

Conteúdos para um material didático: Uma avaliação colaborativa

Maria Cristina Damianovic
Maria Eugênia Batista

Introdução

A elaboração de material didático para um curso de ensino de línguas instrumental, no caso deste capítulo, inglês para professores de inglês da rede pública, requer, sobretudo, a determinação dos conteúdos a serem trabalhados. Apesar de ainda existir o mito de que ensinar inglês instrumental seja ensinar compreensão escrita, tem-se trabalhado também (von Staa, Damianovic & Batista 2005) a produção e compreensão oral e produção escrita.

Em von Staa, Damianovic & Batista (2005) descreveu-se uma experiência em abordagem instrumental de ensino de inglês oral para professores de inglês da rede pública do Estado de São Paulo com foco na linguagem necessária a ser utilizada pelo professor de inglês da rede pública em diferentes contextos inter, intra e extra- comunidade escolar. Os módulos outrora descritos, *Língua Inglesa Instrumental: Produção Oral I e II* foram financiados pela Associação Cultura Inglesa São Paulo e desenvolvidos em conjunto com a equipe do *Teacher's Links* do Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) na PUC-SP e objetivam promover a melhoria do ensino de inglês da escola pública¹. Os módulos foram gratuitos.

Nossa contribuição para este livro refere-se à necessidade anterior a da elaboração de material didático uma vez que focaliza na relevância da avaliação dos conteúdos dorsais para uma proposta de ensino-aprendizagem instrumental. Com esse objetivo, analisaremos os mesmos módulos que em von Staa, Damianovic & Batista (2005), todavia, focalizaremos em um dos processos pelo o qual, nós, as três mentoras e *designers* do mesmo, passamos para avaliá-lo, principalmente, do ponto de vista dos conteúdos selecionados. Esta avaliação fez-se necessária uma vez que acreditamos que, durante o processo de elaboração do material didático, é preciso expor o plano de conteúdos a um olhar externo, neste caso, outros professores da área, para que se obtenha uma avaliação colaborativa para a reconstrução do trabalho realizado.

Esse processo de avaliação colaborativa implica, segundo Damianovic (2004), conflitos e questionamentos que propiciam aos interagentes, no caso focal, nós, as elaboradoras do material didático para o referido curso, oportunidades de estranhamento e,

¹ Os módulos de produção oral em questão são parte de um conjunto de seis módulos de extensão: quatro via Internet – a distância (dois módulos de leitura e dois de compreensão oral) e 2 presenciais, foco deste trabalho.

In: DAMIANOVIC, M.C. (org) *Material Didático: Elaboração e Avaliação*. 387-400, Cabral, 2007.

conseqüentemente, compreensão, crítica e reconstrução da ação. Nessa visão, a colaboração envolve três aspectos importantes e indissolúvelmente relacionados:

“a condição social da aprendizagem e o papel crucial dos outros na aprendizagem e no desenvolvimento através da mediação da linguagem; o processo de internalização; e a relação dialética entre conceitos científicos e espontâneos” (Magalhães e Celani, 2001:4).

Essas três características remetem ao fato da colaboração ser, de acordo com Magalhães (1999, 1994), uma ferramenta poderosa para a reestruturação e reculturação (Fullan, 1996), uma vez que a negociação de agendas na construção do conhecimento proporciona um contexto para a reflexão crítica sobre o conhecimento tácito e espontâneo, a partir do entendimento de conhecimentos científicos.

Segundo Damianovic (2004), à luz de Brookfield e Preskill (1991), a discussão é uma das melhores maneiras de nutrir a transformação porque ela está embasada na premissa de que somente através da colaboração novos pontos de vista podem ser expostos. Essa exposição aumenta o entendimento e renova a motivação para continuar a aprender. Nesse processo, as atitudes democráticas são confirmadas.

A discussão que será apresentada neste capítulo é resultado da avaliação colaborativa realizada no *workshop* “Quero saber falar tudo!!! Que currículo atende à essas necessidades?”², organizado por Betina von Staa, Maria Cristina Damianovic e Maria Eugênia Batista³ e conduzido pelas duas últimas, no XVI Seminário de Inglês Instrumental⁴. O referido *workshop*, que durou três horas, objetivou discutir uma proposta por nós elaborada para os módulos I e II de *Língua Inglesa Instrumental: Produção Oral* que procura abordar a língua inglesa oral de forma instrumental priorizando a linguagem da sala de aula e de eventos de formação para professores da rede pública de São Paulo.

Esse *workshop* nos permitiu avaliar colaborativamente a validade e coerência do nosso trabalho. O grupo presente constituiu-se de vinte e três professores, doravante participantes do *workshop*, que atuam em CEFETs do Brasil, em escolas da rede pública de Goiás e em universidades diversas no Brasil .

Para organizar este capítulo apresentaremos:

² Gostaríamos de agradecer a todos os participantes pelas valiosas contribuições que nos auxiliaram a escrever este artigo.

³ Todas envolvidas na elaboração do currículo para os módulos presenciais e docência dos mesmos.

⁴ De 19 a 23 de agosto de 2002 no CEFET– Goiás- Goiânia)

In: DAMIANOVIC, M.C. (org) *Material Didático: Elaboração e Avaliação*. 387-400, Cabral, 2007.

- O resultado, em forma de quadro (1 e 2), da discussão da avaliação colaborativa dos conteúdos dos módulos presenciais ;
- Nossas reconstruções a partir do processo colaborativo experienciado

O resultado das discussões são fruto dos quatro momentos que compuseram o *workshop* e que foram audiogravados e transcritos, a saber:

- Parte 1: Razões para participar do workshop;
- Parte 2: O significado do “tudo”;
- Parte 3: Levantamento, discussão, comparação de conteúdos que deveriam ser abordados em um curso para que o professor de inglês da rede pública possa realizar as etapas que compõe a aula de inglês e eventos de formação; e
- Parte 4: Considerações Finais

Para este capítulo, focalizaremos nas partes 3 e 4 que dizem respeito à análise *per se* dos conteúdos do referido curso.

A seguir apresentaremos o embasamento teórico central que embasa os módulos “*Língua Inglesa Instrumental: Produção Oral I e II*”.

A visão de linguagem que permeia os conteúdos

Entendemos que a linguagem é sistêmico-funcional, isto é, ela tem uma função social e é estruturada para uso num determinado contexto social. Segundo Eggins (1994:25), o entendimento de como as pessoas usam linguagem e como a linguagem é estruturada para uso envolve a análise das interações lingüísticas completas que leva ao reconhecimento da importância do contexto cultural e situacional.

A abordagem sistêmico-funcional nos ajuda a descrever como a linguagem é usada para se atingir objetivos através do conceito de gênero. Em outras palavras, descreve o propósito da interação e seus passos. Eggins (1994:26) inicia sua discussão sobre o gênero valendo-se da definição de Martin (1984:25 e 1985:248) que diz que um gênero tem um propósito definido, é orientado para um objetivo e organizado em estágios. Tais estágios são chamados de estrutura esquemática de um gênero (Eggins, 1994:36-37).

Entendemos que os módulos presenciais do referido curso em análise foram

In: DAMIANOVIC, M.C. (org) *Material Didático: Elaboração e Avaliação*. 387-400, Cabral, 2007.

estruturados a partir da noção de gênero, por nós entendido especificamente como linguagem em uso tendo forma e significado específicos, derivando de funções, propósitos e significados de situações sociais (Kress, 1985:19). Essas situações sociais têm uma configuração contextual que pode ser descrita como linguagem exercendo alguma função em algum contexto. As características da configuração contextual, de acordo com Hasan (1989:56), são utilizadas pelos usuários para fazer previsões sobre a estrutura textual, composta por elementos que compõem os estágios de um texto, quais sejam:

- obrigatórios , que devem ocorrer;
- opcionais , que podem ocorrer;
- seqüenciais , que ocorrem numa seqüência pré-estabelecida;
- e recursivos, que ocorrem repetidas vezes durante o evento.

A partir da exploração de todas as possibilidades de elementos opcionais e obrigatórios que possam ocorrer num gênero, assim como a ordem em que eles ocorrem, fica estabelecida a Estrutura Genérica Potencial (EGP) desse gênero. A EGP de um gênero permite que um número de estruturas possam ser realizadas, passando cada uma delas a ser uma estrutura real.

Visão de Ensino-Aprendizagem que alicerça a ação dos professores do referido curso

À luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental de língua estrangeira (Brasil, 1998), o que subjaz à nossa compreensão de ensino-aprendizagem é o fato da aprendizagem ser de natureza sociointeracional, pois aprender é uma forma de estar no mundo com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. Dessa forma, os processos cognitivos são gerados por meio de interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparem. Os enunciados do parceiro mais competente ajudam na construção do significado e, portanto, auxiliam a própria aprendizagem do uso da língua possibilitando que o conhecimento seja partilhado, construído e reconstruído. Com essa representação de ensino aprendizagem procuramos conduzir nossos encontros com os professores-alunos que cursaram nossos módulos e o *workshop*.

Nosso propósito educacional como pesquisadoras e agentes sociais é oferecer oportunidades para que o aprendiz, no nosso caso o professor-aluno, tenha e crie instrumentos para intervir no meio em que atua. Mais especificamente, que ele possa repensar sua visão de

In: DAMIANOVIC, M.C. (org) *Material Didático: Elaboração e Avaliação*. 387-400, Cabral, 2007.

linguagem e de ensino-aprendizagem de modo a repensar e, possivelmente, reconstruir sua ação em sala de aula. Para atingir esse objetivo, precisamos atender às necessidades dos professores de inglês da rede pública de São Paulo.

Entendemos que a abordagem instrumental seja a mais adequada para que nossos objetivos possam ser alcançados. Esta abordagem de ensino de línguas parte da necessidade do aluno em termos de uso da língua em um contexto específico chamado de situação alvo. Avalia-se a necessidade do aluno a partir da diferença entre o seu conhecimento prévio e o conhecimento necessário ou desejável para realizar determinadas atividades na língua alvo. Além disso, leva-se em consideração os desejos do aluno quanto ao quê aprender em termos de língua e as suas necessidades de aprendizagem (Hutchinson and Waters, 1987).

A avaliação dos conteúdos: parte 3 do *workshop*

Tanto para elaborarmos o conteúdo para os módulos de inglês oral, como para conduzirmos o terceiro momento do *workshop* (*Levantamento, discussão, comparação de conteúdos*) levamos em conta as três situações-alvo abordadas no referido curso:

- o professor e sala de aula;
- o professor ouvinte em palestras, workshops e seminários;
- o professor apresentador de comunicação, workshop e seminários.

O quadro a seguir mostra os estágios que podem compor as situações alvo consideradas acima e registra o processo de avaliação colaborativa realizada no *workshop*. A fim de compreender o quadro, alguns símbolos precisam ser explicados:

- os estágios que contém “DC” (designers do curso) foram os que haviam sido levantados pelas *designers* do curso;
- os estágios que contém “PW” (professores do workshop) foram aqueles que os participantes do *workshop* também levantaram e que, portanto, corroboram as escolhas feitas pelas *designers* do referido curso;
- alguns estágios foram levantados pelos participantes do *workshop* e nós, as *designers* do curso, não os havíamos incluído no levantamento que fizemos para a elaboração do conteúdo dos módulos presenciais. Estas contribuições estão marcadas por “CEPW” (contribuição extra dos participantes do workshop) e marcam a importância de termos oportunidades para uma

In: DAMIANOVIC, M.C. (org) *Material Didático: Elaboração e Avaliação*. 387-400, Cabral, 2007.

avaliação colaborativa em um processo de elaboração de material didático, uma vez que outros olhares marcam a atividade coletiva dos seres humanos (Engeström, 1999) para transformar *a realidade* (aqui os conteúdos do referido curso) através de ações que almejem suprir *uma necessidade* (neste contexto revisar os conteúdos do curso) para atingir *um resultado idealizado* (um curso que atinja seus objetivos de instrumentalizar o professor de inglês da rede pública a falar inglês na sua aula);

- o “X” nas colunas das situações alvo indica a provável ocorrência daquele determinado estágio no evento social. Durante o workshop *designers* e participantes do *workshop* concordaram com todas as ocorrências dos estágios em seus eventos sociais.

Quadro 1: Resultado da avaliação colaborativa dos estágios do evento social e suas ocorrências nas situações alvo

Estágios do Evento social – Situação alvo	Apresentação de Comunicação em seminários e congressos	Participação em palestra e em workshop	Atuação em sala de aula
Cumprimentar “DC + PW”	X	X	X
Apresentar-se “DC + PW”	X	X	X
Falar de si “DC + PW”	X	X	X
Apresentar objetivo do evento comunicativo “DC + PW”	X	X	X
Apresentar o conteúdo “DC+ PW”	X	X	X
Dar instruções “DC + PW”	X	X	X
Exemplificar “DC + PW”	X	X	X
Criticar “DC + PW”	X	X	X
Demonstrar interesse “DC + PW”	X	X	X
Elogiar “DC + PW”	X	X	X
Aconselhar “DC + PW”	X	X	X
Expressar planos “DC + PW”	X	X	X
Interromper “DC + PW”	X	X	X
Negociar organização do evento comunicativo “DC + PW”	X	X	X
Negociar currículo “DC + PW”	X		X
Parafrasear “DC + PW”	X	X	X
Pedir desculpas “DC + PW”	X	X	X
Responder as perguntas do público / dos alunos “DC + PW”	X	X	X
Dar feedback “DC + PW”	X	X	X
Dar recados /avisos “DC + PW”	X	X	X
Despedir-se “DC + PW”	X	X	X
Explicar roteiro do evento	X	X	X

In: DAMIANOVIC, M.C. (org) *Material Didático: Elaboração e Avaliação*. 387-400, Cabral, 2007.

comunicativo “CEPW”			
Negociar sentido do que foi dito “CEPW”	X	X	X
Reagir às colocações dos participantes / alunos CEPW	X	X	X
Responder questionários “CEPW”	-	X	X
Agradecer a participação do público / da classe / do grupo “CEPW”	X	X	X
Fazer fechamento da comunicação / da aula “CEPW”	X		X
Elaborar resumos e resenhas “CEPW”	-	X	X
Fazer anotações “CEPW”	X	X	X

Além do levantamento funcional de cada estágio das situações-alvo, foram discutidos no *workshop* outros conteúdos que chamamos de conteúdos estratégicos por estarem relacionados às estratégias que um professor pode utilizar em sala de aula. O mesmo processo de avaliação colaborativa entre *designers* do curso e participantes do *workshop* ocorreu. O quadro abaixo registra o resultado do processo de avaliação colaborativa seguindo os mesmos significados dos símbolos “DC”, “PW”, “CEPW” e “X”.

Quadro 2: Resultado da avaliação colaborativa de outros conteúdos do referido curso

	Apresentação de comunicação em seminários e Congressos	Participação em palestra e em workshop	Atuação em sala de aula
Uso do retro-projetor/ datashow/ aparelhos áudio-visuais “DC + PW”	X	X	X
Organização de transparências e slides “DC + PW”	X	X	X
Entoação “DC + PW”	X	X	X
Pronúncia “DC + PW”	X	X	X
Empostação de voz “CEPW”	X	X	X
Postura de corpo “CEPW”	X	X	X
Gestos “CEPW”	X	X	X

Além dos conteúdos estratégicos, os participantes do *workshop* sugeriram que também incluíssemos em nossos conteúdos para o referido curso:

- Questões sobre polidez
- As relações de poder intra-classe
- Conhecimento da cultura dos povos falantes da língua inglesa

A avaliação colaborativa: uma prática presente na elaboração de material didático

O presente capítulo buscou compartilhar uma experiência na qual *designers* de um curso expuseram para um grupo de professores externos os conteúdos selecionados para ensinar inglês oral para professores de inglês da rede pública. A discussão ocorrida no *workshop* “Quero saber falar tudo!: que currículo atende à essas necessidades?” evidenciou que oportunidades para avaliação colaborativa são pertinentes e, no caso, os conteúdos do referido curso puderam ser corroborados pelos participantes do *workshop*, que também puderam colaborar trazendo sugestões de novos conteúdos para serem incluídos nas futuras atividades das *designers* dos módulos “*Língua Inglesa Instrumental: Produção Oral I e II*”.

Acreditamos que todo material didático deva ter seus conteúdos revisados constantemente tanto por aqueles que o desenvolveram, como por outros profissionais da área. Esta ação possibilita uma avaliação colaborativa que propicia lócus para que ações sejam analisadas, questionadas e reconstruídas.

Além da discussão sobre os conteúdos do referido curso, os participantes do *workshop* salientaram que nem eles e nem nós, as *designers*, deveríamos esperar que houvesse uma obrigatoriedade do uso da língua inglesa na sala de aula da escola pública. Todavia, deveríamos certamente buscar oportunidades para oferecer ao professor de inglês da rede pública possibilidades para que ele possa usar o inglês caso queira. Os participantes do *workshop* enaltecem os módulos Inglês Instrumental: Produção Oral I e II e enobrecem a instrumentalização que ele oferece ao professor de inglês da rede pública.

Acreditamos, os participantes do *workshop* e nós, que os conteúdos já existentes no referido curso, somado aos sugeridos proporcionam ganhos ao professor de inglês da rede pública, principalmente, no que se refere a conexão entre o uso de inglês em sala de aula e a motivação dos alunos, ao respeito ao professor como profissional competente e proficiente e à disciplina dos alunos em sala de aula.

Parafrazeando o que bem sintetizou uma participante no nosso *workshop*, quanto mais usufruirmos da possibilidade de falar inglês na sala de aula, mais o nosso aluno terá a chance de também passar a falar. Pode haver um estágio em o professor fale em inglês e os alunos reajam em português, e “porque não?”, ressalta com sabedoria nossa participante. Agindo dessa forma o professor tem a possibilidade de mostrar ao aluno que o mesmo pode entender muito mais do que pensa.

Finalizando, este artigo pretendeu divulgar o processo de avaliação colaborativa que deveria ocorrer no processo de elaboração de cursos e de material didático para o mesmo. No

In: DAMIANOVIC, M.C. (org) *Material Didático: Elaboração e Avaliação*. 387-400, Cabral, 2007.

caso, a experiência descrita neste capítulo pôde nos evidenciar que estamos em um caminho coerente e coeso para a formação do professor de inglês da rede pública. As discussões puderam nos alertar para aspectos outrora não levados em consideração e que já foram incluídos na reconstrução do referido curso.

Gostaríamos de agradecer a todos os presentes no *workshop* “Quero falar tudo? Que currículo atende à essas necessidades?” pelo engajamento na proposta de avaliação colaborativa realizada. Com este capítulo, esperamos incentivar outros elaboradores de cursos e material didático a abrirem sua ação para um discussão e reconstrução, sempre visando o desenvolvimento do ensino de, no caso, a língua inglesa na escola pública.

Referências Bibliográficas

- BRASIL (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais*. MEC
- EGGINS, S. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter Publishers.
- BROOKFIELD & PRESKIL (1991) *Discussion as a Way of Teaching*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- DAMIANOVIC, M.C. (2004) *A Colaboração entre Multiplicadores na Sessão Reflexiva*. Tese de Doutorado. PUC-SP.
- EGGINS, S. & MARTIN, J.R. (1997). Genre and registers of discourse. In: T. van Dijk (ed.): *Discourse as Structure and Process - Discourse Studies: a Multidisciplinary Introduction*. Volume I. London: SAGE Publications.
- ENGESTRÖN, Y. (1999) *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press.
- FULLAN, (1996) Turning systematic thinking on its head. *Phi Delta Kappan*, February, pp. 420-423.
- HALLIDAY, M.A.K. & R. HASAN (1989) *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Geelong, Vic: Deakin University Press. Oxford: OUP. Second Edition.
- HUTCHINSON, Tom & WATERS, Alan. (1987) *English for specific purposes: a learning-centered approach*. CUP, Cambridge.
- KRESS, G.R. (1985). *Linguistic processes in sociocultural practice*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University.
- MARTIN, J.R. (1984). Language, register and genre. In: F. Christie (ed.), *Children writing: reader*. Geelong, Vic: Deakin University Press.
- MAGALHÃES, M.C. (1999) La Formation Continue des Enseignants: la séance de réflexion comme espace de négociation entre enseignants. *Cahiers De La Section Des Sciences de l'Éducation de la FAPSE*, v.91, pp.191-214. Genebra.
- MAGALHÃES, M. C. (1994) An understanding of classrooms interactions for literacy development. In: N.Mercer & C.Coll(Eds) *Teaching, Learning and Interaction*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- MAGALHÃES, M.C.C. & M.A.A. CELANI (2001). Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. Comunicação apresentada no Congresso sobre Gênero. Oslo: Universidade de Oslo.
- NORTON, B. (1997) Language, Identity and the Ownership of English. In *TESOL QUARTELY*. Vol. 31. No3.

In: DAMIANOVIC, M.C. (org) *Material Didático: Elaboração e Avaliação*. 387-400, Cabral, 2007.

OLIVEIRA, P. (2000) Escolhas Pedagógicas do Educador e Identidade Cultural dos Aprendizizes. In. **Linguagem e Ensino**. Vol 3, No2, Pgs (49-59)

STAA, B. V. ; DAMIANOVIC, M. C. ; BATISTA, M. E. . Inglês oral para professores de inglês da rede pública: uma experiência em abordagem instrumental. *The Specialist*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 1-21, 2005.