

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.043

## CONCEPÇÕES DE LÍNGUA (GEM) NA RELAÇÃO LIVRO DIDÁTICO E SALA DE AULA: O LUGAR DO ALUNO NO EVENTO COMUNICATIVO DA PRODUÇÃO ESCRITA

**GESILDA MARQUES DA SILVA RAMOS<sup>1</sup>**  
**GABRIEL MARQUES DOS RAMOS<sup>2</sup>**  
**LUANA CÂNDIDO DOS SANTOS<sup>3</sup>**  
**SUZANA FERREIRA PAULINA<sup>4</sup>**

### RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de investigar o livro didático e o lugar do aluno no ensino-aprendizagem de língua estrangeira no contexto da sala de aula do ensino superior, no intuito de questionar se as atividades inserem o discente no evento comunicativo de produção escrita. Para tanto, averiguamos se as atividades se limitam a levar os alunos a repetirem estruturas para exercitar a gramática. Assim, observamos o tratamento dado pelo livro didático à triangulação professor, aluno e sala de aula. Finalmente, defendemos a ideia, conforme Bakhtin (2003), de que é na sala de aula sociointeracionista que encontramos a possibilidade de romper com as formas de silenciamento e dar possibilidade ao surgimento das várias vozes sociais. Assim, a partir dos

- 1 Doutorado do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. gesildamarques@yahoo.com.br;
- 2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Pernambuco -UFPE. gabriel.marquesramos@ufpe.br;
- 3 Doutorado do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, luanacandidodossantos@gmail.com;
- 4 Doutora em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, suzana-fpenGLISH@yahoo.com.br;

resultados, a sala de aula passou a ser um ambiente de negociação de conhecimentos ao levarmos os sujeitos a terem razões para escrever.

**Palavras-chave:** Livro didático, Produção escrita, Língua estrangeira

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objeto de estudo a análise das concepções de língua(gem) que permeiam a relação entre o livro didático e a sala de aula, no intuito de questionar o lugar do aluno no evento comunicativo da produção escrita em língua estrangeira.

Dessa forma, faremos uma discussão sobre o perfil de atividades propostas pelo livro didático, questionando se existe uma preocupação em focar a autonomia discursiva do aprendiz já que a nossa pesquisa tem o objetivo de considerar o processo de desenvolvimento da produção escrita e não apenas o produto final.

Dito isso, questionaremos se, quando a proposta é aprender a escrever, as atividades propostas no livro didático levam os discentes do curso de Letras de uma faculdade particular a reproduzirem estruturas linguísticas preexistentes neste, adaptando à realidade dos alunos. Portanto, o intento é de fazer um paradigma entre as propostas trazidas pelo livro didático e aquelas organizadas na nossa sequência didática, a fim de questionar se os alunos foram capazes de construir e reconstruir as suas ideias, conscientes da ação comunicativa na qual estavam envolvidos.

Portanto, a partir da proposta de Souza (1999) de levarmos o aluno a questionar o lugar que lhe é atribuído tendo em vista a convivência com o livro didático e, ao mesmo tempo, influenciados pelo fato de que, conforme Almeida Filho (2002), na maioria das vezes o livro é o único material que circula em sala de aula e ocupa o papel quase institucionalizado no contexto escolar brasileiro, trataremos questões relacionadas ao livro didático (doravante LD) e ao lugar do aluno no ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Também, analisaremos as concepções de língua(gem) coexistentes no LD e no ambiente escolar e mostraremos a interface LD e a triangulação professor, aluno e sala de aula, culminando com os favorecimentos trazidos pela sala de aula sociointeracionista. No final, investigaremos as formas como as atividades favorecem o desenvolvimento da capacidade dos sujeitos de organizar os seus esquemas, baseadas em ações anteriores e interações com a atividade proposta de forma produtiva, acreditando que as atividades propostas na sequência didática levarão o sujeito a dialogar com o seu objeto, sua situação e sua percepção.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 O livro didático e o lugar do aluno no ensino e aprendizagem de língua estrangeira

Ao questionarmos o livro didático e o lugar do aluno no ensino e aprendizagem de LE, é relevante ressaltarmos que, de acordo com o depoimento de alguns professores dessa área, o grande problema ao adotar um livro didático de língua estrangeira está na carga horária oferecida a esses profissionais, que seria de no máximo duas horas semanais.

Ao mesmo tempo, percebe-se que o LD acaba sendo tomado como uma “bíblia” pelo professor mediador e segundo Pinto et al (2003), por mais completo que pareça ser o LD, sua eficácia deve sempre coexistir com a prática do professor em sala de aula. Para questionarmos qual é o lugar do aluno atribuído pelo LD, é importante trazermos o postulado que segundo

Coracini (1999 p. 24) “os professores de língua estrangeira têm de que o livro didático deve ser dispensado”. No entanto, duas são as maneiras de colocar em prática esse postulado que seria servir-se de vários livros procurando neles o que parece mais motivador e “Construir” seu próprio material pedagógico.

No primeiro postulado, o resultado seria um mosaico (uma colcha de retalhos) de atividades, exercícios e exemplos que só não são mais deformados porque não variam tanto assim de livro para livro. E, no final, o professor tem a sensação ilusória de que é autor do material.

No segundo, os professores, após terem passado por diversos cursos de atualização, se vêem incentivados a usarem diversos textos extraídos de revistas e jornais e a “criarem” as perguntas de compreensão ou os exercícios acreditando que estão inovando. Mas o que constatamos é a repetição da mesma maneira de proceder do LD.

No contexto do nosso trabalho, ao questionarmos o uso do LD no curso de Letras, em aulas destinadas a futuros professores de língua inglesa, não podemos deixar de mencionar que a grande maioria desses alunos chega à academia sem nenhum conhecimento da língua-alvo e apresentam dificuldades de toda ordem, inclusive de fornecer informações bastante básicas sobre si como: telefone, idade, horas, dentre outros. Seria possível dar tais informações focalizando o uso do verbo “to be”, no entanto 90% desses alunos estariam sem base para fornecê-las por não saberem usar a gramática da língua e não terem o conhecimento lexical necessário.

Normalmente encontramos nos LD uma relação de hierarquia e interdependência entre os conteúdos das unidades que compõem o ensino de língua inglesa. Essa relação ampara-se na suposição de que os alunos gradativamente irão assimilar a estrutura da língua e aos poucos se adequarão às situações simuladas em sala de aula.

Para alcançarmos os nossos objetivos, ao assumirmos o compromisso com a formação de futuros professores de LE, supõe-se que o aluno ingressante tenha no mínimo o perfil do curso de Letras e um nível básico para poder se comunicar na língua-alvo. Tais requisitos contemplariam a possibilidade de levar o aluno a aprimorar competências e habilidades de compreensão e de produção oral e escrita, bem como permitiriam aprofundar o conhecimento social e cultural do aluno.

No entanto, no manual do LD as aulas de língua inglesa assumem o mesmo perfil de aulas de um curso de inglês, acreditando-se que, no decorrer dos semestres (como professor em formação), o aluno passará a ter a capacidade de ouvir, falar, ler e escrever sobre um determinado tema acadêmico pelo fato de aos poucos adquirir fluência na língua ao assimilar estruturas que o aparato editorial do LD elencou como essenciais.

Considerando o tipo de ensino trazido pelo LD, questionamos até onde estamos investindo no profissional que corresponde ao perfil de professor de línguas estrangeiras apresentado por Leffa (2001): reflexivo, crítico e comprometido com a educação. E para alcançar esse perfil é necessário que se faça um longo e pesado investimento.

Esse investimento necessário para a formação do professor de língua estrangeira não se esgotaria apenas com o conteúdo apresentado nos Cursos de Letras, pois, de acordo com Paiva (2007), a maioria dos cursos do país não apresenta conteúdos suficientes para aprendizagem da língua e, geralmente, não oferecem nenhum conteúdo específico para a formação desse tipo de professor.

O licenciando aprende a dar aula com a prática e com as orientações dos manuais didáticos. No entanto, essa prática tem sido muito questionada e há uma constatação de que um número imenso de professores não sabe a língua que ensina. É relevante agora questionarmos quais são as concepções de língua / linguagem coexistentes no livro didático e no ambiente escolar, no intuito de fazer uma identificação do tratamento dado ao processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

## 2.2 As concepções de língua / linguagem coexistentes no livro didático e no ambiente escolar e a sala de aula sociointeracionista

Ao tentarmos identificar a forma com a qual o LD tem tratado o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, não podemos deixar de analisar as concepções de língua/ linguagem que são usadas no ensino de línguas, pois raramente ou quase nunca o manual do professor deixa clara a concepção adotada.

Definindo a linguagem como uma faculdade humana universal e a noção de língua como uma dada manifestação particular, histórica, social e sistemática da comunicação humana, Marcuschi (2008 p.97) esclarece que, nessa concepção, a língua deixa de ser apenas um código para comunicação e passa a ser uma atividade interativa (dialógica) de natureza sócio-cognitiva e histórica apresentando as seguintes características:

- a. Heterogeneidade: um dos motivos de sua variação histórica, dialetal, social e assimpor diante;
- b. Indeterminação do ponto de vista sintático e semântico: daí a necessidade de tratá-la em contextos situacionais e não no vazio;
- c. Historicidade: ela não é estanque e vai se modificando ao longo do tempo;
- d. Interatividade: a língua se dá como uma atividade interpessoal e não como um sistema de uso privado;
- e. Sistemática: organização interna e caráter não aleatório com regras, mesmo que variáveis, definidas;
- f. Situacionalidade: diz respeito ao seu uso sempre em contextos;
- g. Cognoscibilidade: a língua é também um sistema cognitivo que serve para a construção e compreensão do mundo mental ou não.

Portanto, podemos dizer que os LDs falham ao tratar a língua como um sistema homogêneo, determinado e a-histórico. Almeida Filho (2002) descreve a aquisição ótima de uma língua estrangeira (LE) ao tratar das dimensões comunicativas do ensino de inglês na qual a LE estaria condicionada ao tempo necessário para o aprendiz iniciar interações e a um contexto linguístico comunicativo de uso propositado da língua-alvo no

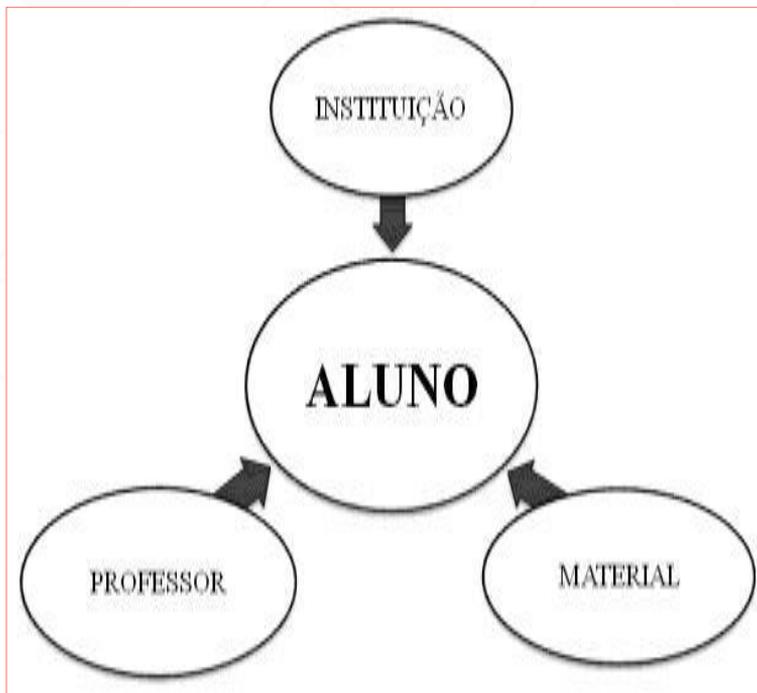
qual seria perceptível a relevância pessoal do material-amostra para o aprendiz.

A partir da descrição feita pelo autor (*op. cit.*), percebemos que estamos diante de um processo voltado para o tempo do aprendiz. O material é usado como uma amostra, que seria ou não relevante de forma individual, valorizando a maneira como o conteúdo seria perceptível para o aprendiz. Esse cenário estaria aberto ao conflito que poderia surgir ou não na aprendizagem.

Dessa concepção, percebe-se como o LD homogeneiza a triangulação professor X aluno X material didático ao apresentar uma sequência de atividades desprovidas de uma preocupação com os conflitos e dificuldades que podem surgir relacionados ao ensino propriamente dito.

Ao criticar esses lugares e papéis impostos em sala de aula, Coracini (1999) faz alusão ao quadro dos quatro componentes coexistentes no contexto educacional, segundo a visão de S. Moraind (1992). Essa situação é evidenciada pela abordagem funcional-comunicativa que afirma colocar o aluno no centro de suas preocupações metodológicas apresentadas da seguinte forma:

**Figura 1:** Ensino centrado no aluno



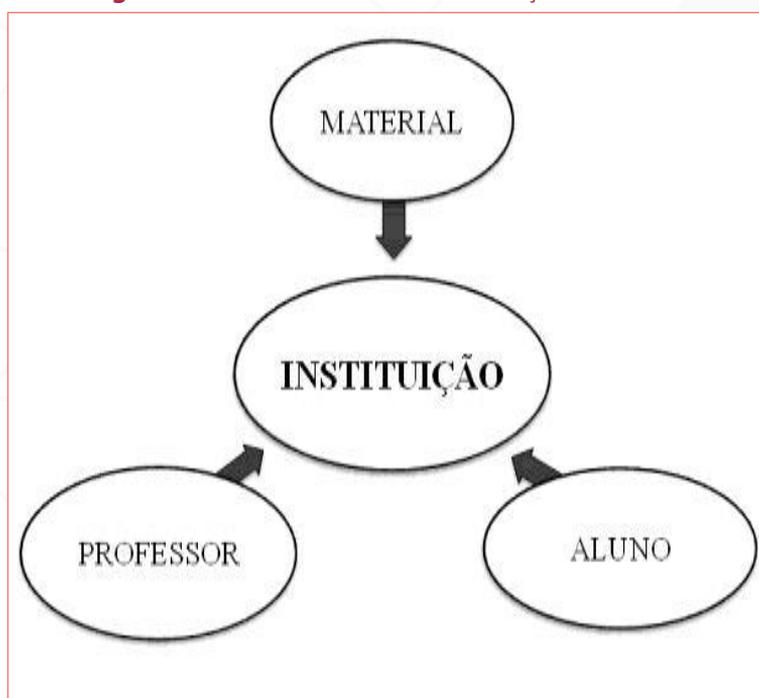
**Fonte:** S. Moraind (*Apud* Coracini, 1999)

S. Moraind (1992 *apud* Coracini, 1999) mostra, com esse esquema, que esses componentes da situação de sala de aula podem ser interpretados de duas maneiras: *a primeira* colocaria em destaque o aluno como a preocupação de toda a abordagem pedagógica, centro das atenções dos demais componentes. Tal interpretação parece corresponder à proposta de uma *pedagogia centrada no aluno*, nas suas expectativas, necessidades e interesses, esquecendo-se que esses são pura decorrência da formação ideológica e do momento histórico-social.

Ao ignorar-se o contexto no qual o aluno está inserido, o perfil das atividades que são trabalhadas não corresponde às expectativas e interesses do aprendiz pelo fato de eleger conteúdos consagrados e idealizados que estão a serviço de instituições de ensino.

A segunda interpretação faria o contrário, partiria da instituição social como determinante dos valores a serem preservados pela instituição de ensino.

**Figura 2:** Ensino centrado na instituição de ensino



**Fonte:** S. Moraind (*Apud* Coracini, 1999)

Nessa interpretação na qual a instituição de ensino determina os valores e conteúdos a serem trabalhados, o jogo comunicativo de sala aula seria regido pelo paradigma tradicional “X” ensina alguma coisa a Y”.

Nesse contexto no qual sinaliza a existência da segunda interpretação, em nossa proposta de trabalho, ao analisarmos as atividades de escrita destinadas ao ensino-aprendizagem de língua inglesa presentes no LD, questionamos as limitações metodológicas apresentadas e de que forma tem sido dada relevância a essa habilidade da língua.

Dito isso, percebemos que, a partir das atividades propostas no LD analisado, fica subentendido que existe uma forma de se escrever que parece ser primordial. De acordo com Carmagnani (1999), em um pré-requisito como a redação parece haver um limite destinado à preparação para exames que atestam a proficiência dos alunos a partir de alguns modelos pré-estabelecidos de textos.

Ao realizarmos as atividades de escrita propostas em nossa pesquisa, com textos produzidos no gênero carta pessoal e carta de opinião, objetivamos identificar as dificuldades dos alunos, dando ênfase ao processo de desenvolvimento de aprendizagem da língua escrita, considerando a concepção que, segundo Miccoli (2005), deve-se levar o aluno a demonstrar conhecimentos que não se limitam ao preenchimento de espaços em provas, mas à realização de projetos onde esses conhecimentos sejam aplicados.

Pretendemos então questionar de que forma o manual do LD da nossa pesquisa tem tratado a função dos protagonistas desse contexto: professor (agente do conhecimento), alunos (receptor do conhecimento) e sala de aula (local onde as “trocas” acontecem).

### **2.3 O Livro Didático e a Triangulação Professor x Aluno x Sala de Aula**

Observando o manual do professor dos livros didáticos Interchange Third Edition Intro e Interchange Third Edition One utilizados nos módulos 01 (um) e 02 (dois) da nossa sequência didática na coleta de dados desse trabalho de pesquisa (por fazerem parte do material didático como pré-requisito para o cumprimento das disciplinas língua inglesa II e III do Curso de Letras na faculdade pesquisada), percebemos uma proposta que apresenta o objetivo básico de inserir o sujeito no evento comunicativo de forma natural, levando-o a construir um significado histórico e social. No entanto, distancia-se dessa proposta inicial ao trazer para a prática de

sala de aula um discurso homogêneo, enfatizando o poder do professor e tratando os alunos como meros receptores de conhecimento.

Em sala de aula, o LD forma, junto com o professor e com os alunos, a tríade na qual se estabelecem processos importantes para a construção do conhecimento. Todavia, para que o resultado desse processo seja eficaz, é necessário que o material presente tenha como foco “a melhoria do ensino de línguas, devendo-se avaliar, detalhadamente, quatro itens básicos: Textos, Atividades, Metodologia e Manual do Professor (PINTO ET AL, 2003).

Ao sugerirem uma melhora na metodologia de ensino e no manual do professor como também, por outro lado, destacarem a sala de aula (lugar de trocas ou imposições), o professor e os alunos como protagonistas na construção do conhecimento, essas autoras deixam claro que para haver uma melhora no ensino-aprendizagem de línguas é necessário mudar não apenas o manual do LD, mas também as concepções de linguagem do professor.

Tragtemberg (1989), na apresentação do livro ‘A Ideologia do livro didático’, de Ana Lúcia G. de Faria, sugere que o professor use uma linguagem acessível ao aluno e também leve à reflexão crítica, à pesquisa e à criatividade. No entanto, o que é muito comum na maioria das atividades presentes nesses manuais é “uma dedicação muito intensa aos exercícios gramaticais, à reprodução de informações e à preocupação excessiva com estereótipos textuais” (MARCUSCHI, 1999: p.20). E a falta de envolvimento do professor nessas atividades faz com que o aluno não se sinta estimulado a se tornar um ser participativo, por não conseguir se envolver com o material didático vivenciado em sala de aula.

Considerando o que foi dito, sabemos que estamos diante de um desafio, pois estes manuais didáticos se propõem a desenvolver princípios de uma abordagem denominada “comunicativa” da língua, mas não levam em consideração as necessidades de comunicação trazidas pelo aprendiz, propondo um trabalho com estruturas descontextualizadas da situação de comunicação.

Ao criticar “Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais que ainda interferem na prática em sala de aula”, Neves (2005 p.73) apresenta os princípios da abordagem comunicativa de Canale, tais como:

1. Integração das áreas de competências;
2. Conhecimento das necessidades de comunicação: levar em conta as necessidades e os desejos do aprendiz;

3. Interação realística e significativa em sala de aula;
4. Utilização das habilidades linguísticas que o aprendiz já possui na sua primeira língua;
5. Integração da cultura da LE com o conhecimento geral do aprendiz.

Dos 05 (cinco) itens propostos, se nos detivermos no de número três (Interação realística e significativa em sala de aula) já nos é suficiente para trazermos para a sala de aula as várias vozes coexistentes e os valores que ali concorrem, dando margem aos conflitos de forma construtiva, construindo polifonicamente uma interação significativa e de forma que a realidade possa aparecer.

De acordo com Ticks (2005), o professor de língua estrangeira precisa pensar o material didático através da ótica de seu público e do contexto ao qual ele pertence. Esse questionamento é necessário. No entanto, sabemos que normalmente as instituições de ensino não dão o livre arbítrio ao professor para escolher o material com o qual ele vai trabalhar. É quase uma convenção que o material seja imposto ao docente e este deve adequá-lo às mais diversas situações que forem vivenciadas em sala de aula.

No que se refere aos dois LDs analisados em nossa pesquisa, os manuais têm em comum os seguintes incentivos para o professor:

- Circule pela sala e dê ajuda aos estudantes com a gramática e a grafia das palavras o máximo possível.

Desta forma, percebe-se que há uma contradição entre a proposta apresentada pelo autor do livro e as orientações presentes nos manuais referentes a estas atividades já que a atividade de escrita tem a função principal de inserir o aluno-autor no evento comunicativo, mas há uma dedicação à forma versus conteúdo, ambos referentes à prática gramatical.

A escrita passa a ser tratada como um ensino de estruturas linguísticas, acreditando-se que se pegará um “atalho” para que o aprendiz chegue ao “produto final” rapidamente, distanciando-se de uma preocupação com a língua em “desenvolvimento” ao “eleger” forma(s) que passa(m) a ter primazia. Mesmo quando se considera o conteúdo do texto importante, a relevância se restringe a aspectos motivacionais e não a aspectos de produção de sentidos. Portanto, a enunciação passa a ser o elemento secundário neste tipo de atividade.

Esse perfil metodológico e didático de ensino e aprendizagem de língua, presente nos manuais do professor se identifica com as características apresentadas por Carmagnani ao elencar os três mitos que norteiam o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.

No dizer de Carmagnani (1999 p.127)

- 1. O estudo da língua como um fim em si mesma;
- 2. A língua como apreensão de vocabulário;
- 3. A língua como prática de pronúncia de palavras tendo como referencial a pronúncia do professor.

Como contraponto a esses três mitos, encontramos na sala de aula socio-interacionista um norte para direcionarmos o nosso trabalho de pesquisa na tentativa de dar voz ao aluno para tentar resolver os vários conflitos instalados a partir da tríade professor X aluno X sala de aula. Por isso, tomamos como norte desse trabalho a teoria bakhtiniana quando propõe que o “eu entre em empatia com o outro indivíduo, criando para o outro um ambiente congruente, para que complete o horizonte do outro como um excedente de visão que se descortina fora dele, a partir desse excedente de visão, do meu conhecimento” (BAKHTIN, 1992, p. 23).

Desta forma, instauramos um conflito exotópico entre os interagente de nossa pesquisa que não deve ser visto de forma negativa, mas como um modo de levar o aluno-autor a explorar os seus valores constituídos ideologicamente, a partir do momento que os sujeitos se inscreveram em diversos significados e se afastaram de um ensino descontextualizado da sua realidade após vários anos de treino nos exercícios escolares.

Dito isso, sugerimos que passemos a levar em consideração a produção de significado de forma conjunta para que professores e alunos sejam cúmplices não apenas daquilo que foi dito, mas também do não dito. Esse processo facilitaria a negociação entre as vozes coexistentes em sala de aula.

Assim, ao nos propor a definir os procedimentos metodológicos da nossa pesquisa, esboçaremos o perfil dos sujeitos que participaram da análise de dados e os instrumentos utilizados respectivamente: a carta pessoal, a carta de opinião e o diário reflexivo. Para tanto, a nossa análise tem a finalidade de favorecer o desenvolvimento da autonomia dos alunos como comunicadores, como aprendizes e como pessoas, por intermédio da produção escrita e reescrita dos gêneros supracitados, vivenciados a partir de introspecções presentes nos diários reflexivos.

## METODOLOGIA

Considerando-se que “a metodologia de pesquisa é uma ferramenta que auxilia o pesquisador na aquisição de sua capacidade de se orientar, envolver-se em um processo de investigação, tomada de decisões oportunas, seleção de conceitos, hipóteses e dados adequados” (THIOLENT, 2013 p.123), entende-se que esta pesquisa, vista como de cunho qualitativo exploratório, tem como objetivo, identificar o lugar do aluno no evento comunicativo da produção escrita, ao considerar as concepções de língua(gem) na relação livro didático e sala de aula.

Ao mesmo tempo, discutiremos sobre o perfil de atividade proposta pelo LD, no intuito de questionar se há uma preocupação em focar a autonomia discursiva do aprendiz. Para tanto, nessa etapa do nosso trabalho, relacionada à coleta de dados, analisaremos o diário reflexivo dos alunos escrito simultaneamente à proposta sugerida pelo LD adotado pela instituição de ensino superior e realizada por discentes do Curso de Letras.

Levando em consideração o que foi dito, os sujeitos participarão de uma sequência didática de produção escrita proposta pela nossa pesquisa, referentes aos módulos produzidos nos gêneros carta pessoal, carta de opinião e a elaboração simultânea de diários reflexivos, correspondentes aos módulos supracitados, no intuito de levá-los a refletir sobre as suas produções escritas, para que seja possível levá-los a defender os seus pontos de vista e considerarem o próprio ato de comunicação e se desenvolverem discursivamente como sujeito produtor de seu discurso escrito.

Para tanto, os diários reflexivos foram organizados sob a forma de autoavaliação, simultaneamente a cada escrita e reescrita dos módulos, pois os alunos foram orientados para que, no momento que estivessem realizando a atividade de escrita, organizassem um esquema para registrar as suas dificuldades através de um planejamento sistemático de ideias para a produção textual, sob a forma de lista de constatações ou de lembrete. As introspecções estariam relacionadas às suas dificuldades, como por exemplo: vocabulário e estrutura da língua.

### 3.1 Os Sujeitos da pesquisa

Quanto aos sujeitos da pesquisa, trabalhamos com estudantes cuja idade variou entre 19 e 29 anos e divididos em 03 grupos de 04 alunos, de acordo com o nível de desempenho de cada um. Sendo, portanto no total de 12 alunos. Desta forma, introduzimos as bases teórico- metodológicas

da nossa pesquisa, considerando as interpretações realizadas individualmente ou em pares dialogais.

Por sua vez, os pares dialogais foram organizados sistematicamente com a presença das duplas e a dupla dialogal tinha liberdade para interferir caso houvesse necessidade, se as ideias que pretendia expor no texto escrito não correspondessem à interpretação feita pelo colega, no intuito de “provocar” um diálogo entre os aprendizes.

Dito isso, ressaltamos que nessa análise, evidenciaremos as reflexões e diálogos presentes na carta pessoal e carta de opinião, através da exposição dos diálogos presentes nos textos escritos, proporcionados pela necessidade de comunicar algo a alguém e constatados através dos diários reflexivos. E essa interação favorece a consciência de quem está escrevendo e de quem está recebendo o gênero supracitado.

Para facilitar a análise dos instrumentos já mencionados, categorizamos os 12 sujeitos em 03 (três) grupos (A, B e C), considerando o grau de desempenho dos alunos, a fim de confrontarmos algumas atividades, e melhor compreendermos os possíveis resultados. No final, enfatizamos as produções escritas e os sujeitos que mais se destacaram nos grupos A, B e C. Para tanto, segue no Quadro 2 a distribuição dos respectivos níveis de desempenho relacionados aos supracitados grupos classificados como Adiantados (Grupo A), Medianos (Grupo B) e Insuficientes (Grupo C).

**Quadro 01:** Categorização dos grupos e distribuição dos respectivos níveis de desempenho.

<b>Grupo A</b> <b>Adiantados</b>	<b>Grupo B</b> <b>Medianos</b>	<b>Grupo C</b> <b>Insuficientes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• SCFF</li> <li>• HTS</li> <li>• LMB</li> <li>• SRL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KAS</li> <li>• LIAS</li> <li>• MPS</li> <li>• LEAS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• JVO</li> <li>• FNN</li> <li>• SRLF</li> <li>• JJS</li> </ul>

**Fonte:** Autora, 2009.

Desta forma, podemos conferir no quadro acima, que os sujeitos que melhor se destacaram foram colocados no grupo A, aqueles considerados mais ou menos ficaram no grupo B e os de desempenho insuficiente colocamos no grupo C. Estes estavam regularmente matriculados no 2º e 3º períodos do curso de Letras na disciplina de Língua Inglesa de uma faculdade particular, localizada na Avenida Agamenon Magalhães, no Recife.

## ANÁLISE: REFLEXÕES EM TORNO DAS DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

À guisa de um diálogo com a construção de conhecimento na interação da tríade professor, aluno e sala de aula, entendemos que é na sala de aula sociointeracionista que encontramos a possibilidade de romper com as formas de silenciamento, ao dar possibilidade do surgimento das vozes sociais coexistentes na interação professor e alunos, o que favorecerá o aprendiz a ser inserido no evento comunicativo da produção escrita no entremeio da relação entre o livro didático e sala de aula.

Para tanto, nessa análise apreciaremos as atividades de escrita presentes nos LDs *Interchange Third Edition* (Intro e Volume I), por fazerem parte do material didático do 2º e 3º períodos das turmas de Letras em uma faculdade privada na qual realizamos a nossa pesquisa. Também observaremos o tratamento dado pelo LD à triangulação supracitada, para que seja possível averiguarmos de que forma se estabelecem os processos para a construção do conhecimento na interação dessa tríade, conforme já foi dito.

Dito isto, a análise a seguir foi dividida em duas etapas. A primeira (4.1) questiona se as atividades presentes no LD desviam a reflexão crítica do aluno ao se resumirem apenas a ver o funcionamento da estrutura da língua. A segunda etapa tem como foco (4.2) o desenvolvimento da autonomia discursiva do aprendiz.

Para tanto, nessa segunda etapa, é relevante investigar (4.2.1) se o sujeito expressa satisfação quanto à conquista de sua autonomia discursiva a partir das atividades propostas nessa pesquisa. Isso se deve ao fato de considerarmos que os alunos serão favorecidos pela introspecção da escrita e reescrita dos gêneros Carta Pessoal e Carta de Opinião, por intermédio dos diários reflexivos, já que estes foram elaborados simultaneamente à produção dos gêneros propostos.

### 4.1 Primeira etapa: As atividades presentes no LD e a reflexão crítica do aluno

No que se refere às atividades presentes no LD e à reflexão crítica do aluno, a partir do depoimento de S.R.L. percebe-se que a concepção de ensino e de aprendizagem de língua gira em torno das concepções gramaticais e do ensino de línguas visto como apreensão de vocabulário, conferidos por Neves (2005) na nossa fundamentação

teórica, corroborando com dois dos mitos que norteiam o ensino de línguas estrangeiras, correspondendo às características da abordagem comunicativa de ensino.

Daí tivemos:

**Quadro 02:** Concepção de criatividade na habilidade da escrita baseada na apreensão da gramática e de vocabulário

**Diário reflexivo da 1ª atividade proposta pelo LD – 1º módulo da sequência didática**

“Pude constatar, através dos exercícios propostos em sala de aula, a importância de uso dos pronomes e que os verbos combinam com eles. Conheci mais uma palavra nova (government department). Quanto à fluência das ideias e criatividade na composição do texto, não tive muitas dificuldades, apenas devo ficar atento ao uso das preposições (to, at, in) em seus respectivos casos”.

**Fonte:** Autora, 2022.

A partir do excerto acima, na análise realizada por S.R.L. percebeu-se uma preocupação com a apreensão do vocabulário, na qual a concepção de criatividade está relacionada ao uso da gramática da língua, como referência ao uso da língua com um fim em si mesma. Esses conceitos estereotipados de ensino e de aprendizagem da língua, presentes na instituição de ensino e no livro, norteiam o trabalho do professor que é instruído, através do manual, a fazer valer a sua autoridade em sala de aula, assumindo o papel daquele que é dono do saber e mantenedor da palavra.

Podemos dizer, então, que a proposta com as atividades da escrita, presente nos manuais do livro didático de língua inglesa, traz uma postura de um professor-enunciador que assume uma forma de materialidade lingüística para validar a sua palavra, usada como um controle de detenção do significado, concretizando-se no comportamento discursivo da parte do sujeito enunciador (o professor).

Para tanto, o livro *Interchange Intro – Third Edition* apresenta, antes da primeira lição, 10 (dez) frases modelos na página xix cujo título é “*Linguagem de Sala de aula – Instruções do professor*”. São elas:

- Por favor repitam!;
- Dê-me seu papel!;
- Para tarefa de casa, por favor...!;
- Trabalhem com um parceiro...!;
- Trabalhem em grupos de três...!;

- Peguem um pedaço de papel...!;
- Abram seus livros...!;
- Retornem para a página...!;
- Fechem seus livros!;
- Escutem e pratiquem!

Relacionada às dez frases está a imagem de uma professora cercada por 12 (doze) alunos. Uma cena que caracteriza o triângulo professor X aluno X sala de aula. O título sugere a linguagem que o professor usará e a postura que deverá assumir.

Essa seria uma forma de preparar o professor para que a sua palavra seja validada no momento em que for dita. Ao mesmo tempo, estaria direcionando-o para o cumprimento do conteúdo a ser trabalhado no qual o objeto de estudo (o livro) estará sempre em evidência, pois todos os comandos estão voltados para o conteúdo do livro, sendo este o instrumento principal (“abram o livro”; “Retornem para a página”; “Feche seu livro”; “Escute e pratique”; “Por favor, repita”) a ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo.

A situação proposta valida a palavra do professor, sendo favorecido também pelo próprio assunto que está sendo abordado (a forma imperativa dos verbos). Esta é uma postura autoritária que o professor assume para identificar-se com um ethos de sujeito-informador de estruturas inquestionáveis. Essas atividades acabam funcionando como formas de silenciamento em sala de aula, remetendo o aprendiz para funções comunicativas desenvolvidas linearmente.

O depoimento de K.A.S confirma essa assertiva, como se pode ver a seguir:

**Quadro 03:** O livro didático usado como modelo na execução da atividade por este proposta.

**Diário reflexivo referente à 1ª atividade de escrita proposta pelo livro didático – 1º módulo da sequência didática**

“O livro ajudou por mostrar exemplos de outras profissões e assim podemos seguir um modelo. Houve progresso em relação ao aprendizado tanto no vocabulário quanto em relação à gramática.”

**Fonte:** Autora, 2022.

Assim, conforme foi visto no excerto acima, o modelo de escrita apresentado pelo livro, para K.A.S, ajudou-a a progredir em relação ao

aprendizado de vocabulário e de gramática. Mas para Coracini (2002:39), essas atividades exigem apenas reconhecimento das estruturas já ensinadas e possivelmente aprendidas.

Questiona-se até onde essas atividades mecanicistas favorecem a aprendizagem do aluno, visto que ele passa a ter uma certa consciência de que não sabe organizar a estrutura das frases da língua alvo e tem uma grande necessidade de usar o dicionário como suporte. Ao sentir que não é o suficiente, busca no livro didático as frases já elaboradas, passando a “resolver seu problema”, pelo menos provisoriamente, para cumprir com a atividade solicitada pelo professor-pesquisador, como vimos no depoimento de S.R.L.F. que afirma ter usado o livro como suporte.

## 4.2 Segunda etapa: O desenvolvimento da autonomia discursiva do aprendiz

Essa segunda etapa (4.2) da análise se refere às atividades desenvolvidas pela professora-pesquisadora, por intermédio da sequência didática por esta elaborada. Tendo o intuito principal de tratar do desenvolvimento da autonomia discursiva do aprendiz, relacionando-a à possibilidade de 4.2.1) o sujeito expressar **satisfação quanto à conquista de sua autonomia discursiva** a partir das atividades propostas nessa pesquisa.

Como exemplo de caracterização da autonomia discursiva do aprendiz, temos H.T.S., S.L.R e L.E.A.S, nos quais verificamos características de autonomia como comunicadores, como aprendizes e como pessoas, respectivamente, nos momentos de introspecção relacionados à escrita e à reescrita dos gêneros carta pessoal e carta de opinião presentes nas atividades dos módulos desenvolvidos na sequência didática.

No depoimento de H.T.S., percebe-se que o aprendiz está desenvolvendo a aprendizagem da língua de forma criativa, pois ao mostrar que tem consciência do caminho que deve trilhar para comunicar-se na língua -alvo, sabe exatamente de que forma a língua materna está interferindo e, desta forma, expressa a sua (1) autonomia como comunicador. No dizer do aprendiz:

**Quadro 04:** A autonomia discursiva do aprendiz como comunicador.

**Diário reflexivo de H.T.S., referente à carta de opinião na 2ª atividade de escrita proposta pela professora pesquisadora – 2º módulo da seqüência didática.**

“Foi muito enriquecedor para mim este trabalho de escrita de uma carta de opinião, pois aos poucos vou aprendendo novas expressões para poder comunicar-me na língua inglesa. Ainda tenho bastante dificuldade em expressar minhas ideias devido, principalmente, à interferência da língua materna, mas sei que é natural e, no meu processo de aprendizagem, tenho certeza que irei superá-lo.”

**Fonte:** Autora, 2022.

Já na reflexão seguinte, de S.L.R., percebemos o uso de estratégias na realização da atividade que caracteriza a sua *autonomia como aprendiz* ao afirmar que:

**Quadro 05:** A Autonomia discursiva do sujeito como aprendiz.

**Diário reflexivo da carta pessoal de S.L.R. referente à 1ª atividade de escrita proposta pela professora-pesquisadora – 2º módulo da seqüência didática**

“Na escrita da carta pessoal não tive muitas dificuldades, uma vez que procurei escrever utilizando um vocabulário que eu pude dominar. Nesta atividade utilizei pouco o dicionário, utilizei palavras que eu já conhecia em inglês.”

**Fonte:** Autora, 2022.

A partir do excerto acima, depreende-se que S.L.R. mostrou que é capaz de produzir seu texto em inglês se desprendendo da língua materna, já que a maioria dos aprendizes escreve o texto na língua materna usando um vocabulário de que não tem conhecimento na LE e logo em seguida tem dificuldade de passar para a língua-alvo (mesmo com a ajuda do dicionário), sendo este o ponto causador de desestímulo para que o aluno desenvolva a habilidade de escrita.

Essa dificuldade de produção escrita sem o uso do dicionário está presente na reflexão feita por LI.A.S.

Nas palavras do aprendiz, temos:

E finalmente, encontramos características de *“autonomia como pessoa”* no diálogo reflexivo de LE.A.S. quando foi capaz de inferir os seus contextos pessoais e expressar o seu desejo de criatividade nas atividades da escrita: admite as suas dificuldades, mas as coloca como um desafio diante de si.

No dizer de LE.A.S., tivemos:

### Quadro 06: Autonomia discursiva como pessoa.

#### Diário reflexivo da carta de opinião referente à 2ª atividade de escrita proposta pela professora-pesquisadora – 3º módulo da sequência didática.

“Tenho dificuldades em colocar as palavras na ordem certa. Esse é um grave erro que sempre cometo nos meus textos de English, pois estou acostumada com a língua materna. Aprender a língua-alvo é um grande desafio pra mim. Embora minhas dificuldades sejam grandes sei que irei aos poucos conquistar, pois isso é um grande desafio para mim.”

**Fonte:** Autora, 2022.

Portanto, a despeito de estar diante de “graves erros” (dando o seu diagnóstico drástico), acredita que superará as suas dificuldades e encontrará os seus contextos pessoais de aprendizagem.

Considerando tudo o que foi dito concernente ao desenvolvimento da autonomia discursiva do aprendiz, de forma que o diálogo consigo mesmo (diário reflexivo) e com o outro (par dialogal) favorecesse a constituição do seu discurso sem que fosse necessário modelos de textos acompanhando as atividades propostas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais temos que, ao analisar as concepções de linguagem presentes na relação entre o LD e a sala de aula, que aponta para a possibilidade de questionar o lugar do aluno no evento comunicativo da produção escrita em língua estrangeira, fizemos uma discussão sobre o perfil de atividades propostas pelo LD e questionamos se existe a preocupação de levar o aluno a se desenvolver na produção escrita, cujo foco seria a autonomia discursiva do aprendiz.

Para tanto, investigamos se as atividades propostas nos livros adotados pela instituição de ensino superior analisada, não teriam como base a reprodução do discurso escolar e do LD. E, tendo como foco a triangulação professor, aluno e sala de aula, constatamos através da imagem trazida pelo LD analisado, a cena do triângulo supracitado sugerindo a linguagem que o docente usaria e a postura que deveria assumir, na qual os comandos centralizariam o conteúdo do livro. Também constatamos que a proposta de escrita presente no livro sugeria sempre um modelo de boa escrita, a partir de um texto usado como modelo.

Como contraponto a esse perfil de atividade, em nossa sequência didática, propomos atividades que levassem o aluno a terem razões para escrever, tendo como referência a sala de aula sociointeracionista,

conforme a proposta bakhtiniana, tornando possível o desenvolvimento da capacidade dos sujeitos reestruturarem as suas ações anteriores, não mais se baseando em modelos de boa escrita, mas interagindo com as atividades propostas a partir do diálogo com o seu objeto, sua situação e sua percepção, favorecidos pela interação com os pares dialogais.

Portanto, a partir da nossa pesquisa, fica claro que houve um trabalho de cooperativismo e de troca ora através de introspecção, ora através de diálogo, já que buscamos a possibilidade de levar os aprendizes a se responsabilizarem por sua aprendizagem e serem capazes de desenvolver as suas competências individuais.

Assim, esperamos que através desse instrumento de dados possamos contribuir para entendermos que o uso de exercícios mecanicistas que levem o aprendiz a copiar frases prontas para reproduzir estruturas da gramática, em nada favorecerão a aprendizagem. Desta forma, o resultado dessa pesquisa mostra que os aprendizes podem negociar as suas ações e construir seus próprios textos escritos, ao serem favorecidos também pela atividade do gênero textual, já que este é visto como um suporte de referência para a aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, **Dimensões comunicativas no ensino de Inglês**. São Paulo: Ed. Pontes, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 1979/1992.

CARMAGNANI, A. M. G. A Questão da autoria e a redação em cursos de ensino superior - CORACINI, Maria José (org.) – In: **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Ed. Pontes, 1999. ok

CARMAGNANI, A.N.G. – Ensino Apostilado e a venda de novas ilusões.

CORACINI, M. J. (Org.) – In: **Interpretação, autonomia e legitimação do livro didático**. S.Paulo: Ed. Pontes, 1999.

CORACINI, M. J. (Org.) – In: **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura. Língua Materna e Língua Estrangeira**. São Paulo: Ed.Pontes. 2ª Edição, 2002.

CORACINI, M. J. A Banalização dos Conceitos no Discurso de Sala de Aula.

CORACINI, M. J. O Livro didático de LE e a construção de ilusões-CORACINI, M. J. (org.) – In: **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Ed. Pontes, 1999.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de língua estrangeira. In: LEFFA, V.J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Rio Grande do Sul – Pelotas: Educat, 2001.

LOPES, A. D., BUCHALIA, A. P. e MAGALHÃES N. Um raio X da saúde dos brasileiros. In: **Revista Veja. Raio X da saúde**. São Paulo: Ed. Abril. Edição: 2050 – ano 41 – nº 09 – P.74 - 75. 05 de março de 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Ed. Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L.A. Exercícios de Compreensão ou Cópiação nos Manuais de Ensino de Línguas. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 16 nº 69, jan. / mar. 1999.

MICCOLI, L.S. Refletindo sobre o processo de aprendizagem: um estudo comparativo. In: PAIVA, Vera Lucia Menezes de. **Ensino de língua estrangeira: reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª edição, 2005.

NEVES, Maralice de Souza. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. In: PAIVA, Vera Lucia Menezes de. **Ensino de língua estrangeira: reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª edição, 2005.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Campinas – SP: Ed. Pontes, 2007.

PINTO, A.P. Livro Didático de Língua Inglesa: Reflexões sobre ensino/aprendizagem. In: **Anais do IV Seminário sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura**. Campina Grande, Paraíba: Bagagem 2000. ISBN 85-89254-17- 8 p.01 a 07, 2005.

PINTO, Abuêndia P. Correlação leitura-escrita: Implicações para o ensino de línguas. In: **II Congresso Nacional Abralín e XIV Instituto Lingüístico** – Florianópolis: Edit. da UFSC CD. Rom pp 1 – 9., 2003

RAMOS, G.M.S. **O livro didático de língua inglesa:** contemplando a produção escrita do aluno do Curso e Letras. Dissertação de Mestrado apresentado ao PPGL. UFPE: Recife, 2009.

SOUZA, D.M. Livro Didático: Arma pedagógica. CORACINI, M.J.R.F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas, SP: Ed. Pontes, 1999.

SOUZA, Danilo de Melo. **Livro Didático:** Arma pedagógica. CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Campinas, SP: Ed. Pontes, 1999.

SOUZA, D.M. Autoridade, autoria e livro didático. CORACINI, M.J.R.F. (Org.). In: **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** São Paulo: Ed. Pontes, 1999.

SOUZA, D.M. Ideal da escrita no livro didático. CORACINI, M.J.. In Interpretação, autonomia e legitimação do livro didático. São Paulo: Ed. Pontes, 1999.

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-ação. São Paulo: Cortez. 1986.

TICKS, Luciane Kirchof. O livro didático sob a ótica do gênero. In: Linguagem e ensino – **Revista do Curso de Mestrado em Letras** – Universidade Federal de Pelotas. Ed. Educat –Volume nº 1- Junho e julho de 2005.