

# A relação entre o professor crítico-reflexivo e o material didático de LE



producao.estegabriel.com/2014/11/a-relacao-entre-o-professor-critico.html

**Artigo originalmente publicado na Revista Querubim (B3), no link [http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/zquerubim\\_21\\_v\\_1.pdf](http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/zquerubim_21_v_1.pdf)**

**Gabriel Nascimento dos Santos**

**Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro**

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo discutir a importância do livro didático de Língua Estrangeira (doravante LE) de acordo com o ensino/aprendizagem crítico-reflexivos. Procura-se debater de que maneira os livros didáticos incentivam o professor crítico-reflexivo. Para tal, utilizamos como *corpora* as páginas de dois livros de inglês coletados e utilizados em uma escolas públicas e privadas. Assim, buscamos remeter a análise ao referencial teórico utilizado, o qual vai desde as teorias sobre o professor crítico-reflexivo até a Linguística Aplicada.

**Palavras-chave:** Livro didático; PLE; Profissional crítico-reflexivo.

**Abstract:** This paper aims at discussing the importance of textbook in Foreign Language (hence FL) teaching in accordance with the critical-reflective teaching / learning. Thus, we try to discuss on how the textbooks encourage critical and reflective teachers. For this, we used as corpora the pages of two English books collected and used by government and private schools and remit to seek the theoretical analysis used, which goes from theories of critical and reflective teacher to Applied Linguistics.

**Key-words:** Textbook; PLE; critical and reflective professionals.

## Introdução

O papel do livro didático (doravante LD) diante do ensino de línguas é interesse frequente em trabalhos de pesquisa e pós-graduação na maioria das universidades brasileiras há, pelo menos, cinco décadas (FRETAG ET alli, 1989). A partir dessa realidade, no que condiz à pesquisa científica, temos uma problemática consolidada a qual sempre permite recortes e possibilidades para a investigação do objeto em questão.

A partir da consolidação do interesse por tal objeto, tornaram-se frequentes estudos que situam o LD como acessório, mas importante na atuação do professor. Nesse sentido, é preciso recordar que as teorias sobre a atuação do professor são muitas e já passaram por diferentes fases. No que diz respeito ao papel do professor em sala de aula, dialogamos com teorias sobre o ensino e aprendizagem que primem diretamente para uma reconfiguração do *savoir-faire* educacional. Sendo assim, a configuração atual do *savoir-faire* educacional é resultado de uma escola autoritária, antidemocrática em que a escola

tem o papel de formar o sujeito para a vida adulta, sendo que tal sujeito não é formado para responder às demandas da vida social em colaboração e espírito democrático, mas para ser superior a outro ser humano e poder ensiná-lo como seu superior (DEWEY, 1959). Entretanto, são escassos os estudos que verificam as condições como os LDs dão aos professores crítico-reflexivos em sala de aula. Entende-se, partindo da discussão acima, que o mesmo possa apoiar o professor como material acessório, pois não pode interferir na autonomia do professor em sala de aula. Diante disso, visamos pesquisar os seguintes problemas: a) O livro didático de LE incentiva o professor a atuar como profissional crítico-reflexivo?; b) De que modo o livro didático de LD incentiva o professor a atuar enquanto profissional crítico-reflexivo?

A língua estrangeira escolhida para escolha do livro foi inglês, sendo o mesmo foi escolhido por ser utilizado pela escola pública. Ao escolher o LD em foco, no entanto, visamos estar em coerência com a mais recente legislação educacional brasileira representada pela Lei 9.394 de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006).

Compreendemos que a produção de material deve se dar respeitando o posicionamento teórico-metodológico contido nesses documentos oficiais uma vez que eles representam uma mudança paradigmática no modo de compreender o ensino e a aprendizagem de línguas, e suas características sociointeracionistas, multiculturais e de valorização da pessoa humana.

Para tanto, ao analisarmos o material didático, pretendemos perceber como os espaços de debate são construídos em seu anterior, através da análise de atividades e seções, textos, figuras etc.

Dessa maneira, temos por hipótese de que os livros ainda não se adéquam ao modo de produção crítico-reflexivo que permita ao professor realizar atividades de debate e discussão com seus alunos de modo que todos pensem e repensem o ensino e aprendizagem e problemas sociais a partir do processo de construção cognitiva desenvolvido. Acreditamos que há algumas iniciativas, mas algumas delas no contexto de produção do LD não permitem um trabalho reflexivo mais amplo.

### **O professor crítico-reflexivo e as novas teorizações sobre a prática**

As teorizações sobre o professor reflexivo precedem as teorias sobre o ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira, tendo entre as duas um diálogo constante no percurso epistemológico do século XX. Na história da Educação, John Dewey aparece como um dos precursores, norteador a pesquisa sobre o repensar do papel político da escola em uma sociedade estratificada. Mais tarde a solidificação dá-se graças aos avanços no realinhamento epistemológico sobre as pesquisas em sala de aula, sendo que se tornou mais frequente discutir a autoformação do professor como pesquisador de sua prática (SILVA, 2011; ALMEIDA FILHO, 2005). Assim, nesse contexto, nos fundamentamos nos postulados de Alarcão (2001) para poder pensar uma postura mais reflexiva por parte da escola e por parte do professor.

Antes, porém, é preciso conceituar o que entendemos por professor crítico-reflexivo. Trata-

se de um conceito cunhado pelos estudiosos em educação, sendo que o profissional é aquele que tem em sua execução práticas mais dialéticas e dialógicas que permitam à sala de aula ser interdisciplinar, plural com o incentivo das capacidades de reflexão do aluno enquanto sujeito de sua história e atravessado por discursos, alguns dos quais de sua pertença, de sua comunidade, de sua família (DEWEY, 1956, 1959; NÓVOA, 1997; ALARCÃO, 2001). Portanto, o sujeito constitui-se a partir de sua história, com suas crenças e idiossincrasias. Ao contrário da escola racionalista, aquela em que o intelectual e o profissional eram tomados como neutros, podemos compreender que estamos em um tempo de realinhamento escolar, em que não se pode pensar o profissional senão enquanto ser subjetivo, dotado de sentimentos e crenças. Desse modo, ao falar de crenças, estamos diretamente provocando a discussão sobre a reflexão do professor enquanto sujeito.

Partindo do posicionamento acima, toda a discussão sobre realinhamento metodológico nos leva a compreender que não é mais possível conviver com práticas antidemocráticas que não levem professor e aluno a se pensarem em sala de aula. Posto o problema, cabe ao professor e à instituição escolar ofertarem condições de reflexão sobre a prática, pois:

Uma escola reflexiva pressupõe uma comunidade de sujeitos na qual o desenvolvimento das relações pessoais no seu sentido mais autêntico e genuíno deverá estar no centro das atitudes, dos conhecimentos e da comunicação. Nem seria possível de outra forma, visto que a reflexibilidade é um atributo próprio da pessoa, como espaço aberto que possibilita a vinda das coisas, dos objetos e dos outros sujeitos à presença no ato da sua apresentação e representação. Por isso, são necessários sujeitos inteligentes, responsáveis e livres, sujeitos-pessoa, professores, alunos e demais agentes educativos, reflexivos em uma escola reflexiva [...] (ALARCÃO, 2001: 31).

Assim, podemos dizer que a escola tem esquecido o sujeito contido no professor, além de burocratizar as relações escolares e oferta de más condições de trabalho e materiais conservadores, estruturalistas e que não permitem, ao professor maior embasamento e autonomia.

### **O ensino de línguas, o professor de LE/PLE e a Linguística Aplicada**

O surgimento da Linguística Aplicada, ainda em contexto de aplicação das teorias estruturalistas e gerativistas, permitiu o estabelecimento de teorias sobre o ensino/aprendizagem de línguas (MOITA LOPES, 2008a). Essas teorias, no entanto, em seu contexto de aplicação, não deram conta da prática do professor enquanto sujeito crítico-reflexivo. A base para analisar o professor só foi possível graças às mudanças na

concepção da Linguística Aplicada (doravante LA ) enquanto campo interdisciplinar, com objeto próprio, distinto da Linguística Geral, e com um quadro metodológico diferente (ALMEIDA FILHO, 2005; MOITA LOPES, 2008b).

Assim, no que condiz à pesquisa científica, a Linguística Aplicada não precisa do arquétipo tradicional de ser “aplicada a alguma coisa” e, portanto, estar em contexto de aplicação observando os problemas práticos da linguagem para dele tirar teorias, como defende Almeida Filho (2005). Por como Linguística Aplicada, entendemos o campo interdisciplinar que se preocupa com problemas de ordem prática da linguagem e que, para investigar tais problemas de seu objeto empírico, desenvolve-se a partir da base de outras ciências humanas e sociais no intuito de compreender seu objeto empírico, a linguagem, e dele fazer uso enquanto objeto teórico. Nesse sentido, só é possível construir conhecimento em Linguística Aplicada quando atravessamos e substituímos a lógica tradicional de aplicação por outra, interdisciplinar, transdisciplinar, em que teoria e prática se reconstruam mutuamente (MOITA LOPES, 2008a).

### **O papel político-acadêmico do Livro Didático no ensino de línguas**

As discussões sobre o papel do Livro Didático (doravante LD) são diversas, como demonstram Fretag *et alli* (1989). Sendo assim, partiremos das análises feitas sobre essa ferramenta escolar, já que na história do Brasil, como propõe a autora, não há, de modo institucionalizado, um histórico produzido dos documentos e instituições a respeito.

O que é discutido na área já passou por diversas etapas no Brasil e, ao que parece, apenas se concentrou na qualidade do LD. Isso pode ser justificado porque

existe uma dificuldade teórica e técnica de definir a qualidade de um livro didático, o que dificulta a elaboração de critérios de avaliação adequados, aplicáveis simultaneamente aos assuntos tratados e ao nível de conhecimento e capacidade de aprendizado da criança (FREITAG *et alli*, 1989: 41).

Por causa de tal dificuldade, devemos salientar que o percurso de crítica ao conteúdo do livro didático no Brasil foi conduzido por várias décadas sobre os valores ideológicos nele impostos, valores esses que fomentam a reprodução dos sistemas de dominação. É o que demonstra Faria (1991), ao estudar como as crianças se apropriavam dos significados da palavra “trabalho” e a sua relação com os livros didáticos. A autora conclui demonstrando a forte influência do LD na apropriação que a criança faz do “trabalho”.

Os LDs, portanto, tem um papel político que não pode ser ignorado. Embora essa seja a análise da maioria dos estudiosos, o enfoque ideológico que lhes é dado é exagerado, pois se deve contar com o papel do professor (FREITAG *et alli.*, 1989).

### **Análise de dados**

Para análise, utilizamos dois livros, sendo o primeiro deles indicado nos Guias do livro didático do MEC e o segundo aleatoriamente usado no ensino de línguas em escolas de idiomas particulares. Para tanto, os livros utilizados são:

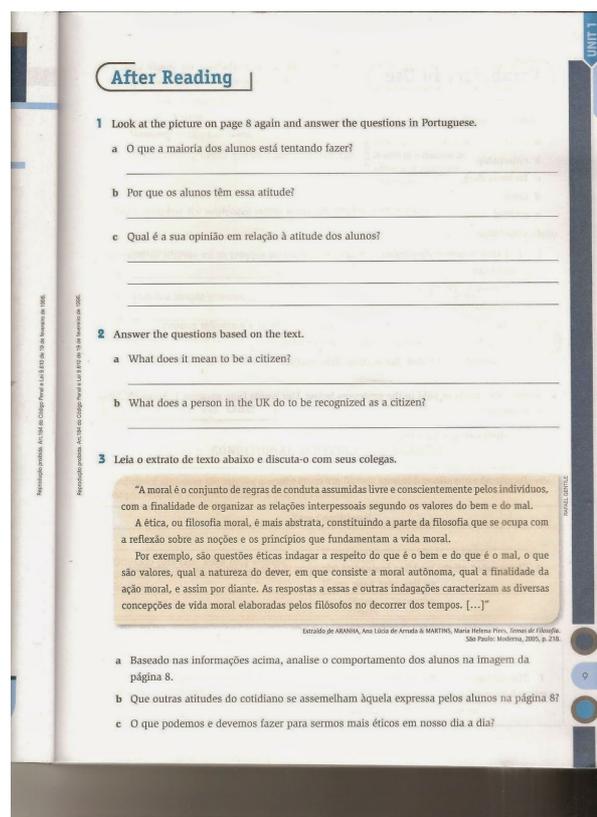
- COLLIE, Joane; SLATER, Stephen. **True to life: English for Adult learners**. New York: Cambridge Press, 1995
- **Upgrade/** obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Richmond Educação. São Paulo: Richmond Educação, 2010.

O LD “Upgrade”, indicado nos Guias do MEC e implementado em escola pública de ensino médio, traz traços os quais permitem a possibilidade de reflexão do professor em sala de aula com seus alunos. Em geral o livro começa com um texto e, logo após, propõe discussão através da seção “After reading”. O primeiro texto do livro é o da imagem abaixo:

Imagem 1- Atividade de proposição de discussão entre professor e alunos

A seção intitulada “After reading” seguinte propõe reflexão sobre o tema da ética através da interpretação do texto, como se pode ver abaixo:

Após a análise concluída, percebemos O livro “True to life” tem espaços menos reflexivos conforme veremos em nossa análise. Sendo assim, é importante dizer que nossa análise não é quantitativa, mas qualitativa. Assim, buscamos compreender o impacto, ainda que sejam haja menos espaços discursivos de reflexão em um livro do que em outro. A primeira página do livro traz uma proposta de apresentação entre colegas, mas nada que busque entender o coletivo como força propulsora da construção de conhecimento. A partir da apreciação feita dessa primeira atividade, há um sinal lógico de que, mesmo que ela traga a propriedade de permitir a interação, ela não propõe reflexão dos sujeitos enquanto



## Algumas considerações

A partir da análise dados, é possível refletir sobre os objetivos e sobre a hipótese acerca do objeto de estudo escolhido. Diante dos objetivos, podemos responder da análise realizada que os LDs pertencem a dois grupos distintos: a) LD com proposta crítico-reflexiva, ainda que não de modo amplo, o que é o caso do livro contido nos Guias do Livro Didático do MEC “Upgrade”; b) LD “True to Life” usado em escolas de idioma, na estrutura privada. Desse modo, confirmamos parcialmente nossa hipótese desenvolvida inicialmente que diz respeito à ideia de que os LDs ainda não se adéquam diretamente a um *modus operandi* que enfoque as proposições de reflexão por parte do sujeito.

O *corpus* analisado corrobora nossa hipótese parcialmente à medida de que ambos os livros trazem propostas muito tímidas, ainda que o LD “Upgrade”, indicado pelo MEC e utilizado na esfera pública, oferte mais espaços discursivos de discussão e debate em seu texto. Este pode ser incluído na ideia de que nossa hipótese não foi corroborada completamente, visto que tal LD propiciou atividades de discussão e de caráter social. O caráter social, segundo analisamos, oferta aos indivíduos a possibilidade de pensar em temas que podem contribuir direta ou indiretamente para as atividades de sala de aula, como papel da mulher na sociedade, o consumo etc.

O segundo LD analisado, amplamente utilizado na iniciativa privada, confirma completamente nossa hipótese, pois nada oferta de produtivo quanto à reflexão dos sujeitos e pelos sujeitos. Todas as atividades são propostas para reflexão estruturalista sobre itens gramaticais apenas, como se o ensino de línguas se resumisse a esse aspecto.

Portanto, demonstramos que a hipótese não foi corroborada completamente, mas em parte, visto que se tratou de uma pesquisa qualitativa. Indicamos que o tema, pertinente e amplo, carece de aprofundamento, o que não pudemos efetivar nessa investigação e observação empreendida.

Neste trabalho buscamos estabelecer um debate sobre o papel do livro didático sem perder o enfoque no caráter de autonomia do professor em sala de aula, localizando o LD na função de produto da indústria cultural e resultado das discussões científico-culturais. Concluimos que o presente trabalho é somente mais um daqueles que ora focalizam questões básicas, mas coerentes com o contexto do ensino e aprendizagem de línguas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArTmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Linguística Aplicada- Ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP:

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República Federativa do Brasil, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais** : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Vol. 1 Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

DEWEY, John. **The child and the curriculum and the school and society**. Chicago: The University of Chicago, 1956.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed São Paulo: Nacional, 1959.

FARIA, Ana Lucia G. de. **Ideologia no livro didático**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma Lingüística Aplicada Mestiça e Ideológica. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. 2ed.São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. 2ed.São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NOVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. \_\_\_\_\_; CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1997.

SILVA, Kléber Aparecido da. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: Delimitando e atravessando fronteiras na Linguística Aplicada brasileira. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Crenças, Discursos & Linguagem**. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. DANIAL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A.C.B. **A formação de Professores de Línguas**: novos olhares. Campinas: Pontes, 2011.