

# A necessidade do professor reflexivo para o uso crítico dos materiais de apoio ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira\*

The teacher's reflection need for the critical use of the foreign language teaching and learning materials

---

Raquel Silvano Almeida\*\*  
Telma Nunes Gimenez\*\*\*

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é tecer uma breve análise e discussão acerca dos modelos instrumental e reflexivo de formação do professor de Língua Estrangeira (LE), bem como suas implicações pedagógicas na utilização dos materiais de apoio ao ensino e à aprendizagem de LE. Com base em Giroux (1997), Kincheloe (1997), Schön (1988), Perrenoud (2002), Zeichner (2003) e Moita Lopes (2005), reanalisamos os depoimentos de oito professores de línguas estrangeiras de duas instituições de ensino superior, que participaram de pesquisa em 2006, com o objetivo de verificar suas concepções teórico-metodológicas acerca do uso dos materiais de apoio ao ensino e à aprendizagem de línguas. Esses depoimentos evidenciaram que, embora atuando em contexto de organização instrumental do trabalho, os professores teceram críticas a respeito do uso não autônomo dos materiais de ensino, demonstrando a importância de se fortalecer os processos reflexivos de profissionais do ensino de línguas estrangeiras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação do professor de LE. Professor reflexivo. Materiais de ensino.

---

\* Artigo desenvolvido na disciplina Modelos e Práticas Reflexivas na Formação do Professor de Língua Estrangeira, ministrada pela professora Dr<sup>a</sup> Telma Nunes Gimenez, no 2º semestre de 2009, promovida pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, área de concentração Linguagem e Educação, sob a linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

\*\* Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina, Paraná. E-mail: rsalmeid30@hotmail.com.

\*\*\* Professora Doutora do Departamento de Letras Línguas Estrangeiras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, Paraná. E-mail: tgimenez@uel.br. Agradecemos ao CNPq o apoio concedido para realização de pesquisas.

**ABSTRACT:** This article aims at briefly analyzing and discussing the instrumental and the reflective foreign language teacher education models as well as their pedagogical implications for the use of the foreign language teaching and learning materials. Based on Giroux (1997), Kincheloe (1997), Schön (1988), Perrenoud (2002), Zeichner (2003) and Moita Lopes (2005). the data collected in an investigation carried out in 2006 were re-analyzed. The responses given by the teachers interviewed revealed that, despite working under instrumental orientation, they were critical of the non-autonomous use of teaching materials, thus reinforcing the importance of strengthening reflective foreign language teacher education teaching materials.

**KEYWORDS:** Foreign language teacher education models. Teacher's reflection. Teaching materials.

## Introdução

Diante do atual contexto de inovações tecnológicas produzidas pela revolução da informatização e propagação dos meios audiovisuais eletrônicos e digitais a partir dos anos 1980 no Brasil, o processo de formação do sujeito na escola requer uma mudança quanto aos critérios, valores e referenciais pedagógicos necessários à inserção deste no mundo tecnologizado e multiletrado.

Por essa perspectiva, constatamos que os avanços da tecnologia midiática têm nos tornado indivíduos multiculturais pois vivenciamos, cada vez mais, diferentes práticas discursivas. O ensino de língua inglesa tem, portanto, papel fundamental na "tematização do mundo multicultural" e precisa servir como "um dos instrumentos principais no currículo escolar para pensar as práticas culturais cotidianas que os alunos vivem e compará-las com aquelas vividas na LE (Língua Estrangeira)" (MOITA LOPES, 2005, p.57 e 61).

Nesse sentido, consideramos que os materiais de apoio ao ensino e à aprendizagem de LE (livros didáticos – *textbooks* - e demais materiais de ensino) devem ser utilizados em sala de aula de forma articulada com práticas discursivo-culturais na aprendizagem de uma língua estrangeira nas escolas brasileiras. Práticas que permitam estabelecer um vínculo entre a aprendizagem

de LE (seu construto teórico e sistema linguístico) e o seu papel discursivo socialmente construído.

Assim, o uso desses materiais no ensino de LE exige hoje do professor uma nova postura pedagógica (ZEICHNER, 2003) que rompa com a abordagem tecnocrática de ensino dominante e busque, na sua prática de sala de aula, um outro olhar sobre a aprendizagem do aluno. Desse modo, vê-se a necessidade de se formar professores reflexivos e críticos de seu trabalho para atuar na escola como protagonistas das questões didático-pedagógicas, curriculares e de metodologias de ensino e aprendizagem.

O propósito deste artigo é tecer uma breve análise e discussão acerca das abordagens instrumental e reflexiva de formação do professor de LE. Elucidamos o contexto histórico e pedagógico da instrumentalização técnica do professor, ainda predominante na sala de aula, bem como os pressupostos teórico-práticos da abordagem reflexiva emergente e de sua relevância pedagógica diante da utilização dos tradicionais e mais recentes materiais de apoio ao ensino e aprendizagem de LE. Com o propósito de dar sustentação a essa discussão, trazemos depoimentos de oito professores de LE participantes de uma pesquisa *stricto sensu* realizada em 2006 na cidade de Maringá, Paraná<sup>1</sup>.

### **A abordagem instrumental dominante e a abordagem reflexiva emergente de formação do professor de LE**

Para compararmos os dois parâmetros de formação do professor de LE apresentamos abaixo (Quadro 1) as principais características de dois modelos de ensino, equivalentes a modelos de formação:

---

<sup>1</sup> A pesquisa buscou responder a seguinte questão: quais são as concepções teórico-metodológicas adotadas por professores do Ensino Superior em relação à utilização dos recursos midiáticos no processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira? O objetivo foi analisar as concepções e métodos na utilização dos recursos midiáticos por professores dos cursos de graduação em Letras e em Secretariado Executivo Trilíngue. Para a coleta de dados, foram entrevistados 8 professores de língua estrangeira atuantes em duas IES (uma pública e uma privada) da cidade de Maringá, Paraná.

Abordagem predominante de ensino	Abordagem emergente de ensino
<p>O foco está no professor como cumpridor de programas de ensino, implementador de currículos; ensino repetitivo; conteúdos pré-estabelecidos, métodos pré-concebidos, ensino descontextualizado, desprovido do sujeito sócio-histórico (o aluno e sua língua, cultura, experiências de vida, visão de mundo).</p>	<p>O foco está na aprendizagem do aluno de línguas considerando-o como um sujeito sócio-histórico (possuidor de uma linguagem, cultura e experiência de vida). Para isso, o professor passa a pesquisar sua prática docente dentro e fora da sala de aula.</p> <p>Compreende um ciclo reflexivo em que o professor investiga sua própria prática de ensino por meio de observação e reflexão na ação a fim de transformá-la.</p> <p>O professor estabelece um foco de pesquisa, revê erros e acertos da sua prática que levam ou não à real aprendizagem do aluno. Re-estabelece a sua prática a partir de novas ações engendradas sob um outro olhar sobre o ensino e a aprendizagem.</p>

**Quadro 1** - Parâmetros de formação de professores na contemporaneidade conforme Giroux (1997); Kincheloe (1997); Schön (1988); Perrenoud (2002); Zeichner (2003); Moita Lopes (2005)

De acordo com o Quadro 1 acima, percebemos que a abordagem predominante de ensino baseia-se estritamente na divisão social do trabalho. Na análise histórico-dialética por Marx (1984) sobre o contexto histórico, político, econômico e social dos modos de produção, em meados do século XVI, verificamos que o processo manufatureiro de produção levou a uma fragmentação do trabalho exercido pelo ser humano.

Historicamente, vários trabalhadores de diferentes ofícios (conhecimentos) eram concentrados em um mesmo local e, por meio da cooperação, cada um realizava sua atividade especializada. O trabalho feito em conjunto obtinha o seu produto final, ou seja, “a sua totalidade é executada pela união desses trabalhadores parciais” (MARX, 1984, p. 387). Posteriormente ocorreu uma maior subdivisão. Foram reunidos no mesmo local trabalhadores que possuíssem as mesmas especialidades sobre um determinado trabalho. Segundo Marx (1984, p. 388),

A repetição de tarefas [...] ossifica-se progressivamente em divisão sistemática do trabalho. A mercadoria deixa de ser produto individual de um artífice independente que faz muitas coisas para se transformar no produto social de um conjunto de artífices, cada um dos quais realiza ininterruptamente a mesma e única tarefa parcial.

Nesse processo manual e artesanal, o homem se torna um mecanismo de produção e esta depende da sua habilidade, sua rapidez e segurança para manejar instrumentos. Dessa forma, o trabalho se transforma em uma atividade meramente técnica de “repetição contínua da mesma ação limitada”. Exclui-se “a análise científica do processo de produção” pelo empregado, cabendo essa apenas ao empregador, o qual determina e controla todo o processo produtivo (MARX, 1984, p. 388). A manufatura transformou, assim, o artesão no trabalhador mutilado, ou seja, no profissional petrificado em uma única atividade, perdendo pouco a pouco o “impulso e a expansão das forças anímicas [do ser] que se recuperam e se estimulam com a mudança de atividade” (MARX, 1984, p. 391).

Em um constante processo de aprimoramento de técnicas para o trabalho, ao final do século XVIII, a introdução da máquina gera o modo de produção da indústria moderna, a maquinofatura. Nessa fase, a máquina-ferramenta passa a realizar as mesmas operações que, antes, um trabalhador realizava utilizando-se de ferramentas semelhantes. O trabalhador passa, agora, ao exercício das funções de controlar, corrigir e manejar a máquina. Assim, afirma Marx (1984, p. 431), “as máquinas se transformam de

ferramentas manuais em ferramentas incorporadas a um aparelho mecânico [...] inteiramente livre dos limites da força humana”.

Na primeira década do século XX, Taylor (1995) desenvolveu o estudo de tempos e movimentos, preocupado com a máxima eficiência: produzir no menor tempo, racionalizando os movimentos. Aplicam-se nas indústrias norte-americanas os princípios de uma ciência para organizar e controlar o trabalho produtivo do homem-trabalhador – a administração científica<sup>2</sup>. O controle rígido do tempo despendido sobre uma determinada atividade faz com que o produto seja fabricado mais rapidamente, aumentando a produção a um custo mais barato.

Estabelecem-se, a partir de então, as principais características do modo de produção capitalista, as quais se resumem na intensificação do ritmo de trabalho, ênfase nas tarefas com o intuito de otimizar a produção e aumentar ao grau máximo a produtividade, obtenção da máxima eficiência do trabalho, robotização do homem que reduz o trabalhador a um recurso dentro da indústria e garantia de lucro e expansão.

Na educação, Kincheloe (1997, p. 15) reconhece que os programas de ensino possuem essa mesma linguagem da administração de eficiência e diz que: “os programas de treinamento de professores enfatizam o conhecimento técnico. Os professores aprendem metodologias que negam a necessidade do pensamento crítico. O treinamento do professor não parece se importar com a formação do aluno para a análise da natureza subjacente dos problemas escolares”.

Com base em estudos sobre as tendências pedagógicas nas universidades norte-americanas, Kincheloe (1997, p.19) evidencia que “a educação behaviorista tem sido a posição mais influente nas faculdades de educação”. Nesse sentido, ele afirma que questões como: o estudo sobre a natureza do processo educativo e do saber científico, a relação da escola com a

---

<sup>2</sup> A “administração científica” se refere aos estudos de Taylor e discípulos no início do século XX. Tratou-se da primeira escola da ciência da Administração.

sociedade, a relação entre poder e ensino, a organização social da escola, os conteúdos significativos que deveriam constar nos currículos acadêmicos, são irrelevantes nesse modelo de formação docente, uma vez que se privilegiam os padrões de "excelência" e de "qualidade" da educação.

Por essa vertente comportamentalista, Kincheloe (1997, p. 20) conclui que o ensino é visto como ciência aplicada e o professor como "executor" de um ensino eficaz: "O futuro professor é visto basicamente como um receptor passivo do conhecimento profissional e participa muito pouco da determinação do conteúdo e direção do seu programa de preparação".

Desse modo, o ensino é considerado uma extensão da filosofia e funcionalidade de uma empresa e cabe às instituições educacionais formar sujeitos instruídos que sejam capazes de "aprender a aprender", de explorar suas capacidades e de buscar constantemente as competências necessárias às novas funções no âmbito do trabalho. A racionalidade técnica e instrumental exige do professor uma formação técnica e especializada para executar procedimentos de conteúdos e instrução predeterminados, legitimando o que Giroux (1997) estabelece como "pedagogias de gerenciamento"<sup>3</sup>.

### **O professor como "técnico do ensino"**

Conforme Zeichner (2003), esse é o modelo autoritário de transmissão de conhecimento. Modelo em que o investimento na educação recai sobre os materiais de ensino e recursos tecnológicos. Não há proposta de investimentos na formação do professor crítico e investigador de sua própria prática. Um modelo que espera do professor um profissional que seja eficiente na implementação de políticas educacionais pré-formuladas, executor de

---

<sup>3</sup> As "pedagogias de gerenciamento" consistem em um ensino a partir de "pacotes curriculares" em que "o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizadas para serem mais facilmente gerenciadas e consumidas, e medidas através de formas de avaliação predeterminadas" (GIROUX, 1997, p. 160).

programas de ensino e currículos pré-estabelecidos por meio de métodos previamente concebidos.

O professor é visto como um “técnico do ensino”. Nesse modelo de formação preconiza-se a divisão social do trabalho, com base no modo de produção Taylorista (1995): o trabalho é rigidamente sistematizado e fragmentado de forma que alguém (empregador/gestor) pensa, cria, decide, modela e determina as ações, enquanto que o outro (empregado/professor) aceita, executa e reproduz essas ações.

Nesse modelo de formação, portanto, não cabe ao professor o papel de autor, criador ou inventor. Tampouco, privilegia-se um currículo pedagógico com base em materiais de ensino localmente produzidos que valorizem as experiências de vida do aluno, seu conhecimento de mundo ou que respeite sua cultura e linguagem próprias.

Discutimos, a seguir, a importância de uma mudança emergente desse modelo de formação diante das atuais necessidades no contexto escolar, sobretudo, na utilização dos materiais de apoio ao ensino e à aprendizagem de LE.

### **O professor reflexivo e a sua apreciação crítica dos materiais de apoio ao ensino e aprendizagem de LE**

Consideramos relevante, neste momento, pensar sobre o modo como o professor de LE pode ultrapassar o papel de técnico do ensino, como visto anteriormente na abordagem da racionalidade técnica predominante: é necessário que este engaje em uma prática crítico-reflexiva sobre a sua docência. Nesse caso, a construção de conhecimento sobre a sua prática docente precisa partir de sua própria investigação sobre o que ocorre em sala de aula, de modo que possa avaliar criticamente as condições de ensino e aprendizagem diante de determinadas posturas pedagógicas e metodológicas por ele empregadas.



Ao contrário da formação instrumental, o modelo de formação crítico-reflexiva (ZEICHNER, 2003) tem como pressuposto histórico e social do trabalho o ofício do homem; o artesão que incorpora a arte, o pensar, o criar, o refletir, o decidir, o refazer, o remodelar e o desenvolver (novas) ações.

Devemos, assim, considerar que toda a prática reflexiva envolve o pensamento sobre as ações praticadas. A partir dessa reflexão, temos condições de tomar determinadas posturas criticamente engajadas diante dos interesses políticos e ideológicos que legitimam, muitas vezes, nossas práticas de ensino.

A abordagem reflexiva do professor surge há cerca de duas décadas como uma forma de reação ao ensino técnico, trazendo uma visão de professor como agente ativo na formulação dos objetivos de seu trabalho docente, bem como na implementação de novas pedagogias, currículos e programas de ensino na escola e na sala de aula a partir da reflexão na/sobre a ação.

Os conceitos introduzidos por Schön (1988) e discutidos por Perrenoud (2002) de "reflexão na ação" e de "reflexão sobre a ação" remetem-se a dois processos mentais humanos em que no primeiro, a ação é refletida durante o seu processo de execução; ao passo que no segundo, a ação é refletida após a sua execução.

A ação refletida durante ou posteriormente se articula com a abordagem emergente do ensino de LE crítico e reflexivo. Considerando esses dois conceitos de reflexão diante de uma tomada de consciência da necessidade de uma prática constante de análise crítica e reflexiva do trabalho do professor LE pelo próprio professor, seja esta individual ou coletivamente, nos encaminhamos ao que Liberali (2008, p. 26) sugere que "é abstraindo os conceitos cotidianos sobre a própria prática de ensino-aprendizagem através de sua relação com a teoria formal, que haverá a possibilidade da consciência do próprio fazer pedagógico num sentido mais amplo". No caso do professor de LE, o conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem e o conhecimento

sobre o uso da linguagem em sala de aula pode propiciar uma prática reflexiva emancipadora e transformadora das ações do professor.

Nesse processo de reflexão na/sobre ação educativa do professor, é importante ressaltar que também fazem parte do processo de ensino e aprendizagem de LE os materiais didáticos (*textbooks*) e demais materiais de apoio. Assim, a relevância em se ter uma postura crítica diante do uso desses materiais em sala de aula pelo professor passa pela tomada de consciência da aprendizagem e da formação que se espera do aluno de LE.

Para alguns linguistas, os materiais direcionados ao ensino de LE, como o Livro Didático (LD), apresentam, muitas vezes, situações artificiais de aprendizagem. A artificialidade presente nos LDs, conforme Richards (2002), deve-se ao fato de que são materiais elaborados sob uma visão "idealizada do mundo". Trazem conteúdos e exercícios que não contemplam a criticidade, uma vez que o objetivo maior é poder abranger todas as culturas e contextos de ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Enfim, são materiais carregados de uma ideologia que padroniza o conhecimento e mantém uma determinada "ordem das coisas" e, portanto, não há necessidade de ser questionada.

Conforme Moita Lopes (2005, p. 57) os materiais didáticos que ainda utilizamos no ensino de língua estrangeira, trazem uma visão monocultural, racionalista e cognitivista, desprendida do sujeito sócio-histórico. "É como se na construção desse ser cognitivo (aprendiz-usuário de uma língua), seu corpo, suas histórias, desejos e diferenças não tivessem lugar. Ou como se a vida cognitiva existisse independentemente da vida sócio-histórica".

Inserido nessa lógica da padronização ideológica e instrumental dos materiais didáticos de LE, o recente estudo levado a cabo por Mott-Fernandez (2009) questiona até que ponto o professor tem autonomia ou é subserviente aos materiais utilizados no ensino de LE. Mott-Fernandez discute sobre o papel de formador frequentemente exercido pelos materiais didáticos, em especial, o manual do professor, e como isso se reflete no ensino e na aprendizagem de LE pelo aluno.

É interessante resgatarmos aqui as visões críticas de Richards (2002) e Moita Lopes (2005) quanto às ideologias tecnocráticas e monoculturais presentes nesses materiais, as quais são trazidas para o âmbito da sala de aula e, na maioria das vezes, não passam por uma visão crítica que caberia ao professor de LE, tornando-o um profissional da educação acrítico e um mero executor de tarefas.

Com a finalidade de romper com essa abordagem instrumental, o professor precisa refletir sobre como promover situações de aprendizagem com o uso dos materiais de apoio por meio de ações que integrem o contexto sócio-histórico do aluno. É necessário que se faça uma apreciação crítica dos conteúdos apresentados pelos materiais.

Dentro dessa perspectiva crítica de uso dos materiais de apoio, o projeto pioneiro no Paraná de elaboração de material didático para as escolas públicas, desenvolvido por Jordão e Fogaça (2008), apresenta uma proposta metodológica de letramento crítico a partir da preparação, exploração e problematização de textos em sala de aula de LE com o objetivo de propiciar ao aluno a aprendizagem dos aspectos linguísticos, bem como diferentes visões críticas do mundo.

Passamos, a seguir, à análise e discussão de depoimentos de oito professores participantes de uma pesquisa *stricto sensu* acerca das concepções de uso dos materiais de apoio ao ensino de LE.

## **O uso dos materiais de apoio ao ensino e à aprendizagem de LE**

Em pesquisa anterior, já citada foram entrevistados 8 professores (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8) de LE dos cursos de graduação em Letras e Secretariado Executivo Trilíngue na cidade de Maringá, Paraná. Buscamos verificar as concepções teórico-metodológicas dos professores de LE acerca do uso dos materiais de apoio ao ensino e à aprendizagem de línguas. Primeiramente, os depoimentos da maioria dos entrevistados revelaram que o

programa da disciplina de LE desses cursos era previamente estabelecido pelas instituições de ensino onde trabalhavam:

(P1): O programa é formulado pela universidade. (P2): Para mudar o programa temos que requerer no colegiado. (P3): O programa é imposto pela IES. (P4): Os conteúdos a serem trabalhados fazem parte da ementa do curso. (P5): Eu tenho a ementa. Eles já vêm pré-elaborados.

Esses depoimentos correspondem ao modelo de ensino corrente, no qual o professor é cumpridor de ementas, programas e de conteúdos estabelecidos previamente pela instituição educacional. Para Giroux (1997), essa racionalidade instrumental presente nas instituições escolares e de ensino superior é a tendência mercadológica capitalista que hoje leva à padronização dos conteúdos e, por conseguinte, do conhecimento.

Correspondentes a esse modelo de ensino, os depoimentos de alguns professores também nos revelaram que o LD ou *textbook* servia como “roteiro” dos conteúdos inseridos no programa da disciplina de LE:

(P1): Existe um livro didático. (P2): Primeiro, a seqüência é copiada do livro, não há nada fora.

Portanto, tendo-se em mãos, um programa de ensino pré-determinado a ser rigorosamente cumprido, uma metodologia baseada em pesquisas que comprovam sua eficiência para o ensino e aprendizagem de LE e materiais instrucionais “prontos” para o uso, a tarefa do professor é ensinar com eficiência e qualidade para que o aluno aprenda a LE e possa imediatamente ingressar no mercado de trabalho.

Contudo, pudemos também perceber uma perspectiva de reflexão e crítica sobre o uso do LD no ensino de LE. Alguns professores entrevistados teceram restrições a esse material como um referente didático “pronto” e “acabado”:

(P5): A questão do livro didático, não só texto, traz muitas coisas prontas e questiono: escuta, mas é um exercício, será que seria interessante para o aluno, será que é isso, como trabalharia a

criticidade do seu aluno. (P6): Eu tento (fazer com) que meus alunos tenham pensamento crítico, não seguir só o que os livros dizem. (P7): Por usar o livro didático como apoio, é comum observar que este é seguido como orientador das aulas, o que acaba levando a artificialidade.

É relevante destacar que o LD é ainda considerado pelas instituições educacionais como o referencial para programas de formação de professor e de ensino de LE. Entretanto, o professor precisa ter discernimento e flexibilidade suficientes para adaptar esse material ao contexto sócio-educacional do seu aluno. É necessário que se faça uma apreciação crítica dos conteúdos apresentados pelo material. Diante disso, os professores sinalizaram que, mesmo com a ementa pré-elaborada pela instituição de ensino, eles buscam flexibilidade e autonomia para adaptar o programa da disciplina de língua estrangeira e o material didático às reais necessidades do ensino e da aprendizagem dos alunos:

(P1): Tenho autonomia e flexibilidade. Quando percebo que os alunos têm mais dificuldade em outra coisa, saio do livro didático do programado pra que mais pra frente ele possa alcançar. (P2): Sou flexível, existe um livro e seleciono algumas unidades, mas estou sempre trazendo textos. (P3): Tenho flexibilidade para adaptar. [...] Procuo trocar um pouco de material, (para que) possa ter coisas novas. (No livro didático as) coisas (são) desatualizadas, precisam (de) complemento. (P4): Sempre quis ter uma certa independência. A escolha e a seqüência de conteúdos muda. Do que os alunos me oferecem [...] trabalhei tópicos gramaticais a partir das necessidades do aluno. (P5): Os professores são livres para trabalhar nas aulas, usar um livro didático, autonomia (para) adotar material didático e atividades complementares. (P6):Eu acho que tem que adaptar o material com a realidade do curso e com o nível de conhecimento dos alunos. Eu estabeleço essas questões. O material dá pra cumprir esses critérios. (P7): Procuo montar o meu plano de ensino dentro da utilização da língua pela secretária. [...] o programa eu monto. (P8): Na seqüência eu procuro diversificar se eu vejo que tem que melhorar alguma coisa eu melho.

Evidenciou-se, portanto, que os professores reconheciam a necessidade de se refletir no/sobre o uso dos materiais de apoio ao ensino. O uso desses materiais no ensino não deve se limitar ao aspecto motivacional pela busca do "encantamento" ou "deslumbramento" da aprendizagem por parte do aluno. A

sua utilização como instrumento de apoio ao ensino e à aprendizagem precisa articular a ação pedagógica do professor com uma formação crítica e autônoma do seu aluno.

Em síntese, verificou-se nessa pesquisa que os professores estavam preocupados com as implicações pedagógicas do uso de materiais de apoio no processo de ensino e de aprendizagem de LE. Observou-se uma tentativa desses professores em adequar a utilização dos materiais a uma pedagogia centrada no aluno.

### **Considerações finais**

A partir das discussões aqui levantadas pudemos constatar que a conscientização sobre o papel que o professor desempenha na (re)produção de abordagens de ensino e de aprendizagem requer dele uma prática docente reflexiva.

Diante das ideologias tecnocráticas e instrumentais presentes na educação, as quais reduzem o papel do professor a um “técnico de alto nível” (GIROUX, 1997) é necessário se obter um outro olhar sobre a atividade docente, aquela em que o professor se engaje no debate crítico.

As ações do professor de LE são pensadas e refletidas antes, durante e após a prática docente. Nesse âmbito, verificamos aqui que o uso crítico e reflexivo dos materiais de apoio ao ensino e à aprendizagem de LE pelo professor demanda um olhar questionador e investigativo dentro e fora da sala de aula, ou seja, demanda um professor reflexivo.

Por fim, compreendemos que o modelo reflexivo de formação tem o foco constante nas ações empreendidas pelo professor e nas suas consequências para a aprendizagem do aluno. Por meio das frequentes observações e reflexões dessas ações é possível que o professor (re)visite erros e acertos cometidos durante a utilização dos materiais de ensino e, assim, tome consciência de que novas ações são ou não necessárias quanto aos

procedimentos de uso didático e pedagógico desses materiais de forma que estes sirvam como importantes auxiliares na real aprendizagem da LE pelo aluno.

## Referências

ALMEIDA, Raquel Silvano. *O uso das mídias no ensino de língua estrangeira: concepções e métodos utilizados por professores dos cursos de graduação em Letras e Secretariado Executivo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2007.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

JORDÃO, Clarissa; FOGAÇA, Carlos Francisco. EFL teaching, critical literacy and citizenship: a happy love triangle? In: Gimenez, Telma; Sheehan, Susan. (orgs.) *Global citizenship in the English language classroom*. England: British Council, 2008, p. 20-28.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBERALI, Fernanda Coelho. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Taubaté: Cabral, 2008.

MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Difel, 1984. Livro 1.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional do processo de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. O ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa. (orgs.) *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005, p. 49-67.

MOTT-FERNANDEZ, Cristina. *Manual do professor de coleção de livros didáticos de língua inglesa: autonomia ou subsunção do trabalho docente?* Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2009.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RICHARDS, Jack C. The role of textbooks in a language program. *New Routes*, [s.l.], p. 26-30, Apr. 2002.

SCHÖN, Donald. Coaching reflective teaching. In: GRIMMETT, Peter.; ERICKSON, Gordon. *Reflection in teacher education*. New York, College Press, 1988.

TAYLOR, Frederick. Winslow. *Princípios da administração científica*. São Paulo: Atlas, 1995.

ZEICHNER, Kenneth M. Educating reflective teachers for learner centered education: possibilities and contradictions. In: GIMENEZ, Telma (org.) *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: Abrapui, 2003, p. 3-20.

Recebido em maio de 2010.

Aceito em junho de 2020.