

**LIVRO DIDÁTICO, GÊNEROS TEXTUAIS E HABILIDADE
COMUNICATIVA: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO**

Laís Teixeira Lima (UENF)

laisbj@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

chmsouza@gmail.com

Mauricio Coli Bernardes (UENF)

mcolibernardes@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como principal objetivo realizar uma pesquisa e campo com professores de Língua Inglesa (LI) da rede pública de ensino a fim de compreender a percepção dos mesmos em relação ao ensino da disciplina, portanto, foram discutidas questões como: a abordagem e o uso do livro didático (LD), a importância dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem e o conhecimento, aplicação do método comunicativo e sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira. Um questionário foi aplicado aos professores e foi composto por 11 questionamentos, 4 com perguntas abertas, 3 fechadas, que necessitavam justificativa de escolha, e 4 com perguntas fechadas. O artigo teve como base teórica autores como Marcuschi (2008), Dolz e Schneuwly (2004 e 2010) e Almeida Filho (2007). O trabalho justifica-se na necessidade de o professor mediar o LD como um material de apoio e adaptá-lo à realidade de suas turmas, uma vez que os livros didáticos são produzidos para um público generalizado e cada turma possui características e necessidades bem próprias.

Palavras-chave:

Professor. Gêneros Textuais. Habilidade Comunicativa. Língua Inglesa.

1. Considerações iniciais

Como sabemos, os livros didáticos são produzidos para um público generalizado e cada turma possui características e necessidades bem próprias. Portanto, cabe ao professor mediar o LD como um material de apoio e adaptá-lo à realidade de suas turmas. Mesmo que o LD disponibilize um material significativo, ele pode se tornar um vilão no processo de ensino-aprendizagem se não trabalhado da maneira adequada. Portanto, buscamos informações sobre os professores, seus conhecimentos e práticas, já que eles são peças essenciais para a eficácia do uso dos livros.

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho e possibilitar um resultado mais claro, realizamos uma pesquisa com professores de língua inglesa que aceitaram colaborar com este estudo. O questionário possui doze perguntas acerca das concepções dos professores sobre gêneros textuais e seu uso em sala de aula; sobre o uso e abordagens dos livros didáticos; sobre a compreensão de habilidade comunicativa; e sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira.

1. A importância de uma aprendizagem pautada nos gêneros textuais e na abordagem comunicativa

O estudo de gêneros textuais não é recente, uma vez que é possível identificar elementos sutis acerca desta temática em estudos de Platão e seus seguidores. E ainda hoje, ele tem se mostrando cada vez mais significativo, principalmente no que se diz respeito ao ensino de língua inglesa (LI). A aprendizagem de gêneros textuais (GT) é de extrema importância para o desenvolvimento sociocomunicativo dos alunos, pois, assim, ele será capaz de utilizar a língua como instrumento no processo de interação. Pois para Marcuschi (2008),

(...) os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p.155)

A partir do estudo da língua em uso – ou seja, por meio do ensino de gêneros – serão oferecidos aos alunos recursos necessários para a construção de sua capacidade de interligar a função dos textos, com o contexto em que ele se encontra e com os interlocutores a quem se destina. Para que os GT sejam efetivamente trabalhados em sala de aula, os autores sugerem ao professor

(...) criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos de variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicações diversas. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 96)

Diante da evolução das concepções e teorias de gêneros textuais propostas, observamos que as abordagens metodológicas para o ensino de Língua Estrangeira (LE) estão em processo de reestruturação, uma vez que as pesquisas estão apontando para a necessidade de um ensino mais dinâmico. É possível perceber, então, que houve um processo de ruptura

no ensino de Língua Inglesa; a abordagem tradicional da gramática formal deu lugar a um ensino mais interacional, que busca estudar a língua em seu contexto de uso. Portanto, no processo de ensino-aprendizagem, o professor deve oportunizar ao aluno o desenvolvimento das habilidades comunicativas, mediante reflexões e prática. Assim, o ensino passa a ser centrado nos aprendizes e eles se tornam agentes da construção de seu conhecimento.

Almeida Filho (2007) afirma que um professor propõe uma abordagem comunicativa quando coloca seu aluno como sujeito e agente de sua própria formação da Língua Estrangeira. Ou seja, aspectos gramaticais e lexicais recebem menor ênfase no processo de ensino, ao mesmo tempo em que apontam maior relevância às situações de ensino que proporcionam ao aluno a possibilidade de desenvolver suas práticas sociais. Almeida Filho (2007) corrobora que

(...) o ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com a linguagem como organizatória das amostras autênticas de língua alvo que se vão oferecer ao aluno. (ALMEIDA FILHO, 2007. p. 47 e 48)

A partir do momento que o professor disponibiliza para os alunos materiais e criam situações que os incentivam a interagir com a LE e dá voz aos alunos, ele os incentiva a pensar e fazer o uso da língua, uma vez que os alunos precisam questionar, opinar e perguntar. Assim, o professor deixa de ser o agente do processo educacional e deixa que o aluno assumira este papel.

Outro ponto que deve ser amplamente discutido no ensino de LI é o livro didático. Durante esta pesquisa, pudemos perceber que o livro didático é o material de apoio pedagógico mais utilizado entre os professores de LI entrevistados das escolas de Bom Jesus do Itabapoana e Itaperuna. Em algumas situações, ele é a única fonte de metodologia pedagógica no ensino de LE, isto porque muitos professores possuem uma carga horária extensa em sala de aula e não conseguem desenvolver as adequações metodológicas necessárias para o ensino mais contextualizado. Portanto, é essencial que o LD proponha conteúdos e atividades que auxiliem neste processo, principalmente no que se diz respeito às habilidades necessárias para a comunicação, pois o material possui uma influência significativa e uma responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

2. Análise do questionário

Durante a aplicação dos questionários, encontramos algumas dificuldades. Primeiramente, os professores, ao mesmo tempo em que se mostraram receptivos a auxiliar no desenvolvimento da pesquisa, mostraram-se relutantes na hora de devolver os questionários, possivelmente pela insegurança de não darem respostas consideradas satisfatórias. Em outras situações, os questionários eram disponibilizados, mas muitas vezes não retornavam para que a análise fosse realizada. Alguns justificaram que estavam sem tempo e outros não deram justificativa alguma.

Diante destas dificuldades, dos 30 questionários distribuídos, conseguimos uma amostra de 16 professores de Língua Inglesa, que atuam em sala de aula de escolas públicas nos municípios de Bom Jesus do Itabapoana e Itaperuna. O questionário é composto por 11 questionamentos, 4 com perguntas abertas, 3 fechadas, que necessitavam justificativa de escolha, e 4 com perguntas fechadas. Nas justificativas e perguntas fechadas, organizamos grupos que continham respostas similares, para que fosse possível categorizá-las.

Antes de iniciar os questionamentos específicos, foi solicitado que os informantes identificassem algumas informações pessoais, como a escolaridade, tempo como professor, se possuía alguma formação além da faculdade e se participa de alguma formação continuada.

Identificamos que a maior parte dos entrevistados possui pós-graduação *latusensu* ou *strictosensu*. Este fato torna-se relevante para este estudo, uma vez que o professor buscou e busca complementação de sua formação inicial, como vemos no gráfico a seguir. Por ter maior grau de formação, provavelmente ele conhecerá terminologias como habilidade comunicativa, compreenderá conceitos de gêneros textuais e sua metodologia de uso e concepções dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

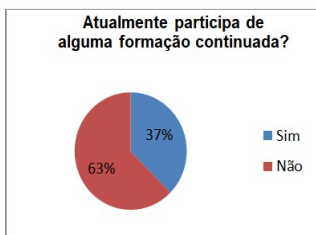


Gráfico 1: Escolaridade dos Informantes.
Fonte: Dados da pesquisa.

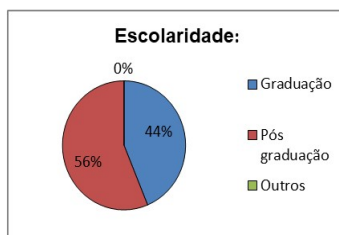


Gráfico 2: Atualmente participa de alguma formação continuada?
Fonte: Dados da pesquisa.

O segundo gráfico aponta a porcentagem de professores que participam atualmente de alguma formação continuada. Neste estudo, consideramos formação continuada os cursos que dão sequência à graduação, tais como os disponibilizados pelas Secretarias de Educação, cursos de extensão, pós-graduação, entre outros. É de extrema relevância apontar que somente 6 dos 16 professores entrevistados afirmam participar de alguma formação continuada. Este dado deve ser um alerta, uma vez que o professor deve estar em constante formação, para assim repensar suas práticas docentes e aprimorar seu conhecimento profissional.

Identificamos que 11 professores fizeram curso livre de inglês além da faculdade, este número significativo de educandos pode ocorrer, pois algumas universidades não abordam em seu currículo o ensino da língua inglesa como segunda língua. Então, o professor busca os cursos alternativos de inglês para suprir tal carência, como é possível observar no gráfico a seguir:

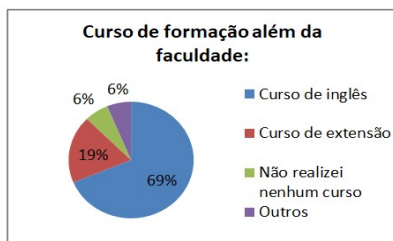


Gráfico 3: Curso de formação além da faculdade.
Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos que um número bem menor de professores participou de cursos de extensão ou outro curso complementar que não foi especificado pelo entrevistado. É importante ressaltar que, nesta pesquisa, somente um professor não realizou outros cursos além da faculdade.

A primeira questão, proposta pela pesquisa, busca saber se o professor utiliza o livro didático em suas aulas. Observamos o seguinte resultado:

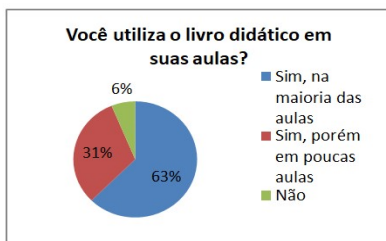


Gráfico 4: Você utiliza o livro didático em suas aulas?
Fonte: Dados da pesquisa.

Com este resultado, foi possível observar que a maior parte dos professores utiliza os livros didáticos como o principal recurso metodológico durante as aulas de Língua Inglesa. O fato de somente uma pessoa dizer que não faz o uso do LD em sala de aula evidencia ainda mais a hipótese de que o livro é o principal material utilizado nas escolas públicas.

Os professores justificaram as respostas, as quais agrupamos para que fosse possível classificá-las no seguinte quadro:

Grupos	Número de informantes
Usam o livro como apoio.	05
Não utilizam os livros sempre, pois, precisam seguir o Currículo Mínimo.	04
Utilizam sempre, pois, consideram o LD um material excelente	03
Utilizam apostila ou material diferenciado	02
Apontam problemas referentes ao livro ou disponibilidade do LD.	02

Quadro 8: Justificativa do questionamento “Você utiliza o livro didático em suas aulas?”
Fonte: Dados da pesquisa.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Dos 16 professores informantes, 5 afirmaram que utilizam o LD apenas como um material de apoio durante as aulas e procuram materiais extras para complementar sua metodologia, assim como afirma a Informante 1:

“Utilizo o livro didático em minhas aulas como um material de apoio, pois é necessário fazer adaptações para que as atividades se aproximem mais da realidade dos alunos” (Informante 16).

Quadro 9: Respostas dos informantes.
Fonte: Dados da pesquisa.

Alguns professores informaram que não utilizam o LD por trabalharem em escolas estaduais do Rio de Janeiro e a Secretaria de Educação sugere que as escolas sigam o Currículo Mínimo proposto por eles. Então, quatro destes professores justificaram a não utilização do LD em todas as aulas, pois as temáticas dos livros não estão de acordo com o Currículo Mínimo. Selecionamos a justificativa do Informante 12 como exemplo:

“Trabalho em uma escola do estado do Rio de Janeiro e precisamos seguir o currículo mínimo proposto. Porém, o livro didático adotado pela escola não está de acordo com o currículo” (Informante 12).

Quadro 11: Respostas dos informantes.
Fonte: Dados da pesquisa.

Três professores afirmaram que fazem o uso dos livros na maioria das aulas, pois eles possuem um material rico, interessante e apresentam metodologias eficazes para o ensino de LI. Dois outros professores afirmam que utilizam apostilas ou outro tipo de material diferenciado durante suas aulas.

Por fim, dois professores apontam problemas ao utilizar o livro: um questiona a falta de livros na escola, enquanto o outro aponta a complexidade dos livros didáticos, como podemos ver nas seguintes respostas:

“Pois os alunos não trazem ou não têm o livro” (Informante 2).

“Os livros são complexos em sua formulação e explicação de conteúdos” (Informante 11).

Quadro 11: Respostas dos informantes.
Fonte: Dados da pesquisa.

Houve uma variedade nas justificativas apresentadas pelos informantes, fato que apresenta as visões diferenciadas que cada educador possui da necessidade e da forma de utilização dos livros, mesmo o livro sendo apontado como a principal ferramenta no processo de aprendizagem.

A segunda pergunta foi aberta e indagava o que o professor compreende por gêneros textuais. Nesta etapa, agrupamos as respostas em três grupos: suficiente, insuficiente e conceitos errôneos, como é possível observar no quadro a seguir:

Grupos	Número de informantes
Suficiente	06
Insuficiente	07
Conceito errado	03

Quadro 12: Respostas dos informantes: “O que você entende por gêneros textuais?”.
Fonte: Dados da pesquisa.

Consideramos suficientes aquelas respostas que atenderam aos conceitos básicos e/ou avançados de gêneros textuais; portanto, 6 professores obtiveram respostas satisfatórias. Selecionamos o Informante 3 como exemplo:

“Os gêneros textuais são textos que encontramos em nosso cotidiano, que possibilitam uma interação social e comunicativa. Por exemplo: diálogo, carta, email, entre outros” (Informante 3).

Quadro 13: Respostas dos informantes.
Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas insuficientes foram aquelas que mostraram um conceito de gênero extremamente superficial, ou aquelas que não foram claras o suficiente para compreender o conceito exposto. Foram observadas 7 respostas insuficientes, como a que será apresentada a seguir com o Informante 10. Por fim, os conceitos errôneos. Estas respostas possuíam o conceito errado acerca do que são os gêneros textuais, como podemos ver na resposta do Informante 9. Foram identificadas três respostas com o conceito equivocado.

“São um modo de classificar os textos” (Informante 10).

“Os gêneros geralmente são divididos em cinco categorias: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição” (Informante 9).

Quadro 14: Respostas dos informantes.

Fonte: Dados da pesquisa.

Portanto, pudemos observar que, dos 16 professores informantes, somente 6 deram a conceituação suficiente. Diante disso, percebemos que muitos professores, ao abordar os gêneros, ainda mostram-se confusos, ou até mesmo cometem equívocos. Este fato é de extrema relevância, uma vez que estes professores demonstram, através de suas falas, que não possuem uma fundamentação teórica acerca de conceitos dos gêneros textuais.

Como os Parâmetros Curriculares Nacionais também foram analisados neste trabalho, questionamos os informantes se conheciam a abordagem do documento em relação aos gêneros textuais. O resultado originou o seguinte gráfico:



Gráfico 5: Como os gêneros textuais são abordados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira?

Fonte: Dados da pesquisa.

A maior parte dos professores respondeu que o PCN compreende os GT como essenciais para a formação sociocomunicativa dos alunos, ou seja, o estudo vai além da sala de aula. Através dos gêneros, os alunos podem desenvolver habilidades não somente para a sala de aula, mas também para seu cotidiano. Dois professores afirmam que o PCN com-

preende que os gêneros são importantes somente para desenvolver o aluno em sala de aula. Por fim, dos 16 informantes, 5 afirmam desconhecer a abordagem do PCN em relação aos gêneros; um número muito grande de professores, já que este documento é uma referência nacional para a elaboração das matrizes curriculares, além de auxiliar o professor a trabalhar novas metodologias.

Ainda sobre os gêneros textuais, o questionamento quatro foi se o professor considera a abordagem dos gêneros textuais importante para a aprendizagem da LI. Este questionamento foi fechado e houve uma justificativa de resposta. Dos professores que responderam o questionário, 11 apontaram que os gêneros são essenciais para a aprendizagem da LI, enquanto 5 professores afirmaram que os gêneros são importantes para introduzir conteúdos gramaticais.

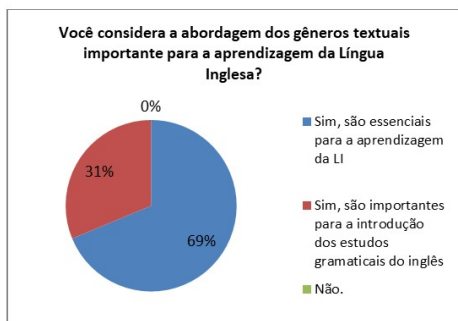


Gráfico 6: Você considera a abordagem dos gêneros textuais importante para a aprendizagem de Língua Inglesa?

Fonte: Dados da pesquisa.

O fato de nenhum informante considerar que os gêneros não são importantes para o ensino da LI mostra que, apesar de algumas vezes os professores não possuírem uma fundamentação teórica sobre os gêneros - como vimos no questionamento dois - eles têm consciência da necessidade do ensino deste conteúdo.

Para que pudéssemos categorizar as justificativas, as repostas foram separadas em cinco grupos:

Grupo	Número de informante
Utilizam como material de apoio para ensinar aspectos gramaticais e vocabulário	06
Usam para trabalhar a língua em uso e de forma contextualizada	03
Utilizam para ensinar ao aluno a construir textos	03
Utilizam para trabalhar com o aluno aspectos comunicativos da língua e deixá-los mais seguros	03
Compreende que existem outras abordagens mais importantes	01

Quadro 15: Justificativa do questionamento “Você considera a abordagem dos gêneros textuais importante para a aprendizagem de Língua Inglesa?”.

Fonte: Dados da pesquisa.

Seis informantes afirmaram que, durante as aulas, utilizam os gêneros textuais como apoio para trabalhar aspectos gramaticais da língua e desenvolvimento de vocabulário, como por exemplo, a seguinte informante:

“Pois desenvolve o vocabulário e os conhecimentos gramaticais” (Informante 8)

Quadro 16: Respostas dos informantes.

Fonte: Dados da pesquisa.

Três professores utilizam os gêneros textuais em suas aulas, a fim de ensinar aos alunos acerca da língua escrita e capacitá-los a construir os mais diversos textos. Em outro grupo, três professores apontaram que, ao utilizar os gêneros textuais, trabalham a língua em uso, de maneira contextualizada, como veremos a seguir na resposta do Informante 2. Assim como nos grupos anteriores, três professores afirmaram que trabalham os gêneros nas aulas, pois eles são uma forma de comunicação e de deixar os alunos mais seguros neste processo, isto porque é através dos gêneros que nos comunicamos, como podemos observar na afirmação do Informante 12.

“Acredito que são importantes pois através dos gêneros textuais o aluno poderá expandir seu conhecimento sobre a linguagem e escrita, terá contato e aprenderá a produzir vários outros tipos de texto como citados anteriormente, a carta, receita, notícia, propaganda, etc.” (Informante 2).

“O trabalho com os gêneros aumenta a consciência linguística dos alunos, promove uma interação com a língua em uso, o que desenvolve melhor sua competência comunicativa” (Informante 12).

Quadro 17: Respostas dos informantes

Fonte: Dados da pesquisa

Somente um professor apontou que os gêneros são importantes, mas não são essenciais para o estudo da LI, uma vez que existem outras abordagens mais necessárias do que esta. Porém, como será possível observar no quadro a seguir, o informante não especificou quais seriam estas abordagens.

“Não os vejo como essenciais, pois há outras abordagens mais necessárias. Porém, são importantes” (Informante 9).

Quadro 18: Respostas dos informantes.

Fonte: Dados da pesquisa.

A quarta pergunta foi aberta e questionou quais são os gêneros textuais mais importantes para a aprendizagem eficaz da Língua Inglesa. As respostas foram categorizadas em três grupos: os que consideram que não existe um grupo de gêneros mais importante; os que especificaram um grupo de gêneros; e os que apontaram os gêneros mais curtos e presentes no cotidiano dos alunos como mais relevante.

Grupos	Número de informante
Não existe um gênero mais importante	06
Especificou um grupo de gêneros mais importantes	07
Gêneros mais curtos e presentes no cotidiano dos alunos	03

Quadro 19: Em sua opinião, quais são os gêneros textuais mais importantes para uma aprendizagem eficaz da Língua Inglesa?.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nas respostas, 6 informantes apontam que não existe um gênero mais importante para o ensino de LI, os gêneros devem ser trabalhados a fim de disponibilizar ao aluno o acesso aos mais diversificados gêneros textuais, assim como afirma o Informante 2. Para três professores, os principais gêneros são os mais curtos e objetivos e aqueles mais recorrentes no dia a dia dos educandos, assim como podemos observar na respos-

ta do Informante 1. Por fim, o maior número de professores especificou os gêneros textuais mais importantes em sua concepção; os mais recorrentes durante as respostas foram: história em quadrinhos, reportagem, propaganda, notícias, e-mail e diálogos. Seleccionamos como exemplo o Informante 13, que será mencionado a seguir.

“Não acredito que haja um mais importante, a produção em massa de textos sejam quais forem, fará com que o aluno desenvolva a leitura, a escrita, é claro, a aquisição de vocabulário, dentre tantos outros benefícios” (Informante 2).
“Os que são mais próximos à realidade do aluno, mais modernos ou mesmo aqueles que são trazidos pelos livros didáticos. Como o uso de conversas. (Informante 1)”
“Receitas, artigos, bilhetes, cartas, notícias, reportagens, propagandas, cartazes, histórias em quadrinhos e tirinhas.” (Informante 13)

Quadro 20: Respostas dos informantes.

Fonte: Dados da pesquisa.

Portanto, observamos que os professores possuem opiniões diferenciadas acerca da importância dos gêneros textuais. Alguns apontam a relevância de gêneros específicos, enquanto outros apontam que todos são importantes e não existem gêneros mais importantes para a aprendizagem. Mais uma vez, os professores demonstram ter consciência da importância do uso dos gêneros. Diante deste fato, observaremos, nas próximas respostas, como o professor utiliza os gêneros em suas aulas. Será que eles colocam em prática suas concepções acerca da relevância dos gêneros?

A quinta pergunta foi aberta e questionou quais os gêneros mais utilizados durante aulas e como os professores os utiliza. Para agrupar, classificamos as respostas em 5 grupos: os que utilizam os gêneros curtos e presentes no cotidiano dos alunos; os que usam os gêneros propostos pelo livro didático; os que apontam que fazem o uso de alguns gêneros específicos; os que procuram diversificar a utilização dos gêneros; os que apontam conceitos errados e que dão respostas insuficientes para a compreensão.

Grupos	Número de informantes
<i>Usam os gêneros curtos e do cotidiano dos alunos</i>	<i>03</i>
<i>Usam gêneros propostos pelo LD</i>	<i>01</i>
<i>Apontam gêneros específicos</i>	<i>03</i>
<i>Procuram diversificar os gêneros trabalhados</i>	<i>04</i>
<i>Apontam conceitos errôneos ou respostas insuficientes.</i>	<i>05</i>

Quadro 21: Respostas dos informantes: “Quais os gêneros textuais você mais utiliza em suas aulas de Língua Inglesa? Como?”.

Fonte: Dados da pesquisa

Na questão anterior, 6 professores asseguram que os gêneros são importantes em sua totalidade e não existe um grupo mais importante; em contrapartida, no quinto questionamento somente 4 afirmam que durante as aulas procuram diversificar os gêneros trabalhados. Estas respostas evidenciam que, mesmo sabendo da importância de trabalhar gêneros diversos, alguns professores ainda não demonstram desenvolver esta abordagem. Como exemplo, selecionamos o informante 15, que afirma diversificar os gêneros e trabalhá-los de maneira diferenciada, evitando perguntas que requerem respostas engessadas, e procura trabalhar não somente os gêneros escritos, mas também os orais.

“Procuro diversificar ao máximo que posso ao utilizar os gêneros em minha aula, quando é possível, trabalho as três formas do gênero, a fala, a escrita e a leitura. A fala trabalho através de representações, ou diálogos, por exemplo; para trabalhar a leitura, faço perguntas que levam o aluno a pensar sobre o tema do texto, gosto de evitar perguntas com respostas óbvias. Por fim, a escrita, proponho que os alunos escrevam diferentes gêneros, de acordo com o tema da aula” (Informante 15).

Quadro 22: Respostas dos informantes.

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos 16 informantes, três afirmam que os gêneros mais utilizados durante suas aulas são os mais curtos e os mais presentes no dia a dia dos alunos. Dos informantes, três apontam que trabalham um grupo de gêneros específicos. Nestas respostas, os gêneros mais recorrentes são as histórias em quadrinhos, cartas, notícias, e-mails e diálogos.

Somente o Informante 3 afirma que, durante suas aulas, utiliza quase exclusivamente os textos propostos pelo livro didático. Por fim, encontramos 5 respostas insuficientes, ou seja, as que apresentavam o conceito errôneo de gêneros, assim como o exemplo do Informante 10, ou os que não possuíam informações suficientes para a compreensão, como o Informante 5.

“Notícias e trechos informativos de revistas, por exemplo. Os propostos pelo material didático em sua maioria” (Informante 3).

“Descritivo, narrativo, dentre outros. A partir de vídeos que assistimos, debatemos, discutimos e escrevemos...” (Informante 10).

“Geralmente, textos em prosa” (Informante 5).

Quadro 23: Respostas dos informantes.

Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos, portanto, que cada professor possui suas concepções de quais gêneros deve trabalhar durante suas aulas e como deve abordá-los; alguns demonstram concepções equivocadas, mas todos mostram-se preocupados em abordar este conteúdo.

Para a aprendizagem de uma LE, o estudo da cultura dos países que possuem a língua como materna é essencial, visto que a língua não é um código isolado, ela é móvel e pode ser moldada de acordo com a sociedade que faz seu uso. Portanto, o sexto questionamento foi se, na concepção dos professores, os gêneros propostos pelo livro didático auxiliam nesta construção cultural dos alunos, como é possível observar no quadro abaixo:

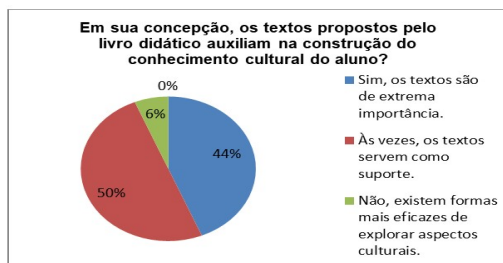


Gráfico 7: Em sua concepção, os textos propostos pelo livro didático auxiliam na construção do conhecimento cultural do aluno

Fonte: Dados da pesquisa.

A maior parte dos professores acredita que os textos propostos pelo LD são considerados um suporte para a aprendizagem do conhecimento cultural dos alunos. Portanto, supõe-se necessário que o professor desenvolva um material complementar para que o aluno construa efetivamente seu conhecimento cultural. Dos 16 informantes, 7 compreendem que os textos são de extrema importância para construção do conhecimento dos alunos. Somente 1 professor acredita que existem formas mais eficazes de explorar questões culturais durante as aulas, porém o informante não especificou quais são estas formas. Notou-se um equilíbrio entre os professores que consideram os textos essenciais e aqueles que compreendem os textos como um material de apoio, o que evidencia a importância do uso dos gêneros na construção cultural dos alunos.

Um dos questionamentos deste trabalho foi a respeito da voz do aluno em sala de aula. Perguntamos aos professores se o livro didático adotado por eles oferece espaço para que o aluno exponha suas opiniões, pontos de vista e suas formas de encarar determinados assuntos.

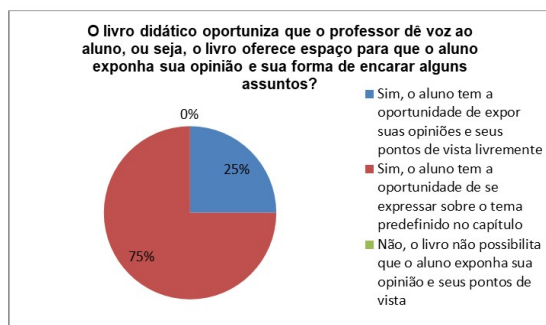


Gráfico 8: O livro didático oportuniza que o professor dê voz ao aluno, ou seja, o livro oferece espaço para que o aluno exponha sua opinião e sua forma de encarar alguns assuntos?

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos 16 professores, 4 afirmaram que o LD dá oportunidade ao aluno de expor suas opiniões e pontos de vista livremente. Destes informantes, 12 acreditam que os alunos podem expressar-se durante a aula, porém, acerca de uma temática pré-estabelecida pelo livro. Este resultado assevera o dado que obtivemos na análise dos livros didáticos, que durante as atividades propostas, os alunos têm a oportunidade de falar sobre um assunto determinado pela unidade, mas não devem sair daquela temática.

tica.

Pesquisas de autores como Almeida Filho (2007) e Hymes (1979) apontam a abordagem comunicativa como uma das mais relevantes metodologias pra o ensino de uma Língua Estrangeira. Diante disso, mesmo que o professor não a utilize em suas aulas como abordagem principal, é essencial que ele conheça tal método. No questionamento oito o informante é questionado se ele realizou algum estudo sobre o método comunicativo de Língua Estrangeira. Obtivemos respostas variadas, como é possível ver o gráfico a seguir:



Gráfico 9: Você realizou algum estudo sobre o método comunicativo de Língua Inglesa?

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que, dos 16 informantes, 7 realizaram algumas leituras acerca do tema; somente 4 professores asseguraram que já realizaram um estudo de maneira aprofundada sobre o método comunicativo; 3 informantes não se recordam se realizaram este estudo, enquanto 2 afirmam nunca terem realizado estudos sobre o método. Portanto, a maioria dos professores diz conhecer o método, o que é um dado muito positivo.

O nono questionamento é aberto e a pergunta busca saber a concepção dos professores sobre a competência comunicativa. Classificamos as respostas em três grupos: as respostas suficientes, ou seja, aquelas que atenderam ao conceito proposto pelos trabalhos de Almeida Filho; as médias, que apresentavam características extremamente básicas ao definir a competência; e as insuficientes, que não atenderam às características essenciais da competência.

<i>Grupo</i>	<i>Número de informantes</i>
<i>Suficiente</i>	<i>06</i>
<i>Médio</i>	<i>04</i>
<i>Insuficiente</i>	<i>06</i>

Quadro 24: Respostas dos informantes “O que você compreende como competência comunicativa?”.

Fonte: Dados da pesquisa.

Como é possível observar, dos 16 informantes, 6 responderam suficientemente, como podemos verificar nos exemplos do Informante 5 e do Informante 16. Obtivemos o mesmo número de respostas insuficientes, como o exemplo do Informante 12. Por fim, 4 respostas foram medianas, que caracterizaram o conceito de maneira muito superficial.

“O que oportuniza o falante de um idioma se comunicar sem seguir um modelo pré-estabelecido” (Informante 5).

“Quando o aluno tem um conhecimento linguístico e um conhecimento do mundo e quando ele a partir desses conhecimentos passa a atuar de forma crítica na sociedade” (Informante 16).

“A capacidade de expor suas ideias” (Informante 12).

Quadro 25: Respostas dos informantes.

Fonte: Dados da pesquisa.

Devemos chamar a atenção pelo pequeno número de professores que caracterizaram corretamente o método comunicativo, uma vez que este é um conceito que deveria estar extremamente presente no processo de ensino-aprendizagem de LE.

A última pergunta deste questionário foi acerca das habilidades trabalhadas pelos livros didáticos, e as respostas originaram este gráfico:

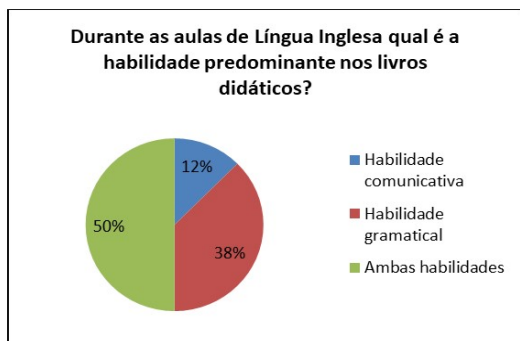


Gráfico 10: Durante as aulas de Língua Inglesa qual é a habilidade predominante nos livros didáticos?

Fonte: Dados da pesquisa.

Portanto, observamos que somente 2 professores afirmam que a habilidade oral é a principal abordagem dos LD, enquanto 6 afirmam que a habilidade gramatical é predominante. Dos 16 informantes, 8 asseveram que os livros propõem tanto a habilidade oral quanto a escrita; então, concordamos com a maior parte dos professores, uma vez que obtivemos este dado na análise das coleções.

3. Considerações finais

Diante da análise dos questionários, pudemos observar que existe uma falha na percepção de muitos professores de LE em relação a conceitos relevantes para o ensino de Línguas, ou seja, grande parte deles acredita saber conceituar terminologias como a competência comunicativa, porém ao defini-las, apresentam conceitos extremamente superficiais ou até mesmo incorretos. Este dado é importante, pois estes professores estão atuando em salas de aula e deveriam ter estes conceitos definidos para adaptá-los a necessidade dos alunos e a suas metodologias.

Concluimos também que muitas vezes o professor compreende a necessidade de trabalhar os gêneros textuais e a competência comunicativa, por exemplo, durante suas aulas, mas através de suas respostas percebemos que eles não conseguem trabalhar efetivamente durante suas aulas. O que pode proporcionar um déficit no ensino dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 4. ed. Campinas-SP: Pontes, 2007.

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*, Brasília, 2000.

DE LIMA, Diógenes Cândido (Org.). *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.

DIAS, Renildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs). *O livro didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2009.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e organização de Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, Mai/Jun/Jul/Ago, 1999. p. 5-16. São Paulo.