

4

O LIVRO DIDÁTICO

O livro didático tem sido objeto de debate e reflexão, havendo várias posições a respeito de seu uso. Em um extremo, há os que argumentam que o livro didático (LD) deveria ser abolido totalmente das salas de aula – e escolas que assim o fazem criam suas próprias *apostilas*, ou adotam material pronto ou, ainda, permitem que os professores criem seu próprio material. Por outro lado, vemos um apego excessivo ao LD, de forma que ele passa a ser o programa da disciplina ensinada, ditando o que deve e não deve ser ensinado e funciona como mediador entre teorias da aquisição e o professor (D'Ely & Mota, 2004:71). Uma prova de como essa idéia de que o livro didático possui supremacia absoluta no ensino está de tal forma arraigada em nossas salas de aula é quando, por exemplo, um professor decide não utilizar determinada atividade e ‘pular’ para a seguinte e o aluno logo pergunta: “E a atividade X, professor?”.

Entre um e outro extremo, há várias nuances. Primeiro, há que se ressaltar que não existe livro didático ideal e que ele constitui apenas *uma* ferramenta na educação. Além disso, o papel do professor é importante para levar os alunos a pensar de modo crítico e a apropriarem-se dos gêneros discursivos (propostos ou não) pelo LD adotado pela instituição de ensino. O equilíbrio entre os dois extremos – não usar o livro didático ou usá-lo como recurso soberano - torna-se fundamental, bem como a abertura para intervenção crítica dos profissionais que trabalham com esses materiais.

Enquanto o debate não chega a um consenso, livros continuam sendo publicados e utilizados em salas de aula de língua estrangeira (LE) – quer constituam material próprio da instituição ou livros adotados de diversas editoras, voltados para o ensino de LE em diferentes instituições. O fato é que a maioria dos professores de LE recorre ao livro didático para organizar seu trabalho em sala de aula (Ticks, 2005:16) e usá-lo como fonte principal de idéias para o ensino (D'Ely & Mota, 2004:70). Desta forma, cabe a nós, professores, avaliarmos de que maneira esses livros se

propõem a desenvolver no aprendiz a competência no uso da língua e, em especial, na apropriação dos diferentes gêneros discursivos necessários à comunicação em contextos específicos e reais.

Segundo Ticks (2005:17), o LD ocupa papel quase institucionalizado no contexto escolar brasileiro, não podendo, portanto, “ficar de fora da análise e questionamento do professor de LE”. Frequentemente observamos, em reuniões pedagógicas, por exemplo, discussões acerca do que vem a ser um bom livro para o ensino de língua inglesa. Muitas vezes, o critério de avaliação centra-se no conteúdo gramatical ensinado – o que de modo geral pode ser interpretado pela forte presença de exercícios com ênfase gramatical. Daí, muitos livros serem considerados “fortes” ou “fracos” devido à presença ou ausência de pontos gramaticais a serem ensinados. Isto porque há ainda a crença arraigada de que conhecer as regras gramaticais é o suficiente para se falar (e escrever) bem determinado idioma, sem se levar em consideração qualquer outro aspecto necessário para levar o aluno a uma real prática discursiva na comunidade da língua estrangeira.

4.1 Características do livro didático

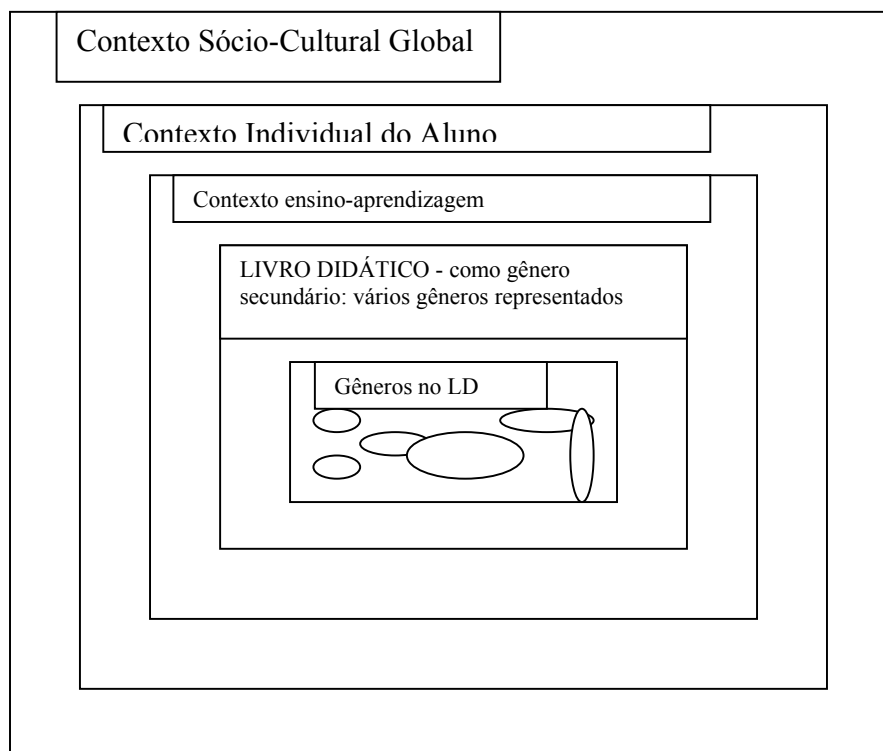
O livro didático de língua estrangeira nasceu de uma necessidade social de enfocar o ensino da língua de forma sistematizada e colocá-lo à disposição de um maior número de pessoas (Stevens, 1991).

Além disso, convém destacar algumas características que os livros didáticos possuem e que os definem como gênero:

- Estão inseridos em um contexto comunicativo particular, qual seja, o contexto pedagógico e de ensino-aprendizagem;
- Têm destinatários específicos: os aprendizes da língua-alvo;
- Foram gerados a partir de um evento social: o florescimento de centros de idiomas voltados para o ensino mais uniformizado;
- Constituem um evento comunicativo com um propósito ou conjunto de propósitos determinados.

A Figura 3, a seguir, foi elaborada com o intuito de ilustrar os contextos em que o livro didático está inserido, bem como de que maneira os gêneros discursivos nele presentes estão relacionados a estes contextos:

FIGURA 3: *Contextualização do livro didático e os gêneros nele inseridos*



O livro didático está inserido em um contexto sócio-cultural global já que é utilizado em múltiplos contextos que variam de acordo com as condições sociais e culturais de diferentes grupos. Além disso, o LD também se relaciona com o contexto individual do aluno, no seu aspecto social, ou seja, com sua inserção no mundo como indivíduo que está envolvido em diferentes práticas sociais no seu dia-a-dia. O LD está ainda relacionado com o contexto de ensino-aprendizagem, ou seja, o ambiente formal de ensino, como cursos de línguas, escolas ou até mesmo aulas particulares.

Finalmente, o livro didático está relacionado ao contexto de estudos de gêneros e, na perspectiva bakhtiniana de gênero (Bakhtin, [1979] 2000), o LD pode

ser visto como um gênero secundário¹, conforme indicado na Figura 3, acima, já que incorpora e modifica outros gêneros, assim como o *romance* que reproduz vários gêneros – cartas, conversas, entrevistas, poemas, etc. – adaptando-os, mas buscando representá-los de maneira o mais verossímil possível.

Hyland (2000:107), atribui ao livro didático duas outras características: 1) intertextualidade – uso de outras fontes ou textos e 2) interdiscursividade – uso de elementos que carregam significados sociais e institucionais de outras comunidades. Esse caráter intertextual do livro didático de língua estrangeira é o que vai possibilitar a presença dos mais variados gêneros discursivos em cada livro.

Por todas as razões acima, o livro didático se constitui atualmente em rica fonte de pesquisa e análise (Chiaretti, 1996; Coracini, 1999; Rufino, 2003; Carmagnani, 2003; D'Ely & Mota, 2004; Zilles, 2004; Conceição, 2005; Ticks, 2005), visando, através do olhar crítico e de novas contribuições, desencadear a produção de material que, cada vez mais, atenda às exigências de um ensino voltado para a apropriação de gêneros, visto que estes são considerados como “um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (Marcuschi, 2002).

4.2 Usar ou não o livro didático?

Embora não seja considerado obrigatório o uso do livro didático no contexto de ensino-aprendizagem, em qualquer que seja a disciplina, dificilmente entramos em uma sala de aula da língua estrangeira – quer em escolas regulares, quer em cursos de idiomas, em que um livro, ou mesmo partes de um livro, não esteja sendo usado.

Desta maneira, não é de se estranhar que os livros didáticos ainda sejam a ferramenta de ensino mais importante. Apesar de, em dados momentos da evolução do pensamento sobre ensino-aprendizagem, ter havido a tentativa de se fazer com que os alunos descobrissem as verdades científicas por si mesmos, “os professores

¹ Bakhtin diferencia os gêneros como primários e secundários. Os primeiros são usados em atividades comunicativas diárias (exemplo: conversar, telefonar a alguém), enquanto os segundos são removidos dos contextos de atividades nos quais os gêneros primários surgem (exemplo: artigos escolares, formulários escritos) (Bakhtin [1979], 2000).

acabaram voltando à abordagem tradicional com o livro didático” (Olson, 1989:236), pois “desde o advento da tipografia e o subsequente aumento da escolarização em massa, as declarações válidas da sociedade têm sido codificadas e transmitidas através de livros” (Luke, 1989:46).

Para Lopes-Rossi (2002:21), a questão da dependência do professor em relação ao livro didático deve-se a “uma série de deficiências de formação e de infraestrutura no país”. Cabe, ainda, acrescentar que o livro texto vem geralmente carregado de grande autoridade, de modo que as percepções dos professores tornam-se irrelevantes, além de a relação professor-autor nem sempre possibilitar uma postura crítica dos professores através de um canal direto com o autor (Olson, 1989:240).

Devido a essa separação, “que dá a impressão de objetividade e neutralidade” (Luke, 1989:247) ao livro didático é que muitas vezes encontramos o livro desempenhando papel acima de qualquer crítica, sendo usado em sala de aula como material inquestionável (Rufino, 2003:125). Em decorrência deste quadro, a maioria dos alunos identifica o livro didático com os cursos e professores, sendo os autores dos textos geralmente anônimos ou ‘ausentes’ (Luke, 1989:257).

Assim, o livro assume importância tal que ele chega a ser ‘louvado’ (Luke, 1989) e as pessoas, em geral, costumam caracterizar seus conhecimentos como confiáveis ou válidos por terem lido a informação citada em algum lugar (Olson, 1989). Desta maneira, “em muitas salas de aulas, o livro didático é o recurso-chefe de leitura; a única janela para os valores e práticas de uma disciplina” (Johns, 1997:46).

Diante do exposto, talvez estejamos inclinados a rotular o livro didático como a ‘bruxa malvada’ do processo ensino-aprendizagem. Contudo, acredito que devemos examinar algumas considerações a seu favor.

Apesar de suas fraquezas, como, por exemplo, levar os alunos à falsa crença da neutralidade e objetividade do discurso escrito, o “livro texto é útil no que se refere a uma maneira organizada de se ver a disciplina” e é também um gênero mais familiar aos alunos (Johns, 1997), além de poder funcionar como um facilitador do papel do professor no ensino (Hyland, 2000:104).

Portanto, ao invés de ‘escravos’ cegos no uso do livro didático, considero que o papel dos professores face ao seu uso deva ser crítico, para:

- a) ajudar os alunos a entenderem que, “como todos os gêneros, os livros didáticos são motivados por uma variedade de forças” (Johns, 1997);
- b) considerar seu caráter mais dialógico com o avaliador-leitor (nós professores) do que com o consumidor-leitor (nossos alunos) (Swales, 1995, p.6 *apud* Johns, 1997);
- c) servir como *uma* ferramenta e não simplesmente a *única* ferramenta de ensino (Olson, 1989);
- d) levar em consideração a realidade sócio-cultural e não meramente lingüística da língua estudada (Meurer, 2000).

4.3 Multiplicidade de gêneros

Na realidade do contexto brasileiro, muitos são os alunos de cursos de idiomas cujo único investimento em material para o aprendizado resume-se aos livros didáticos sugeridos pela instituição de ensino, devido a questões financeiras ou à falta de hábito de adquirir outros materiais. Nestas condições, o livro didático torna-se um dos canais mais importantes que possibilitam que múltiplos gêneros cheguem à sala de aula.

Para Bakhtin (2000), não nos comunicamos através de modalidades retóricas, nem mesmo através de textos em geral, mas sim através de gêneros textuais específicos. O livro didático, neste sentido, poderia contribuir para que os mais variados gêneros praticados pelas comunidades discursivas fossem apresentados aos alunos de língua estrangeira.

Ainda assim, ao folhearmos muitos livros didáticos atuais, encontramos alguns que parecem não dar conta dessa nova realidade. Segundo Zilles e Silveira, isto se dá porque:

(...) os livros didáticos freqüentemente deixam de dar a devida importância ao contexto de produção e à organização textual, e enfatizam o conteúdo programático e

alguns aspectos meramente lingüísticos (como vocabulário e gramática, por exemplo) (Zilles & Silveira, 2004:217).

Podemos acrescentar que a proposta inserida nos PCN, que indicam que o ensino deve basear-se em gêneros discursivos, orais ou escritos, seria um bom caminho a ser adotado pelos professores de LE. Essa adoção poderia se refletir na escolha do livro didático que seja coerente com esta abordagem de ensino, ou seja, que leve em consideração o estudo de gêneros discursivos. Uma vez que nem todos os livros didáticos são elaborados com base na perspectiva de gêneros, é de grande importância o papel crítico do professor. Caberá a ele, professor, então, fazer as adaptações necessárias para que o aprendizado da língua esteja conectado ao desenvolvimento da competência de gêneros textuais (Meurer, 2000).

Cabe considerar que somos nós próprios, professores, na maioria das vezes, quem escolhemos e indicamos os livros usados em sala, embora em instituições maiores estas decisões caibam a coordenadores ou diretores. Participamos de lançamentos, recebemos amostras, avaliamos ‘conteúdo’, decidimos compras, escolhemos o que usar em sala – enfatizando alguns pontos, selecionando ou mesmo adaptando, acrescentando e excluindo outros (Luke, 1989; Olson, 1989; Johns, 1997; Hyland, 2000; Zilles & Silveira, 2004). Portanto, cabe a nós, professores, sermos críticos em nossas escolhas e tentarmos adequá-las às propostas recentes de introdução de gêneros discursivos na sala de aula.

Além disso, conforme aponta Carmagnani (2003:116), “a inserção explícita de um discurso em outro afeta ambos, além de afetar significativamente os interlocutores, no caso, os produtores e usuários de livros didáticos”. Portanto, faz-se mister que estejamos atentos a essas questões, a fim de buscarmos focar o LD criticamente, como gênero e suporte para que outros gêneros sejam representados, a fim de adequar nossa prática ao discurso da teoria quanto ao ensino com base em gêneros discursivos.