

**A REPRESENTAÇÃO DO PROCESSO E APRENDER NO LIVRO DIDÁTICO
NACIONAL DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NO 1º GRAU**

**JOSÉ CARLOS PAES DE ALMEIDA FILHO
DÉBORA BAGHIN
DOUGLAS ALTAMIRO CONSOLO
JOÃO BÔSCO CABRAL DOS SANTOS
MAGALI BARÇANTE ALVARENGA
NELSON VIANA
(UNICAMP)**

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA

Este trabalho relata os resultados de uma pesquisa que visou avaliar cinco séries de livros didáticos para o ensino de Língua estrangeira (inglês neste caso) e dimensionar o seu impacto no processo de ensino-aprendizagem em salas de aula de cinco escolas públicas da região de Campinas. Trata-se da segunda fase de um projeto maior sobre o livro didático nacional de Língua estrangeira o qual levantou em sua primeira fase a produção analítica sobre o livro didático para essa disciplina escolar (vide Almeida Filho e Consolo, 1989).

A pesquisa¹ visou em primeiro lugar explicitar ao nível de abordagem, e não meramente de técnicas e recursos específicos, os pressupostos de ensino/aprendizagem e expectativas dos autores subjacentes à preparação e uso do livro didático (LD) nacional de LE. A pesquisa buscou assim caracterizar os valores implícitos formais dos e os propalados pelos autores das cinco séries utilizadas nas escolas selecionadas para a investigação. Em segundo lugar, com o recurso de categorias analíticas específicas, buscou-se a análise dos procedimentos que esses LDs previamente analisados ensejam nas salas de aulas com a interação entre professores e alunos. Embora a análise das séries em si mesma apresente alguns aspectos anteriormente não abordados na pesquisa analítica sobre o LD de Língua estrangeira, é, na verdade, a fase posterior de observação, coleta e análise de dados nas salas de aula propriamente ditas que constitui o

avanço maior do projeto em termos de desenho de pesquisa.

Justifica-se este projeto por várias razões. Em primeiro lugar consideramos muita séria a constatação de fracasso e distorção no ensino escolar público de línguas estrangeiras, particularmente o inglês, que é a língua-alvo escolhida na grande maioria das escolas do país. Tendo obtido evidência para observações anteriores de que o LD se constitui numa força central e monolítica dentro do processo geral de aprendizado de língua estrangeira (LE) na escola pública (vide Almeida Filho e Consolo, 1989), era preciso verificar até que ponto o LD é responsável pelo fracasso constatado. É um sentimento comum na área de ensino e formação de professores que as escolas de línguas que proliferam nas cidades deve se nutrir exatamente da inadequação do sistema escolar, especificamente o público por omitir-se ou não estar apto a oferecer renovação nesse âmbito. O objeto da pesquisa tornou-se por essa razão o próprio ensino de LE na rede pública, pilar maior e socialmente mais importante de toda a profissão de ensino de línguas. O livro didático nacional é o foco da pesquisa por tratar-se da opção maciça dos professores para o ensino de LE na Escola Pública. É notória a dificuldade dos alunos e escolas arcarem com gastos maiores na obtenção de materiais importados dirigidos ao mercado internacional.

1. METODOLOGIA DA PESQUISA E ARCAPOÇO TEÓRICO

Para atingir os seus objetivos o Projeto previu uma análise inicial de 5 (cinco) séries nacionais de livros didáticos para o ensino de inglês como LE. Essas séries foram as adotadas nas 5 (cinco) escolas públicas de 1º grau escolhidas na região de Campinas de modo a refletir grosso modo as características sócio-econômicas da escola urbana mais central e as da menos central sem buscar a ponta mais extrema das escolas verdadeiramente periféricas como aquelas de comunidades faveladas, rurais pobres ou acortçadas.

A análise dos LDs abrangidos pelas séries adotadas nessas escolas verificou as características e tendências do material quanto a cinco categorias específicas a saber: (1) a história da publicação da série, (2) os aspectos ideológicos salientes nos temas e tópicos das amostras da língua-alvo, (3) a correção lingüística e a propriedade comunicativa das amostras e exercícios e, (4) os conceitos de linguagem, de aprender, e de ensinar línguas contidas nesse material.

Esse conjunto de dados constitui um acervo essencial com o qual se poderia partir para a investigação de outro conjunto de aulas ano-

tadas (i.e., com notas de campo) e gravadas/transcritas nas mesmas escolas onde as séries eram adotadas. Dentro de cada escola uma mesma turma de uma dada série foi observada e gravada. Uma média de três aulas seguidas por escola foi transcrita a partir de gravação em áudio. Em todos os casos muitas mais sessões foram observadas mas a média de três aulas constitui um núcleo de dados que cobre o desenvolvimento de uma unidade completa.

As categorias de análise dos dados transcritos e dos anotados em campo foram aquelas constantes do seguinte arcabouço teórico apresentado na Fig. 1.

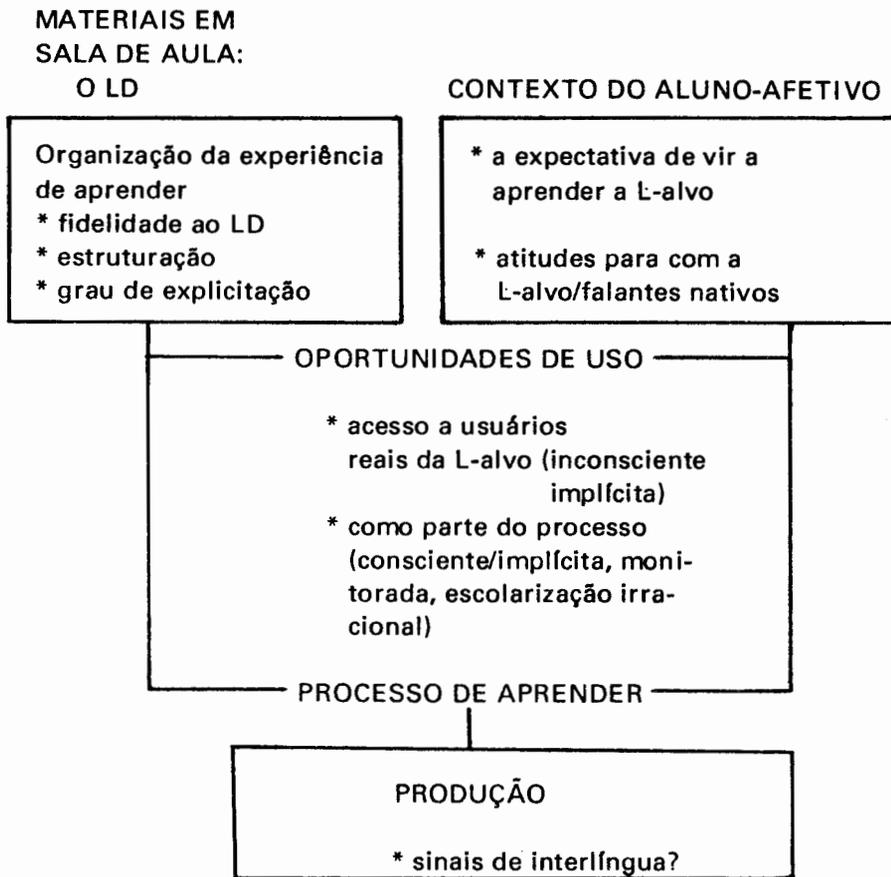


Fig. 1: Arcabouço de fatores e relações processuais para análise dos dados de sala de aula (Adaptado do Modelo do Bom Aprendiz apresentado em Skehan, 1989).

Essas categorias não foram escolhidas a priori como se fôssemos conduzir um estudo correlacional entre variáveis. Nesta pesquisa não tratamos de buscar evidências para categorias de um modelo hierarquizado que opera a partir de premissas claras, faz previsões e comprova inter-relações das partes do modelo num processo lógico. O tipo de pesquisa que buscamos era o da interpretação dos dados no contexto da sala de aula da escola pública de 1º Grau recorrendo a uma categorização posterior à coleta dos dados. Essa categorização, embora 'sugerida' pelo tipo de dados de que dispúnhamos fez uso da taxonomia de variáveis relevantes do arcabouço teórico das pesquisas sobre o bom aprendiz (vide Naiman, Frölich, Todesco and Stern, 1978).

No centro do esforço de pesquisa empreendido está a constituição explicativa do processo de aprender formalmente na escola uma outra língua além da materna. Para olhar teoricamente para esse processo de aprender, elegemos o livro didático como o lugar de pesquisa privilegiado uma vez que já havíamos constatado anteriormente (Almeida Filho e Consolo, 1989) a condição pivotal do livro didático na conformação do que se faz numa sala de aula de língua estrangeira de uma escola pública comum. Queríamos ainda uma vez confirmar o grau de fidelidade do professor ao livro e daí aprofundar a estruturação da aula, o grau de explicitação do conteúdo por parte desse mesmo professor e a partilha da participação de alunos e professor no conjunto das interações observadas.

Para interpretar o funcionamento do processo de aprender LE, foi necessário analisar por outro lado e motivação e atitudes do professor e do aluno aprendiz: suas expectativas de vir a aprender a L-alvo, e suas atitudes observáveis para com a L-alvo e seus falantes nativos (Krashen, 1982, Dulay, Burt e Krashen, 1982).

Antes de podermos constituir finalmente o processo de aprender línguas na escola pública e para sermos coerentes com posições amplamente aceitas da abordagem comunicativa de ensino (Widdowson, 1978, 1979; Breen & Candlin, 1980) foi preciso considerar as oportunidades de fruição do uso da L-alvo em classe: acesso ao professor usuário dessa língua (ou a outros, eventualmente) ou como parte do ensino puramente acadêmico formal. Uma derradeira pergunta que nos colocou uma fase subsequente na cadeia de pesquisa foi sobre a existência ou não de sinais de interlíngua nos alunos das classes estudadas.

Para a obtenção de dados que não os aparentes na própria dinâmica do contato professor-alunos durante a aula, foram elaborados instrumentos de coleta de dados como questionários e roteiros para entrevistas. Esses instrumentos estão anexados no Apêndice e a análise crítica do seu desempenho está inserida na seção 4 da discussão de resultados.

Na seção que segue apresentaremos em sua essência a análise obtida das séries de livros didáticos após uma breve incursão pelo aparato teórico que sustenta a escolha e utilização das categorias analíticas. O mesmo procedimento será utilizado na seção seguinte de análise do processo de aprender com o LD em sala de aula.

2. ANÁLISE DAS CINCO SÉRIES DE LIVROS DIDÁTICOS NACIONAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 1º GRAU

O primeiro dos dois focos principais da pesquisa é a análise da influência do LD no processo de aprender uma LE. Isso inclui a visão dos autores acerca desses processos de aprender LE na sala de aula. Além disso, a pesquisa apresenta uma avaliação crítica dos pressupostos básicos subjacentes ao ensino de LE via LD. Essa avaliação oferece ainda uma análise das condições de aprendizagem da LE tendo o LD como peça central fornecedora do insumo.

A análise aqui apresentada corresponde à avaliação dos livros utilizados em cinco escolas públicas da região de Campinas, escolhidas aleatoriamente, onde os dados para o projeto foram coletados. Os livros analisados são: **English Point**, de E. Aun, M.C.P. de Moraes e N.B. Sansanovics; **Our Way**, de E. Amos, E.P. Martins e E. Pasqualin; **New Dynamic English**, de R. Bertolin e A. Siqueira; **Practical English**, de E. Laporta, e **Our Turn**, de A. Yoshimura et alii. Uma versão resumida da análise dessas séries está contida no Apêndice A.

Os critérios de análise foram: (1) a história da publicação (ficha técnica); (2) correção e propriedade da linguagem (artificialidade, erros sistêmicos, quebra nas regras de polidez, erros tipográficos e falhas idiomáticas); (3) aspectos ideológicos (categorias salientes a partir das amostras e tópicos); e, (4) os conceitos de aprender, de ensinar e de linguagem (manifestos e/ou implícitos) que fundamentam a abordagem de cada série.

A ficha técnica corresponde à data de publicação, à existência de outras edições e possíveis modificações na apresentação do material.

Os elementos de correção e propriedade classificam os erros em duas categorias de análise: léxico-frasais (adequação lingüística das amostras de língua apresentadas) e pragmático-discursivos (adequação contextual do discurso). Os outros elementos analisados incluem: a artificialidade na linguagem (ex. "Is Your neighbour a Japanese doctor?..." Livro 1 - *Our Way*, p.47); os erros sistêmicos com uso de registro impróprio (ex. "What is the remedy to ameliorate..." Livro 4 - *New Dynamic*

English, p.35); os erros tipográficos (ex. "she insn't a nurse" - Livro 1 - English Point, p.18); e falhas idiomáticas utilizando traduções literais do português (ex. "I am very well thanks god" - Practical English, p. 69). No decorrer da análise dos elementos de correção e propriedade observaram-se algumas distorções evidenciadas através de metaforizações questionáveis. Essas distorções referem-se à comparação dos membros do corpo humano com as partes dos vegetais (Our Turn, Book 1, p.67). O aluno aprende, por exemplo, a palavra 'arm' (braço) associada à idéia de folha. Outra distorção encontrada estabelece entre **plantas e sementes** uma relação como a existente entre **pais e filhos** (Our Turn, Book 1, p.67). Questiona-se ainda o uso de metaforização no momento de apresentação de vocabulário novo ao aluno por considerarmos um caminho pouco viável para um primeiro contato com a LE.

Com relação aos aspectos ideológicos predominou em todos os LDs analisados figuras alegres apresentando sempre pessoas bem vestidas, crianças fortes, família ideal e asseveração dos valores idealizados da classe média: casamento, filhos, escola, férias na fazenda, passeios no parque, a mulher geralmente uma pessoa frágil, sempre na cozinha, cuidando do jardim, servindo suco, quase sempre ao lado dos filhos. As profissões mais comuns entre as mulheres são: professora, enfermeira, secretária e dona de casa; o homem sempre no papel de pai com atividades de prestígio e comando.

Os LDs foram analisados em dois grupos: English Point, Our Way, New Dynamic English, e Practical Course foram enquadrados num grupo de LDs com forte influência do movimento da Gramática-Tradução e do Audiolingualismo. Our Turn apresenta-se com característica do movimento nocional-funcional embora sua gradação de função seja essencialmente gramatical.

A concepção de linguagem apresentada pelos autores do primeiro grupo mostra claramente a língua como um sistema formal de regras gramaticais. No livro do segundo grupo os autores caracterizam língua como um sistema dinâmico de comunicação sempre dentro de determinado contexto.

O conceito de aprender no primeiro grupo refere-se ao treinamento intensivo, prática e repetição exaustiva das estruturas até a mecanização. No segundo grupo, aprender é um processo dinâmico resultante da combinação de elementos de aprendizagem (consciente) e aquisição (inconsciente).

Ensinar nos livros do 1º grupo significa exclusivamente a transmissão de conteúdos enfatizando a explicitação gramatical dirigindo os alunos para tarefas de mecanização. A série Our Turn deixa em

aberto os procedimentos de ensino cabendo ao professor mostrar ao aluno como a língua é usada.

Fica implícita em todas as séries a necessidade de uma maior conscientização do professor no sentido de desenvolver um sentido crítico para ver o LD com olhos analíticos (verificando as distorções), ao mesmo tempo que se reconhece a necessidade de mais pesquisas na direção de se estabelecer uma avaliação crítica dos materiais didáticos existentes no mercado nacional.

3. O LIVRO DIDÁTICO NACIONAL DE LE NA SALA DE AULA DA ESCOLA PÚBLICA.

Nesta seção será abordado o processo de ensino-aprendizagem de LE no contexto formal da sala de aula, na escola pública, e a influência das séries analisadas em diversos aspectos desse processo.

As análises de livros existentes, inclusive aquelas realizadas como parte deste projeto, restringem-se na sua maioria a uma cuidadosa avaliação dos materiais em si mesmos. Aspectos tais como abordagem, metodologia de ensino e ideologia têm sido focalizados em Trabalhos em Linguística Aplicada, oferecendo aos usuários dos livros didáticos a possibilidade de um instrumento de base teórica para uma avaliação mais pontuada desses materiais. Nunca essas análises são cotejadas com dados obtidos sobre a utilização desses mesmos materiais em sala de aula.

Será focalizada agora a **utilização** do LD por professores e alunos de LE, uma vez que a **prática da sala de aula** constitui sem dúvida um contexto de pesquisa importante para a fundamentação de conclusões sobre a influência do LD no ensino e na aprendizagem de uma LE.

Os dados a serem aqui apresentados e analisados foram obtidos em cinco escolas de primeiro grau da rede pública da região de Campinas, SP, através de: a) observação, notas de campo e gravações em áudio de uma seqüência de aulas correspondente a pelo menos uma unidade ou lição de cada LD utilizado nessas escolas; B) um questionário e uma entrevista gravada com cada professor; c) questionários aplicados aos alunos e d) entrevistas com alunos das classes observadas (vide APÊNDICE.... - questionários, roteiros para entrevistas, etc.).

Os resultados da coleta de dados evidenciaram a necessidade da elaboração de uma categorização para abranger então aspectos distintos e específicos do cenário-contexto de utilização do LD, nas salas observadas. Serão focalizadas as seguintes categorias:

3.1 A Organização da Experiência de Aprender LE.

3.1.1. Fidelidade ao livro didático;

3.1.2. Estruturação da experiência na sala de aula;

3.1.3. Grau de explicitação.

3.2. Contexto Sócio-Afetivo.

3.2.1. Expectativa de aprender a LE;

3.2.2. Motivação

3.2.3. Atitude.

3.3 Oportunidades de Uso da LE

3.4. Aspectos Globais da Aprendizagem de LE

Dentro da primeira categoria será apresentada uma descrição do desenvolvimento da aula de LE: a utilização do LD por professores (P) e alunos (A/As), bem como a evidência de determinados traços característicos do processo de ensino-aprendizagem na escola pública.

3.1. Fidelidade ao livro didático

Verificou-se em todas as aulas observadas o uso exclusivo do livro como fonte de conteúdo, com o qual o professor estabelece uma relação de fidelidade total. Com relação às atividades propostas pelos LDs, a fidelidade torna-se parcial, uma vez que o P omite certas atividades, como por exemplo, as atividades específicas de compreensão oral¹. O professor também alega ter dificuldade em utilizar certas atividades propostas pelo LD e *seleciona*, então, os exercícios "conforme o nível da classe"². Verificou-se também o caso do professor que não segue as diretrizes do manual do professor que acompanha o LD do aluno, e neste caso não apresentou nenhuma justificativa para tal procedimento³. O professor também *inclui* algumas atividades na aula como, por exemplo, os procedimentos de *cópia* e de *tradução escrita* dos diálogos e textos em LE, contidos nos livros⁴. Verificou-se até mesmo o caso de P que escreve o vocabulário já contido no LD na lousa, e pede que os As o copiem nos cadernos, fazendo simultaneamente uma tradução oral desse léxico.

3.1.2. Estruturação da experiência na Sala de Aula.

O professor atua, no cenário formal da sala de aula, como agente *veiculador de conteúdo*, utilizando fielmente as amostras de LE for-

necidas pelo LD. Constatou-se apenas o caso de uma aula quando o P forneceu *vocabulário adicional* sobre profissões. A transcrição abaixo, feita a partir de uma sala na qual foi utilizado o livro *Our Turn*, volume 1, ilustra o momento em que aos alunos foram introduzidos os expoentes “What does your father do?” “What does your mother do?”, contidos no LD. (P pergunta a profissão do pai do aluno, e depois a escreve na lousa)

P: ... na profissão do pai...aqui...Aline...diga assim...*he has his own business...*

A1: *he has his own...business...*

P: *ele tem seu próprio negócio, né? ...ele não tem patrão...*

As: (risos)

P: *he is a chief...*

A2: *he is a chief...*

P: He is an electrician...chief...he is an electrician chief...

Constatou-se, entretanto, que o tempo dedicado pelo professor a essa vinculação de conteúdo à LE ou sobre ela, é muito curto em comparação ao tempo maior gasto com assuntos institucionais e/ou assuntos não relevantes à aula de LE. Os exemplos abaixo ilustram algumas falas de P com conteúdo dessa natureza, não diretamente relevantes à LE:

EXEMPLO 1

P: não sei se eu já falei para vocês... eu conversei com a orientadora pedagógica da prefeitura (desde) a semana passada, já contei prá vocês?

As: tss... tss... (negação)

P: ((...)) na prefeitura... não contei, né?... contei só na outra classe ...então... a orientadora pedagógica da prefeitura... expliquei prá ela que como não veio uma pessoa me substituir, né?, nós estamos cinco unidades atrasadas...lembram que eu falei pra vocês? ((...)) na unidade dez, né? ...até ela (falou o seguinte) ...(para) eu não atropela o semestre...

O professor continuou comentando sobre o mesmo tipo de assunto com os As, o ritmo da matéria, e também sobre o próximo ano letivo, quem seriam os professores, o número de aulas semanais e também “informou-os” que se lecionasse português não lecionaria inglês para a mesma classe. A fala do P, com algumas interrupções dos As, duraram cerca de dez minutos nesse tópico.

EXEMPLO 2

(P falava para os As sobre “mudanças nas regras de acentuação na língua portuguesa” e em seguida conta um caso que ocorreu na escola, entre P e a mãe de um aluno)

P: o ano retrasado a mãe de uma aluna... (vou contar) esse caso prá vocês ... prá vocês...até comentei na prefeitura depois com ...com as orientadoras pedagógicas de lá ... o ano retrasado... (eu) corrigindo uma prova de sexta série ... um aluno... ((...)) uma aluna com um monte de (erros) ... certo?...então((...)) de acentuação eu colocava uma bolinha em cima da acentuação e (depois eu) desconto o que tem que descontar... entreguei a prova, tudo... veio a mãe do aluno... aí ela veio conversar, não, ela veio brigar ... porque conversar é devagar, né? e brigar é ... ela já veio brigando comigo... eu falei, nossa, o que é que tá acontecendo.

A: aula de português, dona?

P: ela veio falando... falando de mim...(continua...)

(P continuou contando a estória até o final da aula, durante cerca de cinco minutos)

EXEMPLO 3

P: ‘cê até agora só fez três frases e as três ‘cê veio aqui prá mim traduzir... qué dizê... ‘cê não fez nenhuma...

As: ((...)) (comentários de As)

A: ô dona... é que eu sô burrinho... é que eu sou o caçulinha lá de casa ((...))

R: coitado... imagina os outros ((...)) o caçula ((...)) assim

A: deu um suador fazê essa tradução...

P: aguenta...

A: cansou ((...))...

As ocasiões de utilização da L-alvo são bastante raras e não existe espaço para a produção oral na LE por parte dos alunos, a não ser no aspecto “exercícios de repetição”.

Características da estruturação da aula de LE:

1.2.1. A fala do professor caracteriza-se por

- (a) utilização de **metalinguagem**, para dar explicações sobre a LE, como por exemplo, regras gramaticais;

- (b) leitura em voz alta, a partir do LD, ao apresentar conteúdo novo ou para servir de modelo em exercícios de repetição;
- (c) tradução dos enunciados em LE do LD, para a língua materna dos alunos;
- (d) chamada, em português ou na LE, para verificação de frequência;
- (e) determinação e instruções para as atividades durante a aula;
- (f) repreensão aos alunos, na tentativa de manutenção da disciplina.

1.2.1. A fala do aluno caracteriza-se por

- (a) repetição, em coro ou individualmente, de enunciados contidos no LD, a partir do modelo oral fornecido pelo P;
- (b) perguntas, feitas na L1, sobre a LE - geralmente sobre vocabulário, mas verificaram-se também perguntas esparsas sobre pronúncia, ortografia e fatores culturais associados à LE.

1.2.3. Atividades realizadas pelos As na aula de LE:

- (a) Ouvir a apresentação, feita pelo P, de diálogos e textos contidos no LD;
- (b) Copiar diálogos do LD e fazer a respectiva tradução;
- (c) Corrigir a tradução - oralmente ou na lousa - com o auxílio do P;
- (d) Ler textos ou diálogos em voz alta;
- (e) Fazer exercícios gramaticais - geralmente "exercícios mecânicos" - no LD no caderno;
- (f) Corrigir os exercícios feitos, a partir das respostas escritas na lousa por um ou mais alunos.
- (g) Conversar sobre assuntos alheios à aula de LE e brincar, dispersando a atenção das atividades e do conteúdo pertinentes à LE.

1.3. Grau de explicitação

O processo de "internalização" da LE na aula da escola pública depende exclusivamente de um **processo de aprendizagem** (Krashen, 1982), uma vez que o grau de explicitação e a decorrente "facilitação" da compreensão de significados têm papel marcante em todas as etapas do contato dos alunos com a LE.

Todo o conteúdo trazido para o cenário da aula pelo LD é bastante “explicado”: situação de ocorrência da linguagem, vocabulário e regras gramaticais envolvidas. Ocasionalmente são fornecidas algumas “informações de caráter cultural”, como por exemplo, diferenças entre Estados Unidos e Grã-Bretanha, e nesse casos, percebe-se também um conhecimento limitado ou parcial da natureza do uso da linguagem nos países onde a LE é a língua materna.

As regras gramaticais e de ortografia, uma vez apresentadas pelo P, são insistentemente retomadas em diversos outros momentos da aula. **Todas as amostras da LE são necessariamente traduzidas para L1**, e a visão de linguagem é sempre “compartimentalizada”, isto é, restringe-se ao nível da palavra ou da frase, deslocadas da rede discursiva, alheias aos aspectos supra-segmentais ou sociais.

EXEMPLO (a partir da transcrição de uma aula na qual foi utilizado o livro **A Practical English Course**)

P: pronome relativo ...*who*... “o que” é pronome sujeito... tem como antecedente o nome de uma pessoa ...*the man who...telephoned...me is my teacher*... o homem que me telefonou é meu professor... então tem como antecedente o nome de uma pessoa, não é pronome objeto, né?... *whom*... “aquem”, “de quem”, “para quem”... é pronome objeto... tem como antecedente o nome de uma pessoa também ...*that is the girl whom I invited to the party*... aquela é a garota a quem eu convidei para a festa...

P: Rodrigo... faz favor ...*whose*... *that is the man whose son is my friend*... aquele é o homem cujo filho é meu amigo... *that is the man whose farm I visited*... aquele é o homem cuja fazenda eu visitei... *that*... “que” ...*there are many birds that sing*... há muitos pássaros que cantam... (continua)

2. CONTEXTO SÓCIO-AFETIVO

Neste ítem serão abordados os aspectos que compõem o cenário de ensino de LE na escola pública e de que forma o LD influencia essa composição. Os aspectos verificados foram os seguintes:

2.1. Expectativas de Aprendizagem da LE

Para a análise desse aspecto foram considerados o grau de envolvimento dos participantes no processo (professor e alunos) durante sua realização e as respostas obtidas através de questionários e entrevistas com os mesmos.

Os dados levam à evidência de uma expectativa baixa de se aprender LE na escola de 1º grau por parte dos dois principais participan-

tes. O professor atribui sua baixa expectativa ao desinteresse dos alunos, ao fato da matéria ser disciplina de caráter não-promocional e às más condições de ensino da escola pública: salários baixos, falta de material, turmas muito grande e pequeno número de aulas por semana.

A falta de interesse dos alunos é atribuída pelo professor-usuário do livro "English Point" ao fato da matéria ter sido transformada em disciplina não-promocional: "...era um bom livro quando a matéria era disciplina... o aluno perdeu o interesse ...", embora ela mesma reconheça que o LD deveria "... apresentar textos mais motivadores e exercícios para treinar mais o falar do que o escrever ..." e que os textos "... deveriam conter mais a realidade dos alunos...". Essa opinião a respeito do conteúdo dos LDs é compartilhada pelos professores-usuários dos livros "A Practical English Course", "New Dynamic English" e "Our Way", pois eles também mencionaram a necessidade de os LDs apresentarem textos mais voltados para a realidade e atualidade e mais diálogos.

Com relação aos alunos, os dados mostram que a expectativa é alta no início do curso ou seja no contato inicial com a matéria mas que ela vai perdendo a força à medida em que se desenvolve o processo. Evidência disso pode ser encontrada nos depoimentos de alunos como (A.P. 5ª série) que diz "...é útil mas é chato..." e afirma que antes de ter a matéria esperava algo interessante pelo que ouvia de outras pessoas, inclusive o pai, mas se decepcionou porque "... o inglês da escola é chato e enjoativo..."; e também a aluna (E. -5ª série) que "... gostava e agora detesta..." a matéria.

A expectativa baixa foi mais evidenciada entre os alunos da 8ª série que parecem sentir que estão completando uma etapa do processo (quatro anos de estudos da LE) sem verificação de progresso. Para o aluno R.J.M. "... não é porque é escola do governo... qualquer escola que você entra ... tem inglês da 5ª a 8ª série e sai sem saber nada...". Em sua crítica ao LD (usuário atual de "A Practical English Course" embora já tenha utilizado outros livros em escola particular de 1º grau e escolas de línguas) diz que o livro "...tinha que puxar mais o raciocínio da pessoa porque dá o simples, o básico... coisinha que você aprende e ... típico de escola mesmo... acho que tem que ser mais avançado...". Pode ser observado na utilização do adjetivo "típico" pelo aluno que parece haver uma aceitação natural de que na escola de 1º grau o ensino de LE é limitado a uma repetição de coisas básicas e que não levam a um avanço no processo. Esse mesmo aluno afirma ainda: "... já que esse livro é de 5ª à 8ª série... eu acho que você terminando esse livro, você tinha que saber por obrigação... (e) ninguém daqui sabe inglês..." (essa última frase é com referência aos demais alunos da turma).

Alguns alunos também atribuem o fraco desenvolvimento da

aprendizagem ao fato da matéria não ser promocional.

Em resumo, o que se verifica é um contexto de expectativas baixas de ambas as partes diretamente envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, aceito com certa naturalidade e sem questionamentos que possam levar a alguma alteração em sentido positivo dessa situação.

3.2. Motivação

Neste ítem serão analisados aspectos da motivação de alunos e professores no processo de aprender e ensinar LE na escola pública.

Os dados obtidos revelam elementos contraditórios entre o que os alunos declaram e como agem em sala de aula. A maioria dos alunos entrevistados e/ou que responderam o questionário, demonstra que aprender a língua inglesa é muito importante e afirma que gosta de estudá-la, o que pôde ser interpretado como a existência de motivação para aprendê-la por vários fatores como profissionais, educativos e culturais para citar os mais enfatizados. No entanto, em todas as aulas observadas o que se verificou foi uma total dispersão da atenção dos alunos, que se mantiveram a maior parte do tempo agitados, desinteressados do conteúdo, preocupando-se mais com conversas sobre assuntos diversos e não relacionados à matéria.

Quanto ao uso do LD não houve demonstração de motivação para sua utilização mesmo por parte daqueles alunos (na maioria de 5ª série) que declararam nada haver em seus LDs que pudesse ser considerado negativo.

Por parte dos professores, nada foi observado que pudesse ser traduzido como motivação para o ensino da LE ou para o uso do LD, nem mesmo entre aqueles que se declararam parcialmente satisfeitos com relação à sua utilização, como no caso do professor-usuário do livro "English Point" e do usuário do "New Dynamic English".

Com relação à motivação baixa dos alunos verificada nas aulas, algumas respostas dadas por eles apontam o conteúdo do LD e a metodologia utilizada em sala de aula em termos de atividades e exercícios como responsáveis pela ocorrência do desinteresse.

Embora os alunos da 5ª série tenham sido menos críticos com relação ao LD já mostram mesmo nesse nível sinais de insatisfação com o seu uso. O aluno (M.) usuário do "Our Turn" diz que o livro "...tem muita figura, muito desenhinho, parece livro pra retardado...". Também o usuário desse livro, o aluno (G.) diz que "...o aluno não é testado pelo livro; tudo pode ser copiado...". A aluna (J.) usuária do livro "New Dynamic English" diz que não gosta dos exercícios de completar: "...são chatos...", e

repetitivos. O aluno (não identificado) usuário do "Our Way" não gosta dos exercícios de copiar modelos. O aluno (E.) usuário do "New Dynamic English" "... acha importante aprender completo: ler e escrever..."

Entre os alunos de 8ª série, foi verificada uma atitude mais crítica com relação ao LD, o que poderia estar gerando o desinteresse dos usuários. De acordo com o aluno (R.J.M.), o livro "A practical English Course" é "... cansativo..." e "... muito fraquinho..." e seu conteúdo é "desinteressante". Ao responder qual o tipo de assunto que seria interessante para a 8ª série, ele ressalta que deve ser "... coisa mais madura... aqui...(no LD utilizado) tem sobre filho e mamãe, polícia e ladrão... não tem graça... têm que ser uns textos mais interessantes... da atualidade... que além de você aumentar sua cultura em inglês, aumenta sua cultura pessoal...". Nessa mesma turma, a aluna (G.F.) diz que não gosta do seu livro porque é "...criança demais... e a gramática é muito fraca... - ... os exercícios... eles dão assim o modelo... daí é tudo igual... eu acho que deveria ser uma coisa... mais pra gente pensar um pouco...". O adjetivo "infantil" também é empregado pela aluna (B.L.) para falar sobre o mesmo livro, sobre o qual ela acrescenta: "...a gente aprende a fazer os exercícios e não a falar inglês...". Até mesmo os alunos (E.W.) e (E.C.R.) que não utilizaram outro LD no 1º grau, dizem que os textos deveriam ser mais voltados para a realidade.

Com relação às atividades das aulas, foram verificadas poucas opiniões negativas entre os alunos de 5ª série. Um aluno (M., usuário do "Our Turn") criticou o pouco tempo dado pela professora para a realização de exercícios e o fato de se falar em aula de assuntos alheios ao seu conteúdo. Disse ainda que não gostava do método de repetição que a professora utilizava via LD.

O fato dos LDs em sua maioria se preocuparem com a forma da língua, pode ser um dos fatores que leva os alunos à desmotivação verificada na aula, vencidos pelo excesso de metalinguagem, quando o professor apresenta o conteúdo das unidades. A aluna (A.P.) ("New Dynamic English") diz que pensou que a matéria "... fosse boa (antes de começar a estudá-la) mas é um horror..." e vários outros alunos desse livro classificam a língua de "...difícil e chata...". A aluna (J.) usuária do "Our Turn" diz que não gosta de ditado. Alguns alunos mencionam não gostar de verbos e tradução.

Entre os alunos de 8ª série foi novamente notada uma atitude crítica mais negativa com relação aos procedimentos de aula. Foi criticada, por exemplo, a atividade em que o professor escreve na lousa o vocabulário da unidade com a respectiva tradução (já constantes do LD) devendo os alunos copiá-lo no caderno para, em seguida, fazer a leitura em voz al-

ta. O aluno (R.M.J.) critica a atividade e diz "... ficar copiando, copiando... não tem graça... e não aprende nada...".

Esse mesmo aluno, durante as gravações das aulas, por mais de uma vez fez comentários com a conotação de atribuir pouco valor à aula de LE. Exemplos: ao final da primeira aula gravada, ele, ao passar próximo ao gravador, disse em tom irônico - "...ainda bem que acabou a aula... uma aula muito proveitosa...". Em outra aula (30/10/89) ao ver a fita utilizada pelo pesquisador para a gravação, ele diz: ... uma fita... novinha... ai que judiação...".

O que se pode depreender do que foi abordado nesta seção, é que em termos de motivação, ela existe porque os alunos dizem gostar da língua inglesa e julgam importante sabê-la, o que deve ser gerado pela ampla difusão do inglês por vários setores da sociedade brasileira bem como de outros países. Contudo, a sua operacionalização em aula não convence, talvez porque o aluno já traga implícito um conhecimento de linguagem em função de sua experiência com a língua materna em termos de instrumento de utilidade social e de seu funcionamento na sociedade e, ao se deparar com um material que apresenta a linguagem com artificialidade, em partes que devem ser aprendidas sempre valorizando a forma em detrimento do conteúdo, o aluno não reconheça ali o valor prático de aprendê-la para viabilizar a comunicação, entendida aqui não só como troca de informação mas como forma de crescimento e desenvolvimento pessoal.

3.3 - ATITUDES

Aqui serão enfocadas as atitudes de alunos e professores com relação à língua-alvo e aos países e povos que a falam.

O que se obteve com os questionários e entrevistas é que a maioria dos alunos tem uma atitude positiva com relação à língua e às comunidades usuários dela.

Para falar sobre a língua, os adjetivos mais evidenciados nas respostas foram: "...útil, interessante e bonita...", aliados a expressões como: "...cada vez mais utilizada no mundo", "utilizada internacionalmente...", "...necessária para trabalho no futuro...", etc.

A maioria dos estudantes da população pesquisada declarou que gosta de aprender a língua inglesa e, em sua quase totalidade, acha importante aprendê-la. Até mesmo alguns alunos que declararam não gostar de estudá-la, afirmam que é importante sabê-la. Apenas um pequeno número de alunos declarou não gostar da língua e não considerá-la impor-

tante. Isso ocorreu com maior freqüência com alunos usuários do livro "Our Turn", que aplicaram adjetivos como "...estranha...", "...chata..." à língua-alvo.

A importância do conhecimento da língua é sempre atribuída a um vago valor profissional futuro, à viagens, estudos e cultura. Em se tratando da não efetivação dessa atitude positiva em sala de aula, o que pode ser argumentado é que talvez seja justamente o caráter prático futurista que inviabiliza um interesse maior dos alunos, uma vez que o LD (material central de ensino de LE na escola pública) não oferece um tipo de experiência em que o aluno possa perceber qualquer caráter prático ou de superação individual.

Quanto aos professores pesquisados, todos declararam ser a língua inglesa de muita importância no mundo moderno e denotaram uma atitude positiva com relação às comunidades dessa língua. Todos declararam que a língua inglesa tem um valor prático muito importante nos campos profissional, cultural e educacional. Esse caráter prático, porém, não se verifica nas aulas, onde a ênfase do ensino, influenciada pelo LD, é na forma da língua e não no seu significado como elemento básico de comunicação.

Quanto à atitude dos alunos em relação aos países e povos usuários da língua inglesa, constatou-se que ela é bastante positiva. Referem-se aos países (em geral EUA e Inglaterra) como evoluídos, ricos, avançados e organizados e aos seus povos como inteligentes, desenvolvidos e avançados. Apenas alguns alunos referem-se aos países como "...dominadores/exploradores..." e aos povos como "...egóistas...". Ocorrência maior dessas opiniões foi verificada entre estudantes da 8ª série, embora isso não tenha alterado a atitude (declarada) deles com relação à língua.

3.3. OPORTUNIDADES DE USO DA LÍNGUA-ALVO

As observações de aulas e a análise das aulas gravadas revelam que não há oportunidades na sala de aula para o uso da língua-alvo. O LD não oferece esse espaço e o professor, acompanhando o conteúdo do material, também não cria situações para o uso efetivo da língua. Os alunos limitam-se a fazer tradução de textos e a realizar exercícios após explicação pelo professor do conteúdo gramatical do LD, para prática de elementos formais da língua, quase sempre em enunciados desligados do contexto significativo ou verossímil. O que foi verificado em termos de produção de LE pelos alunos limitou-se à repetição em coro ou em duplas, de frases do livro lidas pelo professor, não podendo portanto

configurar-se como uso efetivo de linguagem.

3.4. ASPECTOS GLOBAIS DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Para análise do que ocorre em sala de aula em termos de aprendizagem, foram consideradas algumas categorias a serem abordadas adiante, ressaltando-se que a reconstituição do processo de aprendizagem pela via observacional é complexa e que os registros coletados não oferecem muitas evidências.

3.4.1. APRENDIZAGEM CONSCIENTE-EXPLÍCITA

Foi verificado que a ênfase na forma que domina o ensino pode levar à aprendizagem consciente explícita, pois os LDs analisados reforçam o ensino de estruturas da língua, explicitando regras e chamando a atenção do aluno para os aspectos formais. O professor, por sua vez, como transmissor fiel do conteúdo do livro, enfatiza as regras, explicando várias vezes um mesmo aspecto. O professor-usuário do livro "A Practical English Course" na aula de 30/10/89, repete a explicação do material: (turnos 46 e 54 da transcrição da aula)..

"...pronome relativo who... o que é pronome sujeito... tem como antecedente o nome de uma pessoa... the man who telephoned me is my teacher... o homem que me telefonou é meu professor... então tem como antecedente o nome de uma pessoa... não é pronome objeto, né? ...whom - a quem, de quem, para quem, é pronome objeto... tem como antecedente o nome de uma pessoa também... that is the girl whom I invited to the party... aquela é a garota a quem eu convidei para a festa...(e o professor continua a explicação falando sobre os pronomes 'that' e 'whose').

A partir da explicação, o professor pede aos alunos que realizem vários exercícios do LD para fixação desse item em frases descontextualizadas.

O professor-usuário do livro "New Dynamic English" numa aula 20/10/89, explica várias vezes o "s" na terceira pessoa do singular (em vários turnos da aula transcrita).

"...verbo 'like', gostar, tá? tem um "s" no "he" e no "she", tá?... o verbo no presente simples tem a mesma for-

ma ((não perceptível)) exceto na terceira pessoa ...no simple present você põe um “s” na terceira pessoa... por enquanto só um “s” pra não confundir a cabeça, tá?... então um “s” na terceira pessoa... tudo bem...” Em outro momento, respondendo à pergunta de um aluno: *“...eu já disse no simple present você tem “s” na terceira pessoa...”*

O Professor dá vários exemplos durante a aula e repete várias vezes a explicação.

Na aula com o livro “Our Way”, ao ensinar adjetivos pátrios, o professor enfatiza o uso da letra maiúscula no início das palavras e explica o significado da proposição ‘from’ várias vezes e ainda explicita a pontuação na construção das frases:

“...de onde ele é? interrogação...na outra, travessão...ele é da Inguaterra...ponto...na outra linha, travessão.. qual é sua nacionalidade? interrogação... nacionalidade, interrogação... na outra linha, travessão... ele é inglês...”

Com a utilização do livro “Our Turn” o professor, ao corrigir os exercícios dos alunos, apresenta uma visão compartimentalizada da língua: *“...no lugar do ‘he’ vocês põem o ‘she’ ...”*.

Uma vez que o ensino é centrado na explicitação da estrutura da língua, o aprendiz ao fazer uso efetivo do seu aprendizado em termos de produção espontânea (não verificada nas aulas observadas) certamente fará uso da monitoração (no sentido de Krashen, 1982), de regras e subsistemas formais ou talvez até seja esse foco na estrutura que esteja causando desmotivação para a produção espontânea de linguagem proposital na sala de aula de LE.

3.4.2 Aprendizagem inconsciente-implícita

A esse nível de aprendizagem, esperava-se que os alunos expandissem o que lhes foi ensinado, questionando o professor e usando a língua-alvo por iniciativa própria, demonstrando a utilização da capacidade criativa e gerativa de hipóteses; porém, as observações indicam que a aprendizagem não está se processando a esse nível. Em nenhum momento foi registrado o uso da L-alvo pelos alunos de maneira que exibissem uma reflexão sobre o conteúdo ensinado e suas possibilidades de geração de novos enunciados.

3.4.3. Escolarização Irrracional

Esta categoria foi criada para enquadrar aspectos verificados no processo de ensino-aprendizagem de LE na escola, em grande parte decorrentes da utilização do LD e que não se enquadram nas outras categorias, justamente pela irracionalidade com que ocorrem. Trata-se de uma irracionalidade do ponto de vista de um observador externo mas que é tida como natural no cenário escolar. Ela conforma procedimentos que não são concebíveis na vida cotidiana fora da escola, mas que dentro da sala de aula são propostos pelo LD e aceitos pelo professor e pelo aluno, havendo ainda casos em que a proposta é feita pelo próprio professor e aceita pelos alunos e outros em que não há uma proposta, mas uma seqüência de ocorrências e conversas sem questionamento do tempo em que o conteúdo principal da aula, no caso a LE, fica prejudicado.

Nas aulas observadas, constatou-se que a maior parte do tempo é dispensada em conversas sobre assuntos diversos (em língua materna) que em nada refletem o conteúdo da aula. Os alunos ficam com a atenção dispersa e brincam e/ou conversam uns com os outros ou com o professor. Os exercícios propostos pelo LD são em sua maioria repetitivos e iguais ao modelo e portanto os alunos não precisam realizá-los, o que permite que conversem entre si e façam o exercício como uma atividade de segundo plano. Parece haver uma ausência de sintonia entre o conteúdo e as atividades dos alunos em aula. Há aulas que a L-alvo não aparece em nenhum momento nas interações entre os participantes. O LD propõe exercícios fáceis, com tradução do enunciado das tarefas e os alunos passam a aula toda escrevendo tais exercícios. O professor, em várias aulas observadas, pede aos alunos que escrevam os exercícios na lousa para correção e essa atividade repetitiva e dispendiosa em termos de tempo, gera uma dispersão ainda maior nos alunos. Normalmente eles até pedem para ir à lousa, mas o clima de sala de aula não mostra envolvimento dos participantes com os conteúdos.

Há atividades que os próprios alunos criticam, como foi verificado na opinião do aluno (R.J.M.) citada anteriormente, com relação à tarefa de cópia e leitura de vocabulário.

O conteúdo do LD já favorece a de escolarização irracional pois forja a entrada no texto do item gramatical a ser tratado na unidade, sem preocupação com o resultado que muitas vezes é desastroso porque gera elementos que não ocorrem no discurso real/verossímil, como aquele em que um rapaz ao ver uma moça se afogando no mar, diz: “...oh, I must save that beautiful girl... [ah, preciso salvar aquela bela moça]” (New Dynamic English - vol.2 - unidade 1) ou a mulher que ao apresentar o marido diz:

"...this is my husband. I am his wife... [Este é o meu marido. Eu sou a esposa dele.]" (A Practical English Course - vol.1 - unidade 22). Assim como esses, vários outros exemplos podem ser facilmente encontrados nos LDs analisados onde o ítem gramatical se sobrepõe à naturalidade do discurso.

O que se pode argumentar é que os LDs devem trazer uma concepção clara e bem definida do que representa a experiência de aprender e ensinar uma LE e uma maior preocupação com o valor significativo que deve ser dado à essa experiência, para que o próprio professor tenha diretrizes embasadas cientificamente na realização de sua parte no processo educacional.

4. AVALIAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Parte desta pesquisa objetivava avaliar os seus próprios instrumentos de coleta de dados.

Os instrumentos utilizados foram: roteiro para observação de aulas; questionário para professor; questionário para alunos; roteiro de entrevista com professor e roteiro de entrevista com alunos.

O roteiro para observação de aulas é composto de três seções: o professor e o LD, relação professor/alunos e o aluno e o LD. Na 1ª seção focaliza-se a fidelidade ao manual, a atitude do professor em relação ao LD e o LD como transmissor de confiabilidade para o professor. Na 2ª seção a ênfase prioritária recai na análise de como o LD favorece (ou não) a relação professor/aluno na sala de aula de LE. Na última seção, o objetivo é verificar quais as atitudes do aluno em relação ao LD.

Ao operacionalizar o roteiro para observação de aulas, na coleta de dados, constatou-se uma dificuldade em sistematizar cada momento da aula nos ítems do roteiro, uma vez que o "acontecer" da aula não ocorre necessariamente na seqüência fixa do roteiro.

Em virtude disso, optou-se pela confecção de um diário de pesquisa com notas de campo. Além disso, algumas perguntas do roteiro continham objetivos de difícil consecução tais como em I.1.5. "o LD auxilia o professor a ponto de ele não precisar preparar aulas". Foi difícil detectar tal ponto numa observação de aula; da mesma forma que foi difícil observar "como o LD favorece (ou não) a relação professor/aluno na sala de aula de LE?"

O questionário para o professor levantou dados acerca da experiência, relação com a LE e impressões detalhadas sobre o LD, não apresentando nenhum problema em sua operacionalização.

O questionário do aluno avaliou a atitude dele em relação à

língua, aos falantes e aos países onde se fala a LE, além de levantar informações detalhadas acerca do que eles pensam sobre o LD. O único ponto de dificuldade foi com relação à pergunta nº 8, onde o 1º item não esclarece o que vem a ser “falantes de inglês”.

O roteiro para entrevista do professor ofereceu apenas tópicos em linguagem técnica acerca das características das amostras de linguagem contidas nos LDs já utilizados por eles, o processo ensino-aprendizagem favorecido pelo LD e o contexto comunicativo, cabendo ao pesquisador transformá-los em perguntas de caráter informal ao entrevistar o professor. Durante as entrevistas, novas perguntas foram suscitadas a partir dos posicionamentos dos professores.

No roteiro para entrevistar alunos, novamente tentou-se confirmar dados acerca da sua atitude em relação à LE, como também mais detalhes a respeito do LD. As dificuldades de compreensão concentram-se na pergunta 2 (“importância da língua inglesa no mundo moderno”) devido à abrangência do tópico em questão; e na pergunta 7 (“como você acha que deve estudar?”), por faltarem elementos alternativos mais esclarecedores na construção da pergunta.

Verifica-se pois, a importância de análises contínuas durante a pesquisa dos instrumentos de coleta de dados, no sentido de proporcionar ao pesquisador dados mais válidos, confiáveis e consistentes. De maneira geral os instrumentos foram capazes de produzir evidências de que necessitava o Projeto para produzir suas análises e fazer encaminhamentos que respondessem aos resultados obtidos.

5. CONCLUSÃO

A pesquisa em sala de aula que almeja conhecer e interpretar o processo de aprendizagem de uma LE tem no livro didático e no seu uso uma fonte privilegiada de evidências científicas. Não se tratou nesta pesquisa de catalogar técnicas e recursos, nem só de evidenciar que pressupostos teóricos justificam a elaboração do livro e de suas unidades. Essas são perspectivas que, embora necessárias, não se mostram suficientes para conhecer o papel sabidamente mais complexo do LD na configuração do processo de aprender. Outras perspectivas possíveis e férteis de onde mirar as influências do LD de LE teriam sido as condições de sua produção, a política editorial e as estratégias mercadológicas para a sua penetração no mercado escolar.

A sala de aula acabou por constituir neste esforço de investigação um lugar altamente produtivo para avançar o conhecimento do pro-

cesso de aprender uma L2 em ambiente formal escolar. No caso da pesquisa etnográfica na escola pública deste início da década de 90, o produto principal é a descrição e explicitação de um quadro especificamente precário de aprendizagem de língua estrangeira assim como de resto em grande parte das disciplinas que compõem o currículo escolar brasileiro.

Antes de resumirmos o que discutimos e aceitamos como conhecimento mais complexo do que representa hoje aprender uma LE com os LDs que temos nas nossas escolas públicas, é preciso atentar para problemas outros detectados nas escolas e que não são problemas específicos dos LDs de LE. Assim, temos alunos que não desejam aprender por várias razões. Enfrentamos expectativas baixas de aprender de fato na escola e vivemos o contínuo flagelo dos objetivos irrealistas muitas vezes ditados por órgãos governamentais defasados em relação à escola e à pesquisa em Linguística Aplicada. Conhecemos as limitações organizacionais e físicas da escola (incluindo a legislação específica sobre o status da disciplina LE e a distribuição do tempo para aprender a L-alvo). Sentimos os efeitos da mentalidade coletiva quanto ao aprender línguas e a ausência de experiências pessoais ou familiares com línguas resultando muitas vezes em estratégias de aprendizagem impróprias que não ajudam na experiência de aprender uma LE na escola. É patente também a falta de contato com a L-alvo fora da escola quando o aprendiz vivenciaria uma situação de contatos reais via L-alvo.

Somam-se a esses outros problemas como a formação insuficiente do professor, os poucos resultados de pesquisa com baixa circulação entre o corpo profissional, a pré-organização profissional dos professores e a ignorância da complexidade da aprendizagem das línguas por parte das 'autoridades'.

Um problema especial que afeta o uso do LD e, a longo prazo, a própria concepção do LD, perpetuando-se como problema nas dobras protetoras da instituição-escola é o da escolarização irracional. Trata-se de uma lógica institucional que confere anuência a procedimentos e corpos de conhecimento que não resistiriam num ambiente real de vida fora dos muros da escola. É a escolarização irracional que valida uma aula de LE onde o professor passa 23 minutos repetindo com os alunos frases absolutamente anacrônicas em relação à experiência de vida dos alunos ou que gasta 40 minutos traduzindo cinco frases inúteis/inverossímeis durante uma aula de cinquenta minutos.

Colocamos esses problemas para não falsear nossas conclusões na direção do pressuposto de que o LD é o culpado de tudo. Ele é sem dúvida, e os dados atestam essa generalização, um elemento pivô na determinação da experiência de aprender línguas na escola. Mas há a concor-

rência simultânea de outros fatores que não podem ser ignorados numa avaliação objetiva de responsabilidade.

Dentre outras conclusões que a pesquisa suscitou podemos destacar as seguintes como as mais significativas para a equipe de pesquisa da UNICAMP: muitas séries de LDs não evoluem de fato em edições sucessivas, muitas contêm erros gramaticais e tipográficos, impropriedades de uso e vieses velados nas questões ideológicas dos papéis masculinos-femininos, da família e da nacionalidade. Predominam em todas as séries, embora menos claramente numa delas, o foco na forma como pressupostos de aprender uma língua. Para aprender forma abusa-se das técnicas da repetição de modelos, tradução, preenchimento de lacunas e transformações de cadeias frasais. Inexiste a interação significativa mediada por discurso autêntico entre alunos e professores e entre alunos e alunos. A imagem com que o aluno chega da sua experiência em língua materna não se coaduna com a experiência limitada em língua estrangeira na escola.

Num quadro de baixas expectativas de aprender uma capacidade de uso e de pouquíssimas ocasiões reais de vivência comunicativa da L-alvo, não surpreende que só raramente a língua-alvo seja usada na sala por quem quer que seja. Desenha-se afinal um perfil de processo de aprendizagem adverso e manifestadamente improdutivo enquanto caminho educacional. Compreende-se com pormenores como se engendra a desmotivação ou a atitude defensiva de aprender por parte daqueles que deveriam desenvolver uma capacidade e habilidades de uso real da L-alvo na escola em meio a experiências significativas da superação pessoal via interação.

Faz sentido, por último, aguardar nossas pesquisas de intervenção nesse quadro, quando propostas são implementadas e seu impacto avaliado no desenvolvimento da linguagem numa L2.

NOTAS

Este Projeto de Pesquisa foi recomendado e financiado em parte com recursos do FAEP/UNICAMP no período compreendido entre abril de 1989 e maio de 1990.

1. Vide Amos, E. et alii *'Our Way'*, volume 1.
2. Conforme declaração do P usuário do livro *"English Point"*.
3. Observação de aulas sobre o livro *"Our Turn"*. Neste caso, o P omitia atividades tais como *"Dramatization"*.
4. O procedimento de tradução escrita foi constatado em quatro das cinco classes observadas.

APÊNDICE A

DESCRIÇÃO DO LD	ENGLISH POINT
1. Histórico da Publicação	AUN, E. & MORAES, M.C.P. & SANSANOVICS, N.B. 5ª ed. reformulada, 1984, ed. consumível/não consumível, básico (1º grau), 1989.
2. Correção e propriedade de linguagem	naturalidade da linguagem preterida em favor de exemplificação gramatical: (p.24) Is that a hippopotamus? No, it isn't. What's it? Oh, Grace! That is an elephant! erros gráficos: (p.18) She ins't a nurse.
3. Ideologia	papel da mulher: dona de casa, professora, enfermeira, secretária. papel do homem: médico, engenheiro, arquiteto, diretor de escola. família feliz, casas grandes e confortáveis. professora elegante não é brasileira, é americana (p.18).
4. Conceitos: Língua Aprender e Ensinar	Língua: conjunto de regras estruturadas e vocabulário. Aprender: automatização de regras através de treino e prática oral. Ensinar: treinar e reforçar regras da língua através de prática oral e escrita.

DESCRIÇÃO DO LD

OUR WAY

1. Histórico da Publicação

AMOS, E. & MARTINS, E.P. & PASQUALIN, E.
1ª edição - 1985, não há reformulação, básico - 1º grau - 5ª série - volume 1.

2. Correção e propriedade de linguagem

pragmático-discursivo:

a) artificialidade - (p.47) "Is your neighbour a japanese doctor?"

b) assimetria discursiva - (p.80) aluno - "How old are you, Mr. Eliot?" professor - "I'm thirty-two."

3. Ideologia

Mulher: mulher, professora e apaixonada.

Homem: só usa cabelo curto, pai e jovem. Avô é velho.

Linguagem: sentenças completas e bem formuladas. Ausência de conteúdos implícitos e de aspectos discursivos tais como hesitação e interrupção.

4. Conceitos: Língua Aprender e Ensinar

Língua: conteúdo a ser ensinado.

Sistema de regras gramaticais e vocabulário.

Aprender: sedimentação do conteúdo, pelo aluno.

Ensinar: tomar o conteúdo conhecido.

DESCRIÇÃO DO LD

NEW DYNAMIC ENGLISH

1. Histórico da Publicação

BERTOLIN, R. & SIQUEIRA, A. - não consta edição consumível/não-consumível, básico, 1º grau, 1989.

2. Correção e propriedade de linguagem

Erros Léxico-Frasais

- a) Livro 1 - p.61 Registro Impróprio: "Now Let's enter my house."
- b) Livro 4 - p.35 Utilização de registro impróprio forçando transparência da Língua-Alvo com a Língua Materna: "What's the remedy to ameliorate the communication between parents and children?"

Erros Pragmático-Discursivos

- a) Livro 2 - p.4-5 Numa situação de emergência o marinheiro faz elogios: "Oh I must save that beautiful girl!".

3. Ideologia

Figuras alegres; pessoas bem vestidas; crianças fortes; família ideal; asseveração dos valores da classe média: casamento, escola, férias na fazenda; mulher geralmente apresentada como pessoa frágil; o homem com posições de prestígio e comando.

4. Conceitos: Língua Aprender e Ensinar

Língua: sistema formal de estruturas da Língua e regras gramaticais.

Aprender: treinar, praticar e repetir estruturas para memorizar e usar mecanicamente.

Ensinar: controle da aprendizagem através do ensino por habilidades para automatização de estruturas e regras gramaticais.

DESCRIÇÃO DO LD

PRACTICAL ENGLISH COURSE

- | | |
|--|--|
| 1. Histórico da Publicação | LAPORTA, E. não consta edição, não há reformulação, nível básico, 1º grau, 1989. |
| 2. Correção e propriedade de linguagem | <p>Erros Léxico-Frasais</p> <p>a) pássaros brancos apresentados como "red and black" [vermelhos e pretos] (p.40).</p> <p>Erros Pragmático-Discursivos</p> <p>a) apresentando a família, a mulher diz:
 "This is my husband.
 I am his wife." (p.67).</p> |
| 3. Ideologia | Pessoas felizes, bem-educadas e organizadas, pai trabalha fora, mãe cuida da casa, filhos vão para a escola, meninos inteligentes e fortes/meninas bonitas, todos têm o melhor: namorado alto, forte e rico (p.16), perfeita saúde aos 70 anos (p.47) ou aos 100 anos (p.148). |
| 4. Conceitos: Língua | Língua: sistema formal de regras gramaticais. |
| Aprender e | Aprender: treinar, praticar e repetir até mecanizar |
| Ensinar | Ensinar: transmitir conteúdo, enfatizando a explicitação gramatical e dirigir os alunos para tarefas de mecanização. |

DESCRIÇÃO DO LD	OUR TURN
1. Histórico da Publicação	YOSHIMURA, A. et alii 2ª edição, 01/84, atual livro do aluno, Book 1 - 1º grau, 1989.
2. Correção e propriedade de linguagem	Erros Léxico-Frasais: não constam Erros Pragmático-Discursivo: não consta Metaforização questionável de termos, de relação familiares (pais/filhos, sementes/plantas), de comparar membros do corpo humano a partes de vegetais.
3. Ideologia	Felicidade, ordem e harmonia em todos os diálogos e textos. Não ocorrência de imprevistos na seqüência de turnos do discurso.
4. Conceitos: Língua Aprender e Ensinar	Língua: sistema dinâmico de comunicação sempre dentro de determinado contexto. Aprender: processo dinâmico, combinação de aprendizagem e aquisição. Condições ideais para aquisição de LE. O aluno é exposto à LE e motivado a se comunicar. Ensinar: cabe ao professor ensinar ao aluno como a língua é usada.

APÊNDICE B

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

1. Dados do Livro:

Nome: do Autor:

Título:

Edição:

Evolução (Modificações):

Nível:

Ano da Atualização:

2. Aspectos Ideológicos

Tipos de Esteriótipos:

Temas:

Tópicos:

3. Lista de Erros:

Classificação: Morfológico

Lexico- Frasal

Pragmático- Discursivo

4. Traços Teóricos

Pressupostos: -Visão Educacional

-conceito de Língua

-Pressupostos Sobre Processos de Aprender

-Pressupostos Sobre Ensinar

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. & CONSOLO, D.A. 'A Pesquisa Analítica Sobre o Livro Didático Nacional de Língua Estrangeira'. Campinas: **Revista LETRAS**, PUC-CAMP, volume especial, maio de 1990.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. 'O Que Quer Dizer Ser Comunicativo na Sala de Aula de Língua Estrangeira'. **Revista Perspectiva**, volume 8, Florianópolis: Editora da UFSC, 1986.
- BARNES, D. **From Communication to Curriculum**. Harmondsworth: Penguin Books, 1979.
- BIBLIOTECA CENTRAL/UNICAMP **O Que Sabemos Sobre o Livro Didático** Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.
- BREEN, M. & CANDLIN, C.N. 'The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching' In **Applied Linguistics**, vol. 1, nº 02, 1980.
- CLARK, J.L. **Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning**. Oxford: Oxford University, 1987.
- DULAY, H.C., BURT, M.K. & KRASHEN, S.D. **Language Two**. New York: Oxford University Press. 1982.
- KRASHEN, S.D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford Pergamon Press, 1982.
- LONG, M.H. 'Inside the Black Box: Methodological Issues in Classroom Research on Language Learning'. In **Language Learning**, vol. 30/1, 1980.
- NAIMAN, N., FRÖLIC, M. STERN, H.H. & TODESCO, A. 'The Good Language Learner'. Research in Education Series, 7. Ontario Institute for Studies in Education, 1978.
- SKEHAN, P. **Individual Differences in Second Language Learning**. London: Edward Arnold, 1989.
- TÍLIO, M.C.I. 'Cultural Identity and Foreign Language Attitudes Towards English-Speaking People and Their Culture' In **Revista Unimar**, nº 03, Maringá: FUEM, 1981.
- VAN LIER, L. **The Classroom and the Language Learner**: New York: Longman, 1988.