

O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Rogério Tilio¹
UFF/ UNIGRANRIO

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir o papel de um dos gêneros discursivos mais presentes no ensino, especialmente de língua estrangeira: o livro didático. Justamente por ser tão presente e naturalizado, muitos professores não se dão conta da força do seu discurso, que pode interferir não apenas no processo de ensino e aprendizagem, mas também na construção de identidades dos alunos. Buscando entender melhor este discurso, o presente texto discute questões como: as características do livro didático, o papel que desempenha no ensino (através das vozes e da autoridade a ele inerentes, seus conteúdos e práticas pedagógicas, e suas atividades), produção e mercado, indústria cultural e ideologia, mercado editorial e mercado consumidor, e abordagem de questões culturais.

Palavras-chave: livro didático, língua estrangeira, abordagem crítica

Abstract: This paper discusses the role of the coursebook, one of the most significant genres in classroom discourse, especially in foreign language classes. Due to this naturalized use of coursebooks, many teachers are not aware of its discursive strength, which can interfere not only on the teaching and learning process, but also on the students' identities construction. Trying to understand better such discourse, this text discusses issues such as: the characteristics of the coursebook, its role in the teaching process (through its inherent voices and authority, its contents and pedagogical practices, and its activities), production and market, cultural industry and ideology, publishing market and consumer market, and the approach to cultural issues.

Keywords: coursebook, foreign language, critical approach

1. Introdução

A problemática do livro didático se insere em um contexto mais amplo, que perpassa o sistema educacional e envolve estruturas globais (...): o Estado, o mercado e a indústria cultural. (...) O livro didático não pode ser estudado de forma isolada, "em si", mas pressupõe o mapeamento das estruturas de poder e econômicas da sociedade (...) para que compreendamos o seu funcionamento (Freitag et al., 1997, p. 127).

Uma análise crítica do livro didático não poderia deixar de considerar sua inserção no contexto geral do sistema educacional, o mercado o qual serve e, por fim, seus usuários, professores e alunos (Carmagnani, 1999b, p. 127).

Entender a natureza do livro didático requer entendê-lo sob três ângulos

distintos: através de suas especificidades próprias, como um produto de uma indústria cultural que veicula ideologias, e como um produto de consumo no mercado editorial de uma sociedade capitalista. Oliveira et al. (1984) distinguem três aspectos a serem analisados em um livro didático: o pedagógico, o econômico e o político, onde se encontram também o social e o cultural.

2. Características do livro didático

Kramsch (1988) identifica quatro características dos livros didáticos de língua estrangeira: (1) são *orientados por princípios*: princípios básicos de conhecimento, segundo o modelo de teoria de linguagem adotado; (2) são *metódicos*: o conhecimento é dividido em itens e classificado, e a aprendizagem é seqüencial e cumulativa; (3) são *autoritários*: o que o livro diz é sempre verdade; (4) são *literais*: devem ser seguidos literalmente e possuem formas e significados literais.

Apesar de não ser condição *sine qua non* para que uma situação de ensino e aprendizagem se concretize, o livro didático está presente em quase todas as situações de ensino e aprendizagem de inglês. O livro didático é, sem dúvida, a principal fonte de informação no contexto pedagógico (Johns, 1997), servindo de andaime para a aprendizagem.

Entretanto, segundo Grant (1987), o livro didático pode ser a principal arma no arsenal do professor. Assim como uma arma, o professor precisa saber lidar e demonstrar habilidade com o livro didático.

O livro didático é a fonte mais utilizada no ensino, uma fonte de “saber institucionalizado” (Carmagnani, 1999b), o depositário de um *saber* estável a ser decifrado, descoberto e transmitido ao aluno (Souza, 1995a). Para muitos, ele ocupa até o lugar de manual, ou seja, deve ser seguido (Coracini, 1999d).

Ele faz parte de uma tradição e está inserido em um contexto que prioriza a transmissão do conhecimento via livro didático. (...) O livro didático tem sido, tradicionalmente, o principal mediador no ensino promovido pela instituição-escola. Ele costuma ser, quase que exclusivamente, a principal fonte de material didático utilizado por professores (Souza, 1999c, p.

¹ Doutor em Letras (PUC-Rio).

94).

Muitas são as vantagens do uso de livros didáticos, pois estes promovem uma visão organizada da disciplina em questão, resumindo o “consenso disciplinar” existente na área (Johns, 1997), além de, logicamente, facilitar o trabalho do professor, auxiliando o ensino (Hyland, 2000; Johns, 1997). Kuhn (1963 apud Myers, 1992) também aponta o fato de que livros didáticos reforçam o reconhecimento de uma área do conhecimento como ciência, pois ajudam a disseminar conhecimentos dentro de uma disciplina (Hyland, 2000). Dessa forma, a falta de livros didáticos publicados em uma determinada área pode levar ao não reconhecimento dessa área de estudo como uma ciência.

Por outro lado, Johns (1997) também chama a atenção para as diversas desvantagens no uso do livro didático. Em primeiro lugar, as informações contidas em um livro didático podem, muitas vezes, estar ultrapassadas. Publicar um livro requer algum tempo e, dependendo da área de conhecimento, muito pode acontecer entre escrever um livro e publicá-lo. Dessa forma, o livro didático pode já ser publicado com conhecimento ultrapassado. É verdade que trata-se de um caso extremo, mas mesmo em situações menos radicais, a defasagem de tempo existe, e, por mais novo que o livro seja, sempre existirão pesquisas mais recentes sobre o assunto.

Outra desvantagem é a forma autoritária de apresentar a informação, pois o livro, por ser um livro, já tem em si mesmo uma condição de “autoridade do saber”. Kuhn (1963) afirmou, de forma bastante radical, que livros didáticos podem limitar o pensamento. Isso porque apresentam o conteúdo como fatos indiscutíveis, verdades universais (Johns, 1997), ou um corpo de conhecimento canônico (Hyland, 2000). A informação é apresentada, na maioria das vezes, como um modelo autoritário e incontroverso, e o discurso não-dialógico do livro parece produzir uma definição absoluta da realidade (Hyland, 2000). Myers (1992) sugere que os fatos contidos em um livro didático sejam vistos de outra forma:

Tendemos a achar que uma afirmação está em um livro didático porque é um fato. A Sociologia do Conhecimento Científico sugere que invertamos esse olhar e passemos a considerar que uma afirmação é um fato por estar em um livro didático (Myers, 1992, p. 3).

O leitor precisa, então, estar consciente da natureza do livro didático ao estudar seu conteúdo. Os fatos expostos em um determinado livro didático refletem o olhar do autor daquela publicação, e não verdades universais. Entretanto, cada autor procura fazer de seu olhar uma verdade universal, na tentativa de atrair leitores com promessas de respostas para todas as perguntas.

Ao invés de auxiliar o leitor a refletir, o livro didático acaba levando o leitor a internalizar um fato como absoluto, já que as informações contidas nos livros didáticos são concebidas como verdades absolutas e incontestáveis (Johns, 1997; Watson, 1968). Dessa forma, o livro didático também falha no processo de construção do conhecimento (Johns, 1997), já que este livro torna-se o detentor do conhecimento e cria uma barreira entre o saber e o aprender, afastando cada vez mais o aprendiz do saber construído (Hyland, 2000).

Muitas vezes, da forma como são utilizados, livros didáticos podem oferecer diversas restrições e visões limitadas de um determinado assunto: “graças, em parte, ao livro didático, o aprendiz acredita que determinada área do saber seja um cânone coerente, uma progressão linear em direção ao conhecimento, ao invés de uma reconstrução racional de diversas perspectivas contestadas” (Hyland, 2000, p. 106). Entretanto, existem diferentes formas de se apresentar uma mesma informação: de maneira mais factual ou menos factual (Myers, 1992); quanto menos factual a afirmação, maior espaço para discussão sobre o assunto.

Mesmo que o autor de um livro didático imponha seu olhar como o conhecimento absoluto, a intertextualidade e interdiscursividade podem propiciar oportunidades de contestação, e até mesmo de mudanças (Hyland, 2000) na suposta verdade por ele apresentada. Apesar das ordens do discurso que regem a sociedade (Foucault, 1971; Fairclough, 2001), sempre há escolhas a serem feitas (Hyland, 2000; Halliday & Hasan, 1989). Por isso, dois livros didáticos sobre o mesmo assunto, por mais similares que sejam, nunca são idênticos (Hyland, 2000; Johns, 1997). Os autores precisam fazer escolhas na hora de publicar seu material: se a escolha de informações não for diferente, pelo menos a escolha da abordagem certamente será; estas escolhas refletem algumas das identidades dos autores, suas crenças e a visão de ensino e aprendizagem em que acreditam.

Em uma abordagem sobre o conhecimento que seja despreocupada com a verdade absoluta, o saber seria socializado e passível de discussão, sendo apresentado de forma menos autoritária. Nesta perspectiva, a aprendizagem não se dá pela transferência de saber do mais competente para o menos competente; a aprendizagem se dá em um processo interativo (Hyland, 2000) que dá voz ao aprendiz. “As interações envolvidas na transmissão de cânones são, certamente, bem diferentes daquelas envolvidas na apresentação de argumentos e contestação de interpretações” (Hyland, 2000, p. 106). A transmissão do conhecimento não pode e não deve nunca ser mais importante do que a transformação do conhecimento (Hyland, 2000).

Finalmente, é importante ainda ressaltar que livros didáticos devem atender às necessidades e expectativas do aprendiz, adequando-se à sua realidade. Nem sempre as necessidades do aprendiz e o contexto sociocultural em que o aluno está inserido são respeitados por ocasião da escolha de um livro didático (Yakhontova, 2001). Isso porque inúmeros outros fatores são considerados para sua escolha: abrangência do conteúdo do curso, recursos didáticos que facilitem o trabalho do professor, convênios com autor/editora, etc. As necessidades e realidade do aprendiz não ocupam, muitas vezes, as posições prioritárias.

O que não pode ser esquecido é que não existe o livro didático ideal. Mesmo que sua escolha envolva atenção às necessidades do aprendiz, seu contexto sociocultural, informação cultural diversa e não-etnocêntrica, balanceamento entre teoria e prática, e linguagem apropriada, um livro didático nunca será auto-suficiente; sempre haverá necessidade de se suplementar determinadas partes do livro didático com material extra (Yakhontova, 2001). Cabe ao professor saber o momento de adotá-lo tal como foi concebido ou adaptá-lo (Celce-Murcia, 2001), omitindo ou complementando o que se fizer necessário. O livro didático é apenas uma sugestão, e não uma receita (Fleury, 1961). Segundo Hyland (2000) e Johns (1997), o livro didático é mais uma ferramenta – para Davies (1992), a principal – para auxiliar o professor no ensino. “O livro didático é uma ferramenta, e o professor deve saber não apenas usá-lo, mas também ter consciência do quão útil ele pode ser” (Williams, 1983, p. 254).

3. O livro didático no ensino

Para os professores “fiéis”, o livro didático funciona como uma Bíblia, palavra inquestionável, monumento, como lembra Souza (1995[a]), analisando o livro didático como Foucault analisa o documento histórico: a verdade aí está contida; o saber sobre a língua e sobre o assunto a ser aprendido aí se encontra. Desse modo, as perguntas, sempre “bem” formuladas, evidentemente, só podem ser respondidas de acordo com o livro do professor, de tal maneira que o professor raramente se dá conta quando uma pergunta não foi bem formulada (cf. Coracini, 1995[a]), dificultando a obtenção da resposta “certa”, determinada pelo autor do livro didático; este, autoridade reconhecida, carregaria, então, a aura da verdade, da neutralidade, do saber (Coracini, 1999b, p. 23).

O livro didático, idealmente um facilitador do ensino, é muitas vezes o grande vilão da educação. Enquanto deveria apenas facilitar o trabalho do professor, ele acaba, na maioria das vezes, delineando e limitando o seu trabalho.

O livro didático não pode ser visto como o detentor do conhecimento. É apenas um andaime que serve para auxiliar o aluno a construir conhecimentos relevantes. O material didático é mais um elemento na troca que deve ocorrer na sala de aula: troca entre professor e alunos, passando pelo livro didático, pela instituição de ensino e pelo contexto social, ou diferentes contextos sociais, onde todos estão inseridos. O objetivo principal da educação, e o livro didático não pode jamais atrapalhar esse objetivo, é levar os alunos a pensar criticamente. E isso o professor pode fazer sempre, a partir do livro adotado pela instituição, ou apesar dele. Mesmo que o livro tenha o objetivo de perpetuar certos valores, o professor pode, e deve, sempre levar os alunos a pensar criticamente e analisar, avaliar, discutir, e até mesmo rejeitar o seu conteúdo, caso isto seja necessário.

3.1 Vozes e autoridade

A sala de aula é o espaço onde se dá o encontro de várias vozes² que

² Segundo Bakhtin (1929 [2002]), por trás do discurso de cada indivíduo (sua voz) existe uma série de vozes acumuladas ao longo do tempo. Essas vozes, juntas, são responsáveis pela construção deste indivíduo e dos significados que ele cria.

trabalham juntas na negociação de significado e construção do conhecimento. Kramersch (1988) identifica quatro vozes presentes na sala de aula de língua estrangeira: no sujeito professor há a voz do professor, que ensina a língua; a voz do mestre, que conduz a aula; a voz do usuário nativo da língua³, na medida que, conforme já visto anteriormente, não se pode dissociar a língua do contexto em que ela é usada e de quem a usa; e a voz dos alunos, que interagem com o professor na construção do conhecimento. Além das vozes mencionadas por Kramersch (1988), vale ressaltar a voz do livro didático e a voz da instituição de ensino. Essas duas vozes podem até mesmo *tirar* a voz do professor, ou seja, o que o professor diz pode não ser a sua voz real, mas a voz da instituição onde trabalha ou a voz do livro didático que usa, na maioria das vezes escolhido pela instituição, e não por ele próprio. A razão da voz do professor muitas vezes refletir a voz do livro demonstra a autoridade que o livro didático possui na educação.

Existe uma grande discussão acerca da centralidade que confere autoridade ao livro didático na educação, o que varia de acordo com os modelos teóricos colocados como pressupostos. Luke, Castell & Luke (1989) citam Olson (1986) para explicar que tal autoridade provém da forma linguística e ideológica como o texto é escrito, pois ele é escrito de forma que torne os seus significados absolutos, não deixando ao leitor qualquer papel de interpretação, apenas de aceitação, e de forma que o que está escrito pareça uma verdade absoluta e indiscutível:

A centralidade do livro didático (...) provém da autoridade dos textos, e para Olson [1986], (...) os textos parecem estar "acima da crítica" devido ao afastamento do autor em relação ao que é dito, e mais ainda em relação ao leitor, dando assim a impressão de objetividade e neutralidade do texto (Luke, Castell & Luke, 1989, p. 247).

Segundo Olson (1986), o livro didático pode ser considerado "impessoal, objetivo, acima de qualquer crítica", uma "fonte transcendental" de conhecimento. O problema é que muitos ainda enxergam o livro didático desta forma, como algo a ser idolatrado, venerado.

Tal *adoração* ao livro didático pode ser responsável pela anulação da voz

³ Em muitos contextos, como no Brasil, o professor, na maioria das vezes, não representa a voz do usuário nativo, já que ele também é falante do inglês como língua estrangeira.

do professor mencionada anteriormente. A crença na sabedoria suprema do material publicado coloca professores e alunos sob a ditadura do livro didático. Essa ditadura é forte ao ponto de abandonar-se o programa de curso e seguir-se o livro de forma literal. A situação pode ser ainda pior: muitas vezes não há programa; o programa passa a ser o próprio livro didático. Entretanto, a função do livro didático deveria ser a de servir como uma ferramenta que auxilie o ensino dos conteúdos programáticos, e não atuar como o programa em si, ditando tudo aquilo que deve ou não ser ensinado.

Luke, Castell & Luke (1989) procuram justificar a autoridade do livro didático no ensino inserindo-o no contexto social. A autoridade do texto é legitimada pelo contexto institucional e por regras sociais. Existe uma hierarquia em que a escola está no topo, sendo seguida pelo professor (quando não há um coordenador entre os dois), vindo abaixo o livro didático, e por último o aluno.

Ao falar em educação consciente, em que o professor leva o aluno a negociar o significado e o ajuda a construir o conhecimento (ao invés de impô-lo), é preciso *administrar* o uso do livro didático de forma que ele atue apenas como uma ferramenta auxiliar na negociação do significado e na construção do conhecimento. É preciso que, via mediação do professor, e apesar da autoridade do livro e da instituição, o texto didático seja trabalhado em uso, ou seja, o texto (relevante) inserido na vida social do aluno. O aluno é um ser capaz de raciocinar e tirar conclusões próprias. Ele já vai para a aula levando algum conhecimento. Esse conhecimento deve ser aproveitado na hora da construção do novo conhecimento, e não ignorado em nome da autoridade do livro didático, por exemplo. Práticas interacionais e extra-textuais devem mediar o uso educacional do livro didático. Além de lido, o texto deve ser interpretado, ou seja, analisado vis-a-vis modelos de teoria de linguagem, modelos ideológicos e modelos culturais, sendo co-participante da aprendizagem. Segundo Luke, Castell & Luke (1989, p. 249):

Não se pode entender um assunto de forma adequada até que se esteja familiarizado com a sua formação histórica. No caso do texto didático, os alunos se apóiam em cursos feitos anteriormente, em leituras e em explicações do professor: o conhecimento anterior acumulado, que torna possível a busca do objetivo do texto e o entendimento das formas lingüísticas.

Da mesma forma, muitos críticos literários expressam um ceticismo crescente na possibilidade de determinar-se um significado fixo e correto baseado nas propriedades formais "intrínsecas" ao texto. (...) a teoria literária pós-Nova Crítica chama a atenção para o conhecimento anterior do leitor e o contexto social da leitura como determinantes do significado, da interpretação e da crítica.

Tais observações em relação à evolução histórica da prosa moderna, o conhecimento anterior sobre o assunto por parte do leitor e o contexto de interpretação indicam que o conhecimento não está, nem poderia estar, "no texto" em si.

Diversos autores são unânimes em afirmar que a força do livro didático no ensino é inegável (Carmagnani, 1999a, b; Coracini, 1999a, b, c, d, e; Freitag et al., 1997; Grigoletto, 1999a, b; Oliveira et al., 1984; Souza, 1999a, b, c, d, e), e que, de uma forma ou de outra, influencia o processo de ensino e aprendizagem. Segundo esses autores, os professores se deixam levar pelos livros, mesmo que se choquem com suas idéias e convicções pessoais; ou seja, o professor anula sua voz perante o livro didático (Grigoletto, 1999a), que deixa de servir aos professores como simples "fio condutor" de seu trabalho, passando a assumir o caráter de "critério de verdade" e "última palavra" sobre o assunto ensinado (Freitag et al., 1997, p. 108).

O livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte última e, às vezes, única, de referência (Souza, 1999e, p. 153).

Mesmo aqueles professores que rejeitam a adoção de um livro didático, preferindo utilizar material próprio, acabam por utilizá-lo indiretamente, como base para a elaboração de exercícios e apostilas, que normalmente não passam de um recorte e colagem de fotocópias de diversos livros didáticos (Souza, 1995a). A autoria e a autoridade também são as mesmas do livro didático: verdades são trazidas pelos autores e que devem ser mediadas pelos professores para serem resgatadas pelos alunos (Carmagnani, 1999a).

Notamos que, embora se observe uma adoção cada vez mais freqüente do material didático "avulso", a tentativa de ruptura com os padrões do livro didático esbarra na própria tradição do ensino (...), que desconhece outra forma de organização do

conhecimento a ser transmitido em sala de aula que não seja através do livro didático. Continuamos, assim, com o livro didático como documento da história tradicional, ou seja, como “detentor” de um saber já posto, a ser resgatado, como algo que é auto-suficiente, que se basta (Souza, 1995a, p. 117).

Coracini (1999c) afirma que recentemente voltou-se a admitir que o livro didático ocupa, direta ou indiretamente (via apostilas, por exemplo) um lugar central no ensino de línguas estrangeiras. Essa centralidade do livro didático no ensino leva ao questionamento se o ensino está centrado no aluno, como gostariam pedagogos e professores, ou no livro didático, do qual o professor não seria senão um mero mediador.

Atualmente, principalmente no Brasil, o livro didático serve de parâmetro não apenas para professores, que encontram nele o conteúdo a ser ensinado, economizando tempo não apenas na seleção de material mas também na preparação das aulas, como também para alunos, que encontram no livro didático a referência da matéria a ser estudada (Coracini, 1999c). Com essa naturalização do uso do livro didático por professores e alunos, o professor “parece nem perceber a limitação de sua própria liberdade: afinal, cede-se ao livro a autoridade de ditar as regras do jogo, de delimitar os conteúdos e as metodologias a serem adotadas, em conformidade, é claro, com a ideologia vigente” (Coracini, 1999c, p. 37).

O livro didático torna-se, portanto, inquestionável, e dessa forma comanda a prática pedagógica. Ele acaba funcionando, muitas vezes, como o portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos (Coracini, 1999c), como o discurso da verdade (Grigoletto, 1999a). Com base em Foucault (1979), segundo o qual o poder se dissemina de diferentes formas e produz efeitos de verdade, nas ordens do discurso da escola o livro didático se constitui como um texto fechado, com sentidos pré-estabelecidos a serem resgatados por professores e alunos (Grigoletto, 1999a).

O livro não é apresentado como espaço sempre incompleto de produção de sentidos, o que é próprio de qualquer texto, mas sim como um “pacote” embrulhado e amarrado que outros sentidos não pode conter (Grigoletto, 1999a, p. 76).

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma

verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la (Souza, 1999a, p. 27).

É relevante considerar que a autoridade do livro didático se faz presente de duas maneiras: na voz do próprio livro e na voz dada pelo livro aos alunos. No primeiro caso, a autoridade do livro está ligada à seleção de tópicos e de sua abordagem. Mostrar alguns tópicos em detrimento de outros, e escolher uma determinada abordagem para os tópicos escolhidos são formas do livro mostrar sua autoridade. A voz do livro didático é a voz de seus autores e da sua editora, e os autores são legitimados pela sociedade pelo *status* de terem um livro publicado.

O autor do livro didático torna-se, assim, o intérprete de conteúdos complexos ou até mesmo considerados impenetráveis. (...) [o autor] domina um determinado conteúdo, a fim de saber selecionar o que houver de mais relevante para ser apresentado a alunos no contexto escolar, conferindo à sua seleção a característica de um prato de fácil “digestão” e de aparência atraente (SOUZA, 1999a, p. 29).

3.2 Conteúdos e práticas pedagógicas

Algumas das características que tornam o discurso do livro didático de língua estrangeira o discurso da verdade são o seu caráter homogeneizante, a repetição e a apresentação do conteúdo (Grigoletto, 1999a). Todos os livros didáticos são basicamente iguais; o aluno é, portanto, exposto a um único discurso – uniforme, sem variações. Além de repetição entre diferentes livros, há também repetição dentro do mesmo livro; ou seja, todas as unidades de um mesmo livro são basicamente “iguais”, o que parece insinuar ao aluno que aprender significa necessariamente seguir aqueles passos.

A ordem e a linearidade do livro didático parecem buscar a ordenação e unificação do sujeito (Grigoletto, 1999a). O conteúdo é sempre apresentado como sendo *a verdade*, sem margem a questionamentos e interpretações. O “autor não precisa justificar os conteúdos, a seqüência ou a abordagem metodológica adotadas” (Grigoletto, 1999a, p. 68).

Nos dias de hoje, o livro didático ocupa um lugar de estabilização

legitimado pela escola e pela sociedade tornou-se um produto de primeira necessidade (Oliveira et al., 1984); ele define, para professores e alunos, “o que e como se deve ensinar e aprender, estabelecendo também um perfil para o aluno e professor” (Coracini, 1999a, p. 12). Tudo se calca no livro didático: é ele que estabelece o planejamento do ano letivo e as atividades de cada aula (Freitag et al., 1997). “Defensores e críticos, políticos e cientistas, professores e alunos são, no momento, unânimes em relação ao livro didático: *ele deixa muito a desejar, mas é indispensável em sala de aula*” (Freitag et al., 1997, p. 128). O livro é valorizado como instrumento essencial, como tecnologia educacional básica para o ensino. Apesar de muito criticado, não há pedido de sua abolição (Oliveira et al., 1984). O livro didático assume o *status* de um bem do qual não se pode prescindir.

O livro didático constitui, então, um bem de consumo para professor e alunos, de que não se pode prescindir; afinal, o professor acredita que o livro didático facilita a aprendizagem trazendo *modelos a serem seguidos pelos alunos*. Essa crença provém, é claro, da certeza de que o autor do livro-texto conhece melhor do que ele, professor, o que deve ser ensinado e, portanto, ele, professor, se sente autorizado, para não dizer instado, a obedecer. Mas provém também do marketing que se faz em torno do material, marketing esse que se apóia no dizer de especialistas para situar o seu material e divulgá-lo como estando em conformidade com as novas teorias, com os resultados obtidos pelas pesquisas mais recentes (Coracini, 1999c, p. 37).

A relação professor-aluno parece ser, muitas vezes, comandada pelo livro didático, que deveria ser entendido apenas “como instrumento auxiliar e não mais enquanto principal ou única fonte de referência do trabalho docente” (Souza, 1999b, p. 59). Segundo Oliveira et al. (1984), o livro didático possui uma dupla função no ensino: fornecer conteúdo e regular a prática pedagógica e a atuação do professor. Confere, portanto, autoridade e legitimidade à sua atuação. Ao comandar a relação entre professor e aluno, o livro didático é visto como o “mestre mudo”, como a “voz do professor” (Oliveira et al., 1984, p. 27), em detrimento da voz deste (Grigoletto, 1999a). Cabe ao professor saber administrar a voz do livro didático como mais uma voz no contexto de ensino e aprendizagem, e não como a única.

O professor recebe um “pacote” pronto e espera-se dele que o utilize. Ele é visto como usuário, assim como o aluno, e não como analista. Ele é um consumidor do produto, segundo as diretrizes ditadas pelo autor (Grigoletto, 1999a, p. 68).

Não se pode esquecer que “o livro didático é parte do arsenal de instrumentos que compõem a instituição escolar, parte esta, por sua vez, da política educacional, que se insere num contexto histórico e social” (Oliveira et al., 1984, p. 111). Se a escola for entendida como um aparelho ideológico do Estado (Althusser, [1976] 2001), o livro didático, enquanto instrumento desse aparelho, serve ao estabelecimento de relações sociais e de poder (Souza, 1999a, p. 27). Há uma

relação entre as autoridades representadas pelo livro didático, responsáveis pela repartição do saber, e professores e alunos, que continuam sendo vigiados, controlados e punidos por toda a máquina do sistema escolar. O fato é que o livro didático parece funcionar, na sala de aula, como um panóptico (cf. Foucault, [1975] 2000), vigiando o professor – que, por sua vez, atua da mesma maneira sobre os alunos – e colaborando para resolver o problema da disciplina (...) porque o aluno percebe que *não sabe nada* (Coracini, 1999c, p. 38).

3.3 Atividades

A autoridade do livro didático também pode estar presente na maneira pela qual o autor opta por fazer o aluno participar da construção do conhecimento. Entender a natureza das atividades propostas faz parte da análise da autoridade do livro, uma vez que as atividades propostas pelos livros didáticos são, muitas vezes, as únicas oportunidades que os alunos têm de expressar-se em sala de aula, manifestando culturas e construindo identidades. Diferentes tipos de atividades podem permitir que tal expressão ocorra em maior ou menor grau. “É através dos vários tipos de exercícios que podemos encontrar exemplos que ilustram as posições que os sujeitos aluno e professor ocupam em sua relação com o livro didático” (Souza, 1999c, p. 95).

Segundo Grigoletto (1999a, p. 69), “raramente encontram-se [no livro didático] explicações do porquê das atividades [...] propostas”. O aluno deve simplesmente seguir instruções e realizá-las; “normalmente, o aluno não é concebido como um sujeito que deva ser informado sobre os propósitos de cada atividade ou de cada texto incluído no livro didático”. Livros que dão voz

ao aluno podem propor atividades de reflexão, em que haja relação do conteúdo didático com a realidade, na tentativa de inserção do material didático no contexto social do aluno.

Na maioria das vezes, “as atividades do livro didático não dão margem a deslizes, a outras leituras, a posicionamentos diversos ou a questionamentos” (Grigoletto, 1999b, p. 83), o que pode levar ao silenciamento dos alunos – e do professor, em respeito ao livro didático (Coracini, 1995a; Grigoletto, 1999b).

O tipo de exercício proposto é fundamental para a construção de identidades dos alunos. Exercícios que exigem operações cognitivas inferiores (Coracini, 1999d), ou seja, baseados em atividades concretas, fazem parecer ao aluno haver uma única resposta a ser considerada certa. Alternativamente, há exercícios que demandam operações cognitivas superiores, ou seja, atividades mentais que exigem capacidade de abstração e necessidade de raciocínio, fugindo-se do convencional certo *versus* errado. Analogamente, o tipo de resposta exigido pelo exercício pode ser fechada ou aberta (Coracini, 1999d), variando o grau de liberdade dado ao aluno, o que pode contribuir para sua construção de identidades.

Com base em Debyser (1978), Coracini (1999d) sugere que as atividades propostas pelos livros didáticos devam dar conta de uma pedagogia da descoberta, adequada a métodos ativos, uma pedagogia da criatividade, mais individualizada (ou personalizada, considerando-se o aluno um sujeito contextualizado socioculturalmente), e uma pedagogia interativa. Concordo com Souza (1999e), para quem o livro didático precisa criar espaços para que o aluno exerça ou aprenda a exercer seu pensamento. Suas atividades podem uniformizar os sujeitos, exigindo de todos a mesma resposta, esperada e sem necessidade de reflexão, negando a individualidade de cada aluno, ou, ao contrário, podem exigir sua real participação, levando-o a refletir sobre um questionamento que não possui uma resposta automática, impensada e impessoal.

4. Produção e mercado

Um fato importante no que diz respeito aos livros didáticos de ensino de línguas estrangeiras é a sua origem. Livros produzidos internacionalmente em

países onde o inglês é a língua materna, e visando o mercado global, não conseguem incorporar a realidade sociocultural do aprendiz, pois não possuem um público-alvo específico. No entanto, tais livros são os mais aceitos no mercado, por serem escritos por autores falantes nativos do idioma, que, supostamente, possuem maior autoridade e legitimidade no ensino do idioma que é seu idioma nativo do que um falante não-nativo. Interessa, portanto, às editoras investir nesse tipo de material voltado para o mercado global: sua larga aceitação garante as vendas e reduz os custos da editora, que pode produzir um mesmo título para atender a diversos mercados em diferentes países.

Como consequência, os livros para o ensino de língua estrangeira são, em sua maioria, publicados no exterior. Decorre daí um grande investimento em qualidade estética, uma renovação constante em que a parte visual do material incorpora avanços tecnológicos. Estes livros trazem uma imagem de qualidade, que nem sempre é verdadeira; o investimento real não é na qualidade pedagógica, mas no potencial mercadológico (Carmagnani, 1999b).

Neste tipo de livro, “o autor é o representante da cultura estrangeira que se dirige a um interlocutor virtual que desconhece” (Carmagnani, 1999b, p. 128). O leitor projetado é um público universal idealizado, pois os livros não consideram aspectos socioculturais específicos (Coracini, 1999d).

Yakhontova (2001) sugere que versões alternativas que considerem culturas e línguas maternas e estrangeiras sejam publicadas, o que não é, de forma alguma, economicamente viável. O melhor a ser feito, então, é investir na formação de professores conscientes. Um professor que saiba utilizar e maximizar o potencial do livro didático será capaz de fazer aquilo que Yakhontova (2001) sugere que os livros didáticos produzidos especialmente para culturas específicas façam: será capaz de estabelecer comparações entre a língua e cultura (sic) estrangeiras e a língua e cultura(s) maternas do aprendiz, tornando-o consciente e levando-o a pensar criticamente.

5. Indústria cultural e ideologia

Segundo Freitag et al. (1997), três aspectos devem ser considerados na análise dos livros didáticos: o embasamento psicopedagógico, a seleção dos

textos que compõem os livros de língua (portuguesa e estrangeira) e a dimensão ideológica das mensagens veiculadas. Enquanto o primeiro está preocupado com a teoria de aprendizagem que subjaz ao trabalho, os demais estão intimamente ligados a uma indústria cultural, na qual os conteúdos veiculados pelos livros se baseia. O livro didático assume, portanto, um caráter ideológico, pois é produto da indústria cultural (Freitag et al., 1997).

Esse caráter de produto de uma indústria cultural é também responsável por uma certa padronização dos livros didáticos. “As diferenças entre um livro e outro, uma editora e outra, um autor e outro, são mínimas” (Freitag et al., 1997, p. 62) Um livro que obtém sucesso é tido como modelo, e, a partir dele, não só a própria editora investe na receita de sucesso, como também outras editoras e outros autores. O resultado dessa política é que os livros apresentam cada vez menos variações (Coracini, 1999c; Oliveira et al., 1984). Na busca por melhores vendas, as diferenças entre os livros vão sendo niveladas no decorrer do tempo, à imagem e semelhança daqueles que são sucesso de vendas, passando os livros a ser caracterizados por sua “homogeneidade, mediocridade e rotina” (Freitag et al., 1997, p. 62), com a repetição dos mesmos tópicos e exercícios em diversos livros de autores e editoras diferentes.

Segundo Oliveira et al. (1984), essa uniformização permite um maior controle de qualidade⁴ e economia de custos, mas também colabora para um controle ideológico, em que diversos livros didáticos difundem as mesmas ideologias: muitas vezes ligadas às ideologias da lógica capitalista. Dessa forma, os livros didáticos contribuem para a banalização e unidimensionalização dos temas, problemas e conflitos do mundo. Segundo Bonazzi & Eco (1980), este fato decorre da necessidade que o mundo capitalista tem de padronizar tudo e submeter todos ao seu ritmo e à sua lógica de produção. O livro didático passa, então, a ser mais uma peça da grande engrenagem que move o sistema.

Nesse sentido, a ideologia contida nos livros didáticos muitas vezes tem o objetivo de consolidar a hegemonia da classe dominante e formar uma “falsa consciência” no aluno. O livro didático é alheio à realidade do aluno (Grigoletto,

⁴ Segundo os autores, entenda-se por controle de qualidade garantia de sucesso comercial.

1999b) ou produz uma realidade distorcida no discurso ideológico; o mundo apresentado é o mundo da classe dominante (Freitag et al., 1997). Essa ideologia está contida não apenas nos conteúdos, mas também na forma de apresentação do livro, em seu aspecto físico, através de gravuras, diagramação etc. Tanto a linguagem verbal como as outras modalidades semióticas contribuem para dar peso a estas ideologias.

Esse caráter ideológico dos livros didáticos é muitas vezes revelado na inaturalidade dos tópicos abordados e dos textos selecionados, que podem marginalizar o aluno ao estabelecer uma distância em relação aos problemas da sua realidade quotidiana (Freitag et al., 1997). Livros didáticos podem ser “importantes conformadores de preconceitos, ideologias e modos de apreensão do social” (Oliveira et al., 1984, p. 16). A vida é cheia de conflitos; o livro didático normalmente não apresenta conflitos.

Essa alienação aumenta ainda mais quando, no contexto sócio-histórico atual da pós-modernidade, caracterizada por discursos fragmentados e multimodais, o livro didático torna-se uma verdadeira “Disneylândia pedagógica”, em que a imagem se sobrepõe à palavra, em que se verifica uma redução da palavra em favor da imagem, transformando o livro didático pós-moderno em um verdadeiro “delírio iconográfico” (Freitag et al., 1997, p. 69).

Toda essa carga ideológica, entretanto, não é necessariamente algo negativo. Admitindo-se que o signo é sempre ideológico (Bakhtin ([1929] 2002), o livro didático também o é, pois o que é um livro didático senão um conjunto de signos e diferentes semioses (palavras, imagens etc.) com um objetivo pedagógico? Portanto, se o livro possuir uma postura que leve o aluno à interpretação, a realidade pode se tornar um excelente material para a compreensão do mundo real: o professor pode trabalhar os conteúdos de forma a “desmascarar o significado real (*sic*) ocultado e disfarçado pelo texto do livro” (Freitag et al., 1997, p. 87). A Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2001) pode ser, portanto, uma ferramenta poderosa para ajudar a desvendar estes significados ocultos (Tilio, 2006).

Em vez de apresentar aos alunos um falso saber, o professor pode conscientizá-los sobre as contradições da sociedade em que vivem, revelando “os valores, preconceitos e concepções ideológicas contidas no livro didático” (Freitag et al., 1997, p. 78), aproveitando seu conteúdo para denunciar os

preconceitos, as concepções falsas do mundo e o tratamento tendencioso dado a certos tópicos específicos. Os livros tendem a disfarçar, omitir ou distorcer as contradições sociais, apresentando como verdadeiras “mentiras que parecem verdades” (Bonazzi & Eco, 1980).

As críticas às ideologias de uma suposta classe dominante presente no livro didático, contudo, não se dão conta de que a “adequação” do material à realidade do aluno não pode, de forma alguma, reproduzir, no livro didático, apenas os contextos de uma determinada classe social à qual os alunos que utilizam aquele livro pertencem (Freitag et al., 1997). Isso contribuiria para que a segregação e a marginalização fossem cada vez maiores. Retratar a realidade de uma única classe social é também uma forma de continuar ignorando as diferenças. Além de não contribuir em nada para a solução ou transformação do problema, colabora com sua consolidação.

Muitas vezes há uma desvinculação entre os conteúdos e valores trabalhados pelos livros e a realidade concreta dos alunos (Oliveira et al., 1984). O livro seria, assim, um instrumento pedagógico com um objetivo anti-pedagógico: “formatar” os alunos segundo certas visões de mundo, tornando-os alienados à realidade em que vivem e privando-os de uma livre expressão cultural e identitária.

O livro didático é visto como um meio a serviço de um processo geral de transmissão de modos de pensar e agir, modos esses que expressam objetivamente a visão de mundo de um grupo ou de uma classe. É freqüente a referência à idéia de que a autoridade do livro, ou o seu valor tal como é definido, está em sua função expressa de codificar, sistematizar e homogeneizar uma dada concepção pedagógica, que por sua vez traduz uma determinada visão do mundo e da sociedade consubstanciadas em ideologias e filosofias (Oliveira et al., 1984, p. 28).

Não se pode esquecer que “o livro didático é parte do arsenal de instrumentos que compõem a instituição escolar, parte esta, por sua vez, da política educacional, que se insere num contexto histórico e social” (Oliveira et al., 1984, p. 111). Se a escola for entendida como um aparelho ideológico do Estado (Althusser, [1976] 2001), o livro didático, enquanto instrumento desse aparelho, serve ao estabelecimento de relações sociais e de poder e de veiculação de ideologias (Souza, 1999a, p. 27). A produção e distribuição de livros didáticos, portanto, além de atender a interesses comerciais, atende aos

interesses das instituições que os adotam; instituições essas dotadas de políticas educacionais e de ideologias, sem se esquecer de sua inserção em um mundo pós-moderno supostamente globalizado que privilegia a indústria cultural e o pensamento ocidental.

6. Mercado editorial e mercado consumidor

É possível distinguir três consumidores básicos para o livro didático: a instituição, o professor e o aluno (Freitag et al., 1997). O grande consumidor, em termos quantitativos, é o aluno. Porém, trata-se de um consumo direcionado, na medida em que não é o aluno que escolhe quais livros didáticos consumir; o consumo do aluno é induzido pelo professor ou, indiretamente, pela instituição. Cria-se, assim, um forte vínculo entre a indústria editorial e o ensino: “a economia do livro didático é (...) o *grande negócio* de editoras e livrarias” (Freitag et al., 1997, p. 64).

Esse lado econômico e financeiro é fundamental para se entender o papel do livro didático na sociedade pós-moderna. O livro didático não é apenas um instrumento pedagógico em sala de aula, mas também fonte de lucro e renda para editores (Freitag et al., 1997). Mecanismos especiais de venda e divulgação são articulados: o autor deve se adequar às necessidades do editor, que por sua vez se adequa ao mercado consumidor. Esse mercado consumidor pode ser regulado por inovações tecnológicas, inovações metodológicas, recomendação do governo, influência de outras publicações, modismos etc. A preocupação da maioria dos autores com o livro didático não é com a função pedagógica e formadora do livro; “salvo as sempre louváveis exceções, os autores escrevem os livros didáticos para fazer negócio, um bom negócio” (Freitag et al., 1997, p. 137).

Há, portanto, o perigo de uma inversão de valores: a função primordial do livro didático pode passar a ser comercial, e não mais pedagógica. Nestes casos, o compromisso do autor passa a ser mais com o mercado do que com a educação.

O autor, portanto, não possui autonomia total para configurar seu material (Souza, 1999a, p. 31). A editora, assim, pode assumir o papel de “autor”:

O autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência (Foucault, 1971 [1999, p. 26]).

Razões financeiras são o principal motivo pelo qual a presença do autor, no sentido foucaultiano do termo, tende a desaparecer (Souza, 1999a). O livro deve apresentar sucesso de mercado; o livro didático que não vende está fadado ao fracasso, e, conseqüentemente, ao desaparecimento; “o livro que fará mais sucesso será aquele que venderá mais exemplares” (Souza, 1999a, p. 28).

A atividade da escrita e da configuração de um livro didático passa pela discussão da autonomia de seu(s) autor(es). As referências predominantes nas discussões sobre livros didáticos oscilam entre a questão dos autores propriamente ditos e a questão das editoras (enquanto agentes de controle e mesmo de censura). A autoria do livro didático está associada, predominantemente, ao sujeito escritor, considerado autor desde que sua autoridade seja legitimada pela editora que o valida. (Souza, 1999a, p. 28).

Este fato é responsável pelo caráter de anonimato do autor do livro didático, que deve muitas vezes abrir mão de seus ideais pedagógicos em nome do sucesso comercial. Não é raro encontrar professores que desconheçam o nome do autor do livro que utilizam. Na maioria das vezes, os livros são conhecidos pelos títulos e pelas editoras que os publicam. “Hoje ninguém sabe o nome do autor de livro didático e o que parece contar mais na escolha do livro a ser adotado é o prestígio das editoras” (Oliveira et al., 1984, p. 74).

Além do aspecto comercial das vendas, em que prevalece a lógica empresarial do lucro, outros aspectos mercadológicos também estão envolvidos na produção de um livro didático. Destaque deve ser dado não apenas aos custos com produção, distribuição, divulgação e marketing, mas também às questões que envolvem cronograma e projeto gráfico, onde se incluem os custos com tipografia, iconografia, ilustrações, direitos autorais etc. (Oliveira et al., 1984). Mais uma vez, a vontade da editora em publicar aquilo que é economicamente mais viável pode se sobrepor ao desejo do autor de

publicar algo com maior fundamento pedagógico.

7. Questões culturais

Uma vez que não se pode ensinar língua sem ensinar cultura, e sendo o livro didático uma importante ferramenta de ensino, o livro didático de ensino de língua estrangeira deve, além de ensinar a língua estrangeira, tratar de questões culturais relativas à língua em questão. Segundo Kramersch (1988, p. 78), "o livro didático pode ser visto como um andaime ideal cuidadosamente construído para a organização e interpretação de uma nova experiência linguística e cultural".

Kramersch (1988) ressalta que o livro didático de língua estrangeira é o produto de cinco culturas: a cultura da língua ensinada; a cultura do aprendiz; a cultura do país onde o livro foi publicado; a cultura da sala de aula; e a intercultural, ou seja, os estágios de aquisição da cultura da língua ensinada. Apesar de dois problemas básicos na classificação de Kramersch (1988), tal conceituação é pertinente por ressaltar as trocas culturais que deve haver na sala de aula. O primeiro problema é que, mesmo não falando de forma explícita, Kramersch (1988) parece referir-se à existência de uma cultura nacional homogênea. Contudo, em trabalhos mais recentes (Kramersch, 1998, 1993), ela reconhece a pluralidade do conceito de cultura, inclusive o de cultura nacional. Outro problema é falar em "aquisição de cultura da língua ensinada". Conforme já discutido, o aprendiz de uma língua estrangeira não precisa adquirir a cultura de tal língua – o que se espera é que ele entenda o funcionamento social da língua e tudo que ela traz consigo.

Mais do que com o desenvolvimento intelectual e crítico do leitor, livros didáticos, em geral, têm uma preocupação com a perpetuação dos valores da sociedade das culturas ensinadas, incluindo modelos culturais e ideológicos. Editoras, que são poderosas empresas fundamentais na existência dos livros didáticos, normalmente exigem que os livros tratem questões culturais de forma cuidadosa, que não gerem polêmica ou discussão.

O que [editores] buscam primordialmente é autenticidade, precisão, atualidade e trivialidade dos fatos culturais, atratividade, relevância para a vida dos alunos, utilidade, representação justa dos países em que a língua é ensinada, e sensibilidade aos estereótipos sexistas e raciais. [Não é de se

surpreender que], entre as editoras que publicam tanto livros de língua estrangeira como livros de inglês, nenhuma tem (...) qualquer política consistente no desenvolvimento das habilidades necessárias para analisar a cultura americana em livros de inglês e a cultura estrangeira em livros de língua estrangeira. (Kramersch, 1988, p. 67-68 citado em Abbud, 1995, p. 187).

Os livros didáticos se propõem a transmitir, de acordo com suas apresentações, introduções e manuais do professor, aquilo que chamam de conhecimento cultural relevante. Entretanto, em geral, não tratam cultura seriamente, ou seja, de forma a levar os alunos a pensar criticamente. Tratar de questões culturais na maioria dos livros significa apenas mencionar o estereótipo, nada mais do que falar dos hábitos, costumes e comida do grupo cultural da língua estrangeira ensinada, muitas vezes até mesmo perpetuando certos preconceitos. Isto porque escrever livros didáticos tornou-se uma tarefa lucrativa, cujo único compromisso é com as vendas, não com a consciência social. Muitos destes autores são lingüistas, que conhecem muito bem a língua, mas não têm noção da dimensão sociológica do livro didático, ou, simplesmente, não os escrevem tendo em vista esta abordagem:

Embora não tenham a menor vergonha de usar a terminologia especializada apropriada de gramática e sintaxe, e mais recentemente até mesmo nomenclatura sistêmico-funcional, normalmente apresentam fatos e eventos culturais na linguagem de pessoas que vivenciaram a língua, mas não refletiram ou se deram conta dela (Kramersch, 1988, p. 70).

Um outro aspecto fundamental na abordagem de cultura é levar em consideração a cultura do aprendiz. A mera exposição de fatos acerca da cultura ensinada não faz sentido; é preciso que tais fatos sejam pensados criticamente e, sempre que possível, confrontados com o contexto cultural do aprendiz. Em seu trabalho de 1988, Kramersch destaca quatro características que o livro didático deve levar em conta ao abordar cultura: (1) *informação factual*: fatos e informações sobre as culturas da língua ensinada e as culturas do aprendiz, vistos sob as perspectivas de ambas as partes; (2) *relações entre os fatos*: informações culturais apresentadas à luz de uma visão sócio-política; (3) *construção de conceitos a partir dos fatos*: fatos devem ser apresentados de forma abstrata o suficiente para que o aluno possa fazer generalizações e

comparar e contrastar as novas culturas com as suas próprias culturas; e (4) *desenvolvimento de habilidades cognitivas e afetivas*: o aluno deve ser levado a pensar criticamente e se envolver com as outras culturas e seu povo. Estas características dos livros didáticos de língua estrangeira parecem se adequar a uma visão crítica de cultura, tal como descrita por Roberts et al. (2001).

É importante ressaltar que a abordagem de cultura da língua ensinada está sempre ligada à abordagem de cultura da língua materna, o que acarreta um outro grande problema: livros didáticos de língua estrangeira são, na maioria das vezes, produzidos nos países onde a língua estrangeira, para o aprendiz, é usada como primeira língua, e são voltados para o mercado global. Como poderiam abordar a cultura da língua materna do leitor projetado se não são voltados para uma cultura específica? Na intenção de ser politicamente corretos, procuram mencionar o maior número possível de países onde a língua é ensinada, tentando passar uma idéia de multiculturalidade. No entanto, na maioria dos livros não há qualquer discussão multicultural. Não se discute qualquer relação entre a cultura da língua ensinada e as possíveis culturas dos aprendizes. O objetivo dos livros não parece ser o de discutir a cultura da língua ensinada, mas o de perpetuar seus valores.

Uma solução alternativa seria a produção de livros para o ensino de língua estrangeira nos países onde a língua é ensinada. O grande problema é que, para alguns, tais livros perdem a credibilidade por não terem sido escritos por falantes nativos da língua, pessoas que vivenciam as culturas da língua ensinada. Dessa forma, livros internacionais são mais aceitos que livros produzidos no próprio país onde a língua estrangeira é ensinada.

Kramersch (1988) resalta o fato de que para a aprendizagem ser eficaz é preciso que ela seja contextualizada, daí a importância da interface língua e cultura, e personalizada, ensinando a cultura estrangeira não como algo estranho, mas como um "sistema de significados sociais e simbólicos que possui analogias com a cultura (*sic*) do aprendiz, mas é diferente da sua própria cultura (*sic*)" (Kramersch, 1988, p. 84). Livros didáticos, no entanto, nem sempre servem a esse propósito. Muitos deles levam o aprendiz a construir uma série de estereótipos que não ajudam a entender nenhuma das culturas, apenas a reforçar clichês já existentes. Muitos deles não estão preocupados em formar pensadores críticos, ao contrário, querem perpetuar a ideologia

dominante.

É importante que o aluno seja levado a questionar o papel do livro didático no ensino, o que pode servir como parte do desenvolvimento da sua habilidade crítica (Souza, 1999c). Normalmente, o aluno espera que o livro seja usado por completo, passo a passo e sem “pular” nenhuma parte, nenhuma de suas páginas, e às vezes nem mesmo nenhum de seus exercícios. Esta cobrança é uma postura não crítica em relação ao ensino (Souza, 1995b), que pode ser modificada através da ação do professor. Ao assumir o papel de intelectual transformador (Giroux, 1997), o professor não apenas utiliza o livro didático de forma crítica, como também cria consciência crítica em seus alunos, e, para isso, pode problematizar o próprio livro didático que utiliza.

Ensinar o aluno a ter uma postura crítica em relação ao livro didático pode ser uma forma de desmistificar seu lugar de verdade absoluta no ensino, de documento inquestionável. Em seu *Arqueologia do saber*, Foucault ([1969] 2002) considera que para a História tradicional, “o documento sempre era tratado como a linguagem de uma voz agora reduzida ao silêncio: seu rastro frágil mas, por sorte, decifrável” (Foucault, [1969] 2002, p. 7). Ou seja, os documentos continuam a *verdade*, e caberia ao historiador descobri-la e decifrá-la. O mesmo ocorre com o livro didático no contexto educacional, que é tido como a fonte única e universal de referência para a aula (Souza, 1995a). Assim como a História mudou sua forma de ver os documentos, tratando-os de forma interpretativista, não mais como verdade absoluta, o ensino também pode repensar o uso do livro didático (Souza, 1995a).

Por tudo o que foi discutido nesse capítulo, é possível concluir que o livro didático vem se tornando nas sociedades ocidentais pós-modernas um objeto cada vez mais obscuro, uma *caixa-preta* (Latour, 2000):

A expressão *caixa-preta* é usada em cibernética sempre que uma máquina ou um conjunto de comandos se revela complexo demais. Em seu lugar, é desenhada uma caixinha preta, a respeito da qual não é preciso saber nada, senão o que nela entra e o que dela sai. (...) Ou seja, por mais controversa que seja sua história, por mais complexo que seja seu funcionamento interno, por maior que seja a rede comercial ou acadêmica para a sua implementação, a única coisa que conta é o que se põe nela e o que dela se tira (LATOUR, 2000, p. 14).

O livro didático parece ter assumido este caráter de objeto complexo demais para ser entendido. No entanto, por mais controvertido que seja, ocupa um papel de destaque no contexto pedagógico e é tido como referência de verdade. O problema é que, no caso do livro didático, se usado indiscriminadamente, esta caixa-preta pode virar a caixa de pandora, e os efeitos daquilo que dela saem podem ser incontroláveis ou nocivos à aprendizagem. Um dos objetivos deste trabalho é, justamente, conscientizar os professores da necessidade de se entender / conhecer melhor o funcionamento desta *caixa-preta*.

8. Referências bibliográficas

ABBUD, S. **The issue of culture in EFL lessons in Brazil: an ethnographic investigation**. University of London: PhD thesis, 1995.

ALTHUSSER, L. [1976]. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

BAHKTIN, M. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BONAZZI, M.; ECO, U. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980.

CARMAGNANI, A. M. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999a. p. 45-55.

CARMAGNANI, A. M. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999b. p. 127-133.

CELCE-MURCIA, M. (Ed.). **Teaching English as a second or foreign language**. 3. ed. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle, 2001.

CORACINI, M. J. Apresentação. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999a. p. 11-14.

CORACINI, M. J. O livro didático nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999b. p. 17-26.

CORACINI, M. J. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999c. p. 33-43.

CORACINI, M. J. O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões. In: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999d. p. 105-124.

CORACINI, M. J. A redação no livro didático e na sala de aula: criatividade e avaliação. In: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999e. p. 143-151.

DAVIES, F. The language of textbooks. Revised contribution to **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. [s.l.], mimeo, 1992.

DEBYSER, F. La mort du manuel et le decline de l'illusion méthodologique. In: BOUCHA, A. A. (Org.). **La pédagogie du F.L.E.** Paris: Hachette, 1978. p. 58-66.

FAIRCLOUGH, N. The discourse of new labour: Critical Discourse Analysis. In: WETHERELL, M.; TAYLOR, S.; YATES, S. J. (Eds.). **Discourse as data: a guide for analysis**. London: Sage, 2001. p. 229-266.

FOUCAULT, M. [1979]. **Microfísica do Poder**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, M. [1975]. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FOUCAULT, M. [1971]. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

FOUCAULT, M. [1969]. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. **O livro didático em questão**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GRANT, N. **Making the most of your textbook**. London: Longman, 1987.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo no livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999a. p. 67-77.

GRIGOLETTO, M. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999b. p. 79-91.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HYLAND, K. **Disciplinary discourses**: social interactions in academic writing. London: Pearson Education, 2000. p. 105-131.

JOHNS, A. **Text, role and context**: developing academic literacies. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

KRAMSCH, C. The cultural discourse of foreign language textbooks. In: SINGERMAN, A. (Ed.). **Toward a new integration of language and culture**. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988. p. 63-88.

KUHN, T. The function of dogma in scientific research. In: CROMBIE, A. C. (Ed.). **Scientific change**. London: Heinemann, 1963. p. 347-369.

LATOURETTE, B. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Unesp, 2000.

LUKE, C.; CASTELL, S.; LUKE, A. Beyond Criticism: The Authority of the School Textbook. In: CASTELL, S.; LUKE, A.; LUKE, C. (Eds.). **Language, Authority and Criticism**: Readings on the School Textbook. London: The Falmer Press, 1989. p. 245-260.

MYERS, G. Textbooks and the sociology of scientific knowledge. **English for Specific Purposes**, Ann Arbor, vol. 11, n. 1, p. 3-17, 1992.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus e Editora da Unicamp, 1984.

OLSON, D. On the Language and Authority of Textbooks. In: CASTELL, S.; LUKE, A.; LUKE, C. (Eds.). **Language, Authority and Criticism**: Readings on the School Textbook. London: The Falmer Press, 1989. p. 233-244.

ROBERTS, C. et al. **Language learners as ethnographers**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999a. p. 27-31.

SOUZA, D. M. Gestos de censura. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999b. p. 57-64.

SOUZA, D. M. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999c. p. 93-103.

SOUZA, D. M. Ideal de escrita e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999d. p. 135-141.

SOUZA, D. M. Concepção de escrita no livro didático de ciências, matemática, história e geografia. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999e. p. 153-158.

WATSON, J. **The double helix**: a personal account of the discovery of the structure of DNA. London: Weidenfeld and Nicolson, 1968.

WILLIAMS, D. Developing criteria for textbook evaluation. **ELT Journal**, Oxford, vol. 37, n. 3, p. 251-255, 1983.

YAKHONTOVA, T. Textbooks, contexts and learners. **English for Specific Purposes**, Ann Arbor, vol. 20, p. 397-415, 2001.

TILIO, R. C. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva**: culturas, identidades e pós-modernidade. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Letras, 2006. Disponível em:

[http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG_0490.D2W/INPUT?CdLinPrg=pt)

[bin/db2www/PRG_0490.D2W/INPUT?CdLinPrg=pt](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG_0490.D2W/INPUT?CdLinPrg=pt). Acesso em 08/06/2008.