

# O SOCIOINTERACIONISMO E O PROFESSOR-REFLEXIVO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA LIGAÇÃO POSSÍVEL

## *THE SOCIAL INTERACTIONIST PERSPECTIVE AND THE FOREIGN LANGUAGE "REFLECTIVE-TEACHER": A POSSIBLE CONNECTION*

Thais Rodrigues Cons<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho busca relacionar o sociointeracionismo com o ensino e a aprendizagem de Língua Estrangeira, principalmente no que diz respeito aos conceitos de língua e discurso. O intuito é discutir, com foco na formação docente (TARDIF, 2002), como tal teoria se relaciona com uma postura docente crítica e reflexiva. Além disso, analisaremos dois textos de diferentes materiais, "Abordagens, métodos e perspectivas sócio-interacionistas no ensino de LE" de Messias e Norte (2011), e "O ensino de inglês na escola pública: do professor postigo ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo" de Siqueira (2011), buscando entender o que seria um "professor-reflexivo" nesse contexto, considerando que essa é uma exigência do contexto atual. Palavras-chave: sociointeracionismo; ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira; formação docente.

**ABSTRACT:** This paper aims to relate social interactionism with foreign language teaching and learning, especially regarding concepts of language and discourse. Our focus is to discuss the influence this theory has on teaching education (TARDIF, 2002), as well as its relation to a critical and reflexive teaching attitude. In addition, this paper analyses two texts: Messias e Norte's "Abordagens, métodos e perspectivas sócio-interacionistas no ensino de LE" (2011) and Siqueira's "O ensino de inglês na escola pública: do professor postigo ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo" (2011), searching to understand a *reflective* teaching posture in this context, considering this to be a current need.

Keywords: social interactionism; foreign language teaching and learning; teacher education.

### 1. INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup> Graduanda pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

A concepção sociointeracionista de linguagem, carregando consigo os diálogos entre língua, enunciação, cultura e contexto, é muito debatida nos estudos Linguísticos e sua centralidade já foi apontada na literatura (MOITA LOPES, 1996, 2006; CORACINI, 2003; FARACO, 2009). Quando em diálogo com o ensino de línguas estrangeiras, no entanto, ainda se sente uma demanda por intensa discussão teórica, principalmente quando se supera a simples exposição da concepção de língua e se busca uma formação consistente de um professor com olhar crítico e interdisciplinar — reflexivo. No presente artigo, buscamos, partindo das reflexões de Bakhtin e sua visão teórica, caracterizar de modo sucinto a perspectiva sociointeracionista e seu diálogo com o ensino de Língua Estrangeira (LE); em um segundo momento, buscamos pensar o papel do professor nesse contexto, considerando essa visão teórica e a questão da formação de professores. Em um último momento, visamos transpor a visão teórica bakhtiniana para uma análise de dois materiais: o terceiro capítulo de “Abordagens, métodos e perspectivas sócio-interacionistas no ensino de LE” de Messias e Norte (2011), material que faz parte da série de formação continuada dos professores no estado de São Paulo, produzido pela Secretaria de Educação do mesmo estado (SEESP), e o artigo “O ensino de inglês na escola pública: do professor postíço ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo”, de Siqueira (2011), cujo intuito é questionar a formação dos professores e sua atuação, especialmente na área de inglês e na escola pública.

Pensar sobre criticidade e reflexividade nas práticas docentes é uma necessidade na área de ensino e aprendizagem de LE. A escolha do texto de Messias e Norte (2011), publicado no âmbito da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, deu-se por conta do aporte teórico, o qual, através do formato interativo dos capítulos, traz a dimensão reflexiva e dialógica para a formação continuada. Apesar de o capítulo não ser um documento oficial e, portanto, não se proponha a funcionar como uma base comum para o território nacional, acreditamos que pode ser tomado como exemplo

positivo de material para análise. O texto de Siqueira (2011), por sua vez, foi escolhido por trazer uma discussão pertinente baseada em um relato prático no âmbito do ensino de Inglês na escola pública. Relacionando os dois textos, pretendemos ressaltar a importância de se transpassar uma concepção estruturalista de ensino e aprendizagem, assim como apresentar um horizonte para pensar o que, afinal, seria um professor crítico-reflexivo.

## 2. O SOCIOINTERACIONISMO PARA VYGOTSKY E PARA BAKHTIN

Lev Semynovitch Vygotsky, além de estudar a linguagem e seu papel na cognição e desenvolvimento humanos, contribuiu para as teorias de ensino e aprendizagem, ressaltando a importância da interação entre o aluno e o meio. Ao contrário da unanimidade a respeito da relevância de suas teorias, não há consenso a respeito da nomenclatura de sua principal contribuição para o ensino e aprendizagem. Neves e Damiani afirmam que “para alguns autores Vygotsky é interacionista, para outros é sócio-interacionista e, há, ainda, aqueles que afirmam que ele não se enquadra em nenhuma dessas duas classificações” (2006, p. 01). Apesar disso, ele continua sendo considerado o “pai do interacionismo”.

Vygotsky, autor de “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem” (1988), expande o processo de aprendizado para além do desenvolvimento cognitivo, ressaltando que a aprendizagem “se constitui de conteúdos estruturados e organizados, os quais, por sua vez, são repassados por meio de uma interação social que tem como objetivo alcançar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social de um aluno e, dessa maneira, a sua integração em seu meio social como um ser transformador desse meio” (FOSSILE, 2010, p. 114). Assim, a dimensão primeira do processo ensino-aprendizagem seria social, para depois se tornar individual.

Já Mikhail Bakhtin, figura centralizadora de “Marxismo e a Filosofia da Linguagem” (1986), tece importantes considerações sobre a língua como sistema em seu quinto capítulo, superando (ou indo além de) o pensamento estruturalista que contempla o “objetivismo” da língua. Ao contrário das teorias linguísticas estruturais, o autor vai desconstruir a visão de sistema imutável de regras — uma abstração teórica —, dizendo que o importante, no contexto comunicativo, é o uso que o interlocutor fará das formas linguísticas. E esse uso depende totalmente do contexto do enunciado: “(...) o essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto, preciso, compreender sua significação numa enunciação particular” (BAKHTIN, 1986, p. 95).

Além disso, o autor ressalta a importância de se considerar a dimensão ideológica da língua. Menos do que um sistema imutável de regras estruturais, a linguagem e seu uso estão carregados de significados que são construídos socialmente. “Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1986, p. 96).

Ou seja, diferente do signo linguístico inserido na estrutura, como para Saussure, a palavra na acepção bakhtiniana é um signo ideológico. A crítica que o autor faz à visão sincrônica e idealizada da linguística formal se relaciona com uma “fixação” no estudo das línguas estáticas, tidas como “mortas”. A maneira de superar isso seria considerar todas as dimensões ressaltadas pelo autor: a dimensão enunciativa, a dimensão dialógica, e a sócio-histórica — construída em contato com um contexto comunicativo.

Essas considerações bakhtinianas sobre a língua e seu funcionamento, quando transpostas para a sala de aula — mais especificamente a sala de aula de LE —, vão implicar em uma mudança de perspectiva significativa em relação à visão estrutural e

tradicional que a linguística fornece. A mudança começa principalmente com a visão dos sujeitos em sala de aula (professor e aprendiz), e depois, com os textos e discursos produzidos nesse ambiente, junto com o próprio contexto do discurso. Ou seja, o desenvolvimento ocorre do social para o individual, e este seria o pilar da proposta sociointeracionista, como também proposto por Vygotsky. Apesar do peso de Vygotsky quando se trata de sociointeracionismo, optamos por nos alinhar com a teoria de Bakhtin. Questionamos a visão sistemática e estrutural de construção de conhecimento, adotando a perspectiva dialógica da interação dos sujeitos.

Maria José Coracini (2003) faz um relevante apanhado histórico do desenvolvimento e da influência de várias teorias em relação ao ensino de Língua Materna *versus* Língua Estrangeira, mencionando teorias vinculadas à psicanálise (Lacan, Milner) e à cognição (Krashen), entre outras, para explicar a fragmentação identitária do sujeito e relacioná-la com o contexto dialógico e ideológico em que ocorre a aprendizagem da segunda língua. Considerando essa carga ideológica da linguagem e o confronto que ocorre entre as línguas maternas e estrangeira, Coracini afirma:

É preciso, portanto, compreender que a língua estrangeira não é um sistema vazio de sentido: ela traz consigo, à revelia do aprendiz, uma carga ideológica que o coloca em conflito permanente com a ideologia da língua materna, o que é explicitado pela maneira diferente de configurar as cores, os objetos, os fatos, o sistema dos tempos verbais... (CORACINI, 2003, p. 153)

Tal visão de confronto de ideologias e de línguas sendo construídas em seu aspecto contextual e social, relacionando-se com a visão bakhtiniana e se tornando uma das ideias centrais da perspectiva sociointeracionista, é indispensável para o presente artigo — afinal, se o confronto das cargas ideológicas ocorre com a Língua Materna e com a Língua Estrangeira, certamente será esperado do professor de LE que saiba negociar sentidos nesse contexto. Tendo consciência da natureza dialógica do

discurso, da circunstância de produção do mesmo e do lugar sócio-histórico de fala, Moita Lopes (2003) comenta que, em uma atualidade em que o “discurso fundado em um pensamento único, pautado pela chamada globalização, atravessa o mundo em discursos majoritariamente construídos em inglês” (2003, p. 31), o professor de língua inglesa é um mediador entre textos e sujeitos, entre indivíduos que querem dialogar e se posicionar frente ao contexto social e político através da língua inglesa e os diferentes discursos que circulam no seu mundo, no seu meio.

É justamente nesse contexto dialógico e complexo em que o professor de LE se insere. Na perspectiva sociointeracionista, não só o posicionamento crítico precisa ser considerado, mas também a dimensão política, como um dos importantes âmbitos da identidade dos sujeitos no contexto de ensino e aprendizagem. Tais dimensões, tanto política quanto ideológica, são centrais para a prática do professor crítico-reflexivo. Além de todas as expectativas com as quais esses profissionais têm que lidar em sua atuação, faz-se necessário questionar a natureza prática da questão: como formar esse professor atento para o seu papel e a sua carga ideológica nessa mediação? Como, se não ampliar, pelo menos despertar no profissional a consciência sobre a necessidade de uma mudança de perspectiva em sala de aula e do abandono do paradigma no contexto de ensino e aprendizagem?

### 3. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE LE: COMO FORMAR O PROFESSOR REFLEXIVO?

Comentaremos agora sobre a formação docente, uma área extremamente complexa e multifacetada. Há que se considerar, que é ainda mais amplo tematizar a formação dos profissionais que estão em sala de aula, lidando com tantas diferentes perspectivas em sua prática, tendo em vista a importância da pluralidade da língua e dos sujeitos que se inserem na perspectiva sociointeracionista.

Pensando na complexidade dos aspectos de formação profissional, em seu livro “Saberes docentes e Formação Profissional”, Maurice Tardif (2002) aborda diferentes problemáticas em relação à formação de professores no que se refere aos seus saberes, tanto em seu trabalho (ou sua prática) quanto em sua formação. O que nos interessa em particular são os aspectos da formação docente que dialogam com os saberes e a subjetividade do professor em contraste com a dimensão sócio-histórica do “sujeito professor”: quem é esse sujeito que está sendo formado para ensinar? Se desse profissional é esperada uma atitude *reflexiva* ou *crítica*, como formar ou despertar essa postura?

Para Tardif (2002), os saberes e os sujeitos, quando considerada a formação docente, associam-se principalmente através de relações de poder em vários âmbitos. Com os alunos, com a sociedade ou com o que seria o *saber*, o professor deve lidar com várias forças contraditórias que permeiam tanto sua formação quanto sua prática. Muitas vezes, *o saber* do professor, que é muito complexo e subjetivo, é reduzido a um saber estrutural, positivista e muito voltado para o *conhecimento* e para o *conteúdo*. Sendo assim, no ensino de LE, o professor *bom* ou *com boa formação* acabaria sendo o que apresenta um melhor domínio estrutural sobre a língua que ensina, em aspectos puramente instrumentais ou até mesmo gramaticais. Essa visão acaba sendo reforçada pelas concepções sociais e pelo senso comum do meio acadêmico e da pesquisa, que encara o conhecimento como puramente objetivo, racional e tangível.

Por isso, o autor defende que, ao invés de uma visão estrutural e objetiva, o conhecimento docente deve ser visto como “um construto social produzido pela racionalidade concreta dos atores” (TARDIF, 2002, p. 223), e o profissional como um sujeito dotado de razões e consciências sociais e práticas, ou seja, que não só deve se voltar ao conhecimento objetivo, mas também constantemente pensar em suas ações e em suas consequências inseridas em todo um contexto: “Nessa perspectiva, acreditamos que as “competências” do professor, na medida em que se trata mesmo

de “competências profissionais”, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir.” (TARDIF, 2002, p. 223). Portanto, para Tardif (2002), formar um profissional reflexivo é formar um profissional que pense, repense e dê razões para os próprios saberes e para a própria prática, dialogando com as complexidades sócio-históricas da formação e da docência *em si*.

Quando se considera uma possível formação *crítica* ou *reflexiva*, é preciso pensar que a questão da formação profissional do professor, principalmente o professor de LE, é eminentemente política. Como um sujeito sócio-histórico, o professor está inserido em todo um contexto social e político, e a prática docente não está isolada dos contextos *fora da sala de aula*. Aliás, é justamente o contrário que acontece: a prática docente é uma ação que reflete todo um histórico, pessoal e coletivo, de formação e de reflexão, não apenas sobre a língua, mas sobre os contextos de mundo. Vilson Leffa (2001), sobre a formação específica do professor de LE, afirma:

A formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula. A formação de um profissional competente nessas duas áreas de conhecimento, língua e metodologia, na medida em que envolve a definição do perfil desejado pela sociedade, é mais uma questão política do que acadêmica. A sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora. Os fatores que determinam o perfil do profissional de línguas dependem de ações, menos ou mais explícitas, conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam o trabalho do professor. (LEFFA, 2001, p. 332)

Portanto, mais do que apenas um esforço individual ou uma iniciativa isolada, a questão de formação docente está muito mais relacionada a uma perspectiva política, social ou governamental, principalmente quando se trata de línguas estrangeiras. O professor depende de iniciativas governamentais, de leis e decretos que direcionam o ensino de língua em questões práticas como qual língua ensinar, qual a carga horária,

quais projetos de incentivo à formação ou quais instituições irão colaborar nesse aspecto; além de questões mais amplas como a globalização, o imperialismo linguístico<sup>2</sup> e as relações políticas e econômicas que regem as línguas (LEFFA, 2001, p. 333).

Para a formação do mencionado professor reflexivo com a perspectiva sociointeracionista de diálogo em seus saberes e práticas, ainda mais em LE, é necessário ter como base a premissa primeira de que os professores são essencialmente sujeitos, e sujeitos importantes nas relações profissionais que estabelecem. Para Tardif (2002), considerar os professores como indivíduos que estariam voltados para a tarefa social de ensinar implica certas mudanças de perspectiva em sua formação, tais como pensar na subjetividade do professor como centro das pesquisas sobre o ensino, além de repensar a relação entre prática e teoria na perspectiva de formação, ou seja, integrar mais ainda o que se estuda na academia às práticas docentes.

Essa mudança de perspectiva, naturalmente, traz inúmeras consequências políticas, já que a formação está intrinsecamente conectada a essa área. Muitas mudanças estariam relacionadas à pesquisa e à estrutura disciplinar que ainda regem os espaços de formação docente, mas a maior e mais importante alteração de perspectiva ainda deve ser na subjetividade e no lugar social do profissional:

(...) os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o *status* de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática 'top and down'. Pessoalmente, não vejo como posso ser um sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo, o ator da minha própria ação e o autor do meu próprio discurso. A desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político. (TARDIF, 2002, p. 243)

---

<sup>2</sup> Para uma compreensão mais abrangente do termo, sugere-se a leitura de PHILLIPSON, Robert. *Linguistic Imperialism*. Oxford: OUP, 1992.

Percebe-se, portanto, que formar professores reflexivos é mais do que um esforço pessoal: é uma tarefa, em si, política, dialógica, social e histórica. Assim, pensar no professor reflexivo através da perspectiva sociointeracionista significa considerar a complexidade de sua subjetividade e de todo seu contexto.

Após essa breve trajetória pela problemática da complexidade da formação profissional do professor e das mudanças de perspectiva necessárias, faremos agora algumas considerações sobre os textos de Siqueira (2011) e Messias e Norte (2011), principalmente no que se referem ao professor e ao que seria seu papel de *professor-reflexivo* ou *professor crítico-reflexivo*.

#### 4. O PROFESSOR-REFLEXIVO EM SIQUEIRA (2011) E MESSIAS E NORTE (2011)

Falar sobre o perfil ou o papel docente é sempre um desafio — afinal, professores são indivíduos com suas fragmentações e especificidades. Falar em um *professor ideal* é, claro, uma abstração teórica, inatingível, até mesmo com uma formação docente que consideraríamos, também, ideal. O que é possível discutir são algumas atitudes e posturas que o professor pode tomar no contexto de sala de aula que são condizentes com a concepção de língua, sujeito e ensino-aprendizagem dentro da perspectiva teórica do sociointeracionismo. A análise crítica e comparada dos textos busca contribuir para a discussão sobre tal visão teórica e exemplificar como diferentes gêneros textuais no âmbito da formação docente trazem essas diferentes questões.

No capítulo “Perspectivas sócio-interacionistas: implicações para o ensino de LE” de Messias e Norte (2011), é possível perceber uma orientação teórica bastante explicativa sobre as abordagens de ensino e aprendizagem na sala de aula — o que faz sentido, considerando que o capítulo é parte de um material de formação para profissionais da rede pública. A primeira parte do capítulo retoma Krause-Lemke

(2007) e a importância de Bakhtin e Vygotsky numa visão sociointerativa da educação, na “(...) abordagem dialógica em que a linguagem se desenvolve na interação social” (KRAUSE LEMKE, 2007, apud MESSIAS e NORTE, 2011, p. 35). Para além disso, o capítulo trata da concepção de língua e como ela norteia e influencia o ensino de LE. Em um terceiro momento, ainda, trata sobre a figura do “professor reflexivo” e como se daria o processo de formação desse profissional — terceiro momento esse que nos interessa em particular.

Pensando na questão do profissional que atua em sala de aula na área de LE, de Língua Inglesa especificamente, buscamos um diálogo com publicações recentes e relevantes sobre o tema e, por isso, escolhemos para trazer à discussão o artigo “O ensino de inglês na escola pública: do professor postíço ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo” de Sávio Siqueira (2011), parte do livro “Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares”. Essa obra traz a análise de narrativas e do ensino do inglês, não apenas da perspectiva do aluno, mas também do professor.

O livro aborda as dificuldades do ensino de inglês na escola pública, a partir da narrativa 14, um relato do caminho percorrido por um estudante na aprendizagem e ensino do idioma, desde a escola pública até o curso de Letras e a especialização. A partir da narrativa 14, artigos propostos por educadores do país inteiro, engajados com questões de políticas públicas e formação de professores, vão sendo escritos.

Importante ressaltar que o texto em questão é um retrato impactante por trazer à tona todos os problemas da escola pública a respeito da organização, dos professores, da carga horária, dentre outras falhas que fizeram parte da “destruição do sonho” do estudante de falar inglês. Entretanto, percebe-se certo otimismo preservado pelo autor, que afirma não ter esquecido a escola pública e ter planos de retomar o contato. O artigo de Siqueira, presente no referido livro, vai partir da narrativa para questionar justamente o perfil dos professores, como veremos em análise a seguir.

Para as autoras do capítulo “Abordagens, métodos e perspectivas sócio-interacionistas no ensino de LE”, o primeiro passo para ser reflexivo é a iniciativa — o profissional deve querer refletir, e incorporar esse ato em sua prática de modo não intuitivo. No entanto, a iniciativa por si funciona pouco sem uma ancoragem mais profunda nas concepções teóricas. As autoras ressaltam a importância de aliar a prática à teoria e às concepções de língua e de sujeito que se usam naquela sala de aula e, também, lembram-se da importância de uma pesquisa que realmente se alie à prática para esse processo reflexivo. Contudo, reconhecem que as condições políticas acabam pesando muito para o professor sem trazer o devido reconhecimento ao seu papel como agente modificador do espaço educacional. Para tanto, Messias e Norte (2011, p. 45) comentam que, muitas vezes, tal caráter modificador acaba se perdendo justamente por condições políticas adversas. Além disso, o termo “reflexivo” é usado para abarcar inúmeras perspectivas diferentes e possui várias “versões”; é importante a consciência de que, para as autoras, o “reflexivo” idealmente seria quem consistentemente adota as práticas reflexivas por elas ressaltadas.

O capítulo, então, enfatiza a importância de aliar a sala de aula com as teorias que a ela se vinculam, tentando transpor a lacuna que existe entre ensino e pesquisa na realidade brasileira. Para além, segundo Evandro Ghedin em “Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica” (2002), o processo crítico é denso e somente o profissional que o quiser realizar e imprimir essa vontade em seu dia-a-dia e em suas práticas profissionais poderá realizá-lo (GHEDIN, 2002, apud MESSIAS E NORTE, 2011, p. 47). Também afirma que, apesar de todos os fatores dificultadores dessa postura, é só através dela que se chega à autonomia.

Um parágrafo que resume bem a postura do professor reflexivo na visão das autoras é o seguinte:

Assim como Moita Lopes, achamos importante que o professor busque os insumos da teoria, pesquise, procure nos estudos científicos aquilo que pode ser

coerente para a compreensão de sua ação e para o avanço de sua prática pedagógica. Isso, contudo, não significa que esse profissional deva assimilar acriticamente as propostas que lhes são oferecidas, apenas por terem sido edificadas por pesquisadores e estudiosos que, muitas vezes, não conhecem as demandas da sala de aula de uma escola pública. A visão teórico-crítica pressupõe, então, que o professor seja um leitor crítico das teorias publicadas para o ensino de sua disciplina, alguém que consiga contextualizar propostas de ensino, que tenha a autonomia esperada de um profissional que deve estar aberto ao movimento de aprender constantemente. Esse profissional não se filia a métodos apenas. Ele seleciona aquilo que serve a sua proposta de ensino-aprendizagem de LE; é o profissional que se espera na era pós-método. (MESSIAS e NORTE, 2011, p. 48)

Buscando um diálogo entre esse capítulo e o sociointeracionismo, dentro da proposta do livro “Inglês em escolas públicas não funciona?”, o artigo de Siqueira analisa a narrativa com foco nos tipos de profissionais que aparecem no relato. Começando por um breve apanhado bibliográfico que dialoga com a situação dos professores atualmente na disciplina de inglês, Siqueira (2011) revela que o autor da narrativa 14, ao denunciar as faltas e problemas na prática escolar dentro do ensino de inglês, não está sozinho.

Após o momento inicial, Siqueira se volta para a própria narrativa 14 e a partir dela irá caracterizar e problematizar os perfis de professores. Fala, por exemplo, sobre “o professor postiço”: profissional não vinculado à área da Língua Inglesa, ou professor que não possui conhecimento satisfatório na LE para poder ensiná-la; e o “professor mudo”: aquele que tem conhecimento da língua, mas “recusa-se a falar inglês em sala de aula”, muitas vezes um professor que se divide em jornada de trabalho entre uma escola particular e uma pública, e é influenciado pelo senso comum que dá nome ao livro: *inglês em escola pública não funciona*.

Ainda, há um último perfil tratado pelo artigo: o “professor crítico-reflexivo”, que também traz o diálogo com Ghedin (2002) e Moita Lopes (2003), buscando delinear o que seria o perfil reflexivo. Segundo Siqueira (2011), o próprio autor da narrativa 14, ao contar sua história, se questiona e enfatiza que mesmo com as várias

barreiras de sua trajetória, ainda escolheu abraçar a docência. A partir do relato do narrador, o artigo aborda a necessidade do professor de tomar conhecimento de sua posição política e ideológica; citando Gee (1994 *apud* MOITA LOPES, 2003): “Aqueles envolvidos com educação linguística têm duas escolhas: ou colaboram com sua própria marginalização ao se entenderem como professores de línguas sem nenhuma conexão com questões políticas e sociais ou percebem que, tendo em vista o fato de trabalharem com linguagem, estão centralmente envolvidos com a vida política e social” (SIQUEIRA, 2011, p. 106). Isso ganha ainda mais relevância considerando a abordagem sociointeracionista, que assume o contexto como central. O professor crítico-reflexivo necessariamente, na visão de Siqueira (2011), deve se ver inserido nessa situação política e ideológica, para que também possa provocar a reflexão em seus alunos — o que foi visto também em Messias e Norte (2011).

Resumindo o pensamento do autor em um parágrafo representativo:

Afunilando nosso desejo para o perfil do professor, seria de grande valia termos nos quadros do serviço público professores fluentes na LE e tecnicamente capacitados, mas em especial dotados da capacidade de refletir criticamente sobre sua prática, visando ao aprimoramento constante do processo de ensino e aprendizagem de LE, assim como contribuindo para combater e jogar por terra todos os mitos e preconceitos que ainda pairam sobre a capacidade de aprender LE dos alunos das classes menos privilegiadas. (SIQUEIRA, 2011, p. 108)

Pelo que foi exposto é possível perceber que os dois textos apontam não só para problemáticas semelhantes, mas também para uma compreensão semelhante de qual seria o perfil desse profissional crítico-reflexivo. Messias e Norte (2011), como um material específico de formação continuada de professores, abordam esse perfil de uma forma mais teórica e mais voltada para a revisão bibliográfica. Já Siqueira (2011), parte do relato de uma situação real para problematizar os perfis profissionais encontrados atualmente no ensino de língua inglesa. Apesar do diálogo com uma bibliografia semelhante da apresentação de um perfil similar de professor reflexivo, o

texto de Siqueira (2011) difere de Messias e Norte (2011) na medida em que busca especialmente desmitificar a crença de que o ensino de LE não funciona no ambiente da escola pública.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) o que precisamos é de uma mudança de postura tanto do professor como do aluno frente ao texto e, para isso, necessário se faz uma mudança de concepção de ensino, de linguagem e de leitura, sobretudo, por parte do professor, e essas teorias em muito poderiam contribuir. É nesse processo dialógico de compreensão da palavra alheia, que nos apropriamos de novos conhecimentos, novas teorias e nos re-significamos. Assim, uma mudança de concepção e/ou de postura, por parte do professor, poderia ampliar a capacidade discursiva dos alunos, libertá-los da pressão de ter de achar o único sentido do texto, a resposta correta, que sempre foi a do professor ou do livro didático e, com isso, colaborar para o desenvolvimento da consciência do aluno, oportunizando condições para que possam questionar as verdades inabaláveis, os ditos e não ditos, e, assim, quem sabe, libertar-se da alienação e do assujeitamento frente aos fatos sócio-históricos. (MACHADO e FREITAS, 2013, p. 61)

Encontrar-se sob a perspectiva sociointeracionista de ensino significa, *a priori*, questionar a noção tradicional de língua e adotar a visão sócio-histórica e dialógica, não apenas da língua, mas do conhecimento, relacionando teoria e prática e adotando a “reflexão” em sua vivência profissional. Há muitos obstáculos, não apenas práticos, mas também de formação, como percebemos pela trajetória teórica que percorremos até aqui. Mesmo assim, ainda é possível traçar um horizonte para essa prática: entender-se dentro de um contexto político e ideológico, além de querer estar inserido em uma prática reflexiva, são essenciais para esse professor. Apesar de com ênfases e propósitos diferentes, os dois textos abordados, tanto “Abordagens, métodos e perspectivas sociointeracionistas no ensino de LE” quanto “O Ensino de inglês na escola pública: do professor postigo ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo”, trazem visíveis possibilidades não apenas para o professor que busca adotar essa postura, mas também para o âmbito da formação docente cujo objetivo central

considere tais profissionais críticos e reflexivos. E é por concordarmos com as premissas levantadas pelos autores sobre o perfil de um professor crítico-reflexivo que nos dispusemos a pensar suas contribuições.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Língua, fala e enunciação. In BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

CORACINI, Maria José J. R. F. Língua estrangeira e Língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003, pp. 139-159.

FARACO, Carlos A. *Linguagem & Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FOSSILE, Dieysa K. Construtivismo versus sócio-interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas. In: *Revista ALPHA*. Patos de Minas: UNIPAM, v. 11, pp. 105-117, ago. 2010.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, pp. 333-355. Disponível em: < <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf> > Acesso em: 22 jun. 2016.

MACHADO, Kátia R. A.; FREITAS, Silvane. A. *Contribuições do sociointeracionismo bakhtiniano e da Análise do Discurso de linha francesa ao ensino de linguagens*. In Série-Estudos — Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 36, pp. 49-62, jul./dez. 2013.

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

\_\_\_\_\_. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual de para uma ação política. In BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. (org) *Por Uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriana; *Vygotsky e as teorias da Aprendizagem*. In *UNIrevista*, v. 1, n. 2, pp. 01-10, abr. 2006.

NORTE, Mariângela B; MESSIAS, Rozana A. L. Perspectiva sócio-interacionista: implicações para o ensino de LE. In NORTE, M. B; MESSIAS, R. A. L. *Formação Docente: Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio* [recurso eletrônico]. São Paulo: REDEFOR/Unesp, 2011. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40350/3/2ed\\_ing\\_m1d1.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40350/3/2ed_ing_m1d1.pdf)>. Acesso em: 04 mar. 2016.

SIQUEIRA, Sávio. O Ensino de inglês na escola pública: do professor postiço ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In LIMA, Diógenes Cândido de [org.] *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011, pp. 93-110.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e Formação Profissional*. 5 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

Recebido em: 20/03/2017

Aceito em: 22/05/2017