

O livro didático de língua estrangeira: uma proposta de avaliação¹

The foreign language textbook: an evaluation proposal

Sabrina Gewehr Borella*

Daniela Norci Schroeder **

RESUMO: Este artigo, preocupado com a frequente carência de critérios por parte dos professores de língua estrangeira no momento da escolha de seu material didático, apresenta uma proposta de análise de livros didáticos, tendo como base teórica principal os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira – 5ª a 8ª séries. Essa proposta, organizada em cinco fichas, compostas de uma série de perguntas norteadoras, foi criada com o intento de tornar os conceitos presentes nos PCN menos abstratos. O trabalho sugere que a proposta de avaliação, aqui apresentada, não deve ser utilizada como receita, mas como objeto de reflexão, no momento da escolha do livro didático, por parte dos profissionais do ensino de língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático de língua estrangeira. Parâmetros Curriculares Nacionais. Critérios de escolha de livros didáticos.

ABSTRACT: Foreign language teachers lack criteria when the time comes for them to choose the book to use in their classrooms. Thus, this paper tries to offer these teachers a series of guidelines based on the "National Curriculum Guidelines – Foreign Languages - Grades 5 through 8". This proposal, divided into five cards composed of several guiding questions, was then created with the intention of making the concepts related to that document less abstract than they are in those Guidelines. The study suggests that foreign language professionals should not use this proposal as a recipe, but as an object for reflection while choosing the materials to be used in their classrooms.

KEYWORDS: Foreign language Textbook. National Pedagogical Guidelines. Criteria for choosing Textbooks.

¹ Este artigo é um recorte, reescrito, do trabalho de conclusão de graduação apresentado por uma das autoras no ano de 2006.

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bolsista CAPES. E-mail: binagewehr@yahoo.com.br

** Doutora em Letras. Professora adjunta do Departamento de Línguas Modernas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: daniela.norci@ufrgs.br

Introdução

O livro didático tem sido um instrumento de grande importância no currículo escolar, sendo, em muitos casos, o elemento mais palpável e visível dentro de um plano de aula. Essa ferramenta de ensino vem sendo muito utilizada e sofrendo algumas alterações no que diz respeito ao seu papel e conteúdo nas últimas décadas (PEREIRA, 2004). Apesar da grande utilização desse recurso didático no processo de ensino e aprendizagem, muitas pesquisas têm favorecido o estudo de questões relativas à função do professor, aluno e ensino em geral, dando pouca atenção ao livro didático (RICHARDS, 1998).

Devido a essa lacuna, é possível observar, todos os anos, professores sem parâmetros, tendo que optar dentre vários livros, ou pior, dentre vários panfletos ou listas de livros, o material didático que será utilizado no ano seguinte. Se de um lado ocorre essa situação lamentável, de outro existem uma série de documentos agrupados em livros (PCN) que apresentam parâmetros para a escolha, mas que, ao conterem conceitos abstratos são, muitas vezes, de difícil interpretação por parte do professor. Sendo assim, apresentamos uma proposta que poderá auxiliar profissionais da educação na escolha de um livro didático de língua estrangeira², baseada nas noções dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (doravante PCN), ou até mesmo na adaptação e complementação do livro adotado, produzindo, desta forma, materiais próprios para os contextos em que atuam (PAIVA, 2009).

Essa proposta visa complementar a avaliação de livros didáticos de língua estrangeira (inglês e espanhol) desenvolvida pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ministério da Educação, desde 2011. Visto que muitos professores ainda utilizam livros didáticos que não estão na relação dos

² Apesar de preferirmos o conceito 'língua adicional', visto que a língua trabalhada nas escolas não deve ser vista como uma língua "estrangeira", mas como uma língua que se adiciona ao repertório linguístico dos aprendizes (cf. Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, 2009), utilizamos, neste artigo, ainda o conceito 'língua estrangeira', uma vez que este é o termo utilizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e por alguns autores citados no decorrer do artigo.

sugeridos/aprovados pelo PNDL, essa proposta de análise se justifica por sua relevância tanto para estes professores/avaliadores, que ao utilizá-la como elemento de orientação/reflexão poderão beneficiar a comunidade escolar em geral, ao qualificar sua escolha de livros didáticos ou ao preparar materiais de apoio que possam complementar o livro escolhido, quanto para o meio acadêmico, que poderá voltar sua atenção para os livros didáticos presentes no dia a dia da educação.

A análise de livros didáticos

Sabe-se que o livro didático é um instrumento de grande importância nas decisões didático-pedagógicas do educador (XAVIER; URIO, 2006). Por tal razão, faz-se necessária uma escolha/análise minuciosa deste tipo de material.

Para analisar um material didático é preciso, primeiramente, apontar os objetivos que os alunos devem alcançar com a aprendizagem da língua estrangeira. Para isso, é preciso conhecer os alunos e o meio social em que o livro será utilizado. Segundo Harmer (1983) quatro são os pontos que devem ser observados na avaliação das necessidades dos alunos:

- 1º) Definir os contextos e situações em que os alunos precisarão usar a linguagem estrangeira;
- 2º) Enumerar em ordem de prioridade as habilidades linguísticas que os alunos precisarão;
- 3º) Distribuir o horário escolar em termos de percentagem por habilidade;
- 4º) Baseados nas decisões acima indicar:
 - Nível de competência que o aluno deve atingir;
 - O tipo de linguagem que o aluno deve compreender ou usar (formal/ informal, falada/escrita, científica/ comercial, etc.). (HARMER, 1983, p. 239, *apud* BOHN, 1988, p. 295).

Outra maneira de se avaliar um livro didático é a partir da observação de três fatores importantes: professor, alunos e atividades.

Dentro do fator professor, Richards (1998) relata diversos aspectos que devem ser considerados antes da adoção de um determinado livro. Deve-se

observar, primeiramente, se o livro didático apresenta um bom e relativamente fácil manual do professor. Em seguida, o educador deverá ver se o livro pode ser adaptado para as necessidades de sua turma ou de alunos em diferentes níveis, e se ele é culturalmente apropriado para seus aprendizes. Verificados estes pontos, o professor deverá observar se os tópicos de ensino estão fáceis de serem identificados e, finalmente, se a utilização desse material não implica a adoção de outro equipamento.

Em relação aos alunos, Richards (1998) acrescenta que o professor deverá observar: 1) o conteúdo; verificando se este é de interesse do aluno, sendo motivador e desafiador; 2) o nível, ou seja, a sua adequação em relação à turma que irá utilizar o livro; 3) o aspecto do livro, que deve ser atrativo e colorido; e, finalmente, 4) o custo, que deve ser acessível ao grupo de alunos.

Já no fator atividades, Richards (1998) diz que o avaliador deve, primeiramente, verificar se elas atingem os objetivos que o professor almeja que seus alunos alcancem, sendo elas também desafiadoras, envolventes e interessantes. Por fim, acrescenta que tais atividades devem ser autoexplicativas e progressivamente mais difíceis ao longo do curso.

Já Bohn (1988) propõe uma avaliação baseada em um número maior de categorias, sendo elas: a) uma geral, que envolve algumas das questões apontadas por Harmer e Richards, tais como: faixa etária, nível de conhecimento da língua estrangeira, organização do conteúdo etc.; b) outra que concerne a aspectos técnicos, tais como: apresentação do material, os recursos necessários para a realização das atividades, acessibilidade no preço etc.; c) além de aspectos que envolvem a aprendizagem da língua propriamente dita, como as habilidades de compreensão oral, leitura, expressão oral, expressão escrita, vocabulário e gramática. O pesquisador elabora uma grade de avaliação dos livros didáticos que estabelece o peso para as categorias segundo a visão dos avaliadores e necessidades do público-alvo. Via avaliação, os responsáveis por ela atribuem uma nota ao livro dentro de cada categoria e a compara com o peso atribuído a ela em relação aquele contexto

didático. O resultado da comparação balizaria a escolha dos avaliadores e os instrumentalizaria para uma reflexão mais fundamentada.

Os PCN e o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental

Os PCN são uma coletânea de livros-documentos criados pelo MEC, cujo objetivo é proporcionar ao professor uma ferramenta de apoio, tanto em seus planejamentos e práticas diárias como em sua atualização profissional. Eles foram criados visando à construção de referências nacionais comuns, sem deixar de respeitar, é claro, as diversidades encontradas no Brasil, sendo elas culturais, políticas ou regionais.

A proposta de análise de livros didáticos, apresentada no item 4 deste artigo, têm como base teórica o Volume 9 dos *PCN – língua estrangeira – de 5ª a 8 séries*. A seguir, são apresentados, resumidamente, alguns tópicos mencionados neste documento.

A natureza sociointeracional da linguagem

Para os PCN, a aprendizagem deve estar voltada ao engajamento discursivo do aprendiz para que ele possa interagir em sociedade. Quando o indivíduo usa a sua linguagem com alguém, o faz de algum lugar determinado social e historicamente. Clark (2000) dá vários exemplos de uso da linguagem, sendo que ela é utilizada como forma de agir no mundo, já que é essencial na comunicação diária. É com ela que as pessoas em geral fazem negócios, planejam refeições e férias, discutem política, fazem fofocas. Toda ação no mundo encontra-se pautada pela linguagem e o processo de aprendizagem de uma língua deverá, por isso, refletir essa relação e não isolar a linguagem de seus usos reais.

No Brasil, no entanto, com exceção das regiões colonizadas por imigrantes e de fronteiras, um número pequeno de pessoas utiliza uma língua estrangeira oralmente. Por este motivo, os PCN enfatizam o trabalho com a *leitura* nas salas de aula, como justificativa social para seu ensino. Outro motivo

para essa escolha é a exigência apenas dessa habilidade comunicativa no momento da realização de algum exame formal em língua estrangeira, tal como o caso das provas de vestibular e dos cursos de pós-graduação.

A visão sociointeracional da aprendizagem

A aprendizagem de língua estrangeira contribui, em muito, no processo educacional do aluno. Com ela, além de desenvolver capacidades linguísticas e de conhecer melhor a linguagem, o aprendiz consegue ter uma visão maior do que é o “seu mundo” ao compará-lo com as diversas culturas estudadas, conseguindo também, muitas vezes, ter capacidade de aceitar as diferenças nas maneiras de expressão e comportamento existentes ao seu redor. Portanto, ao promover o desenvolvimento integral do aluno, o ensino de língua estrangeira dá a ele uma nova experiência de vida.

Os PCN apresentam a evolução histórica de algumas visões que influenciaram o ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Primeiramente é apresentada a *behaviorista*, em que o aprendizado ocorre através de exercícios repetitivos, isto é, estímulo-resposta-reforço, em que o professor é o centro do processo de ensino. Já a visão *cognitivista*, que foca o ensino no aluno e na aprendizagem, diz que o aprendiz utiliza as estruturas cognitivas, já presentes em função da aprendizagem da língua materna, para criar hipóteses sobre a nova língua e aplicá-la na comunicação. Por fim, os PCN falam sobre a visão *sociointeracional*, também chamada de histórico-social ou sociocultural. Nessa teoria, o foco se põe na relação entre professor e aluno e entre alunos. Tal visão sugere que a aprendizagem ocorre por meio dessa troca em um contexto cultural, histórico e institucional. Nessa prática, o aluno com um maior conhecimento cognitivo da LE (ou o professor) auxilia o seu colega (ou o seu aluno) na realização de suas tarefas e com isso, o ajuda na construção de significado/conhecimento e de aprendizagem do uso da língua.

A realidade de ensino e aprendizagem de muitas escolas não parece, contudo, enquadrar-se nessa visão de aprendizagem sociointeracional. É

possível dizer isto pelo fato de que, tradicionalmente, em grande parte das escolas, ainda é comum encontrar uma organização discursiva de iniciação, resposta e avaliação (IRA), utilizada, muitas vezes, para que o professor mantenha o controle da situação de ensino/aprendizagem. Neste tipo de organização, o professor inicia a interação com um tópico de sua preferência, faz perguntas aos alunos sobre respostas de seu conhecimento e em seguida parte para a avaliação. Os alunos, por sua vez, devem responder corretamente as questões para evidenciar que estão aprendendo. Para completar este quadro, infelizmente, como os PCN mesmo apontam, ainda vemos muitos casos em que:

Na tentativa de facilitar a aprendizagem, no entanto, há uma tendência a se organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais, trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição. (BRASIL, 1998, p.54).

Dessa forma fica difícil trabalhar a autonomia, a capacidade de argumentação, a escrita, a interpretação, a fala e muitos outros estímulos que servem de base para a educação linguística dos alunos.

Felizmente é possível contar com professores que pensam e atuam diferentemente do que foi citado acima. Para estes professores cabe ressaltar que a aprendizagem pode ser vista como forma de co-participação social e como construção de conhecimento compartilhado, em que o aluno, através da participação com alguém em contextos de ação, realiza uma tarefa e com ela desenvolve o ato de aprender. Nesse processo, conforme já mencionado, o aprendiz mais competente apoia o seu colega em seu desenvolvimento linguístico, permitindo que esse avance em sua compreensão e possibilidade de ação através da linguagem.

É através dessa interação entre o aluno e um colega ou, mesmo, entre aluno e professor que é possível ter um bom desenvolvimento das aulas. Para tal é necessário ainda, acrescentar que a configuração espacial do ambiente de

trabalho influencia, em muito, a interação dos alunos entre si e entre os mesmos e o professor. Muitas vezes, devido ao número excessivo de alunos, a configuração das salas se restringe à velha *metáfora do ônibus*, muito bem sugerida nos PCN "(...) todos os alunos sentados virados para o professor que dirige o ônibus, por assim dizer" (BRASIL, 1998, p. 61). Esta maneira de agrupamento sugere que o professor tome conta da aula, o que pode ser prejudicial aos aprendizes, já que ao perderem o contato "olho no olho" e a possibilidade de interação produtiva com seus colegas, eles poderão também perder as possibilidades de se apoiarem mutuamente na realização de suas tarefas e na construção de seu aprendizado.

Para possibilitar a construção do conhecimento linguístico, os PCN apontam como relevante que se desenvolvam três tipos de conhecimento: o conhecimento sistêmico, o de mundo e o da organização textual.

O conhecimento sistêmico

É através desse conhecimento que as pessoas escolhem a gramática apropriada no momento de produzirem e compreenderem o enunciado do outro. Ele constitui-se dos "vários níveis da organização linguística que as pessoas têm: léxico-semânticos³, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos" (BRASIL, 1998, p.29).

Os PCN recomendam que este conhecimento seja trabalhado no contexto e não em exercícios gramaticais "soltos". Esta afirmação é reiterada por Freitas (2001) quando esta diz que quando os alunos interagem de forma significativa com a língua estrangeira, ou seja, de uma maneira funcional, concreta, a aprendizagem se torna mais eficaz, do que quando ensinada de maneira formal e artificial.

Outro ponto levantado pelos PCN é o fato de poder evitar no trabalho com o conhecimento sistêmico a tão famosa sequência: leitura- interpretação

³ O nível léxico-semântico se refere à organização linguística em relação às palavras de que uma língua dispõe como também em relação às redes de significados das quais essas palavras participam.

de texto - exercícios gramaticais. Pelo contrário, este conhecimento deve ser trabalhado através de atividades atreladas ao gênero e aos textos estudados. Devido a isto, a "(...) necessidade de produzir materiais didáticos compatíveis, sejam eles criados em sala de aula pelos próprios professores, sejam eles produzidos por outros professores" (POMPÍLIO *et.al.*, 2000, p.105).

O conhecimento de mundo

Esse conhecimento diz respeito a tudo vivenciado pelo aluno até o momento da aprendizagem da nova língua, ou seja, todo o entendimento do mundo até então, por exemplo, "(...) festas de aniversário, casamentos, oficinas de concerto de carros, postos de gasolina, concertos musicais etc., conhecimentos construídos ao longo de suas experiências de vida" (BRASIL, 1998, p. 30). Como exemplo deste tópico, os Parâmetros citam a diferença do linguajar utilizado no sul e no nordeste do país. Ao ler um enunciado com uma palavra específica utilizada no nordeste um falante do sul poderia ficar parcialmente perdido mesmo tendo bem desenvolvido o seu conhecimento sistêmico. Outro exemplo semelhante sugerido é o de textos redigidos para profissionais de áreas distintas. Neste caso, uma linguagem específica é utilizada, dificultando assim o entendimento de leitores que não sejam da área na qual o texto foi redigido. Os PCN apresenta o exemplo de um profissional da área química, que ao ler um texto dirigido para profissionais do ensino de línguas, poderia ter dificuldade em sua compreensão, mesmo sendo este escrito em sua língua materna.

Na aprendizagem de uma língua estrangeira um amplo conhecimento de mundo é bastante relevante para o desenvolvimento do aluno, pois quanto maior ele for mais fácil será a compreensão de um texto. Podemos verificar esta importância no modelo interacional de leitura, apresentado por Moita Lopes (1996), no qual o aprendiz utiliza, além de um processo perceptivo da informação escrita, ou seja, o mesmo conhecimento sistêmico apresentado pelos PCN, um processo cognitivo que utiliza estruturas armazenadas em

unidades de informação na memória de longo prazo, isto é, seu pré-conhecimento. É através deste conhecimento de mundo que o aluno será auxiliado a realizar o processamento *top-down*, que se refere à busca do significado geral do texto. Um exemplo da relevância deste conhecimento é o de um professor que, ao trabalhar um texto com seus alunos sobre um país específico, muito provavelmente, observará que os alunos que já têm um pré-conhecimento do assunto abordado terão maior facilidade em interpretá-lo, mesmo que tenham alguma carência de conhecimento sistêmico. Portanto, a utilização de textos que tenham relação com o dia a dia dos alunos e que sejam de seu interesse facilitará o desenvolvimento da aprendizagem.

O conhecimento da organização textual

Esse último conhecimento diz respeito “às rotinas interacionais⁴ que as pessoas usam para organizar a informação em textos orais e escritos” (BRASIL, 1998, p.31). Os PCN citam o exemplo de em uma aula expositiva organizada em introdução, desenvolvimento e conclusão, para que os alunos possam compreendê-la de uma forma mais eficaz. Já em um diálogo informal essa preocupação não existe, entretanto, existem outros marcadores que a caracterizam e que dão conhecimento ao interagente que aquele “texto” é uma conversa informal.

Outro exemplo de conhecimento textual está no fato de que temos em mente que tipo de história será ouvida ou lida quando há em seu início a tão conhecida frase: “Era uma vez...”. Essa correta interpretação do tipo textual ajudará os alunos a terem uma breve ideia do que poderá ser o assunto do texto trabalhado. Esses textos orais e escritos são classificados, em geral, em: narrativos, descritivos e argumentativos. Dentro deles encontramos:

Textos literários (poema, romance, etc.), textos pedagógicos (material didático para ensinar espanhol; aula expositiva etc.), textos científicos (relatório de pesquisa, trabalho publicado em revista científica etc.), textos epistolares (carta pessoal, carta de negócio etc.), textos de

⁴ Rotinas interacionais se referem a convenções sobre a organização da informação em textos orais e escritos que as pessoas usam ao se envolverem na negociação do significado.

propagandas (anúncio para vender uma TV), entrevistas, debates etc. (BRASIL, 1998, p.31).

É importante também neste conhecimento o trabalho com os gêneros textuais, ou seja, o significado de determinado tipo de texto. Como exemplo, é possível citar o diário de uma adolescente que, além da estrutura típica de um texto de diário, deve conter conteúdo típico do mesmo, isto é, um vocabulário informal, com gírias, etc. É essencial que o professor tenha consciência “do gênero que pretende trabalhar com seus alunos, para poder ensiná-lo adequadamente” (POMPÍLIO, 2000, p. 123).

É muito importante que o professor deixe de trabalhar com textos escolarizados ou mortos (escrever uma carta aos pais, dissertar sobre o último fim de semana, etc.) e passe a optar pelo trabalho com textos com materialização concreta de gêneros (conversa informal entre amigos, conversa ao telefone, e-mail, diários, cartão postal, etc.).

Por fim, ainda, é preciso lembrar das novas formas de leitura e escrita que estão sendo vivenciadas nos dias atuais, ou seja, aquela abreviada, telegráfica e econômica presente nos bate papos da internet e nas mensagens telefônicas. Devido a esta razão, três tipos de textos devem ser considerados: o manuscrito, o impresso e o eletrônico. Segundo Freitas (2001), os PCN de língua portuguesa indicam que a escola deve observar as modificações ocorridas na leitura e na escrita e “*possibilitar o aluno a aprender a linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente*” (FREITAS, 2001, p.45). A situação não deve ser diferente, portanto, para os PCN de LE.

As habilidades de compreensão escrita e oral

Os Parâmetros apontam que “*compreender envolve crucialmente a percepção da relação interacional entre: quem fala, o que, para quem, por que, quando e onde*” (BRASIL, 1998, p.89). Essa compreensão, que pode ser escrita

ou oral, envolve três fatores e por isso ocorre de maneira diversificada entre as pessoas. São eles: 1) os relativos ao processamento da informação; que ocorrem através da “decodificação dos sons e letras, da segmentação morfológica e sintática, da atribuição do significado ao nível léxico semântico e da integração de uma informação a outra” (BRASIL, 1998, p.89); 2) os cognitivos, relacionados às hipóteses do leitor/ouvinte formuladas a partir de seu conhecimento de mundo e de texto; e 3) os sociais, que constituem as interações presentes na história, na instituição e na cultura.

Dentro dos objetivos da compreensão escrita, os Parâmetros afirmam que ela deve ser trabalhada de uma forma mais geral no terceiro ciclo (5ª e 6ª séries), deixando o trabalho detalhado da compreensão escrita para os alunos do quarto ciclo. (7ª e 8ª séries). Outro tópico muito interessante referente à leitura está no fato de que “ensinar a ler não envolve necessariamente fazer ler em voz alta” (BRASIL, 1998, p.90), já que o objetivo principal deste ensino está na compreensão e não na pronúncia do texto lido, o que se torna mais fácil quando feito em leitura silenciosa pelo aluno que pode concentrar-se no conteúdo sem se preocupar com a articulação oral das palavras.

O encorajamento à interpretação, isto é, a leitura das entrelinhas, e a preferência da adivinhação de algum vocabulário através do contexto, ao invés do uso constante de dicionários bilíngues são sugestões apresentadas por Brown (1994). Ainda com respeito ao vocabulário, o autor nos mostra que o seu aprendizado deve ocorrer em um contexto específico, além de ser necessária a apresentação dos conectores aos alunos, já que o conhecimento correto deles interfere muito na interpretação do texto trabalhado.

Uma questão metodológica muito importante apontada pelos PCN é a orientação de como se trabalhar o ensino das compreensões escritas e orais. Para a primeira, é essencial, segundo sugestões apresentadas nos PCN e corroboradas por Brown (1994), que o professor mostre aos alunos qual é o propósito de determinada leitura. O autor sugere que sejam trabalhadas estratégias de leitura com os alunos, dentre as quais destaca as de: 1) *Skimming*, leitura feita de forma rápida onde o leitor busca a ideia principal do

texto; 2) *Scanning*, leitura rápida com o objetivo de achar alguma informação específica (data, dado...); e 3) mapa semântico, onde o aluno, através de palavras-chave, resume as ideias principais do texto lido.

Para a compreensão escrita, é importante orientar os alunos a realizarem uma pré-leitura do texto. Essa pré-leitura é a etapa na qual o aluno se situa no que irá ler, ou seja, ele descobre que tipo de texto é aquele e cria hipóteses sobre o que será lido através da leitura do título, das gravuras, de gráficos, da disposição, etc.

Em seguida, o aluno deverá passar para a segunda etapa, ou seja, a leitura, fase na qual ele irá compreender o texto ao juntar o seu conhecimento de mundo e a organização textual nos elementos sistêmicos do material lido. É importante nessa fase o estímulo à adivinhação dos significados das palavras a partir do contexto, a desconsideração da necessidade do conhecimento de todos os itens lexicais para a leitura e a diferenciação entre elementos centrais e detalhes na estrutura semântica do material lido.

Por fim, há à última fase, porém não menos importante: a pós-leitura. Nesta etapa o professor deve trazer aos alunos a discussão do texto, deve contrapor as ideias do autor com dos alunos para que eles possam pensar sobre o texto e possam associá-lo às suas vidas, tornando-o, assim, algo relevante em seu aprendizado.

É essencial que o professor trabalhe essas três etapas ao apresentar uma leitura aos alunos e que ao fazê-lo, traga a eles diversos tipos de texto, para que mais uma vez eles possam associar o aprendizado da língua estrangeira ao seu dia a dia de uma forma interessante e prazerosa, o que lhes proporcionará um melhor desenvolvimento no processo de aprendizagem.

Outra sugestão de Brown (1994) é que o professor utilize a língua em contextos autênticos, por estes serem mais significativos aos alunos, uma vez que o uso de uma linguagem descontextualizada torna o aprendizado mais difícil e desmotivador. Cabe ressaltar aqui que os PCN estudados relatam que:

Os livros didáticos, em geral, não cumprem esse objetivo, pois os textos que nele se encontram são, na maioria das vezes, elaborados

e/ou selecionados tendo em vista o ensino do componente sistêmico, que na proposta destes parâmetros não é o fim, mas sim um dos tipos de conhecimento que possibilitam a aprendizagem de Língua Estrangeira pelo desenvolvimento no discurso. (BRASIL, 1998, p.93).

Quanto à compreensão oral, os PCN nos mostram as mesmas 3 etapas da compreensão escrita, com a diferença de que nesta o aluno precisa utilizar o seu conhecimento sistêmico ao nível fonético-fonológico e também deve compreendê-la imediatamente, se esta não for gravada.

As habilidades de produção escrita e oral

Os conhecimentos de mundo, de organização textual e sistêmico, já discutidos, são necessários para as produções, sejam elas orais ou escritas, da mesma maneira que as compreensões escrita e oral o fazem, já que esses conhecimentos são essenciais na construção do significado. Todavia, é preciso ficar atento nas diferenças ocorridas entre a língua materna e a língua estrangeira estudada, como, por exemplo, nas diferenças existentes entre os sistemas fonológicos e sintáticos, para que os alunos não tenham dificuldades no momento da produção.

É essencial também “traçar metas realistas para a produção escrita” (BRASIL, 1998, p.99). Para este propósito é necessário o professor observar as condições em que a aprendizagem é desenvolvida, definir as etapas didáticas e utilizar ferramentas apropriadas (dicionários, guias, gramáticas etc.) com os alunos durante o processo de produção.

Com relação à pronúncia e a produção oral, o professor deverá, antes de trabalhá-las, questionar a relevância destas habilidades, já que, dependendo da localidade, é de suma importância o desenvolvimento oral em LE, como é o caso das cidades turísticas, onde muitas pessoas podem utilizar outras línguas muito frequentemente. Portanto, conforme deixam claro os PCN, “a diversidade social, política e geográfica do Brasil terá papel fundamental no direcionamento da resolução dessas questões” (BRASIL, 1998, p.102).

Para apresentar os focos das habilidades de compreensão e produção orais e escritas em língua estrangeira, os PCN citam a metáfora da *máquina fotográfica*. Primeiramente, ao utilizar uma lente padrão, o fotógrafo (no caso, o professor) terá como foco principal do ensino o desenvolvimento da habilidade de leitura. A compreensão escrita (leitura) é sugerida como habilidade principal, já que possui uma abrangência maior no que diz respeito ao suprimento das necessidades da comunidade estudantil. Isso não quer dizer que o professor não possa trocar a lente da máquina por uma grande-angular e trabalhar as outras habilidades (escuta, fala e escrita):

O foco em leitura não exclui a possibilidade de haver espaços no programa para possibilitar a exposição do aluno à compreensão e memorização de letras de música, de certas frases feitas (por exemplo, "Ça va?", "How do you do?", "Que bien!", "Wie gehts?", "Va bene"), de pequenos poemas, trava-línguas e diálogos. (BRASIL, 1998, p.22)

É primordial ressaltar que o professor deve partir do contexto de seu grupo para então poder ver que habilidade(s) focalizar em seu trabalho. Deve-se pensar a língua em seu contexto social, verificando sempre as necessidades dos alunos nesse novo aprendizado.

A aprendizagem baseada em tarefas

Para iniciar a abordagem desse tópico é preciso primeiramente saber quais são os conceitos atribuídos às *tarefas* no contexto específico de ensino e aprendizagem. Os Parâmetros as definem como "experiências de aprendizagem relacionadas a uma meta ou atividade específicas realizadas pelo uso da linguagem, com algum tipo de relação com o mundo fora da escola ou com alguma atividade de significado real na sala de aula" (BRASIL, 1998, p.88).

Segundo Nunan (2004), as tarefas são baseadas em seis princípios e práticas de ensino de línguas:

* Numa abordagem com base na seleção dos conteúdos;

- * Na ênfase em aprender a se comunicar através da interação na língua alvo;
- * Na introdução de textos autênticos nos momentos de aprendizado;
- * Na oportunidade dada aos alunos de não focarem somente na linguagem, mas também no próprio processo de aprendizagem;
- * No crescimento das experiências pessoais dos educandos como elementos contribuintes importantes no aprendizado em sala de aula;
- * Na ligação do aprendizado de língua em sala de aula com a linguagem utilizada fora dela. (NUNAN, 2004, p.1).

Elas se organizam, segundo teoria de Nunan (2004) complementada pelo PCN de língua estrangeira, conforme em função de :1) propósitos; 2) materiais; 3) procedimentos; 4) papel do professor; 5) papel do aluno e 6) organização da turma.

Os *propósitos*, como o nome já diz, são as intenções de se realizar uma tarefa de aprendizado. Os *materiais*, por sua vez, são todos os elementos necessários para a realização desta; podendo ser verbais (diálogos, entrevistas etc.) ou não-verbais (gráficos, figuras). Podem ser de escuta, leitura, visualização, etc. Os livros didáticos, assunto base do artigo, fazem parte dos materiais utilizados para a realização das tarefas. Os *procedimentos* tratam do que será feito com esses elementos apresentados no componente anterior; como por exemplo, a retirada de informações de um determinado gráfico. Já o *papel do professor* orienta o seu modo de agir como o de facilitador, participante, observador, parceiro, monitor e aprendiz. No que se refere ao *papel do aluno*, existem muitas estratégias que podem ser adotadas na aprendizagem de uma língua estrangeira (deixar o contexto ajudar o aprendiz nas tarefas, achar seu próprio caminho de aprendizagem, ser criativo...). Por fim, o último componente, denominado de *organização da turma*, tem relação com a organização dos alunos durante determinada atividade: individual, pares, grupos, etc. Este item também se refere ao lugar onde o aprendizado ocorrerá (própria sala de aula, em algum laboratório, com a utilização de tecnologias, como a internet, a TV a cabo, etc.).

A noção de tarefa apresentada nos PCN – LE parece encontrar eco no que propõe Nunan (2004). Ela mostra que o foco durante a realização deve

estar na própria tarefa ou tópico, de uma forma significativa e relevante, e não no conhecimento sistêmico (BRASIL, 1998). É através das tarefas que os alunos constroem suas aprendizagens e para tanto, precisam realizar essas atividades com propósitos claros e definidos em sala de aula, pois elas os habilitariam a realizar tarefas semelhantes, ocorridas fora dela.

Os conteúdos e os temas transversais

Tinha-se uma antiga concepção de que os professores deveriam trabalhar o conteúdo da forma mais fragmentada o possível para que os alunos pudessem articular um aprendizado a outro e assim desenvolver o seu conhecimento. Essa ideia foi sendo modificada por diversas tendências pedagógicas que surgiram ao longo dos anos (MARANINCHI, 2006), chegando a conclusão de que é impossível trabalhar somente com uma matéria específica. A partir disto surgiram termos como *interdisciplinaridade* e *transdisciplinaridade* no dia a dia do professor; tópico também sugerido pelos PCN:

O estudo das outras disciplinas, notadamente de História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, passa a ter outro significado se em certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de Língua Estrangeira, levando-se em consideração, é claro, o projeto educacional da escola. Essa é uma maneira de viabilizar na prática de sala de aula a relação entre língua estrangeira e o mundo social, isto é, como fazer uso da linguagem para agir no mundo social. (BRASIL, 1998, 37 e 38).

Os conteúdos são, portanto, “meios para que os alunos desenvolvam as capacidades necessárias que lhes permitam produzir bens culturais, sociais e econômicos e deles usufruir” (MARANINCHI, 2006). Para que isto ocorra é necessário que o professor, juntamente com os alunos, pré-estabeleça o que será trabalhado, transformando assim a aprendizagem em algo significativo para os alunos.

Coerente com a proposta de transdisciplinaridade, estão a de trabalhar com os temas transversais apresentados pelos PCN (Ética, Meio Ambiente,

Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo). Eles devem ser trabalhados tendo em consideração a adequação do tema à idade do aluno e ao meio social a que ele pertence, não esquecendo, é claro, do conhecimento de mundo, sistêmico e de organização textual que ele apresenta.

Outros pontos importantes levantados pelos Parâmetros são a variação linguística e a pluralidade cultural. Com relação à variação linguística, é preciso apresentar aos alunos a existência das variações da língua estrangeira estudada dentro do grupo que a utiliza e as variações dessa nova língua com a língua materna. Pode-se, com isso, trabalhar a exclusão que ocorre com falantes de determinada variação linguística. A exemplo desta, o inglês falado pelos negros americanos.

Com relação à pluralidade cultural, os PCN apresentam algo muito interessante e que será um dos itens da proposta de análise de material didático: a diversidade cultural. É necessário mostrar aos alunos que não se pode estereotipar um grupo de pessoas só pelo fato dele vir de um lugar ou outro, ou ainda pior; ter um padrão do que é bom ou do que é ruim. Vemos esse tipo de cultura estereotipada quando folheamos muitos livros-texto, encontrando neles um tipo padrão de pessoa: "branco, católico, morador do "sul-maravilha", classe média, falante de uma variedade hegemonia etc" (BRASIL, 1998, p.48). Ao contrário disso, é preciso mostrar que as diversidades existem e que são importantes em cada cultura.

Quanto à organização dos conteúdos, os PCN sugerem aos professores que deem primeiramente ênfase ao conhecimento de mundo do aluno e ao conhecimento textual que ele está habituado em sua língua materna no início do terceiro ciclo (5ª série) e que esses dois conhecimentos possam gradativamente decrescer até que, no final do quarto ciclo (8ª série), eles possam ter a mesma proporção que o conhecimento sistêmico. Esse, por sua vez, ao contrário dos outros, tem um crescimento crescente que inicia mínimo no começo do terceiro ciclo (5ª série) e que no término do quarto (8ª série) toma a mesma proporção que os outros dois, conforme a figura abaixo.

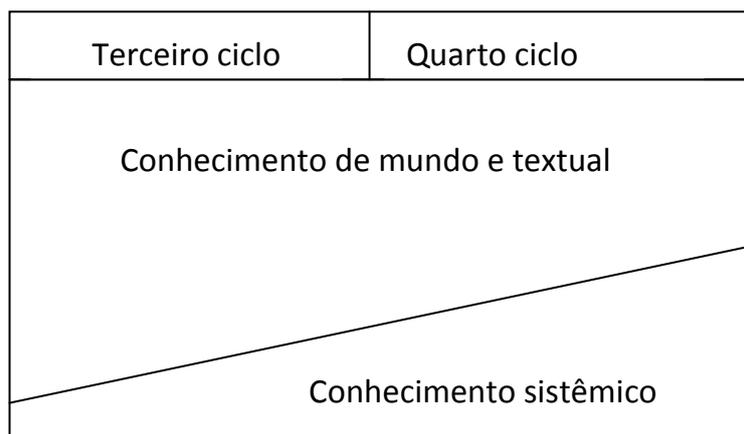


FIGURA 1: Progressão Geral
Fonte: BRASIL (1998, p.72).

Essa diferença de proporções ocorre, segundo os PCN, para que a aprendizagem seja desenvolvida através de significados, que são construídos através de estratégias aprendidas, enfoque principal no tratamento dos conteúdos. O aluno de 5ª série, na maioria das vezes, ainda não está engajado discursivamente na língua estrangeira. Desta maneira é necessário que ele possa sentir-se totalmente seguro, o que ocorre quando ele trabalha mais profundamente os seus conhecimentos de mundo e textual, para que então possa, aos poucos, trabalhar os conhecimentos sistêmicos dessa nova língua.

Aprender a aprender

Finalmente mas não menos importante, cabe ressaltar um aspecto bastante importante a ser discutido: o conhecimento do aluno do seu próprio processo cognitivo em relação ao o que está aprendendo e como, isto é, a chamada metacognição. Isto significa que, para aprender, o aluno precisa ter clareza dos objetivos de determinada aprendizagem, os quais tendem a aumentar o gosto pelo aprender; das tarefas que está realizando, e como realizá-las; e, finalmente, o porquê de determinada organização espacial, seja ela em duplas, grupos ou da maneira que for, para que os alunos possam compreender que a escolha do professor tem uma razão para tal. Deve-se também nesse processo ajudar os alunos a tomarem consciência das regras

implícitas, que os ajudarão bastante na construção de seu conhecimento. Dentro dessa natureza é importante que os alunos possam também refletir sobre seus conhecimentos linguísticos, de mundo e de organização textual e que possam perceber, enquanto aprendem e refletem sobre isso, resultados positivos no processo (BRASIL, 1998).

Proposta de análise

Apresentamos, nos anexos, 5 fichas com diversas perguntas que podem ser utilizadas por um professor/avaliador como um norte para a reflexão sobre materiais didáticos. As fichas foram criadas tendo como base os *PCN* e referências teóricas a eles relacionadas. As diferentes perguntas de avaliação tentam tornar um pouco mais concreto os conceitos teóricos apresentados pelos *PCN de língua estrangeira – 5ª a 8ª séries*. Sugere-se que para cada pergunta o avaliador atribua uma nota de 1 a 3, sendo que 1 corresponde à 'negação da pergunta'; 2 à 'afirmação parcial'; e 3 à 'afirmação total da questão'.

Uma vez atribuídas notas a todas as perguntas das fichas, é possível, a partir da soma dos resultados, observar e comparar diferentes materiais didáticos, chegando assim à conclusão da utilização ou não de um livro didático ou parte dele.

As fichas de análise

Na primeira ficha, apresentada a seguir, criamos 11 perguntas que contemplam a **visão sociointeracional da linguagem** abordada nos PCN, ou seja, a visão que entende a linguagem como instrumento de ação no mundo com o qual "(...) ao se engajarem no discurso, as pessoas considerem aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado" (BRASIL, 1998, p. 15).

| FICHA 1 - Visão Sociointeracional da Linguagem | |
|---|--|
| *O livro didático... | |
| 1) Apresenta assuntos do interesse dos aprendizes? | |
| 2) Está de acordo com a faixa etária e com o ciclo dos aprendizes? | |
| 3) Está adequado com o nível socioeconômico e cultural dos aprendizes? | |
| 4) Apresenta diversidade de raça, gênero e cultura? | |
| 5) Apresenta variação linguística? | |
| 6) Leva o aprendiz a ter um maior conhecimento de mundo, via discussão/apresentação de assuntos variados, que lhe digam respeito? | |
| 7) Trabalha as questões de estrutura linguística de forma contextualizada, a partir de sua ocorrência nos textos? | |
| 8) Apresenta textos pertencentes a diferentes gêneros textuais? | |
| 9) Apresenta a linguagem tal como usada em contextos reais de uso, via textos autênticos ou pelo menos adaptações de textos autênticos? | |
| 10) Propõe tarefas a partir dos textos que o aluno poderá realizar no mundo real? | |
| 11) Provoca o aprendiz para que expresse seus pontos de vista com relação aos temas tratados? | |
| Total: | |

QUADRO 1: Ficha 1 (Visão Sociointeracional da Linguagem)

As perguntas de 1 a 3 verificam se o livro didático está de acordo com os aprendizes que irão utilizá-lo. As perguntas 4 e 5 analisam a diversidade/variação presente no livro, para que o professor não incorra no erro da escolha de um material estereotipado, que em sendo por si só preconceituoso, iniba ou restrinja a participação dos alunos, ou limite sua visão de mundo. As perguntas de 6 a 9 verificam os conhecimentos discutidos na teoria dos PCN, inserindo-os em uma visão de linguagem em contexto. Por fim, as perguntas 10 e 11 justificam-se pelo fato de que o aprendiz deve ser peça atuante no discurso. Para isso, deve expressar seus pontos de vista em contextos que poderá utilizar depois no mundo real. A utilização de textos autênticos é essencial para que o aluno possa ver que a linguagem acontece em situações reais e para que, a partir daí, ele possa utilizar essa linguagem em sua vida.

Na segunda ficha (quadro 2), apresentamos 3 perguntas que contemplam a *visão sociointeracional da aprendizagem*. Essa visão preocupa-se com a interação e troca de conhecimentos entre o aluno e um parceiro mais competente (perguntas 12 e 13) em um mundo institucional, cultural e histórico. A significação do cumprimento de determinada tarefa (pergunta 14) para outra(s) pessoa (s), confere relevância a o que é aprendido e insere socialmente o processo de ensino-aprendizagem.

| FICHA 2 - Visão Sociointeracional da Aprendizagem | |
|--|--|
| *O livro didático... | |
| 12) Permite que o aprendiz apresente suas visões/ experiências para realizar as tarefas? | |
| -As tarefas.... 13) Exigem em sua realização uma interação e troca de conhecimentos dos alunos? | |
| 14) Apresentam resultados de interesse para outra(s) pessoa(s)? | |
| Total: | |

QUADRO 2: Ficha 2 (Visão Sociointeracional da Aprendizagem)

A terceira ficha (quadro 3), com 6 perguntas, foi elaborada, visto que os PCN priorizam a *leitura*⁵ dentro das habilidades de recepção e produção. As questões 15-18 buscam verificar se a leitura presente no material didático é significativa para os alunos (autêntica, com um interlocutor claro, com assuntos relevantes e com diversos tipos e gêneros de textos). Já as questões 19 e 20 visam à busca de um livro didático que apresente estratégias de leitura que irão auxiliar os aprendizes a melhor compreender o texto trabalhado.

| FICHA 3 - A Habilidade de Recepção: Leitura | |
|---|--|
| *Os textos abordados no livro didático... | |
| 15) Trazem um conhecimento que poderá ser utilizado pelo aluno no seu | |

⁵ Visto que os PCN priorizam a habilidade de leitura, não foram desenvolvidas fichas de análise das outras habilidades. Entretanto, ao avaliar materiais que trabalhem com as habilidades de escuta, escrita e fala, o professor/avaliador deverá levar em teoria apresentada pelos Parâmetros, resumida neste artigo, para, desta forma, poder realizar a sua avaliação.

| | |
|--|--|
| dia-a-dia? | |
| 16) Auxiliam os aprendizes na construção de seu conhecimento de textos? | |
| 17) São autênticos e não adaptados? | |
| 18) Têm um interlocutor (para quem são escritos) claro? | |
| 19) São trabalhados através de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura? | |
| 20) Visam, em suas atividades, o desenvolvimento de estratégias de leitura como: <i>skimming</i> (busca da ideia principal do texto), <i>scanning</i> (busca rápida de determinada informação), mapas (resumos das ideias principais)? | |
| Total: | |

QUADRO 3: Ficha 3 (A Habilidade de Recepção: Leitura)

Na quarta ficha (quadro 4), apresentamos 4 questões relativas à metacognição, que ajudam o aluno a *aprender a aprender*. A pergunta 21 verifica se o livro didático contempla todos os tipos de aprendizes. A questão 22 verifica se o material é motivador e desafiador. Já a questão 23 (a-d), analisa se o livro proporciona reflexões que servirão como alavanca para a motivação da realização das tarefas propostas e do melhor entendimento do processo de aprendizagem e dos progressos do aluno. Finalmente, a questão 24 visualiza se o livro didático apresenta resumos, já que eles auxiliam o aluno em sua aprendizagem.

| FICHA 4 - Aprender a Aprender | |
|--|--|
| *O material didático... | |
| 21) Apresenta atividades de diferentes maneiras para que todos os tipos de aprendizes possam ser contemplados? (visuais, auditivos...) | |
| 22) Motiva e desafia os alunos? | |
| 23) Propõe ao aluno uma reflexão sobre : a) sua aprendizagem (o que já aprendeu / quer aprender ainda, etc.)? b) a razão da realização de uma dada tarefa? c) o grau de dificuldade da tarefa realizada? d) o que o aluno pode fazer para obter melhores resultados? | |
| 24) Apresenta resumos que auxiliam os alunos no aprendizado do conteúdo estudado? | |
| Total: | |

QUADRO 4: Ficha 4 (Aprender a Aprender)

Finalmente na quinta ficha (quadro 5), apresentamos 2 perguntas que visam à reflexão do avaliador perante a *interdisciplinaridade* (pergunta 25) e os *temas transversais* (pergunta 26). A avaliação dessas questões é importante, visto que estes assuntos, aliados à língua estrangeira, despertam o interesse dos alunos, por serem atuais e fazerem parte de seu mundo social.

| FICHA 5 - A Interdisciplinaridade e os Temas Transversais | |
|---|--|
| * Os livros didáticos... | |
| 25) Apresentam textos e atividades (ou sugestões para as mesmas) que envolvem outras matérias, tornando o material interdisciplinar? | |
| 26) Se preocupam em trabalhar com os temas transversais (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo)? | |
| Total: | |

QUADRO 5: Ficha 5 (A Interdisciplinaridade e os Temas Transversais)

Conclusão

Pode-se com o presente artigo reafirmar a grande relevância que os materiais didáticos, dentre eles o livro, tem no ensino. A partir desta constatação e da ausência de critérios de escolha de muitos professores, objetivou-se a criação da proposta de análise apresentada. Tal criação foi elaborada tendo como base os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira – 5ª a 8ª séries*, além de outros embasamentos teóricos referentes aos mesmos assuntos abordados nos Parâmetros, para que os professores de língua estrangeira pudessem ter uma melhor instrumentalização no momento de optarem pelo uso de livros didáticos.

A partir da utilização d esta proposta de avaliação, espera-se que os professores fiquem mais seguros e certos de sua opção por um ou outro material. Atitude que será positiva não só para os professores, que ao terem mais claros os critérios para a escolha poderão fazer uma reflexão no momento

da opção, como também para os alunos que serão beneficiados, devido essa atitude consciente, em seu processo de aprendizagem.

Esta proposta não deve ser vista como uma receita perfeita, a qual os avaliadores devem seguir sem objeções. Pelo contrário, como o nome já diz, está é uma "proposta", que deve servir de base, não só para uma reflexão, mas também como ponte de partida para outras propostas que pretendam refinar as fichas aqui apresentadas e oferecer outras possibilidades de avaliação.

Espera-se que a partir de uma proposta como essa seja possível, igualmente, começar a pensar em criação de materiais que cada vez mais possam estar adequados às noções propostas pelos PCN e que, de maneira geral, apresentem o que é pensado para o ensino de línguas estrangeiras.

Referências

- BOHN, Hilário. et al. *Tópicos de linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROWN, Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Prentice-Hall: Inc, 1994.
- CLARK, Herbert. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, UFRGS, n. 9, p.1-72, 2000.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Descobrimo novas formas de leitura e escrita. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de letras, 2001.
- MARANINCHI, Ignez Adornetti. Os conteúdos à Luz dos Novos Paradigmas. *Revista virtual eaprender.com.br*, 2006. Disponível em: <<http://eaprender.ig.com.br/ensinar.asp?RegSel=85&Pagina=7#materia>> Acesso em: 19. jul. 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. História do material didático. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. P.17-56.

PEREIRA, Claudia Flores. *As representações socioculturais e sociolinguísticas dos personagens de duas séries didáticas de inglês*. Rio grande do Sul: Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

POMPÍLIO, Berenice. et al. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de letras, 2000.

RICHARDS, Jack. *Beyond Training: Perspectives on Language Teacher Education*. Cambridge: University Press, 1998.

XAVIER, Rosely Perez; URIO, Everlaine Daluz Weber. O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa? *Trabalhos em Linguística Aplicada* – Revista do Instituto de Linguagem da Unicamp, Campinas, 45(1), p. 29-54, jan./jun.2006.

Enviado em fevereiro de 2013.

Aceito em março de 2013.