

5

O autor de livro didático de língua inglesa como língua estrangeira

5.1

Ensino da língua inglesa: um breve panorama histórico

A língua inglesa tem sido marcada desde o seu surgimento por uma ampla diversidade e um permanente processo de variações, empréstimos e mudanças lingüísticas.

Historicamente o surgimento da língua inglesa se deu por volta de 449 AD a partir da convivência dos dialetos germânicos falados pelos anglos e pelos saxões. O estudo histórico-diacrônico da língua inglesa é dividido em três importantes períodos. O primeiro deles é conhecido como *Old English* e durou de 500 a 1100 A.D. O inglês desse período seria praticamente uma língua estrangeira para o falante “nativo” de hoje em dia. Segundo Schultz (2006), “a correlação entre pronúncia e ortografia (...) era muito mais próxima do que no inglês moderno. No plano gramatical, (...) no *Old English*, os substantivos declinam e têm gênero (masculino, feminino e neutro), e os verbos são conjugados.”.

O segundo período, *Middle English*, ocorreu entre 1100 e 1500 e foi marcado pela forte influência da língua francesa sobre o inglês resultando em significativa captação de palavras. De acordo com Schultz (2006) “além da influência do francês sobre seu vocabulário, o *Middle English* se caracterizou também pela gradual perda de declinações, pela neutralização e perda de vogais atônicas em final de palavra e pelo início do *Great Vowel Shift*.”.

O terceiro período é conhecido como *Modern English* e ocorreu a partir de 1500, e o que o caracterizou foi a padronização e unificação da língua inglesa.

Nos dias de hoje vivemos a época do inglês globalizado, pois o que vem ocorrendo desde então é a expansão do inglês falado como língua estrangeira entre usuários não nativos de diferentes nacionalidades. Conseqüentemente, por essa língua estar tão presente nas esferas comerciais e da informação, cada nação onde o inglês é uma língua estrangeira desenvolve seu “próprio” inglês com sotaque, entonação e neologismos resultantes das “interferências” do idioma nativo.

Tal fenômeno vem tomando proporções bastante evidentes. Um executivo aposentado da área de *marketing* da IBM, Jean-Paul Nerrière, criou o *Globish*, um inglês “simplificado” para ser usado por falantes não nativos. Segundo Nerrière, não se trata exatamente de uma língua, mas sim de uma ferramenta: “Uma língua é o veículo de uma cultura. *Globish* não quer ser isso de forma alguma. É um meio de comunicação.”¹ (Nerrière *apud* Blume, 2006). Nerrière alega ainda que seu objetivo é simplificar a língua a fim de que a mesma seja compreendida por todos.

Alguns fatos históricos podem explicar o atual papel do inglês como língua “global”. O primeiro grande evento foi o poder e a riqueza conquistados pela Inglaterra nos séculos XVIII, XIX e XX, nascidos e sustentados pela Revolução Industrial e o conseqüente processo de expansão do colonialismo britânico. Ao declínio do império britânico, que ocorreu devido à homogeneização de poderes entre os países europeus, sucedeu o surgimento dos Estados Unidos como potência militar a partir da segunda guerra mundial. Esse quadro acabou por consolidar a posição do inglês como língua predominante nas comunicações internacionais.

Atualmente essa supremacia se sustenta devido a uma conjunção de fatores tais como o aumento do número de viagens e relações internacionais, o aprimoramento das telecomunicações e das tecnologias de informação e a propagação maciça de produtos culturais veiculados na língua inglesa como a música e o cinema. Todos esses itens são essenciais para a permanência do inglês como língua internacional e conseqüentemente para uma significativa produção de materiais para o ensino do inglês como língua estrangeira.

Holliday (1994, *apud* Canagarajah 1999, p. 43) ao falar sobre metodologia e contexto social, criou um acrônimo designado BANA que significa *Britain, Australasia* e *North América* como uma referência aos países que são comercialmente motivados a produzirem e receberem recursos para o ensino da língua inglesa.

O investimento que é feito na área de ELT justifica-se por atender as demandas de um mercado vasto e em expansão. De acordo com dados divulgados no site da embaixada britânica no Brasil:

O Brasil é um importante mercado para as exportações britânicas do setor de publicações, que somam aproximadamente 17 milhões de libras. Cada vez mais, o Brasil necessita de produtos de qualidade para suprir a demanda por

¹ A language is the vehicle of a culture. Globish doesn't want to be that at all. It is a means of communication.

profissionais qualificados, com domínio de língua inglesa e alto nível cultural. As oportunidades mais evidentes para a expansão da indústria britânica estão nos softwares educacionais e publicações on-line, paralelamente às vendas de obras gerais, livros infantis e acadêmicos, e de ELT, que continuam a crescer. (Ricci, 2006)

Esse tipo de discurso comprova o fato da língua inglesa ser hoje em dia um produto rentável, promissor e reconhecidamente valioso para aqueles que o transformam em bem de consumo cultural.

A história do ensino da língua inglesa vem acompanhando a projeção dessa língua considerada hoje em dia uma *língua franca*. Várias metodologias e um volume considerável de materiais voltados para o ensino do inglês como língua estrangeira e como segunda língua vêm sendo produzidos, possivelmente, de forma única em relação a qualquer outra língua que tenha tido o mesmo *status* que o inglês usufrui hoje em dia como língua internacional.

Devido à condição já antiga do inglês como uma língua importante para a comunicação entre diversos povos que falam idiomas diferentes, a história da aprendizagem dessa língua por falantes não nativos remonta há vários séculos atrás.

De acordo com Howatt & Widdowson (2004, p. 20) os primeiros livros-textos projetados para ensinar o Inglês como língua estrangeira na Inglaterra surgiu no final do século XVI entre 1570 – 1580, após a chegada de um grande número de refugiados franceses perseguidos na Reforma Protestante da igreja da França, os “Huguenot”, ou calvinistas franceses. Os dois principais livros publicados na Inglaterra com a finalidade de atender a essa clientela chamavam-se *The English Schoolmaster* (1580) e *Familiar Dialogues* (1568), ambos de autoria de Jacques Bellot. Jacques Bellot era um refugiado francês que se dedicou com seriedade ao ensino do Inglês à comunidade de imigrantes franceses em Londres embora também ensinasse sua língua à população nativa.

Esses dois manuais refletem as necessidades básicas desse público de imigrantes que se compunha, sobretudo de artesãos. Embora para a maioria desses trabalhadores fosse possível sobreviver sem um conhecimento extenso da língua inglesa falada, era mais difícil para esses cidadãos manterem o status de um profissional habilidoso sem possuir algum conhecimento da língua escrita também.

Além de procurar atender os objetivos dessa população havia também o foco de interesse nas mulheres imigrantes que tinham uma necessidade ainda maior de falarem a língua estrangeira. Essas mulheres precisavam se comunicar para fazerem compras e andarem pela cidade. Havia ainda a necessidade de se precaverem em relação a

situações hostis num momento político delicado em que a Inglaterra se encontrava entre as duas nações mais poderosas da Europa na época, França e Espanha. Devido à desconfiança dos habitantes locais em relação aos imigrantes, suspeitos de serem espões estrangeiros ou agentes católicos, as mulheres e outros membros da família eram alvos de pequenos incidentes que ocorriam freqüentemente nas então superlotadas ruas de Londres. Nessas situações, o conhecimento do Inglês falado no dia-a-dia poderia representar certa proteção para essas mulheres.

Os dois manuais escritos por Jacques Bellot refletiam essas prioridades. Sua primeira publicação, *The English Schoolmaster*, começa com a apresentação do alfabeto Inglês e sua pronúncia. Grande parte do livro consistia de uma discussão de “palavras difíceis”, que seriam palavras homófonas com ortografias diferentes tais como: *hole / whole; bore / boar; horse / hoarse*, e apresentava também situações de ambigüidades como *right, straight* e *hold*. Incluía também pares minimais como: “*David was a Keeper of Sheep*” / “*The Katherine of England is a fair ship.*” Bellot também se referia às “palavras-problema”², tais como *well, light, stay* e *fast*. E também a contrastes como *fill / feel*, ou *cost / coast / cast*. De acordo com os autores Howatt e Widdonson (2004, p. 22), o principal objetivo de Bellot era o de ajudar os aprendizes que aprendiam a língua “de ouvido” a distinguirem essas palavras facilmente confundíveis ao vê-las escritas. Ainda segundo os autores, o livro de Bellot terminava com uma relação de dizeres que se prestava a ensinar nomes de flores e legumes através de pequenos dizeres: “*Almond tree flowers are taken, for ‘be content in love’*”³ ou “*The primrose signifieth ‘I begin to love you’*”⁴.

Já seu segundo trabalho *Familiar Dialogue* (1586), ainda de acordo com Howatt & Widdonson (2004, p.22 - 23), é composto basicamente de diálogos curtos em Francês e Inglês que tratam de situações domésticas com uma grande ênfase em circunstâncias de compras. Seus personagens se compõem basicamente de vendedores de frutas, vendedores de tecidos e materiais de costura, pescadores e açougueiros. Os diálogos começam com a situação em que se acorda pela manhã e vêem-se os filhos indo para a

² Essas palavras podem ser consideradas “problema”, ao menos para os brasileiros, devido aos seus significados. *Well* pode significar poço e pode ser tanto o adjetivo quanto o advérbio *bem*; *Light* pode significar tanto *luz* quanto o verbo *acender* e também ser o adjetivo *leve*; *Stay* pode ser erroneamente traduzida como *ficar* em situações nas quais não se aplica, como por exemplo: *Fiquei triste*; *Fast* pode ser tanto o adjetivo *rápido* quanto o advérbio *rapidamente*.

³ Colhe-se folhas de amendoeira para ‘ser feliz no amor’.

⁴ A primola significa ‘Estou começando a lhe amar’.

escola. A seguir vêm as compras, à noite os amigos comparecem para o jantar e as conversas giram em torno das situações difíceis do momento:

The master What news?
The neighbour There is no other news but of the sickness and the dearth, which be nowadays almost throughout all France...
The master Is the number of them great, that are come over into this country?
The neighbour Very great, and there be many of them which do live very hard, so great is their poverty.”⁵

Após essa conversa, os personagens jogam dados e cartas. Por fim, o livro termina com algumas expressões consideradas utilitárias para viagens.

A expansão do ensino de inglês como segunda língua ocorreu a partir do século XVI na Europa alcançando os países de outros continentes durante o período de colonização inglesa. Howatt & Widdowson (2004, p. 20) mencionam o nome do primeiro livro para o ensino de inglês como língua estrangeira num país colonizado. De acordo com os autores *The Tutor* foi publicado na Índia em Serampore em 1797 e impresso pelo seu próprio autor, John Milton. No Anexo 2 há uma relação dos principais autores do final do século XVII e do século XVIII de “LD”s para o ensino do inglês como língua estrangeira (Anexo 2 – Seleção de autores de livros-texto para o ensino de inglês como língua estrangeira do final do século XVII e do século XVIII).

O formato e o conteúdo desses primeiros livros didáticos para o ensino da língua inglesa ainda podem ser encontrados em certas publicações atualmente, guardadas as devidas proporções em relação aos temas abordados. Essa semelhança se deve em parte ao fato de que a grande maioria dos livros apresenta conversações em forma de diálogos com temas sobre situações comuns do dia-a-dia. Contudo, esses diálogos nos livros atuais buscam apresentar ao aluno uma função específica (apresentar-se para outras pessoas, fazer pedidos em um restaurante, comprar roupas numa loja,...). Um outro objetivo desses diálogos é subjacente ao uso de funções próprias em situações particulares, qual seja apresentar vocabulário e usos gramaticais novos ou a serem reciclados.

Marcuschi (1986) ressalta a importância das conversações e sua declaração a esse respeito pode explicar o uso sistemático dos diálogos nos LDs para o ensino de LE

⁵ **O senhor** Quais são as novidades?
O vizinho Não há nenhuma novidade a não ser a doença e a morte, que hoje em dia estão por quase toda a França...
O senhor É em grande número que possam chegar até aqui?
O vizinho Muito grande, e há muitos deles que vivem duramente, de tão grande que é a pobreza.”.

como recurso para expor vocabulário, estruturas gramaticais e situações possíveis no dia-a-dia:

Em primeiro lugar, ela é a prática social mais comum no dia-a-dia do ser humano; em segundo, desenvolve o espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real, (...) por fim, exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade lingüística dos falantes. (Marcuschi, 1986, p. 5).

O que se percebe, portanto é a tentativa de se explorar os aspectos constituintes dos processos conversacionais acima mencionados, embora de forma um tanto superficial, nos diálogos dos LDs.

Essa preferência pelo uso de diálogos na maioria dos livros não reflete uma unanimidade de escolhas de métodos entre os autores. Diversas teorias, influenciadas por princípios da lingüística e da psicologia, vêm sendo propostas para dar conta do ensino de língua estrangeira. Ao longo das épocas as abordagens vêm se alternando na preferência e na crença da sua eficácia para o aprendizado de outro idioma. Em seguida faço um resumo das abordagens mais destacadas no meio de ELT.

5.2

Abordagens de ensino e metodologias

A *abordagem da gramática e da tradução* tem sido a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas. Com essa abordagem o aprendiz adquire conhecimento da língua alvo utilizando sua língua nativa para interagir com o professor e se comunicar em sala de aula, pois não há ênfase na fluência oral da LE. Essa abordagem se baseia na memorização do significado de palavras e de regras gramaticais e na feitura de exercícios de tradução e versão, onde se privilegia a forma escrita da língua.

Seguindo uma seqüência histórica do surgimento das principais abordagens a *abordagem direta* ocorreu na virada dos séculos XIX e XX. O princípio fundamental dessa abordagem é justamente o oposto do que foi visto anteriormente, qual seja aquele em que a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. O fundamento por trás dessa abordagem é o de que o aluno deve aprender a “pensar na língua” alvo. Um marco

desse período é o surgimento das famosas escolas de idiomas *Berlitz* com ambientes controlados para monitorar o uso da língua nativa por professores e alunos.

A seguir esteve em voga a ***abordagem para a leitura***. Como o próprio nome sugere o objetivo principal era desenvolver a habilidade da leitura. No final do século XIX autoridades educacionais americanas concluíram que a fala era um objetivo secundário nas suas escolas. Com o intuito de enaltecer o gosto pela cultura e pela literatura foi feita uma pesquisa para avaliar as vantagens e desvantagens da abordagem direta e da gramática e tradução. Como resultado verificou-se que o objetivo da aprendizagem de línguas nas escolas deveria ser prático. Implementou-se então uma metodologia baseada em leituras tanto dentro quanto fora da sala de aula a partir da premissa de que não era possível o desenvolvimento equilibrado das quatro habilidades da língua num ambiente de escola.

Por conta do contexto histórico da Segunda Guerra Mundial, quando o exército americano precisou de falantes fluentes em diversas línguas estrangeiras, criou-se diversas maneiras de aprendizagem que evoluíram para o que hoje em dia se conhece como ***abordagem audiolingual***. Dessa forma foi restabelecida a ênfase na língua oral onde o aluno deveria primeiro ouvir e falar para depois ler e escrever, da mesma forma como acontece na aprendizagem da língua materna. As estruturas básicas da língua deveriam ser praticadas até a automatização (premissa baseada no behaviorismo do psicólogo Skinner⁶ e do lingüista Bloomfield), através da prática e não de explicações. Assim como na abordagem direta a gramática era ensinada de forma indutiva.

No início da década de 1970 com a “rejeição” do audiolinguismo houve um período de transição marcado por um ecletismo generalizado como o florescimento de vários métodos.

Em meio a esse período de experimentações surgiu a ***abordagem comunicativa***, uma reunião de idéias provenientes de várias teorias que por consenso entre vários educadores foi considerada uma boa prática para o ensino de LI. Nessa abordagem a ênfase está não na descrição, mas sim no uso da língua derivado de atividades comunicativas. Assim, as formas lingüísticas são ensinadas apenas quando necessárias

⁶ Skinner concebia que todo conhecimento provinha de experiências, ou seja, respostas aprendidas. Para ele, o ambiente onde houvesse uma modelagem entre estímulos e repostas era fator determinante para o aprendizado. Para Skinner o indivíduo aprenderia mais se o conteúdo fosse apresentado em unidades curtas, com a observação do avanço e das dificuldades – fenômenos que provocam estímulo no indivíduo. Segundo Skinner haveria quatro estímulos: O *neutro*, sem efeito no comportamento do indivíduo; o *reforçador*, que era reforçado de acordo com as suas conseqüências; o *reforçador positivo*, que é aquele em que o indivíduo busca aprovação – ele recebe prêmios; e o *reforçador negativo* que serve para evitar ou extirpar ocorrências “erradas”, “inadequadas” e “perturbadoras”.

para desenvolver a competência comunicativa. Algumas das principais premissas dessa abordagem dizem respeito a: 1) A língua é sempre vista como um meio de comunicação com um propósito social – o aprendiz tem sempre alguma coisa para ser dita ou descoberta; 2) Comunicar-se implica em dominar certas funções como obter informações, desculpar-se, expressar preferências, fazer compras, entre tantas outras; 3) Utiliza-se a língua alvo de modo significativo em atividades que tenham um propósito, um objetivo; 4) Os erros são ocorrências naturais e fazem parte do processo de aprendizagem da língua e 5) Prática integrada das quatro habilidades: leitura, escrita, audição e fala.

Nas últimas décadas a abordagem comunicativa tem sido a mais veiculada nos LDs para o ensino de LI. Muitos autores ao criarem métodos a partir dessa abordagem associam aos mesmos, práticas predominantes de outros *approaches* que sejam também importantes para o aprendizado como a tradução, as memorizações, as repetições ou o ensino dedutivo da gramática.

Atualmente verificam-se pelo menos duas abordagens para o ensino de línguas que vêm se projetando nos meios acadêmicos. A primeira se trata da ***abordagem de gêneros discursivos*** - uma alternativa de ensino a partir do reconhecimento e do uso de diferentes gêneros discursivos e tipos de texto. A segunda é a ***abordagem por projetos***.

De acordo com Johns (2002) a Austrália com o projeto *Sydney School*, encabeçado por M.A.K Halliday tem sido o local onde a implementação da teoria dos gêneros como recurso pedagógico tem sido mais bem sucedida. Desde então estudiosos vêm considerando maneiras de tornar essa abordagem uma prática pedagógica viável.

Paltridge (2001) explica como seria um currículo baseado na abordagem de gêneros:

Um currículo baseado no gênero não precisa conter um conjunto de textos pré-selecionados (Bhatia, 1993). Ao invés disso, pode conter uma lista de gêneros e tipos de tarefas que podem ser elaboradas a partir de textos específicos. A seleção final de textos para uso na sala de aula pode ser deixada para o professor e os alunos decidirem, dependendo dos seus interesses particulares, motivação e propósito. (Paltridge, 2001, p. 20, minha tradução).⁷

Ainda assim uma série de controvérsias envolve essa teoria. Uma delas tenta estabelecer a diferença entre gêneros e tipos de textos. Outra argumentação decorre

⁷ A genre-based syllabus need not contain a set of preselected texts (Bathia, 1993). Rather, it can contain a list of genres and task types that then can be designed around specific texts. The final selection of texts for use in the classroom can be left to the teacher and students to decide, depending on their particular interest, motivation, and purpose.

sobre a propriedade de se ensinar os elementos léxico-gramaticais do texto - característicos de um gênero - conjugados com os fatores contextuais, tais como relações de formalidade, hierarquia, entre outros, e não isoladamente. A abordagem de gêneros deve envolver o reconhecimento da forma e do conteúdo dos mesmos incluindo o discernimento de que conteúdo é apropriado a um determinado propósito em uma situação e momento específicos. Ao se estudar um gênero qualquer é importante levar em conta a relevância e utilidade desse gênero na vida prática do aprendiz. Também é imprescindível que esse planejamento não se restrinja a simplesmente descrever as convenções formais de como redigir um texto pertencente a um determinado gênero e sim, levar em conta, por exemplo, os subtópicos que se originam daquele gênero em particular, bem como que práticas sociais regulam a necessidade de se “dominar” tal gênero. Elaborar uma metodologia baseada nesses princípios não é uma tarefa fácil haja vista a necessidade de que toda a comunidade escolar em geral esteja receptiva a esse tipo de prática pedagógica.

A abordagem por projetos ou pedagogia de projeto, de acordo com Richter (2003), leva em conta aspectos pertencentes à esfera cognitivo-afetiva, quais sejam a complexidade esquemática do conteúdo a ensinar, a etapa de desenvolvimento em que se encontram os alunos e os fatores motivacionais. Richter (2003, p. 158) explica que a pedagogia de projeto “privilegia objetivos de processo, vale dizer, as atividades desempenhadas são tão ou mais importantes que o produto final ou intermediário obtido”. E continua: “Na PP, os objetivos de ensino a serem estipulados desdobram-se em duas dimensões, mais específicas: os objetivos educacionais e os comunicativos...”.

O que se verifica nas abordagens atualmente eleitas para a criação das metodologias do ensino de línguas é uma tendência em promover tarefas que possibilitem ações comunicativas entre os aprendizes. Oficialmente essa orientação é dada através dos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCNs redigidos em 1998 no governo do então ministro da educação e desporto Paulo Renato Souza. Nesse documento que sugere diretrizes para o desenvolvimento dos projetos educativos das escolas, no capítulo dedicado à língua estrangeira, os autores discorrem sobre três visões de língua: behaviorista, cognitivista e sociointeracional. Há um trecho em que os autores dizem: “O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes.” (p. 27). Assim, o foco para os elaboradores dos *parâmetros* parece ser o

aspecto funcional da língua. Essa visão poderia ser concretizada nos LDs para o ensino de LI através de certos elementos tais como: conversas (senão, pelo menos o mais próximas possível de conversações autênticas) como modelos de situações do dia-a-dia, atividades de interação em par ou grupo, personalização de situações sugeridas, entre outros recursos metodológicos que são usados por certos autores para criarem condições as mais significativas possíveis para o aprendiz se comunicar na língua alvo.

Após verificar as noções que norteiam as principais abordagens e metodologias utilizadas para se ensinar o inglês como LE, cabe mencionar os elementos que poderiam caracterizar um LD que traria resultados eficazes de aprendizagem da LE.

É relevante mencionar que o autor além de tratar da metodologia pode vir a ser aquele que também defina a lista de conteúdos ou o *syllabus* do LD. Muitas vezes o *syllabus* do LD adotado serve como plano de ensino para o professor que o segue, quase sempre de forma sistemática e seqüencial. Por isso o conteúdo a ser abordado deve ser cuidadosamente planejado e dimensionado.

Os educadores frequentemente necessitam avaliar se o *syllabus*, juntamente com outros componentes do LD, é adequado para os seus objetivos de aprendizagem e dos alunos. Ur (1999), a partir de experiências relatadas e compartilhadas por professores de línguas, enumera alguns itens, de forma prescritiva, que considera deveriam estar contidos na abrangência do *coursebook* ou LD:

prática de pronúncia;
 introdução de vocabulário novo e prática;
 explicações gramaticais e prática;
 gravações para a prática da audição;
 tarefas comunicativas de audição e fala;
 tarefas comunicativas de leitura e escrita;
 tarefas comunicativas de habilidades misturadas;
 textos para leitura curtos e longos;
 tarefas com o uso de dicionário;
 revisão de matéria anteriormente aprendida;
 algumas atividades lúdicas ou de entretenimento. (Ur, 1999, p. 188, caixa 13.3, minha tradução).⁸

O autor que participa do processo de criação do LD por inteiro é responsável pela realização dos elementos mais importantes que definem o produto final. Estabelecer o conteúdo apropriado para um determinado público, dar conta de uma metodologia eficiente para a concretização de certa visão de ensino, idealizar os recursos orais e visuais que darão suporte ao texto são atividades criativas e que requerem constantes

⁸ pronunciation practice; introduction of new vocabulary and practice; grammar explanations and practice; recordings for listening practice; listening and speaking communicative tasks; reading and writing communicative tasks; mixed-skills communicative tasks; short and long reading texts; dictionary work; review of previously learnt material; some entertaining or fun activities.

pesquisas do autor. Ur (1999) enumera os principais critérios que devem ser levados em conta na avaliação de um “bom” LD para o ensino de língua:

objetivos explicitamente apresentados numa introdução, e implementados no material;
 abordagem educacionalmente e socialmente aceitável para a comunidade alvo;
layout claro e atraente, impressão fácil para leitura
 tópicos e tarefas interessantes;
 tópicos e tarefas variados que atendam a aprendizes com diferentes níveis de aprendizagem, estilos, interesses, etc;
 instruções claras;
 cobertura sistemática do *syllabus*;
 conteúdo claramente organizado e graduado (seqüenciado por dificuldade);
 grande quantidade de linguagem autêntica;
 boa explicação e prática de pronúncia;
 boa explicação e prática de vocabulário;
 boa apresentação e prática de gramática;
 prática de fluência nas quatro habilidades;
 encoraja os aprendizes a desenvolverem suas próprias estratégias de aprendizagem e tornarem-se independentes em seu aprendizado;
 guia adequado para o professor; um volume de preparação que não seja muito pesado;
 cassetes de áudio;
 prontamente disponível no comércio local,. (Ur, 1999, p. 186, caixa 13.2, minha tradução).⁹

A inserção de todos esses elementos enumerados por Ur não significa que os autores sigam essas “determinações”. A relevância de se expor essas listas no presente trabalho é com o intuito de elucidar algumas das muitas tarefas de criação que se pode esperar de um autor de LD para o ensino de LI como LE. As diversas críticas oriundas de setores os mais variados ao LD para o ensino de línguas torna entre outros aspectos, a necessidade de se conhecer a formação e a participação do autor do livro na criação desse material, um tópico imprescindível para a compreensão, interpretação, avaliação e análise desse material didático tão amplamente utilizado e, por conseguinte tão influente.

Da mesma forma que outras manifestações acadêmicas e culturais o LD para o ensino de línguas também segue uma tendência predominante em determinado momento histórico por conta principalmente de inovações no campo da lingüística aplicada, que por sua vez também sofre reformulações e acréscimos vindos de campos

⁹ objectives explicitly laid out in an introduction, and implemented in the material; approach educationally and socially acceptable to target community; clear attractive layout, print easy to read; appropriate visual materials available; interesting topics and tasks; varied topics and tasks, so as to provide for different learner levels, learning styles, interests, etc; clear instructions; systematic coverage of syllabus; content clearly organized and graded (sequenced by difficult); periodic review and test sections; plenty of authentic language; good pronunciation explanation and practice; good grammar presentation and practice; fluency practice in all four skills; encourages learners to develop their own learning strategies and to become independent in their learning; adequate guidance for the teacher; not too heavy preparation load; audio cassettes; readily available locally.

afins. A crença em abordagens diferentes em diversas épocas é uma comprovação do caráter dinâmico do ensino de língua estrangeira.

Ser autor de LD para o ensino de uma língua estrangeira requer conhecimento sobre diversas abordagens e princípios que norteiam o ensino de línguas. Não basta ao autor ter domínio sobre o uso vernáculo da língua alvo, é preciso que ele esteja atualizado em relação às maneiras de desenvolver habilidades lingüísticas e modos autênticos de uso da língua e que esteja também capacitado para implementar metodologias eficientes para o aprendizado da língua.

Além de investir na atualização dos conteúdos metodológicos, os criadores de LD para o ensino de LI como LE vêm elaborando uma série de recursos pedagógicos que visam diversificar a forma de aprendizagem e oferecer ao aluno mais opções para a prática do idioma alvo.

Dessa forma, ao se produzir um LD, leva-se em conta uma série de recursos que possam torná-lo um material utilitário e prático para o professor e, ao mesmo tempo, atraente para o aluno. Alguns desses expedientes são: a criação de atividades fotocopiáveis; modelos de provas; sugestões e comandos para a execução de projetos envolvendo temas culturais ou de interesse “geral”; testes de nivelamento; seções de revisão; jogos; *stickers*; glossários; notas esclarecedoras; notas culturais; respostas dos exercícios; transcrição dos textos usados nas atividades de compreensão oral; apêndices com informações complementares, só para citar alguns dos mais comuns.

O LD produzido para o ensino de LI parece estar mais sujeito às críticas devido ao volume de circulação desses livros e também por ser tratar do inglês, que é a língua dominante nos meios internacionais de comunicação e informação atuais. Por existir uma grande quantidade e variedade de LDs para o ensino de LI como LE no mercado é previsível que vários interesses se voltem para sua análise e crítica.

No âmbito do ensino da LI, pelo fato de se tratar de uma língua internacional, ocorrem diversas opiniões por parte de especialistas a favor e contra cada uma das muitas abordagens e metodologias existentes. Da mesma forma, é comum virem à tona questões ideológicas sobre, por exemplo, se o inglês se trata mais de um instrumento de comunicação e menos de uma ferramenta de dominação cultural e política ou vice-versa.

Devido a todas essas condições o autor de LD de LI como LE se vê constantemente empenhado em neutralizar conteúdos que possam ter marcas preconceituosas e politicamente incorretas. E em relação aos métodos, o autor busca a utilização de

ferramentas que, ou por uma crença individual ou por determinação imposta pelos editores, supostamente possibilitam o processo de aprendizagem dos alunos.

5.3

O inglês como língua internacional

Atualmente há um considerável reconhecimento da maneira como a língua inglesa é amplamente usada no mundo todo. Segundo Cook (2003, p. 25), somado aos seus quatrocentos milhões de falantes como primeira língua e aos mais de um bilhão de pessoas que vivem em países onde o inglês é a língua oficial, o idioma é ensinado como a principal língua estrangeira num número significativo de países. Nos dias de hoje o uso do inglês é predominante nos meios comerciais e acadêmicos assim como para o acesso à informação em geral. É notório o uso do inglês na *mídia* através dos filmes, músicas, programas de televisão e anúncios e, sobretudo na *Internet*, que se tornou o principal sistema de comunicação e informação dos dias de hoje.

Devido a todos esses fatores, um número crescente de usuários da língua vem utilizando o inglês para se comunicar em situações onde muitas vezes nenhum falante nativo participa da conversação. Essa nova variedade do inglês independe de uma aquisição na infância ou de uma identidade cultural. Sendo assim o inglês tem sido tratado nos meios acadêmicos como *ELF (English as a Língua Franca)* – Inglês como Língua Franca.

Holmes (1997, p. 86) define que “o termo *língua franca* descreve uma língua como um meio de comunicação regular entre diferentes grupos lingüísticos numa comunidade de fala multilingual.” (minha tradução)¹⁰.

Esse atributo de uma língua global confere à língua inglesa um caráter único que pode vir a transformá-la em responsável pelo declínio ou desaparecimento de outras línguas e pela descaracterização acelerada dela própria na forma como a aprendemos e utilizamos atualmente.

¹⁰ The term *lingua franca* describes a language as a regular means of communication between different linguistic groups in a multilingual speech community.

Asker (2006, p. 29) reflete sobre o fenômeno de difusão da língua inglesa considerando-a como uma língua “semi-sagrada” no sentido de que ser uma língua sagrada significa que seus usuários “a protegem e (às vezes, mas nem sempre) a exportam, e concebem a si mesmos, em algum sentido, centrais no mundo e sua língua como que representante de conceitos religiosos, filosóficos e culturais fundamentais que estão isentos de questionamento.”¹¹ (minha tradução).

O autor de LD de LI como LE precisa ter um discernimento apurado sobre a variedade de estilos da língua e qual deles irá veicular em seu discurso. Essa variedade pode ser significativamente considerável se for levado em conta o *status* do inglês de língua globalizada. Normalmente os autores buscam apresentar um inglês entendido como padrão ou SE.¹² Esse se trata de um termo bastante controverso. Crystal (1997) enumera as seguintes características que poderiam dar conta de uma definição do inglês padrão:

SE é uma variedade de Inglês, como um dialeto; os traços lingüísticos do SE são principalmente questões de gramática, vocabulário e ortografia e não uma questão de pronúncia; SE é a variedade de inglês que carrega o maior prestígio dentro de um país; o prestígio atrelado ao SE é reconhecido pelos membros adultos da comunidade e é a norma das instituições líderes tais como o governo, os tribunais de justiça e mídia; e que embora o SE seja amplamente compreendido, não é amplamente produzido. (Crystal, 1997, p. 110, minha tradução).¹³

No dicionário de termos lingüísticos e gramaticais em inglês (www.usingenglish.com/glossary/standard-english.html), o inglês padrão é definido dessa forma:

Inglês padrão é a variedade do Inglês que é tida por muitos por “correta” no sentido de não mostrar nenhuma das variações regionais ou outras quaisquer que são consideradas por alguns agramaticais, ou inglês não-padrão. *Received pronunciation* (Pronúncia recebida), normalmente chamada de RP, é o modo como o inglês padrão é falado, sem variações regionais. (www.usingenglish.com/glossary/standard-english.html, minha tradução)¹⁴

¹¹ “protect it and (sometimes but not always) export it, conceive of themselves as in some sense central in the world and their language as embodying fundamental religious, philosophical or cultural concepts that are beyond question.”

¹² Sigla que corresponde em português a Inglês Padrão.

¹³ SE is a variety of English, like a dialect; that the linguistic features of SE are chiefly matters of grammar, vocabulary and orthography, not a matter of pronunciation; that SE is the variety of English which carries most prestige within a country, that the prestige attached to SE is recognized by adult members of the community and is the norm of leading institutions such as the government, law courts and the media; and that although SE is widely understood, it is not widely produced.

¹⁴ Standard English is the variety of English that is held by many to be “correct” in the sense that it shows none of the regional or other variations that are considered by some to be ungrammatical or non-standard English. Received Pronunciation, often called RP, is the way SE is spoken without regional variations.

O autor, portanto, precisa buscar essa suposta “neutralidade” a fim de estabelecer um modelo exequível de apresentação de conteúdos. Em questões de pronúncia, por exemplo, seria praticamente irrealizável tratar de todas ou da maioria das variações regionais dos Estados Unidos ou da Inglaterra, a não ser como uma curiosidade ou nota cultural.

O autor de LD de LI como LE, como qualquer outro profissional, vem aumentando seu grau de profissionalização. Dessa forma, o autor acompanha tendências que dizem respeito aos modos de apresentar conteúdos e a forma de explorar diversos recursos extratextuais e não-verbais com intuítos pedagógicos.

A repetição de modelos em obras de autores diferentes e em obras diferentes do mesmo autor não parece se justificar apenas como uma estratégia mercadológica. O processo de criação se dá a partir das crenças individuais do autor e da assimilação das formas contemporâneas de criação como ocorre em qualquer manifestação cultural e artística num determinado período. O discurso do autor ou do *escritor na “função autor”*, como Foucault (1979, p. 145) prefere definir, é que caracteriza o seu estilo.

5.4

O uso de recursos visuais

O uso de imagens é um recurso bastante explorado pelos autores de LD para o ensino de LE. Através do uso de desenhos, fotos e ilustrações os autores buscam representar objetos, pessoas, situações e contextos de forma econômica e significativa. Muitas vezes a imagem torna-se o centro da apresentação de conteúdos e das atividades e exercícios propostos. É comum o uso nos LDs de recursos visuais como fotografias, desenhos, reprodução de quadros, tirinhas e balões de histórias em quadrinho, caricaturas, *charges*, anúncios, propagandas, e outros elementos. Essa estratégia de uso da linguagem visual vem se beneficiando bastante da evolução das técnicas de produção e edição digitais de imagens. Contudo essa prática, embora valorizada por muitos autores, recebe críticas em função do seu possível uso “indevido” ou em excesso.

Oliveira e Mota (2005, p. 88) falam dos efeitos e conseqüências da espetacularização nos LDs para o ensino de LE: “as *glamurosas imagens* neles

presentes com *diversas cores carregadas* garantem sucesso de venda e produzem a ilusão de aprendizagem garantida.”. Esses autores ressaltam ainda que muitas vezes a tendência é do uso de imagens sempre positivas do país estrangeiro, fotos de famosos bem-sucedidos e produtos de higiene e alimentícios que reforçam a anulação do que é estranho e consolidam a idéia de normalidade e de um mundo perfeito.

Belmiro (2000) sustenta que o uso de imagens possa ocorrer muitas vezes sem objetivos pedagógicos:

Em todos os diferentes usos e funções da ilustração nos livros didáticos, percebe-se que o eixo ilustração – texto – leitor não se constitui de forma simples, nem caminha na mesma direção. A suposição inicial de complementaridade nessa relação nem sempre é confirmada e, em muitos casos, a ilustração ultrapassa o texto, atrapalha o texto ou, mesmo, nada lhe acrescenta. Pior, continua como mero indicador de modernidade, sem lidar com as possibilidades de sensibilização para leituras de mundo. (Belmiro, 2000, p. 23)

Em outro momento a autora também se posiciona a favor do uso de imagens explicando sobre os aspectos positivos dessa utilização da seguinte forma:

Por outro lado, algumas categorias de análise da ilustração podem ser estabelecidas com o objetivo de compreender os diferentes usos que dela se faz: como ornamento – para deixar bonita a página; como elucidação – tabelas, desenhos científicos, etc. .; como comentário – desenhos que dialogam com o conteúdo do texto; como documento – privilégio para fotografias, e assim por diante. Interessante observar o uso das imagens fotográficas nos livros didáticos: em sua grande maioria, no sentido de garantir a existência do fato, isto é, de aproveitar a força de realidade própria da fotografia, ora para ampliar a consciência social do aluno, ora para uma aproximação mais fácil com um grupo de dados de informação considerados relevantes para o projeto pedagógico do livro. Tratada como ilustração, a imagem tem a importância de ajudar na visualização agradável da página. Se há textos muito longos, ela serve para quebrar o ritmo cansativo da leitura. Além disso, ela pode sugerir leituras, apoiá-las do ponto de vista do enredo, construir formas, personagens, cenários, enfim, compor, junto com o texto verbal, um horizonte de leitura. (Belmiro, 2000, p. 22 -23)

Lins (1977 *apud* Belmiro, 2000) por conta da propagação do uso de cores fortes, desenhos, recortes de jornal e fotografias nos LDs na década de 1970 no Brasil – fato que para aquela época representou uma grande inovação no formato dos livros – se coloca dessa forma:

Que se pode esperar, mais tarde, da capacidade de leitura – e da compreensão do texto – de alunos tão mimados pela imagem? Alunos aos quais se ensina a língua com tão abundantes suportes visuais habituar-se-ão ao severo preto-e-branco dos textos? Serão, por sua vez, capazes de exprimir-se sem o auxílio da imagem, quando isto lhes for exigido? (Belmiro, 2000 p.20).

Esse discurso soa um tanto quanto anacrônico se analisarmos os LDs atuais que, como qualquer outro produto cultural, cada vez mais vem se utilizando da linguagem visual para promover comunicação. No período em que vivemos, pontuado por expressões e estímulos visuais onde outros meios prevalecem sobre o escrito e o impresso, o uso de imagens parece ser um recurso didático indispensável. A principal questão em torno do uso de ilustrações e fotografias nos LDs deve ser a de conciliar a linguagem estética das imagens com a linguagem escrita buscando realizar objetivos pedagógicos.

O próprio PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) estabelece a importância do uso de figuras no LD quando se refere ao seu uso ao enumerar os critérios para avaliação do LD. O documento especifica que o uso desses recursos deve servir como auxílio na compreensão dos textos escritos e na ampliação e enriquecimento dos potenciais de leitura. O guia estabelece também que não deve haver preconceitos retratados nas ilustrações e que uma das qualidades do LD é apresentar diferentes linguagens visuais.

Desde o advento da escrita ao longo dos séculos tem havido pontos de contato das artes em geral com a linguagem verbal. Na poesia a tradição de usar a visualidade em proveito da expressividade escrita remonta à antiguidade grega com as poesias figuradas. A imagem tem sido sempre usada para dar suporte expressivo às palavras, assim como palavras e textos escritos também têm sido usados nesse sentido em relação à imagem.

No tocante ao LD para o ensino de LI, especialmente entre os produtos das editoras estrangeiras, o mesmo vem acontecendo com o uso crescente de recursos visuais variados como ilustrações, fotografias, gráficos e “caixas” (*boxes*) coloridas, charges, quadrinhos, “mascotes” que dão dicas e sugerem atividades ao aprendiz, tipos escritos em cores e formatos diferentes, só para citar os mais comuns.

5.5

O livro didático de língua estrangeira e a cultura

Outro aspecto importante a ser levado em conta durante o processo de criação do LD para o ensino de LI como LE é a escolha por se fazer ou não referências a fatos

culturais da língua alvo. Essa reflexão leva em conta a relevância ou não desses elementos para o aprendizado da língua. Existe entre os envolvidos com a criação do LD o questionamento sobre a possibilidade de integração do ensino da língua e da cultura que está associada aos falantes nativos dessa língua a fim de se obter uma aprendizagem realista. Entre os criadores que consideram válida ou até mesmo imprescindível essa integração os pressupostos teóricos da hipótese de Sapir-Whorf¹⁵, que remonta à questão da relação entre a fala e o pensamento, respaldam suas escolhas.

Para Hassan (1996, p. 14) ao responder sua própria indagação sobre que tipo de recurso se caracteriza a língua, a lingüista declara que “a language is a shaper of reality”¹⁶. Esse argumento pode justificar a idéia de que para se aprender uma língua estrangeira é imprescindível se aprender aspectos da cultura dos seus usuários, cultura essa que, em tese, é moldada por tal língua. O pensamento inverso, ou seja, de que a cultura e o meio moldam a língua também não impedem de se considerar a possibilidade de complementar a língua e a cultura.

De qualquer forma a opção por incluir ou não aspectos sócio-culturais estrangeiros no LD esbarram primeiramente na dificuldade em definir o que seja cultura, pois esse sintagma pode ter diferentes significados para diferentes profissionais e ainda, entre diversas áreas de estudo.

De acordo com a definição apresentada no site CARLA (Center for Advanced Research on Language Acquisition):

...**cultura** é definida como os padrões de comportamentos e interações, construtos cognitivos, e compreensão afetiva compartilhados, que são aprendidos por um processo de socialização. Esses padrões compartilhados identificam os membros de um grupo cultural enquanto também o distingue de um outro grupo. (minha tradução)¹⁷

O *site* enumera outras nove definições de cultura feitas por diferentes teóricos das áreas das ciências humanas.

Diversos pontos de vista a respeito de um único conceito podem gerar distorções e simplificações em relação ao tratamento desse tópico nos LDs. De alguma forma autores e ilustradores podem gerar ou perpetuar a criação de estereótipos no tocante a

¹⁵ Os antropólogos e lingüistas norte-americanos, Edward Sapir (1884-1939) e Benjamin Lee Whorf (1897 – 1941) formalizaram as noções de que o pensamento seria dependente da linguagem.

¹⁶ Uma língua é uma fôrma da realidade (minha tradução).

¹⁷ ... **culture** is defined as the shared patterns of behaviors and interactions, cognitive constructs, and affective understanding that are learned through a process of socialization. These shared patterns identify the members of a culture group while also distinguishing those of another group.

caracterizações físicas e comportamentais de determinados povos ou grupos sociais. Ainda, em função dos segmentos da sociedade que atentam para os conteúdos dos LDs, pode-se incorrer numa censura prévia de conteúdo por parte dos editores. Isso ocorre especialmente entre as editoras internacionais com o intuito de seguirem um padrão de neutralidade e uma política de “boa vizinhança” ao retratarem prioritariamente aspectos positivos de determinada sociedade com o intuito de zelar pela imagem da mesma, criando assim a ilusão de vivermos num mundo sem problemas.

Dosar o volume de referências sócio-culturais a serem apresentadas requer também bom senso do autor. É preciso antecipar o quanto o aluno brasileiro está interessado em assimilar a respeito da cultura estrangeira de forma que não haja rejeição e desinteresse por esses conteúdos.

Outro aspecto a ser considerado, caso o material didático adote o inglês veiculado pelo norte-americano médio, é: que elementos da cultura norte-americana são relevantes e realmente representativos de um país tão heterogêneo? O mesmo ocorre em relação aos que optam pelo inglês britânico: que inglês é esse, é o falado somente na Inglaterra ou nos países que compõem o Reino Unido? Caso seja o que é falado na Inglaterra, se trata daquele que é veiculado em que parte(s) desse território? Um terceiro viés aponta para a possibilidade de referir a todas ou provavelmente às principais culturas dos povos falantes do inglês como língua nativa, o que tornaria a elaboração de um livro uma atividade ainda mais laboriosa e o produto final extremamente volumoso.

Kramersch (1988) alega que o LD não apresenta a língua e a cultura como elas são na vida real. A autora se coloca da seguinte maneira:

Como qualquer obra de arte é um construto, aquele que representa a maneira como o autor e editor concebem a língua, cultura e aprendizagem, e a maneira como eles constroem um mundo integrado de realidade estrangeira para fins instrucionais. Apesar da crescente percepção da imediaticidade de fotos genuínas, textos autênticos, mídia de áudio e vídeo, um texto não é a experiência autêntica, mas um construto educacional culturalmente codificado. (Kramersch, 1988, p. 65, minha tradução).¹⁸

Kramersch (1988) acrescenta que o LD para o ensino de LE é o produto de pelo menos cinco culturas diferentes, quais sejam: a cultura alvo composta de comportamentos, eventos e pensamentos esperados de seus falantes nativos; a cultura

¹⁸ Like any work of art, it is a construct, one that represents the way the author and publisher conceive of language, culture and learning, and the way they construe an integrated world of foreign reality for instructional purposes. Despite the increased sense of immediacy of genuine photographs, authentic texts, audio and video tapes, a text is not the authentic experience, but a culturally coded educational construct.

fonte ou a cultura do aluno; a cultura educacional do país onde o livro foi publicado; a cultura da sala de aula onde o livro é usado; e a intercultura ou estágios de aquisição da cultura alvo pelo aprendiz – quando os significados da cultura fonte são gradualmente relativizados à luz da cultura alvo.

A discussão sobre a cultura no LD para o ensino de LI como LE adquire um caráter totalmente específico se considerarmos que o inglês se constitui em uma língua internacional. É imprescindível por parte dos criadores do material didático uma análise criteriosa sobre a pertinência e utilidade dessa inserção no livro. Toda língua está imbuída numa cultura em particular e vice-versa. Acredita-se que quando se aprende uma língua aprende-se sobre a sua cultura, porém em se tratando do inglês deve haver um critério específico em relação ao aspecto da comunicação intercultural, pelo fato de o aluno estar aprendendo uma língua que é um instrumento para a transmissão e recepção de mensagens e informações em dimensão internacional que, em outras palavras, possui o *status* de *língua franca*.

Gimenez (2006 *apud* Gimenez, 2001) expõe claramente o caráter único de se consubstanciar a cultura com o ensino da língua inglesa:

As questões culturais vinculadas ao inglês se tornam mais complexas, uma vez que esta é considerada uma língua internacional. Assim, não parece fazer sentido eleger festas típicas dos Estados Unidos, por exemplo, pois uma língua internacional não teria pátria. Segundo a autora, seria equivocado celebrar o *Halloween*, já que isto traria a mensagem de que o inglês pertence aos norte-americanos ou que a cultura da língua inglesa está atrelada àquele país. Segundo a autora, para aprender uma outra língua não é preciso adotar a identidade do Outro que, no caso do inglês, torna-se difícil de determinar, dada a impossibilidade de atrelá-la a uma determinada nacionalidade. (Gimenez, 2006, p. 254).

Para os autores lidar com uma LE tão especial no que diz respeito ao seu caráter global é um grande desafio. Apresentar uma LE despojada de seus elementos culturais para indivíduos que são produtos de suas próprias culturas e delas estão impregnados constitui uma tarefa altamente reflexiva e auto-policialesca para esses profissionais. Dessa forma a busca da imparcialidade, o uso do bom-senso, o constante aprendizado de novas palavras e expressões e seus usos parecem ser procedimentos constantes por parte desses autores.

Ao discorrer sobre dois importantes elementos de conteúdo dos LDs de LI como LE, os recursos visuais e os elementos culturais, é possível inferir o tanto de

conhecimento lingüístico, pedagógico e técnico que os autores desse gênero necessitam possuir.

O *status* de língua internacional abre um leque extenso e variado de contextos e situações que podem ser hipoteticamente retratadas no LD. Essa diversidade de temas possíveis requer bastantes conhecimentos gerais e bom senso por parte do autor que irá inicialmente definir o que e o quanto é relevante ser abordado em seu material, levando sempre em conta, o seu público alvo.

É possível que todo esse prestígio de que goza a língua inglesa e seus usuários no cenário mundial atualmente confira ao autor de LDs para o ensino de LI como LE algum reconhecimento também.

Em relação às editoras estrangeiras estas reservam ao autor um espaço significativo em seus *sites* e diversos livros apresentam em sua página introdutória nota escrita pelo próprio autor a respeito da sua obra. Esses procedimentos contribuem para a valorização e a manutenção do *status* desse profissional. Nos espaços reservados ao autor nos *sites* das editoras, alguns dos quais incluem foto do mesmo, destacam-se a sua trajetória acadêmica e especialmente a sua carreira profissional como professor, *teacher trainer* e também pesquisador na área de ELT.

Seções como *Ask the author!*¹⁹ voltada para autores de *books for teachers* – livros especializados para professores de EFL / ESL / ESOL²⁰ disponibilizam um espaço para o usuário fazer perguntas e esclarecer dúvidas a respeito de práticas lingüísticas e pedagógicas que “dão certo” na sala de aula. Nas divisões destinadas aos autores de didáticos como *Meet our authors*²¹, por exemplo, encontra-se um texto onde o próprio autor escreve sua *biodata* e comenta sobre o livro ou série a qual assina. É possível também ler um texto escrito pela própria editora sobre o autor e suas obras ao se acessar o nome do mesmo que acompanha o título da sua obra no *site*.

Algumas editoras nacionais também costumam fazer referências ao autor em seus *sites*, embora de forma sucinta: “The certificate of proficiency in English das Universidades de Cambridge e Michigan e diversos cursos no Brasil e no exterior. Professora das redes estadual e municipal de ensino do Rio de Janeiro.”. Em seguida, é possível ler uma lista das publicações do mesmo em uma subseção *Conheça as obras do autor*.

¹⁹ Pergunte ao autor!

²⁰ Siglas que correspondem em português a: Inglês como Língua Estrangeira / Inglês como Segunda Língua / Inglês para Falantes de Outras Línguas.

²¹ Conheça nossos autores.

Outras editoras optam por nomear o autor e na descrição do livro fazer alusões do tipo: “obra escrita por autores altamente gabaritados, com sólida formação e vivência acadêmica em países de língua inglesa.”²².

Certamente não se pode relegar unicamente ao autor de LD para o ensino de LI como LE toda a responsabilidade de se produzir um material que seja um recurso pedagógico inteiramente apropriado. Evidentemente o LD não tem vida própria, seu grande mérito como instrumento para aprendizagem se deve a colaboração de vários profissionais que complementam o trabalho de criação do autor. Entretanto, o autor, pelo que se espera de um LD para o ensino de LI, é quem elabora os alicerces de toda a construção do material.

Alguns desses elementos que são a base da criação final se caracterizam, entre outros, como uma seleção de conteúdos coerente com certa visão sobre o ensino de LI, nesse caso para aprendizes brasileiros, e com os métodos que serão utilizados para as práticas de aprendizagem a partir dessa visão.

O autor parece buscar o uso de um discurso autêntico, quando possível, ou o mais perto que seja dessa condição, utilizando textos e diálogos que se pareçam o mais próximo com a fala ou escrita real de um determinado povo nativo falante do inglês. Parece ser imprescindível que essa ambientação seja “informada” ao aluno. Esse objetivo pode ser alcançado, adotando-se o que é considerado padrão para determinados contextos mais e menos formais através da simulação de situações que ocorram ou nos Estados Unidos, ou na Inglaterra, ou na Austrália, ou no Canadá ou qualquer outro país falante do inglês como língua nativa. Quando houver a opção por outros contextos que não em países de onde a LI é originária, essa particularidade implica ser igualmente explicitada através dos enunciados, das imagens ou qualquer outro recurso adequado para essa finalidade. Além disso, o autor viabiliza a adequação da situação retratada à realidade dos personagens, no caso de diálogos, ou do narrador, no caso de textos escritos e orais.

É esperado que o autor elabore atividades que cumpram os objetivos de aprendizagem do aluno. Esses objetivos são bem diversos: um deles pode ser saber se

²² Sites de editoras consultados:
<http://www.cambridge.org/elt/resources/asktheauthor>;
<http://www.macmillan.es/Search.search.0.html>;
http://www.oup.com/bios/elt/soars_lizjohn/?cc=br;
<http://www.editorasaraiva.com.br>;
<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508081405>.

comunicar em LI a fim de obter e gerar informações básicas ou mais ou menos elaboradas, em situações do dia-a-dia. Outro objetivo pode ser o uso da LI para fins comerciais ou em áreas específicas, conhecido como ESP²³ e no Brasil como Inglês Instrumental. Diversos campos de trabalho fazem parte dessas áreas: medicina, turismo, hotelaria, engenharia, tecnologia da informação, entre outros. Outros aprendizes necessitam escrever textos acadêmicos em inglês completando assim uma relação de grande variedade de objetivos para a aprendizagem do inglês como LE.

Atualmente, de um modo geral, um LD para o ensino de LI como LE se caracteriza por oferecer e sugerir atividades que dêem oportunidade ao aluno de estabelecer comparações de usos da sua língua com o inglês.

Todas essas expectativas que se tem em relação ao livro e várias outras que podem não ter sido mencionadas demandam que o autor de LD para o ensino de LI como LE seja um profissional com considerável vivência na área pedagógica e do magistério.

Quais são suas crenças, o quanto esse profissional se sente e está realmente capacitado para desenvolver esse trabalho? Em que extensão e aspectos o exercício de autoria de outros textos escritos e até mesmo de outros LDs se comparam ao do autor de LD para o ensino de LI?

Essas são questões importantes que decorrem da reflexão acerca da abrangência e da diversidade de público que um LD para o ensino de LI como LE se propõe atingir.

5.6

Resumo

Neste capítulo foi visto primeiramente como surgiu a língua inglesa e quais foram os seus períodos de transformação até os dias atuais em que se constitui uma língua franca. Foi apresentado o momento histórico em que surgiram os primeiros autores de LD para o ensino de LI como LE na Inglaterra, país por onde se iniciou o processo de expansão dessa língua. Foi mostrado também os modelos e conteúdos dos LDs produzidos por esses primeiros autores. Dando continuidade a essas ocorrências históricas, enumerou-se as abordagens mais destacadas na história do ensino de LI como LE a partir do século XIX até os tempos atuais [por meio das referências aos](#)

²³ Sigla que corresponde em português a Inglês para Fins Específicos.

conteúdos e aos componentes encontrados nos LDs atuais para o ensino de LI como LE. Objetivou-se elucidar a relação entre o LD e o autor no sentido de esse último ser aquele que, através de sua escrita, ainda que sempre permeada das participações de outros profissionais, perpetua e inova conteúdos e métodos do primeiro. Ressaltaram-se também várias prescrições dirigidas ao autor para moldar seu produto às exigências do seu público alvo. Foi levantado também o fato de o autor estar lidando com uma *língua franca* e não, com uma LE simplesmente. Somado a essas questões ocupou-se também do uso de imagens como suporte expressivo ao texto e da abordagem de tópicos culturais nos livros que demandam conhecimentos especializados do autor desse tipo de obra e também uma autoridade politicamente neutra e correta dos conteúdos. Foram citados alguns tipos de menções aos autores, como forma de apresentá-los e também os seus trabalhos, que são feitas pelas editoras para o público usuário, especialmente os professores.

Foram levantadas questões sobre a capacitação que se espera de um autor de LD de LI para a realização dessas criações. Também foi perguntado se o exercício de autoria desse profissional da LI é único ou se encontra paralelos e semelhanças nos procedimentos autorais de outros profissionais da produção escrita.

Uma compreensão mais profunda sobre o papel e as expectativas do autor está reservada para o capítulo dedicado à análise dos dados coletados nos questionários e entrevistas daqueles que colaboraram através de seus depoimentos com essa pesquisa.

Retornando às perguntas iniciais que motivaram o presente trabalho de pesquisa anuncio o próximo passo, qual seja descrever a metodologia de pesquisa utilizada para analisar a fala de alguns desses profissionais a fim de desvendar um pouco mais da natureza de suas tarefas, das suas motivações e expectativas em relação ao fruto do seu trabalho.