

O PROFESSOR DE LÍNGUAS E O LIVRO DIDÁTICO

Aurélia Leal Lima Lyrio*

Resumo: Neste trabalho, relato a análise de uma coleção didática de inglês como língua estrangeira, que concorreu para a seleção de obras de Língua Estrangeira Moderna (inglês e espanhol) para os anos finais do ensino fundamental (6^o ao 9^o ano), no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-MEC), 2014. A análise se baseia nos pressupostos teóricos da abordagem comunicativa que fundamenta a obra e mostra que a maioria das atividades ditas comunicativas, presentes no *Livro do Aluno*, são, na realidade, muito estruturadas, não condizendo, portanto, com o caráter interativo comunicativo da linguagem. Em vista disso, faço algumas reflexões sobre a necessidade de complementação do livro didático pelo professor.

Palavras-chave: Coleção didática de inglês como língua estrangeira. Ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Reflexões.

Abstract: In this work I discuss the analysis of an English as a foreign language textbook series, which competed for the selection of Modern Foreign Language textbooks (English and Spanish) for the final years of the elementary school (6th to 9th grades), in the Brazilian Textbook National Program (PNLD-MEC), 2014. The analysis is based on the theoretical foundations underlying the communicative approach on which the textbooks are based. It proved that most of the so called communicative activities present in this series are still rather structured, and therefore, do not fit the interactive communicative character of language. Therefore, I make some considerations about the teacher's need to improve the foreign language textbook.

Key words: English as a foreign language textbook series. Teaching and learning of English as a foreign language. Considerations.

Introdução

Neste trabalho, relato a análise de uma coleção didática de inglês como língua estrangeira e faço algumas reflexões sobre a necessidade de complementação do livro didático pelo professor.

A coleção analisada faz parte daquelas que concorreram à seleção de obras de Língua Estrangeira Moderna (inglês e espanhol) para os anos finais do ensino fundamental (6^o ao 9^o ano), no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-MEC), 2014. O Governo Federal

* Professora Associada do Departamento de Línguas e Letras (DLL/CCHN) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil, aurelialyrio@hotmail.com

efetua a compra de livros didáticos e os distribui para as escolas públicas brasileiras. Antes, porém, as obras que respondem aos editais são avaliadas por professores especialistas convidados, para que possam ser aprovadas ou não. Só depois elas são distribuídas para as escolas. A análise obedece a critérios rígidos definidos pelo MEC, que devem ser rigorosamente seguidos. Todo o processo é muito organizado e obedece a uma hierarquia constituída por: uma comissão técnica; uma coordenação institucional; uma coordenação de área; uma coordenação adjunta; uma equipe responsável pela redação do guia; uma equipe responsável pelo apoio técnico; estagiários; avaliadores; equipe responsável pela leitura crítica e equipe responsável pela revisão.

Cumprir mencionar que a instituição responsável por essa avaliação foi a Universidade Federal Fluminense.

No PNLD 2014, que foi dirigido ao ensino fundamental, 36 coleções de língua estrangeira foram inscritas. Dessas, 15 foram de Espanhol e 21 de Inglês, de acordo com o Guia de Livros Didáticos, PNLD 2014, Língua Estrangeira Moderna. A equipe de avaliação para cada coleção contava com dois professores, dos quais um era professor doutor, atuante em universidade, e outro atuante no ensino fundamental, com, pelo menos, mestrado. No entanto, para manter a lisura do processo, esses dois professores não tiveram conhecimento de seu par até a reunião final de consolidação, quando a análise dos quatro volumes já estava finalizada. Todo o processo é extremamente sigiloso. A coordenação adjunta é que mantém contato regular com os avaliadores, recebe os volumes analisados e emite os pareceres. Os avaliadores também desconhecem os autores das obras a serem analisadas, assim como o título delas. Os volumes vêm encadernados em espiral, sem o nome da obra e dos autores.

Considerações sobre materiais didáticos

O livro didático, geralmente, funciona como um manual para o professor, que, na maioria das vezes, o segue cegamente, sem mesmo analisar as atividades apresentadas e/ou pensar nas implicações da aplicação delas, principalmente os professores menos experientes, em início de carreira. Embora muitos materiais didáticos se considerem comunicativos, apresentam tarefas excessivamente estruturais, disfarçadas sob o rótulo de comunicativas. Além disso, devemos considerar que nenhum material pode ser perfeito, assim como nenhum método de ensino é perfeito. Inspirando-me em Prabhu, em *There is no best method-*

Why? (1990), arrisco-me a dizer que também não há o melhor material. São tantos os aspectos que os autores devem levar em consideração na elaboração de materiais didáticos, que alguma coisa sempre deve escapar. Dessas limitações, surge, então, a necessidade de avaliação e complementação do material pelo professor. Em vista disso, é necessário que o professor reconheça essas deficiências e as suplemente. Mas o nosso professor do ensino fundamental, e mesmo do ensino médio, tanto o professor principiante quanto aquele com mais tempo de carreira, estaria preparado para reconhecer essas deficiências e suplementá-las adequadamente? Por meio deste trabalho, reflito sobre vários aspectos do gênero na coleção analisada e as dificuldades a serem enfrentadas pelos professores, em função das limitações presentes.

A obra analisada

A obra analisada é composta por 4 volumes referentes às séries finais do ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano. Cada volume é composto por dois exemplares, o Livro do aluno (LA) e o Manual do professor (MP), o que totaliza, portanto, oito livros.

O manual é dividido em várias seções: Apresentação: 1. Introdução. a - Concepção da obra; b - Ensino-aprendizagem de língua estrangeira; c - Ensino das habilidades; d - Tipos de atividades; e - Cultura e sociedade; f - Papel do professor e do aluno; g - Avaliação. 2. Outros componentes; 3. Referências para a concepção da obra; 4. Referências úteis para o professor; 5. Orientações de aula.

Na subseção a, *Concepção da obra*, o manual enfatiza o conceito de aluno como agente e coautor do seu conhecimento, citando alguns autores como Almeida Filho (2007), Holden (2009) e Wilson (2012) sobre o papel do material didático.

Em *Ensino-aprendizagem de língua estrangeira*, o manual trata da concepção teórico-metodológica da obra, ou seja, a abordagem comunicativa, explicando que, por essa razão, as atividades apresentadas são interativas, com o objetivo de promover o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Nesse processo, são citados vários autores ligados ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, como Almeida Filho (2007), Thornbury (1999), Hedge (2000), Gerngross, Puchta e Thornbury (2006), Harmer (2007). As fases de uma aula tipicamente comunicativa são listadas e relacionadas às várias seções das

unidades (cujos nomes são aqui omitidos), que são explicadas e exemplificadas em unidades específicas do livro do aluno (LA).

O manual também ressalta a importância do ensino das quatro habilidades, mencionando Richards e Renandya, 2002; Brown, 2007; Harmer, 2007 e Holden, 2009, e destaca alguns pontos pertinentes a cada habilidade, exemplificando-os em relação à seção na qual essas habilidades são trabalhadas.

Em *Tipos de atividades*, o manual discorre sobre a importância da prática das estruturas linguísticas, norteadas pela função comunicativa dessas estruturas. Justifica sua posição, citando Almeida Filho (2007) e Thornbury (1999). Explica que a coleção oferece diversos tipos de exercícios “voltados para a prática, que não focalizam somente as regras (ou o conhecimento sobre a língua), mas também o uso das estruturas e do vocabulário”. Esclarece, ainda, que os exercícios partem do uso mais controlado para o uso mais independente (HOLDEN, 2009) e explica como isso pode ser feito. São citados Richards e Rodgers (2001), Harmer (2007). A partir daí, o manual exemplifica essas atividades em unidades específicas.

Em *Cultura e sociedade*, os autores do manual discutem a importância da cultura e da sociedade na aprendizagem de uma língua estrangeira, enfatizando que a dimensão cultural sempre esteve presente no ensino de língua estrangeira (BAKER, 2012). Mencionam a globalização, o inglês como língua franca e o número de falantes não nativos de inglês, que ultrapassa o número de falantes nativos. Nesse aspecto, citam McKay (2002); Graddol (2006); Crystal (2008); Celani (2009) e Baker (2012). Esclarecem que esses fatos são importantes, pois fazem o aluno ver que a língua inglesa é, atualmente, um meio de comunicação e não apenas mais uma disciplina na escola. Os autores dizem, ainda, que tais aspectos são considerados na coleção. Em vista disso, são oferecidas oportunidades de reflexão sobre maneiras de viver de outras culturas, dando-se ao aluno uma visão mais ampla do mundo. A seguir, descrevem-se as seções que proporcionam ao aluno condições de refletir sobre aspectos culturais. Essas seções são exemplificadas em unidades específicas.

Em relação ao *Papel do professor e do aluno*, os autores alertam sobre a corresponsabilidade do professor pelo aprendizado do aluno, mencionam os vários papéis do professor de acordo com Holden (2009), Harmer (2009) e Brown (1994), e, baseados em Brown (2007), listam as características dos vários papéis citados.

No que diz respeito ao aluno, o manual explica que este é parte integrante do processo de aprendizagem e coconstrutor do conhecimento. Dessa forma, encoraja o professor a valorizar o conhecimento prévio do aluno, a dar-lhe voz, a atribuir-lhe papéis e responsabilidade, a fim de estimular sua aprendizagem (HODGSON, 2010a).

Quanto à avaliação, no manual, se estabelece a diferença entre testar e avaliar. Citam-se Duboc (2007), Holden (2009) e Harmer (2009). Explica-se que a avaliação “pode partir dos professores e dos próprios alunos”, enquanto que os testes “normalmente partem dos professores e das instituições” (MP, p. 14). São citados, ainda, os PCNs, esclarecendo-se que eles incluem a avaliação processual e que são bem claros a esse respeito.

O manual esclarece que a coleção está consoante com os PCNs. Em vista disso, valoriza a avaliação contínua, oferecendo mecanismos que a tornam possível. Explicita as seções e os exercícios que objetivam “auxiliar o aluno em sua autoavaliação e reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem” (MP, p. 14) e exemplifica-as em unidades específicas (MP, p. 14-15).

Em *Outros componentes*, o manual explica que componentes adicionais são oferecidos para “aprofundar e expandir o conhecimento dos alunos por meio de atividades complementares, voltadas para a leitura, a escrita, aprimoramento e consolidação de vocabulário e estruturas” (MP, p. 16).

Os outros componentes incluem uma seção no final de cada volume, que o manual chama de *revista* e que está de acordo com a faixa etária dos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Falo sobre essa *revista*, ao discorrer sobre o *Livro do aluno*.

Na parte relativa a orientações de aula, o *Guia do professor* também oferece sugestões de atividades extras.

A obra também explora a habilidade escrita e a compreensão leitora. Para tal, apresenta textos contemporâneos, em consonância com os PCNs e com a interdisciplinaridade, que contribuem para promover o pensamento autônomo e crítico do aluno.

O *Livro do aluno* obedece ao seguinte desenho: cada volume é organizado em 12 unidades. Cada unidade é dividida em 4 lições, e cada uma delas é subdividida em 4 diferentes seções, que têm objetivos específicos. Os verdadeiros nomes das seções estão sendo omitidos para preservação da coleção, pois, embora ela não tenha sido aprovada, o(s) autor(es) pode(m) decidir publicá-la independentemente.

O desenho das duas primeiras lições é exatamente o mesmo. Em ambas, a seção inicial, que vamos chamar de *Começo*, corresponde ao *warm up* que contextualiza o assunto a ser apresentado. Na seção seguinte, são apresentadas as novas estruturas e o vocabulário. As duas próximas seções, a terceira e a quarta, que também possuem títulos específicos, promovem a prática das estruturas e do vocabulário apresentados. As lições 1 e 2 também trazem, cada uma, uma seção voltada para gramática, com exemplos e, algumas vezes, explicações dos aspectos linguísticos apresentados.

A lição 3, que também tem uma denominação específica, é dedicada à prática das quatro habilidades, ou seja, falar, ouvir, escrever e ler.

A lição 4, por sua vez, divide-se em duas seções. A primeira traz uma atividade de pré-leitura e, logo em seguida, um artigo que aborda os temas transversais ou a interdisciplinaridade. Os temas focados nos quatro volumes são atuais e de interesse para a humanidade, contemplando saúde, problemas sociais, meio ambiente, diversidade política, entre outros. Logo em seguida, vêm atividades que verificam a compreensão leitora, bem como outra parte, que propõe o desenvolvimento de pesquisas ou a elaboração de outros trabalhos em grupos ou individuais, que enriquecem o tema visto no artigo. A segunda seção da lição 4 trabalha os conteúdos introduzidos na unidade, de forma lúdica, por meio de jogos e brincadeiras.

No final de cada unidade, há uma seção com explicações gramaticais detalhadas e exercícios para consolidação dos conteúdos veiculados na unidade, uma atividade de autoavaliação e outra seção que traz perguntas para reflexão. A avaliação, dessa forma, é contínua, como enfatiza o manual, o que está em conformidade com os PCNs.

Como mencionado na descrição do *Manual do professor*, no final das doze unidades, cada volume traz uma *revista*, cuja finalidade é enriquecer os conhecimentos dos alunos. Para tal, é apresentado um conjunto de atividades para cada duas unidades, que revisam os tópicos nelas vistos. Os textos pertencem a gêneros variados, até mesmo o literário. Os assuntos veiculados são interessantes e informativos. Há, também, jogos, *cartoons* e algumas brincadeiras.

Os volumes trazem, logo depois da revista, um glossário bilíngue com uma lista de palavras mais frequentes ou que causam mais dificuldades para os alunos.

Após o glossário, a obra apresenta uma padronização ligeiramente diferente para os dois volumes finais. Os volumes 1 e 2 possuem o livro de exercícios (*workbook*), dividido

por unidades, que traz atividades para a prática do vocabulário e das estruturas apresentadas. No final, há uma lista de sugestões suplementares, livros, *websites* e músicas, para cada unidade.

Além do *workbook* e das sugestões suplementares, os volumes 3 e 4 trazem, após o glossário, uma lista de verbos irregulares nos tempos presente, passado e particípio passado, com a respectiva tradução para o português. Os verbos apresentados são os mesmos nos dois volumes.

Cada volume traz um CD em áudio, que contém os diálogos e outras atividades de audição (*listening*), incluindo pronúncia.

Análise

A obra tem como eixo norteador a abordagem comunicativa, estando, por isso, organizada em diálogos contextualizados, evidenciando, assim, o caráter interativo comunicativo no qual se baseia a coleção, conforme explica o *Manual do professor*. Por tal razão, apresenta atividades interativas, dando “maior ênfase ao significado na função comunicativa da língua do que na forma por si só” (MP, p. 3). É nesse caráter interativo comunicativo da linguagem que nossa análise se baseia.

Os quatro volumes funcionam da mesma maneira. As duas primeiras lições apresentam, na seção inicial, i.e., *Começo*, um diálogo que, a princípio, os alunos devem apenas ouvir e, logo depois, fazer um exercício de compreensão por meio do preenchimento de lacunas. Embora os diálogos, assim como as atividades nos 4 volumes, apresentem linguagem idealizada¹, eles estão inseridos em um contexto comunicativo. Mas sabemos que a linguagem idealizada é também necessária, pois ajuda no desenvolvimento da competência comunicativa, uma vez que textos autênticos podem até mesmo dificultar a aprendizagem nos níveis iniciais (COOK, 1992). Contudo, é fundamental que os alunos tenham conhecimento dos aspectos presentes em contextos de comunicação genuína, para que possam não apenas compreendê-la, mas também se conduzir adequadamente em tais situações, o que vai culminar com a aquisição. A obra atende a esse requisito até certo ponto,

¹ Linguagem idealizada é aquela que é inventada com o objetivo de estudos; ou é linguagem real, da qual foram retiradas todas as características da linguagem oral (COOK, 1992).

uma vez que os diálogos apresentam características do discurso oral, com marcadores bastante usados na linguagem coloquial, como *you know*, *well*, *really*, entre outros.

As atividades estão relacionadas a diferentes situações comunicativas que giram em torno dos temas das unidades, os quais, por sua vez, utilizam o aspecto linguístico a ser introduzido na unidade em foco. Como exemplo, podemos citar uma das unidades cujo tema é *Have you got the sunscreen yet?*. O aspecto linguístico apresentado é o *Present Perfect* com *already*, *yet* e *just*. As situações comunicativas, no caso, giram em torno de situações ao ar livre que requerem o uso de bloqueador solar e para as quais os alunos têm também que usar esse tempo verbal.

No entanto, a maioria das atividades são excessivamente estruturais, exigindo do aluno que ouça os diálogos com o CD e apenas os repita, treinando pronúncia e entonação, mas não prática comunicativa; é solicitado também que o aluno complete exercícios com dados fornecidos no modelo, decida se as sentenças são verdadeiras ou falsas, ou ainda, responda a perguntas direcionadas; além disso, que pratique os diálogos estruturados pelo livro, substituindo apenas algumas palavras-chave; ao final, que repita palavras, números, frases; marque a alternativa correta ou corrija informações dadas em sentenças.

Como já mencionado, o *Manual do professor* deixa claro que a metodologia “procura dar maior ênfase ao significado na função comunicativa da língua do que na forma por si só”. É por esse motivo que os exercícios para a prática das estruturas são controlados, para que o aluno possa automatizá-las, “para então partir para uma prática mais livre” (MP, p. 3).

A seção que aqui denominamos *Prática mais Livre*, em substituição ao verdadeiro nome, é a responsável por essa prática mais independente. No entanto, o padrão descrito se repete mesmo nessa seção. As atividades continuam muito restritas; há, ainda, um controle rígido na maior parte dos volumes, uma vez que o modelo e partes da estrutura linguística são oferecidos mesmo nos volumes mais avançados.

Vejamos alguns exemplos dessa seção denominada *Prática mais Livre*:

What do you do on weekends? Make true sentences about yourself. Use always, usually, sometimes or never.

1. I _____ hang out with friends.
2. I _____ go to bed late.
3. I _____ clean my bedroom.
4. I _____ get up late.

(Livro Didático, volume 2, unidade 9)

Embora o objetivo desta seção *Prática mais Livre* seja uma prática mais independente, a atividade continua muito restrita. O exercício está praticamente pronto para o aluno, uma vez que as opções são dadas. O aluno não tem a oportunidade de pensar e de criar.

A atividade a seguir, da mesma seção, porém de uma unidade mais avançada, segue exatamente o mesmo padrão:

These are some activities people do when they are on vacation. Check (✓) the ones you are going to do on your next (real or imaginary) vacation.

Activity	Me/My partner
Play video games	
Visit your grandparents	
Hang out with friends	
Etc.	

(Livro Didático, volume 2, unidade 12)

Marcar uma atividade não pode ser considerado como uma *Prática mais Livre*, pois não demanda nenhum esforço cognitivo por parte do aluno. Além disso, em algumas unidades, essa seção designada *Prática mais Livre* se limita a pedir ao aluno que complete sentenças ou responda a perguntas direcionadas.

Até mesmo o volume 3, que é o penúltimo, e o 4, que é o último, seguem o mesmo padrão. Já que são os volumes finais, deveriam conter atividades que deixassem o aluno mais livre. Afinal, este é o nome da seção. No entanto, os livros fornecem as opções que o aprendiz tem que utilizar e os modelos a serem rigorosamente seguidos.

Tal procedimento pode até ser compreensível, porém até certo ponto, ou seja, nas primeiras unidades dos volumes introdutórios, mais especificamente na primeira e na segunda lições, para que os alunos adquiram confiança e, dessa forma, não fiquem apreensivos toda vez que tiverem que desempenhar as atividades, o que elevaria seu filtro afetivo (KRASHEN, 1985a). A partir daí, então, os livros deveriam apresentar atividades mais comunicativas, de prática dessas estruturas, como bem explica o *Manual do professor*.

Considero essa situação muito mais séria nos volumes 3 e 4, por se tratar dos volumes finais. Portanto, essa seção de prática mais livre deveria, pelo menos, fazer jus ao

nome e oferecer, nesses volumes, exercícios para a real *prática mais livre*, embora saibamos que *Práticas mais livres* podem também fazer parte do conjunto de atividades para principiantes.

Dessa forma, é necessário que o professor apresente atividades complementares, mais abertas, sem os modelos, para o uso mais espontâneo das estruturas e do léxico introduzido, não apenas na seção em destaque, mas em outras também.

Situações abertas nas quais os alunos devem interagir levam à interação modificada (LONG, 1981, 1996) e à negociação dos sentidos², para chegarem à solução de um problema interativo, o que demanda um esforço cognitivo e interativo que conduz à internalização dos aspectos linguísticos em foco.

Essa seção também apresenta atividades de encenação (*role play*). Porém não existe uma sugestão de *role plays* mais independentes, que possam dar ao aluno a oportunidade de se tornar mais autônomo, de ser ele mesmo, como sugere Di Pietro em *Strategic interaction*³ (1994).

As atividades de *role play* se limitam a pedir que o aluno encene o diálogo, tal como ele está no livro, às vezes na frente da turma. Nunca são dadas ao aluno situações diferentes para encenar ou criar e encenar (que é o princípio da interação estratégica), proporcionando-lhe, dessa maneira, a oportunidade para criar, para interagir mais naturalmente, em suma, para aprender a se expressar. Após a seção *Prática mais Livre*, existe uma seção designada especificamente para a prática oral, que estou chamando de *Oralidade*, para não mencionar o verdadeiro nome. A seção foi criada com o objetivo de dar ao aluno mais liberdade para se expressar do que a seção *Prática mais Livre*.

De acordo com o Manual do Professor (MP), o objetivo dessa seção é “levar o aluno a utilizar diversas funções da linguagem e a promover a negociação do sentido”, em suma, “a interação é o objetivo principal desse tipo de atividade” (MP, p. 8).

² Em sua Hipótese da Interação, Michael Long (1981, 1996) explica que a interação modificada promove a aquisição da linguagem. A interação modificada caracteriza-se por modificações na estrutura da conversa e negociação dos significados, sempre que há problemas de comunicação. Essas modificações na estrutura da conversa envolvem verificações de compreensão e de confirmação, pedidos de repetição e de esclarecimento, repetições, reparos e simplificações. Dessa forma, a negociação dos problemas comunicacionais durante a interação vai promover não apenas a compreensão, mas também a produção do aluno.

³ Na interação estratégica, “o aluno interpreta ele mesmo dentro da estrutura do papel” (DI PIETRO, 1994, p. 67). Trata-se de tarefas interativas que envolvem a solução de problemas. Os aprendizes criam interações adequadas a contextos criados pelo professor e as apresentam posteriormente, após passarem por várias etapas. Os contextos guiam os aprendizes para o uso realista da língua-alvo.

Para que haja negociação dos sentidos, é preciso que haja interação genuína e significativa, uma vez que os significados são construídos ao longo da interação. Além do mais, a “interação significativa aumenta a possibilidade de uma maior quantidade de insumos se tornarem disponíveis, intensificando consideravelmente as oportunidades para ativação de processos fundamentais para o desenvolvimento da L2” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 101). Como não há interações reais, i.e., interações em que os alunos possam se expressar mais livremente de forma autêntica e significativa, os objetivos propostos no MP não são postos em prática no *Livro do aluno*. Também não são dadas sugestões nesse sentido.

Até mesmo na seção *Oralidade*, o padrão é o mesmo. Vejamos algumas atividades: “Work with a partner. Use the questions from Activity 5 to interview him/her. If the answer to the first question is ‘Yes, I did’, ask the second question. Write the answers in the chart.” (Livro Didático, volume 3, unidade 8, seção *Oralidade*)

As perguntas já estão prontas na atividade anterior. Assim, o aluno não precisa se esforçar. Ele só precisa copiar as perguntas. Também não há, nessa seção, oportunidades para que haja negociação de sentidos, uma vez que não existem interações reais. Convém mencionar que as atividades anteriores à seção *Prática mais Livre* e a essa seção *Oralidade* já trazem modelos suficientes de perguntas e que, portanto, a seção *Oralidade* deveria dar ao aluno oportunidades para interagir genuinamente, como o *Manual do professor* propõe para a seção. O aluno já teve a oportunidade de aprender as estruturas básicas e adquirir confiança para utilizá-las.

Algumas práticas orais mais livres são conduzidas na língua materna ou a partir de comandos em língua materna, como discussões sobre o futuro da escola, as mudanças climáticas (meio ambiente), a preservação do meio ambiente, a tecnologia, a extinção de espécies animais, a saúde, a terceira idade, entre outros assuntos.

Sabemos que fatores como autoestima e motivação influenciam preponderantemente no processo de aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira. O que está em discussão, aqui, é o fato de, após o exercício e a prática controlada das formas e das funções apresentadas, não serem dadas aos alunos oportunidades para se expressarem mais livremente. Nesse contexto, não há possibilidade de construção dos significados. E não há sugestões no *Manual do professor* que possam minimizar esse problema.

A situação melhora um pouco nos dois volumes finais, mas, mesmo assim, eles ainda deixam muito a desejar, uma vez que as atividades comunicativas se concentram na última lição de cada unidade, e nem todas as unidades apresentam atividades desse tipo.

Essas atividades comunicativas solicitam que o aluno:

- escreva um *e-mail*;
- crie suas postagens para um *microblog*;
- prepare uma história em quadrinhos com balões escritos em inglês;
- crie um diálogo para ilustrar uma situação.

Essas atividades se baseiam em modelos. Mesmo assim, dão ao aluno mais liberdade do que aquelas em que ele tem apenas que marcar sentenças ou completá-las.

Reflexões

De modo geral, a obra analisada está em consonância com a maior parte dos critérios estabelecidos pelo MEC para avaliação e seleção das obras⁴. No entanto, como vimos, há sérias discrepâncias entre as tarefas apresentadas no *Livro do aluno* e a orientação teórico-metodológica mencionada no *Manual do professor*. Essa situação nos leva a uma série de reflexões.

O que é necessário para que o professor principiante de língua estrangeira reconheça a necessidade de suplementação do livro didático? Isso cabe, em parte, a nós, professores universitários, pois a orientação na graduação nas disciplinas Linguística Aplicada, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado pode conscientizar o professor-aluno acerca desses problemas e prepará-lo para lidar com tais situações, porém até certo ponto. É preciso mais. A Formação Continuada, Pré-Serviço e Em Serviço precisam estar sempre presentes na vida profissional. A vida é dinâmica e, por esse motivo, o conhecimento e as formas de adquiri-lo estão sempre se adequando às novas realidades. Com isso, as abordagens de ensino e os materiais didáticos também mudam. Surgem, assim, novas formas de avaliação. Hoje, por exemplo, temos novas formas de acessar o conhecimento, que eram inimagináveis no passado. Quem poderia prever o uso da *web*, dos computadores, dos *tablets* e *smartphones* na educação?

⁴ Para detalhamento desses critérios, vide, nesta revista, Menezes: Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no ensino básico.

Portanto, é preciso inovar e aprimorar o ensino, indo além do livro didático, do método e da abordagem. Ao falar sobre metodologia de ensino de línguas, Brown (2000) explica que “atualmente o ensino de línguas não é facilmente categorizado em métodos e tendências [...]”. Ele recomenda que o professor desenvolva uma abordagem sólida, baseada em princípios para várias salas de aula em contextos específicos. Ele diz, ainda, que “todo aprendiz é único, todo professor é único, toda relação professor-aluno é única e todo contexto é único [...]” (BROWN, 2000, p. 14). Tais afirmações podem igualmente se aplicar às tarefas presentes no livro didático. Mas, para que o professor seja capaz de efetuar mudanças coerentes e pertinentes e fazer adaptações, é preciso que tenha um conhecimento sólido acerca de, pelo menos, alguns processos que subjazem à aprendizagem e à aquisição da linguagem. É preciso que esteja também a par dos métodos e das abordagens de ensino de línguas, bem como dos princípios que os regem. Só assim ele será capaz de complementar o livro didático adequadamente e com segurança.

Além dos fatos aqui expostos, existe ainda a cultura do apego ao programa e ao livro. Os professores têm receio de suplementar o livro didático e não dar tempo para cumprir o programa. Alegam que o coordenador da escola *está de olho* e que, segundo ele, os alunos precisam aprender exatamente como está no livro, para poderem fazer a prova. O resultado é que, após a prova, esquecem, pois não adquiriram a língua.

Nesse sentido, creio que devemos também repensar e passar adiante o exercício da prova, que deve estar idealmente ancorada em interações reais e não apenas nas tarefas idealizadas do livro-texto.

Referências

BRASIL. MEC-SEB. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014, língua estrangeira moderna: ensino fundamental - anos finais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=8290:pnnde-2014>>. Acesso em: 03 jul. 2013.

BROWN, D. H. *Principles of language learning and teaching*. NY: Addison Wesley Longman, Inc, 2000.

COOK, G. *Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

DI PIETRO, J. R. *Strategic interaction: learning languages through scenarios*. New York: Cambridge University Press, 1994.

KRASHEN, S. D. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman, 1985a.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. US: Yale University, 2003.

LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W. C. & BHATIA, T. K. (Eds.). *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego/CA: Academic Press Inc., 1996. p. 413- 468.

PRABHU, N. S. There is no best method. Why? *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.