

Da avaliação à produção de materiais de ensino de línguas

Teoria e prática

*Isis Ribeiro*¹

RESUMO: Dentre as diversas práticas que compõem a especificidade docente, a avaliação e a produção de materiais de ensino (ou materiais didáticos) fazem parte do universo de tarefas que caracterizam a identidade deste profissional da educação. No presente artigo argumentamos sobre a importância de o professor de língua estrangeira se ver enquanto avaliador crítico dos materiais de ensino que utiliza, estando atento para questões sociais que se tornam invisíveis nos livros didáticos, bem como se perceber como profissional competente para produzir materiais que sejam mais condizentes com sua realidade de ensino. Para tanto, abordaremos os conceitos de avaliação e análise, apresentaremos uma proposta para produção de materiais e relataremos a experiência de oficina de mesmo tema oferecida para professores de língua estrangeira da educação básica em agosto de 2007 na Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Foz do Iguaçu).

PALAVRAS-CHAVE: avaliação; produção; materiais de ensino de línguas.

ÁREA: Linguística Aplicada ao ensino de línguas.

¹ Mestre em Letras: linguagem e sociedade pela UNIOESTE – Cascavel. Docente do ensino superior no ensino de línguas estrangeiras e Linguística Aplicada. Áreas de interesse: Formação de professores de línguas estrangeiras; Sociolingüística. E-mail: isis@uniamerica.br

INTRODUÇÃO

A seleção e a escolha de materiais de ensino não são tarefas simples, pois serão determinadas pelo perfil do público alvo, pelas especificidades do contexto onde dado material será utilizado, pelas necessidades de aprendizagem, pela metodologia de ensino norteadora, o tempo previsto para uso, custos, etc. A seleção e a escolha destes materiais pressupõem a análise e a avaliação que, apesar de muitas vezes serem feitas de forma superficial, representam o ponto chave para uma escolha mais adequada e, por isso, devem ser feitas a partir de critérios objetivos e que visem um melhor enquadramento do material ao perfil do grupo, e não o oposto. Para tanto, necessária se faz a compreensão do que são análise e avaliação.

A avaliação de materiais de ensino, segundo Tomlinson (2003) envolve a mensuração do valor destes materiais, a partir de julgamentos sobre o efeito dos mesmos nas pessoas que os utilizam, ou seja, professores, alunos, escola, comunidade em geral. A análise, por sua vez, implica em julgar objetivamente os materiais levando em conta o que possuem de recursos, se estão coerentes com uma linha teórico-metodológica, se apresentam encadeamento coerente de atividades, se os aspectos gráficos são atraentes e bem distribuídos, dentre outros. Nessa perspectiva, o que difere a análise da avaliação dos materiais é o uso, ou seja, enquanto que a análise volta-se para a observação do material de maneira descontextualizada, a avaliação busca a observação do material e seu impacto nos usuários.

Neste artigo, apresentamos a experiência de uma oficina realizada para os professores da rede pública de Foz do Iguaçu com objetivo de conscientizá-los acerca da importância da avaliação dos materiais de que lançam mão, bem como encorajá-los à produção de materiais de ensino adequados ao seu contexto docente.

1 AVALIAÇÃO DE MATERIAIS DE ENSINO E PESQUISA: TAREFAS INDISSOCIÁVEIS

A partir de relatos de professores da rede pública de Foz do Iguaçu em oficina ministrada sobre avaliação e produção de materiais de ensino, observamos que a escolha de livros didáticos é feita, em geral, em poucos encontros, não sendo estabelecidos critérios bem definidos e claros para a escolha, em virtude da brevidade do tempo, dos desencontros entre os docentes e, até mesmo, devido à carência de informações acerca do tema. A *avaliação* é feita de forma superficial, tendo em vista somente os aspectos gráficos e os custos do material. Não queremos apontar com isto que estas questões não sejam relevantes. Elas o são, porém mais relevantes seriam se, conjuntamente, outros critérios fossem levados em consideração, tais:

- Se o material oferece flexibilidade de uso;
- Se o material contribui para desenvolvimento de ambos professor e aprendiz;
- Se representa todos os tipos de alunos;
- Se é capaz de motivar os alunos;
- Se apresenta suporte para professor e aluno;
- Se é passível de ser utilizado sem a presença do professor;
- Se favorece o êxito dos alunos;
- Se é adequado para o perfil da turma;
- Se contribui para o desenvolvimento da autoconfiança;
- Se expõe o aluno ao uso autêntico da língua;
- Se envolve a todos, provendo oportunidade de uso da língua-alvo;
- Se possui clareza (instruções, layout, ilustrações, etc.);
- Se facilita o aprendizado em curto ou longo espaço de tempo;
- Se minimiza ou maximiza o potencial dos usuários (professor e alunos);
- Se apresenta *conexões* com a vida real dos alunos;
- Se provê oportunidades para práticas individuais;
- Se proporciona oportunidades para auto-avaliação;

- Se promove a autonomia do aprendiz.

No que concerne o último critério, Nicholaides e Fernandes (2003) apontam que este deve ser um dos principais itens a serem levados em consideração, visto que

(...) o aprendizado será mais bem sucedido à medida que o aprendiz tenha mais controle sobre seu próprio trabalho, tornando-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem e desenvolvendo, por consequência, a habilidade de trabalhar independentemente (NICHOLAIDES; FERNANDES, 2003, p. 43).

Com isto, observa-se que avaliação é um processo que demanda tempo, mas que também contribui para o desenvolvimento dos professores. Avaliar coerentemente um material de ensino de línguas pressupõe clareza da concepção de ensino-aprendizagem por parte do professor-avaliador (doravante PA), clareza teórica acerca dos diferentes métodos ou abordagens de ensino de línguas, clareza da visão de língua, clareza de objetivos e do papel social que desempenha este sujeito na qualidade de professor de uma língua estrangeira.

Um material mais adequado ao de ensino de línguas é aquele que, além de colaborar no processo da construção da competência lingüístico-comunicativa e interlíngua² dos aprendizes - oferecendo insumo para que esta competência seja adquirida (ALMEIDA FILHO, 1994), deve ser adequado ao nível dos alunos; ser do interesse do aprendiz; dar suporte na organização do professor e das aulas, fornecendo uma seqüência lógica, para que o aluno e professor percebam avanços; servir para pensar, refletir e raciocinar, e não meramente reproduzir e copiar; estimular a criatividade, favorecendo o crescimento da auto-estima do aprendiz,

² Chamamos de interlíngua a língua do aprendiz, ou seja, um *sistema lingüístico* construído pelos aprendizes de uma segunda língua que trazem características tanto da língua materna, quanto da língua-alvo. O termo foi criado pelo lingüista americano Larry Selinker.

proporcionando o autodidatismo. O PA que percebe a relevância destas questões é mais propenso a realizar escolhas mais assertivas e, com isso, alcançar os objetivos de aprendizagem.

A fim de que uma avaliação seja mais bem-sucedida, Tomlinson (2003) também explicita que deve ser feita em três momentos: antes do uso do material, durante o uso, após o uso. Esta metodologia visa um olhar mais crítico sobre o material e, em consequência disto, uma escolha mais eficiente. A avaliação antes do uso, conforme aborda, é similar à análise e envolve a primeira impressão acerca do material e seus possíveis resultados; a segunda avaliação é aquela em que o PA observa o nível de clareza das instruções, do layout, praticidade do material, credibilidade das tarefas propostas, impacto nos aprendizes, poder de motivação nos mesmos, dentre outros aspectos observáveis no decorrer da aplicação. A última, por sua vez, pretende verificar se o material favoreceu a aprendizagem, que efeito teve sobre os sujeitos, se o material foi de fácil manuseio pelo professor, se ajudou aos mesmos no cumprimento do plano de trabalho, dentre outros.

Ao longo da oficina ministrada aos professores de língua estrangeira, percebeu-se que o detalhismo na avaliação dos materiais é raramente, ou nunca, realizado nas escolas, o que contribui para escolhas equivocadas. Além disso, os professores relataram que, ainda que avaliem um dado material diariamente e observem a ineficiência do mesmo, este só é trocado em final de período letivo. Com isto, verificamos que urge maior esclarecimento entre os professores acerca da necessidade da tarefa de avaliar os recursos de que lançam mão, além de frisarmos a importância da formação de professores, para que se percebam pesquisadores de sua própria prática, de forma que sejam capazes de, a partir de uma visão mais abrangente, observar com mais critérios suas escolhas e os momentos de adaptar, selecionar ou rejeitar tudo aquilo que não cabe em seu contexto de ensino. Almeida Filho (1994, p. 46) ressalta que

quanto mais precária a formação do professor, mais vulnerável se vê ele na obediência/dependência dos ditames expressos no material de ensino.

O ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente de língua inglesa é *encharcado* de ideologia. Ideologia esta que se apresenta nos materiais de ensino, que faz proliferar a quantidade de livros e recursos disponíveis para o ensino deste idioma. Phillipson (1992), em discussão sobre o imperialismo lingüístico, ressalta que muitas são as práticas que contribuem para a promoção e legitimação da língua inglesa como a língua dominante, como a língua de maior prestígio em detrimento das demais. Esta legitimação se dá através de várias práticas, dentre elas o ensino desta língua pelo mundo afora, difusão da língua através da mídia e dos altos investimentos de editoras. O autor comenta:

No mundo contemporâneo, o ensino de língua inglesa parece ser comerciável pelo mundo afora. Há uma grande demanda para produtos e recursos materiais (como livros e empregos para professores de inglês), além de recursos imateriais como idéias e princípios de como se ensina a língua inglesa (PHILLIPSON, 1992, p. 48)³.

O autor discute ainda que o anglocentrismo⁴ e o profissionalismo têm legitimado a língua inglesa como língua de mais prestígio, língua dominante, através da racionalização de atividades e crenças que contribuem para desigualdades culturais e estruturais entre o inglês e outras línguas (PHILLIPSON, 1992).

³ Tradução do original. *"In the contemporary world, ELT seems to be marketable worldwide. There is a demand for material products and resources (books, jobs for English teachers, space on timetables) and for immaterial resources (ideas, teaching principles)".*

⁴ O termo *anglocentrismo* foi proposto por Phillipson (1992) por analogia ao termo *etnocentrismo*, ou seja, a prática de julgar outras culturas a partir dos padrões da sua própria cultura. Neste caso, o julgamento de outras culturas a partir dos padrões de um ideal de cultura anglo-saxônica, na qual se insere a língua inglesa. Segundo aponta, o anglocentrismo desvaloriza outras línguas.

Urge que os professores de língua inglesa estejam atentos a estas questões acerca da língua que ensinam, a fim de que percebam as idéias apresentadas nos materiais de ensino. Dito isto, considera-se de grande importância frisar que os livros ou outros recursos didáticos não devem contribuir para a promoção de desigualdades sociais ou lingüísticas de qualquer espécie. Ao contrário, os materiais devem prover oportunidades de acesso a este tipo de conhecimento, para que o aprendiz “domine a língua inglesa, sem ser dominado por ela” (RAJAGOPALAN, 2005).

Dentre as questões a nível social que podem ser observadas nos materiais de ensino de língua inglesa, destacam-se a invisibilidade de algumas camadas da sociedade, o que faz com que determinados perfis de alunos não se vejam representados nos livros didáticos. Exemplo disto é a ausência, na maioria dos materiais, de ilustrações que representem alunos com necessidades especiais, pessoas de nível sócio-econômico menos privilegiado, diferentes etnias. Os materiais de ensino de língua inglesa apresentam, em geral, histórias de pessoas de sucesso, pessoas de classe média, brancas em sua maioria, ou seja, um perfil considerado de prestígio. Cabe aos profissionais de ensino de língua, verem-se enquanto educadores e formadores de opinião, tendo em vista as questões sociais que são escamoteadas nos materiais de ensino de idiomas, os quais pretendem ensinar a “língua pela língua”, desconectada da realidade social.

A partir de um olhar mais detalhista, é chegado o momento de o PA ver-se enquanto sujeito responsável pela construção do conhecimento. Esta construção pode se dar a partir da produção de materiais de ensino que traduzam com mais fidedignidade a realidade do seu contexto educacional, conforme veremos a seguir.

2 DA AVALIAÇÃO À PRODUÇÃO: CAMINHO QUE SE CONQUISTA NA PRÁTICA E NA PESQUISA

Entendemos que produzir materiais de ensino é exercício docente, especificidade deste profissional que, por estar em sala de aula e reconhecer as peculiaridades de seu contexto de ensino, bem como dos conteúdos que ensina, é o profissional mais competente para avaliar, decidir e produzir. Esta produção, no entanto, não surge como proposta utópica de sugerir que se abandonem os livros didáticos, os materiais de referência já chancelados como adequados e eficientes no mercado editorial, mas sim elaborar materiais que venham a complementar as lacunas que os livros e o próprio sistema educacional deixam.

Em situação ótima, a confecção de todo o material por parte do professor seria o ideal, porém considerando os seguintes aspectos: domínio do objeto de ensino (neste caso a língua que ensina), clareza teórico-metodológica, definição prévia dos conteúdos adequados ao perfil do alunado (idade, interesses, estilos de aprendizagem, perfil da comunidade escolar), recursos disponíveis para a produção do material (financeiros, tecnológicos), suporte por parte da escola, tempo. Estas condições, no entanto, nem sempre são possíveis no dia-a-dia do exercício docente, o que faz com que muitos vejam a produção de materiais como especificidades de um grupo restrito, seletivo, *pago* somente para executar esta tarefa.

Ao longo da oficina ministrada, foram estas as asserções dos professores participantes: vêem a produção como algo específico das editoras e de um seletivo grupo que se encarrega de produzir para que eles possam *consumir*. Conforme argumentamos, é o professor o sujeito que está mais apto para fazer julgamentos acerca da realidade de sua sala de aula e que, por isto, teria mais condições de avaliar a situação de aprendizagem de seus alunos, entendendo por situação de aprendizagem não só o conhecimento dos conteúdos por parte dos estudantes, mas todo o entorno social em que se inserem, perfis de aprendizagem, anseios e expectativas.

Com base nisto, propusemos nessa oficina um exercício de elaboração de uma unidade didática, como a que observam nos livros didáticos, onde trariam algum aspecto da realidade escolar ou da atualidade não presentes dos livros/recursos que utilizam em suas escolas.

A produção do material teve como base teórica as etapas sugeridas por Leffa (2003): a análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. O autor explica que a análise é o “exame das necessidades dos alunos” (LEFFA, 2003, p. 14), ou seja, um diagnóstico do que já sabem e do que precisam aprender, levando em conta também o contexto de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento, por sua vez, é a fase da produção propriamente dita, em que são definidos os objetivos, a abordagem de ensino de língua, o tema, os conteúdos lingüísticos a serem ensinados, o ordenamento e tipos de atividades, bem como os recursos. A implementação é a etapa em que o material é posto em uso a fim de que seja testado e, por último a avaliação, que segue os princípios já explicitados por Tomlinson (2003).

Embora Leffa (2003) aponte as quatro etapas, ao longo da oficina foi-nos possível somente trabalhar com as duas primeiras – análise e projeto de desenvolvimento do material – em que os professores puderam traçar um perfil de uma de suas turmas e, a partir de então, delinear uma proposta de material de ensino. Propusemos, conforme mencionado, uma unidade didática com base no seguinte direcionamento: tema, justificativa, conteúdos lingüísticos, objetivos gerais (relacionado ao tema da unidade), objetivos específicos (relacionados ao tema e conteúdos lingüísticos da unidade), apresentação das atividades, recursos e proposta de avaliação da aprendizagem⁵. Tendo em vista estes itens, os professores elaboraram projetos, cujos temas variaram desde o consumismo na adolescência, importância de preservação do meio ambiente, o esporte como forma de inclusão social, prejuízos

⁵ Formulário para elaboração do projeto de materiais de ensino em anexo.

causados pelas drogas na adolescência, até a variação lingüística na língua inglesa em contraponto com a língua portuguesa.

A riqueza de idéias trazidas pelos professores, a socialização de suas idéias, a troca, bem como o olhar diferenciado que obtiveram sobre sua prática incitou-lhes questionamentos acerca de seu papel enquanto docente de línguas estrangeiras e a necessidade de investimento na formação e constante atualização. Maior domínio do objeto de ensino, mais leituras e conhecimento acerca de teorias e metodologias de ensino de línguas foram necessidades percebidas e apontadas ao longo da oficina, as quais evidenciaram a tão abordada importância da pesquisa em sala de aula de língua. Por este motivo, consideramos que trilhar da avaliação à produção de materiais de ensino é caminho que se conquista na prática e na pesquisa. Lembramos as palavras de Freire (1996), neste sentido, quando comenta que a prática destituída da pesquisa, destituída de reflexão crítica é verbalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a avaliação até a produção de material de ensino, um requisito fundamental é a prática da pesquisa, visto que só a partir de um olhar mais atento o professor terá condições para tecer julgamentos acerca da realidade sua, de seus alunos, e do perfil de seu contexto educacional. Não só tecer julgamentos, mas agir frente a diversidade de interesses, estilos, necessidades, bem como observar os aspectos de sua prática e conhecimento que necessitam ser aprofundados, melhorados.

Na qualidade de professor de uma língua estrangeira, faz-se necessário, além do exposto, o domínio do objeto de ensino, conhecimentos de metodologias e a clara visão de língua do professor, pois esta orientará sua prática, sua avaliação, sua posterior produção de materiais. O docente que percebe língua enquanto estrutura somente, estará inclinado a metodologias que priorizem a forma, enquanto que os que entendem língua enquanto

instrumento de comunicação estarão mais inclinados a metodologias que tragam noções funcionais da língua. Independente da visão que possuam, quanto mais clareza teórica, mais pesquisa, mais chances de êxito nas escolhas dos materiais, nas suas adaptações, na produção daquilo que os livros não trazem.

A partir da oficina oferecida para os professores da rede, averiguou-se a necessidade de os docentes estarem mais próximos da universidade, com o propósito de acompanharem recentes pesquisas na área de ensino de línguas, bem como reavivarem a motivação para agir em suas escolas. Percebeu-se que muitas vezes, em virtude da quantidade demasiada de horas de trabalho, muitos professores acabam por estagnarem sua prática e sua competência na língua alvo, não vislumbrando oportunidades de fazer diferente. Esta oficina, no entanto, teve como propósito uma aproximação dos docentes à universidade, e fazer com que a avaliação e a produção de materiais seja vista no dia-a-dia como uma especificidade do exercício de professor, especificidade esta que deve ser encarada com acuidade, seriedade e compromisso.

A fim de conclusão, ressaltamos que independente de o professor optar por escolher materiais didáticos já elaborados pelas editoras ou arriscar-se a produzir seus próprios recursos de *ensinagem*, importante se faz a reflexão crítica, a fim de que tanto a avaliação dos materiais de ensino quanto a produção dos mesmos sejam feitas com base em questionamentos, clareza e pertinência teórico-metodológicas, delineamento de objetivos claros, factíveis e compromissados com a realidade de ensino. Relembramos, portanto, as palavras de Paulo Freire (1996), quando comenta que

na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 43-44).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. In: CONTEXTURAS: ensino crítico de língua Inglesa. São Paulo: APLIESP, 1994. v. 2.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2003.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**. São Paulo: Mercado das Letras, [s.d.].

NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. Autonomia: critérios para escolha de material didático e suas implicações. In: LEFFA, V. J. (org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2003.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. [S.I.]: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, I.; RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

TARINI, A. M. F. L.; RIBEIRO, I. Formação de professores de línguas: da reflexão à produção de materiais de ensino enquanto práticas sociais. In: FRANSISCHETT, M. N. et al. (org.). **Anais do II Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas – SENIEE**. Francisco Beltrão: Unioeste, 2007.

TOMLINSON, B. Materials evaluation. In: TOMLINSON, B. **Developing materials for language teaching**. UK: Cromwell Press, 2003.

UNIOESTE – CAMPUS FOZ

OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA PROFESSORES DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA

TEMA: *Avaliação e produção de materiais de ensino de línguas: Repensando as escolhas e produzindo materiais adequados à realidade escolar*

Professora Responsável: Isis Ribeiro

Data: 27 de agosto de 2007.

PROJETO DE ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DE ENSINO

Tema (Que assunto irá abordar?).
Justificativa (Por que este assunto será abordado? Qual a relevância para seu contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa?).
Perfil de alunado (Para qual idade e nível de conhecimento – elementar, intermediário, avançado – esta unidade será elaborada?).
Duração (Para quantas horas/aula a unidade será proposta?).
Conteúdos Linguísticos (Que conteúdos linguísticos - gramática, vocabulário, etc. - irá apresentar dentro deste tema?).
Objetivos Gerais (O que pretende ao abordar este tema?).
Objetivos Específicos (Por que irá trabalhar com estes conteúdos linguísticos dentro deste tema?).
Atividades (Que atividades irá apresentar na unidade didática? Em que sequência?).
Avaliação (Como pretende avaliar a aprendizagem do conteúdo proposto? Qual será a atividade avaliativa?).
Abordagem (A que abordagem / método de ensino de línguas esta unidade didática se associa?).

