

Diante da dimensão que o livro didático tem na construção do conhecimento de uma segunda língua, não podemos deixá-lo de lado quando o assunto é o ensino de língua inglesa.

Por isso, o objetivo deste trabalho é chamar a atenção para a necessidade de uma mudança de postura em relação ao uso do livro didático como principal recurso no ensino de línguas.

2. A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS

O processo ensino/aprendizagem passa por constantes transformações. É reflexo das necessidades e anseios que vão surgindo no decorrer da evolução humana. Em meados do século XIX saber ler e escrever, ou seja, ser alfabetizado já era o essencial para garantir um emprego. Hoje, exige-se muito mais. O indivíduo deve ser letrado e saber interagir com as novas tecnologias da sociedade capitalista.

A linguagem é o espelho de todos os valores sócio-culturais de uma sociedade. Daí sua importância na construção do conhecimento. Entendemos assim como Geraldi (2000, p. 42) que “[...] estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação”.

O ensino de língua materna sempre ocupou uma posição de destaque no ambiente escolar, pois esta é a principal via de acesso às demais áreas do conhecimento (história, matemática, geografia, ciências etc.). Apesar desse prestígio, o ensino de língua materna não vem conseguindo realizar sua função de maneira eficaz, pois por ser produto de interação humana, tem o poder de se multiplicar de acordo com as necessidades que surgem nas diferentes situações de uso. No entanto, tanto instituições de ensino como professores, na maioria das vezes, não priorizam o ensino dessa língua em uso, já que trabalham com a linguagem como se fosse algo estático e imutável.

Trazer os diferentes gêneros para a sala de aula é um meio de aproximar a linguagem ensinada na escola com aquela usada no cotidiano. Por meio destes, o aluno compreenderá que a língua não é apenas um agrupamento de frases construídas para solidificar as inúmeras regras gramaticais. Mas sim que essas regras são usadas de acordo com aquilo que desejamos expressar; e o que expressamos nada mais é do que o reflexo de fatores exteriores que nos rodeiam.

Fazendo uso de diversos gêneros textuais no processo ensino/aprendizagem de línguas, o aprendiz passa a adequar a linguagem de acordo com o seu contexto situacional, assimilando, com isso, não só a estrutura de cada gênero, como também a carga ideológica de cada texto que produzimos ou interagimos. Cada enunciado que se produz depende muito mais do outro que de nós mesmos. Sem o outro não se tem o que, o porquê, o para quê, para quem, ou seja, a língua perde a sua funcionalidade enquanto principal meio de interação humana. Mussalin (2001, p.129) argumenta que numa formação discursiva há sempre a presença do Outro, e é esta presença que confere ao discurso o caráter de heterogeneidade. E a heterogeneidade representa toda cadeia interativa, todos os valores ideológicos, toda carga semântica, polifônica que constitui qualquer enunciado.

Com o ensino de uma segunda língua, não é diferente. Ele é oferecido e garantido para todos, mas o espaço que lhe é dado nas escolas, bem como a qualidade desse ensino são pontos a serem questionados e reavaliados por todos os envolvidos na construção desse conhecimento.

3. A LÍNGUA INGLESA EM AMBIENTE ESCOLAR

Um das peças principais nesse jogo é o professor, que age como um elo entre ensino/aprendizagem e aluno. Sabemos que este tem uma formação discursiva que reflete no desenvolvimento de seu trabalho, mesmo que inconscientemente, por isso a atuação desse

profissional estará associada a todos os fatores externos que o influenciaram desde quando era aprendiz dessa segunda língua. Para Coracini:

A identidade do professor de língua materna e estrangeira se constitui no/do entrecruzamento de diversos discursos que o atravessam como sujeito e de que essa constituição se dá com base em representações que se fazem sobre esse profissional. (CORACINI, 2003, p.193)

Vale ressaltar que muitas vezes, a disciplina de língua inglesa e até o profissional são vistos como desnecessários e superficiais nos diversos segmentos hierárquicos das instituições escolares. É comum ouvirmos o dito “para que aprender inglês, se não sabe nem português?”. Reafirmando com isso, que há um certo desrespeito com o professor dessa área, que às vezes, é desmotivado e podado no desenvolvimento de seu trabalho. Nesse sentido, Araújo (2006) argumenta que

[...] as vozes sociais como, por exemplo, o governo, a instituição escolar, os desejos e expectativas de pais e alunos e os próprios documentos educacionais oficiais agem sobre este sujeito ao comporem também parte da “ideologia do cotidiano” que molda e delimita, até mesmo, a própria visão de si deste sujeito-professor. (ARAÚJO, 2006, p. 70).

E essa situação acaba por justificar o fato de não se observar grandes mudanças no ensino de língua estrangeira (LE). Em grande parte das instituições de ensino, essa disciplina é vista como alheia, estranha, e pode ficar em segundo plano. Os próprios PCN (1998) trazem contradições nesse sentido, pois enquanto este diz que a aprendizagem de LE deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, sua capacidade de se envolver e envolver outros no discurso, também menciona que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. E com isso, os cursos particulares de língua estrangeira se proliferam a cada dia na tentativa de suprir as lacunas deixadas pela escola.

Mas se é do conhecimento de toda sociedade, a importância de se saber uma segunda língua deve se ter um porquê de se fazer muito pouco ou quase nada para concretizar esse ensino com qualidade. Certamente, não é de interesse da ideologia dominante que a classe dominada saiba compreender a cultura do “outro”, dominar mais uma língua, pois quanto mais conhecimento, menor a possibilidade de se deixar alienar. Segundo Bolognini (2003, p.189), “[...] o silenciamento é uma tentativa, assim, de apagar uma história, uma ideologia, que possa servir de ameaça às relações de poder de um determinado grupo social”.

A essa altura, é importante destacarmos que há diferenças entre conhecer e saber uma língua. Para Coracini (2003, p.153), saber é “[...] re-significar e re-significar-se nas condições de produção de outra língua, o que significa, em última instância, “saber” essa língua, isto é, ser falado por ela”. (CORACINI, 2003, p.153). Logo, conhecer é: “[...] descrevê-la como sistema de signos e de estruturas” (CORACINI, 2003, p.155). Com essa definição, podemos verificar que as aulas de língua estrangeira estão preocupadas muito mais em descrever a língua do que com o processo ensino/aprendizagem dessa outra língua.

A disciplina de língua estrangeira, nos moldes oferecidos pelos manuais didáticos, não leva em consideração o conhecimento prévio do aluno, nem os fatores externos envolvidos no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem. Utiliza-se de uma seqüência de conteúdos, na maioria das vezes, imposta, alheia à realidade social dos aprendizes e aos textos mais circulados socialmente.

As múltiplas vozes que constituem a formação discursiva dos alunos não são valorizadas no momento em que se escolhe a metodologia e os recursos didáticos trabalhados em sala de aula. Quem estipula o que deve e o que não deve ser ensinado nesse ou naquele ano é o livro didático. Ele “[...] define o que pode ser dito, para evitar que o não desejável entre em cena”. (BOLOGNINI, 2003, p. 189).

Por isso, ao pensarmos em ensino de língua estrangeira não podemos deixar de destacar a importância do livro didático na construção do conhecimento. É o “amuleto” de grande parte dos professores. De acordo com Grigolletto:

O livro didático é concebido como um espaço fechado de sentidos, e é dessa forma que ele se impõe, e é normalmente acatado pelo professor. Assim, o seu autor não precisa justificar os conteúdos, a seqüência ou abordagem metodológica adotada. (GRIGOLETTO, 1999, p.68).

Isso pudemos detectar no livro didático de Inglês (ensino médio), que é composto de textos que agem como pretexto para o ensino de gramática, sendo que a maioria dos textos que compõem este manual sofre o processo de didatização. Foram retirados de revistas especializadas no assunto ou *sites*, e com essa informação oferecida pelo autor do livro didático é possível deduzir que o uso enfático de estruturas gramaticais são propositais, uma vez que este conteúdo é alvo de todos os demais itens a serem estudados. Então, temos a gramática como o carro-chefe, liderando os demais tópicos do livro.

No decorrer de nossas observações, deparamo-nos com vários exercícios que possuem uma estrutura rígida, oportunidade em que o aluno não é levado a refletir, mas sim realizar tal processo mecanicamente. Na unidade “um” deste livro, temos exemplos claros disso. Depois de um texto que tinha como temática o aquecimento global, solicitou-se que o aluno escolhesse uma frase que melhor sintetizasse o texto. As afirmativas dadas eram as seguintes: 1. Cientistas estão estudando os efeitos das mudanças climáticas no Ártico; 2. O aquecimento global está causando desastres naturais em todo o planeta, especialmente no Ártico; 3. O aquecimento global está ameaçando a sobrevivência da fauna do mundo inteiro. Dentre essas alternativas havia mais de uma que poderia ser considerada correta, mas o livro considera apenas a “2” como correta.

O caráter homogeneizante e uno da linguagem trazida pelo livro didático faz com que esta seja apresentada ao aluno de maneira transparente e inquestionável, fazendo com que o aprendiz, mesmo, diariamente em contato com a língua, não consiga relacionar o que aprende dentro da escola com o que vivencia fora dela.

O livro didático sob análise apresenta uma linguagem desvinculada dos aspectos socioculturais, pois não enfatiza os conceitos ideológicos de uma outra cultura. Segundo Mota, “[...] o gesto de interpretação do autor de LD de língua estrangeira desfaz, inconscientemente e ideologicamente, equívocos [...]” (MOTA, 2006, p.173).

Certificando tal afirmativa, observamos que o livro didático em questão aborda uma temática universal, englobando, discursos ecológicos, científicos, jornalísticos, do domínio da moral e do domínio sociológico. Age como se não houvesse diferenças culturais entre quem aprende essa língua e a tem como língua materna. Nesse sentido, segundo Coracini (2003, p. 358) “[...] ao negar as diferenças e reforçar a igualdade entre os povos e culturas, o discurso do livro didático, na verdade, afirma a superioridade do outro”.

O fato de o livro didático não trabalhar com os aspectos ideológicos da linguagem e com uma temática desvinculada do contexto sócio-histórico-cultural em que o aprendiz está inserido, contribui para uma ineficiência na exploração dos diversos gêneros textuais. Ou seja:

O gênero varia em função de sua historicidade, que inclui sujeitos, contexto socioideológicos, em relação com outros gêneros. No entanto, os formadores de

opinião - neste caso, os autores dos livros didáticos - influenciam as relações de ensino, constituindo 'gêneros escolares' [...]. (MENDONÇA, 2001, p.253).

O manual didático não oferece espaço para dúvidas ou questionamentos, tudo está claro e simplificado. E, esta simplificação exagerada, que para o autor é tida como positiva, para o aprendiz, torna-se negativa, pois nem sempre o aluno consegue assimilar tal conhecimento por falta de informações. No livro analisado, o uso de verbos no presente são trabalhados sem fazer nenhuma relação aos advérbios. Estes são mostrados em uma linha semelhante a um gráfico expondo apenas seus significados/ tradução. Se estes itens gramaticais fossem ensinados juntos, em contextos mais abrangentes, o aluno certamente compreenderia muito mais tais estruturas gramaticais.

Essa simplificação impossibilita a construção de um conhecimento sólido e eficaz em muitos momentos. Observe esta passagem: O autor apresenta uma história em quadrinhos para chamar a atenção para as questões ambientais. Mas as ilustrações que compõem a cena não são claras para o entendimento, e se o aluno não souber que *Los Angeles* é uma cidade que sofre com a poluição, jamais conseguirá responder às questões em relação ao texto.

Leitura e interpretação tornam-se etapas vazias de significados para o aluno. São treinados a repetir e não a refletir sobre o assunto, partindo de sua memória discursiva. Ainda, em relação à leitura, observamos que o livro didático traz o conceito de que ler é traduzir o texto, é reconhecer o significado das palavras que o compõem. Notamos essa inversão numa proposta de atividade em que o livro didático traz um quadro com alguns elos conectivos que já faziam parte do texto anterior, mostrando o seu significado. Em nenhum momento, deixou claro que, dependendo do contexto, esses marcadores de discurso podem ter outros significados, apresentam-nos com esses significados como prontos e acabados. Vejamos o exemplo apresentado no LD, página 11:

Marcador de discurso	significado	Função
But	mas	contrapor idéias
due e	devido a	apontar causa
And	e	acrescentar ou ligar idéias
Like	como	Exemplificar
Even	até mesmo	ênfaticar
So	por isso	apontar consequência

Depois da exposição desse quadro um dos próximos exercícios era para completar as frases, os espaços em brancos, com os marcadores do discurso já mencionados.

O todo se reduz em partes, acabando por impossibilitar o processo de interlocução entre autor/leitor, e o desenvolvimento de um leitor crítico é anulado, pois, a leitura proposta nos manuais não trabalha com as múltiplas possibilidades de interpretação, das quais comenta Chiappini (2001). Segundo ela, o texto só se completa no ato da leitura e é o leitor que o faz "funcionar", por isso, é sempre lacunar, reticente. E a história de leitura será crucial para o diálogo, para interação do leitor com o texto, surgindo com isso, múltiplas leituras.

Não havendo essa interação texto-leitor, a capacidade discursiva do aluno não é ativada. Ele não saberá fazer uso daquilo que aprendeu por não entender sua funcionalidade (por quê?, para quê?, a quem?, etc.). De que adianta enfatizar o uso de formas interrogativas (do, does, did), se não é dado ao aluno a oportunidade de estruturar frases que lhe faça compreender o uso dessas regras na prática. O aprendiz não relaciona as escolhas lexicais, semânticas, lingüísticas e posicionais de um texto aos diferentes contextos, aos diferentes gêneros textuais. Agem como se essas escolhas fossem alheatórias, compreendendo a linguagem como expressão de um pensamento lógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Enquanto o livro didático trabalhar a linguagem como algo pronto, desprezando sua função dialógica (interação social), por mais variado que sejam os gêneros textuais nele apresentados, não oferecerão a contribuição necessária para uma boa aprendizagem.

Não basta inovar com o uso dos diversos gêneros em circulação. Para que se tenham mudanças significativas no processo ensino /aprendizagem é necessário que os autores destes mudem a concepção que têm de linguagem, ou então, que os professores saiam do casulo e deixem o comodismo de lado e comecem dar voz e autonomia ao seu discurso.

REFERÊNCIAS:

ARAÚJO, N. M. A noção de sujeito e a constituição identitária do professor de línguas. In: BERTOLDO, E. S. e MUSSALIM, F. (Org.). **Análise do discurso: aspectos da discursividade no ensino.** Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006, p. 65-71.

BOLOGNINI, C. Z. A língua estrangeira como refúgio. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Identidade e discurso: (dês) construindo subjetividades.** Campinas: Unicamp, 2003, p. 187-195.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998

CHIAPPINI, LÍGIA. Teoria e prática da leitura. In:_____. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.** Cortez: 2001, p.17-29

CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e Língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In:_____. **Identidade e discurso: (dês) construindo subjetividades.** Campinas: Unicamp, 2003, p. 139-159.

_____. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: CORACINI, M. J. e BERTOLDO, E. S. (Org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira).** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p.193-210.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** Concepções de linguagem e ensino de português. 3ª ed., São Paulo: Ática, 2000. p.39- 45.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 1999.

_____. O discurso do livro didático de língua inglesa; Representações e construção de identidades. In:_____. **Identidade e discurso: (dês) construindo subjetividades.** Campinas: Unicamp, 2003, p.351-362.

MARQUES, A. **Inglês (ensino médio).** 6. ed. São Paulo: Ática, 2005

MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (org.). **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 233-264.

MOTA, I. O. Os gestos de interpretação de autores de livros didáticos como LE. In: BERTOLDO, E. S. e MUSSALIM, F. (org.). **Análise do discurso: aspectos da discursividade no ensino**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006, p. 165-173.

MUSSALIN, F. Análise do discurso. In: MUSSALIN, F e BENTES, A.C (org.).**Introdução á Lingüística: domínios e fronteiras**.São Paulo: Cortez,2001,p.102-142