

A concepção sociointeracionista no ensino do inglês: o professor e o livro didático

Ana Paula Ramos de Souza*

Carla Adiers Stefanello**

Ivomar Antônio Spilmann***

Resumo

Este estudo propõe uma reflexão sobre a prática de ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira sob a perspectiva sociointeracionista, a formação do professor e o uso do livro didático. Para tanto, apresenta-se um estudo teórico-bibliográfico no qual foram consultadas publicações de Linguística e Educação sobre as repercussões do sociointeracionismo que parte da concepção teórica sociointeracionista da linguagem com base no ideário de Vygotsky e Bakhtin. E, outro estudo de entrevistas de professores, no qual são expostos os principais pressupostos acerca do uso do livro didático e a formação de um grupo de professores de escolas de inglês do Oeste catarinense. Os resultados foram confrontados e demonstram que a insuficiente formação do professor na proposta sociointeracionista e a dependência do livro didático se retroalimentam. Isso é reforçado em razão da pouca ocorrência, nos estudos investigados, de práticas sociointeracionistas na última década. No entanto, a experiência docente parece direcionar a atividade prática para uma abordagem próxima a essa concepção.

Palavras-chave: Ensino de inglês. Sociointeracionismo. Professor. Livro didático.

* Doutora e Mestre em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; professora da Pós-graduação em Distúrbios da Comunicação Humana (UFSM); Av. Roraima, 1000, Camobi, 97105-900, Santa Maria, RS; visaidiomas@visaidiomas.com.br

** Professora do ensino médio no Instituto Estadual de Educação Edmundo Roewer (IEE-ER), Ibirubá, RS.

*** Professor da Escola de Idiomas Visa, Xanxerê, SC.

1 INTRODUÇÃO

A proliferação de métodos no século XX, principalmente a partir dos anos 1970, com o surgimento da abordagem comunicativa, trouxe aos professores e linguistas aplicados um novo conceito no ensino e aprendizagem da língua estrangeira.

Entre os colaboradores para o desenvolvimento dessa metodologia de ensinar língua estrangeira, encontra-se, entre outros, Hymes (1979) por intermédio do trabalho *On Communicative Competence*, que propõe uma definição funcional ou comunicativa da linguagem, que serviria de base ao desenvolvimento de um programa comunicativo. Por sua vez, Canale e Swain (1980) propõem os componentes gramatical, sociolinguístico, estratégico e discursivo para o conceito de competência comunicativa.

A partir dessas considerações, destaca-se a perspectiva sociointeracionista no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira que propõe uma reflexão no ensino de línguas, ao considerar o indivíduo como um ser social, apontando como essencial a sua interação com o ambiente em que vive e com as relações sociais para a construção do conhecimento e desenvolvimento psicológico. Essa visão reflete a necessidade de a sala de aula constituir um espaço onde o professor e os alunos tenham papel central na prática social de construção de conhecimento (MOITA LOPES, 1996). Para o desenvolvimento eficaz do ensino e aprendizagem da língua estrangeira, é importante salientar que os aspectos, como a motivação, a atitude, a autoconfiança e o controle da ansiedade são fundamentais, justificando o caráter epistemológico e ontológico inerentes ao indivíduo como ser sociointeracional.

Este estudo propõe uma análise reflexiva sobre a prática de ensino do inglês como língua estrangeira, objetivando delinear a visão sociointeracionista e, conseqüentemente, uma prática diferenciada às aulas de inglês como língua estrangeira. Essa visão teórica também implica repensar o papel do professor e o uso do livro didático para que este possa ter melhor aproveitamento, de acordo com o conceito amplo de sociointeracionismo visto como conjunto de práticas sociais, cotidianas e culturais de uso da língua.

Para tanto, na primeira seção, resenham-se os principais estudos sobre o papel do professor, sua formação e os resultados do estudo 1 (STEFANELLO,

2007), no qual foram consultadas publicações, da última década, sobre as repercussões do sociointeracionismo nas práticas de ensino do inglês como língua estrangeira. Na segunda seção, são expostos os principais pressupostos acerca do livro didático e os resultados do estudo 2 (SPILMANN, 2007), sobre o uso do livro didático e a formação de um grupo de professores de escolas de inglês do Oeste catarinense por meio de entrevistas com professores de escolas de idiomas da Região Oeste de Santa Catarina. Na terceira seção, os resultados da primeira e segunda seção são confrontados e analisados. Por fim, com esses apontamentos, verifica-se que a insuficiente formação do professor na proposta sociointeracionista e a dependência do livro didático se retroalimentam, e que isso é corroborado pela pouca ocorrência, nos estudos investigados, de práticas sociointeracionistas na última década. Na conclusão, procura-se responder ao objetivo expresso na introdução, incrementando tais respostas com os estudos teóricos e práticos realizados no decorrer deste artigo.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E CULTURAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA SOB A ÓTICA DA TEORIA SOCIOINTERACIONISTA

A partir da década de 1980, há uma preocupação em difundir a função social da linguagem com a competência comunicativa na metodologia de línguas. A concepção teórica sociointeracionista propõe uma reflexão no ensino de línguas, considerando o pressuposto de que o indivíduo é um ser social, sendo fundamental a sua interação com o ambiente em que vive e com as relações interpessoais para a construção do conhecimento e desenvolvimento psicológico. É mediante a perspectiva histórico-cultural dos autores russos Vygotsky (2003, 2005) e Bakhtin (1999, 2003) que se encontra o embasamento teórico sociointeracionista, porque suas obras evidenciam o papel da cultura e, particularmente, o da linguagem na constituição social do sujeito e do conhecimento.

Segundo Schlatter et al. (2004), um dos conceitos-chave na perspectiva teórica sociointeracionista vygotskiana de aquisição da linguagem é o *scaffolding*, definido como processo colaborativo por meio do qual os indivíduos dão assistência uns aos outros para que um participante possa fazer algo que não poderia

fazer de outra forma e, para que haja desenvolvimento, é necessário que, gradativamente, a assistência seja retirada a fim de que o aluno possa trabalhar independentemente. Nessa perspectiva vygotskiana, a aprendizagem e desenvolvimento humano estão inerentemente vinculados à prática social, isto é, a aprendizagem é coletiva e construída pelos participantes por intermédio da interação.

Acrescenta-se ainda que as observações teóricas no âmbito educacional sobre as noções de discurso e contexto levam a indagar sobre a efetiva relação teoria e prática no ensino de línguas, especialmente no ensino da língua estrangeira. Serrani (2005, p. 11) argumenta que “[...] o componente sócio-cultural e a dimensão enunciativa da língua costumam ocupar lugares acessórios na maioria das grades curriculares, e que os enfoques interculturais que contemplam a diversidade de modo efetivo são muito escassos em programas e ementas.”

De acordo com a autora, o professor de línguas não deve conceber o objeto de ensino, a língua, apenas como instrumento a ser dominado pelo aluno na dimensão morfosintática ou de apresentação de situações comunicativas. O perfil profissional desejado de professor requer consideração ao processo de produção, como a compreensão do discurso que está relacionado diretamente ao aspecto sociocultural, porque alguma coisa a mais, da ordem do discurso, do sócio-histórico com suas contradições e da subjetividade inconsciente se produz com sentido implícito, com toda formulação verbal produzida (SERRANI, 2005, p. 15-18).

A concepção de aprendizagem vygotskiana relaciona-se à proposta filosófica de linguagem bakhtiniana ao considerar o aspecto ideológico como dimensão constitutiva da linguagem, que permite estabelecer outro olhar na formação da consciência coletiva e no tratamento da língua na perspectiva sociointeracionista.

Conforme a visão bakhtiniana, a língua é entendida como produto de uma atividade social, resultante da interação entre os interlocutores (BAKHTIN, 2003, 1999), de maneira que o objeto de estudo deixa de ser simplesmente a língua como sistema, estrutura ou código, para ser a linguagem em seu sentido amplo de prática sociointeracionista. O discurso pode ser entendido como um produto social em que estão presentes o sentido e as experiências que um indivíduo comunica ao seu interlocutor por meio da língua. Portanto, na prática didático-metodológica de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, revela-se como essencial o estudo da língua em uso e sua realização como processo linguístico-discursivo. E, esse processo é visto como um conjunto de capacidades e habilidades que o usuário

de uma língua atualiza e desenvolve quando participa de atividades de linguagem que ocorrem em diversos contextos e situações discursivas em sociedade.

Tais pressupostos educacionais são fundamentais quando se pensa no ensino de língua estrangeira na perspectiva linguístico-discursiva. Nessa visão, a sala de aula deixa de ser o lugar da certeza, ou da aplicação do conhecimento pronto e acabado, e passa a ser o espaço em que o professor e os alunos têm papel central na prática sociointeracionista de construção do conhecimento (MOITA LOPES, 1996).

No Brasil, a formação dos professores de língua estrangeira, principalmente a de inglês, é algo que está ainda longe de ser considerada ideal. Na opinião de Paiva (2006), os objetivos dos programas de cursos universitários são confusos, malredigido e denunciam o despreparo do professor. Também, na rede de ensino de escolas de idiomas, esse problema reflete-se, haja vista que muitos desses professores formados em universidades migram para esse tipo de ensino, ou mesmo profissionais de outras áreas com fluência oral e escrita na língua-alvo se tornam professores de língua estrangeira sem ter formação pedagógica para tanto. Enquanto profissionais com fluência oral estariam nas escolas independentes de idiomas, professores com formação universitária estariam no ensino fundamental e médio sem a fluência necessária, sendo reduzido o número de profissionais com ambas as formações, considerado ideal pela autora.

Reforçando o que foi exposto, Vasconcellos (2000, p. 49) afirma que “[...] é preciso uma temperatura afetiva, uma espécie de catalisador do processo de construção do conhecimento, aquecer a relação para que possa ocorrer mais interação: disposição de energias físicas e psíquicas para o ato de conhecer.” O epistemológico (forma de conhecer) deve considerar o ontológico (forma de ser) para que o conhecimento se desenvolva de forma mais efetiva. A consciência é determinada pela existência e, para a educação da consciência se efetivar, é necessário considerar a existência concreta do sujeito do conhecimento.

O professor, mediante sua *abordagem implícita* que, segundo Reis (1999, p. 141), diz respeito a uma “[...] condição do professor, latente e frequentemente desconhecida por ele, que orienta suas ações em um sentido básico ou tosco, com base em suas intuições, crenças e experiências começa a adquirir uma consciência do que é ensinar.” Essa nova consciência faz com que o professor compreenda melhor sua profissão e busque sempre estar atualizado. É na formação contínua que o professor busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita.

Portanto, o professor necessita da formação contínua que nem sempre se concretiza graças a fatores financeiros, indisponibilidade de tempo, distância e falta de informação. Há, também, aqueles professores que, por algum motivo ou outro, não se sentem motivados a enfrentar cursos de aperfeiçoamento e congressos.

Assim, cabe ao professor a responsabilidade de organizar o processo de ensino e aprendizagem, criando reais oportunidades para o aluno aprender, estimulando-o a tornar-se autônomo. Contudo, essa tarefa do professor deverá ser dividida com o aluno que passará a ter papel muito mais ativo no processo, facilitando o desenvolvimento da independência e, também, a responsabilidade pela aprendizagem.

Para que a independência e a responsabilidade pela aprendizagem ocorram, faz-se necessária a autonomia definida por Holec (1981, p. 3) como “[...] a habilidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem.” Entende-se que esse conceito possa ser viável caso o aluno esteja cercado pelos elementos que propiciam essa habilidade, como o material didático, a abordagem do professor e o senso de responsabilidade do aluno.

Ao analisar a autonomia do aluno no ensino e aprendizagem da língua estrangeira, deve-se perguntar, também, se o aluno possui responsabilidade em seu aprendizado. Alunos responsáveis, para Scharle e Szabó (2000, p. 3), “[...] são aqueles que aceitam a ideia de que seu próprio esforço é crucial ao progresso na aprendizagem, assim como seu comportamento.” Além disso, há necessidade de o aluno se monitorar em seu aprendizado. Ao realizar as tarefas solicitadas pelo professor, o aluno não está simplesmente acatando uma ordem, mas se esforçando para aprender algo. Para tanto, a postura contemplativa do aluno que suporta, pacientemente, as diferentes aulas, deverá ser abandonada e, ao sair da inércia, ele passará a assumir o compromisso com o movimento e a ação, buscando a autonomia.

No processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, o modelo de competência comunicativa, sistematizado por Canale e Swain (1980) e modificado por Canale (1983), inicia o caminho que hoje se entende por abordagem sociointeracionista ao propor a integração das quatro habilidades – ouvir, falar, ler e escrever –, somadas às competências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. O conceito de competência comunicativa passa a ser o objetivo a ser alcançado, e os princípios do ensino de abordagem comunicativa com reper-

cussão da teoria sociointeracionista seriam: integração das áreas de competência citadas anteriormente; conhecimento das necessidades comunicativas, considerando as necessidades e os desejos do aluno, procurando proporcionar aquilo que mais certamente ele deverá encontrar em uma situação real; interação realística e significativa em sala de aula; utilização das habilidades linguísticas que o aluno já possui na sua primeira língua; integração da cultura de língua estrangeira com o conhecimento geral do aluno.

Atualmente, as abordagens de ensino da língua estrangeira procuram captar a profunda visão da linguagem, cujo enfoque está evidenciado na visão comunicativa de línguas. Jacobs e Farrell (2003 apud RICHARDS, 2006, p. 47-49) sintetizam essas principais mudanças ocorridas na abordagem de ensino da língua estrangeira. Os sete aspectos didático-metodológicos de abordagem comunicativa com repercussão da concepção sociointeracionista são descritos como: autonomia do aluno; natureza social do aprendizado; integração curricular; enfoque no significado; diversidade de abordagens em diferenças individuais dos alunos; habilidades do raciocínio; professores como coaprendizes.

A partir desses pressupostos, foi realizada uma amostragem dos trabalhos selecionados em dissertações, teses e artigos na literatura bibliográfica da área de Educação e Linguística das universidades: UFRGS, UFSC, UFMG, UFMT, UFRJ, PUCRS, Unicamp, UCPelotas/RS, UPF/RS, FURB, da última década. Entre as diferentes pesquisas, a escolha dos trabalhos para esta análise restringiu-se aos temas que, de alguma forma, estavam relacionados à concepção sociointeracionista e suas implicações no ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira. Como a pesquisa apresenta uma amostragem do tipo de estudo que se faz na experiência teórica e prática de abordagem comunicativa, os critérios de seleção dos textos foram:

- a) estar na última década de pesquisa, considerando o quão é recente a abordagem comunicativa e, mais ainda, a abordagem sociointeracionista e a competência linguístico-discursiva em termos teórico e prático;
- b) ter valor científico comprovado e aprovado por bancas de doutores das áreas de Linguística ou de Educação (teses e dissertações) ou pertencer a revistas científicas das mesmas áreas, nas quais há doutores que analisam o artigo na qualidade *ad hoc*.

Para tanto, selecionou-se uma série de cursos de pós-graduação, pesquisando sua produção em *sites* de suas bibliotecas, no banco de teses do MEC, pessoalmente nas bibliotecas da instituição ou via Comut. Para a revista, selecionou-se *Letras de Hoje* – PUC/RS – e *Produções Bibliográficas* digitalizadas pela UCPElotas/RS. A tabulação foi realizada a partir do número de citações dos sete aspectos didático-metodológicos de abordagem comunicativa com repercussão da concepção sociointeracionista, de modo a observar se as práticas contemplam ou não a concepção sociointeracionista. No total, foram 22 trabalhos sintetizados, conforme Gráfico 1.

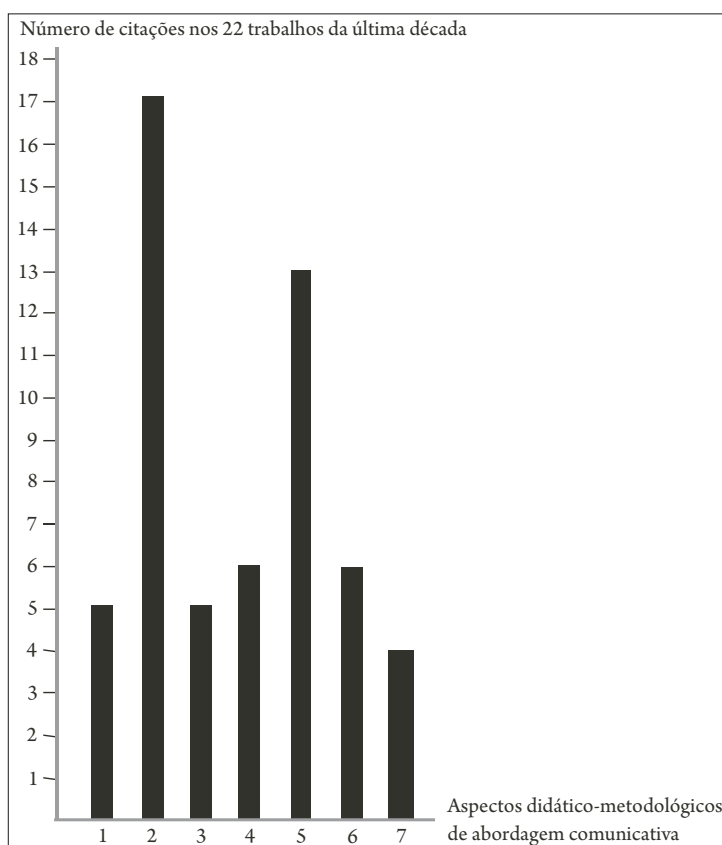


Gráfico 1: Amostragem dos 22 trabalhos de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira realizados na última década que enfatizam os aspectos de abordagem comunicativa com repercussão sociointeracionista

O Gráfico 1 demonstra que os aspectos mais presentes nos novos estudos são a natureza social do aprendizado e a diversidade de abordagens em razão das diferenças individuais dos alunos. As demais categorias, como a autonomia do aluno, integração curricular, enfoque no significado, habilidades de raciocínio e professores como coaprendizes apresentam baixa frequência, evidenciando que apenas aspectos mais gerais da abordagem sociointeracionista penetraram no ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. A natureza social e a particularização das abordagens são aspectos pedagógicos gerais dessa abordagem que não necessariamente as diferenciam de outras. Sem a autonomia dos alunos e o foco no significado, o professor fica refém do livro didático.

Para que o foco recaia no significado do ensino de língua estrangeira, uma das estratégias especificamente produtiva é a integração curricular, que se encontrou pouco presente na análise. Os estudos que apresentaram tal categoria discutem o conceito de interação no processo de aquisição e uso de língua estrangeira, evidenciando a complexidade de se estudar o processo de aprendizagem devido à sua natureza multifacetada e interdisciplinar e analisam o conhecimento sob uma visão humanística e holística de ser humano construído mediante relações inter/multidisciplinares (PAIVA, 1996).

Esses pesquisadores investigam os fundamentos do pensamento transdisciplinar em sua complexa concepção de formação integralizadora, permanente, abrangente e encantador-transformadora do indivíduo (VENTURELLA, 2004). Há a peculiaridade do ensino sob uma perspectiva psicosemiótica, considerando os aspectos dinâmicos de simbiose na complexidade do ser humano que está refletida na sua formação de vida, nos processos de desenvolvimento e de aprendizado, começando pela convicção de que a ciência da educação é necessariamente um construto interdisciplinar (TITONE, 2000).

Enfim, as noções de interdisciplinaridade e transversalidade (PAIVA, 1996; TITONE, 2000; VENTURELLA, 2004) na prática de língua estrangeira permitem que o aluno possa analisar temas trabalhados e relacionados às suas vivências, abrindo-lhe os horizontes, possibilitando-lhe novas experiências e levando-o a refletir sobre ideias preconcebidas. Acredita-se que isso possa contribuir na aquisição de capacidade crítica e construtiva, ampliando a visão de mundo para o pleno exercício da cidadania.

Pode-se perceber que há intrincamento entre autonomia, enfoque no significado, integração curricular e professor como coaprendiz, via perspectiva interdisci-

plinar. E surpreende que as categorias natureza social do aprendizado, diversidade de abordagens para as diferenças individuais dos alunos e, em menor escala, habilidades de raciocínio, tenham sido contempladas sem a ocorrência das anteriores no mesmo nível. Uma das hipóteses que se pode explorar é o fato de serem categorias gerais de ensino, nas quais a adoção de concepções de educação e de linguagem pode flutuar, pois dependem diretamente do conceito de social e de habilidade de raciocínio, podendo receber muitas práticas que não estejam realmente alinhadas com a perspectiva linguístico-discursiva bakhtiniana sugerida por este trabalho. Isso fica claro quando se observa que os estudos analisados enfatizam que o papel social da linguagem e os aspectos culturais não parecem ter um lugar garantido nas salas de aula de língua estrangeira, ou seja, embora sejam categorias muito analisadas, quando se busca um rigor maior em relação à presença da concepção sociointeracionista de linguagem, percebe-se que elas ainda não se fizeram presentes em sala de aula.

3 O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS: CARACTERÍSTICAS E USO PELOS PROFESSORES

O livro didático é um instrumento valioso para o professor, pois ele é um alicerce, um guia na preparação de suas aulas. Ele complementa os conhecimentos do professor, apresenta novas ideias, novas teorias, até substitui, algumas vezes, mesmo que não completamente, o processo que todo professor deve passar de treinamento ou formação continuada.

Destaca Souza (1999, p. 27) que:

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois se supõe que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la.

Pode-se considerar o livro didático como instrumento que tem a função de dar forma certa ao conhecimento. Pode-se, ainda, completar com o ponto de vista da mesma autora: “[...] o livro didático é um elemento constitutivo do processo educa-

cional brasileiro”, pois “não há dúvida quanto à autoridade que o senso comum tradicionalmente confere ao livro didático em contexto escolar.” (SOUZA, 1999, p. 27).

No âmbito do ensino de língua estrangeira, o livro didático tem funções distintas, dependendo do método empregado pelo autor. Mais do que qualquer outra disciplina, o livro didático utilizado no ensino e aprendizagem de língua estrangeira tem papel fundamental, mesmo que alguns linguistas o tenham ignorado em alguns momentos como aconteceu quando do surgimento da abordagem comunicativa, por volta de 1970.

Esse papel fundamental do livro didático não pode ser considerado como elemento único e possuidor de um saber inquestionável. Caberá ao professor dar a ele – o livro didático –, o papel que lhe é designado por meio dos conhecimentos e da experiência do professor e das possíveis alterações que, circunstancialmente, podem ocorrer no conteúdo do material.

Com o advento da abordagem comunicativa, o livro didático passou a ser criticado, pois alguns professores evitavam a adoção de um único livro como maneira de responder às críticas que lhe eram imputadas por pedagogos e linguistas aplicados. Segundo Coracini (1999, p. 34), o livro didático consistia em material fabricado, artificial, pouco ou nada comunicativo que escravizaria o professor, limitando e até impedindo sua criatividade.¹ Com o avanço tecnológico, o livro didático adaptou-se melhor às exigências de linguistas e professores, oferecendo não apenas o conteúdo necessário, mas formas lúdicas de aprendizagem, variedades de recursos, modelos de linguagem eficaz, além de servir, também, como material de treinamento aos professores, principalmente aos menos experientes.

Nos anos 1980, apareceram no Brasil livros didáticos importados preparados sobre uma base funcional-comunicativa. Atualmente, o livro didático – refere-se aqui, particularmente, ao ensino de língua estrangeira – possui geralmente programa e *syllabus*² bem elaborados, porém não significa que o mesmo livro didático possa ser utilizado com qualquer aluno, pois as necessidades, objetivos, cultura de aprendizagem de línguas e educação podem ser diferentes de país para país ou mesmo entre regiões de um mesmo país.

Sheldon (1988) identificou três razões principais da massificação do uso do livro didático. A primeira é que desenvolver o próprio material é um processo extremamente difícil para os professores; a segunda é que os professores têm tempo limitado para elaborar materiais devido à natureza de sua profissão; finalmente, pressões

externas restringem muito os professores. Portanto, seguir um livro didático é uma maneira mais prática, rápida e eficaz, pois o material didático diminui o tempo de preparação para as aulas e oferece atividades prontas para serem feitas pelos alunos.

No entanto, o uso do livro didático pode inibir a capacidade criativa do professor que vê nele um instrumento da verdade. Sobre isso, Coracini (1999, p. 68) afirma que “[...] o livro didático é compreendido pelos professores como um discurso de verdade, onde ele ocupa um espaço discursivo aceito na escola.” O livro didático é um texto fechado onde os sentidos já estão estabelecidos pelo autor para ser apenas reconhecido pelos professores e alunos que serão usuários e não analistas do material. O livro didático é o único material de acesso ao conhecimento, tanto por parte dos alunos quanto por parte de professores que buscam no material legitimação e apoio para suas aulas, podendo ser utilizado sem questionamento, conforme apregoam, erroneamente, alguns professores.

Por intermédio de seus conhecimentos e crenças, o professor poderá refletir sobre a eficácia do livro didático mediante uma análise de suas propostas, métodos e abordagens e das atividades e técnicas usadas, avaliando seu reflexo no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, ou seja, não é suficiente ter um bom material caso o professor não tenha consciência da prática pedagógica e das limitações do livro didático.

O professor deve estar atualizado, ser reflexivo e bem preparado para poder valer-se de um livro ruim e transformá-lo em algo que possa ser útil e eficaz em suas aulas. Ao mesmo tempo, o professor e os alunos não podem se tornar escravos do livro didático, perdendo sua autonomia e senso crítico.

Apesar de todas essas informações serem fundamentais na escolha do livro didático, enfatiza-se que, muitas vezes, não é considerada a apresentação de temas culturais. Os temas culturais que o livro didático apresenta são de grande importância para que o professor possa desempenhar melhor seu trabalho e o aluno desenvolva melhor o aprendizado da língua-alvo.

De acordo com Yang e Cheung (2003, p. 17), os professores devem ter em mente ao utilizar um livro didático algumas regras importantes, como:

- a) a atividade deve ter um propósito e ser significativa, ou seja, os alunos devem estar convencidos das razões que os levam a realizar tal atividade, assim como saber o que realizaram ao final do trabalho;

- b) a atividade deve ser autêntica, e o que foi ensinado deve estar de acordo com a idade, hábitos e ambiente dos alunos;
- c) os professores devem sentir-se livres para adaptar as atividades dos livros didáticos;
- d) *drills* não devem ser as únicas atividades a ser realizadas em grupos ou em pares, mas exercícios que façam os alunos utilizar a língua e as estruturas que aprenderam de forma a ter sentido;
- e) é necessário que haja diversidade de atividades.

Considerando tais fatores, neste estudo analisam-se três livros didáticos utilizados na realidade do Oeste catarinense, em escolas de inglês: LD1, LD2 e LD3 (LD livro didático).

Os livros analisados não ofereceram integralmente atividades que respeitem os critérios expostos. Isso, porém, não prejudicaria o uso ou o desenvolvimento linguístico dos alunos se o professor tivesse elevado nível de compreensão do texto original de temas não relevantes ou alheios à formação cultural dos alunos e apresentasse argumentos e estratégias de ensino adequadas para manter a atenção e a eficácia esperada para a atividade. As análises descritas dos livros didáticos podem ser concentradas de acordo com o Quadro 1.

Livro didático	Critérios	LD1	LD2	LD3
Atividades com propósito significativo		Sim	Sim	Sim
Autenticidade		Não	Não	Não
Diversidade de atividades		Sim	Sim	Sim
Adaptabilidade		Sim, enfatizada pelos autores	Sim	Sim
Caracterização geral do livro didático		Materiais de apoio	Materiais de apoio	Pouco material de apoio

Quadro 1: Características dos livros didáticos analisados

Os livros didáticos analisados são seguidores de premissas que conduzem ao ensino comunicativo, ou seja, enfatizam mais o uso da língua do que a sua descrição. Entretanto, cabe ao professor observar atentamente as oportunidades que o livro didático oferece para criar um ambiente onde a comunicação entre os interlocutores (alunos/alunos e alunos/professor) seja uma constante, oferecendo,

também, a oportunidade de o ensino comunicativo estar intimamente ligado a aspectos fundamentais que o modelo sociointeracionista defende, como motivação, atitude, autoconfiança e autonomia do aluno.

Infelizmente, o que as escolas de idiomas geralmente apresentam, atualmente, é um quadro de professores sem formação acadêmica nos moldes desenvolvidos durante anos por linguistas e professores. Faz-se necessário que tais escolas preparem melhor seus professores, já que nem sempre é possível contratar um profissional graduado em Letras, porque a boa formação é, muitas vezes, fruto apenas de esforço próprio, pois os cursos de licenciatura, em geral, ensinam sobre a língua e não aprofundam conhecimentos na área específica de aprendizagem de língua estrangeira (PAIVA, 2006).

Cabe ressaltar que, conforme Leffa (2001), o professor deve saber distinguir entre formação (que envolve teoria, prática e reflexão) e treinamento (prática) que é o que geralmente ocorre nas escolas de idiomas. Dá-se mais importância aos fins do que aos meios; procura-se um imediatismo no resultado sem se dar conta de que, ao haver mudança de material didático, todo o conhecimento obtido pelo treinamento pode ser em vão.

Com base nesses livros e nos aspectos caracterizados por Yang e Cheung (2003), formulou-se um questionário no qual foram observados os critérios supramencionados. O resultado desta pesquisa revelou que os livros didáticos apresentam atividades que conduzem à comunicação e não ao conhecimento estrutural da língua separado do contexto. Embora a autenticidade dos textos seja uma das premissas da abordagem comunicativa sugerida por Yang e Cheung (2003), o que ocorre é o transporte de alguns textos autênticos para o livro didático – havendo, na visão de Nunan (1999), uma perda da autenticidade quando esses textos são utilizados para fins diferentes do original.

Complementando o estudo dos livros didáticos, 16 professores de escolas de idiomas do Oeste de Santa Catarina foram entrevistados para se obter informações sobre o uso do livro didático. Foram selecionadas respostas de oito professores pertencentes às mesmas escolas investigadas na análise dos livros didáticos. Todos os professores possuem formação universitária, porém apenas dois dos professores entrevistados possuem formação acadêmica em Letras e três possuem pós-graduação em língua inglesa. Destes, dois também possuem formação complementar em língua inglesa nos Estados Unidos e na Inglaterra e outro apenas na Inglaterra, todos

com cursos de curta duração (aproximadamente, dois meses) e todos construíram a competência comunicativa e linguística na língua-alvo por intermédio de cursos em escolas de idiomas. Com essa entrevista, procurou-se conhecer a concepção que os professores tinham do uso do livro didático no ensino de língua estrangeira mediante questões sobre os critérios adotados para selecionar o livro didático.

A adaptabilidade dos materiais didáticos, embora permita ao aluno melhor desempenho de suas habilidades linguísticas, requer do professor formação teórica sólida sobre linguística aplicada ou vasta experiência com o ensino comunicativo de língua estrangeira. Nessa investigação, foram encontrados professores com diversas formações para o ensino de língua estrangeira, fazendo com que as brechas deixadas pelos livros didáticos para se adaptarem à realidade sociocultural do aluno sejam quase sempre ignoradas. Seguindo esses resultados da pesquisa, observou-se, também, que as atividades como *drills* e outras necessárias a um melhor desempenho dos alunos e dos professores nem sempre são bem aproveitadas, geralmente, devido à insuficiente formação dos professores.

Para esses professores, o importante é conhecer bem o livro didático, os recursos que acompanham o material didático e, principalmente, ter fluência no idioma.

A partir da própria experiência com o idioma, os professores ensinam o que Lortie (1975, p. 31) afirma como *apprenticeship of observation*. A fala de um professor é reveladora desse aspecto: “Sempre que ensino gramática procuro me colocar no lugar deles para saber se é fácil de entender ou não e como eu aprendi.”

Atualmente, os livros utilizados pelos professores entrevistados possuem vários recursos extras e estão mais próximos à realidade cultural dos alunos do que os livros anteriormente utilizados. Parece que os professores e coordenadores aprenderam, com o tempo, a fazer uma melhor escolha dos materiais disponíveis no mercado, considerando a sua sensibilidade para com a realidade, mas com critérios científicos indefinidos.

Os dois professores que não possuem formação universitária, tendo aprendido a segunda língua por meio de cursos de idiomas no Brasil, e um deles com um mês de curso nos Estados Unidos, possuem boa proficiência oral e escrita. Com a experiência profissional, aprenderam aspectos pedagógicos e didáticos que não possuíam no início da carreira.

Eles afirmaram que, no início de suas carreiras, mantinham o uso do livro didático e seguiam a maioria das sugestões contidas no manual do professor em

virtude da insegurança. Com o passar do tempo e trabalhando com níveis intermediários, quando puderam exercer mais suas habilidades linguísticas na língua inglesa, os professores iniciaram um processo de ensino baseado em suas próprias convicções sobre o ensino e aprendizagem da língua estrangeira, sem qualquer base teórica que fundamentasse tais decisões.

Todos os livros utilizados nas escolas investigadas procuram fazer com que o aluno obtenha autonomia no aprendizado da língua estrangeira. Contudo, em muitas atividades, essa autonomia não é obtida ou os professores a ignoram devido à grande diferença cultural entre o material empregado e o perfil dos alunos.

Os livros investigados, segundo os professores entrevistados, seguem um modelo comunicativo mais próximo ao sociointeracionismo do ensino de línguas e procuram seguir esse modelo. Há, no entanto, situações em que tal abordagem é trocada por outro modelo para que o aluno possa compreender melhor o conteúdo. Mesmo quando o material não oferece atividades de *drills*, os professores procuram criar, por meio do conteúdo, suas próprias atividades de repetição. Outras vezes, os professores sentem necessidade do uso da tradução ou de explicações sobre a gramática. Não há, de acordo com esses professores, problema algum em fazer essa troca. Portanto, o ecletismo no ensino de línguas estrangeiras é um fator que ocorre com frequência e é aceito pelos profissionais dessas escolas, demonstrando as deficiências de formação.

A motivação tem papel fundamental no ensino da língua estrangeira. Nas entrevistas realizadas, os professores comentaram que o uso do livro didático também é uma forma de motivar os alunos. Suas palavras podem ser resumidas como: o livro didático é um suporte essencial; diferentes faixas etárias possuem opiniões diversas sobre o livro didático, o que deve ser considerado pelo professor para manter a motivação. Observou-se que o livro didático não confere, por si, autonomia, e que o aluno sozinho não consegue resultados favoráveis. Os professores foram unânimes em afirmar que o livro didático é útil e interessante nesse processo.

Considerando os aspectos ressaltados nas falas, é fundamental observar que o livro didático ainda é central nas aulas de língua estrangeira, sobretudo nas de inglês, pela deficiência de formação do professor para utilizar outros recursos mais autônomos (SOUZA, 1999, p. 27), preconizados pela abordagem sociointeracionista (CORACINI, 1999).

Por outro lado, seu uso, mesmo dentro de uma abordagem comunicativa, é restrito pela falta de formação. O próprio aproveitamento dos recursos oferecidos

pelos livros didáticos é limitado pela falta de conhecimento teórico sobre o ensinar e o aprender uma língua estrangeira (LEFFA, 2001).

Os professores adotam certo ecletismo na escolha de técnicas pedagógicas. Apesar disso, a experiência permite maior sensibilidade para o professor poder descartar atividades propostas pelo livro didático que não sejam pertinentes ao seu grupo, seja em termos de realidade sociocultural, seja de motivação demandada pela idade do aluno.

Também, os professores acreditam no potencial motivador do livro didático, mas ressaltam sua restrição quanto à promoção da autonomia do aluno, observando a importância da atuação pedagógica do professor para construir autonomia. Esse resultado concorda com as afirmações da literatura sobre a autonomia como aspecto fundamental do ensino e aprendizagem de língua estrangeira (JACOBS; FARELL, 2003), mas evidencia o quanto é central o papel do professor.

A escolha do material didático para o ensino de língua estrangeira e o seu uso está condicionado à capacidade e aos conhecimentos linguísticos, pedagógicos e didáticos do professor (ROQUE, 2005, p. 23-27). Entre outros fatores, a falta de um ambiente real de uso da língua dentro e fora da sala de aula para se apoiar em uma comunicação autêntica e com real interação, o conflito das normas do falante nativo com as da identidade do aluno e outras práticas significam que os professores devem considerar criticamente a escolha do material didático, a fim de atingir os seus objetivos. Considerar essa escolha de forma crítica significa acatar o que funciona e refletir sobre o que não dá certo em determinada comunidade linguística. Pennycook (1989, p. 606) acredita que os professores deveriam tomar sérias decisões sobre o ensino baseado em suas próprias experiências profissionais, suas personalidades, suas circunstâncias sociais, institucionais, culturais e políticas, a compreensão das necessidades de seus alunos individual e coletivamente.

4 O QUE AMBOS OS ESTUDOS SUGEREM SOBRE REALIDADE ATUAL DO ENSINO E APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA?

Confrontando os resultados dos estudos descritos na primeira e segunda seção, pode-se deduzir que a falta de formação do professor possa ser a essência da

dificuldade de serem verificados fundamentos da concepção sociointeracionista nos relatos sobre práticas de ensino na literatura da última década. A abordagem sociointeracionista, mais do que qualquer outra, demanda alto conhecimento teórico do professor para que ele possa utilizar sua criatividade na exploração dos distintos materiais didáticos em sala de aula.

Em geral, no que se refere à questão de uso da linguagem em sala de aula, os professores são orientados para utilizar técnicas típicas de modelos específicos de ensino, sem que lhes seja dado conhecimento da natureza teórica sobre a linguagem em uso, que inclua o processo de ensinar e aprender línguas. Isso quer dizer que os professores são preparados e exercitados a partir de certos modismos sobre como ensinar línguas, isto é, recebem uma formação pautada por dogmas. Essa visão dogmática envolve o treinamento do professor no uso de técnicas de ensino tomadas como a última palavra sobre o ensino de línguas e que deverão ser usadas pelo professor em sala de aula exatamente da forma recomendada pelos manuais de ensino (MOITA LOPES, 1996, p. 180).

É preciso um “algo extra!” como alguns mencionaram. Todavia, esse algo extra não provém apenas de experiência, demanda muita formação. Há necessidade de um domínio simultâneo da língua estrangeira, aspecto bem ressaltado pelos professores de escolas de idiomas, mas este não é suficiente para o bom exercício pedagógico no ensino da língua. Essa dupla demanda cria desafios aos cursos de idiomas independentes e às faculdades de Letras. Os cursos independentes de idiomas não poderão ter os melhores professores escolhendo apenas com base na proficiência na língua estrangeira, pois necessitam de profissionais com formação em Letras. Já a graduação em Letras deveria possibilitar a proficiência necessária via acesso a intercâmbios internacionais.

Sem tais requisitos, a sala de aula corre o risco de ser o lugar onde os professores utilizam o conhecimento dogmático e pronto para o ensino de língua estrangeira, na qual estilos de ensino típicos de culturas podem não se adequar à realidade brasileira (e regional), quando se transportam conceitos teóricos puros da linguística sem a devida contextualização (ALMEIDA FILHO, 1993). Portanto, o perfil profissional deveria corresponder ao de um docente, de língua estrangeira, apto para realizar práticas de mediação sociocultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula (SERRANI, 2005).

Ainda mais, Serrani (2005, p. 22) propõe que:

Os conteúdos dos livros didáticos nas aulas de línguas estrangeiras devem partir do contexto de origem. A proposta consiste em que esses conteúdos do contexto cultural de partida se relacionem aos do contexto alvo. [...] a proposta corresponde a uma opção de política linguístico-cultural e educativa na qual deve se levar em conta: a) estimular nos alunos o estabelecimento de pontes culturais com outras sociedades; b) propiciar a educação à diversidade sócio-cultural e ao questionamento de etnocentrismos e exotismos; c) dar ao componente cultural um peso significativo no planejamento de cursos de línguas.

A autora explica a necessidade da exposição a múltiplos aspectos culturais mediante o acesso aos distintos gêneros discursivos na língua estrangeira, aspectos estes considerados essenciais ao desenvolvimento da competência linguístico-discursiva e a fundamental escolha do livro didático mais adequado para dar conta desses pressupostos de abordagem sociointeracionista.

De acordo com o que foi analisado, os gêneros discursivos são fenômenos vinculados ao contexto cultural e social e, como fruto de um trabalho coletivo, eles proporcionam o ordenamento e estabilização das atividades comunicativas do cotidiano, tratando-se, assim, de formas discursivas que colaboram para a instituição das situações comunicativas. E, isso permitirá ao aluno estabelecer comparações, aproximações e diferenciações em cada local onde se fala a língua estrangeira, por exemplo, inglês britânico *versus* americano.

Conforme Serrani (2005), o mais importante é que o insumo fosse o mais autêntico possível e dessem a melhor ideia de amostras da cultura da língua estrangeira. Isso remete à escolha do livro didático que, possivelmente, quando restrita ao inglês de uma nação, deve ser clara e consciente. Enfim, seja qual for o livro adotado pelo professor, este não pode esquecer que o livro didático sozinho não oferece todo o conhecimento que o aluno necessita, mas ele é a principal ferramenta para que o aluno consiga seu desenvolvimento na língua-alvo, razão da importância de se fazer uma boa escolha.

Além disso, é muito importante que os aprendizes sejam envolvidos no processo de aprendizagem. Conforme resultados dos estudos descritos na primeira seção, as categorias como a autonomia do aluno, integração curricular, enfoque

no significado, habilidades de raciocínio e professores como coaprendizes apresentam baixa frequência. Fica evidente, como discorrem Scharle e Szabó (2000), que primeiro os alunos precisam perceber que o sucesso da aprendizagem depende de ambos – alunos e professores que devem partilhar a responsabilidade. Os alunos obterão um desenvolvimento melhor se tiverem, além do senso de responsabilidade, também personalidade, estilos preferidos de aprendizagem e atitudes culturais que estabelecem os limites ao desenvolvimento da autonomia.

Vasconcellos (2000, p. 113) explica que: “[...] coloca-se aqui, por exemplo, o desafio do professor de saber acolher e respeitar o aluno, na sua forma de ser e de se expressar, sendo capaz de interagir de maneira a ajudá-lo a crescer na consciência, caráter e cidadania.” A aproximação do professor com seus alunos pela análise da realidade por meio da investigação de vivências, no sentido de captá-las e entendê-las, é o que servirá como eixo condutor para a escolha de trabalhos significativos e envolventes. Isso, possivelmente, garantirá a real eficácia de ensino e aprendizagem, apontando os limites e as possibilidades do desenvolvimento integral do aluno, ao mesmo tempo que poderá garantir uma escolha do livro didático pelo professor não somente com o objetivo de propiciar ao aluno a aprendizagem do vocabulário e das regras gramaticais da língua-alvo. Também, que os alunos não tenham como objetivo somente passar em uma prova avaliativa, mas sim que o objetivo do ensino e aprendizagem da língua estrangeira seja o uso de uma língua para se comunicar em diferentes contextos situacionais.

É importante salientar que a ênfase no ensino da língua estrangeira, de acordo com os estudos da primeira e segunda seção, deveria estar na interação e no uso da língua, priorizando a comunicação, e não a aprendizagem sobre a língua, porque a comunicação envolve muito mais do que um conhecimento de formas e estruturas linguísticas. Ela depende da habilidade em usar a maneira comunicativa adequada na simulação de situações do cotidiano, contribuindo para a compreensão de seus efeitos de sentido, o que não ocorre quando o ensino fragmenta a língua, buscando ensinar apenas aspectos gramaticais, isolados dos aspectos históricos, sociais e culturais. É essencial que o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira propiciem ao aluno um propósito, uma intenção comunicativa, estimulando e motivando os alunos a tornarem-se aprendizes autônomos e independentes.

Por isso, o professor deveria estar na sala de aula para facilitar a aquisição por parte dos alunos, das habilidades que lhes permitam se comunicar, usando

a língua-alvo, ao refletir e retratar a vida real dos falantes nativos e usar materiais oriundos de contextos situacionais os mais autênticos possíveis, priorizando o entendimento que o modo de uso da língua apenas tem significado em um ambiente sociocultural. Confrontando esses parâmetros com o estudo descrito na segunda seção, enfatizando a importância do livro didático para a grande maioria dos professores, verifica-se que o livro didático atua como fonte principal de ideias para o ensino, facilita o processo de decisão em relação ao que e como ensinar e provê um claro modelo para a prática didática (RICHARDS; LOCKART, 1994).

Contudo, ainda de acordo com o que foi analisado na segunda seção, não é suficiente ter um bom material caso o professor não tenha consciência da prática pedagógica e das limitações do livro didático. Existe, também, a crença de que o ensino e aprendizagem de língua predeterminados e atrelados a um plano didático de lições e livros, acompanhados por exercícios repetitivos e por professores com excessiva preocupação no estudo convencional e acúmulo de informações a respeito da estrutura da língua, resultam em um conhecimento parcial e memorizado a respeito da língua-alvo. De acordo com os pressupostos da teoria sociointeracionista, o aluno tem dificuldade para transformar a língua em habilidade funcional porque não há atividades que possibilitem uma assimilação mais natural e autêntica possível da língua estrangeira por meio do esforço comunicativo decorrente da interação humana.

O aspecto sociocultural na escola existe em razão do aluno e da sociedade na qual este se insere. Por conseguinte, a aprendizagem e o ensino são processos indissociáveis, pois ensinar se define em decorrência do aprender. Contudo, para que a aprendizagem realmente aconteça, ela precisa ser significativa para o aluno, envolvendo-o como pessoa. Trata-se de um processo que proporcione ao aluno relacionar o que está aprendendo com os conhecimentos e experiências que já possui e que lhe permita entrar em contato com situações concretas de sua vida fora da escola.

Nesse processo de ensino e aprendizagem, o papel do professor é de estimulador, orientador e facilitador da aprendizagem, não somente o papel de transmissor de informações, mas aquele que cria condições para que o aluno adquira informações e quem organiza estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e que também crie cultura. Já o aluno é o sujeito e o construtor do processo, pois a aprendizagem envolve sempre alguma mudança de comportamento ou de situação.

Os estudos da primeira e segunda seção sugerem que no ensino e aprendizagem da língua estrangeira o envolvimento do professor em sua autoeducação contínua, adotando uma atitude de pesquisa em relação ao seu trabalho, é que pode gerar uma reflexão crítica. É importante o professor repensar e reconstruir as práticas educativas, buscando identidade profissional no enfoque da questão da sua formação.

A utilidade do conhecimento do inglês como língua estrangeira na sociedade de hoje coloca para o professor o desafio de partir da heterogeneidade de experiências e interesses dos alunos para organizar formas de desenvolver o trabalho escolar de maneira a incorporar diferentes níveis de conhecimento. O professor deixa de ser a autoridade máxima, tanto em termos de controle quanto de conhecimento, e seu papel é de facilitador da aprendizagem, ajudando o aluno a desenvolver a autoconfiança e ficar menos dependente dele, o professor. Esse redimensionamento colabora para uma mudança no ensino por meio da compreensão da aprendizagem, com a finalidade de que o ensino e a aprendizagem possam ser tratados como o resultado de um processo de construção inter-relacionado.

5 CONCLUSÃO

No contexto educacional de épocas passadas, eram normalmente aceitos processos educativos modelados em agrupamentos de assuntos para memorização ou exercícios em forma de atividades a serem praticadas à exaustão, centrando-se o processo de ensino e aprendizagem basicamente na sistematização e repasse de conteúdos. Nesse processo educacional de abordagem tradicional, frequentemente os alunos acumulavam saberes, passavam nos exames, testes ou provas, porém não conseguiam mobilizar o que aprenderam em situações reais no trabalho ou fora dele. Nesse processo, o livro didático institucionalizado assumia um papel central. O professor apenas transmitia as informações para o aluno, que as repetia sem conseguir associá-las a uma interpretação e ligá-las à realidade, fornecendo sentido ao próprio aprendizado. Esta era, e ainda é, uma das grandes dificuldades que o aluno encontra para organizar e transferir informações nos diferentes campos do saber, ou nas situações que exigiam um real entendimento de conceitos.

Com o advento de novas teorias de língua(gem) que apontam para novas formas de ensino e aprendizagem de línguas, e no caso aqui analisado, da língua estrangeira, há novas possibilidades de ultrapassar o ensino tradicional. Nesse artigo, destacou-se a concepção sociointeracionista como aposta teórica importante nesse processo de avanço no ensino de línguas estrangeiras. No entanto, como demonstram os estudos da última década, há ainda pequena influência desta nas práticas de sala de aula, e esse fato parece estar conectado à pouca formação teórica do professor, sobretudo de escola de idiomas. Este professor, muitas vezes extremamente proficiente na língua inglesa, não tem a formação linguístico-pedagógica necessária para uma tarefa tão complexa como o ensino de língua estrangeira. Portanto, ser professor de língua estrangeira não se restringe à formação acadêmica ou à fluência oral e escrita na língua-alvo.

Quanto ao material utilizado em sala de aula, o professor deve promover materiais e procedimentos que incentivem o aluno a pensar e interagir, abrindo espaço para que ele aprenda e sistematize conscientemente aspectos escolhidos da língua-alvo.

Contudo, o uso do livro didático pode constituir uma forma de apagamento do professor como sujeito mediador no processo de aprendizagem à medida que se observa que o contexto escolar não conseguiu abrir mão do paradigma transmissão de conhecimento via livro didático. A questão, talvez, não esteja em abandoná-lo simplesmente, mas sim em questionar essa ordem que coloca o livro didático como fonte única, universal de referência para a sala de aula.

Os livros didáticos apresentam suas atividades e exercícios considerando que os alunos possuem autonomia e conhecimento suficientes para formular suas próprias regras ou que os professores devam instruí-los para atingir essa capacidade. Todavia, considerar uma teoria que envolva o aprendizado de línguas como algo que possa ser utilizado amplamente em qualquer parte do mundo, sem que haja alterações e observações quanto ao perfil da comunidade linguística a ser trabalhada, é considerar que o livro didático utilizado supre todas suas necessidades e entende sua cultura.

Como todos os demais países, o Brasil possui sua própria identidade educacional e cultural que, por sua vez, diverge em cada região do país. Há, então, de se investigar melhor a área em que o professor atua, conhecer e diagnosticar o perfil daquela comunidade e do grupo de alunos que formam a escola para, então, trabalhar os alunos a fim de desenvolverem a autonomia desejada.

O professor pode receber um produto pronto e acabado, mas, com sua experiência, discernimento, conhecimento linguístico e, principalmente, domínio da sociedade em que vive e trabalha, passa a ter o dever de ajustar o que lhe é passado por meio do livro didático e da metodologia à sua experiência cultural. Isso passa a ser, então, o grande desafio do professor que vê, em sua profissão, não apenas um mero operário do material e das metodologias, mas um profissional que pode e deve adequar o conteúdo do material que trabalha ao seu público.

The conception socio-interacionism in the teaching of the English: the teacher and the textbook

Abstract

The purpose of this study is to reflect upon teaching practice and learning of English as a foreign language in a socio-interacionism view, teacher's knowledge, and the use of the textbook. It is presented here one theoretic-bibliographic study about Linguistic and Education about the socio-interacionism implications based on Vygotsky and Bakhtin ideas; and another about interview with teachers where it is presented the main uses of the textbooks and the teachers' formation in a group of teachers in some English schools in the state of Santa Catarina. The result of these studies was confronted and they demonstrate that the insufficient teacher's knowledge in socio-interacionism purpose and the textbook dependence are connected, and this is demonstrated through the underuse of this theory in the last decade. Therefore, the teacher's experience seems close to this approach, but distant from what is expected.

Keywords: English language. Socio-interacionism. Teacher. Textbook.

Notas explicativas

¹ Convém ressaltar que o livro didático mantém um poder disciplinar que também se estende aos professores, pois o livro funciona como forma de controle do comportamento dele, o que reforça a caracterização de Giroux (1988), que o professor é um proletário (que executa e repete) e não um intelectual (que analisa e cria).

² Etimologicamente *syllabus* significa um rótulo, uma lista de conteúdo. Um *syllabus* deve conter as linhas gerais do curso, uma programação dos tópicos. O principal objetivo do *syllabus* é informar aos alunos sobre o que é o curso, por que ele é ensinado e quais são os requisitos para completar o curso com aproveitamento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. São Paulo: Pontes, 1993.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

CANALE, M. From communicative competence to language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. **Language and Communication**. New York: Longman, 1983.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, 1980.

CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988.

HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

HYMES, D. On communicative competence. In: BLUMFIT, C.; JOHNSON K. **The communicative approach to language teaching**. Oxford University Press, 1979.

JACOBS, G. M.; FARREL, T. S. C. Understanding and implementing the CLT paradigm. **RELC Journal**, f. 34, n. 1, 2003.

JOHNSTON, K.; SPRENGER, J. G.; PROWSE, P. **American Shine for Teens 1**. Student Book/Workbook. EUA: Macmillan Publishers Limited, 2002.

_____. _____. 2. Student Book / Workbook. EUA: Macmillan Publishers Limited, 2002.

_____. _____. 3. Student Book / Workbook. EUA: Macmillan Publishers Limited, 2002.

_____. _____. 4. Student Book / Workbook. EUA: Macmillan Publishers Limited, 2002.

_____. _____. 5. Student Book / Workbook. EUA: Macmillan Publishers Limited, 2002.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: [s.n.], 2001.

LORTIE, D. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado das Letras, 1996.

NUNAN, D. **Second language teaching and learning.** Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

PAIVA, M. G. G. **O ensinar e o aprender: uma leitura da construção social do ensino e da aprendizagem da língua inglesa em sala de aula.** Porto Alegre, 1996.

PAIVA, V. M. **A identidade do professor de inglês.** APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia, 1997. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/identidade.htm>>. Acesso em: 2 jun. 2006.

PENNYCOOK, A. **The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching.** TESOL Quartely. [S.l.:s.n.], 1989.

REIS, S. Expressões de conhecimento de uma iniciante na formação de professores de língua estrangeira: um estudo de imagens. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Ponte, 1999.

RICHARDS, J. C. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras.** São Paulo: Special Book Services, 2006.

RICHARDS, J. C.; LOCKART, C. **Reflective teaching in second language classrooms.** Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDS, J. C.; HULL, J.; PROCTOR, S. **Interchange**. Intro. Student Book / Workbook. EUA: Cambridge University Press, 2005.

_____. _____. 1. Student Book / Workbook. EUA: Cambridge University Press, 2005.

_____. _____. 2. Student Book / Workbook. EUA: Cambridge University Press, 2005.

_____. _____. 3. Student Book / Workbook. EUA: Cambridge University Press, 2005.

ROQUE, V. A. B. **Uma reflexão sobre a abordagem comunicativa no ensino-aprendizagem de línguas** (Um caminho para o ensino do português LE/L2?), 2005. Disponível em: <http://www.multiculturas.com/images/abord_comunicativa_Vitor-Roque.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2006.

SCHARLE, A.; SZABÓ, A. **Learner autonomy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. Disponível em: <<http://www.cambridge.org/us/esl/IC3/teacher>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

SCHLATTER, M. et al. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, set. 2004.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua: currículo-leitura-escrita**. Campinas: Pontes, 2005.

SHELDON, L. E. Evaluating ELT Textbooks and Materials. **ELT Journal**, [S.l.:s.n.], 1988.

SOARS, J.; SOARS, L. **American Headway. Starter**. Student Book / Workbook. EUA: Oxford University Press, 2001.

_____. _____. 1. Student Book / Workbook. EUA: Oxford University Press, 2001.

_____. _____. 2. Student Book / Workbook. EUA: Oxford University Press, 2001.

_____. _____. 3. Student Book / Workbook. EUA: Oxford University Press, 2001.

_____. _____. 4. Student Book / Workbook. EUA: Oxford University Press, 2001.

SOUZA, D. M. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático** – Língua Materna e Língua Estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.

SPILMANN, I. A. **O livro didático no ensino de inglês em escolas de idiomas**: aspectos lingüísticos e pedagógicos. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2007.

STEFANELLO, C. A. **Da competência comunicativa à lingüístico-discursiva**: implicações para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2007.

TITONE, R. Interação verbal na sala de aula de língua: uma perspectiva psicosssemiótica. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 35, n. 4, 2000.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento** – projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000.

VENTURELLA, V. M. **Rumo a uma abordagem transdisciplinar para os processos de ensino e de aprendizagem de língua inglesa em sala de aula**. Porto Alegre, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

YANG, A.; CHEUNG, C. Adapting Textbook Activities for Communicative Teaching and Cooperative Learning. **English Teaching Forum**, v. 41, n. 3, 2003.

Recebido em 11 de setembro de 2009

Aceito em 26 de fevereiro de 2010