

Análise e elaboração de material didático para ensino de língua inglesa integrada à prática educativa 9 (PIPE 9)

*Profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme
Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito
Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas*



UFU

2021

Coordenador UAB/CEAD/UFU
Maria Teresa Menezes Freitas

Conselho Editorial

Aléxia Pádua Franco – UFU
Bruno Franceschini - UFG
Diva Souza Silva - UFU
Maria Teresa Menezes Freitas – UFU
Simone Tiemi Hashiguti – UFU
Stella Esther Ortweiler Tagnin – USP
Viviane Cabral Benzegen – UFV

EQUIPE DO CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFU - CEaD/UFU
ASSESSORA DA DIRETORIA
Sarah Mendonça de Araújo

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

Alberto Dumont Alves Oliveira
Darcus Ferreira Lisboa Oliveira
Dirceu Nogueira de Sales Duarte Júnior
Gustavo Bruno
Otaviano Ferreira Guimarães

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

G956a	Guilherme, Maria de Fátima Fonseca Análise e elaboração de material didático para ensino de língua inglesa integrada à prática educativa 9 (PIPE 9) [recurso eletrônico] / Maria de Fátima Fonseca Guilherme, Cristiane Carvalho de Paula Brito, Alice Cunha de Freitas -- 2. ed. -- Uberlândia : ILEEL, 2021. 100 p. : il. ISBN: 978-65-86084-35-1 Livro digital (e-book) 1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Material didático. 3. Professores - formação. 4. Ensino reflexivo. I. Brito, Cristiane Carvalho de Paula, (Aut.). II. Freitas, Alice Cunha de, (Aut.). III. Título. CDU: 802.0:37
-------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Jair Messias Bolsonaro

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Milton Ribeiro

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/CAPES

Carlos Cezar Modernel Lenuzza

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU

REITOR

Valder Steffen Junior

VICE-REITOR

Carlos Henrique Martins da Silva

CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

DIRETOR

Vinícius Silva Pereira

REPRESENTANTE UAB/UFU

Maria Teresa Menezes Freitas

SUPLENTE UAB/UFU

Aléxia Pádua Franco

INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA - ILEEL - UFU

DIRETOR

Ariel Novodvorski

CURSO DE LETRAS - LICENCIATURA EM INGLÊS E LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA

COORDENADOR

Rafael Matielo

EQUIPE DO CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFU - CEaD/UFU

ASSESSORA DA DIRETORIA

Sarah Mendonça de Araújo

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

Alberto Dumont Alves Oliveira
Darcus Ferreira Lisboa Oliveira
Dirceu Nogueira de Sales Duarte Júnior
Gustavo Bruno do Vale
Otaviano Ferreira Guimarães

EQUIPE DE ESTAGIÁRIOS DO CEAD
E DO CURSO DE LETRAS INGLÊS

SUMÁRIO

SUMÁRIO	5
FIGURAS	8
INFORMAÇÕES	9
SOBRE AS AUTORAS	10
INTRODUÇÃO	11
AGENDA	15
MÓDULO 1	17
TEXTO BÁSICO	18
Tarefa 1: Fórum de discussão – Materiais didáticos: memórias e experiências	19
Tarefa 2 - Introdução: O Conceito de Material Didático	19
VÍDEO BÁSICO	23
LEITURA COMPLEMENTAR	25
LEITURA SUPLEMENTAR	27
Tarefa 3 - Fórum de Discussão Livros didáticos e ensino-aprendizagem de línguas	28
LEITURA COMPLEMENTAR	29
Tarefa 4 - O Livro Didático e suas implicações: O Autoritarismo do Livro Didático na Sala	30
TAREFA 5: Fórum – Olhares para o material didático (PIPE 9)	37
LEITURA COMPLEMENTAR	37
REFERÊNCIAS MÓDULO 1	38
MÓDULO 2	40
<i>Análise, (in)autenticidade e representações no livro/material didático de língua estrangeira</i>	41
VÍDEO BÁSICO	41
TAREFA 6: Leitura - A Escolha do Livro Didático	42

LEITURAS COMPLEMENTARES.....	43
VÍDEO BÁSICO	45
Tarefa 7: WIKI - A (in)autenticidade dos materiais didáticos	49
VÍDEO BÁSICO	50
TAREFA 8 - LEITURA - Material Didático e Representações	50
Representações de cultura	51
Representações de língua(gem)	53
Representações de língua inglesa	62
Representações visuais	63
LEITURAS COMPLEMENTARES.....	64
Tarefa 9: Fórum de discussão – Livros didáticos: representações	65
TAREFA 10: Fórum – Costurando fios (PIPE 9).....	65
REFERÊNCIAS MÓDULO 2	66
MÓDULO 3.....	69
Tarefa 11 – Fórum de Discussão – Práticas de ensino-aprendizagem	70
Tarefa 12: Leitura - Produção de material didático: princípios e procedimentos	70
ÁUDIO.....	77
LEITURAS COMPLEMENTARES.....	77
Tarefa 13: Leitura - Material didático: possibilidades para práticas significativas	78
LEITURAS COMPLEMENTARES.....	85
Tarefa 14: Fórum de Discussão – Leituras Complementares	86
TAREFA 15 - Fórum – Ideias iniciais (PIPE 9).....	86
REFERÊNCIAS MÓDULO 3	87
MÓDULO 4.....	89
<i>material didático e TICs: perspectivas e ressignificações.....</i>	90
Tarefa 16: Fórum de discussão – TICs e material didático.....	91
Tarefa 17: Leitura - Tecnologia e elaboração de material didático	91
LEITURA SUPLEMENTAR.....	93

LEITURAS COMPLEMENTARES.....	97
Tarefa 18: PIPE 9 – Relatório Final.....	97
Tarefa 19: Fórum de discussão – Sobre o curso	99
REFERÊNCIAS MÓDULO 4.....	100

FIGURAS

	Disponível em	Pág.
Figura 1	https://www.bjupress.com/resources/articles/t2t/why-not-secular.php . Acesso em 11/12/2014.	18
Figura 2	http://www.bradleysbookoutlet.com/ . Acesso em 19/10/2014	19
Figura 3	http://www.sed.ms.gov.br/recursos/134567_livro.jpg . Acesso em 19/10/2014	22
Figura 4	http://www.buscape.com.br/new-english-1-amadeu-marques-8578441001.html#precos . Acesso em 19/10/2014	24
Figura 5	http://mg.quebarato.com.br/divinopolis/ingles-novo-ensino-medio-amadeu-marques_24262A.html . Acesso em 19/10/2014.	24
Figura 6	http://www.submarino.com.br/produto/7356387/livro-leitura-em-lingua-inglesa-uma-abordagem-instrumental . Acesso em 19/10/2014.	27
Figura 7	http://www.casasbahia.com.br/livros/Concursos/GuiasdeEstudos/Ingles-Instrumental-para-Vestibulares-e-Concursos-Volume-1-Monica-Soares-Velloso-1766206.html . Acesso em 19/10/2014.	27
Figura 8	http://www.crayoneditorial.com.br/project/ingles-instrumental-para-informatica/ . Acesso em 19/10/2014.	27
Figura 9	http://juliosevero.blogspot.com.br/2012/11/alunos-evangelicos-sofrem-intolerancia.html . Acesso em 11/12/2014	30
Figura 10	http://thearticulateceo.typepad.com/my-blog/2011/08/cultural-differences-high-context-versus-low-context.html . Acesso em 11/12/2014.	50
Figura 11	http://online.wsj.com/news/articles/SB10001424127887323874204578219563353697002 . Acesso em 25/10/2014.	90
Figura 12	http://coordenacaoticsuespi.blogspot.com.br/ . Acesso em 24/10/2014.	91

INFORMAÇÕES

Prezado(a) aluno(a),

Ao longo deste guia impresso você encontrará alguns “ícones” que lhe ajudará a identificar as atividades.

Fique atento ao significado de cada um deles, isso facilitará a sua leitura e seus estudos.



Destacamos alguns termos no texto do Guia cujos sentidos serão importantes para sua compreensão. Para permitir sua iniciativa e pesquisa não criamos um glossário, mas se houver dificuldade interaja no *Fórum de Dúvidas*.

SOBRE A AUTORA

Maria de Fátima Fonseca Guilherme

É Mestre em Linguística com ênfase em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Doutora e Pós-Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com estágio PDEE (doutorado-sanduiche) na Universidade de Leeds, Inglaterra. Atualmente é Professora Adjunto 4 da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde atua no Curso de Graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - Cursos de Mestrado e Doutorado. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, Análise do Discurso de Linha Francesa e Análise Dialógica do Discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: Linguística Aplicada; Análise do Discurso; Ensino de LEs e Formação de Professores de LEs. É Membro/Pesquisador dos Grupos de Pesquisa: ‘Laboratório de Estudos Polifônicos’ da UFU, ‘Linguagem, Identidade e Memória’ da PUC-SP e ‘Grupo de Estudos Discursivos’ da UFG - Catalão.

Cristiane Carvalho de Paula Brito

Professora na área de Língua Inglesa, no Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU). Graduada em Letras pela UFU, mestre e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atuou como professora de inglês em instituto de idiomas e em escola pública. Atualmente, coordena o Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos Polifônicos (LEP) e é vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa Linguagem Humana e Inteligência Artificial, ambos certificados pelo CNPq. Possui artigos científicos publicados em periódicos acadêmicos e em anais de eventos científicos. Suas áreas de interesse são: Formação de Professores, Ensino-aprendizagem de Línguas, Análise do Discurso e Linguística Aplicada.

Alice Cunha

Professora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Possui graduação em Letras-Português/Inglês, pela UFU (1980), Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990), e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Desenvolveu estágio de Pós-Doutorado em Linguística no Programa de Pós-graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, sob a supervisão do Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan. Tem experiência nas áreas de Linguística e Linguística Aplicada com ênfase em Pragmática e Desconstrução, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de inglês, políticas de ensino de línguas, linguagem e identidade, identidade e ideologia.

INTRODUÇÃO

Seja bem-vindo(a) à disciplina *Análise e Elaboração de Material Didático para Ensino de Língua Inglesa* oferecida ao Curso de Letras Inglês - Licenciatura na Modalidade a Distância da Universidade Federal de Uberlândia. O objetivo de todo curso de Licenciatura é contribuir para a qualificação de professores dos Ensinos Fundamental e Médio, por meio de formação acadêmico-pedagógica, desenvolvida a partir de uma relação de autonomia que envolve processos de transformação, em uma perspectiva continuada.

O objetivo precípua desta disciplina é promover a reflexão e o aprimoramento no que diz respeito às formas de analisar e produzir materiais didáticos para o ensino de língua inglesa (doravante, LI). Vale ressaltar que consideramos material didático todos os recursos utilizados para o ensino e a aprendizagem de línguas, material/textos autênticos extraídos de diversos meios, inclusive aqueles disponíveis na web. Assim, de acordo com a ementa prevista no plano de ensino, o foco da disciplina será o estudo sobre a elaboração e o uso de material didático para o ensino de LI. Para tanto, será necessário promover a mobilização e a problematização de conceitos e pressupostos teóricos e metodológicos atrelados ao tema em questão. Mais especificamente, buscaremos alcançar os seguintes objetivos:

- Levantar e discutir a variedade de material didático disponível para ensino de língua estrangeira (LE);
- Discutir o conceito de material didático e suas implicações para o ensino e aprendizagem de línguas;
- Abordar a importância do uso de material autêntico;
- Analisar a adequação do material didático aos cursos para fins específicos;
- Analisar possibilidades de elaboração e adaptação de material didático;
- Discutir o uso de tecnologias como material didático no ensino-aprendizagem de LE.

Essa disciplina tem um caráter prático e teórico, num total de 90 horas: 60 horas serão destinadas às discussões de aspectos teórico-metodológicos concernentes ao tema material didático para o ensino de LI. As outras 30 horas serão dedicadas à prática, propriamente dita, de análise, avaliação e preparação de material didático para o ensino de LI.

Os módulos foram divididos da seguinte forma:

Módulo 1: 15 horas teóricas + 5 horas práticas

Módulo 2: 15 horas teóricas + 5 horas práticas

Módulo 3: 15 horas teóricas + 10 horas práticas

Módulo 4: 15 horas teóricas + 10 horas práticas

Principais formas de avaliação

A avaliação será processual e ocorrerá ao longo de todas as semanas do curso. Serão apresentadas avaliações abertas, fóruns, produção de textos, etc. e estes serão realizados pelo AVA *Moodle*. Toda e qualquer atividade, ainda que não lhe seja atribuída nota, será acompanhada pelos responsáveis.

Os 100 pontos serão distribuídos da seguinte forma:

- 55 pontos – atividades diversas realizadas ao longo do curso no AVA
- 45 pontos – PIPE 9 (15 pontos em atividades ao longo do curso + 30 pontos para o relatório final do PIPE 9)

SOBRE O PROJETO INTEGRADO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS 9

De acordo com o Projeto Pedagógico de nosso curso, as Práticas Educativas fazem parte do Projeto Integrado de Práticas Educativas – PIPE – e estão integradas a componentes curriculares dos núcleos de formação específica e pedagógica, sendo vivenciadas ao longo de todo o curso.

Essa integração tem o objetivo de promover a investigação de diferentes aspectos do ensino de línguas estrangeiras e respectivas literaturas nos materiais didáticos e na prática de sala de aula na educação básica.

As Práticas Educativas constituem um componente de natureza interdisciplinar, que reúne atividades práticas relativas à formação do aluno e/ou do professor-aluno. Elas preveem o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas bem como a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem na área de atuação específica do estudante. Sua execução proporcionará ao aluno a oportunidade de analisar e refletir sobre o fazer no contexto escolar, sobre os materiais utilizados na prática docente e sobre a realidade da educação na sociedade atual. Proporcionará, ainda, aos discentes que já atuam como professores, a possibilidade de reestruturar o seu fazer e reconfigurar a sua prática à luz dos conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos ao longo do curso.

As Práticas Educativas serão desenvolvidas com ênfase nos procedimentos de: reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos-professores em sala de aula, com o registro dessa reflexão; de resolução de situações-problema; e de ação na prática.

O resultado das várias Práticas Educativas desenvolvidas ao longo do curso será exposto em dois momentos: no 4º período, quando será realizado o Seminário 1 do Projeto Integrado de Práticas Educativas; e no 8º período, quando será realizado o Seminário 2 do Projeto Integrado de Práticas Educativas. Dessa forma, todo o trabalho desenvolvido ao longo do curso, como fruto da integração das Práticas Educativas às disciplinas da Formação Específica e da Formação Pedagógica, resultará no Seminário 2.

PROPOSTA DO PIPE 9

O PIPE 9 está atrelado à disciplina ‘Análise e elaboração de material didático para ensino de Língua Inglesa’ e o foco será a análise de livros didáticos e a elaboração de propostas alternativas, à luz das discussões desenvolvidas na disciplina. Para realizar este projeto você deverá:

- selecionar livros didáticos de inglês utilizados no Ensino Fundamental ou Médio;
- escolher uma unidade do livro selecionado, descrevê-la, explicitando seus

- objetivos e propostas;
- elaborar uma proposta de adaptação de atividades para essa unidade, focada na habilidade de leitura e/ou escrita e que faça uso de TICs;
 - detalhar sua proposta na forma de um relatório.

O relatório deverá conter a seguinte estrutura:

- a) Capa
- b) Sumário
- c) **Introdução:** nesta parte, você deve dizer que o trabalho foi produzido como parte das atividades da disciplina – colocar o nome -; apresentar os objetivos do PIPE 9 e os motivos pelos quais ele se justifica e informar como seu relatório foi organizado.
- d) **Fundamentação Teórica:** você deve fazer uma síntese dos principais aspectos trabalhados, nos diversos textos, ao longo dos módulos, dando ênfase para a discussão que melhor dialogue com o recorte de sua proposta.
- e) **Procedimentos metodológicos:** aqui você irá detalhar os passos que seguiu para a realização de seu trabalho.
- f) **Apresentação do livro selecionado:** nesta parte, você irá descrever a unidade do livro selecionado e demais informações relevantes.
- g) **Explicitação da proposta de atividade:** você deve apresentar as atividades selecionadas no livro didático escolhido e, então, explicitar a sua proposta de adaptação desse material, fazendo relações entre teoria e prática.
- h) **Considerações Finais:** você irá apresentar a sua reflexão acerca da disciplina, do PIPE 9 e dos resultados de sua investigação.
- i) **Anexos:** anexar a unidade escolhida do livro didático selecionado.
- j) **Referências:** você deve listar os textos teóricos utilizados para a produção de seu relatório.

Serão distribuídos 45 pontos para o PIPE 9, sendo 15 pontos para atividades ao longo do curso e 30 para a produção final do relatório. Você terá 30 horas, dentro das 90 horas de nossa disciplina, para realizar este trabalho. Não deixe para fazê-lo somente nas últimas semanas do curso. É importante que você o desenvolva durante cada módulo. Você contará com o apoio dos tutores e com a nossa orientação.

Bom trabalho!

AGENDA

Datas	Módulos	Desenvolvimento	Avaliação
26 de julho a 09 de agosto	<p>Módulo 1</p> <p>Material didático, livro didático e implicações para o ensino-aprendizagem de língua inglesa</p>	<p>Tarefa 1: Fórum de discussão</p> <p>Tarefa 2: Leitura</p> <p>Tarefa 3: Fórum de discussão</p> <p>Tarefa 4: Leitura</p> <p>Tarefa 5: Fórum (PIPE 9)</p>	<p>Tarefa 1: Fórum</p> <p>Valor: 5 pontos</p> <p>Tarefa 3: Fórum</p> <p>Valor: 5 pontos</p> <p>Tarefa 5: Fórum</p> <p>Valor: 5 pontos</p>
10 de agosto a 24 de agosto	<p>Módulo 2</p> <p>Análise, (in)autenticidade e representações no livro/material didático de língua estrangeira</p>	<p>Tarefa 6: Leitura</p> <p>Tarefa 7: WIKI</p> <p>Tarefa 8: Leitura</p> <p>Tarefa 9: Fórum de discussão</p> <p>Tarefa 10: Fórum (PIPE 9)</p>	<p>Tarefa 7: WIKI</p> <p>Valor: 5 pontos</p> <p>Tarefa 9: Fórum</p> <p>Valor: 10 pontos</p> <p>Tarefa 10: Fórum</p> <p>Valor: 5 pontos</p>

<p>25 de agosto a 09 de setembro</p>	<p>Módulo 3</p> <p>Material didático: princípios e possibilidades</p>	<p>Tarefa 11: Fórum de discussão</p> <p>Tarefa 12: Leitura</p> <p>Tarefa 13: Leitura</p> <p>Tarefa 14: Fórum de discussão</p> <p>Tarefa 15: Fórum (PIPE 9)</p>	<p>Tarefa 11: Fórum</p> <p>Valor: 10 pontos</p> <p>Tarefa 14: Fórum</p> <p>Valor: 10 pontos</p> <p>Tarefa 15: Fórum</p> <p>Valor: 5 pontos</p>
<p>10 de setembro a 26 de setembro</p>	<p>Módulo 4</p> <p>Material didático e TICs: perspectivas e ressignificações</p>	<p>Tarefa 16: Fórum de discussão</p> <p>Tarefa 17: Leitura</p> <p>Tarefa 18: PIPE 9 – Relatório Final (envio de arquivo)</p> <p>Tarefa 19: Fórum de discussão</p>	<p>Tarefa 16: Fórum</p> <p>Valor: 10 pontos</p> <p>Tarefa 18: PIPE 9 (Relatório Final)</p> <p>Valor: 30 pontos</p>

MÓDULO 1

Material didático, livro didático e implicações para o ensino-aprendizagem de língua inglesa

Prezado(a) aluno(a),

É com muita satisfação que damos início ao primeiro módulo da disciplina *Análise e Elaboração de Material Didático para Ensino de Língua Inglesa*. Nesse módulo, discutiremos o conceito de material didático, apresentaremos um breve panorama sobre o desenvolvimento dos livros didáticos de língua inglesa no Brasil e problematizaremos os desdobramentos e implicações dos materiais/livros didáticos para os processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Seja bem-vindo(a) ao primeiro módulo!

Conteúdos básicos do Módulo:

1. Introdução: o conceito de material didático.
2. Livro didático de LI no Brasil: breve panorama histórico
3. O autoritarismo do livro didático na sala de aula.

Objetivos do Módulo:

Ao final deste estudo, esperamos que você, aluno(a), possa:

- a) conhecer a terminologia científica utilizada na literatura com relação aos livros e materiais didáticos;
- b) refletir sobre o uso de materiais/livros didáticos nas experiências de ensino-aprendizagem de LI;
- c) discutir as implicações do uso do livro didático para o ensino-aprendizagem de línguas.

Principais recursos:

✓ Guia de estudos; Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA Moodle), Web

Tempo de dedicação neste módulo

Para desenvolver as atividades deste módulo, recomendamos uma dedicação de, pelo menos, 20 horas, distribuídas entre: leitura do material didático e desenvolvimento das tarefas propostas.

MATERIAL DIDÁTICO, LIVRO DIDÁTICO E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

I - TEXTO BÁSICO

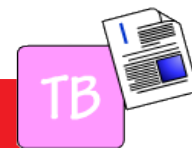


Figura 1

Todos nós, ao longo de nosso processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa (LI), estivemos diante de diversos materiais didáticos. A relação com esses materiais constituiu-se de forma diferente e singular na medida em que íamos vivenciando esse processo. Partindo de questões como essas, lhe convidamos para iniciar algumas reflexões nessa disciplina acerca da produção, utilização e desdobramentos dos materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem e na formação do professor de língua inglesa.



TAREFA 1: FÓRUM DE DISCUSSÃO – MATERIAIS DIDÁTICOS: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS

Pense sobre o seu próprio processo de aprendizagem da língua inglesa e compartilhe suas ideias com seus colegas no Fórum, tendo como baliza os seguintes questionamentos: Você se lembra dos materiais didáticos utilizados por seus professores ao longo de sua experiência como aprendiz de língua inglesa? Os professores seguiam algum livro em particular? Que memórias você traz dele? Que outros materiais didáticos eram utilizados, além dos livros? Em que medida esses materiais/livros foram importantes para sua aprendizagem? Como professor, como você avalia o uso de materiais/livros na aula de língua inglesa?

Critérios de avaliação para esta tarefa: (Valor: 5 pontos)

- pertinência da resposta (argumentos bem fundamentados, relação com a proposta da atividade);
- interação com os colegas;
- uso de linguagem acadêmica;
- observação quanto à data estipulada para a finalização da atividade.

TAREFA 2 - INTRODUÇÃO: O CONCEITO DE MATERIAL DIDÁTICO

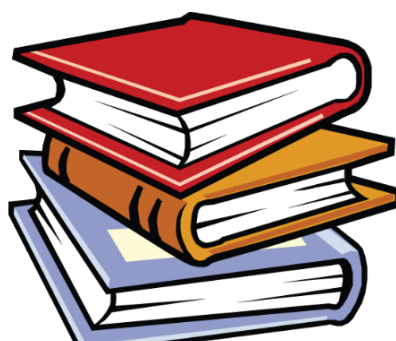
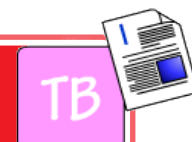


Figura 2

Neste módulo, apresentamos uma discussão acerca do tema “Material Didático”, nele incluído o livro didático, e suas implicações para o andamento das aulas no contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Não poderíamos, contudo, iniciar uma discussão sobre este tema sem, antes, tratar do conceito de **material didático**, propriamente dito, para, então, passar para a reflexão sobre o que se entende por **livro didático**. Material didático poderia ser definido, de maneira informal, como o conjunto de todos os meios e recursos de que dispõem a escola e os professores para auxiliar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Assim, podem constituir materiais didáticos, além de livros, outros recursos, tais como: filmes, discos, textos de diversas naturezas, programas informáticos, jogos, dentre outros.

Para discutir este tema, Vilaça (2009) remete-se a Tomlinson (1998/2004, p. xi), para quem material didático pode ser definido como “qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizes de línguas”. Vilaça (2009) explica que tal definição “permite entender que o material didático depende, portanto, de um professor, uma vez que cabe primordialmente, na maioria dos contextos, ao professor a tarefa de ensinar línguas” (VILAÇA, 2009, p. 4). O autor compara a definição dada por Tomlinson (1998/2004) com aquela proposta por Salas (2004, p. 2), segundo a qual material didático poderia ser “qualquer coisa empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem”. Para Vilaça (2009), as duas definições, apesar de semelhantes, apresentam diferenças. De acordo com sua análise,

Na definição de Tomlinson (1998/2004), os materiais seriam instrumentos mais diretamente a serviço dos professores, ao passo que a definição proposta por Salas (2004) indicaria os materiais a serviço tanto de professores e dos alunos. Faz-se pertinente salientar que as relações entre os materiais, os professores e as tarefas/conteúdos de ensino são dinâmicas, influenciando-se continuamente [...] (VILAÇA, 2009, p. 5).

Nessa mesma linha de pensamento, Meksenas (2001), numa definição anterior, reconhece como material didático todo material (ou obra) constituído “com a finalidade específica de ser utilizada numa situação didática” (MEKSENAS, 2001, p. 52). Desta forma, como já afirmado anteriormente, para serem designados como materiais didáticos, esses recursos devem estar associados a situações de ensino-aprendizagem. Já Goldberg (1983), acrescenta um dado importante ao postular que o material didático está invariavelmente atrelado a modelos de atuação pedagógica e, por isso mesmo, está situado nas dimensões política e social.

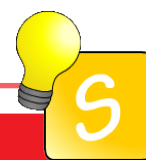
Possolli e Cury (2009) classificam os materiais didáticos em três categorias: impressos (como livros, apostilas e guias de estudo), audiovisuais (como transmissões radiofônicas e televisivas) e digitais (como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA e recursos de informática e internet). Ao se referir à preparação de materiais de ensino, Sardinha (2011) diferencia, da seguinte forma, os termos “material” e “atividade”:

* material: um objeto que veicula e dá suporte à atividade.

* atividade: uma sequência de trabalhos feitos pelos alunos na sala de aula.

Materiais didáticos também são conhecidos como “recursos didáticos”.

LEITURA SUPLEMENTAR



Para complementar as informações que você recebeu até o momento, acesse o site abaixo para ter acesso aos slides preparados pelo Prof. Arnaldo Oliveira sobre recursos didáticos:

<https://pdfslide.tips/documents/recursos-didaticos-tipos-e-classificacao.html>

Todo livro pode ser considerado material didático?

E o livro didático, é um “material” didático?



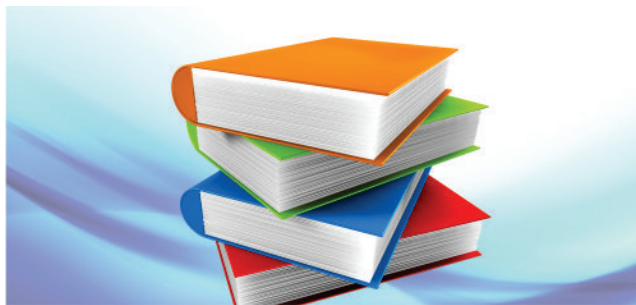


Figura 3

De acordo com o *site* wikipedia (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Livro_did%C3%A1tico>. Acesso em: 11 set. 2014), livro didático é um livro de caráter pedagógico. Isto não significa, porém, que livros, em geral, não possam ser usados com fins pedagógicos e didáticos, assim como ocorre com outros tipos de textos e de gêneros.

Segundo discussão apresentada por Vilaça (2009) a respeito desse tema, os livros didáticos são frequentemente tomados por “material didático” por excelência. Segundo o autor, isto ocorre tanto na área da Linguística Aplicada como na da Educação devido ao fato dos livros serem o instrumento pedagógico mais discutido na literatura e mais comumente usado nas aulas de LEs. Ademais,

[...] outro fator que pode contribuir para o foco nos livros didáticos é a publicação por uma editora. A publicação, dentro desta possibilidade, conferiria ao livro o status de material didático. Embora o papel prestigiado do livro didático, retratado nas discussões teórica e nas pesquisas, seja perfeitamente compreensível, devido ao seu amplo emprego, é preciso cuidado para que isto não promova uma compreensão estreita sobre o que seja um material didático (VILAÇA, 2009, p. 5-6).

O autor ressalta ainda que o foco predominante nos livros didáticos pode levar à ideia errônea de que outras modalidades ou tipos de materiais didáticos sejam considerados secundários ou adicionais. Isto, segundo o autor, poderia trazer consequências negativas, como um baixo nível de preocupação “na análise, na avaliação e na seleção de outras modalidades de materiais didáticos” (VILAÇA, 2009, p. 6). Assim, o livro didático é visto como sendo parte dos materiais/recursos didáticos de que dispõem a escola e os professores para exercer suas atividades de ensino.

Uma outra terminologia muito utilizada por professores é ‘sequência didática’¹. Em palestra proferida no contexto do Seminário para Definição de Critérios de Avaliação de Livros

¹ A questão das sequências didáticas será mais detalhada no Módulo 3.

Didáticos de 6ª a 8ª séries em Brasília (Ministério da Educação, 1997), Ana Raquel Machado explica que:

Uma sequência didática (SD) pode ser definida como uma sucessão planejada de atividades progressivas e articuladas entre si, guiadas por um tema, um objetivo geral ou uma produção. O interesse de uma SD reside no fato de esse instrumento permitir um trabalho global e integrador, no qual são igualmente levados em conta os conteúdos de ensino fixados pelas instruções oficiais, os objetivos específicos estabelecidos pela equipe docente e, ainda, a necessidade de variar as atividades, os tipos de exercício e os eixos das aulas (leitura, conhecimentos linguísticos, escrita ou oralidade), de acordo com um calendário pré-fixado. ASD facilita programações mais homogêneas e contínuas, assim como a explicitação dos objetivos em foco junto aos alunos.

(Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/90899715/A-Sequencia-Didatica-Machado>>. Acesso em: 14 set. 2014. Seleção de fragmento, revisão e adaptação de Egon de Oliveira Rangel).

VÍDEO BÁSICO



Para saber mais sobre a história dos livros didáticos, sugerimos o vídeo ‘Livros didáticos: ontem e hoje’, disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=II9kBKFN02A>

Confira também o vídeo ‘A Evolução dos Livros Didáticos’, disponível no link:

<https://www.youtube.com/watch?v=rl2wLxKXkCc>

Material didático, livro didático e implicações para o ensino-aprendizagem de língua inglesa

Passemos, agora, para um aspecto mais histórico ligado à questão do material didático para o ensino da língua inglesa no Brasil. O que você sabe sobre as séries didáticas usadas para o ensino da língua inglesa no Brasil? Qual foi a trajetória do processo de elaboração de livros e séries didáticas no Brasil. Você se lembra de algum livro escrito por autores brasileiros? Vamos ver o que a literatura da área nos conta a este respeito.

Dois nomes que logo nos vem à mente, quando falamos de livros de inglês (para o ensino da língua inglesa) publicados no Brasil, são os de Amadeu Marques e Solange Ribeiro. Em relação ao primeiro, sabe-se que iniciou sua carreira de escritor de livros didáticos (para o ensino da língua inglesa) desenvolvendo apostilas para cursinhos e, depois, já na década de 1970, escreveu a coleção English, que foi logo amplamente adotada em todo o país. A partir daí, o autor escreveu diversos outros livros e tornou-se referência no Brasil no tocante a livros didáticos para o ensino do Inglês. Também data da década de 1970 a produção didática de Solange Ribeiro, Professora Emérita da UFMG, Professora Associada da Universidade de Londres e pesquisadora do CNPq. De acordo com Paiva (2009), sua produção se deu:

[...] em uma época em que não havia computador, internet e nem cartão de crédito internacional para importação de livros e assinatura de livros e periódicos. As bibliotecas, geralmente, não dispunham de jornais e revistas em línguas estrangeiras e rara era a livraria ou distribuidora de jornais e revistas que oferecia publicações em língua inglesa. Além disso, o Brasil vivia uma ditadura cruel que afetava o ambiente universitário com incertezas, muita instabilidade e insegurança. Colegas e alunos eram detidos, interrogados e até presos. Alguns foram exilados, outros desapareceram (PAIVA, 2009, p. 325).



Figura 4

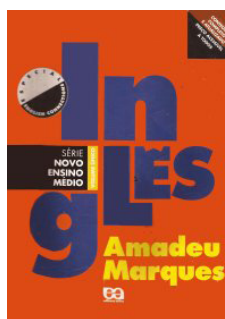


Figura 5

Paiva explica que naquela época, início dos anos 70, ainda eram comuns, no Brasil, os métodos de gramática e tradução e o chamado método direto, “apesar da notoriedade da metodologia áudio-oral, ou áudio-lingual, nos Estados Unidos” (PAIVA, 2009, p. 325). A autora explica ainda que:

[o]s estudos sobre o audiolingualismo tiveram origem, segundo Richards e Rogers (1993), em um programa de treinamento no exército americano em 1942 com o envolvimento, em 1943, de cinquenta e cinco universidades americanas. A metodologia tinha como suporte teórico a linguística estrutural e o behaviorismo. Aprender uma língua era sinônimo de adquirir hábitos automáticos no uso de um conjunto de estruturas linguísticas (PAIVA, 2009, p. 327).

LEITURA COMPLEMENTAR



O texto de Paiva (2009) está disponível no link:

<http://www.veramenezes.com/solange1.pdf>

Nota-se, a partir da análise feita até este ponto, que as abordagens de ensino, durante muito tempo, eram de cunho estruturalista e eram centradas no professor (chamadas de ‘teacher centered approaches’), que precisava ter vasto conhecimento das regras e dos mecanismos de funcionamento da língua que ensinava, mas, como o foco não era na oralidade, esse professor não precisava, necessariamente, ser proficiente do ponto de vista da fala, da comunicação oral.

Com o surgimento da ‘Abordagem Comunicativa’, o foco do processo de ensino-aprendizagem da língua alvo passou a ser, como o próprio nome sugere, a comunicação e as interações, que incluíam fatores como funções da linguagem, contextos sociais, maior preocupação com as questões ligadas aos significados, dentre outros aspectos.

Finalmente, num outro movimento dentro do contexto de ensino de línguas estrangeiras, após a segunda guerra mundial, surge a ‘Abordagem de Ensino de Língua Inglesa para Fins Específicos’, conhecida como ‘ESP’ (‘English for Specific Purposes’), centrada, agora, não apenas no aluno, mas também nas tarefas verbais comunicativas (‘task-based approach’) que os aprendizes precisam desenvolver e em suas reais necessidades. Essa abordagem surgiu como um movimento desenvolvido para atender às demandas que surgiram a partir dos avanços ocorridos no mundo, nas décadas de 1950 e 1960, nos contextos da economia e da ciência e tecnologia. O inglês tornou-se uma língua internacional e de intermediação no mundo dos negócios, das tecnologias e no contexto acadêmico. Assim pode-se dizer que a abordagem denominada ESP é caracterizada por aspectos importantes, tais como:

- 1) o curso é desenvolvido para atender às necessidades específicas de aprendizes que precisam desenvolver tarefas verbais comunicativas específicas em determinados contextos de atuação;
- 2) os objetivos, a partir dos quais o plano de curso será elaborado, são extraídos de paradigmas específicos de necessidades, relativos a contextos específicos de atuação;
- 3) o plano de curso é desenvolvido com vistas ao desenvolvimento de gêneros específicos, próprios de contextos de atuação específicos;
- 4) o plano de curso pode prever o desenvolvimento de uma ou mais habilidades.

Nessa abordagem (ESP), a palavra ‘objetivo’ tem um peso significativo visto que é a partir do estabelecimento de objetivos específicos (pautados em paradigmas específicos de necessidades) que o material didático a ser utilizado é desenvolvido. E, para atender a esses objetivos específicos, o material didático a ser utilizado precisa

ter um caráter autêntico, com vistas ao desenvolvimento de atividades que tenham propósitos comunicativos genuínos e autênticos. Por esta razão, esses materiais passaram a ser desenvolvidos a partir de textos também autênticos. Chamamos de textos autênticos² todos os textos, orais ou escritos, que não foram elaborados com o propósito de ensinar línguas, mas com propósitos genuínos de comunicação.

No Brasil, foi nesse contexto que surgiram, a partir da década de 1980, as primeiras propostas de livros (e séries) didáticos que visavam o desenvolvimento de habilidades específicas, de acordo com a abordagem de ESP, mais conhecida no Brasil como ‘Abordagem Instrumental’.

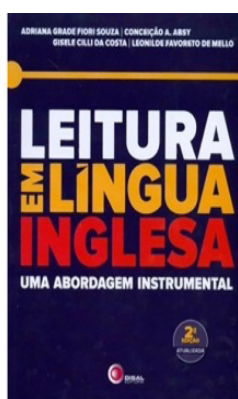


Figura 6



Figura 7

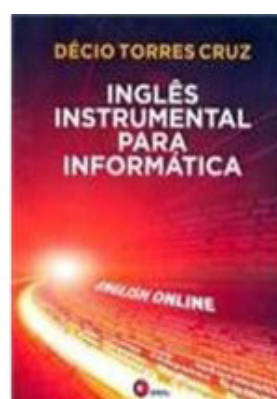


Figura 8

LEITURA SUPLEMENTAR

Para saber mais sobre a abordagem de Inglês para Fins Específicos, leia a apresentação de slides disponível no site:

<http://pt.slideshare.net/anilkumarmukkoti/esp-sep-2011>

TAREFA 3 - FÓRUM DE DISCUSSÃO – LIVROS DIDÁTICOS E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS



Nesta tarefa, você terá a oportunidade de refletir sobre o papel dos livros didáticos nos processos de ensino-aprendizagem e na formação do professor. Para isso, responda as questões abaixo e, em seguida, assista a uma cena do filme ‘Sociedade dos Poetas Mortos’ e poste suas reflexões no Fórum.

Questões

- Como aluno, o que você acha da ideia de aprender inglês por meio de um livro didático?
- E como professor, você já teve a experiência de seguir um livro?
- A seu ver, quais são as vantagens de se adotar um livro didático para os processos de ensino-aprendizagem de LEs?
- De que forma a formação do professor incide na relação que ele estabelece com os livros didáticos?

Cena do filme

Assista a uma cena do filme ‘Sociedade dos poetas mortos’ (http://www.youtube.com/watch?v=s7Pt_gwSp_o) e responda: que concepções de ensino-aprendizagem, professor e aluno, material didático você pode identificar nessa cena?

Critérios de avaliação para esta tarefa: (Valor: 5 pontos)

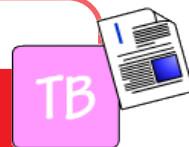
- pertinência da resposta (argumentos bem fundamentados, relação com a proposta da atividade);
- interação com os colegas;
- uso de linguagem acadêmica;
- observação quanto à data estipulada para a finalização da atividade.



LEITURA SUPLEMENTAR

Silva et al (2014) realizaram uma pesquisa bibliográfica em 21 volumes do periódico *Trabalhos em Linguística Aplicada* e em 36 volumes da *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, publicados até agosto de 2014, a fim de investigar a produção acadêmica na área voltada para análise de material didático. Os resultados desse estudo apontaram uma baixa quantidade de publicação sobre o tema em questão. No que se refere ao tipo de material didático, os autores identificaram que, em sua grande maioria, os artigos voltam-se à análise dos livros didáticos; mas figuram materiais como: apostilas, dicionários, atividades e exercícios didáticos, sequências didáticas, avaliação ou provas de Vestibular, relatórios de estágio supervisionado, utilização de NTCIs (estas apareceram em apenas um dos artigos analisados).

In: SILVA, W. R. et al. O que são materiais didáticos? Uma abordagem na Linguística Aplicada. In: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S. dos; MELO, M. A. de (Orgs.). *Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico*. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 263-293.



TAREFA 4 - O LIVRO DIDÁTICO E SUAS IMPLICAÇÕES: O AUTORITARISMO DO LIVRO DIDÁTICO NA SALA



Figura 9

Para muitos professores, o livro didático assume um papel de extrema relevância, uma vez que funciona, não apenas como um recurso valioso a partir do qual esses professores podem complementar/aprofundar seus conhecimentos, no que se refere aos conteúdos a serem ensinados, mas também porque representa um apoio e uma forma de mediação entre aquele que ensina e aquele que aprende. Funciona, muitas vezes, até mesmo como um recurso de atualização para o professor. Entretanto, o livro didático não deve tirar do professor sua liberdade criativa e sua autonomia; o professor não deve se tornar escravo do livro didático. O livro didático deve ser visto como base de apoio e não um instrumento que irá determinar e manipular todas as escolhas (inclusive em termos de conteúdo) dos professores.

Em uma pesquisa que analisou o uso do livro didático de língua inglesa nas séries iniciais do ensino médio, Guedes (2007), constata que, para muitos professores,

[...] atualizar o currículo significa, simplesmente, adotar um livro publicado mais recentemente. O uso exclusivo e constante do livro didático pode causar monotonia e conseqüente desinteresse do aluno.

Para haver aprendizagem são necessárias experiências variadas, interessantes e significativas. É desencorajador ver o professor usando os mesmos exemplos e exercícios do livro todos os anos e para todos os alunos (GUEDES, 2007, p. 21).

Nessa mesma linha de pensamento, Almeida Filho (1993, p. 13) argumenta que “é necessário que haja seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes”. É nesse sentido que muitos autores, como Machado (1996), por exemplo, defendem a ideia de que o papel do livro didático precisa ser redimensionado. Nas palavras do autor:

Insistimos em que o livro didático precisa ter seu papel redimensionado, diminuindo-se sua importância relativamente a outros instrumentos didáticos, como o caderno, seu par complementar, e outros materiais, de um amplo espectro que inclui textos paradidáticos, não-didáticos, jornais, revistas, redes informacionais, etc. A articulação de todos esses recursos, tendo em vista as metas projetadas para as circunstâncias concretas vivenciadas por seus alunos, é uma tarefa da qual o professor jamais poderá abdicar e sem a qual seu ofício perde muito de seu fascínio (MACHADO, 1996, p. 31-32).

Uma das crenças que se firmaram em torno do livro didático foi a de que todo conteúdo nele contido seja inquestionável e não passível de problematização. Neste sentido, firmase, em torno dele (do livro didático) um caráter de ‘autoridade’, que é discutido por muitos autores. Um desses autores é Santos (2012) que afirma que

Assim, o caráter de autoridade multicultural do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser ‘decifrado’, pois supõe-se que o livro-texto contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada; verdade esta já dada em sua versão final onde o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejá-la, deve apenas reproduzi-la, cabendo ao aluno assimilá-la de forma passiva e sem qualquer contestação (SANTOS, 2012, p. 76).

Coracini (1999) argumenta que há, em geral, duas posturas em relação ao livro didático na sala de aula: sua adoção e uso constante e fiel ou sua não adoção. A autora afirma que, ainda que haja argumentos para respaldar ambas as posturas, ‘isto não significa que os livros didáticos sejam bons ou ruins; significa apenas que não usar o livro didático não resolve o problema, já que a sua organização, os princípios que o norteiam, a imagem de

aluno que veiculam já estão incorporados no professor” (p. 23).

Carmagnani (1999), por sua vez, analisa atividades de redação presentes em LDs de língua materna e de inglês como LE publicados no Brasil e no exterior, no intuito de delinear suas concepções de professor e de aluno. Suas investigações apontam que os livros propõem atividades que não contribuem para o desenvolvimento da produção escrita tanto em língua materna (LM) quanto em LE, pautando-se nas seguintes concepções:

- a) Professor como reproduzidor de conteúdos x aluno como receptor
- b) Professores e alunos como seres despolitizados e ideologicamente neutros
- c) Professores e alunos como personagens executoras de tarefas
- d) Professores e alunos como sujeitos despreparados para a produção escrita

Já Grigoletto (1999) argumenta que os LDs, ao apresentarem-se como um texto fechado, em que os sentidos se pretendem prontos e determinados pelo autor, funcionam como discursos de verdade, que, por sua vez, se configuram: no caráter homogeneizante do livro (“dado pelo efeito de uniformização provocado nos alunos”); na repetição (de estruturas, seções e exercícios comuns a todas as unidades); e na apresentação de formas e conteúdos como naturais (p. 68). Esses aspectos impregnam o livro de um caráter massificante, em que não espaço para a individualidade do aluno.

Ao investigar seções de leitura de textos em livros didáticos para o ensino de Língua Portuguesa nos cursos fundamental e médio, Grigoletto tece algumas considerações relevantes também ao contexto de ensino de línguas estrangeiras. Para ela, pode-se entender:

[...] a busca de saturação dos sentidos (o quê, quem, por quê, para quê, o que o autor quis dizer?) como decorrente do viés ideológico de preservação da transparência, homogeneidade e completude da linguagem e do sujeito. A ilusão de que há *uma* leitura correta, que abarca tudo o que é relevante no texto e que se concretiza em perguntas seletivas daquilo que deve ser compreendido, tem o propósito de clarificar, explicitar, fazer o aluno atentar para determinados conteúdos, e, dessa forma, desambiguar o texto e, indiretamente, garantir a unicidade do sujeito-leitor. Igualmente, a pressuposição de que há uma ordem ideal para a leitura do texto, que deve comandar o trabalho do leitor, está ancorada, no limite, na mesma premissa de linearidade (e, acompanhando-a, clareza, ordem etc.) da linguagem (GRIGOLETTO, 1999, p. 74-75).

Os estudos citados nos permitem entrever que a relação do professor com o livro didático (bem como com qualquer ação pedagógica) é permeada pela noção de ‘mentalidade de ensino’, conforme postulada por Santos (2000). Para construir esse conceito, o autor parte dos seguintes pressupostos:

- a) os professores de língua estrangeira se ressentem de uma base teórica que lhes possibilite realizar escolhas pedagógicas coerentes com as necessidades de seus alunos (mais do que serem treinados para o uso de novas tecnologias ou para a implementação de instruções programadas);
- b) os referenciais discursivos do professor de língua estrangeira, no seu *modus faciendi* de sala de aula, possuem um caráter heterogêneo, polifônico e polissêmico, tendo em vista que a interdisciplinaridade, ao ser incorporada ao processo de ensino e aprendizagem, tem deslocado o ato de ensinar língua estrangeira para além do âmbito conceitual de uma única abordagem e para o uso limitado de amostras de línguas das séries didáticas.

Para o autor, é pela ‘mentalidade de ensino’ que o professor de língua estrangeira poderá lidar com essas questões, revelando as representações que o circunscrevem no mundo como agente sócio-político de sua própria prática. A ‘mentalidade de ensino’ de um professor de língua estrangeira se traduz numa “série de vinculações teóricas relacionadas com a maneira de ensinar” (p. 77), ou seja, revelam:

- a) o perfil de educador que ele exhibe;
- b) sua proficiência na língua;
- c) sua competência enquanto usuário de tecnologias.

O autor define ‘mentalidade de ensino’ como

As vinculações teóricas do professor, conscientes ou não, sobre o que é interagir com aprendizes; sobre como encaminhar amostras de conhecimento ou ainda, sobre o que se constrói com a exposição crítica a essas amostras, na relação com esses aprendizes (SANTOS, 2000, p. 77).

Essas vinculações possuem, assim, uma natureza histórica por envolverem um perfil de educador; uma natureza filosófica por possibilitarem a alteração das convicções desse educador; uma natureza sócio-psicológica por revelarem as concepções de convivência

em grupo e de comportamentos individuais que o educador toma por referencial ao longo de seu fazer pedagógico; uma natureza cultural por englobarem as influências de práticas consagradas e a asseveração de hábitos prescritos como ideais na instauração de um processo e, finalmente, uma natureza linguística por revelarem a circunscrição do professor em três vertentes de atuação:

- a) a formalista (com foco nas formas, flexões e classificações);
- b) a funcionalista (com foco na organização estrutural da língua, na formulação exponencial de falas e nas simulações situacionais) e;
- c) a enunciativa (com foco na construção do sentido e nas condições de produção do discurso).

Ao se circunscrever nas vertentes acima pontuadas, o professor revelará, também, suas concepções de linguagem, de ensinar e de aprender. O autor apresenta traços que seriam representativos dessas concepções na constitutividade do educador em cada vertente.

Guilherme (2008) propõe uma extensão das concepções elaboradas por Santos (2000), pontuando esses traços relevados ao professor de língua inglesa. Vejamos:

Educador Formalista	Educador Funcionalista	Educador Enunciativo
<ul style="list-style-type: none"> -preconiza o ensino da mecânica da língua que deverá posteriormente ser manifestada pelos alunos; -professa a transmissão de conhecimentos; -pauta seu ensino pelas instruções prescritas nos manuais didáticos; -controla a capacidade de reprodução de formas lingüísticas em diferentes aplicações; -concebe a oralidade como anterioridade na construção de sentidos em sala de aula; -não flexibiliza o uso da língua materna em sala de aula; -avalia seus alunos por meio de exercícios estruturais fechados, penalizando-os pelos ‘erros’ morfossintáticos da língua; -concebe a sala de aula como espaço de aquisição de estruturas lingüísticas; -se circunscreve em uma atitude positivista. 	<ul style="list-style-type: none"> -preconiza a memorização de padrões lingüísticos que, ensaiados e apresentados em situações de uso, serão, posteriormente, responsáveis pelo estabelecimento da ‘comunicação’; -focaliza a encenação de fórmulas prescritas de uso da língua, ou seja, treinam seus alunos para reproduzirem essas fórmulas; -concebe a oralidade como anterioridade na construção de sentidos em sala de aula; -promove a divulgação de um conhecimento que deverá ser reproduzido da mesma forma pelos alunos; -avalia seus alunos por meio de exercícios estruturais fechados, penalizando-os pelos ‘erros’ morfossintáticos da língua; -concebe a sala de aula como espaço de aquisição de noções e funções; -se circunscreve em uma atitude positivista. 	<ul style="list-style-type: none"> -explora o universo de constituição dos sujeitos na e pela língua; -desvenda o alheio junto com seus alunos; -lida com a tensão inerente ao processo de construção de sentidos; -considera os espaços de interlíngua, vivenciando o erro, a (re)constituição e a (re)elaboração de sentidos; -não concebe a oralidade como anterioridade, permitindo que as quatro habilidades co-ocorram na construção de sentidos em sala de aula; -gerencia o uso da língua materna em sala de aula por compreendê-la como parte da discursividade fundadora de seus alunos; -compreende o livro didático como uma possibilidade e não como referencialidade única; -avalia seus alunos no continuum da sala de aula; -concebe a sala de aula como acontecimento discursivo; -situa-se em uma atitude histórico-ideológica.

Reconhecendo o papel social do professor de língua estrangeira, em sala de aula, como detonador do processo de identificação dos aprendizes com o conhecimento, Santos (2000) afirma que, além dessa co-participação, esse professor é heterogêneo, polifônico e polissêmico, sendo que sua ‘mentalidade de ensino’ se reflete quando visualiza o cenário de ensino e aprendizagem como um “espaço discursivo de interpelação dos sentidos na, pela e com a língua” (p. 79).

O professor, assim, se reconhecerá em sua ‘mentalidade de ensino’ quando souber que:

[...] a mecânica faz parte, que a encenação é essencial no processo e, principalmente, que a construção sentidural é a razão de ser do ato de ensinar, do ato de aprender e do acontecimento discursivo da sala de aula. Nessa composição heterogênea, gramática, estruturas, sintaxe, funções comunicativas e realizações enunciativas fazem parte da constitutividade do ato de ensinar. Através de sua mentalidade de ensino, o professor representa a diversidade de vozes no conjunto das abordagens de ensino de línguas (SANTOS, 2000, p. 79).

Dessa forma, Santos (2000) defende a tese de que é na e através da ‘mentalidade de ensino’ que o professor de língua estrangeira “se constituirá sujeito do seu fazer pedagógico e agente de transição discursiva, esboçando uma atitude política de interferência no processo histórico com sua prática” (p. 75). É pela ‘mentalidade de ensino’ que o professor fortalecerá “suas convicções enquanto sujeito enunciativo de seu discurso e consciente do seu papel social e ideológico” (p. 91).

Nesse sentido, o professor não se configurará apenas como transmissor de conhecimentos que serão aplicados e reproduzidos por seus alunos. Ele marcará sua posição frente à dinâmica enunciativa do processo de ensinância e aprendizagem, estabelecendo relações interativas de desejo, motivação, absorção, produção, construção e criação entre ele (ensinante) e seus alunos (aprendentes). Em relação à competência oral-enunciativa em língua inglesa, esse professor a compreenderia como a capacidade do aprendente de estabelecer um processo de identificação com outros sujeitos, construindo sentidos, enunciando e compreendendo, ou seja, atribuindo sentidos a enunciados realizados por outros sujeitos na língua inglesa.



TAREFA 5: Fórum – Olhares para o material didático (PIPE 9)

Você terá a oportunidade de desenvolver a sua proposta para o PIPE 9, ao longo do curso. Esta tarefa lhe permitirá acompanhar algumas discussões atuais sobre a questão do material didático, contribuindo, assim, para que você construa a base teórica a ser mobilizada em sua proposta. Para isso, assista ao vídeo ‘Material Didático de Língua Estrangeira’, disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=v8RgWK4J89s&t=4863s> e poste, pelo menos, 1 (uma) pergunta sobre o vídeo e, pelo menos, 1 (uma) resposta à pergunta de um(a) colega.

CrITÉRIOS de avaliação para esta tarefa: (Valor 5 pontos)

- pertinência da resposta (argumentos bem fundamentados, relação com a proposta da atividade);
- interação com os colegas;
- uso de linguagem acadêmica;
- observação quanto à data estipulada para a finalização da atividade.



Leitura Complementar

Sugerimos a leitura da entrevista com a Profa. Maria José Coracini (‘Funcionamentos discursivos de livros e materiais didáticos’), publicada no periódico ‘Cadernos Discursivos’ e disponível em

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/595/o/Entrevista_Coracini_2021.pdf



REFERÊNCIAS MÓDULO 1

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Dimensões Comunicativas no ensino de Línguas. Campinas: Pontes, 1993.

CARMAGNANI, A. M. G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. p. 127-133.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). O livro didático nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula. IN: Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. p. 17-26.

GOLDBERG, M. A. Por uma política do material didático integrada à educação democrática. São Paulo: FDE, 1983.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. IN: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. p. 67-77.

GUEDES, M. S. G. Livro Didático de Língua Inglesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Trabalho apresentado como exigência parcial para a Conclusão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências UNESP – campus de Bauru, 2007.

GUILHERME, M. F.F. Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês): fronteiras e limites. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), PUC-SP, 2008.

MACHADO, A. R. (Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/90899715/A-Sequencia-Didatica-Machado>>. Acesso em: 14 set. 2014. Seleção de fragmento, revisão e adaptação de Egon de Oliveira Rangel).

MACHADO, N. J. Sobre Livros Didáticos-, quatro pontos. Em Aberto, ano 16, n.69, 1996. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1036/938>. Acesso em 07/11/2014.

MEKSENAS, P. O uso do material didático e a pedagogia da comunicação. In: PENTEADO, H. D. Pedagogia da Comunicação: teoria e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PAIVA, V. L. M. Ensino de língua inglesa: antecipando uma pedagogia pós-moderna. In: DINIZ, T. F. N.; VILELA, L. H. A. (Orgs.). Itinerários: homenagem a Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2009. p. 325-351.

POSSOLLI, G. E.; CURY, P. Q. Reflexões sobre a elaboração de materiais didáticos para Educação a Distância no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. Anais. Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2558_1546.pdf>. Acesso em 17/12/2014. 2013.

SALAS, M. R. English Teachers as Materials developers. Actualidades Investigativas en Educacion, vol. 4, n. 2, 2004.

SANTOS, J. B. C. A mentalidade de ensino como anterioridade à tecnologia. Letras & Letras, v. 16, n. 2, 2000. p. 75-92.

SANTOS, M. P. dos. Livro Didático Escolar: Um Artefato Multicultural. Revista Educação, Cultura e Sociedade, v. 2, n.1, 2012. p. 71-83.

SARDINHA, T. B. Como usar a Linguística de Corpus no ensino de Línguas Estrangeiras. Ou por uma linguística de corpus educacional brasileira. In: VIANA, V.; TAGNIN, S. E. O. Corpora no ensino de línguas estrangeiras. São Paulo: Hub Editorial Ltda., 2011, p. 301-356.

TOMLINSON, B. Introduction. (1998). In: TOMLINSON, B. (ed). Materials development in language teaching. Cambridge: CUP, 2004. p. 1-24

VILAÇA, M. L. C. O Material Didático no Ensino de Língua Estrangeira: Definições, Modalidades e Papéis. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, v. VIII, n. XXX, 2009.

MÓDULO 2

Análise, (in)autenticidade e representações no livro/material didático de língua estrangeira

Prezado(a) aluno(a),

Seja bem-vindo ao segundo módulo de nossa disciplina. Nesse módulo, discutiremos a os princípios envolvidos na escolha e avaliação de livros didáticos, bem como a questão da autenticidade dos materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras. Problematizaremos também alguns aspectos político-culturais e ideológicos que perpassam a produção de materiais no que concerne à construção de representações e faremos uma atividade de análise de livro didático.

Seja bem-vindo(a) ao segundo módulo!

Conteúdos básicos do Módulo:

- 1. Adoção e avaliação de livro didático**
- 2. Material didático: representações discursivas**
- 3. Análise de livro didático**

Objetivos do Módulo:

Ao final deste estudo, esperamos que você, aluno(a), possa:

- a) discutir aspectos relativos à adoção e avaliação de livro didático;**
- b) estudar o conceito de ‘autenticidade’;**
- c) problematizar representações sobre ‘cultura’, ‘língua(gem)’, ‘língua inglesa’ e ‘imagem’, presentes em materiais didáticos analisados e sua incidência na relação sujeito-língua;**
- d) analisar a constituição de livros didáticos no que diz respeito a representações discursivas.**

Principais recursos:

✓ Guia de estudos; Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA Moodle), Web

Tempo de dedicação neste módulo

Para desenvolver as atividades deste módulo, recomendamos uma dedicação de, pelo menos, 20 horas, distribuídas entre: leitura do material didático e desenvolvimento das tarefas propostas

ANÁLISE, (IN)AUTENTICIDADE E REPRESENTAÇÕES NO LIVRO/MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA



Você sabe o que significa a sigla PNLD? Quais são seus objetivos principais? Quando foi criado e como funciona? Faça uma pesquisa a respeito, reúna dados importantes sobre o assunto e anote em seu Guia de Estudos. Essa atividade estabelece um pano de fundo para a discussão sobre a escolha do livro didático, que empreenderemos nesse módulo.



VÍDEO BÁSICO



Para saber mais sobre o PNLD, sugerimos que você assista aos vídeos:

1. 'Apresentação do PNLD', em <https://www.youtube.com/watch?v=KxCeXExJKLE>
2. 'PNLD 2021 – Principais Novidades', em <https://www.youtube.com/watch?v=2j9ZV3PGItU>

TAREFA 6: LEITURA - A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO

TB



Uma pergunta que é frequentemente colocada pelos professores é a seguinte: como escolher bem um livro didático a ser adotado? Alguns autores levantam alguns pontos a serem considerados, mas, antes de se pensar em ‘escolha’, é preciso conhecer um pouco da história do ensino de língua inglesa e de como determinados métodos e abordagens nortearam a elaboração desses livros. Antes, porém, vamos tratar da distinção entre o que chamamos de ‘método, abordagem e técnica’. Para estudiosos como Richards e Rodgers (1986), o ‘método’ está relacionado a um conjunto de procedimentos para a prática de ensino de uma determinada língua. Para eles, o método envolve três fatores: a abordagem, o desenho e os procedimentos. Já a ‘abordagem’ refere-se aos pressupostos e princípios teóricos e filosóficos relativos à natureza da linguagem e aos processos de ensino e aprendizagem da língua. Assim, podemos dizer que o método é direcionado pelos pressupostos teóricos e filosóficos de uma determinada abordagem. A ‘técnica’, por sua vez, refere-se aos recursos e às atividades pedagógicas que serão utilizados para a implementação do método escolhido.

Para ilustrar o que acabamos de expor acima, podemos citar o método audiolingual, que, baseado nas correntes do Estruturalismo e no Behaviorismo (que defende a ideia de que aprendizagem ocorre por meio de formação de hábitos), é estruturado de forma a ‘garantir’ a repetição por meio de drills e de uma exposição exaustiva das sequências linguísticas. Segundo Richards e Rodgers (1986), os métodos mais frequentemente listados na literatura da área são os seguintes: Método Audiolingual; Métodos Comunicativos; Método Direto; Método de Gramática-Tradução; Abordagem Natural (*The Natural Approach*); Abordagem Oral; Método Silencioso; Método Estrutural-Situacional; Sugestologia; e Resposta Física Total (*Total Physical Response*). Muitas vezes é possível encontrar características de mais de um método na adoção de determinadas abordagens.

Percebe-se, pelo elenco de métodos diferentes, como os citados acima, que, durante muitos anos, houve uma grande preocupação em se descobrir o ‘melhor método’ para o ensino de línguas estrangeiras, esforço que, mais tarde, se centraria na escolha não do método ideal, mas do mais adequado para determinados contextos de aprendizagem. Não demoraria muito para que surgisse uma tendência pelo que ficou conhecido como ‘ecletismo’, proposta que pressupõe flexibilidade e liberdade para as escolhas metodológicas. É o que nos mostra Vilaça (2008), quando afirma o seguinte:

Em termos gerais, o ecletismo visa a possibilitar que o professor faça escolhas metodológicas que sejam mais coerentes e necessárias, tendo em vista o contexto de ensino aprendizagem onde cada professor desempenha a sua atividade docente. Isto representa, em outros termos, um rompimento com procedimentos metodológicos que, na maioria das vezes, foram planejados para salas de aula padronizadas e idealizadas, desconsiderando diferenças contextuais e individuais de naturezas variadas (VILAÇA, 2008, p. 82).

Como você deve ter visto na disciplina Metodologia do ensino de Língua Inglesa, dentre os métodos de ensino de línguas citados acima, um dos que recebeu maior atenção (e, talvez, receba até hoje) foi o método comunicativo, muitas vezes chamado de ‘Abordagem Comunicativa’ (ALMEIDA FILHO, 1993), cuja ênfase se desloca das regras gramaticais para as interações entre os falantes; o foco passa a ser o desempenho comunicativo dos alunos, o significado e as interações dialógicas, que passam a exercer papel preponderante. É nesse sentido que a questão do material (com interações supostamente mais genuínas) ganha destaque e passa a ser um aspecto caracterizador da abordagem.



LEITURAS COMPLEMENTARES

- ✓ LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf
- ✓ TENUTA, A. M. M; OLIVEIRA, A. L. A. M. Livros didáticos e ensino de línguas estrangeiras: a produção escrita no PNLD-2011/LEM. Linguagem & Ensino, v. 14, n. 2, 2011. p. 315-336. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/ojs/index.php/rle/article/view/30>
- ✓ SZUNDY, P. T. C. A base nacional comum curricular: implicações para a formação de professores/as de línguas(gens). In: Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas. São Paulo: Blucher, 2017. p. 77-98. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/04-20652>

O processo de seleção de um LD, no caso específico do ensino de língua inglesa no contexto da escola pública, pode tornar-se uma tarefa bastante difícil, tanto para a direção das escolas quanto para os professores, porque essa escolha é, muitas vezes, restringida pelas conjunturas de cada estado e de suas Secretarias de Educação. Além disso, mudanças nas orientações pedagógicas, principalmente agora com as exigências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM – estruturado a partir de competências e habilidades específicas), também pode ser um fator complicador nesse processo. As provas do ENEM, no que concerne à língua inglesa pelo menos, são elaboradas a partir de textos autênticos, e não de textos escritos com o propósito de ensinar a língua inglesa (com a gradação do nível de dificuldade, por exemplo). Por esta razão, em qualquer que seja o contexto (seja na rede pública ou na rede particular de ensino), o livro didático deve ser visto como um material de apoio, como um complemento de apoio para o aluno. É no sentido de ajudar na escolha do LD que o Guia de Livros Didáticos PNLD/2011- Língua Estrangeira Moderna se torna um importante instrumento a ser considerado. Além disso, os livros didáticos devem estar de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual se constitui como

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de

governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.

Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao> Acesso em 17/05/2021



VÍDEO BÁSICO

Sugerimos que você assista à palestra ‘Política e políticas de ensino-aprendizagem: ideologias e ideologias linguísticas (des)autorizadas na BNCC e no PNLD’ com a Profa. Paula Szundy, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=CrrkpUVyb34&t=5697s>

Ainda com relação ao tópico ‘escolha’ do livro didático, Machado (1996) apresenta quatro pontos que têm sido levados em consideração para o diagnóstico e a aprovação de políticas públicas concernentes ao livro didático. São elas: qualidade, quantidade, custo e atualização.

Sheldon (1988) argumenta que o livro didático é visto, por muitos professores, como um mal necessário, já que sua produção, circulação e uso envolvem não apenas a dimensão pedagógica, mas sobretudo a mercadológica, haja vista que a publicação de livros didáticos se configura como uma indústria milionária. Dessa forma, interesses educacionais frequentemente se chocam com aspectos econômicos.

O autor apresenta critérios para balizar a avaliação de livros didáticos, porém chama a atenção para o fato de que é preciso considerar o contexto local de uso desses materiais, bem como sua integração em práticas efetivas de ensino-aprendizagem. De qualquer forma, ela traça alguns parâmetros e levanta questionamentos em cada um deles, a fim de orientar a análise (p. 243-244):

- disponibilidade: é fácil obter amostras e material de apoio para inspeção? Podem-se contactar os representantes dos editores, caso sejam necessárias mais informações sobre o conteúdo e a abordagem do livro?
- definição do usuário: especificam-se claramente aspectos relativos à idade, cultura, expectativas educacionais a que se destina o livro? Em termos de linguagem, definem-se níveis de entrada/saída para os aprendizes?

Análise, (in)autenticidade e representações no livro/material didático de língua estrangeira

- seleção/gradação: a introdução, prática e reciclagem de novos itens linguísticos apresentam-se de forma suficiente rasa/excessiva para os alunos? O inventário linguístico apresentado é apropriado para os propósitos, levando em consideração o *background* da L1 dos aprendizes?
- características físicas: há espaço para escrever no livro? O livro é robusto? Longo? Pesado? É um livro que pode ser usado mais de uma vez?
- viés cultural: as expectativas dos alunos em relação ao conteúdo, metodologia e formato são contempladas? O senso de humor e filosofia do autor são óbvios ou apropriados? O livro consagra imagens estereotipadas ou ofensivas de gênero, raça, classe social ou nacionalidade?
- validade educacional: o livro leva em consideração, e está alinhado com, aspectos educacionais mais amplos (tais como a natureza e papel das habilidades de aprendizagem, o conceito de ‘conhecimento de mundo’)?
- orientação: as orientações aos professores são úteis e explícitas? Há sugestões sobre como complementar o livro ou apresentar as lições de forma diferentes? São consideradas as perspectivas, expectativas e preferências de professores não-nativos de Inglês?

Richards (2002 *apud* RAMOS, 2009, p. 178-179) aponta as seguintes vantagens e desvantagens acerca dos LDs:

Vantagens	Desvantagens
<ol style="list-style-type: none"> 1. fornecem tanto para o professor como para os alunos um programa estruturado e um <i>syllabus</i>; 2. padronizam o ensino/aprendizagem, ou seja, possibilitam que o mesmo conteúdo seja dado para classes diferentes; 3. mantêm a qualidade do ensino, isto é, se o LD adotado é bom, os alunos são expostos a materiais elaborados com base em princípios de aprendizagem consistentes, com conteúdo sequenciado de forma apropriada e previamente testado; 4. fornecem uma grande variedade de fontes de aprendizagem, já que são frequentemente acompanhados de fitas cassetes, CD-ROMs, vídeos, livro de exercícios etc.; 5. são eficientes, já que possibilitam ao professor dedicar mais tempo ao ensino/aprendizagem da língua do que à elaboração de material didático; 6. podem propiciar modelos de linguagem e inputs precisos e eficazes aos professores cuja primeira língua não seja o inglês; 7. podem servir, juntamente com o manual do professor, como meio de capacitação para professores iniciantes; e 8. têm apelos visuais e atraentes, por terem altos padrões de desenho e produção. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. podem conter linguagem não-autêntica, uma vez que diálogos e textos são muitas vezes produzidos para incorporar aspectos linguísticos que se deseja ensinar; 2. podem distorcer o conteúdo, já que muitos LDs, para que sejam aceitos em diferentes contextos, apresentam uma visão ideal do mundo, evitam temas controversos e, normalmente, colocam como padrão uma sociedade de classe média, em geral, branca; 3. não refletem as necessidades dos alunos, posto que são geralmente escritos para atender mercados globais; 4. podem “desabilitar” (<i>deskill</i>) o professor transformando-o em um mero técnico transmissor, cuja principal função é apresentar materiais elaborados por outras pessoas, caso use o livro como fonte primária, deixando que a maioria das decisões instrucionais seja tomada pelo próprio LD e pelo manual do professor; 5. podem ser muito caros, isto é, os preços não são compatíveis com a realidade de muitos alunos.



Dentre os aspectos apontados por Richards, quais, a seu ver, são mais consistentes para respaldar a escolha pelo uso ou não uso do LD?

Para finalizar essa discussão, trazemos o estudo desenvolvido por Xavier e Souza (2007), que investigam a relação de alunos do ensino fundamental e médio e de uma escola de idiomas com o livro didático de inglês, a fim de levantar seus interesses e concepções a esse respeito.

As vozes dos alunos apontaram que o LD assume papéis como os de: (i) facilitador do ensino e da aprendizagem; (ii) organizador / esquematizador do conteúdo / norteador da aprendizagem; (iii) fixador do conteúdo; (iv) motivador das aulas; (v) agilizador da aprendizagem.

Quanto às vantagens, os alunos indicaram a questão do tempo, já que se configura como uma ferramenta que disponibiliza o conteúdo e atividades, poupando o professor e os alunos de cópias no quadro. Já a grande desvantagem seria a dependência desse recurso, ocasionando aulas enfadonhas, por exemplo.

Quando solicitados a se manifestarem quanto às habilidades e os conteúdos que o LD deveria ensinar, os alunos elencaram suas respostas conforme o quadro abaixo (p.85):

Habilidades e conteúdos	Porcentagens
Deveria ensinar a falar em inglês.	75,9%
Deveria ensinar a traduzir.	61,2%
Deveria ensinar a compreender o que as pessoas falam em inglês.	55,4%
Deveria ensinar a escrever.	54,2%
Deveria ensinar a ler.	51,9%
Deveria ensinar vocabulário.	47,2%
Deveria ensinar gramática.	35,6%
Deveria ensinar a pensar.	9,3%
Outro(s)	0,7%

Xavier e Souza (2007) concluem que

Os dados coletados permitiram concluir que, independentemente do contexto de ensino, o LD ou a apostila de inglês é visto(a) pelos alunos como fonte de conhecimento capaz de facilitar o processo de aprendizagem. É ele(a) que organiza e sistematiza o conteúdo a ser estudado, tornando as informações prontas para o “consumo” e fáceis de serem acompanhadas durante a aula; auxilia na compreensão da matéria, trazendo explicações mais detalhadas e exemplos, complementando, assim, a explicação do professor (um “tira-dúvidas”); reforça ou soli-

difica o que foi aprendido e possibilita o auto-estudo, servindo de guia quando da ausência do professor (XAVIER e SOUZA (2007, p. 86).

Convidamos você agora para refletir acerca de uma questão muito relevante nos processos de produção, avaliação e adaptação de materiais didáticos, a saber: o uso de materiais autênticos. Para isso, vá para a próxima tarefa!

TAREFA 7: WIKI - A (IN)AUTENTICIDADE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS



Leia o texto *A autenticidade do material didático para o ensino de inglês com língua estrangeira* de Schubert (disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pg/v20n31/1982-8837-pg-20-31-00001.pdf>) e, a partir dos aspectos apontados pela autora, produza um texto colaborativo acerca da (in)autenticidade dos materiais didáticos. Para tecer seus argumentos, leve em consideração, os seguintes questionamentos:

- ✓ O que é um material autêntico?
- ✓ Em que medida é preciso utilizar materiais autênticos em todas as aulas?
- ✓ Aprende-se melhor por meio de materiais autênticos? Justifique sua resposta.
- ✓ Você já teve a experiência de ensinar/aprender por meio de materiais autênticos? O que você achou?

Não se esqueça de que o texto a ser produzido na WIKI deve respeitar os princípios de coesão e coerência, não podendo, portanto, ser um amontado de sentenças sem relação. É, pois, fundamental que você assuma uma atitude de diálogo com os colegas.

Critérios de avaliação para esta tarefa: (Valor: 5 pontos)

- pertinência da contribuição na WIKI (argumentos bem fundamentados, relação com a proposta da atividade);
- uso de linguagem acadêmica;
- observação quanto à data estipulada para a finalização da atividade.

VÍDEO BÁSICO



Para saber mais sobre a questão da autenticidade no ensino de línguas estrangeiras, sugerimos o vídeo ‘Authenticity in TESOL’, disponível no site

<https://www.youtube.com/watch?v=cDR8HNQdIVc>



Imbricada à questão da (in)autenticidade, estão as concepções sobre cultura, língua(gem), imagens visuais, dentre outras. Como você define cultura? Qual a relação entre cultura e linguagem? O que seria, a seu ver, uma proposta cultural de aula de LI? Em termos gerais, como a língua inglesa é representada nos materiais didáticos? E as imagens presentes nos livros, servem apenas para ilustrar? Na próxima tarefa, discutiremos alguns desses aspectos.

TAREFA 8 - LEITURA - MATERIAL DIDÁTICO E REPRESENTAÇÕES



FIGURA 10

Ao abordarmos a questão das representações, referimo-nos ao conceito pecheutiano de formações imaginárias, isto é, ao jogo de projeções que os interlocutores fazem de si mesmos e do(s) outros nos processos discursivos (PÊCHEUX, 1969/1997). Falar em representação implica trazer à tona o movimento dos sentidos na história, a relação dos dizeres com a exterioridade, com o ‘já-lá’, enfim com a memória discursiva evocada e ressignificada na tomada da palavra.

Como temos discutido, os materiais didáticos não são instrumentos neutros, mera ferramentas usadas no ensino-aprendizagem de línguas; antes inscrevem-se em determinadas formações ideológicas e discursivas, produzindo efeitos de sentido acerca do que seja língua(gem), cultura, ensinar e aprender, ser professor e aluno, etc, que corroboram o imaginário dos sujeitos em sua relação com a língua, incidindo nos processos de ensino-aprendizagem.

Vejam agora algumas representações de cultura, linguagem, língua inglesa e materialidade visual comumente construídas em materiais didáticos de línguas estrangeiras.

Representações de cultura

A questão de como trabalhar a cultura é um ponto importante no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Todavia, tornar a cultura um ‘objeto ensinável’ (se é que possível) traz alguns desafios para os produtores de materiais didáticos, a começar definição de tal noção.

Kumaravadivelu (2008) ressalta como o conceito de cultura tem desafiado estudiosos ao longo dos anos, e destaca, a partir da visão de diferentes autores, a sua complexidade. Para o antropólogo Geertz (1979 *apud* Kumaravadivelu, 2008), por exemplo, a cultura se refere a padrões de significados transmitidos historicamente em formas simbólicas. A cultura abrangia, então, crenças, valores, costumes, bem como manifestações artísticas de uma comunidade. Trata-se de um fenômeno que, dentre outras coisas, fornece a base para a formação de identidades, molda as atitudes dos sujeitos acerca de si mesmos e da sociedade e direciona seu desenvolvimento intelectual, espiritual e estético.

Street (1993 *apud* Kumaravadivelu, 2008), por sua vez, defende que a cultura é um processo dinâmico de construção de sentidos e deveria ser vista não como um substantivo, mas como um verbo. Hall, na mesma esteira de pensamento, aponta que o mais importante não é o que a cultura ‘é’, mas o que ela ‘faz’. Michel de Certeau (1997 *apud* Kumaravadivelu, 2008) fala sobre ‘cultura no plural’, a fim de problematizar a ilusão de homogeneidade

cultural.

Kumaravadivelu (2008) aponta ainda a questão da globalização como uma força que molda o fluxo global do conhecimento e do capital cultural e que desafia o campo do ensino-aprendizagem de línguas. Em suas palavras,

A globalização cultural é um grande elefante que furtivamente intrometeu-se na arena da educação de língua. Suas dimensões ainda não capturaram apropriadamente a atenção do professor de língua. Ela está tendo, contudo, um impacto enorme não apenas em comunidades reais, mas também em comunidades “virtuais” produzidas pela Internet. A *World Wide Web* deu às pessoas comuns uma capacidade sem precedente de coletar e transmitir informações. Ela rapidamente se tornou uma entidade assombrosa por meio da qual pessoas em várias partes do mundo encontram conhecimento cultural sobre comunidades e nações. E elas encontram não apenas as versões filtradas e higienizadas que as maquinarias governamentais propagam, mas quase tudo – o bem, o mal, o feio. A profissão de ensino de língua, portanto, não pode dar-se o luxo de ignorar os processos emergentes de globalização¹ (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 27).

Quando consideramos os materiais didáticos de língua estrangeira, é comum encontrarmos noções de cultura como um ‘produto consumível’ ou um fenômeno estático não permeado por relações de alteridade e dialogicidade. Assim, são recorrentes estereótipos acerca de determinado povo ou informações cristalizadas sobre certos países, por exemplo.



Como são retratados os brasileiros, ingleses, americanos, alemães em livros didáticos de inglês? Que imagens e dizeres aparecem associados a essas nacionalidades?

Representações de língua(gem)

Um outro importante fator a ser considerado em materiais didáticos refere-se à representação de língua(gem), a qual é construída não apenas por meio das proposições explicitadas pelos autores, mas, sobretudo, pela forma como a língua é apresentada (nas atividades, exercícios, textos escritos e orais). Assim, a análise de materiais aponta para os constructos teóricos relativos ao que seja língua(gem), e conseqüentemente, seu ensino-aprendizagem, abrindo espaço para que se problematize a incidência dessas representações na relação sujeito-língua alvo.

Em seu artigo intitulado *O ensino de línguas estrangeiras vinculado às concepções de linguagem*, Guilherme (1998) afirma que o ensino dessas línguas tem recebido diversos tratamentos ao longo de sua história, tratamentos estes motivados por diferentes concepções de linguagem, de aprender e ensinar línguas, isto é, pelas abordagens subjacentes aos processos de ensinar (FONTÃO DO PATROCÍNIO, 1993) e também pelas diferentes formas de se conceber a natureza do processo interacional em sala de aula. A autora tem como objetivo realizar um estudo histórico-crítico do processo de ensino e aprendizagem de LE, assim como descrever e refletir acerca dos suportes teóricos do ensino de LE que sustentam as abordagens de ensino utilizadas em sala de aula e como as mesmas estão vinculadas às concepções de linguagem.

Segundo Guilherme (1998), a concepção que os professores de LE têm sobre o que seja linguagem humana, ou a concepção por eles reveladas em suas atitudes e atividades propostas em sala de aula, pode levá-los a diversos caminhos em sua prática educacional.

A concepção de linguagem enquanto **expressão do pensamento** leva os professores à suposição de que seus alunos e alunas são indivíduos que se enunciam em LE não em relação a outros interlocutores, apenas contemplam a realidade, tanto no contexto de sala de aula quanto fora dele, tal como ela é e, se não se expressam bem, é porque não pensam (GUILHERME, 1995). Enunciar então seria um ato monológico e individual, e o 'outro', assim como as circunstâncias sociais e históricas da enunciação não seriam condições determinantes no processo de comunicação.

A concepção de linguagem enquanto **instrumento de comunicação** leva os professores à suposição de que alunos e alunas são emissores e receptores que fazem uso de códigos iguais ou semelhantes e convencionais, o que lhes garante uma comunicação efetiva. O ensino de línguas que se pauta nessa concepção de linguagem visualiza o código linguístico virtualmente e descaracterizado de sua real função. Nessa perspectiva, o ensino de línguas baseado nesta concepção de linguagem constrói seus suportes teóricos nos moldes

³ Nossa tradução do original.

estruturais dos estudos linguísticos e pressupõe que o aprendizado da língua deva ser voltado para a construção de orações e das possíveis palavras que possam eventualmente entrar nessas diferentes construções, já que a língua é vista como um conjunto de signos que, ao se combinarem, transmitem mensagens de um emissor para um receptor.

Finalmente, a concepção de linguagem como **processo de interação e como processo em permanente construção** leva professores e professoras à suposição de que seus alunos são indivíduos que realizam ações através da linguagem, ou seja, é através dela que constroem o mundo e se constituem como sujeitos. Acreditam assim como Bakhtin (1995, p. 123) que:

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

O processo de interação verbal mencionado por Bakhtin (1995) refere-se à negociação de sentidos realizada pelos sujeitos decorrentes da contextualização de enunciados. Já a enunciação está relacionada à natureza desses enunciados resultantes da interação entre esses sujeitos. Nesse sentido a ação enunciativa se realiza dialogicamente criando assim um ambiente autêntico⁴ de comunicação, dentro e fora do espaço institucional da sala de aula. E quando nesse ambiente autêntico de comunicação os interlocutores vivenciam o diálogo eles se empenham na transformação da realidade (FREIRE, 1970). Sendo assim, é através da dialogia que a interação se consolida na sala de aula de línguas, com professores e professoras, alunos e alunas atuando de forma comunicativa, num processo de criação, recriação e produção de sentidos.

Ao refletir sobre a abordagem tradicional de línguas, em que a linguagem é concebida enquanto expressão do pensamento, Guilherme (1998) pontua que essa abordagem de ensino de línguas considerava o mesmo como o aprendizado de regras gramaticais.

⁴Segundo Franzoni (1992, p. 55), as discussões acerca de autêntico e não-autêntico podem apagar “o fato de a sala de aula constituir um espaço socialmente definido e, conseqüentemente, o fato de a situação de ensino/ aprendizagem ter sua própria especificidade enquanto prática social”. Para ela, não se deve reduzir o conceito de autenticidade visando apenas efetivar uma mudança em direção ao lugar do saber, mas sim vinculá-lo a componentes fundamentais do processo de ensino/aprendizagem de LE bem como à questão de como efetivar, nesse processo, uma mudança para o lugar do saber.

Esse ensino tomava como padrão de linguagem os clássicos da literatura, ou seja, impunha o aprendizado de uma norma culta tendo como referencial os escritores de obras-primas literárias. Era, portanto, o aprendizado da gramática normativa ou tradicional, cujo cunho era a descrição dos fatos da língua padrão e da norma culta da língua.

Em relação à metodologia utilizada para o ensino das LEs, o ensino tradicional de línguas estava ligado à concepção de que adquirimos uma L2 ou LE quando sabemos suas formas e regras, a mesma concepção existente para o aprendizado das línguas clássicas. Como consequência os aprendizes manipulavam livros didáticos que, segundo Richards e Rodgers (1996), tipicamente consistiam de capítulos ou lições organizados em pontos gramaticais onde cada ponto gramatical era listado, sua regra de uso era explicada e ilustrada com amostras de sentenças. Falar a LE não era o objetivo, e a prática oral era limitada à leitura feita em voz alta pelos alunos e alunas das sentenças que haviam traduzido, as quais eram construídas para ilustrar o sistema gramatical da língua e conseqüentemente tinham pouca relação com a LE em estudo a ser utilizada num contexto de real comunicação. Assim, os aprendizes eram levados ao estudo da gramática normativa da língua e a acumularem informações sobre a língua sem, contudo, fazerem um uso efetivo desta língua.

Para Richards e Rodgers (1996), esse cunho prescritivo com ênfase na norma culta estabelecida por literatos e filósofos e a desconsideração com a variação da linguagem coloquial oral comprometiam o aprendizado das línguas no sentido de não levar os aprendizes a vivenciarem a língua em uso pelos falantes no momento do processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo. Assim, ao restringir o ensino a uma descrição da língua escrita e deixando de lado o estudo da oralidade os aprendizes desenvolviam com dificuldade sua competência comunicativa, mas sim ficavam expostos ao estudo do domínio da ortografia para que se pudessem evitar erros contra a norma culta da língua, outra característica enfatizada pela gramática normativa ou tradicional.

Guilherme (1998) afirma que há de se destacar que as gramáticas com moldes tradicionais utilizadas para o ensino de LEs línguas estrangeiras foram concebidas com base nas gramáticas para o ensino de língua materna, que por sua vez, seguem os esquemas das gramáticas grega e latina. Tais esquemas, muitas vezes, não se adaptam à descrição de certas línguas modernas. Para a autora, tomar como referencial no ensino de LE os mesmos princípios utilizados no ensino de língua materna podem comprometer as etapas de percepção linguística por parte dos aprendizes, uma vez que a referência inicial do aprendiz de língua materna é a linguagem oral já adquirida, enquanto que a referência imediata do aprendiz de LE seria um correspondente de significação, em geral, na linguagem escrita e em língua materna (GUILHERME, 1995).

Segundo Guilherme (1998), a mais conhecida metodologia que adota as concepções acima mencionadas é o Método da Gramática e Tradução (MGT) ou ‘Método Tradicional’ (STERN, 1987, p. 453) que fez com que o ensino de LEs se voltasse para o aprendizado do léxico, da gramática e da tradução, o que levaria os aprendizes a adquirirem um conhecimento mais profundo de seu próprio idioma, desenvolvendo assim sua inteligência e capacidade de raciocínio (BOHN e VANDERSEN, 1988).

Guilherme (1998) postula, assim, que o ensino de línguas nos moldes tradicionais preconizava o uso da gramática normativa ou tradicional e caracterizava-se pela concepção de língua como ‘produto’, já que os modelos a serem alcançados eram preestabelecidos e conseqüentemente existia a ausência de ênfase no processo de aquisição da língua em estudo, ou seja, não se consideravam as etapas de interação do aprendiz com a língua-alvo. A autora afirma que, embora seja uma metodologia originada no final do século XVIII e utilizada amplamente no século XIX, há evidências que o ensino de gramática e tradução tem ocorrido na instrução de línguas estrangeiras através dos tempos, inclusive nos dias de hoje, seja como estratégia central de ensino, seja como estratégia cooperante em conjunção com outras estratégias (STERN, 1987) e ainda permanece como metodologia padrão para o ensino de línguas em muitas instituições educacionais (BROWN, 1993).

Nas últimas décadas do século XIX, o MGT passou a ser questionado como sendo uma abordagem ‘fria’ e acusada pelo fracasso do ensino das LEs (STERN, 1987) e vários fatores contribuíram para o questionamento e rejeição do MGT, dentre alguns o aumento da comunicação entre os povos da Europa, o desenvolvimento de novas abordagens de ensino e o reconhecimento dos educadores da importância do ensino da proficiência oral nos programas de ensino de LE (RICHARDS e RODGERS, 1996).

No que tange a abordagem estruturalista/comportamentalista de ensino de línguas, em que a linguagem é concebida enquanto instrumento de comunicação, Guilherme (1998) afirma que o panorama do processo de ensino e aprendizagem de LEs no final do século XIX e início do século XX constituiu-se sob a influência dos reformistas que, na sua maioria, acreditavam, segundo Richards e Rodgers (1996) que a língua falada era fundamental e por isso deveria ser refletida numa metodologia com bases orais. As descobertas da fonética deveriam ser aplicadas ao ensino e ao treinamento de professores, os aprendizes deveriam ouvir a língua primeiramente antes de visualizá-la na forma escrita, as palavras deveriam ser apresentadas em sentenças, que por sua vez deveriam ser praticadas em contextos significativos, as regras de gramática deveriam ser ensinadas depois que os aprendizes as tivessem praticado em contextos (gramática indutiva) e, finalmente, que a tradução deveria ser evitada, embora a língua materna pudesse ser usada objetivando o ensino de novas palavras ou o controle da compreensão por parte dos aprendizes.

Os princípios do movimento reformista forneceram suportes teóricos para a metodologia que hoje conhecemos como Método Direto. Stern (1987) afirma que, historicamente, a reforma no ensino de LEs tentou tornar o processo de ensino e aprendizagem mais efetivo através de uma mudança radical a partir do MGT e que essa reforma seguiu-se sob uma variedade de terminologias, dentre elas Método Reformista, Método Natural, Método Psicológico, Método Fonético. Entretanto, permaneceu Método Direto, pois descrevia as várias características das abordagens emergentes no ensino de LEs.

Em relação aos estudos linguísticos, o começo do século XX é marcado por estudos que voltam suas atenções para o funcionamento da língua, abrindo assim caminho para a teoria descritiva tal como a conhecemos hoje. O Curso de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure publicado em 1916 faz com que a Linguística ganhe um objeto específico de estudo: a língua, um sistema de signos (unidades) que, organizados, formam um todo.

Os estudiosos que sucederam a Saussure passaram a chamar a organização interna da língua - o sistema - de *estrutura*. Surge assim o estruturalismo que passa a preconizar que o valor de cada elemento da língua só é adquirido se relacionado com o todo de que faz parte. Assim, as unidades linguísticas se definem pela posição que ocupam na rede de relações que constitui o sistema total da língua, ou seja, a língua funciona como uma estrutura onde os elementos têm que ser analisados em seu inter-relacionamento, já que todos os elementos se relacionam entre si formando um sistema e só tem valor em virtude de se oporem a outros e com outros poderem combinar-se.

Neste contexto, surge a gramática descritiva ou estrutural que recebe tal denominação por fazer a descrição da estrutura e funcionamento das línguas, ou seja, a descrição de suas formas e funções, bem como distinguir o que é ou não gramatical. As unidades linguísticas são apresentadas como *construções padrões* nas gramáticas com moldes estruturais e há uma preferência para a forma oral. Saber a língua seria, portanto, saber as unidades e categorias linguísticas existentes nesta língua, os tipos possíveis de construções a serem realizadas e suas respectivas funções.

O ensino de LEs baseado nos pressupostos teóricos do estruturalismo leva os aprendizes à uma preocupação com a construção de orações e para isso precisam conhecer os padrões das orações e saber quais são as palavras que podem entrar nas diferentes construções. Aliado aos pressupostos teóricos do estruturalismo o ensino de LEs ainda sofreu influência de uma visão comportamentalista da linguagem, através do americano L. Bloomfield, que propunha uma teoria geral da linguagem elaborada nos moldes comportamentalistas preconizados por Skinner. Isso significava que os aprendizes de uma língua deveriam automatizar estruturas necessárias a uma prática da língua falada

na comunicação cotidiana. Sendo assim, o ato linguístico, considerado também um tipo de comportamento, recebia a mesma análise dos demais comportamentos humanos em termos de resposta a um estímulo.

O domínio do estruturalismo na Linguística ocorreu até os anos 50 quando um novo movimento foi introduzido com um novo modelo e um método de descrição conhecidos como Teoria Gerativo-Transformacional, ligados particularmente aos trabalhos de Noam Chomsky. Chomsky refere-se à *competência* como o conhecimento que o falante tem da gramática de sua língua em contraponto com o *desempenho* que seria o uso que o falante faz desse conhecimento. Concebe a Gramática Gerativo-Transformacional como um sistema de regras de substituição que, a partir do símbolo inicial - *oração* - e com o auxílio de um léxico, permitem gerar sequências de símbolos denominados *estruturas profundas*, que contêm, a princípio, todas as informações semânticas necessárias à interpretação de uma frase.

O ensino de línguas estrangeiras baseado nas teorias de Chomsky enfatiza, portanto, como no estruturalismo, uma preocupação tanto com a construção e elaboração de sentenças quanto com o desenvolvimento da competência gramatical dos aprendizes. A competência comunicativa desses aprendizes é desconsiderada, assim como a natureza da enunciação, a interação e a constituição dos aprendizes como sujeitos sócio-históricos através da linguagem.

Com os princípios teóricos advindos do estruturalismo, do gerativismo e transformacionalismo e do movimento reformista representado pelo Método Direto, e ainda, com a visão do ensino de LEs numa perspectiva teórica comportamentalista, surgem diversas metodologias de ensino de línguas estrangeiras. O Audiolingualismo e o Método Audiovisual caracterizam-se como as metodologias que melhor representam o reflexo dessas teorias.

O Audiolingualismo é uma metodologia de origem americana, mas que influenciou o cenário de educação de línguas em muitas partes do mundo. O ensino das LEs recebeu transformações com a entrada dos EUA na Segunda Guerra, pois o governo americano se viu diante da necessidade de possuir militares com fluência em diversas línguas, dentre algumas o alemão, francês, italiano, chinês, japonês. Esta necessidade levou o exército a requisitar às universidades americanas o desenvolvimento de um programa especial de treinamento de línguas para os militares. O objetivo básico deste programa era desenvolver a fluência e proficiência conversacional dos militares nas diversas línguas estrangeiras de que necessitariam.

Segundo Guilherme (1998), a comunidade acadêmica da época passou a dar atenção à metodologia usada no programa militar e, os profissionais envolvidos na área de ensino e aprendizagem de L2 e LE desenvolveram a abordagem americana denominada Audiolingualismo, sendo seus principais objetivos a ênfase dominante em duas habilidades: ouvir e falar. Isso não quer dizer que a leitura e a escrita não sejam consideradas, mas consistem de etapas que sucedem as atividades de ouvir e falar. A língua-alvo é usada, na medida do possível, como mediadora da instrução e a tradução e o uso da língua nativa são procedimentos desaconselhados em sala de aula. Em relação às técnicas usadas, o audiolingualismo não enfoca a apresentação da gramática através do isolamento de traços paradigmáticos como listas de pronomes, preposições ou formas verbais como no MGT, mas também não a ignora por completo.

Segundo Richards e Rodgers (1996, p. 57) já que o audiolingualismo é uma abordagem primordialmente oral para o ensino de línguas, “o foco da instrução é na fala imediata e precisa; há poucas condições para explicações gramaticais ou falas sobre a língua.” Nessa perspectiva de ensino e aprendizagem, os diálogos e os ‘drills’(exercícios estruturais) formam as bases das práticas em salas de aula. O objetivo dos diálogos é contextualizar situações e as estruturas padrões a serem usadas nos diversos contextos e através da repetição e memorização desses diálogos a pronúncia correta das palavras, o ritmo e entonação da língua podem ser explorados. Os ‘drills’ são então desenvolvidos depois da repetição e memorização dos diálogos, na forma de padrões gramaticais específicos a fim de levar os aprendizes a uma automatização de estruturas.

O laboratório de línguas é também introduzido pelo audiolingualismo, sendo considerado essencial por fornecer oportunidades de prática de exercícios estruturais de conversações idealizadas que “ensaiavam as trocas verbais de falas comuns na forma estilizada de estímulo e resposta” (STERN, 1987, p. 465).

Segundo Guilherme (1998), até os anos 60 o Audiolingualismo foi amplamente utilizado como uma abordagem de ensino de LE e L2 tanto nos EUA como em outros países. Porém, passou a ser criticado tanto em relação à sua teoria linguística quanto em relação à sua teoria de aprendizagem. Passou-se a perceber que os aprendizes não eram capazes de transferir as habilidades adquiridas em sala de aula para outros contextos de real comunicação na língua-alvo. No entanto, mesmo nos dias de hoje, o Método Audiolingual é adaptado e utilizado em metodologias contemporâneas de ensino de LE (BROWN, 1993).

O Método Audiovisual representa uma outra metodologia cujas concepções teóricas se assemelham ao Audiolingualismo. Foi desenvolvido na França nos anos 50 e adaptado ao

ensino de línguas nos EUA e Reino Unido nos anos 60 e no Canadá nos anos 70, ano este também de seu apogeu no contexto brasileiro de ensino de LE. A principal característica deste método reside no cenário visualmente apresentado aos aprendizes em sala de aula e que constitui o meio principal de envolvê-los em enunciados e contextos significativos.

O aprendizado das línguas é concebido como um processo que ocorre em vários estágios. Num primeiro momento os aprendizes se familiarizam com a linguagem do dia-a-dia, num segundo momento os aprendizes são levados a falar sobre vários tópicos e praticar leitura de textos fictícios e jornalísticos. Num terceiro momento os aprendizes usam um discurso mais especializado e profissional e falam de outros interesses. Para que esses estágios possam ser sistematicamente realizados, o ensino constitui-se de uma “ordem de eventos” (STERN, 1991).

O método audiovisual se assemelha ao audiolingual em várias características, tais como o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita após a prática oral da língua e a utilização de exercícios estruturais de fixação. Como no audiolingualismo, esta metodologia deriva da linguística estrutural e descritiva, apesar de “ênfatar a natureza social e situacional da linguagem... através da apresentação visual [...] que estimula o contexto social no qual a língua é usada [...] e torna a prática dos traços linguísticos a serem aprendidos contextualmente significativa” (STERN, 1987, p. 467-468). Porém, o autor supracitado afirma que os aprendizes são encorajados a absorver de forma global os enunciados que ouvem na fita no contexto que são expostos na tela e, esta forma global de apresentação através de práticas de seqüências não é fundamentalmente diferente da forma utilizada no método audiolingual.

Stern (1987) afirma que o método audiovisual também possui traços do Método Direto e por isso tem dificuldades em transmitir significados. Para ele a imagem visual não garante que o significado de um enunciado não seja mal-interpretado pelos aprendizes e a rigidez imposta nas seqüências de ensino não possui suposições teóricas consistentes sobre as seqüências de aprendizagem.

Esse tipo de abordagem de ensino de LE é atualmente criticada, tanto do ponto de vista teórico, em função de radicalismo comportamentalista skinneriano, quanto prático, sobretudo se levarmos em consideração o não desenvolvimento do uso efetivo da língua. Nesse tipo de abordagem, os aprendizes são levados a saber *como dizer* e não *o que dizer*. O conceito de aprender fica então reduzido ao treinamento e repetição exaustivos das estruturas até a sua mecanização e não como uma atividade comunicativa e interacional.

Finalmente, nas reflexões realizadas sobre a abordagem interacional/comunicativa de ensino de línguas em que a linguagem é concebida enquanto processo de interação,

Guilherme (1998) esclarece que, após um período quando se acreditava que os indivíduos faziam uso da língua para traduzir e exteriorizar pensamentos ou transmitir informações a outros indivíduos, surgem estudos que passam a conceber o aprendiz como centro do processo de ensino e aprendizagem. Para os professores, ensinar uma LE passa então a ser uma tentativa de levar os aprendizes, através da interação, a atingirem uma competência comunicativa resultante de uma negociação de sentidos, seja com o texto, seja com outros falantes. Desta forma, serão capazes de estabelecer “uma logicidade nos sentidos construídos, considerando o contexto onde se gerou esse conhecimento” (SANTOS, 1995, p. 32) e tornar-se-ão sujeitos capazes de, como na língua materna⁵, realizarem ações através da linguagem, construir o mundo e seus referentes, constituindo-se assim como sujeitos históricos e participantes de sua práxis.

No final dos anos 70 e adentrando os anos 80 surge o Movimento Comunicativo que passou a sugerir que o ensino deixasse de considerar a língua como depósito de formas, muitas vezes inexistentes na vida real dos aprendizes e passasse a considerar que o ensino e a aprendizagem de uma língua estão associados a situações do mundo real de professores e aprendizes (WIDDOWSON, 1991). O referido movimento fez surgir a Abordagem Comunicativa (AC) que permeia a área de ensino e aprendizagem de LE no Brasil. Com bases interacionais, a AC centraliza-se nas necessidades do aprendiz e no desenvolvimento de sua competência comunicativa. Nessa perspectiva não só os aspectos gramaticais são considerados, mas também os sócio-histórico-culturais. A AC preconiza que é na interação que o aprendiz desenvolve sua competência comunicativa, ou seja, o aprendizado de uma LE surge da interação entre aprendizes, professores e professoras, textos e atividades.

Atualmente existem docentes que utilizam a AC em seu processo de ensinar e, de fato, os princípios desta abordagem se manifestam em sua prática pedagógica. Em contrapartida existem aqueles que, apesar de se declararem como *comunicativos*, ainda continuam preconizando o uso da gramática através de uma metodologia audiolinguísta ou estrutural. Aliado a esse fator, as séries didáticas utilizadas para o ensino de LE, nacionais ou importadas, “possuem gradação gramatical, embora seus autores as definam como materiais pertencentes a AC” (SANTOS, 1993, p. 138).

⁵ Franchi (1987, p. 12) ao analisar o valor da interação no processo de ensino e aprendizagem de língua materna afirma que é “na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria do sistema linguístico, no sentido que constrói, com os outros, os objetos linguísticos sistemáticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores. Por isso, essa atividade do sujeito não é somente uma atividade que reproduz, ativa esquemas prévios: é, em cada momento, um trabalho de reconstrução.”

Representações de língua inglesa

No caso específico da língua inglesa, um aspecto que deve ser considerado, na elaboração ou avaliação de materiais, é justamente o seu *status* de língua internacional, falada duas vezes mais por não-nativos do que nativos. Todavia, tradicionalmente os materiais didáticos, especialmente os livros didáticos, focam as variedades da língua inglesa tidas como padrão nos EUA e Reino Unido, invisibilizando, assim, todas as demais variantes, o que pode gerar compreensões equivocadas, por parte dos aprendizes, acerca de quem fala inglês e com quais propósitos, levando inclusive à confusão, resistência ou atitudes desrespeitosas para com as variantes não prestigiadas (MATSUDA, 2012).

Matsuda (2012, p. 172-177) apresenta alguns questionamentos a fim de contemplar o caráter internacional da língua inglesa e sua relação com a produção, avaliação e adaptação de materiais. A saber:

- a) Em que variedade do inglês, o material se baseia? Trata-se da variedade que meus alunos devem aprender?
- b) O material promove exposição adequada a outras variedades do inglês e desenvolve consciência suficiente acerca da diversidade linguística da língua?
- c) O material representa uma variedade de falantes?
- d) Que culturas são representadas?
- e) O material é apropriado para o contexto local?

Matsuda (2012) também aponta exemplos de materiais que, de alguma forma, abrangem a LI em sua diversidade: áudio-visuais (CDs, DVDs, áudios e *clips* de filmes disponíveis na internet), mídia (jornais e revistas), websites oficiais (de países e cidades, organizações internacionais), *websites* pessoais, *blogs* e redes sociais.



Você se lembra qual a variedade de inglês era usada em livros ou materiais didáticos nos quais estudou? Faça uma pesquisa em livros didáticos de inglês mais atuais a fim de verificar se há espaço nesses materiais para outras variedades da língua.

Representações visuais

Além da materialidade verbal, uma outra forma de construir representações se dá por meio das materialidades visuais presentes nos materiais didáticos.

Hashiguti (2013), por exemplo, analisa o funcionamento das imagens de corpos e rostos em livros didáticos de língua inglesa, a fim de discutir seus possíveis efeitos para os processos de aprendizagem bem como para a relação do sujeito com os sentidos em e sobre a língua estrangeira. A partir de uma perspectiva discursiva, a autora toma as imagens como materialidades visuais, espessuras significantes, marcadas pela opacidade e por sua relação com o exterior. Assim, “para ter sentido, a imagem, como outros tipos de unidades, é uma espessura a ler que movimenta sentidos já-lá (sentidos historicamente possíveis) e aciona saberes sobre gêneros discursivos/de visibilidade, em processos tanto de estabilização parafrástica como de renovação de sentidos” (p. 39).

Hashiguti (2013) aponta que, no *corpus* analisado, uma característica regular dos rostos é o sorriso, expressão facial que parece se repetir independentemente dos assuntos e estruturas gramaticais trabalhados. Ainda que as imagens sejam inseridas nas unidades como forma de apoio para as atividades linguísticas, ao adotar um ponto de vista discursivo, compreende-se que há um movimento de regularização de sentidos, nos livros, corroborando o imaginário de falantes da LI predominantemente alegres e de uma língua em que se pode ser feliz.

Discursivamente, a língua estrangeira aparece pouco relacionada à discussão de problemas sociais, situações difíceis que envolvam temas considerados talvez mais delicados, como a morte, os desastres naturais, as questões políticas, guerras, confrontos, pobreza e exclusão, que também acontecem na e pela língua inglesa (HASHIGUTI, 2013, p. 50-51)

A análise das imagens referentes à família, por sua vez, mostra o apagamento de representações outras além da concepção tradicional de núcleo familiar (formado por pai, mãe e filhos). Dito de outro modo, nem toda família pode estar representada nos livros didáticos.

Obviamente, a distribuição mundial desses livros é uma condição importante, e produz como efeito a escolha de fotografias que se acredita poderiam ser mais aceitas nas diferentes comunidades. Essa es-

colha, entretanto, é já uma injunção em um discurso e não em outro”
(HASHIGUTI, 2013, p. 51-52).

Cumprе salientar que o estudo de Hashiguti (2013) não visa tecer juízos de valor acerca dos livros didáticos, mas apontar os efeitos de naturalização e silenciamento de sentidos e sua incidência para as práticas pedagógicas, abrindo possibilidades de deslocamentos discursivos.

LEITURAS COMPLEMENTARES



Para discussão de estereótipos sobre as representações de homens e mulheres em livros didáticos de LE e de representações de cultura na mídia, sugerimos a leitura dos textos de Oliveira (2008) e Brito e Guilherme (2012), respectivamente:

- OLIVEIRA, S. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 47, n. 1, 2008. p. 91-117. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tla/v47n1/v47n1a05.pdf>
- BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Ensino de culturas estrangeiras em escolas brasileiras: um olhar sobre o discurso da mídia. *Linguagem & Ensino*, v.15, n.1, 2012. p. 159-180. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15414>



TAREFA 9: FÓRUM DE DISCUSSÃO – LIVROS DIDÁTICOS: REPRESENTAÇÕES

Nesta tarefa, você terá a oportunidade de pesquisar livros e/ou materiais didáticos (impressos ou digitais) de língua inglesa, a fim de analisar algumas representações. Você pode escolher as que foram trabalhadas neste módulo ou optar por outras. Explícite sua proposta, contextualizando seu leitor acerca: do material escolhido, de seus objetivos, do corpus selecionado e da análise propriamente dita. Poste suas considerações no Fórum e interaja com seus colegas. Caso opte por esse tema, você poderá explorá-lo em seu PIPE 9.

Critérios de avaliação para esta tarefa: (Valor: 10 pontos)

- pertinência da resposta (argumentos bem fundamentados, relação com a proposta da atividade);
- interação com os colegas;
- uso de linguagem acadêmica;
- observação quanto à data estipulada para a finalização da atividade.



TAREFA 10: Fórum – Costurando fios (PIPE 9)

Para finalizar, grave um vídeo de 3 minutos no Flipgrid, retomando aspectos discutidos nas leituras das Tarefas 6 e 8. Que aspectos mais lhe chamaram a atenção? Lembre-se de que você está construindo sua base teórica para desenvolver o seu projeto do PIPE 9. Interaja com seus colegas por meio de perguntas e apontamentos. Você pode gravar outro vídeo em resposta ou escrever nos comentários. Para gravar o seu vídeo, clique aqui: <https://info.flipgrid.com/>

Lembre-se de que os vídeos ficam disponíveis na própria plataforma do Flipgrid (não é necessário postá-los no Fórum).

Critérios de avaliação para esta tarefa:

- pertinência da resposta (argumentos bem fundamentados, relação com a proposta da atividade);
- interação com os colegas;
- uso de linguagem acadêmica;
- observação quanto à data estipulada para a finalização da atividade.



IV - REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BOHN, H.; VANDERSEN, P. (Orgs.) (1988). **Tópicos de Linguística Aplicada: O Ensino de Línguas Estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1993.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. **Repensando o conceito de competência comunicativa no aquecimento da aula de português - língua estrangeira: uma perspectiva estratégica**. Campinas: UNICAMP, Dissertação de Mestrado, 1993.

FRANCHI, C. Linguagem - Atividade Constitutiva. **Almanaque - Cadernos de Literatura e Ensaio**5. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 9-27.

FRANZONI, P. H. **Nos bastidores da comunicação autêntica - uma reflexão em lingüística aplicada**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GUILHERME, M. F. F. Teorias Lingüísticas & Concepções de Linguagem & Abordagens de Ensino de LE. **Caderno Acadêmico**, vol. 1. Uberlândia: Ed. da UFU, 1995. p. 105-117.

_____. O ensino de línguas estrangeiras vinculado às concepções de linguagem. **Letras & Letras**. Vol. 14(1). 1998. p. 199-222.

HASHIGUTI, S. T. O corpo nas imagens em livros didáticos de língua inglesa: repetição e regularização de sentidos. In: HASHIGUTI, S. T. (Org.) **Linguística aplicado ao ensino de línguas estrangeiras: práticas e questões sobre e para a formação docente**. Curitiba: CRV, 2013. p. 35-54.

KUMARAVADIVELU, B. Culture and Its Complexities. In: **Cultural Globalization and Language Education**. New Haven and London: Yale University Press, 2008. p. 8-27.

MACHADO, N. J. Sobre Livros Didáticos-, quatro pontos. **Em Aberto**, ano 16, n.69, 1996. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1036/938>. Acesso em 07/11/2014.

MATSUDA, A. Teaching Materials in EIL. In: Alsagoff, L. (Ed.). **Principles and Practices for Teaching English as an International Language**. New York: Routledge, 2012. p. 168-185.

PÊCHEUX, M. (1969). Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (eds.), **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania S. Mariani et al. 3ª ed., Campinas, Unicamp, p 61-105. 1997.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 173-198.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Melbourne: Cambridge University Press, 1996.

SANTOS, J. B. C. A Aula de Língua Estrangeira (Inglês) Modulada pelo Livro Didático. UNICAMP: Dissertação de Mestrado, 1993. _____. Refletindo teoricamente o conceito de aprender... **Caderno Acadêmico**, vol. 1. Uberlândia: Ed. da UFU, 1995. p. 28-34.

SHELDON, L. E. Evaluating ELT textbooks and materials. **ELT Journal**, 42(4), 1998. p. 237-246.

STERN, H. H. (1987). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

WIDDOWSON, H. G. (1991). **O ensino de línguas para a comunicação**. Trad. de José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes.

XAVIER, R. P.; SOUZA, D. T. de. O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 47(1), 2008. p. 65-89. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v47n1/v47n1a04.pdf>. Acesso em 05/11/2014.

VILAÇA, M. L. C. O Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. VII, n. XXVI, 2008. Disponível em <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78> Acesso em 17/12/2014.

MÓDULO 3

Material didático: princípios e possibilidades

Prezado(a) aluno(a),

No terceiro módulo de nosso curso, propomo-nos a discutir alguns princípios basilares na produção de materiais didáticos e a problematizar possibilidades de adaptação desses materiais, tendo em vista a necessidade de se desenvolverem práticas significativas de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Seja bem-vindo(a) ao terceiro módulo!

Conteúdos básicos do Módulo:

1. Princípios e procedimentos na elaboração de materiais didáticos.
2. Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e práticas significativas
3. Material didático: outras possibilidades

Objetivos do Módulo:

Ao final deste estudo, esperamos que você, aluno(a), possa:

- a) discutir princípios e procedimentos envolvidos na elaboração de materiais didáticos;
- b) problematizar o ensino-aprendizagem de língua estrangeira como prática significativa;
- c) discutir o uso de sequências didáticas e gêneros textuais para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Principais recursos:

- ✓ Guia de estudos; Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA Moodle), Web

Tempo de dedicação neste módulo

Para desenvolver as atividades deste módulo, recomendamos uma dedicação de, pelo menos, 25 horas, distribuídas entre: leitura do material didático e desenvolvimento das tarefas propostas.

Tarefa 11 – Fórum de Discussão – Práticas de ensino-aprendizagem



Você já assistiu ao filme ‘Escritores de Liberdade’? Trata-se da história de uma professora que transforma o contexto de ensino em que está inserida, ao encorajar seus alunos a escreverem sobre suas histórias de vida. Assista a uma cena do filme (<http://www.youtube.com/watch?v=uV4OBYdcEps>) e responda: o que lhe chama a atenção nessa cena? Que ‘princípios pedagógicos’ parecem ser usados pela professora?

Em seguida, assista à mesa-redonda ‘Interculturalidade e decolonialidade no ensino-aprendizagem de línguas’ (<https://www.youtube.com/watch?v=LzQ4Z53pZU8&t=2s>)

Como você relacionaria a cena do filme e as discussões levantadas na mesa-redonda com o que temos estudado ao longo desse curso? Sustente sua resposta com base em articulações teóricas, exemplos práticos e problematizações. Compartilhe suas reflexões no Fórum de Discussão e interaja com os colegas.

Critérios de avaliação para esta tarefa: (Valor: 10 pontos)

- pertinência da resposta (argumentos bem fundamentados, relação com a proposta da atividade);
- interação com os colegas;
- uso de linguagem acadêmica;
- observação quanto à data estipulada para a finalização da atividade.

Tarefa 12: Leitura - Produção de material didático: princípios e procedimentos



A produção de material é um processo complexo, constituído de várias etapas, determinadas, sobretudo, por concepções de língua(gem) e ensino-aprendizagem. Tais concepções funcionam como princípios organizadores e determinantes das decisões empreendidas na elaboração dos materiais.

Graves (2000) aponta que a elaboração de material consiste no processo de planejamento por meio do qual os professores criam unidades e lições a fim de alcançar os objetivos de um curso. Esse processo ocorre em um *continuum* de tomada de decisões e criatividade. O autor elenca ideias sugeridas por professores de LEs ao produzirem ou organizarem atividades para o ensino-aprendizagem. Abaixo apresentamos algumas delas:

- a) basear as atividades no conhecimento prévio dos alunos e naquilo que é relevante para eles;
- b) focar as atividades nas necessidades dos alunos;
- c) promover atividades que levem os alunos a descobrirem, resolverem ou analisarem algo;
- d) promover atividades que desenvolvam habilidades ou estratégias;
- e) elaborar atividades que integrem as habilidades (speaking, listening, writing and reading);
- f) desenvolver atividades que permitam aos alunos compreender contextos e diferenças culturais;
- g) priorizar atividades que sejam autênticas.

Leffa (2008) concebe a produção de materiais de ensino como sequência de atividades cujo objetivo é criar um instrumento de aprendizagem. Ele aponta quatro momentos essenciais para esse processo:

- (i) análise – consiste no exame das necessidades dos alunos, a fim de determinar o que eles precisam aprender
- (ii) desenvolvimento – refere-se aos objetivos a serem definidos após a análise das necessidades e devem contemplar três componentes essenciais: (1) as condições de desempenho; (2) o comportamento que o aluno deve demonstrar (expresso por um verbo); (3) o critério de execução da tarefa. Após a definição dos objetivos de aprendizagem, devem-se selecionar os conteúdos pelos quais eles serão alcançados. A definição dos conteúdos é, por sua vez, pautada, na definição da abordagem de ensino-aprendizagem, sintetizada por Leffa da seguinte forma:

Abordagem	Foco
Abordagem estrutural	Focada no ensino do léxico e das estruturas gramaticais da língua. Prioriza mais a forma do que com o conteúdo.
Abordagem nocional/ funcional	Prioriza o objetivo para o qual se usa a língua, na realidade, mais na função do que na noção (usar a língua para discordar, apresentar alguém, pedir desculpas, fazer um convite etc.).
Abordagem situacional	Foca nas situações em que a língua é usada: visita ao médico, <i>check in</i> no aeroporto, abertura de uma reunião de negócios, etc.
Abordagem baseada em competências	Pautada na compreensão de que a linguagem usada numa determinada situação depende mais de competências e processos linguísticos, sendo, pois, relativamente independente da situação.
Abordagem baseada em tarefa	Promove a aprendizagem da língua à execução de uma determinada tarefa.
Abordagem baseada em conteúdo	Enfatiza o conteúdo, por meio do uso da língua que o aluno precisa aprender.

Outros aspectos importantes na etapa do desenvolvimento dizem respeito à definição das atividades (bem como seu ordenamento) e dos recursos a serem utilizados.

(iii) Implementação – esta etapa precisa considerar se o material vai ser usado pelo próprio professor, por outro professor ou diretamente pelo aluno sem presença de um professor.

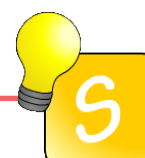
(iv) Avaliação – etapa em que se reflete sobre o andamento da proposta em questão e necessidade de adaptações e/ou mudanças.

Peixoto e Hashiguti (2013), provocadas pelo “caráter de autoridade” comumente atribuído aos livros didáticos, propõem a produção de materiais alternativos em aulas de LI em uma universidade pública. A proposta das autoras não consiste em postular uma ‘nova’ metodologia, mas “trazer para a sala de aula questionamentos sobre o que está em jogo ao aprender uma língua, fazer visíveis aos alunos seus processos de aprendizagem e os processos de produção de sentidos na língua estrangeira, reorganizar e ampliar as atividades do livro didático conforme as realidades e possibilidades dos nossos grupos de

alunos” (p. 26).

Assim, com base nos tópicos discutidos nos livros didáticos utilizados nas aulas da referida instituição, elas desenvolveram materiais que contemplassem práticas de linguagem mais significativas aos alunos (por meio do uso, por exemplo, de filmes, imagens de jornais e revistas etc), de forma a trabalhar com a memória de língua dos falantes, a problematizar sentidos naturalizados, promovendo reflexões e deslocamentos identitários.

O trabalho de Peixoto e Hashiguti (2013) aponta para a possibilidade do professor de promover ressignificações nas aulas de língua inglesa, ainda que haja demandas institucionais para o uso de livros didáticos. Em outras palavras, são, sobretudo, as concepções de língua(gem) e ensino-aprendizagem os fatores fundamentais para orientar as decisões tomadas pelo professor em sua prática pedagógica.



McDonough, Shaw e Masuhara (2013, p. 67-68) listam algumas das razões pelas quais, professores fazem adaptações nas atividades dos livros didáticos:

- Falta de abordagem gramatical suficiente
- Passagens de leitura com muito vocabulário desconhecido
- Perguntas de compreensão muito fáceis
- Passagens de compreensão oral não autênticas, soando como material escrito sendo lido
- Falta de orientação para pronúncia
- Tópicos inapropriados para a idade ou nível intelectual dos aprendizes

Kumaravadivelu (2003) defende que, para que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua outra seja relevante, é preciso reconhecer que as condições sociais, políticas, históricas e econômicas mais amplas que afetam a vida de aprendizes e professores também afetam os objetivos e as atividades da sala de aula.

Isso significa que aqueles envolvidos com educação linguística devem considerar vários fatores antes de determinar o conteúdo e as características da política linguística, do planejamento, do ensino e da aprendizagem.

A língua inglesa, ao adquirir o *status* de língua global na arena internacional, tem cada vez mais se tornado a língua da paz e da guerra, da ciência e da tecnologia, do comércio e da comunicação, sendo que o advento da *Internet* apenas acelerou este processo.

Assim, torna-se inevitável que uma língua que se espalha dessa forma acabe por desenvolver um grande número de variedades locais. Como língua nativa, Kumaravadivelu cita o ‘inglês americano’, o ‘inglês australiano’, o ‘inglês britânico’, etc. Dentro dessas citadas, ainda há as variações domésticas, por exemplo, nos EUA, há variações regionais em Boston, New York, Texas, além de variações étnicas nos estados sulistas como o inglês vernacular afro-americano.

As variedades não nativas incluem o ‘inglês indiano’, o ‘inglês queniano’, o ‘inglês nigeriano’, o ‘inglês cingapuriano’, etc. Todas essas variedades são condicionadas por regras fonológicas, sintáticas, semânticas e retóricas. São usadas para comunicação intranacional e internacional.

Segundo Kumaravadivelu (2003), o número de variedades de inglês tem, de fato, se multiplicado ao ponto de ser pluralizado como *World Englishes*. Dada a propagação da língua e a riqueza cultural dos *World Englishes*, uma questão crucial se coloca em relação a qual variedade ou qual padrão deve ser adotado no ensino-aprendizagem de diferentes cenários educacionais.

No que diz respeito à política de padronização, Kumaravadivelu afirma que o termo ‘padrão’ refere-se a uma variedade de prestígio da língua. Baseando-se na definição do *Longman Dictionary of Applied Linguistics* (1985, p. 271), diz que o termo é comumente e vagamente definido como a variedade da língua que tem o *status* mais elevado em uma comunidade ou nação e que é usualmente baseada na fala e na escrita de falantes nativos letrados/escolarizados (*educated native speakers*). Definições como essas fazem Kumaravadivelu questionar: como determinar o ‘status mais elevado’? Quem o determina? Quem constitui uma comunidade para este propósito? Quão letrado/escolarizado é ‘letrado’/‘escolarizado’?

Para o autor, uma variedade não se torna ‘padrão’ apenas porque falantes nativos letrados/escolarizados falam essa língua. Uma variedade é, pois, considerada padrão apenas porque é falada por aqueles que controlam os centros de poder sociais, políticos e culturais em uma nação. Assim, uma variedade padrão adquire seu prestígio graças a fatores sociais, políticos e econômicos e não a fatores linguísticos. Linguisticamente falando, uma variedade padrão não é nem superior nem inferior a qualquer outra variedade.

Segundo Kumaravadivelu (2003), a questão do ‘padrão’ torna-se mais complicada em contextos de muitas variedades de *World Englishes* por conta da história de colonização e identidade nacional. O colonialismo usou a língua como um instrumento de controle político, social e cultural, sendo que o controle da língua pelo centro imperial permanece como o mais potente instrumento de controle cultural.

Ao estabelecer uma relação entre este pensamento e o ensino de inglês, Kumaravadivelu (2003) se apoia em Pennycook (1998) para afirmar que o ensino de inglês está profundamente entrelaçado com os discursos do colonialismo. Defende, como Pennycook, uma descolonização do ensino de inglês, encontrando representações alternativas e possibilidades alternativas nas aulas de língua inglesa. Isso significa construir uma visão de que a natureza plural, a dinâmica linguística e os processos criativos das variedades não nativas expressam a identidade social e os valores culturais dos falantes dessas variedades, constituindo assim variedades padrões por si mesmas.

Ao abordar ‘o uso de materiais de ensino apropriados’, Kumaravadivelu afirma que os livros didáticos (LDs) não são neutros. Eles representam valores culturais, crenças e atitudes. Apoiando-se em Martin Cortazzi e Lixian Jin (1999), o autor afirma que esses materiais refletem uma construção social que pode ser imposta a alunos e professores e que indiretamente constroem sua visão de cultura, sendo que este aspecto frequentemente passa despercebido. Para Kumaravadivelu (2003), o reconhecimento crítico dos valores culturais ocultos que perpassam os LDs é um pré-requisito para que possa garantir a relevância social na sala de aula de língua inglesa.

Para o autor, os LDs, para serem relevantes, devem ser sensíveis aos objetivos, necessidades e desejos dos aprendizes de cada cenário pedagógico particular. Entretanto, devido à expansão global do inglês, o ensino de inglês tem se tornado uma indústria global com grande suporte econômico e a produção de LDs tem se tornado um dos motores que move essa indústria. É muito comum perceber alunos e professores, que possuem determinados valores e conhecimentos linguísticos, usando LDs que são construídos com base em culturas estrangeiras, como é o caso da Tailândia e da Coreia onde os professores locais usam LDs produzidos nos EUA ou na Grã-Bretanha.

Levando em consideração que o inglês é uma língua global, Kumaravadivelu (2003), a partir do posicionamento de Cortazzi e Jin (1999), cita três sugestões de tipos de informações culturais a serem levadas em consideração no preparo de materiais didáticos, a saber:

- 1) materiais da cultura alvo que usam a cultura de um país onde o inglês é falado como L1;
- 2) materiais da cultura fonte/de origem que são delineados a partir da cultura e dos conteúdos dos próprios aprendizes;
- 3) materiais da cultura alvo internacional que usam uma variedade de culturas de países falantes ou não de inglês.

Para Kumaravadivelu (2003), essas sugestões são baseadas no reconhecimento de que tanto as culturas locais quanto as globais, e não apenas a cultura da comunidade linguística alvo, devem informar a preparação de materiais e que essa seria uma forma de assegurar a relevância social na sala de inglês como língua segunda ou estrangeira.

Com o intuito de refletir sobre uma forma de ‘expandir possibilidades’, Kumaravadivelu afirma que para que se possa assegurar a relevância social na sala de aula de inglês, devemos levar em consideração o que ele denomina de ‘pedagogia da possibilidade’, ou seja, levar seriamente em consideração as condições históricas e sociais que criam as formas culturais e os conhecimentos necessários que dão significado à vida de professores e aprendizes. As experiências que os sujeitos trazem para a sala de aula não são construídas apenas a partir de episódios de ensino-aprendizagem que eles trazem do passado, mas também por um ambiente social, econômico e político mais amplo que vivenciaram ao longo de suas vidas. Essas experiências têm o potencial de afetar as práticas de sala de aula de forma não intencional e imprevisível para aqueles que planejam as políticas linguísticas, os currículos e os LDs.

Uma ‘pedagogia da possibilidade’, segundo Kumaravadivelu, também se preocupa com o indivíduo e com a identidade social. Mais do que qualquer outro empreendimento educacional, o ensino de inglês como L2 ou LE, que coloca línguas e culturas em contato, fornece aos participantes desafios e oportunidades para uma busca e questionamento contínuos acerca de sua subjetividade e auto-identidade.

Nesse sentido, segundo Kumaravadivelu (2003), os professores de inglês, se levarem a sério o compromisso de assegurar a relevância social em suas salas de aula, não podem ignorar a realidade sociopolítica e sociocultural que influencia a formação identitária dos sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem e nem podem separar as necessidades linguísticas de seus aprendizes de suas necessidades sociais. Em outras palavras, não podem deixar de cumprir suas obrigações pedagógicas sem cumprir suas obrigações sociais. Ao cumprir tais obrigações, terão de conciliar duas tendências que se opõem: por um lado, o conhecimento de uma variedade padrão, ainda que definida a partir de um contexto particular, é essencial para o crescimento pessoal assim como para oportunidades profissionais; por outro lado, o respeito e o reconhecimento das língua(gens) que o aprendiz traz para a sala de aula pode aumentar suas chances de desenvolver sua competência linguístico-comunicativa.



ÁUDIO

O site <http://www.dialectsarchive.com/> oferece arquivos de áudio com falantes de inglês de diversas partes do mundo.



LEITURAS COMPLEMENTARES

- BRITO, C. C. P. Olhares sobre as práticas de linguagem na aula de língua inglesa em contexto de estágio supervisionado. *Raído*, v.8, n.15, 2014. p. 117-134. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3235>
- BRITO, C. C. P.; SILVEIRA, P. H. Ensino e autoria: sobre a elaboração de material didático para um curso de produção oral no Programa IsF. *Olhares e Trilhas*, v. 20, n. 3, p. 44-60, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/45981>
- MELO, L. C.; ANDRADE, K. S. e SILVA, W. R. Trabalho escolar com vocabulário em relatórios de estágios supervisionados em ensino de língua inglesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 51(1), 2012. p. 51-75. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n1/v51n1a04>
- OLIVEIRA, E. de. A leitura na língua estrangeira: uma proposta de ensino de leitura e discurso. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol.46, n.2, 2007. p.199-218. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v46n2/a05v46n2.pdf>
- SARDINHA, T. B. Aprendizagem Baseada em Tarefas com WordSmith Tools e corpora. *Calidoscópico*, vol. 4, n. 3, 2006, p. 148-155. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6001>



TAREFA 13: LEITURA - MATERIAL DIDÁTICO: POSSIBILIDADES PARA PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS

Em seu artigo intitulado ‘Materiais didáticos no ensino de línguas’, Rojo (2013) pontua que vários estudos realizados na área de materiais didáticos têm revelado como os currículos têm sido estruturados e cristalizados pelo livro didático (LD) e outros materiais didáticos, assim como tem homogeneizado práticas e propostas didáticas desses materiais.

No caso das línguas estrangeiras, antes de 2011, momento em que o MEC passa a distribuir livros de inglês e espanhol para as escolas públicas via PNLN (Plano Nacional do Livro Didático), os professores dispunham de diferentes meios para ter acesso a matérias didáticas impressos. Pesquisas realizadas, como o estudo de Xavier e Urias (2006), segundo Rojo (2013), indicam que o LD tinha as seguintes funções: “a) orientar as ações pedagógicas; b) auxiliar e facilitar o trabalho do professor; c) complementar as aulas e a aprendizagem dos alunos; estabelecer o conteúdo de ensino-aprendizagem e as sua sequência, isto é, viabilizar e concretizar o programa e o currículo” (p. 166). Além disso, o LD deveria ter como primazia o *layout*, o conteúdo e os objetivos de ensino-aprendizagem, os princípios comunicativos de língua e as sugestões metodológicas para o professor.

Com o advento do PNLN, a partir de 2011, afirma a autora que quase não há estudos sobre os LDs de LEs distribuídos desde então pelo MEC, no que diz respeito ao “tratamento dispensado ao currículo e às metodologias de ensino” (p. 167). Outros materiais didáticos, além dos LDs, a partir dos anos 2000, começaram a fazer parte das escolas públicas brasileiras, a saber, os apostilados, os fascículos, os cadernos do professor, as sequências didáticas.

O artigo de Rojo (2013) tem como objetivo pensar alguns desses materiais (livros didáticos, sequências didáticas), seus desdobramentos nas práticas e planejamento docente e, a partir dessa reflexão, discutir/problematizar as mudanças acarretadas pelas novas tecnologias e os tipos de materiais didáticos digitais que essas mudanças possibilitam, tais como o livro didático digital interativo (LDDI), recursos educacionais abertos (REA) e os protótipos de ensino⁶.

Rojo (2013, p. 168) remete a Choppin (1992), que distingue quatro tipos de livros escolares: 1) os LDs ou manuais; 2) os livros paradidáticos ou paraescolares; 3) os livros de referência (antologias, compêndios de gramáticas, livros de consulta, dicionários); 4) as edições escolares de ‘clássicos’ (por exemplo, ‘Para gostar de ler’).

⁶ Abordaremos tais questões no Módulo 4.

Isso significa que existem várias maneiras de servir ao ensino e de estabelecer uma interlocução com alunos e professores. Além disso, o LD ou manual tem vocações outras. Segundo a autora, apoiando-se nas palavras de Batista (2003, p. 46-47), entre os anos 1960-70, existiu um modelo de manual escolar que se constituiu no Brasil, cuja função era *estruturar* o trabalho pedagógico em sala de aula, organizando-se em torno: a) da apresentação não apenas dos conteúdos curriculares mas também das atividades para ensinar-aprender esses conteúdos; b) da distribuição desses conteúdos e atividades de ensino de acordo com a progressão do temo escolar (séries e unidades). Nesse sentido, nas palavras de Batista (2003), esse material tende a ser não um apoio, mas um condicionador, orientador e condicionador da ação docente, determinando o conteúdo, a abordagem de ensino, a progressão, em suma, no sentido amplo da palavra, uma metodologia de ensino.

Este modelo de LD é consequência, segundo Batista (2003), da intensa ampliação do sistema de ensino ocorrido no Brasil nos anos 1960-70, quando houve processos de recrutamento, mais amplos e menos seletivos, de professores. Assim, o LD se constitui como estruturador da prática pedagógica desse professor (com grande sobrecarga de trabalho e malformado), substituindo seu planejamento e escolhas didáticas, definindo metodologias e deixando para ele apenas a tarefa de gestor da disciplina e do tempo escolar.

Rojo (2013, p. 169) assim questiona: ‘Que outras alternativas, sem ser a completa submissão ao LD, restam ao professor em sala de aula?’ Para a autora, três seriam as alternativas:

[...] a primeira seria estar refém do livro escolhido; a segunda seria ter uma “autonomia” impossível a partir da organização do tempo escolar, da jornada de trabalho e das tecnologias disponíveis; finalmente, a terceira via seria, além de gerenciar o tempo e a disciplina escolar, selecionar bons livros, afinados com suas concepções tanto sobre o ensino-aprendizagem como sobre os objetos de ensino, e deles extrair seu melhor, combinando-o com outros recursos disponíveis (ROJO, 2013, p. 170-171).

A terceira alternativa parecer ser, para Rojo (2013), a mais equilibrada e tem sido, segundo ela, a mais indicada aos professores, tanto pelo MEC quanto por pesquisadores e formadores. No entanto, alerta a autora que essa prática pode resultar em uma colagem de textos e atividades retirados de LD com propostas contraditórias. Isso porque “cada autoria de cada manual escolar tem sua própria apreciação de valor sobre o quê, como e para quem ensinar” (p. 172).

Ao refletir sobre a flexibilidade das sequências didáticas, a autora pontua que sequências didáticas (SD), segundo De Pietro e Schneuwly (2002), “são um dispositivo de organização didática de planos de ensino; são uma ferramenta da engenharia didática” (p. 174). Por engenharia didática, Rojo (2013) se apoia nas palavras de Artigue (1990), para explicar que a noção surgiu no início dos anos 1980, na didática das matemáticas. Denomina uma forma de trabalho didático que se compara ao trabalho de um engenheiro que, para realizar um projeto, apoia-se em conhecimentos científicos, mas ao mesmo tempo se depara com problemas que a ciência não quer ou não pode encarar.

Uma SD é, assim, um conjunto de atividades escolares planejadas e organizadas de maneira sistemática, em torno de um objeto de ensino (gêneros discursivos), em que há possibilidade de avaliação formativa e que maximize, “pela diversificação das atividades e dos exercícios, as chances de cada aluno se apropriar dos instrumentos e noções propostos, respondendo, assim, às exigências de diferenciação do ensino” (Rojo, 2013, p. 178).

A organização de uma SD pode ser assim desenhada:

- 1) Apresentação da situação: momento em que a turma constrói uma representação da situação discursiva da atividade de linguagem a ser executada;
- 2) Produção inicial: primeira tentativa de realização do gênero;
- 3) Módulos: momentos em que se trabalham os problemas que apareceram na primeira produção/leitura e de ara aos alunos os instrumentos necessários para superá-los.
- 4) Produção/projeto final: dá aos alunos a possibilidade de colocarem em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos e ao professor a possibilidade de realizar uma avaliação somativa.

Rojo (2013) retoma seu questionamento: “serão as SD mais flexíveis ao uso do professor?” (p. 180). Segundo a autora, “as SD se apresentam como material mais flexível, pois se esgotam em si mesmas em uma relativamente breve unidade de ensino, que deve ser adaptada pelo professor a suas necessidades de ensino e às possibilidades de aprendizagem de seus alunos” (p. 180). Porém, a autora nos alerta sobre como criar modelizações e SD que atendam a realidade brasileira, com sua diversidade regional, cultural e social. Para tanto defende que o professor seja o autor de suas próprias SD para seus próprios alunos, sem deixar de questionar as limitações da formação do professor, sua sobrecarga de trabalho, sua falta de tempo para planejamento e as dificuldades logísticas de reprodução e distribuição dos materiais por ele elaborados.

Em seu artigo intitulado “Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin”, Szundy (2014) reflete “sobre caminhos para uma formação responsável, capaz de transformar enunciados cristalizados para aliviar, como quer a Linguística Aplicada, as inúmeras privações sofridas no cenário educacional brasileiro” (p. 14). A autora pressupõe, em uma perspectiva bakhtiniana, que “*agir responsabilmente no existir-evento demanda atitudes responsivas do eu para mim, do eu para o outro e do outro para mim*” (p. 14).

Assim, Szundy (2014) alinhava a concepção de educação responsável e responsiva a conceitos do Círculo de Bakhtin como ato responsável, responsividade, dialogismo, ideologia, gênero, palavra autoritária e internamente persuasiva.

Segundo Szundy, em diálogos sempre situados cultural, histórica e ideologicamente somos transformados e capazes de transformar os inúmeros contextos em que interagimos com outrem. Assim, as concepções do Círculo de Bakhtin podem ser constantemente ressituidas e ressignificadas no campo educacional, sendo que isso ocorre porque esse movimento dialético de transformar e ser transformado abre caminhos para o que Paulo Freire (1992) designou *pedagogia da esperança*. Levando-se em consideração que ambas as teorias se inscrevem no Marxismo e o fato de que vislumbram a possibilidade de revolucionar e redesenhar os processos históricos, Szundy (2014) entende ser possível estabelecer um diálogo profícuo entre as concepções da pedagogia freiriana e as do Círculo de Bakhtin.

Para Paulo Freire, seja na luta dos trabalhadores rurais sem terra, seja em qualquer luta, “é preciso brigar para que se obtenha o mínimo de transformação” e negação de qualquer posição fatalista em relação à história e, portanto, à vida. Assim, Freire (1997), conforme Szundy (2014), “inscreve atividades educacionais, educandos e educadores no existir evento sem álibi (BAKHTIN, 1920-24/2010), priorizando, como faz a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, a agentividade do ser humano” (p. 16). E, para a autora,

É essa agentividade, decorrente da nossa capacidade de transformar a história a partir das marchas entoadas, dos significados (des)construídos, que nos diferencia das outras espécies, fazendo com que cada enunciado seja entoado e vivenciado de forma singular no fluxo dos infinitos diálogos exteriores e interiores entrelaçados ao existir-evento em uma determinada sociedade (SZUNDY, 2014, p. 16).

A autora se baseia em Freire (1997) para defender que tomadas de posições rebeldes e transformadoras pressupõem mais do que uma simples adaptação ao mundo, ou seja, demandam a inserção no mundo e a consciência de que toda realidade é prenhe de transformação. Para Szundy, essa concepção freiriana acerca da importância da inserção no mundo pode ser relacionada à filosofia do ato responsável delineada por Bakhtin (1920-24/2010), em que o autor enfatiza a singularidade sem alibi do nosso existir-evento construída a partir da responsabilidade e responsividade do *eu para mim*, do *eu para o outro* e do *outro para mim*. Isso significa que “quanto mais desenvolvida a consciência de que nenhuma realidade é assim mesmo (FREIRE, 1997), ou seja, de que os enunciados mais refratam do que retratam a realidade (VOLOSHINOV, 1929/1999), maiores as possibilidades de se inserir no mundo para transformá-lo” (SZUNDY, 2014, p. 17).

Para realizar sua reflexão, a autora parte do seguinte questionamento: ‘O que significa educar como ato responsável?’. Segundo ela, a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, fundada na concepção de dialogismo, “defende que o ser humano e sua consciência só se constituem como tal no fluxo da interação verbal, ou seja, nos diálogos e atitudes responsivas que estabelecemos com os enunciados de outrem no mundo social” (SZUNDY, 2014, p. 18). E como o enunciado só adquire vida no fluxo da comunicação verbal situada sócio-histórico-ideologicamente, “o seu sentido nunca se esgota em si mesmo, ou seja, sempre dialoga com outros enunciados, refratando mais do que retratando sentidos (VOLOSHINOV, 1929/1999)” (p. 18). Assim, para a autora, pensar em uma educação responsável seria pensar em “fornecer ferramentas para compreensão, engajamento e eventual transformação das práticas sociais” (p. 18), o que, segundo ela, significa fornecer atividades e projetos pedagógicos que extrapolem a materialidade do enunciado para situá-lo histórica e ideologicamente.

Szundy (2014) nos contextualiza acerca da crítica do Círculo de Bakhtin ao objetivismo e subjetivismo abstrato, ou seja, o Círculo “nega qualquer possibilidade de compreensão, análise e transformação dos tipos relativamente estáveis de enunciados – os gêneros do discurso – à luz de concepções universalizantes sobre a linguagem” (p. 19) que, ao separar a língua da vida, acaba por transformá-la em uma língua morta. Para a autora, muitas práticas pedagógicas atuais ainda são balizadas por um processo de segregação entre linguagens e vida social. Para ela,

É, portanto, fundamental que as práticas de ensino-aprendizagem em todas as disciplinas escolares engajem os aprendizes em embates ideológicos com temas socialmente relevantes e inscrevam as práticas de produção e compreensão de textos orais e escritos nos tipos e formas

do discurso em que tais textos circulam no mundo social (SZUNDY, 2014, p. 18).

Assim, a autora, ao pensar na forma como textos verbais e não verbais se hibridizam na sociedade contemporânea, postula uma educação responsiva às práticas de usos das linguagens no mundo contemporâneo de forma a contemplar uma perspectiva de multiletramentos. Apoiar-se nas palavras de Rojo e Moura (2012) para pontuar sua concepção de multiletramentos, ou seja:

[...] diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica. (ROJO e MOURA, 2012, p. 13)

Na esteira deste pensamento, Szundy (2014) entende que para desenvolver essa capacidade de manipular e re-construir significados, “é fundamental que a escola forme analistas dos discursos capazes de compreender que escolhas (verbais e não verbais) não apenas *retratam*, mas principalmente *constroem* significados” (p. 19). Isso significa compreender, segundo Bakhtin (1920-24/2010), que

[...] Expressões como “alto”, “baixo”, “abaixo”, “finalmente”, “tarde”, “ainda”, “já”, “é necessário”, “deve-se”, “mais além”, “mais próximo”, etc. não somente assumem o conteúdo-sentido no qual fazem pensar – isto é somente o conteúdo-sentido possível – mas adquirem valor real, vivido, necessário e de peso, concretamente determinado do lugar singular por mim ocupado na minha participação no existir-evento (BAKHTIN, 1920-24/2010, p. 119).

Por isso, segundo Szundy (2014), cabe à escola questionar a estabilidade dos significados para transformá-los, desenvolvendo nos alunos uma postura crítica perante escolhas sempre situadas. Acrescenta, ainda, que em um contexto em que aprendizes circulam pelos novos letramentos digitais e se tornam cada vez mais produtores de significados na rede, devem os professores desconstruir significados e orientar as escolhas verbais e

não verbais de forma a desvelar os significados refratados a partir das escolhas realizadas e problematizar de que forma significados que causam sofrimento, exclusão ou revelam preconceitos podem ser reconstruídos de forma mais crítica e ética.

Szundy (2014) nos alerta para o fato de que a partir do uso do conceito de gêneros do discurso/texto para atender às demandas educacionais contemporâneas, frequentemente nos deparamos com práticas de transposição didática de gêneros em que estes são utilizados como pretexto para reproduzir práticas tradicionais de ensino de línguas, ou seja, “em que as estruturas linguístico-discursivas são universalizadas, abstraídas e, portanto, apartadas do existir-evento” (p. 21).

Para a autora, uma educação situada no existir-evento deve instaurar o conflito e desestabilizar práticas e ideologias cristalizadas que causam dor. Isso pode se dar a partir da compreensão das instabilidades decorrentes de processos históricos de transformação dos gêneros que criam, assim, “mais possibilidades para a assunção de uma postura crítica perante significados refratados e construídos a partir de escolhas linguísticas e paralinguísticas” (p. 21). Isso requer, pois, a percepção das inter-relações entre significados presentes, passados e futuros e pressupõe que as atividades propostas para mediar as atitudes responsivas com os inúmeros textos que circulam no mundo social “entrelacem os discursos refratados com o existir-evento, possibilitando a compreensão, desestabilização e transformação de significados e práticas que causem dor” (p. 22).

Nesse sentido, afirma a autora que:

Para evitar que esses diálogos sejam monologizados no interior da palavra autoritária que, segundo Bakhtin (1975/1998), requer de outrem assimilação e concordância, é fundamental que as práticas pedagógicas instaurem a palavra persuasiva de forma a permitir que as vozes de outrem sejam ressignificadas em contextos, textos e modalidades diversas (SZUNDY, 2014, p. 22).

Para Szundy (2014), dentre as várias concepções do Círculo de Bakhtin, a de ‘gêneros do discurso’ configura-se entre os principais conceitos (re)convocados na contemporaneidade para pensar e modelizar didaticamente as práticas de letramento na escola.

Tomando por base o projeto por ela realizado, intitulado “Práticas de linguagens em diferentes áreas do conhecimento na escola pública (PLIEP)”, que coordenou na Universidade Federal do Rio de Janeiro no período de abril de 2012 a julho de 2013, e tomando como base a centralidade da linguagem no processo de (re)construção de

significados em qualquer área do conhecimento, Szundy (2014, p. 27) afirma que projetos dessa natureza permitem:

- ✓ propiciar a compreensão das práticas de linguagem que orientam o processo de construção de conhecimento nas diferentes áreas científicas;
- ✓ trabalhar a concepção de linguagem como constitutiva dos processos de construção e transformação do conhecimento científico não somente nas ciências sociais, mas também nas biológicas e exatas;
- ✓ possibilitar a transposição didática dos gêneros que circulam nas diferentes áreas como instrumento para compreensão e participação efetiva do aluno no processo de construção do conhecimento;
- ✓ reconhecer a natureza interdisciplinar das ações humanas como forma de desenvolver e implementar projetos que transponham barreiras disciplinares;
- ✓ propiciar o diálogo entre pesquisadores, professores e estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado); graduação (iniciação científica) e do ensino básico (pré-iniciação científica) (Projeto PLIEP, p. 8).

LEITURAS COMPLEMENTARES



- LIMA, J. R. de; GANDOU, D. S. Os gêneros do discurso no livro didático de língua inglesa da educação de jovens e adultos. *Uniletras*, v. 32, n. 1, 2010. p. 31-46. Disponível em <https://revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/2526/0>
- OLIVEIRA, A. L. A. M. Gêneros textuais e língua inglesa em uso: uma análise das coleções aprovadas pelo PNLD/LE no Brasil. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 51(2), 2012, p. 305-317. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n2/a03v51n2.pdf>



Tarefa 14: Fórum de Discussão – Leituras Complementares

Nesta tarefa você terá a oportunidade de discutir algum texto complementar que foi sugerido ao longo de nosso curso. Para isso, selecione um artigo apontado como ‘Leitura Complementar’, em um dos módulos dessa disciplina, leia-o e poste seus comentários no Fórum. O objetivo não é que você apenas ‘informe’ os colegas sobre o texto lido, mas que se posicione e discuta como as questões colocadas pelo(s) autor(a) contribuem para sua formação como professor de língua inglesa.

Critérios de avaliação para esta tarefa: (Valor: 10 pontos)

- pertinência da resposta (argumentos bem fundamentados, relação com a proposta da atividade);
- interação com os colegas;
- uso de linguagem acadêmica;
- observação quanto à data estipulada para a finalização da atividade.

TAREFA 15 - Fórum – Ideias iniciais (PIPE 9)

Nesta tarefa, você terá a oportunidade de compartilhar suas ideias sobre o PIPE 9. Que recorte você pretende fazer para analisar seu material didático? Para isso, produza um texto, explicitando os pontos centrais de sua proposta, a saber: i) objetivos; ii) material a ser analisado; iii) recorte do material; iv) metodologia de análise e v) análises parciais (se houver).

Lembre-se de que os trabalhos podem seguir caminhos bem diferentes, o importante é que o seu percurso seja claro e condizente com as discussões feitas ao longo da disciplina. Você pode, por exemplo, analisar: atividades voltadas para a compreensão e/ou produção oral e escrita; concepções de linguagem que sustentam essas atividades; representações de cultura e de língua inglesa; discursividades produzidas a partir de imagens etc.

Critérios de avaliação para esta tarefa: (valor: 5 pontos)

- pertinência da proposta (argumentos bem fundamentados, relação com a proposta da atividade);
- interação com os colegas;
- uso de linguagem acadêmica;
- observação quanto à data estipulada para a finalização da atividade.



REFERÊNCIAS MÓDULO 3

- ARTIGUE, M. Ingénierie didactique. **Recherches em Didactique des Mathématiques**, v.9, n. 3. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1990. p. 281-307.
- BAKHTIN, M. (1920-24). **Para uma filosofia do ato responsável**. Organização por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – CEGE/UFsCar. Trad. por Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológica na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira 9ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.
- BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD). In: ROJO, R. H. R., BATISTA, A. A. G. (orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras/EDUC, 2003. p. 25-68.
- CHOPPIN, A. **Les manuels scolaires: historie et actualité**. Paris: Hachette Education, 1992.
- CORTAZZI, M; LIXIAN JIN, L. Cultural mirrors: materials and methods in the EFL classroom. In: E. HINKEL (Ed.) **Culture in second language teaching and learning**. New York: Cambridge University Press, 1999. p. 196-219.
- DE PIETRO, J. F., SCHNEUWLY, B. Le modele didactique du genre: um concept de l'ingénierie didactique. **Bulletin de THEODILE**, 2, 2002. p. 45-67.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2001.
- FREIRE, P. Última entrevista de Paulo Freire 1ª parte. São Paulo, 17 abr. 1997. Entrevista a Luciana Burlamaqui. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=UI90heSRYfE>. Acesso em 13 jan. 2013.
- GRAVES, K. Developing materials. In: **Designing language courses: a guide for teachers**. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2000. p. 149-171.
- KUMARAVADIVELU, B. Ensuring Social Relevance. In: KUMARAVADIVELU, B. (Org.) **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New haven and London: Yale University Press, 2003, p. 239-266.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: prática e prática**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 15-41. Disponível em http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf Acesso 07/11/2012.

MCDONOUGH, J.; SHAW, C. MASUHARA, H. Y. Adapting Materials. In: _____. (Eds). **Materials and methods in ELT: a teacher's guide**. Oxford: John Wiley & Sons, 2013. p. 63-78.

PEIXOTO, M. R. B. S.; HASHIGUTI, S. T. Disponibilização de materiais didáticos alternativos na sala de aula de língua estrangeira. In: HASHIGUTI, S. T. (Org.) **Linguística aplicado ao ensino de línguas estrangeiras: práticas e questões sobre e para a formação docente**. Curitiba: CRV, 2013. p. 25-34.

PENNYCOOK, A. **English and the discourses of colonialism**. New York: Routledge, 1998.

RICHARDS, J.; PLATT, J.; WEBER, H. **Longman Dictionary of Applied Linguistics**. London: Longman, 1985.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 163-195.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SZUNDY, P. T. C. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 53.1, 2014. p. 13-32.

XAVIER, R. P., URIAS, E. D. W. (2006). O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 45(1): 29-54, jan./jun. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v45n1/a03.pdf>. Acesso em 04/05/01.

MÓDULO 4

Material didático e TICs: perspectivas e ressignificações

Prezado(a) aluno(a),

Neste módulo iremos discutir a utilização das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) para o desenvolvimento de material didático destinado ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Você terá ainda a oportunidade de analisar livros didáticos e de elaborar atividades alternativas com foco no desenvolvimento da leitura e/ou escrita e que façam uso da tecnologia.

Seja bem-vindo(a) ao quarto módulo!

Conteúdos básicos do Módulo:

1. Tecnologia e material didático
2. Análise de livro didático
3. Produção de atividade didática

Objetivos do Módulo:

Ao final deste estudo, esperamos que você, aluno(a), possa:

- a) discutir aspectos relativos ao uso de tecnologia no desenvolvimento de material didático;
- b) analisar propostas de atividades didáticas para o ensino de língua inglesa que contemplem o uso de TICs;
- c) elaborar propostas de atividades de leitura e/ou escrita com uso de TICs.

Principais recursos:

- ✓ Guia de estudos; Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA *Moodle*), Web

Tempo de dedicação neste módulo

Para desenvolver as atividades deste módulo, recomendamos uma dedicação de, pelo menos, 25 horas, distribuídas entre: leitura do material didático e desenvolvimento das tarefas propostas.

MATERIAL DIDÁTICO E TICs: PERSPECTIVAS E RESSIGNIFICAÇÕES



Figura 11

Os processos de produção de material didático se veem hoje diante do desafio de incorporar as TICs como ferramentas pedagógicas, capazes de promover práticas significativas de ensino-aprendizagem. Dificilmente, encontraremos livros didáticos atuais que não contemplem componentes tecnológicos em suas propostas. Antes de iniciarmos nossa discussão acerca das relações entre TICs e elaboração de material didático, convidamos você para realizar um exercício de análise.

TAREFA 16: FÓRUM DE DISCUSSÃO – TICS E MATERIAL DIDÁTICO

aprendizagem de língua inglesa que façam uso de TICs. Descreva a proposta selecionada e análise de que forma ela se difere de materiais didáticos não mediados por essas tecnologias (você pode selecionar sua amostra pelo tema, pelo tipo de tarefa, pela habilidade focada etc). Leve em consideração como as TICs, a seu ver, contribuem para a emergência de outras práticas de linguagem (não possíveis sem o uso de TICs) e para deslocamentos na relação sujeito-língua(gem). Discuta suas ideias no Fórum.

Crterios de avaliao para esta tarefa: (Valor: 10 Pontos)

- pertinncia da resposta (argumentos bem fundamentados, relao com a proposta da atividade);
- interao com os colegas;
- uso de linguagem acadmica;
- observao quanto à data estipulada para a finalizao da atividade.

TAREFA 17: LEITURA - TECNOLOGIA E ELABORAO DE MATERIAL DIDÁTICO



Figura 12

Os materiais mediados por computador assemelham-se aos materiais tradicionais em vários aspectos, haja vista que ambos funcionam como ferramentas para propiciar o desenvolvimento em uma segunda língua e estão sujeitos as mesmas restrições pedagógicas (REINDERS e WHITE, 2010). Algumas vantagens, todavia, têm sido apontadas em relação aos primeiros.

Zhao (2010) (*apud* REINDERS e WHITE, 2010, p. 61), por exemplo, defende que os materiais mediados por computadores auxiliam o ensino-aprendizagem de línguas, nos seguintes termos: (i) melhorando a eficiência de acesso através de tecnologias multimídias digitais; (ii) promovendo autenticidade pelo uso de vídeo e da internet; (iii) desenvolvendo a compreensibilidade por meio do controle do aprendiz e anotações de multimídia; (iv) promovendo oportunidades para comunicação; (v) oferecendo feedback; (vi) oferecendo revisor gramatical e ortográfico baseado no computador; (vii) por meio de tecnologia automática de reconhecimento da fala; e (viii) rastreando e analisando os erros e comportamentos dos alunos⁷.

Motteram (2011) chama a atenção para a necessidade de se ter parâmetros que permitam avaliar o potencial de atividades, antes de se empreender tempo em sua implementação. Fatores concernentes ao acesso, custo, ensino-aprendizagem, interatividade, organização e logística, grau de novidade da tecnologia, dentre outros precisam ser levados em consideração.

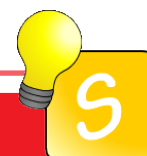
Entendemos que a elaboração de materiais didáticos mediados pelas TICs precise contemplar o desenvolvimento de práticas de letramento digital. Saito e Souza (2011, p. 136) definem Letramento(s) Digital(is) críticos como:

[...] letramentos que se dão em vários meios digitais e que preocupam-se com a tomada de posição crítica do usuário frente aos textos que pesquisa, lê, produz, comenta em ambientes digitais; sua consciência das ferramentas e várias semioses para construção de sentido, sempre situado e intencional; sua compreensão e adequação às práticas discursivas do meio digital, que se manifestam através de vários gêneros emergentes (*e-mail, blog, comments, scrap, etc.*); a reflexão sobre suas ações e interações, assim como seu compromisso ético nas práticas digitais; sua tomada de poder: 1) ao estabelecer uma identidade plena de crenças, valores, ideologia, determinada em relação com a alteridade; 2) ao exercer a criticidade e a cidadania em ambiente digital.

O posicionamento dos autores acerca dos letramentos digitais extrapola uma visão meramente tecnicista (baseada apenas no uso ou domínio de habilidades e ferramentas tecnológicas) e aponta para a não-neutralidade das práticas de linguagem que se desenvolvem em ambiente virtual. Além disso, ao ressaltar a necessidade de tomada de posição crítica do usuário, marca-se a importância de que a relação do sujeito para com esse ambiente não pode ser de passividade, mas de dialogicidade, com vistas a permitir o seu engajamento – a partir de suas histórias, identidades, vozes – discursivo no contexto digital.

⁷Nossa tradução.

LEITURA SUPLEMENTAR



O termo letramento origina-se da palavra literacy, que, em inglês, é utilizada para se referir tanto à alfabetização, “um conjunto de habilidades cognitivas e mecânicas de apreensão do código da escrita” quanto às “práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas após ou paralelamente à alfabetização” (SAITO e SOUZA, 2011, p. 110).

Rojo (2013, p. 185), ao comentar sobre as mudanças provocadas pelas TICs, inicia sua reflexão a partir do seguinte questionamento:

[...] será que os avanços das TICs representam simplesmente e tão somente (o que, notem, não seria pouco!), pra os alunos e professores, as possibilidades interativas e hipermidiáticas de poder colorir um bichinho na tela, ouvir música, um áudio, uma narração (em várias línguas), responder a um *quiz*, ver um vídeo, mover objetos visuais e até mesmo jogar um *game*? Ou será que elas descortinam um mirabolante novo universo de possibilidades de ensino-aprendizagem?

Para a autora, as mudanças de tecnologias significam mais do que acesso à hipermídia, significam acentuadas mudanças nos modos de ler e de produzir textos, o que traz implicações para o ensino de línguas. Isso significa que a presença da TICs e de dispositivos digitais conectados em sala de aula tem efeitos de alcance mais amplo: a) acesso a amostras e acervos que não somente aqueles valorizados e selecionados por autores e editores de impressos; b) acesso a amostras e acervos de diferentes culturas e variedades linguísticas (língua materna e língua estrangeira).

Assim, ‘novos’ letramentos se constituem, não apenas pelos novos aparatos tecnológicos, mas também por um novo *ethos*, que traz consigo mudanças fundamentais, tanto no campo do trabalho como da vida pessoal, sendo que a educação não pode ignorar essas

mudanças. Trata-se, portanto, de “muito mais do que simplesmente dar textos a ler em um novo suporte ou colocar em *tablets* PDFs de livros impressos: trata-se de novas relações com o mundo, o trabalho, a produção e o consumo, as pessoas e coletivos, a cidade e a vida pública e – por que não? – também e principalmente com o conhecimento livremente distribuído” (p. 188).

Para Rojo (2013), os livros didáticos digitais interativos (LDDI), com suas características multimodais, hipermidiáticas, intuitivas e interativas, “descortinam um novo universo de possibilidades de ensino-aprendizagem em que os objetos de ensino e estudo, anteriormente abstratos, longínquos e que tinham de ser captados e compreendidos por meio de uma linguagem verbal escrita altamente complexa” (p. 189), passam a se presentificar nos LDDI, por meio de imagens estáticas e em movimento e por meio de áudio e vídeo. Embora, os LDDI apresentem meios nunca antes imaginados, ainda não se sabe, segundo Rojo, o papel que desempenharão na prática dos professores.

A autora também fala sobre os recursos educacionais abertos (REA), definidos, no *site* da Comunidade REA do Brasil (<http://www.rea.net.br/site/>), como:

[...] materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e o reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. /.../ podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, *software* e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento.

Para Rojo (2013), o aspecto mais importante dos REA é o estímulo a professores e autores a participarem da comunidade, licenciarem e fazerem reuso colaborativo de materiais, criando, assim, “uma rede social colaborativa com finalidades educacionais e didáticas que facilita o acesso a acervos ou bancos de materiais valiosos para o ensino” (p. 192). No entanto, segundo a autora, esbarra-se novamente no questionamento acerca do tempo e das competências que o professor terá de dispor para a construção de seu próprio material.

Outro termo mencionado por Rojo (2013) é ‘protótipos de ensino’, o qual se refere ao que ela tem proposto em suas pesquisas mais recentes sobre multiletramentos, a saber, uma solução intermediária entre as SD e o professor construir seu próprio material.

Segundo a autora,

[...] “um protótipo de ensino seria um “esqueleto’ de SD a ser “encarnado ou preenchido pelo professor, por exemplo, um *modelo didático digital* de um gênero ou conjunto de gêneros, *sem seus acervos ou bancos de textos*, ou apenas com acervos e bancos que pudessem ser substituídos no produto final. Paralelamente, haveria acervos ou bancos alternativos disponíveis para que o professor “encarnasse” seu projeto de ensino para uma turma específica, com sua cultura local, seu repertório, suas necessidades e potencialidades. Esses acervos se aproximariam dos acervos REA, ou seriam, mais simplesmente – se a sala estiver conectada à *web* –, uma lista de *links* para materiais (textos, imagens, vídeos, animações, objetos etc.) que pudessem ser utilizados pelo professor ou inspirá-lo na montagem final de sua SD, a partir do protótipo (ROJO, 2013, p. 193)

O ‘esqueleto’ seria constituído pelo *modelo didático* do(s) gênero(s), suas *características e funcionamento*, segundo as teorias e saberes práticos correntes, pelos *princípios de ensino-aprendizagem adotados* e pelos *objetivos de ensino* de cada módulo. Ao professor caberia a *avaliação diagnóstica* da cultura local e dos conhecimentos e capacidades dos aprendizes para selecionar os objetivos e os materiais assim como das atividades pedagógicas já realizadas na escola e que possam estar relacionadas às novas aprendizagens. O passo seguinte, segundo Rojo (2013), seria a montagem da SD em um trabalho de “colaboração entre o docente e a academia. Coautoria” (p. 194). Esses protótipos seriam otimizados, segundo a autora, “se fossem armazenados nas nuvens, isto é, se estivessem disponíveis em ferramentas gratuitas com alta capacidade de armazenamento e acessibilidade democrática” (p. 194), se pudessem contar com ferramentas colaborativas, públicas e gratuitas, permitindo a interação colaborativa entre proponente e professor e entre professor e alunos, se bancos e acervos tivessem majoritariamente textos hipermidiáticos e multissemióticos, típicos da contemporaneidade, se os acervos “combinassem e contrastassem textos de diferentes coleções e culturas (popular, de massa, erudita), e não somente do cânone valorizado pela escola” (p. 195) para que pudessem aproximar-se da cultura local de aprendizes e professores e “garantir o papel cosmopolita da escola” (p. 195).

Reis, Gomes e Linck (2012), por sua vez, fazem a análise de uma proposta de material didático para um curso de extensão de língua inglesa baseada no uso de *podcasts*¹. O curso foi oferecido em uma universidade pública brasileira para alunos em nível avançado na

língua alvo, no intuito de desenvolver as quatro habilidades.

Com base nas quatro etapas apontadas por Leffa (2008) para a produção de material didático, foi feito, primeiramente, o levantamento dos dados dos alunos (perfil linguístico e tecnológico, suas necessidades e interesses). Em seguida, na etapa do desenvolvimento, foram definidos os objetivos, os procedimentos, a abordagem, os recursos, as atividades e o ordenamento dos passos e ações. As tarefas propostas basearam-se no uso colaborativo do *podcast* e foi utilizado o site *Podomatic*, a fim de criar as instruções dos episódios que foram disponibilizados aos alunos. Os resultados apontam o grande potencial do uso de *podcasts* como ferramenta para auxiliar no desenvolvimento oral dos alunos, promovendo interação nas situações de edição, produção e postagem de episódios *online*².



LEITURAS COMPLEMENTARES

- EL KADRI, M. S.; GAMERO, R.; GIMENEZ, T. Material didático para educação tecnológica de professores de inglês: uma experiência no âmbito do programa ‘novos talentos’. *Linguagem & Ensino*, v. 15, n. 1, 2012. p. 181-212. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15415>
- MELO; R. S.; BOLL, C. I. Cultura Digital e Educação: desafios contemporâneos para a aprendizagem escolar em tempos de dispositivos movies. *Revista Renote: Novas Tecnologias na Educação*, v. 12, n. 1, 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/49829/31187>
- ROJO, R. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol.46, n.1, 2007. p. 63-78. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-181320070001000067
- HASHIGUTI, S. T.; BRITO, C. C. P.; AMADO, G. T. R.; FAGUNDES, I. Z. Z.; ALVES, F. S. R. Thinking and doing otherwise with ELLA - a virtual laboratory for EFL learning. *Letras & Letras*, v. 35, p. 223-245, 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/49537>



Tarefa 18: PIPE 9 – Relatório Final

Selecione um livro didático de língua inglesa com fins gerais, utilizado no Ensino Fundamental, Médio ou em Institutos de Idiomas. Escolha uma unidade do livro selecionado, descreva-a e explicita seus objetivos e propostas. Em seguida, elabore uma proposta de adaptação de atividades para essa unidade. Sua proposta deverá dialogar com as discussões feitas ao longo do curso. Redija seu relatório (cujas orientações se encontram no início de seu Guia de Estudos) e o envie para o AVA.

Critérios de correção do projeto

Critério	Pontuação
Uso de linguagem acadêmica e organização textual	3 pontos <ul style="list-style-type: none">- atribuir 3 pontos para os projetos que contemplem linguagem acadêmica e estejam textualmente organizados- atribuir 2 pontos para os projetos que contemplem linguagem acadêmica, com poucos problemas de coesão e/ou coerência ou problemas de organização- atribuir 1 ponto para os projetos que apresentem problemas de coesão e coerência de forma a comprometer o significado do texto
Pertinência da proposta apresentada (esse item inclui a observação quanto: atividades bem desenvolvidas, explicadas e que atendam as orientações dadas; articulação entre teoria e proposta)	7 pontos <ul style="list-style-type: none">- atribuir 7 pontos para os projetos que atenderem ao quesito- atribuir 5 pontos para os projetos que atenderem ao quesito com pequenos problemas que não comprometam a proposta- atribuir 3 pontos para os projetos que atenderem razoavelmente à proposta- atribuir 2 pontos para os projetos que atenderem superficialmente à proposta- demais casos serão avaliados
Fundamentação teórica (diálogo com os textos estudados durante a disciplina)	4 pontos <ul style="list-style-type: none">- atribuir 4 pontos para os projetos que atenderem ao quesito- atribuir 3 pontos para os projetos que dialogarem com os textos estudados durante a disciplina, mas sem muita profundidade- atribuir 2 pontos para os projetos que dialogarem de forma rasa com os textos estudados durante a disciplina- atribuir 1 ponto para os projetos que não mostrarem diálogo com os textos estudados durante a disciplina



Tarefa 19: Fórum de discussão – Sobre o curso

Chegamos ao final de nossa disciplina e gostaríamos de lhe convidar para fazer uma avaliação do curso. Para orientar a discussão, sugerimos que você reflita sobre os seguintes aspectos: qual a relevância do curso para sua formação? Quais foram os pontos positivos e negativos do curso? Você tem sugestões e críticas ao curso? Que tipo de dificuldades você encontrou no decorrer do curso? Poste seu posicionamento no Fórum e interaja com seus colegas.



REFERÊNCIAS MÓDULO 4

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Wilson J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: prática e prática**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 15-41. Disponível em http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf Acesso 07/11/2012.

MOTTERAM, G. Developing language-learning materials with technology. In: TOMLINSON, B. **Materials Development in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. p. 303-327.

REINDERS, H.; WHITE, C. The theory and practice of technology in materials. In: HARWOOD, N. **English Language Teaching Materials: theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 58-80.

REIS, S. C.; GOMES, A. F.; LINCK, A. J. M. Uso de *podcast* no ensino de língua inglesa: um estudo de caso. **Revista Escrita**, n.15, 2012. p. 1-18. Disponível em http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_escrita.php?strSecao=input0. Acesso em 08/12/2014.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 163-195.

SAITO, F. S.; SOUZA, P. N. de. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. **Linguagens e Diálogos**, v. 2, n. 1, 2011. p. 109-143. Disponível em <http://linguagensdialogos.com.br/2011.1/textos/19-art-fabiano-patricia.pdf>. Acesso em 05/11/2014.