

O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS: FERRAMENTA AUXILIAR E MATERIAL DE APOIO

Marli Cichelero¹

RESUMO

Este texto objetiva apresentar e discutir pressupostos teóricos sobre o livro didático na perspectiva de ensino-aprendizagem. O estudo é baseado em Cunningsworth (1984), Lajolo (1996), Coracini (1999), Soares (1999), Graves (2000), Richards (2002) e Tomlinson (2011) e, o conceito de mediação com base em Vygotsky (1934/1984) e autores que discutem esse conceito como Cole e Scribner (1984), Lantolf e Appel (1996), Wertsch, Del Rio e Avarez (1998), Lantolf (2001), Cole (2003), Daniels (2003), entre outros.

Palavras-chave: livro didático, mediação, formação de professores, língua inglesa.

1. Introdução

O livro didático (LD), de maneira geral, pensando na experiência escolar de alunos e professores, faz parte integral do ensino de língua estrangeira (LE). Não apenas os professores, enquanto foram estudantes, dependeram de um LD para aprenderem a LE, como também ao se tornarem profissionais, passam a adotar o LD nas suas aulas para orientar a aprendizagem. O LD tem presença expressiva nos espaços de ensino, tem tradição nos cursos de idiomas, nos cursos universitários e nas escolas públicas, mesmo que, nesse último ambiente formal de ensino, por muitos anos, em inúmeros casos, apenas o professor tivesse o livro, enquanto os alunos se limitavam a copiar o que era escrito no quadro.

Tal acolhimento do LD nos contextos educacionais brasileiros por muitos profissionais, de acordo com Silva (1996), “independe da vontade e da decisão dos professores”. O autor diz que “sustentam essa tradição o olhar saudosista dos pais, a própria organização escolar, o *marketing* das editoras e ainda do próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador” (1996, p. 10).

¹ Mestre em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: marlicic@gmail.com

Embora Silva defenda, no seu texto de 1996, a substituição dos LDs pela inserção na escola das novas tecnologias de comunicação como alternativas ao material impresso, na primeira década do século XXI, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)², pela primeira vez, professores de LE (inglês e espanhol) e seus alunos receberam gratuitamente um LD. Ao invés da substituição ou abandono do LD, como pensou Silva (1996), o professor de escola pública depara-se com a possibilidade de escolher um para ele e seus alunos usarem em sala de aula, contrariando, pois, visivelmente, a opinião de Silva.

Nas discussões com os professores de inglês das escolas públicas de Sinop-MT, percebi que a relação do professor com o LD não era tão tranquila, como eu pensava, percebi que havia diferentes concepções sobre o LD, dos usos que faziam dele e das funções que atribuíam a esse componente do processo de ensino-aprendizagem. Também percebi que o LD suscitava angústias, principalmente, quanto ao modo de trabalhar com ele. Além disso, por ocasião da escolha do livro aprovado pelo PNLD, professores queixavam-se de questões práticas, como: o número de livros que chegava à escola não era suficiente, os livros deixavam de chegar às mãos dos alunos, permanecendo na biblioteca e os professores não sabiam como proceder nessa situação, nem quais alunos seriam contemplados com o livro, em detrimento de outros.

Neste artigo³ busco refletir sobre os conceitos e usos do LD, assim como suas vantagens e limitações atribuídas a esse componente do ensino-aprendizagem de LE na escola pública. Em seguida, apresento o conceito de mediação por instrumentos e signos de Vygotsky com o qual os conceitos de LD na perspectiva de ensino-aprendizagem discutidos pelos autores neste artigo estão relacionados. Acredito que essas discussões poderão contribuir para superar angústias e conflitos existentes entre a relação professor e LD. Por fim, apresento minhas reflexões e algumas novas indagações e possíveis encaminhamentos para outras pesquisas a respeito do assunto estudado.

² PNLD é um programa que distribui gratuitamente coleções didáticas aos estudantes de escolas públicas brasileiras desde 1992 e, em 2010, distribuiu pela primeira vez livros de língua estrangeira para o Ensino Fundamental de 9 anos; em 2011, os alunos do Ensino Médio receberam livros de língua estrangeira (inglês e espanhol) pela primeira vez na história brasileira.

³ Este texto é um recorte de minha dissertação de mestrado. O texto na íntegra foi publicado em: CICHELERO, M. *O livro didático de inglês: representações de professores sobre definições, vantagens, limitações e usos*. Novas Edições Acadêmicas. June, 17, 2015, ISBN-10: 3639849337; ISBN-13: 978-3639849332.

2. O livro didático de inglês: conceitos, usos, vantagens e limitações

Segundo Tomlinson (2011, p. 2), em geral, “a maioria das pessoas associa o termo materiais de aprendizagem de línguas com LD porque essa tem sido sua principal experiência ao usar materiais”⁴ (tradução minha). Contudo, o autor usa o termo *materiais* para

se referir a todo e qualquer recurso que professores ou aprendizes usam para facilitar a aprendizagem de línguas. Materiais poderiam ser vídeos, DVDs, emails, YouTube, dicionários, gramática, livros, livro de atividades ou exercícios fotocopiáveis. Também poderiam ser jornais, embalagens de alimentos, fotografias, entrevistas com nativos, instruções dadas pelo professor, tarefas escritas em cartões ou discussões entre os aprendizes (2011, p. 2)⁵ (tradução minha).

Esse conceito de materiais de Tomlinson (2011, p. 2), por sua amplitude, facilita sua compreensão pelos professores, de uma maneira pragmática: tudo o que se usa como recurso e que auxilie na aprendizagem do aluno pode ser considerado como materiais. Dessa forma, qualquer objeto, ilustração e até mesmo uma interação entre alunos que estiver à disposição do professor pode ser um material; portanto, a partir dessa conceituação de Tomlinson, pode-se inferir que o LD é um dos materiais que o professor pode utilizar nas aulas.

De acordo com Tomlinson (2011, p. 2), o conceito de materiais pode auxiliar aqueles que trabalham com produção de material didático a utilizar tantas fontes de insumo quantas possíveis e, mais importante ainda, pode auxiliar os professores a perceberem que eles também podem considerar-se desenvolvedores desses materiais, ao fornecerem aos alunos os materiais, além do LD, que eles vão utilizar. Assim, ainda conforme Tomlinson (2011), os professores podem perceber que os materiais podem ser instrucionais, à medida que informam os alunos sobre a língua; experimentais, por lhes fornecerem exposição da língua em uso; elicitativos, por estimularem o uso da língua, e exploratórios, porque facilitam descobertas sobre o uso da língua. Aliás, conforme Ramos (2009, p. 176), o LD “criado *exclusivamente* para fins pedagógicos (por esse

⁴ Most people associate the term ‘language-learning materials’ with coursebooks because that has been their main experience of using materials.

⁵ [...] to refer to anything which is used by teachers or learners to facilitate the learning of a language. Materials could obviously be vídeos, DVDs, emails, YouTube, dictionaries, Grammar books, readers, workbooks or photocopied exercises. They could also be newspapers, food packages, photographs, live talks by invited native speakers, instructions given by a teacher, tasks written on cards or discussions between learners.

motivo é instrucional por excelência) [...] pode ainda possuir todas ou algumas das características acima (experimental, elicitativa e/ou exploratória)”.

Igualmente para Graves (2000, p. 175), o LD é mais um dos materiais facilitadores da aprendizagem, ao lado de textos, figuras, folhas de atividades ou exercícios, vídeos, entre outros, que professores utilizam na sua aula. Esses materiais apresentam influência das concepções e crenças de professores acerca de ensino-aprendizagem de línguas e, ainda, das situações de aprendizagem de um dado contexto social.

Na literatura existente, é possível identificar estudos sobre o LD em diferentes perspectivas. Para citar apenas duas delas e alguns de seus representantes, tem-se linguagem/discurso, com Bunzen e Rojo (2005), Tílio (2006); ensino-aprendizagem, com Cunningsworth (1984), Graves (2000), Richards (2002), Tomlinson (2011) — autores estrangeiros que discutem o ensino de língua inglesa — e Lajolo (1996), Coracini (1999) e Soares (1999), autoras brasileiras que abordam o mesmo assunto. Para este estudo, o foco se encontra na perspectiva de ensino-aprendizagem.

Segundo Cunningsworth (1984, p. 1), a maioria dos professores de língua inglesa utiliza um LD; alguns seguem um único livro do início ao fim, ao passo que outros têm mais liberdade e se sentem mais à vontade quando podem criar seu próprio plano de ensino, selecionando textos e atividades de vários LDs, adaptando-os quando necessário e complementando-os por meio de materiais que eles mesmos elaboram. Ainda conforme esse autor, os LDs são bons servos, mas mestres pobres. Para ele, o professor deveria formular objetivos nas suas aulas de acordo com as necessidades de seus alunos e então buscar em materiais publicados o que poderia ajudar a atingir esses objetivos. Assim sendo, nenhum professor deveria permitir que o LD determinasse os seus objetivos, muito menos “ensinar o LD” como sendo o objetivo nas suas aulas.

Ainda para Cunningsworth (1984, p. 1), o professor que expressa seus objetivos apenas citando as unidades do livro e as páginas a serem utilizadas para o cumprimento dos conteúdos (a não ser que isso seja apenas um atalho para objetivos bem planejados) torna-se um servo do livro. O professor que faz uso ativo dos materiais nas suas aulas, por outro lado, é aquele que, primeiramente, estabelece e define seus objetivos (em termos do que os alunos deveriam ser capazes de fazer em língua inglesa e, depois disso, em termos de estruturas, vocabulário etc., necessários para que alcancem os

objetivos) e, em segundo lugar, busca ativamente material de ensino que positivamente o ajudará a atingir seus objetivos.

Graves (2000, p. 175) utiliza os termos instrumento (*instrument*) e ferramenta (*tool*) para se referir ao LD. Essa autora apresenta duas maneiras para utilizar um LD. A primeira consiste em explorar e analisar um LD e entender como e por quais razões o mesmo é produzido; já a segunda consiste em ir além do LD, considerando, por exemplo, o contexto, os alunos e o professor. Nesse sentido, o professor avalia o LD, geralmente usando as lentes da própria experiência. Desse modo, por um lado, o professor adapta e complementa, e por outro lado, analisa o que está adaptando no LD.

Ainda segundo Graves (2000, p. 176), a exploração e a análise do LD permitem entender como as partes e o todo desse material se junta e por que razão isso acontece. Geralmente, esse percurso consiste em etapas, que incluem três componentes de um *design* de curso: concepção dos conteúdos, formulação dos objetivos e organização do curso. De certa maneira, o professor refaz, junto com os autores, o processo de concepção dos conteúdos, a identificação dos princípios organizadores, a sequenciação do conteúdo dos textos, o estabelecimento dos objetivos de cada unidade e a organização das unidades. Essa autora sugere que se explorem, primeiramente, o conteúdo do curso, a organização das unidades e, dependendo do texto, o conteúdo e organização das unidades individuais. Portanto, de acordo com Graves (2000, p. 175-176), o professor que seleciona e explora o LD utiliza esse material como uma ferramenta de ensino-aprendizagem.

Para Richards (2002), o LD é um componente chave em muitos programas de idiomas. Em certas situações, os LDs servem como base para o insumo que os alunos recebem e a prática da língua que acontece nas aulas. Os LDs podem proporcionar a base dos conteúdos das aulas, o equilíbrio das habilidades ensinadas e os tipos de prática de linguagem que fazem parte do mundo dos alunos. Esse autor afirma que o LD pode servir, principalmente, para complementar a instrução do professor. Para os alunos, pode proporcionar a maioria dos recursos de contato que eles têm com a língua, além do insumo fornecido pela presença do professor.

Ainda de acordo com Richards (2002), mesmo considerando o impacto das tecnologias no mundo moderno, o LD continua a desempenhar um importante papel no ensino-aprendizagem de língua inglesa, fornecendo recursos úteis tanto para o professor

como para o aluno. Segundo Richards (2002), livros bons servem como um norteador diante das orientações curriculares oficiais, como um dos recursos enriquecedores de conteúdos, textos e atividades que estariam além das habilidades de muitos professores, os quais, muitas vezes, teriam dificuldades em desenvolver seu próprio material.

Outra característica atribuída por Richards (2002, p. 6) aos LDs é seu papel de material de formação do profissional para professores que têm pouca experiência docente, fornecendo-lhes ideias de como preparar a aula e ainda oferecendo-lhes sugestão de um formato de aula possível de ser desenvolvido por ele. Esse autor afirma ainda que aprender a utilizar e a adaptar um LD é um dos aspectos importantes na vida profissional do professor. Nesse sentido, o fato de que um LD não atende as necessidades dos alunos, uma vez que cada situação de ensino/aprendizagem é única, obrigará aquele que o use a fazer seleção, adaptação, reformulação do conteúdo, sendo este dado, portanto, importante para a formação de professor. Além disso, torna-se necessário fazer trabalhos que incentivem essas ações do professor, criando outras possibilidades de aprendizagem, considerando, principalmente, as necessidades dos alunos.

Richards (2002, p. 6) argumenta, ainda, que o uso dos LDs não deveria refletir uma deficiência por parte do professor; ao contrário, tais materiais deveriam ser considerados como um dos muitos recursos nos quais os professores podem se embasar para criar aulas efetivas. O autor alerta, entretanto, para a realidade de que professores precisam de formação e experiência para adaptar e modificar o LD tão bem quanto para usar materiais autênticos e criar seus próprios materiais.

Além dos autores examinados — Cunningsworth (1984), Graves (2000), Richards (2002) e Tomlinson (2011) — acrescentam-se à discussão autores brasileiros, como Lajolo (1996), Coracini (1999) e Soares (1999), que também compõem o embasamento teórico deste estudo sobre o LD de LI.

Lajolo (1996) considera o LD como um instrumento de aprendizagem. Para essa autora, o LD é um instrumento usado de “forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano” (1996, p. 4). Considera-o um instrumento específico e importante de ensino e de aprendizagem formal. Ainda de acordo com Lajolo (1996, p. 8), não há livro que seja pior ou melhor, porque tudo vai depender do professor que faz uso do mesmo; o melhor LD pode ser mal usado nas

aulas de um mau professor, pois, independentemente do LD, mesmo que seja o melhor, é apenas um livro, um instrumento auxiliar da aprendizagem. Lajolo (1996), assim como Cunningsworth (1984), Graves (2000) e Richards (2002), considera que o LD, por melhor que seja, deve ser utilizado com adaptações.

Segundo Coracini (1999, p. 11), o LD se constitui muitas vezes como o “único material de acesso ao conhecimento tanto para os alunos como para os professores, com a intenção de buscar legitimação e apoio nas suas aulas”. Entretanto, segundo a autora, para os professores fiéis, o LD é como se fosse uma Bíblia, algo inquestionável, autoridade reconhecida do autor do LD, detentor da verdade, da neutralidade, do saber (CORACINI, 1999, p. 23). Essa autora, ao interpretar um enunciado de um aluno participante de sua pesquisa, resgatando a importância do LD para ele, aponta para

a naturalização do uso do livro didático pelo professor (e, conseqüentemente, pelos alunos), que parece nem sequer 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, 1999, p. 37).

Enfatizando a importância atribuída ao LD no contexto escolar, assim como outros autores da área, Coracini (1999, p. 17) acrescenta que é preciso ter em mente que, em muitos casos, o LD é a única fonte tanto de consulta como de leitura de professores e alunos. A autora afirma que os LDs não são neutros e que os professores não deveriam ser tão dependentes deles; em vez disso, deveriam se tornar mediadores na relação entre professor, aluno e objeto. Como consequência desse quadro, Coracini constata: “É voz corrente e antiga que o LD constitui o centro do processo de ensino-aprendizagem” (1999, p. 34).

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) teve por objetivo provocar várias mudanças no ensino brasileiro, em todas as áreas. No tocante à de Linguagens, novos conceitos foram adotados, dentre os quais os de texto, gêneros do discurso/texto, interação, suporte, interlocutores etc., para o ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Nesse contexto, os LDs foram, aos poucos, sendo adaptados às novas orientações curriculares.

Sob essa nova proposta de ensino, Soares (1999), por exemplo, considera o LD como um suporte de textos variados, que integra imagens diversas e textos de diferentes gêneros. Nas palavras da autora:

Consideramos quatro aspectos principais da leitura de textos na escola: a questão da seleção de textos: gêneros, autores e obras; a questão da seleção do fragmento que constituirá o texto a ser lido e estudado; a questão da transferência do texto de seu suporte literário para um suporte didático, a página do livro didático; e, finalmente, e talvez o mais importante, a questão das intenções e dos objetivos da leitura e estudo do texto (SOARES, 1999, p. 25-26).

Levando em consideração um dos aspectos importante dessa proposta curricular — a utilização do texto literário em um LD, portanto em um suporte diferente do original — Soares (1999, p. 37) argumenta que o texto, ao ser transportado do livro de literatura infantil para o LD, vai sofrer transformações, pelo fato de passar de um suporte para outro. A autora assume que ler um texto no livro de literatura infantil é relacionar-se com um “objeto-livro-de-literatura” diferente do “objeto-livro-didático”: são livros que têm não apenas finalidades e aspectos diferentes, mas imagens, material, diagramação igualmente distintos. Essa autora sinaliza que, ao se transportar um objeto de um suporte para outro, é essencial que sejam respeitadas as características essenciais da obra literária.

Conforme os autores apresentados neste trabalho, Lajolo (1996) classifica o LD como instrumento de ensino-aprendizagem, enquanto Soares (1999) considera-o como um suporte de textos variados. Richards (2002), em suas escolhas lexicais, utiliza os termos *recurso*, *base*, *norteador*, *formação*, *instrumento*, *fonte de conteúdo*, *de textos e de atividades* para se referir ao LD, e complementa que esse recurso pode servir como base de insumo, de conteúdos e de habilidades linguísticas. Além disso, para Richards, o LD é um componente chave na maioria dos cursos de idiomas. Já para Cunningsworth (1984), Coracini (1999) e Tomlinson (2011), o LD é um material. Para Graves (2000) o LD é uma ferramenta (*tool*) para auxiliar o ensino-aprendizagem.

Cunningsworth (1984), ao exemplificar que o LD é um bom servo, mas um mestre pobre, justifica que, primeiro, o professor estabelece os objetivos de suas aulas e, a partir disso, busca materiais publicados para auxiliar tanto a si como ao aluno a realizarem tarefas. Richards (2002), por sua vez, salienta ser muito importante que os

professores aprendam a ser mediadores, isto é, que promovam a interação entre os aprendizes e o objeto de sua aprendizagem, materializado no LD; para isso, é necessário terem formação e experiência docente. Coracini (1999) mantém-se firme em relação ao uso do LD, afirmando que os mesmos não são neutros e que os professores não deveriam ser tão dependentes dele; em vez disso, deveriam, também, tornar-se mediadores, em concordância com Richards (2002).

Considerando que o uso do LD tem vantagens e limitações, de acordo com Graves (2000, p. 174-175), o modo de explorar as vantagens e superar as limitações de um LD é utilizá-lo como uma ferramenta de ensino-aprendizagem de línguas. Richards (2002), por sua vez, também afirma que o uso de LDs no ensino de língua inglesa tem vantagens e limitações, dependendo do modo e dos contextos em que são utilizados.

As vantagens dos LDs mencionadas por Richards (2002, p. 26), são: 1) proporcionam um *syllabus* e um programa estruturado tanto para o professor como para o aluno; 2) fornecem uma sequência dentro de um programa estruturado entre os anos escolares, além de possibilitarem que um conteúdo seja dado em salas de aula diferentes, garantindo que os alunos recebam os mesmos conteúdos; portanto, padronizam o ensino/aprendizagem; 3) mantêm a qualidade do ensino, isto é, se o LD utilizado nas aulas foi previamente testado antes de ser publicado, tanto o professor como os alunos podem ser beneficiados; 4) oferecem uma variedade de fontes de aprendizagem, uma vez que são acompanhados por CD, livro de exercícios, instruções para o professor etc.; 5) fornecem um conjunto de atividades, textos, figuras etc., possibilitando ao professor dedicar-se mais tempo ao ensino/aprendizagem do que a elaboração de material didático; 6) podem proporcionar modelos de linguagem e insumos eficazes para o professor; 7) podem servir como um meio de formação para o professor iniciante ou com pouca experiência docente; 8) são visualmente atraentes, possuem alto padrão de desenho e produção.

Quanto às limitações, Richards (2002, p. 27) aponta que os LDs: 1) podem conter linguagem não autêntica, pois, geralmente, os diálogos e textos são produzidos para desenvolver aspectos linguísticos que se quer ensinar; 2) podem distorcer o conteúdo, já que, geralmente, para serem aprovados em diferentes contextos, apresentam uma visão ideal de mundo; 3) não refletem as necessidades dos alunos, porque, geralmente, são escritos para atender mercados globais; 4) podem

“desqualificar” (*deskill*) o professor se forem utilizados como fonte primária, ou seja, se o professor agir como um mero técnico, transmissor dos materiais elaborados por outras pessoas.

Graves (2000, p. 174-175) também menciona vantagens e limitações similares às de Richards (2002, p. 26-27) e acrescenta que uma das limitações dos LDs é que eles não atendem as necessidades dos alunos, uma vez que cada situação de ensino/aprendizagem possui características locais específicas. Nesse sentido, Graves, tal como Richards, esclarece que os conteúdos nem sempre são apropriados para a classe em que se está trabalhando; além disso, podem não conter aspectos linguísticos que o professor está ensinando e, ainda, não incluir uma adequada articulação das atividades sugeridas. Portanto, para Graves (2000, p. 176), um bom LD é aquele que vai ao encontro das necessidades dos alunos, está no nível adequado, tem materiais interessantes, e assim por diante, pois, dessa forma, o professor poderá dar mais atenção ao que os alunos fazem com o LD.

Para além das vantagens e limitações apresentadas por Graves (2000) e Richards (2002), esses autores têm concepções diferentes quanto ao uso do LD. A primeira o classifica como uma ferramenta, enquanto o segundo o concebe como um recurso, isto é, um componente chave na maioria dos cursos de idiomas.

Como uma das questões relacionadas ao LD é definir sua função de instrumento ou ferramenta, no trabalho do professor, passo a tratar na seção seguinte da mediação, conceito com o qual esses dois termos estão relacionados.

3. Vygostky: o conceito de mediação por instrumentos e signos

A mediação é um dos conceitos da teoria sociocultural (TSC), de Vygotsky (1934/1984). Por sua adequação e contribuição à área do ensino-aprendizagem, vários autores discutem esse conceito, como Cole e Scribner (1984), Lantolf e Appel (1996), Wertsch, Del Rio e Alvarez (1998), Lantolf (2001), Cole (2003), Daniels (2003), entre outros.

O conceito de mediação se torna uma referência importante para se entender a relação entre o sujeito e o meio sociocultural, mediada por instrumentos e signos. Acerca dessa relação, Cole e Scribner (1984) afirmam

Vygotsky estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual (COLE; SCRIBNER, 1984, p. 8).

Cole e Scribner (1984) utilizam a expressão *sistemas de signos* e *sistema de instrumentos* para se referirem aos elementos mediadores da atividade humana. A ação do homem mediada por esses sistemas transforma tanto as relações sociais como a criação e utilização de instrumentos. A relação entre o homem e o mundo é uma relação mediada.

Segundo Vygotsky (1934/1984), a distinção entre instrumento e signo consiste nas diferentes maneiras como eles orientam o comportamento humano. Nas palavras do autor, *a função do instrumento*

é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma (VYGOTSKY, 1934/1984, p. 62 - grifos meus).

A partir da distinção feita por Vygotsky, compreende-se que a utilização de instrumentos e signos se desenvolve em uma atividade mediada: pelo trabalho humano e pela utilização de instrumentos como meios, o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma-se a si mesmo. Portanto, tais instrumentos são orientados externamente, visando ao domínio da natureza, com o objetivo de transformá-la; ao transformá-la, transforma-se a si mesmo. Por outro lado, os signos são orientados internamente, visando ao domínio do próprio indivíduo.

O conceito de instrumento de Vygotsky dissolve-se no conceito de artefato. Essa explicação de Vygotsky sobre o uso de instrumentos repousa na função mediadora que os caracteriza:

As distinções entre os instrumentos como um meio de trabalho para dominar a natureza, e a linguagem como um meio de interação social, dissolvem-se no conceito geral de artefatos, ou adaptações artificiais (VYGOTSKY, 1934/1984, p. 61).

Lantolf e Appel (1996, p. 7), embasados em Vygotsky (1934/1984, p. 55) acerca da função da ferramenta, corroboram que ferramentas (*tools*) utilizadas no trabalho funcionam como mediadores, como instrumentos (*instruments*) na relação entre o sujeito (o indivíduo) e o objeto (o objetivo em direção ao qual a ação humana é guiada)⁶. Segundo esses autores, “ferramentas (*tools*) são criadas pelo homem sob condições históricas e culturais específicas”⁷ (tradução minha). Nesse sentido, ferramentas são utilizadas para realizar alguma atividade, como meio de trabalho, para auxiliar na resolução de problemas que não podem ser solucionados da mesma maneira na ausência das mesmas⁸. Para esses autores,

a principal afirmação de Vygotsky era que somente o homem utiliza ferramentas técnicas para influenciar seu meio e ferramentas psicológicas para orientar-se e controlar seu comportamento físico e mental (LANTOLF; APPEL, 1996, p. 7)⁹ (tradução minha).

O tema da mediação na perspectiva vygotskyana também é discutido por Wertsch, Del Río e Alvarez (1998). Esses autores utilizam indistintamente os termos *meios mediacionais* ou *ferramentas culturais* e ainda utilizam os termos *ferramentas* ou *artefatos culturais* para se referirem aos elementos de mediação; utilizam o termo *ferramenta técnica* como sinônimo de instrumento vygotskyano. Para esses autores, a mediação é um processo dinâmico e tem o papel central de mediar a ação humana. Tais

⁶ Tools used in work – the prototype of human goal-directed activity – function as mediators, as instruments which stands between the subject (the individual) and the object (the goal towards which the individual’s action is directed).

⁷ Tools are created by people under specific cultural and historical conditions.

⁸ Tools are used to accomplish something, to aid in solving problems that cannot be solved in the same way in their absence.

⁹ Vygotsky’s principal claim was that just as individuals use technical tools for manipulating their environment, they use psychological tools for directing and controlling their physical and mental behavior.

ferramentas culturais têm “um impacto somente quando os indivíduos as usam” (1998, p. 28). Assim, Wertsch, Del Río e Alvarez (1998) esclarecem que a mediação é melhor entendida como “um processo envolvendo o potencial das ferramentas culturais para modelar a ação, por um lado, e o único uso dessas ferramentas, por outro” (1998, p. 29).

Lantolf (2001, p. 1), embasado em Vygotsky, utiliza o termo ferramenta (*tool*) para se referir ao termo instrumento vygotskyano. Para Lantolf o homem atua no mundo por meio de ferramentas e essa ação possibilita transformar o mundo. Lantolf diz que tanto as ferramentas concretas (*physical*) como as simbólicas (or *psychological*) são artefatos criados pela cultura humana¹⁰. Para Lantolf (2001, p. 1), “o conceito mais importante da teoria sociocultural é que a mente humana é mediada”¹¹ (tradução minha). Portanto, para esse autor, ferramentas concretas ou psicológicas são artefatos criados pela cultura humana ao longo do tempo e são disponibilizados para as futuras gerações. As pessoas utilizam tanto ferramentas concretas como artefatos psicológicos para estabelecer uma relação mediada entre elas mesmas e o mundo. Assim, o artefato assume a função de mediação entre o homem e o meio, possibilitando sua atividade e modificando, ao mesmo tempo, sua relação com o mundo.

Daniels (2003) discute o conceito de mediação na perspectiva vygotskyana. Para esse autor a mediação é o conceito chave da teoria de Vygotsky: “os mediadores servem como meios pelos quais o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação deles” (2003, p. 24). O autor utiliza os *termos ferramentas materiais e ferramentas psicológicas* no lugar de instrumentos e signos de Vygotsky (2003, p. 26). Portanto, também esse autor utiliza o termo ferramenta como sinônimo de instrumento vygotskyano.

Daniels (2003) destaca que, em grande parte da literatura, o termo ferramenta é utilizado como sinônimo de artefato; entretanto, ao situar esse termo, esse autor, assim como Cole (1996, *apud* DANIELS, 2003, p. 25), reafirma que “a ferramenta é mais apropriadamente tratada como uma subcategoria de artefato”, conceituado como “algo impregnado de significado e valor por sua existência num campo da atividade humana” (2003, p. 25). Portanto, para esse autor, o fato de um indivíduo utilizar ferramentas em seu trabalho pode revelar sua própria capacidade individual. Ainda para Daniels (2003,

¹⁰ Physical as well as symbolic (or psychologic) tools are artifacts created by human culture.

¹¹ The most fundamental concept of sociocultural theory is that the human mind is mediated.

p. 28), as ferramentas tanto psicológicas como materiais são “produtos da atividade humana”.

A maioria dos autores que fizeram parte das discussões sobre o conceito de mediação utiliza o termo ferramenta no lugar de instrumento vygotskyano. Embora esses autores utilizem uma nomenclatura diferente daquela de Vygotsky, o conceito original desse autor é seguido e as discussões são geradas a partir desse conceito. Lantolf e Appel (1996) utilizam o termo ferramenta de trabalho; Wertsch, Del Río e Alvarez (1998) utilizam ferramentas ou artefatos culturais; Lantolf (2001) utiliza o termo ferramenta e diz que as ferramentas são artefatos; Daniels (2003) utiliza o termo ferramenta com o mesmo significado de instrumento vygotskyano; Daniels conceitua artefato como um elemento mediador carregado de significado cultural; portanto, essa conceituação vai ao encontro do conceito de instrumento de Vygotsky, concebido como um meio de trabalho visando ao controle da natureza; nesse sentido, o conceito de instrumento vygotskyano dissolve-se no conceito de artefato, de acordo com a definição de Daniels (2003).

Diante do exposto e dos autores que fizeram parte das discussões sobre mediação, um dos conceitos da teoria sociocultural de Vygotsky constitui-se em um conceito importante para este estudo. Conforme as ideias de Vygotsky e de seus seguidores, os termos ferramenta e instrumento na perspectiva vygotskyana são indistintamente utilizados neste estudo, como elemento de mediação entre o professor e o seu trabalho, portanto o LD é mediador para auxiliar o ensino-aprendizagem.

4. Considerações finais

Como apoio teórico para entender o LD no contexto escolar, das diferentes perspectivas com que me deparei, escolhi autores como Cunningsworth (1984), Lajolo (1996), Coracini (1999), Soares (1999), Graves (2000), Richards (2002) e Tomlinson (2011), que discutem o conceito e o uso do LD na perspectiva de ensino-aprendizagem; portanto, esses autores me forneceram fundamentação para tratar de um dos assuntos de interesse para trabalhar na formação de professores.

O conceito de mediação proposto por Vygotsky é o arcabouço teórico com o qual respaldei a análise do tripé professor – LD – objeto de trabalho. A mediação por instrumentos (ou ferramentas) na perspectiva vygotskyana contribuiu para melhor

compreender o LD como um mediador entre o professor e o objeto de seu trabalho. Acionar tal conceito para essa análise justifica-se, também, pelo fato de esse autor ser referência nas teorias de ensino-aprendizagem. Os estudos realizados a esse respeito e os autores selecionados para fazer parte deste apoio teórico possibilitaram-me compreender que o LD é um mediador entre o professor e o objeto de seu trabalho. É, portanto, uma ferramenta que auxilia o ensino-aprendizagem de inglês.

Assim como acontece em qualquer pesquisa, este estudo aponta para possíveis caminhos que podem ser trilhados a partir dos resultados produzidos. Na área de formação de professores, por exemplo, seria relevante trabalhar com o LD, ensinar ao professor que pode utilizá-lo como um material ou uma ferramenta de diferentes maneiras: pode usá-lo como material de apoio para ter ideias para criar atividades, pode fazer adaptações das propostas, pode reformular ou, simplesmente, selecionar ideias adequadas aos objetivos de uma aula específica.

A realização do presente trabalho permitiu-me um aprofundamento teórico em questões que fazem parte da minha prática cotidiana como professora formadora de LI na Área de Linguagens, para melhor entender como esse componente pode ser trabalhado, durante o período de formação inicial e continuada. Sendo um dos elementos chave tanto para o ensino-aprendizagem de línguas como para a formação desse profissional, contribui, assim, não apenas para a área de ensino-aprendizagem de LE, mas também para uma compreensão mais detalhada sobre esse material didático, assim como para a formação de professores, áreas que ainda carecem de estudos acerca do LD.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUNZEN, Clecio e ROJO, Roxane. Livro Didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: MARCUSCHI, B.; VAL, M. G. C. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. p. 73-117.

COLE, Michael. *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

COLE, Michael & SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 1. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1984. p. 1-16.

CORACINI, Maria José. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

CUNNINGWORTH, Alan. *Evaluating and selectiong EFL teaching materials*. London: Heineman Educational Books, 1984.

DANIELS, Henry. *Vygotsky e a pedagogia*. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2003.

GRAVES, Katherine. *Designing languages courses: a guide for teachers*. Thomson Learning. Boston: Heinle 7 Heinle, 2000.

LAJOLO, Marisa P. *Livro didático: um (quase) material didático*. Em aberto. Brasília, 1996. p. 3-7. Disponível em:
<<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935>>. Acesso em: 02 de set. 2013.

LANTOLF, James P. Introducing sociocultural theory. LANTOLF, J. P. (Org.). *Sociocultural Theory and Second Language learning*. New York: Oxford University Press, 2001. p. 1-26.

LANTOLF, James P. & APPEL, Gabriela. Theoretical framework: an introduction to Vygotskian approaches to second language research. In: LANTOLF, J. P. & APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, New Jersey, US: Ablex Publishing Corporation, 1996. p. 1-32.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R., CRISTÓVÃO, V. L. L. *O livro didático de língua estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 173-198.

RICHARDS, Jack C. *The role of textbooks in a language program*. 2002. Disponível em:
<<http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf>>. Acesso em: 01 de set. 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *LIVRO DIDÁTICO: do ritual de passagem à ultrapassagem*. Em Aberto. Brasília, 1996. p. 8-11. Disponível em:
<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1034/936>>. Acesso em: 05 de set. 2013.

SOARES, Magda B. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, A. et al. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TÍLIO, Rogério Casanovas. *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade*. 258f. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-RJ, 2006.

TOMLINSON, Brian. *Materials developing in language teaching*. London. Cambridge University Press, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 1. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1934/1984.

WERTSCH, James C.; DEL RIO, Pablo e ALVAREZ, Amelia. Estudos socioculturais: história, ação e mediação. In: WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P. e ALVAREZ, A. (Orgs.). *Estudos Socioculturais da mente*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 1-33.

ENGLISH TEXTBOOK: AUXILIARY TOOL AND MATERIAL OF SUPPORT

ABSTRACT

This text aims to present and discuss theoretical presupposes on textbook in the perspective of learning and teaching. The study is based on Cunningsworth (1984), Lajolo (1996), Coracini (1999), Soares (1999), Graves (2000), Richards (2002) e Tomlinson (2011); and the concept of mediation according to Vygotsky (1934/1984), and authors that discuss this concept, as Cole and Scribner (1984), Lantolf e Appel (1996), Wertsch, Del Rio e Alvarez (1998), Lantolf (2001), Cole (2003), Daniels (2003), among others.

Keywords: textbook, mediation, teacher education, english language.

Recebido em 21/10/2014.

Aprovado em 04/04/2015.