

O PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO E O LIVRO DIDÁTICO DE PLE

Gabriel Nascimento dos Santos¹
Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir a importância do livro didático de Português como Língua Estrangeira (doravante PLE) de acordo com o realinhamento epistemológico presente no ensino de línguas que se inscreve na ordem do ensino/aprendizagem crítico-reflexivos. Assim, procura-se debater de que maneira os livros didáticos incentivam o professor em sua postura enquanto profissional crítico-reflexivo. Para tal, utilizamos como *corpora* as páginas de dois livros coletados e 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.

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 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.

Em uma dessas fases, por exemplo, encontramos pesquisas que buscam analisar qual o papel do livro didático diante do papel do professor (STERNFIELD, 1997; ALOMBA RIBEIRO, 2012; TOSATI, 2013). No entanto, para o posicionamento de qual livro queremos, é preciso indicar quais teorias sobre o papel do professor nos

¹ Licenciado em Letras Inglês Português pela Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-BA. E-mail: gabrielnascimento.eagle@hotmail.com

² Professora titular do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-BA. Doutora e Pós-doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Alcalá de Henares-Espanha. E-mail: dajudaalomba@hotmail.com

baseamos para, a partir daí, delimitar os objetivos da presente pesquisa. 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*³educacional. Sua configuração atual 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).

Essa configuração dialoga com aspectos da racionalidade técnica em que não se leva em conta os sentimentos, crenças e aspirações humanas uma vez que o cientista, o profissional são coisificados ou *reificados*⁴ pelo sistema capitalista, tomados apenas como máquinas para produzir a *mais-valia*, o capital e propiciar às classes dominantes a acumulação do mesmo (MARX, 2000; MARX & ENGELS, 2007). Porém, ao situar a educação no conflito de classes, percebemos que a sala de aula, que tem a função primordial de ser espaço democrático feito para a vida em solidariedade e construção coletiva, é apenas espaço de reprodução. Desse modo, não caminha na direção de modificar a sociedade, mas de reproduzi-la com suas desigualdades. Nessa configuração da educação na arena da luta de classes, reconhecemos a importância da atuação do professor como profissional crítico-reflexivo. A conceituação mais conhecida tem origens conhecidas em Dewey na primeira metade do século XX, o qual criticou arduamente o papel da educação em sua época, defendendo a reconfiguração das instituições escolares. O desdobramento das abordagens sobre o professor crítico-reflexivo chegou ao ensino de línguas através da Linguística Aplicada, esta pensada para ser transdisciplinar e com o objetivo de reconfigurar a investigação linguística.

Para tanto, são escassos os estudos que verificam as condições que os LDs dão aos professores crítico-reflexivos em sala de aula. Compreendemos, partindo da discussão acima, que os LDs possam apoiar o professor como material acessório, pois não pode interferir na autonomia do professor em sala de aula. Diante disso, visamos pesquisar o seguinte problema: O livro didático/manual de Português como Língua

³ Saber fazer em Francês. Característica dada ao sujeito de aprender a se comportar em qualquer situação. No caso da formação de professores condiz com o aspecto de que o professor seja formado para atuar em diversas atuações.

⁴ A expressão marxista se refere ao latim *res*= coisa.

Estrangeira (doravante PLE) incentiva o professor a atuar como profissional crítico-reflexivo? Se sim, de que modo?

A escolha pelo livro didático/manual de PLE se deu pelo crescimento do interesse de aprender Português na América Latina desde a criação do Mercado Comum do Cone Sul (MERCOSUL). No resto do planeta e, principalmente no contexto eurocêntrico e anglocêntrico, após a crise econômica de 2008 que deixou em recessão os Estados Unidos e o Bloco Europeu. Liderado por reformas sociais, expansão do crédito, aumento no preço das *commodities*, e erradicação da pobreza extrema, o Brasil se tornou mercado exportador mais forte ao mesmo tempo que mais consumidor do que antes (SADER, 2010; POCHMANN, 2011), com a expansão da classe trabalhadora em que o momento de expansão da classe foi concomitante ao crescimento do consumo pela classe (SINGER, 2012). Partindo dessa discussão, com a visibilidade do Brasil no mundo, o pleno emprego, o contexto para investimento do capital privado, o Português do Brasil tornou-se uma língua de interesse.

Dado o contexto acima, o qual não pode ser relegado a segundo plano por uma pesquisa de ciências sociais aplicadas ou humanas, pois o ensino de PLE tem crescido mais fora do Brasil do que em território nacional (ALMEIDA FILHO & LOMBELLO, 1992) graças à visibilidade do Brasil no mundo. Ou seja, mesmo com todo o potencial do país, há mais contextos voltados para o ensino e aprendizagem fora dele do que em território nacional e é preciso que políticas linguísticas mudem esse status. Assim, faz-se necessário investigar o contexto dos LDs/manuais de PLE e a sua contribuição para propiciar material na atuação do professor crítico-reflexivo por acrescentar ao interesse de internacionalizar o Português ou pelo menos trabalhar para sua implementação como língua mundial.

Para tanto, será feita uma análise qualitativa de dois LDs/manuais de PLE de diferentes épocas, procurando descrever as atividades que permitem a interação e a reflexão dos sujeitos (professor e aluno) sobre o ensino e aprendizagem e a respeito de temas sociais de impacto para o processo.

Assim, acreditamos que os livros didáticos analisados não propiciem ao professor opções em sua atuação enquanto profissional crítico-reflexivo por reservarem o maior percentual das seções para atividades estruturalistas, relegando a segundo plano a construção do sujeito histórico na língua-alvo, além das idiossincrasias dele e da

cultura da língua-alvo, bem como a possibilidade de reflexão do aluno diante do ensino, da abordagem nele utilizada, do contexto cultural proposto e/ou imposto, entre outros. Por isso, escolhemos dois LDs de diferentes épocas, procurando entender a mudança de posicionamento do livro quanto à abordagem dos autores de tais livros em diferentes épocas.

Essa atual fase que mencionamos, refere-se diretamente a uma escola com objetivos voltados para a reflexão sobre a práxis escolar e os fatos culturais, políticos, sociais e econômicos que afetam direto ou indiretamente as relações escolares. Portanto, é a partir dessa apresentação que começamos a delimitar os nossos objetivos.

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, norteando 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 idiosincrasias.

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, p. 31).

Por outro lado, a formação de professores tem legado pouca atenção à necessidade de professores mais crítico-reflexivos. Como de costume, os cursos de formação de professores têm se dividido em dois blocos. O primeiro, sendo teórico, toma a maior parte dos cursos. O segundo vem ao final em forma de estágios e práticas de pesquisa. Ora, entendemos nós, trata-se de um modelo tradicional e racionalista em que as teorias são criadas para aplicação e não se entende a teoria como um possível componente a ser obtido a partir da prática (SILVA *et alli*, 2011; MOITA LOPES, 2008a). Assim:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o *desenvolvimento pessoal*, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os *projectos das escolas*, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o *desenvolvimento profissional dos professores*, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente (NÓVOA, 1997, p. 24).

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. Dessa maneira, uma escola e um professor não reflexivos não são políticos, logo não se compreendem pertencentes aos sistemas de dominação ocidentais, às lógicas opressoras, cujas características podem dificultar o processo de ensino/aprendizagem. No que concerne aos objetivos deste trabalho não refletem sua condição de exploração e nem fomenta modos de mudá-la em suas práticas. Essa situação pode ser exemplificada a partir de um fato retirado do livro *Oficina de Linguística Aplicada* do linguista Moita Lopes o qual, ao expor o excerto de uma aula de Inglês, mostra uma professora que diz estar ensinando a seus alunos “a língua do civilizado”, pressupondo os discentes brasileiros de sua classe como não civilizados, mal educados e incompetentes. A professora do exemplo de Moita Lopes (2008b), além de não ser reflexiva, incute em seu aluno de LE um sentimento de inferioridade que, ao invés de lhe ajudar a aprender a língua-alvo, pode fazer odiá-la.

Por isso, compreendemos que a prática do professor reflexivo, aquele que ouve e é ouvido por seu aluno e é mediador dos conflitos interculturais (como veremos na próxima seção em relação à Linguística Aplicada e LE), pode esbarrar na burocracia escolar, numa escola não crítico-reflexiva e com materiais não crítico-reflexivos. Com toda discussão acima, tentamos, nesta seção, contextualizar o debate sobre o realinhamento metodológico do ensino e aprendizagem em nossa sociedade atual buscando fazer o percurso que levará à análise do livro didático e suas condições ofertadas para um ensino crítico-reflexivo.

Acreditamos, conforme nossa hipótese, que o livro didático também não dê condições ao professor de ter material de trabalho quanto ao incentivo à reflexão em sala de aula.

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

No que diz respeito ao ensino de línguas, até o final da Segunda Guerra, os Departamentos de Psicologia, segundo Almeida Filho (2005), eram responsáveis por teorizar as possibilidades para o aprendizado/aquisição de Língua Estrangeira. Durante a guerra, no entanto, a Linguística Aplicada foi desenvolvida em contexto de aplicação

das teorias da Linguística Geral, fomentando o contato entre os soldados norte-americanos com outros oriundos de outros países aliados de guerra. Assim, 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).

Assim, só foi possível conceber um professor crítico-reflexivo a partir de novos percursos e de uma nova agenda para a Linguística Aplicada que não aquela de aplicação, desenvolvida principalmente no contexto da Segunda Guerra. A partir desse desenvolvimento, o foco atual na formação de professores tem se voltado para o professor em sala de aula, procurando observar qual o papel das crenças dos alunos, dos professores e da comunidade escolar sobre o ensino/aprendizagem de línguas (BARCELOS & VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; SILVA, 2011). Ao pensar o valor das crenças e a possibilidade de construir o aprendizado trabalhando com o peso delas em sala de aula, o pesquisador-professor reflete sua condição de mediador de conflitos num

ciclo intercambiável entre teoria e prática, pois sempre reflete o conhecimento científico em sala de aula e de lá tira bases para construir conhecimento.

As concepções acima nos levam para a segunda discussão aqui a ser levantada. Trata-se de como o realinhamento epistemológico da Linguística Aplicada enquanto ciência social aplicada impacta a nossa discussão de que os livros didáticos devem ser reformulados. O exemplo dado na seção anterior, retirado de Moita Lopes (1996) demonstra que a professora, ao inferiorizar os seus alunos e dizer que estaria ensinando a eles a “língua do civilizado” não é crítico-reflexiva, pois, nem ouve o seu aluno como produto cultural de sua comunidade, dotado de crenças e atitudes, nem valoriza a cultura que o formou, em nosso caso uma cultura plural, marcada também pela africanidade, pela cultura indígena e pela cultura do colonizador europeu. Observarmos, portanto, que uma visão colonialista, não muito raro, adentra as relações em sala de aula e sem intervenção e reflexão do professor de LE/PLE.

Pensamos que a intervenção do professor crítico-reflexivo é importante, pois permite aos sujeitos em sala de aula reconstruir-se constantemente. Para tanto:

[...] Ao nível ideológico, também as experiências de linguagem que essa prática específica ensina a quem quer aprender uma língua estrangeira representam um alto custo. Em termos de conteúdos socialmente relevantes ou mesmo transformadores, ela se caracteriza como plenamente estéril. O atendimento à forma tem causado uma simplificação da linguagem que, por sua vez, reduz a verossimilhança, com as negociações, conflitos e desencontros próprios da vida. Não há nas amostras de linguagem o que objetar, questionar ou indagar mais a respeito. [...] No entanto, a aparente distância do mundo é antes um efeito composto da crença implícita instalada nas redes sociais dos profissionais e dos autores de material de que ensinar línguas não é compatível com o ensino de conteúdo e comportamento inteligentes, e da insuficiente massa crítica entre os profissionais de ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 19).

Assim, a reflexão sobre o ensino/aprendizagem de PLE deve atravessar as discussões sobre a identidade, sobre as diferenças entre o “eu” e o “outro” em que se produza um “entre lugar” entre o aluno de PLE e a cultura brasileira e aqueles inseridos (BHABHA, 2007). Portanto, não houve somente um realinhamento metodológico no ensino de línguas, mas também na Linguística Aplicada enquanto social aplicada. Esse

realinhamento impactou o modo de pensar o processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea.

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

As discussões sobre o papel do Livro Didático (doravante LD) são muitas, 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 (FREIGAG *et alli*, 1989, p. 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). Diante disso, entendemos consoante pensamento da autora que é preciso verificar no livro as possibilidades para o professor, mas que este seja autônomo diante do livro didático. Tal autonomia é importante sob o olhar das teorias que defendem a postura do professor crítico-reflexivo, pois a reflexão não deve ser feita pelo livro didático, mas pelos professores e discentes durante o processo, numa escola democrática. Porém,

discordamos dos posicionamentos que defendem a não avaliação do valor ideológico dos LDs, pois, mesmo que não queiramos que o livro didático dite as ações do professor, sabemos de seu papel enquanto produto de representação das relações sociais de dominação (FARIA, 1991). Nesse sentido, pensamos que, mesmo que não haja análise do valor ideológico do livro didático, esse se apresenta constituído dentro da luta de classes, ou pelo menos representando os valores sociais. Mais especificamente quanto a este trabalho, os LDs de PLE são aqueles que podem permitir ao professor mediar conflitos de ordem cultural, sendo esse o valor ideológico posto em sua configuração.

Uma constatação que, ao parecer boba para alguns, constitui-se de essencial para os estudos linguísticos diz respeito ao ensino de gramática normativa nos LDs. Ao trazer à tona a forma ao invés do conteúdo, a gramática isoladamente ao invés do texto com a gramática contextualizada, o LD reproduz a ideologia dominante que é racionalista, positivista, objetivista, pois não permite ao professor oportunidade para análise linguística, semântico-discursiva etc. com os alunos. Verifica-se aí uma profunda desconfiguração do LD quanto aos interesses atuais na pesquisa e ensino, pois, ao serem “gramatiquinhos”,

O conteúdo e as atividades propostas em tais materiais não previam o surgimento de uma atitude pedagógica em sala de aula que enalteceria, por um lado, a contribuição gerada pelo insumo de alunos, vistos como seres únicos, sociais, informados, vividos, e por outro, o tipo processual de aprender de cada aluno (STERNFIELD, 1997, p. 52).

Feita a defesa a respeito da importância em analisar o material ideológico e discursivo do livro, partiremos para analisar mais detalhadamente trabalhos realizados sobre os livros de PLE. Assim, um dos livros escolhidos para nossa indagação acerca das atividades foi foco de pesquisas realizadas na comunidade acadêmica (TOSATI, 2011; ALOMBA RIBEIRO, 2012). Entre as análises textuais é possível compreender que se trata de um trabalho voltado a uma perspectiva pós-estruturalista, pois, como se demonstra abaixo:

Em relação à ocorrência de gêneros, *Bem-Vindo!* destacou-se positivamente: o livro traz crônica, cardápio, artigo, cartão-postal, carta, entre vários outros. Em toda a obra são encontrados 45 gêneros distintos e 123 é o total de ocorrências de categorias textuais. Aquela que aparece com maior frequência é o texto informativo 3: 20 ocorrências (TOSATI, 2011, p. 07).

Assim, faz-se necessário perguntar: o que queremos que os livros façam refletir? Qual conteúdo esperamos? A resposta será: nenhum em especial. O nosso real interesse é que haja o real incentivo à reflexão no LD, sendo que cabe a cada sujeito fazer suas próprias reflexões sobre a discussão promovida. Não se trata, porém de encaminhar os sujeitos do processo (professor e aluno) a um determinado lado na luta de classes, mas que eles possam se reconhecer enquanto sujeitos que pensam essa luta de classes e tomem suas próprias providências. Ao observar o debate sobre a organização da cultura e o papel do intelectual na cultura, por exemplo, (GRAMSCI, 1995) é ainda mais perigoso desideologizar⁵ produtos já plenamente ideológicos da indústria cultural, como é o caso do LD, ou fingir apenas que eles já não são produtos ideológicos dessa indústria. Trata-se de uma discussão parecida sobre a mídia, outro bem da indústria cultural, a qual tenta desideologizar as discussões para poder reproduzir a ideologia dominante e manter o *status quo* (CHAUÍ, 2006). O LD, pois, tem um papel parecido com o da mídia ao se tornar simulacro e situar discursivamente os sujeitos sem nos darmos conta de que ali estão propostos discursos e relações de poder (FARIA, 1991).

Consideramos, quanto aos LDs de PLE, que as implicações aos professores são muitas e podem acender o debate sobre quais materiais é preciso escolher para fornecer estrutura para o planejamento a ser desenvolvido. Não se trata aqui de apenas defender um enfoque comunicativo e a análise acurada das competências do aluno, mas de instrumentos que, no processo, possam inserir professor e aluno no debate constante próprio de uma sociedade democrática, mediando conflitos possíveis, criando e recriando *modus operandi* no ensino e aprendizagem pensados e repensados em conjunto.



⁵ Entendemos por desideologizar a negação a existência da ideologia enquanto unidade de produção discursiva e histórica.

Análise de dados

A metodologia utilizada neste trabalho foi realizada a partir de pesquisa bibliográfica, qualitativa e exploratória, sendo que analisamos dois (02) livros de PLE de diferentes épocas: período mais próximo da Criação do MERCOSUL e um mais contemporâneo. A escolha deve-se a ser o primeiro momento, logo após a criação do MERCOSUL, aquele do começo do interesse pelo ensino/aprendizagem de PLE, e expansão dos estudos sobre a abordagem comunicativa, além das pesquisas sobre crenças e papel do professor de LE/PLE. Os livros escolhidos para análise são: a) PONCE, Maria Harum Otuki; BURIM, Silvia R. B. Andrade; FLORSSI, Susana. *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. São Paulo: Special Book services, 1999. b) PONCE, Harumi de; BURIM, Silvia; FLORISSI, Susana. *Panorama Brasil: Ensino do Português do Mundo dos Negócios*. São Paulo: Galpão, 2006.

A análise será feita a partir das seguintes questões: a) O que é um professor reflexivo frente a um livro didático técnico-científico?; b) Quais atividades devem apresentar um livro que incentive a atuação do professor crítico-reflexivo?; c) Quais textos podem ser trabalhados pelo professor de PLE para refletir o embate entre a cultura do estudante a cultura brasileira, podendo o professor mediar o conflito? d) Quais textos contidos nos livros didáticos do *corpus* permitem ao professor refletir sobre os aspectos históricos do Brasil?; e) Qual a autonomia do professor frente ao livro didático?

O primeiro livro analisado, *Bem-vindo*, apresenta poucos traços que permitem localizar atividades crítico-reflexivas. Definimos, a partir da discussão estabelecida, tais atividades como debates acerca de questões sociais, intervenção acerca de como os sujeitos veem o ensino e aprendizagem e os sujeitos no processo etc.



 Traga uma foto de sua família e apresente-a ao seu/sua colega. Trabalhe em pares. Utilize também os verbos introduzidos no texto acima. Tome nota das informações do seu/sua colega e escreva uma redação sobre a família dele/a.
 

FAMÍLIA
 AVÔ/AVÓ
 NETO/NETA
 CUNHADO/CUNHADA
 PAI/MÃE
 SOGRO/SOGRA
 TIO/TIA
 IRMÃO/IRMÃ
 MARIDO/ESPOSA
 FILHO/FILHA
 SOBRINHO/SOBRINHA
 PRIMO/PRIMA



Imagem 1- Bem-vindo! Proposição de trabalho em pares

A atividade acima propõe um momento de reflexão muito peculiar a uma sala de aula em que há sujeitos de diferentes culturas: a apresentação dos entes familiares. Nela cada colega deverá levar foto (s) de sua família e, ao mesmo tempo ter acesso à (s) foto (s) da família de seu colega, tendo que escrever sobre a família dele. Tal proposta permite a reflexão sobre o outro, sobre a cultura do outro, a família do outro, ao mesmo tempo em que escrever permite aprimorar o letramento desenvolvido. Essa atividade traz a conotação de reflexão por permitir um trabalho mais subjetivo por parte dos sujeitos.


Entreviste seu colega/professor e veja o que vocês têm em comum:

* Bens Materiais: casa, carro, terreno, TV, vídeo, computador, dinheiro, conta no banco, dívida, etc.

* Relacionamento Humano: família, irmãos, filhos, namorado/a, amigos, inimigos, etc.

* Coisas Abstratas: problema, dúvida, pergunta, resposta, compromisso, etc.

Imagem 2-Bem-vindo! Proposição de atividade coletiva/entrevista

Nessa atividade os autores se utilizam do gênero “Entrevista”, mas demarcam no discurso proposto na atividade uma caracterização supérflua em relação à condição de

sujeitos crítico-reflexivos no ensino e aprendizagem: bens materiais. O gênero “entrevista” poderia ser utilizado, pois poderia ser focalizada a estratégia da subjetividade nas perguntas sobre a vida dos demais sujeitos em sala de aula. Entretanto, ao começar com bens materiais destaca-se mais a valorização dos aspectos econômicos do que aqueles subjetivos.

Ao nos referirmos aos postulados teóricos, observamos que requisitar informações apenas sobre bens materiais apenas pode não ser uma estratégia que incentive reflexão dos sujeitos a respeito de sua condição e a dos outros sujeitos, mas apenas a supervalorização econômica. Ou seja, requisitar informações de bens dos alunos em sala de aula nada produz de criticidade, mas apenas de interação. Nesse caso, procuramos não confundir terminologicamente interação com reflexão. A interação pode ser obtida através de quaisquer atividades em grupos e pares. A reflexão é produto da democratização de temas pertinentes à interdisciplinaridade que durante muito tempo não eram socializados em espaços escolares.

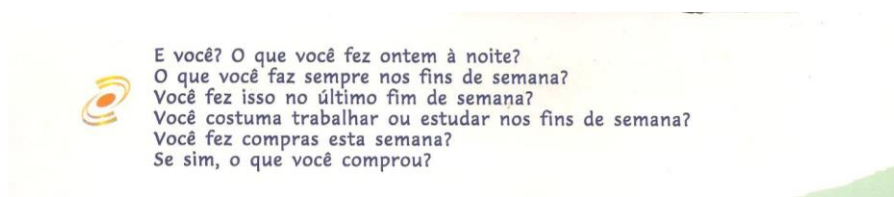



Imagem 3-Bem-vindo! Questionário do autor do livro para discente de PLE

O excerto acima traz perguntas de cunho pessoal e parcial para discente. Desse modo, não há qualquer proposta de intervenção quanto à atividade coletiva. O que notamos nele de importante é a caracterização de arguir sobre a vida cotidiana do discente, sendo essa uma atividade de caráter subjetivo. Essa característica, conforme propusemos no referencial teórico, define o livro didático enquanto produto da indústria cultural e, sendo assim, como objeto portátil pelo discente que, em horas vagas, pode ser folheado. Nesse aspecto, os LDs são feitos não para apenas serem utilizados em sala de aula, mas para serem utilizados em espaços extraescolares.

Entreviste seu colega de classe. Será que ele tem boa memória?



1. Quem foi a primeira pessoa que você cumprimentou hoje?
2. A que horas você se levantou no sábado passado?
3. O que você comeu no almoço do último domingo?
4. Qual foi o último presente que você deu a alguém?
5. A que horas você saiu da empresa/escola antes de ontem?
6. A que horas você desligou a TV ontem à noite?

Agora pergunte e responda sobre os outros colegas.

Exemplos:
A: Qual foi a primeira pessoa que João cumprimentou hoje? _____
B: O que Maria comeu no almoço do último domingo? _____

Imagem 4-*Bem-vindo!* Proposição de atividade em forma de entrevista

O gênero utilizado na atividade anterior, a entrevista, é um dos que mais permitem a interação entre os sujeitos. Porém, acreditamos como a maioria dos autores, que a crítica e reflexão só podem vir amparadas pelo debate amplo, o que necessita de uma diversidade de temas que impactam direto ou indiretamente o espaço de sala de aula. Nas perguntas introduzidas acima, não há esse caráter, sendo uma atividade de caráter unicamente interacionista.

Sobre o livro *Bem-vindo!* é possível concluir que ele não contribui para os espaços de criticidade e reflexão a serem desenvolvidos em sala de aula, mas somente para dar lugar à interação e autorregulação da leitura midiática, social do outro no processo. Trata-se, como pudemos perceber, de uma visão estruturalista da linguagem e de sua abordagem e de um posicionamento tecnicista e produtivista da sala de aula amparados em aspectos que concebem apenas atividades mecanicistas de ensino e aprendizagem.

Seguiremos nossa análise para o livro *Panorama Brasil*, o qual definido em um contexto particular de aplicação no mundo dos negócios. Como buscaremos observar, é possível que, por fazer parte de um contexto mais instrumental, sua leitura facilite o andamento de atividades reflexivas e críticas.



Imagem 7- *Panorama Brasil*. Texto sobre inovação oriunda do Brasil

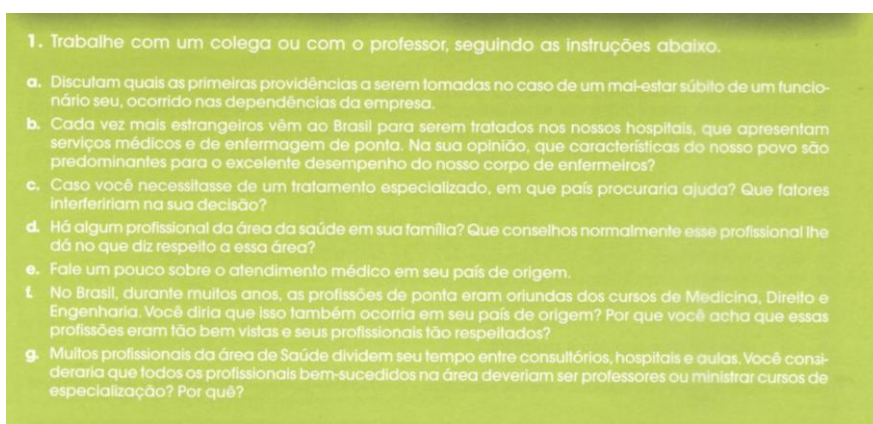


Imagem 8- *Panorama Brasil*. Atividade proposta

Essa atividade pode ser enquadrada em atividades de reflexão uma vez que parte de um texto dado, mas não se prende somente a ele, englobando aspectos da vida social, como é o caso de problemas no trabalho, profissionalização etc. Isso enfoca não somente aspectos da vida social, mas os princípios da interdisciplinaridade, o que contribui para formar cidadãos crítico-reflexivos.

Para concluir, é preciso dizer que os espaços para atividades de debate e discussão implementados no LD não são suficientes para promover e ainda que nossa análise não seja quantitativa, são poucos as discussões promovidas que de fato cumprem um papel de direcionar à interdisciplinaridade, criticidade e reflexão dos sujeitos em sala de aula.

Algumas considerações

A partir da análise de dados é possível localizar algumas respostas para nossa problemática, hipótese e objetivos definidos *a priori*.

Ao responder à problemática inicial, devemos assinalar que as condições de produção dos LDs não incentivam uma postura crítico-reflexiva mais ampla por parte do professor em sala de aula, visto que as atividades são rasas na reflexão, sendo que partem mais para momentos de interação do que criticidade e reflexão. Assim, não confirmamos a hipótese inicial de que tais LDs contribuíssem por promover o debate sobre a cultura do aprendente e da língua-alvo, fomentando problemas sociais. Esses problemas sociais e a reflexão foram usados de modo suplementar, sem qualquer enfoque direto na complexidade do ensino e aprendizagem de línguas.

Algumas considerações pertinentes precisam ser feitas individualmente. No primeiro livro, *Bem-vindo*, há total ausência de atividades reflexivas mais amplas. No segundo, *Panorama Brasil*, ao contrário, ainda há trechos em que se parte de um texto para pensar a questão social e o impacto resultante, mas as atividades não produzem um debate mais aprofundado sobre os temas a que se propõem, como é o caso a análise da Imagem 9. Portanto, consideramos que falta um longo caminho para adequar o material didático à realidade da discussão no terreno educacional e reformulação das políticas de editoração a partir de uma postura que encaminhe o material didático como básico para a sala de aula, mas que ofereça uma diversidade de temas, em que se possa localizar a interdisciplinaridade e o diálogo com temas de impacto social etc.

Grosso modo, é preciso salientar que na área de Português como Língua Estrangeira a adequação dos materiais pode durar ainda mais tempo. Essa afirmação se dá pela escassez de materiais para o ensino de PLE no mercado editorial, ainda que o interesse pelo aprendizado/aquisição de PLE tenha crescido, conforme demonstram os encontros técnico-científicos e associações, como a Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira (SIPLÉ), Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP) etc. Esperamos que o presente trabalho tenha ecoado bons frutos nessa direção, visto que com o interesse recorrente é preciso que haja políticas públicas consistentes para o planejamento linguístico e reafirmação das organizações e associações de pesquisadores.

Referências

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

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, Leonor C. *Identidade e caminhos no ensino de Português para Estrangeiros*. 1. ed. Campinas: Pontes/ED. UNICAMP, 1992.

_____. *Linguística Aplicada - Ensino de línguas e comunicação*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ALOMBA RIBEIRO, Maria D'Ajuda. Manual de PLE/PL2: Diálogo em perspectiva. *Revista Caderno Seminal*. nº 18. v. 18, 2012. Disponível em: <http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_seminal/18_CADERNO%20SEMINAL%20TEMATICO%202012-FINAL_A.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

BHABHA, Homi. K. *O Local da cultura*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2007.

CHAUI, M. S. *Simulacro e poder: uma análise da mídia*. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 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.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

MARX, K. *A origem do capital: a acumulação primitiva*. São Paulo: Centauro, 2000.

_____; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

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

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

POCHMANN, M. *O trabalho no Brasil pós-neoliberal*. Brasília: Liber Livros, 2011.

SADER, E. S. Brasil, de Getúlio a Lula. In: Emir Sader; Marco Aurelio Garcia. (Org.). *Brasil entre el Pasado y el Futuro*. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2010, v. 1, p. 15-37.

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*. 1 ed. 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.

SINGER, A. V. *Os sentidos do Lulismo: Reforma gradual e pacto conservador*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012

STERNFIELD, Liliane. Materiais didáticos para o ensino de Português Língua Estrangeira. In: _____. *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

TOSATI, Natália Moreira. *Gêneros textuais e o propósito da comunicação em livro didático de PLE. ReVeLe*. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/cpq/revista%20revele/Revista_tres/ESTUDOS%20LINGU%20C3%8DSTICOS/23GENEROS%20TEXTUAIS%20E%20%20%20PROPOSITO%20DA%20COMUNICA%20C3%87%20C3%83O%20NO%20LIVRO%20DID%20C3%81TIC%20-%20NATALIA%20TOSATI.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2013.

THE CRITICAL AND REFLECTIVE TEACHER AND TEXTBOOK IN PFL TEACHING

ABSTRACT

This paper aims at discussing the importance of textbook in Portuguese as a Foreign Language (hereafter PFL) teaching in accordance with the epistemological realignment present in language teaching which follows the order of the critical-reflective teaching / learning. Thus, we try to discuss on how the textbooks encourage teachers in their professional posture while critical and reflective. For this, we use as corpora the pages of two books collected and remit to seek the theoretical analysis used, which goes from theories of critical and reflective teacher to Applied Linguistics.

Keywords: textbook, ple, critical and reflective professionals.

Recebido em 20/08/2013.

Aprovado em 12/09/2013.