



Material didático comunicativo de língua inglesa para alunos de informática de um curso do PROEJA

Liberato Silva dos Santos¹
IFG

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar resultados de um projeto de pesquisa de produção de materiais didáticos (MDs) de língua inglesa para alunos adultos de um curso noturno do Ensino Médio profissionalizante na modalidade PROEJA. O curso, de Manutenção e Suporte em Informática, é ministrado num campus de um dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). A Abordagem Comunicativa, ou AC, nos forneceu os princípios norteadores com os quais reorganizamos nossas concepções de ensino-aprendizagem de línguas e produção de MDs. Esse processo guiou-se, também, por princípios do Ensino de Línguas para Fins Específicos (LEFE) e pela metodologia de Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT). Nossa intenção foi produzir MDs que se tornassem recursos estimuladores e desencadeadores do desenvolvimento da competência comunicativa de nossos alunos. Quatro MDs resultaram desse processo: uma vídeo-carta, um estudo dirigido, um conjunto de flashcards acompanhado de uma dinâmica para a aprendizagem de uma canção, e um conjunto de slides com imagens e frases escritas acompanhadas de suas gravações em áudio para a aprendizagem de linguagem de sala de aula. Os resultados e as respostas dos alunos indicaram a necessidade de estabelecermos um processo permanente de desenvolvimento e adequação dos materiais didáticos e situações de aprendizagem às necessidades dos alunos. Os resultados também nos levaram a compreender a importância de reorientarmos e flexibilizarmos nossos planos de ensino e o currículo para ganharmos autonomia como avaliadores e produtores de MDs e para conseguirmos adequar nosso ensino às demandas diferenciadas de aprendizagem de nossos aprendizes.

Palavras-chave: elaboração de materiais didáticos de língua inglesa, ensino de línguas baseado em tarefas, PROEJA.

Abstract: The aim of this paper is to present results from a research project on EFL materials development for adult students at an evening professional-and-secondary-education course under the PROEJA program. This computer maintenance and support course is delivered in a campus of one of the Brazilian IF schools, the Federal Institutes of Education, Science, and Technology. Communicative Language Teaching, or CLT, provided us with the guiding principles with which we reorganized both our concepts of language teaching and learning, and of materials development. This process was also guided by principles derived from English for Specific Purposes, or ESP, and Task-Based Language Teaching, or TBLT. Our intention was to develop materials that could become stimulating resources which would trigger the development of our learners' communicative competence. Four materials resulted from this process: a video letter; a self-study guide; a set of flashcards combined with class dynamics to teach a song; and a set of slides with images and written sentences accompanied by their audio recording for students to learn classroom language. Results and student feedback pointed to the need for us to establish an ongoing process of development and adaptation of both the teaching materials and the learning situations to meet learners' needs. Results also led us into understanding the importance of reorienting and flexing our lesson plans and our

¹ santos.liberato@gmail.com



curriculum so that we gain autonomy as materials evaluators and developers and so that we can adapt our teaching to the differentiated learning demands of our learners.

Keywords: EFL materials development, task-based language teaching, PROEJA.

1. Introdução

O ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras coloca professores e alunos diante de vários desafios a serem vencidos nessa primeira metade do Século XXI. Um desses desafios está em disponibilizar materiais didáticos que atendam aos alunos em suas necessidades e os ajudem a superar dificuldades recorrentes de aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras e de desenvolvimento de sua competência comunicativa. Uma possível solução reside na proposta de o professor assumir o papel de produtor de seus próprios materiais didáticos, pensados especificamente para seus alunos e para o contexto de ensino-aprendizagem no qual ambos, alunos e professor, estão inseridos.

2. Objetivos

Este artigo tem como objetivo apresentar resultados de um projeto de pesquisa no qual iniciamos um processo de produção de materiais didáticos (doravante, MDs) de língua inglesa. O objetivo geral deste projeto foi produzir MDs que se tornassem recursos estimuladores e desencadeadores do desenvolvimento da competência comunicativa (HYMES, 1972) dos alunos participantes da pesquisa. Os MDs produzidos deveriam atender também aos objetivos específicos de: 1) desencadear entre os participantes um processo de aprendizagem de LE; 2) auxiliar os participantes a aprender a aprender uma língua estrangeira (doravante, LE); 3) estimular nesses aprendizes o desenvolvimento de sua competência comunicativa; e 4) incorporar, em seu processo de elaboração, princípios da Abordagem Comunicativa (doravante, AC), do Ensino de Línguas para Fins Específicos (doravante, LEFE) e do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (doravante, ELBT).



3. Justificativa

A falta de MDs para o ensino de língua inglesa que fossem adequados ao contexto de pesquisa e público-alvo aqui estudados foram nossa principal justificativa para a realização deste trabalho. Antes, porém, de tomarmos a decisão pela produção de MDs, buscamos e tentamos utilizar materiais publicados e disponíveis no Brasil. Os MDs a que tivemos acesso, no entanto, destinam-se a profissionais de Informática e/ou Processamento de Dados, ou a estudantes de cursos de graduação nessas áreas, e pressupõem um público que já possui conhecimentos prévios na língua-alvo, o que condiz com as características e pressupostos de cursos LEFE (ver seção 5 neste artigo).

Nossa decisão pela produção de MDs foi reforçada por informações presentes em um dos textos fundadores do PROEJA, o *Documento Base* (BRASIL, 2007), disponibilizado pelo Ministério da Educação (doravante, MEC) através de sua Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (doravante, SETEC). Este documento revela a expectativa do Governo Federal de que:

[...] recursos de apoio à mediação pedagógica baseados no uso das tecnologias de comunicação e interação para a produção e veiculação das propostas pedagógicas [poderão] ser desenvolvido[s] sob a responsabilidade das instituições proponentes e parceiras, envolvendo alunos e professores participantes do projeto, considerando a realidade local e o projeto político-pedagógico. (BRASIL, 2007, p. 52-3).

Da leitura do texto aqui citado podemos inferir que, no momento da implantação do PROEJA, o Governo Federal não dispunha de materiais didáticos pensados e elaborados para essa modalidade de ensino. Abriu-se, com isso, espaço para um planejamento didático-pedagógico que incluísse a elaboração de material didático específico para essa modalidade e público-alvo, cabendo às unidades de ensino – e, em última instância, aos professores – a responsabilidade de produzi-los.

O fato de sermos professores em uma instituição que oferece a disciplina de língua inglesa para alunos do PROEJA tornou este estudo exequível e possibilitou, também, que os resultados da pesquisa pudessem gerar benefícios diretos ao público-alvo e à instituição.



4. Contexto de pesquisa e metodologia utilizada

Este projeto de pesquisa foi conduzido no ambiente de trabalho do pesquisador, a saber, em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Estado de Goiás (doravante, IFG). O público-alvo era composto por alunos adultos matriculados no curso Técnicoⁱ Integradoⁱⁱ em Manutenção e Suporte em Informática, na modalidade PROEJAⁱⁱⁱ. Por serem em sua maioria trabalhadores em período integral, esses alunos estudam no período noturno, no horário das 19h15 às 22h30, de segunda a sexta-feira. As aulas de língua inglesa são geralmente oferecidas em dois encontros semanais, tendo cada um a duração de 45 minutos. Por solicitação do professor pesquisador, a Coordenação Acadêmica do campus concordou em oferecer essas aulas num único encontro semanal com a duração de 90 minutos.

Metodologicamente, este trabalho configurou-se como uma pesquisa qualitativa na modalidade estudo de caso (VIEIRA ABRAHÃO, 2006; LUDKE, 1986; GIL, 1989; TELLES, 2002; FALTIS, 1997). Como procedimentos e instrumentos empregados na fase da coleta de dados nos utilizamos de observação participante (LIMA, ALMEIDA e LIMA, 1999; ADLER e ADLER, 1994; LAURIER, 2003), videogravações de aulas, aplicação de questionários e planos de aprendizagem, uma entrevista semi-estruturada (FONTANA e FREY, 1994; ROSA e ARNOLDI, 2006) e um trabalho de análise da produção dos participantes (LEFFA, 2003). Esses dados foram colhidos em duas turmas de aprendizes adultos durante um bimestre letivo. Para finalizarmos a coleta de dados, escolhemos doze participantes, sendo seis de cada turma, para uma entrevista coletiva gravada em vídeo na qual onze deles estiveram presentes.

5. Princípios norteadores

A AC nos forneceu os princípios norteadores com os quais reorganizamos nossas concepções de ensino-aprendizagem de línguas para o trabalho de produção de MDs que nos propusemos realizar. Esse processo guiou-se, também, por princípios do LEFE e da metodologia ELBT.

Um dos princípios da AC é a busca por contextos de aprendizagem mais realistas, o que implica, de acordo com Savignon (2005), no envolvimento do aprendiz em situações



comunicativas nas quais ele interaja socialmente na língua-alvo com o objetivo de expressar, interpretar e negociar significados. Esse processo pressupõe um aprendiz que age orientado por objetivos e que por isso aprende a fazer perguntas, pedir e fornecer informações, solicitar e fornecer esclarecimentos, buscando engajar-se, de fato, num processo de interação com seus pares.

Visto por esse ângulo, o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deixa de estar focado na aprendizagem de estruturas lexicais e gramaticais, muitas vezes ensinadas de maneira descontextualizada, e passa a se concentrar no desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz. Por competência comunicativa entende-se aqui a capacidade que o aprendiz demonstra de construir significados com outros aprendizes e falantes enquanto interage socialmente com eles na língua-alvo.

Essa competência, segundo a autora, é medida em termos da fluência, do grau de compreensão, do esforço e da quantidade de informação que o aprendiz consegue produzir em tarefas comunicativas não ensaiadas previamente, em oposição à habilidade de recitar diálogos ou de realizar provas de conhecimento sobre pontos gramaticais específicos.

Esse posicionamento não significa que a AC despreza a gramática. Como também explica a autora, situações comunicativas não ocorrem na ausência da estrutura gramatical. Os aprendizes e falantes da língua-alvo compartilham pressuposições de como a língua funciona e delas se utilizam para negociar significados. Evita-se, porém, na AC, o ensino gramatical que reduz a aprendizagem à prática mecânica, repetitiva e descontextualizada de estruturas, com foco na forma e sem preocupação com o significado.

A gramática na visão da AC deve ser mobilizada de forma gradual, aprendida na medida das necessidades dos participantes engajados numa construção discursiva. Existe o entendimento de que a incorporação da gramática ao uso da língua faz parte de um processo de amadurecimento do aprendiz.

Além disso, segundo a autora, é preciso pensar na gramática para além de suas características morfosintáticas em nível frasal. Visto dessa forma, o ensino da gramática deve incluir seus elementos discursivos, as estratégias comunicativas e as regras sociolinguísticas sobre o que é ou não apropriado dizer em um dado contexto comunicativo.

O Ensino de Línguas para Fins Específicos (LEFE)



Buscamos apoio na proposta do Ensino de Línguas para Fins Específicos, ou LEFE, por entendermos que estávamos diante de um contexto de ensino (técnico profissionalizante de nível médio, na modalidade PROEJA) e de um público-alvo (adultos trabalhadores com nível básico de qualificação e escolarização) bastante específicos para o qual não encontramos materiais didáticos adequados ao ensino de inglês.

De acordo com Ramos (2005), o LEFE parte de alguns pressupostos para que se organize uma proposta curricular e de ensino-aprendizagem. Esses pressupostos, por sua vez, foram desenvolvidos a partir de características mais ou menos estáveis tanto do contexto quanto do público-alvo que tradicionalmente buscou no LEFE respostas para suas necessidades de aprendizagem. Entre essas características estão: 1) a idade dos aprendizes, geralmente adultos; 2) o perfil profissional, geralmente composto por pessoas com grau de escolarização de nível médio a superior; 3) um conhecimento prévio da língua-alvo condizente com esse grau de escolarização.

Um aprendiz possuidor da segunda e terceira características apresenta-se como alguém que já possui um mínimo de formação linguística que o habilita a buscar no LEFE uma segunda etapa de aprendizagem da língua-alvo, desta vez voltada para seus interesses específicos. Isso explica outra característica dessa proposta de ensino: a curta duração dos cursos, que devem se prolongar apenas o tempo suficiente para atender às necessidades urgentes de aprendizagem da língua em situações específicas de uso. Dessa característica decorre outra, a de incentivo à autonomia do aprendiz, que deve aprender a aprender para que possa continuar a desenvolver-se como aprendiz da língua-alvo nas situações acadêmicas e/ou profissionais para as quais está se preparando.

As especificidades do contexto de ensino-aprendizagem e do público-alvo comumente encontrados em cursos LEFE provocaram a ampliação do papel do professor, que passou a pesquisar, avaliar e produzir material didático. Houve, também, uma mudança na relação professor-aluno para um contexto de colaboração, cooperação, parceria e corresponsabilidade na construção dos recursos e do próprio processo de ensino-aprendizagem. A experiência profissional do professor de línguas passou a ser somada aos conhecimentos prévios e às experiências profissional e de vida dos aprendizes adultos, que por sua vez passaram a auxiliar o professor na contextualização das situações de aprendizagem e no direcionamento do curso.

O público-alvo estudado não se encaixava, quando da condução da pesquisa, em várias das características do LEFE citadas anteriormente, o que provocou a necessidade de



realizarmos adaptações em nosso percurso de ensino-aprendizagem e de produção de MDs, como veremos mais adiante neste artigo. O LEFE, no entanto, apresenta alguns pressupostos ou características definidoras (RAMOS, *op. cit.*, p. 112-14) que nos auxiliaram no diagnóstico desse contexto de aprendizagem.

Dentre esses pressupostos, destacamos: 1) a aprendizagem centrada no aprendiz; 2) a análise das necessidades do aprendiz como ponto de partida para a elaboração dos cursos; e 3) a definição clara dos objetivos de aprendizagem a serem atingidos. Nosso entendimento foi de que as demais características definidoras do LEFE, as que são voltadas para fins acadêmicos e profissionais específicos, só poderiam ser implementadas numa etapa posterior, quando os aprendizes já tivessem desenvolvido uma formação linguística mínima. A partir desse diagnóstico, essa formação linguística passou a ser o primeiro objetivo a tentar ser alcançado em nosso trabalho.

6. O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT)

O termo tarefa é empregado no ELBT com um sentido diferente do de “tarefa de casa” ou dos exercícios comumente propostos para serem resolvidos em sala de aula. Ellis (2003, p. 3) aponta as seguintes diferenças entre *tarefa* e *exercício* na perspectiva do ELBT: enquanto as tarefas concentram-se no uso da língua enfatizando o significado, os exercícios concentram-se no uso da língua enfatizando a forma; as tarefas dão aos aprendizes liberdade de escolha lexical e gramatical, enquanto os exercícios restringem os elementos léxico-gramaticais que devem ser trabalhados e avaliados. Os exercícios não têm, a princípio, nenhuma obrigação de aproximar-se do contexto de uso encontrado em situações e processos do mundo real, como é o caso das tarefas.

Vários autores^{iv} oferecem suas próprias definições para o conceito de tarefa. Bygate, Skehan e Swain (2001) concebem a tarefa como uma atividade contextualizada que requer dos aprendizes o uso da língua, com ênfase no significado e com uma conexão com o mundo real, a fim de alcançar um objetivo.

Ao exemplificar seu entendimento do que ele chama de tarefas autênticas, Tomlinson (2007, p. VIII) cita ações como responder a uma carta endereçada de fato ao aprendiz, defender um ponto de vista específico, ou decidir para onde sair de férias com base em diferentes materiais promocionais. Os exemplos oferecidos pelo mesmo autor para as tarefas



não autênticas (preencher espaços em branco, mudar tempos verbais e completar tabelas de substituição) encaixam-se no conceito de exercício apresentado anteriormente.

Os elementos mais frequentemente compartilhados entre as várias definições para o termo tarefa na metodologia do ELBT são: 1) a ideia de um plano de trabalho que leva a uma ação; 2) o resultado como o principal componente a ser avaliado; 3) o ato comunicativo como meio para atingir o resultado proposto; 4) o foco no uso e no significado, deixando em segundo plano a precisão da forma linguística; 5) a mobilização de processos cognitivos e recursos linguísticos; 6) a busca pela proximidade com situações e processos do mundo real.

Ellis (*op. cit.*, p. 9, 10) enfatiza que uma tarefa pode envolver qualquer uma das quatro habilidades linguísticas de forma dialógica ou monológica; ela mobiliza processos cognitivos (seleção, classificação, ordenamento, análise e avaliação de informações) e envolve processos de uso da língua que ocorrem no mundo real, como situações nas quais lidamos com mal-entendidos, ou elaboramos e respondemos perguntas; por fim, as tarefas propõem um resultado comunicativo claramente definido.

A presença das tarefas como metodologia de trabalho em propostas de ensino comunicativo de línguas deve-se à preocupação que o ELBT compartilhada com a AC de oferecer aos aprendizes oportunidades de utilizar a língua em situações de comunicação nas quais a construção significativa do discurso seja o elemento mais importante (ELLIS, *op. cit.*, p. 28). Para Willis e Willis (2007, p. 11) duas razões justificam a opção pelas tarefas: promover atividades significativas na sala de aula e aumentar o engajamento e o interesse dos aprendizes.

Entre os princípios norteadores do ensino por tarefas estão a aprendizagem experimental, também conhecida como aprender fazendo, e o ensino-aprendizagem centrado no aprendiz. As semelhanças entre os princípios do ELBT, do LEFE e da AC são evidentes. As afirmações de alguns pesquisadores sugerem que existe uma relação simbiótica entre a AC e o ELBT: Willis e Willis (2007, p. 11) dizem que as tarefas são uma extensão da AC. Nunan (2004, p. 10) afirma que o ELBT representa uma materialização da AC em duas instâncias, a do *design* dos programas de ensino e a da própria metodologia de ensino. Ellis (2003, p. 21, 26, 27) reforça esses argumentos ao dizer que, no caso do ensino, as tarefas tornaram-se a base sobre a qual programas inteiros de cursos de línguas são elaborados.



7. Da teoria à prática: produção dos MDs e sua apresentação aos participantes da pesquisa

Como mencionado anteriormente neste artigo, a literatura sobre a AC, o LEFE e o ELBT parece sugerir um público-alvo formado por aprendizes que já desenvolveram uma formação linguística mínima que os permita engajar-se nas situações mais realistas de comunicação e de aprendizagem. Essa nossa inferência baseia-se no fato de que os autores citados neste artigo dedicam um número muito reduzido de páginas em suas obras para tratar de como suas propostas podem ser de fato implementadas em turmas de iniciantes totais, como é o caso do público-alvo por nós estudado.

Esses estudantes, por outro lado, vem de experiências frustrantes^v de aprendizagem de línguas estrangeiras pelos métodos tradicionais, o que abre a perspectiva de estudarmos possíveis contribuições da AC, do LEFE e do ELBT para um processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras que seja mais enriquecedor para esse público. Durante o tempo de realização desta pesquisa os participantes demonstraram não possuir uma formação linguística mínima. Elaborar MDs orientados pelos princípios da AC, do LEFE e do ELBT que pudessem auxiliar esses aprendizes a construir essa formação linguística mínima passou a ser então o primeiro desafio a ser vencido.

A produção de MDs pode ser definida, sucintamente, como “uma sequência de atividades que têm por objetivo criar um instrumento de aprendizagem” (LEFFA, 2003, p. 15). Reduzido ao seu mínimo possível, esse processo é composto por pelo menos quatro estágios: 1) análise das necessidades de aprendizagem dos educandos; 2) desenvolvimento, ou elaboração, dos materiais didáticos; 3) implementação, ou uso; e 4) avaliação (LEFFA, *op. cit.*, p. 16-38).

As necessidades de aprendizagem são tanto internas, isto é, o que o aprendiz deseja e/ou sente que precisa aprender, quanto externas, i.e., as exigências do meio educacional e/ou profissional no qual o aprendiz está inserido. Com relação a essa última, a matriz curricular do curso de *Manutenção e Suporte em Informática, modalidade PROEJA* apresenta a seguinte ementa para a disciplina Língua Estrangeira - Inglês: “Compreensão oral; compreensão escrita; utilização da língua em situações reais; estrutura da língua inglesa; gêneros textuais”.

Seguindo as orientações propostas pelo LEFE, realizamos uma primeira análise de



necessidades dos aprendizes tendo em mente a pergunta: “Qual o perfil (ideal) do egresso desse curso com relação à sua competência comunicativa em inglês?”. Com base nas respostas obtidas a partir da consulta a livros didáticos de ensino de inglês para profissionais e estudantes de Informática e Processamento de Dados publicados no Brasil, e após conversarmos com alguns dos professores das disciplinas-núcleo do curso de Manutenção e Suporte em Informática na modalidade PROEJA, organizamos um Plano de Ensino e escolhemos textos técnicos somente com temas relacionados à área de Informática. O resultado desse trabalho na prática de sala de aula foi frustrante e ficou aquém do esperado. Creditamos parte deste fracasso, novamente, à falta de formação linguística mínima por parte dos participantes da pesquisa. A outra parte do problema estava na condução do processo de análise de necessidades dos aprendizes, o que só conseguimos corrigir num segundo momento da pesquisa.

Após nova consulta à literatura pertinente em Linguística Aplicada (HUTCHINSON e WATERS, 2002) e um longo trabalho de tentativa e erro, compreendemos, finalmente, que havíamos formulado erroneamente a pergunta que gerou nossa primeira análise de necessidades. Partimos para uma segunda análise, dessa vez com o intuito de responder à pergunta: “Quais as necessidades de aprendizagem de inglês de nosso público-alvo, tendo a sua competência comunicativa atual como ponto de partida e a ementa da disciplina de língua inglesa como meta?”. Ao levarmos igualmente em consideração o ponto de partida e o ponto de chegada, conseguimos vislumbrar um percurso possível de aprendizagem.

Constatamos que o nível de competência comunicativa dos nossos aprendizes no momento em que começamos este trabalho de pesquisa era insuficiente para cumprirmos a ementa da disciplina. Poucos aprendizes demonstraram ter algum conhecimento prévio da língua inglesa, resumindo-se a uma noção vaga do verbo *to be* sem nenhuma contextualização quanto a seu uso, somada a alguns vocábulos – três ou quatro cores, e números de 1 a 10. Nenhum aprendiz produziu uma única oração, frase, ou texto que evidenciasse um progresso de aprendizagem e conhecimentos prévios advindos de suas experiências escolares da 5ª à 9ª séries que fosse suficiente para iniciarmos um trabalho de construção discursiva de significados por meio da inserção dos aprendizes em contextos de aprendizagem mais realistas nas quais eles pudessem se envolver em tarefas comunicativas não ensaiadas previamente.

Sem essa formação linguística mínima, não foi possível construir situações comunicativas com base no nível de produção dos aprendizes na língua-alvo nessa etapa inicial



de nosso trabalho. Diante disso, entendemos que para satisfazer as necessidades de aprendizagem desse grupo era preciso, primeiro, orientá-los para que adquirissem uma formação linguística mínima e fossem expostos a insumos (os MDs e as atividades propostas em torno deles) que lhes ampliassem o entendimento da língua-alvo e de como aprendê-la.

Quatro MDs resultaram desse processo de produção: uma videocarta, um estudo dirigido, um conjunto de *flashcards* acompanhado de uma dinâmica para a aprendizagem de uma canção, e um conjunto de *slides* com gravação de áudio para a aprendizagem de linguagem de sala de aula.

A videocarta foi o primeiro MD apresentado aos participantes. Trata-se de um vídeo caseiro, com duração de 29 segundos, no qual três professores da instituição – a de Língua Portuguesa, a de Artes e o de Língua Inglesa – apresentam-se em inglês e dizem seus nomes, idade e atuação profissional^{vi}. Esse vídeo foi apresentado aos aprendizes como amostra do tipo de produto final esperado deles como primeira atividade do bimestre letivo. Eles também foram informados de que essa atividade seria contabilizada para efeito de avaliação bimestral. Concluir essa tarefa significava, portanto, que cada aprendiz apresentaria ao professor sua videocarta individual, apresentando-se em inglês ao professor e à turma.

A escolha da videocarta como o primeiro MD a ser trabalhado em sala de aula atendeu a vários de nossos objetivos. Um deles foi o de personalizar o conteúdo e centralizar a aprendizagem nos aprendizes, dando a eles a oportunidade de aprender a língua estrangeira para, entre outras coisas, falar de si mesmos. Outro foi o de explicitar que o foco do trabalho do semestre estaria na produção oral, refletindo nossa crença de que o LEFE não se restringe ao desenvolvimento da habilidade de leitura de textos escritos. Também foi nossa intenção que este MD refletisse as mudanças feitas no Plano de Ensino da disciplina de língua inglesa, que passou a fazer uma opção mais clara pelo ensino comunicativo de línguas, assim como pelos gêneros textuais e temas geradores da forma como são propostos nos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para as línguas estrangeiras no Ensino Médio.

Por fim, queríamos quebrar a rotina da tradicional e previsível apresentação dos alunos e do professor no primeiro dia letivo, transformando esse ritual numa tarefa nos moldes do ELBT. O convite feito às professoras de Artes e de Língua Portuguesa também foi proposital, já que ambas possuem nível básico de proficiência na língua inglesa e com isso queríamos justamente mostrar aos alunos que é possível realizar uma tarefa comunicativa mesmo com um conhecimento limitado da língua-alvo.



Com o segundo MD, um estudo dirigido, tivemos por objetivo apresentar e discutir com os aprendizes o conceito de estilos de aprendizagem. Optamos, então, por elaborar um MD em formato eletrônico, utilizando a ferramenta Power Point®. Apesar de termos trabalhado esse material em sala de aula, decidimos chama-lo de Estudo Dirigido sobre Estilos de Aprendizagem porque enxergamos a possibilidade de ele ser utilizado individualmente pelo aprendiz como leitura extra-classe, o que de fato aconteceu^{vii}. A diferença desse MD para os textos e protocolos disponíveis na literatura sobre o tema está, em nossa opinião, no vocabulário utilizado e na forma de apresentação. Por questões didáticas de adequação desse conteúdo ao tempo de duração de nossas aulas, e para não provocar uma sobrecarga de informações em nossos aprendizes, optamos por dividir o MD em três partes^{viii}. O objetivo nessa primeira tentativa de trabalho foi apresentar alguns conceitos de maneira não-exaustiva, de forma a provê-los com os conhecimentos iniciais sobre o tema. Acreditamos que esse conjunto de ações facilitou a compreensão e a reflexão dos participantes sobre o assunto.

O terceiro MD foi um conjunto de *flashcards* acompanhado de uma dinâmica para a aprendizagem da canção *Hello, Goodbye*, da banda britânica *The Beatles*. Um dos nossos objetivos com esse MD era levar os aprendizes a aprender a letra da canção por meio da estimulação visual (cartazes e encenação), auditiva (audiogravação da canção) e tátil (manipulação dos *flashcards*). Outro objetivo era o de oferecer aos alunos uma experiência de imersão na língua inglesa, já que aprenderiam palavras e frases por observação, por oposição semântica e por meio dos conhecimentos prévios que possuísem, mesmo que mínimos. Por fim, tínhamos também o objetivo de baixar os filtros afetivos desses aprendizes, acreditando que a música é um dos recursos que melhor cumpre esse papel.

Resumidamente, a dinâmica se deu da seguinte forma: cada aprendiz tinha em mãos um *flashcard* com uma das 25 palavras que compõem a canção. Cada aluno deveria exibir seu *flashcard* para que toda a turma o visse e, para isso, os alunos ficaram de pé e foram dispostos em um grande círculo. O professor pediu em inglês para que cada aluno mostrasse sua palavra à turma e, enquanto isso, ensinou a pronúncia a todos. Em seguida, posicionou lado a lado alunos com palavras que se opunham semanticamente, para então demonstrar que uma palavra significava o oposto da outra (*yes x no; stop x go; goodbye x hello; high x low; etc*).

Dúvidas foram tiradas primeiramente pelo professor, que depois estimulou os alunos a responderem às dúvidas dos colegas por demonstração ou encenação, estimulando o uso da língua-alvo. Em seguida, alinhou os alunos na sequência em que suas palavras formavam os



versos da canção e trabalhou a pronúncia dos versos. Por fim, os aprendizes ouviram várias vezes o áudio com o objetivo de identificar os versos e aprender a cantar a canção. A atividade chegou ao fim quando a turma conseguiu cantar e encenar as palavras e os versos da canção.

O quarto MD foi um conjunto de *slides* com gravação de áudio para a aprendizagem de linguagem de sala de aula. Nosso objetivo com esse material era estimular nossos alunos a utilizarem a língua-alvo para comunicarem-se entre si e com o professor dentro da sala de aula. Queríamos que nossos aprendizes utilizassem o inglês durante as aulas para estabelecerem interações mínimas, como cumprimentar os colegas e o professor ao chegar à sala, despedir-se na saída, pedir um livro emprestado, ou obter permissão para ir ao banheiro, por exemplo. A partir de duas ou três frases propostas pelo professor, os alunos contribuíram com frases que eles mesmos gostariam de aprender a falar em sala de aula.

Em sua versão final, este MD foi apresentado em formato eletrônico, utilizando a ferramenta Power Point®. São 19 *slides*, cada um com uma ou duas frases e uma imagem para reforçar visualmente o texto escrito. A pedido dos aprendizes, cada frase foi gravada em áudio com a voz do professor, para que pudessem ouvir e praticar em casa. Como exercício de reforço da aprendizagem e de prática da língua, todos os alunos tiveram que trabalhar em duplas para devolver ao professor os mesmos slides, desta vez gravados com suas próprias vozes^{ix}.

Propositalmente, 14 desses *slides* apresentam perguntas ou solicitações, como *"Excuse, me, may I come in?"*, *"I have a question... could you explain that again, please?"* e *"How do you say "relógio de pulso" in English?"*. Um dos objetivos era ensinar nossos aprendizes a fazerem perguntas para romperem com a tradicional postura passiva de aguardarem que o professor lhes faça perguntas. Caso tomassem a iniciativa de fazerem eles mesmos as perguntas, nossos aprendizes se colocariam na situação de ter que lidar com respostas que os levariam a interagir com seus pares e com o professor na língua-alvo, abrindo a possibilidade de participarem ativamente de situações comunicativas nas quais teriam que negociar significados e desenvolver sua competência comunicativa em tarefas não ensaiadas previamente, como sugerem a AC e o ELBT.



8. Análise dos resultados e considerações finais

Entendemos que é preciso confrontar três variáveis nessa pesquisa: 1) as respostas, ou *feedback* dos participantes em relação aos MDs produzidos e às atividades propostas em torno deles; 2) a produção dos participantes em termos do seu desempenho linguístico e do desenvolvimento de sua competência comunicativa; e 3) o grau de adequação dos MDs aos princípios da AC, do LEFE e do ELBT.

Os participantes acolheram positivamente os MDs produzidos e as atividades propostas em torno deles, o que é evidenciado pelas respostas que forneceram nos questionários e na entrevista gravada em vídeo^x. Entendemos, pelas afirmações feitas, que nossos aprendizes conviveram bem com o formato eletrônico e virtual, não-impresso, da maioria dos MDs com que lidaram nesse bimestre letivo e não parecem ter sentido falta dos MDs em formatos tradicionais.

As características mais observadas pelos aprendizes nos MDs e nas atividades propostas foram a multissensorialidade por meio do estímulo aos vários estilos de aprendizagem; a interatividade entre MDs, tarefas, aprendizes e professor; a clareza nas instruções; a personalização do conteúdo; a possibilidade de estudo e revisão das tarefas extra-sala sem necessariamente contar com a presença física do professor; a variedade e a combinação de formatos (impresso, em áudio, em vídeo, audiovisual); a variedade nas tarefas propostas, com a consequente quebra de rotina; e a ênfase nos processos de aprendizagem (aprender blocos de informação em vez de itens isolados; memorizar por meio da associação entre texto, imagem e som; refazer tarefas (como as reproduções e regravações de áudio e vídeo) para melhorar a aprendizagem; aprender de maneira participativa e cooperativa.

No que se refere à produção dos participantes, nossa observação de sala de aula nos diz que os aprendizes cumpriram as tarefas propostas. Vimos nossos alunos manipularem insumos na língua-alvo de maneira constante durante todo o bimestre letivo em que os MDs foram produzidos e utilizados. Em seu conjunto, os aprendizes afirmaram ter aprendido nomes, frases, funções (apresentar-se, cumprimentar, falar de si mesmos), procedimentos e técnicas (gravação em áudio e vídeo), estratégias de aprendizagem (esforço e repetição; memorização estimulada por uma canção e pelas gravações das falas nos *slides*), falar, pronunciar, pensar na língua-alvo e perder a vergonha de falar na LE; e ainda aprenderam a reconhecer a necessidade de uma formação linguística mínima para possibilitar a continuação



e o aprofundamento da aprendizagem.

As respostas positivas que recebemos não nos impedem de fazermos algumas considerações. A primeira, de que nem todos os aprendizes concordam com todas as afirmações feitas por seus colegas. Para ficarmos em apenas dois exemplos, nossas observações nos indicaram que alguns de nossos aprendizes ainda não se sentem totalmente à vontade com a manipulação de recursos tecnológicos, mesmo considerando que se trata de estudantes de um curso de Informática. E nem todos os aprendizes chamam para si mesmos a responsabilidade pelo automonitoramento de sua aprendizagem.

Percebemos, também, que a interação na língua-alvo foi pequena e só aconteceu quando foi diretamente estimulada pelo professor. Acreditamos que isso se deveu em parte à falta de experiência prévia dos aprendizes com esse tipo de atividade, mas não descartamos a possibilidade de isso ser um indício de um baixo nível de compreensão dos conteúdos trabalhados. Os resultados coletados não nos permitiram uma resposta conclusiva. Ambas as possibilidades, somadas à falta de uma formação linguística mínima, podem ter resultado numa indisposição dos aprendizes para arriscarem-se em situações comunicativas além das que foram estimuladas pelo professor.

Para avaliarmos o grau de adequação dos MDs aos princípios da AC, do ELBT e do LEFE, construímos fichas de avaliação na qual cada MD foi avaliado de acordo com um conjunto de critérios^{xi}. As fichas revelaram que os MDs foram satisfatórios nos quesitos aprendizagem centrada no aprendiz, prática da língua-alvo em situação de uso, aprendizagem indutiva, aprendizagem experimental (aprender fazendo), estímulo ao engajamento e ao interesse dos aprendizes, tarefas que valorizam o significado, estímulo aos aprendizes para que mobilizem seus próprios recursos linguísticos, e clara definição dos objetivos de aprendizagem e dos resultados comunicativos esperados.

As fichas de avaliação mostraram, porém, que os MDs produzidos apresentaram um grau muito baixo de adequação aos princípios do LEFE, principalmente com relação aos critérios que avaliam se e como os MDs contemplam situações de aprendizagem ligadas às áreas de atuação acadêmica ou profissional dos aprendizes. Acreditamos que a explicação para esse fato está na readequação pela qual o trabalho de produção de MDs teve que passar para tentar suprir a carência de formação linguística mínima dos aprendizes, considerando que essa formação é pré-requisito para o posterior desenvolvimento de um trabalho calcado nos princípios do LEFE.



Outros quesitos nos quais os MDs e as atividades propostas ofereceram resultados abaixo do esperado foram, entre outros, a integração das quatro habilidades, a semelhança das situações comunicativas com atividades do mundo real, a interação entre os aprendizes na língua-alvo, a oportunidade para trocas de informações na língua-alvo entre os aprendizes em situações não ensaiadas previamente, o estímulo à solução de problemas e o estímulo ao aprendiz para que expresse suas ideias através da língua-alvo e relacione-as com seu conhecimento linguístico textual e de mundo.

Parte deste problema poderá ser solucionada na medida em que os aprendizes venham a desenvolver sua formação linguística mínima e acumulem experiências de ensino-aprendizagem de línguas nas quais sejam chamados a contribuir para construírem seus próprios conhecimentos. Outra parte da solução virá na medida em que o professor-pesquisador acumular mais experiências de produção de MDs.

Os resultados obtidos até aqui indicam a necessidade de estabelecermos um processo permanente de desenvolvimento e adequação dos materiais didáticos e situações de aprendizagem às necessidades dos aprendizes. Igualmente importante foi compreendermos a importância de reorientarmos e flexibilizarmos nossos planos de ensino e o currículo para ganharmos autonomia como avaliadores e produtores de MDs e para conseguirmos adequar nosso ensino às demandas diferenciadas de nossos alunos.

Constatamos por meio de nossa pesquisa que é muito forte a ação do MD sobre uma aula e isso reforça nossa opinião acerca da necessidade de o professor interferir na forma e no conteúdo dos MDs que utiliza, avaliando-os, adaptando-os e, no nosso caso, produzindo-os, desde que as evidências e sua experiência e embasamento teórico lhe mostrem que esse é o melhor caminho. É preciso, no entanto, ter o cuidado de avaliar frequentemente os resultados das decisões que tomamos à luz da retroalimentação que recebemos de nossos aprendizes com relação à sua aprendizagem e ao desenvolvimento de sua competência comunicativa.

ⁱ No contexto dos Institutos Federais de Educação, ou IFs, o vocábulo *técnico* refere-se a formação de nível médio, em oposição ao vocábulo *tecnológico*, que faz referência a formação de nível superior

ⁱⁱ Também no contexto dos IFs, o vocábulo *integrado* refere-se à combinação (ou integração) de dois programas. O curso em questão integra os conteúdos do Ensino Médio aos de um curso profissionalizante em Informática, num programa com duração de sete semestres letivos.

ⁱⁱⁱ PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.



^{iv} Entre outros: Ellis (2003); Nunan (1989 e 2004); Long (1985); Richards, Platt e Weber (1985); Crookes (1986); Prabhu (1987); Breen (1989); Skehan (1996); Lee (2000). Para mais detalhes, ver Ellis (2003, p. 4).

^v Ver Santos (2010), p. 79-80; e p. 240-252.

^{vi} A vídeo-carta dos professores pode ser vista no sítio eletrônico You Tube, no endereço <http://www.youtube.com/watch?v=Oi2CMKwWsys>. As vídeo-cartas produzidas pelos aprendizes não foram disponibilizadas devido ao compromisso de sigilo assumido pelo pesquisador no documento Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado por todos os alunos participantes da pesquisa.

^{vii} Ver Santos (2010), p. 242.

^{viii} As partes 1, 2 e 3 do Estudo Dirigido sobre Estilos de Aprendizagem podem ser visualizadas ou baixadas a partir do endereço <https://sites.google.com/site/liberatosilepatnku2010/projects>.

^{ix} Os slides podem ser visualizados ou baixados a partir do endereço <https://sites.google.com/site/liberatosilepatnku2010/projects>. Também está disponível no mesmo endereço o áudio do 1º slide, com a frase “Excuse-me, may I come in?” gravada com a voz do professor, a título de exemplo.

^x Ver Santos (2010), p. 130, 170, 171.

^{xi} Ver Santos (2010), p. 123-9, 131-3.

Referências

ADLER, P. A. e ADLER, P. Observational techniques. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 377-392.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. e EL DASH, L. G. (2002). Compreensão de linguagem oral no ensino de língua estrangeira. **Horizontes de Linguística Aplicada**, LET/UnB, vol. 01, n. 01, p. 19 - 37, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA: programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos: formação inicial e continuada/ ensino fundamental**. Documento base. Brasília, agosto 2007.

BREEN, M. The evaluation cycle for language learning tasks. In R. K. Johnson (Ed.), **The second language curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Eds). **Researching pedagogical tasks: second language learning, teaching, and assessment**. London: Pearson, 2001.

CROOKES, G. **Task classification, a cross-disciplinary review**. (Technical Report No. 4). Honolulu, EUA: University of Hawaii at Manoa, Social Science Research Institute, Center for Second Language Classroom Research, 1986.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2003.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: Hornberger, N. e Corson, D. (eds.). **Research methods in language and education. Encyclopedia of Language and Education**, vol. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997.



- FONTANA, A. e FREY, J. H. Interviewing. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. pp. 377-392.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- GOTTHEIM, L. (2007) **A gênese da composição de um material didático de português como segunda língua**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.
- HUTCHINSON, T. e WATERS, A. (2002). **English for specific purposes**. 7. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press. (Série Cambridge Language Teaching Library).
- HYMES, D. On communicative competence. In: Pride, J. B. e Holmes, J. (eds.). **Sociolinguistics: selected readings**. Baltimore, EUA: Penguin, 1972.
- JOLLY, D. e BOLITHO, R. (2007). A framework for materials writing. In: TOMLINSON, B. **Materials development in language teaching**. 10. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- LAURIER, E. Participant observation. In: CLIFFORD, N.J. e VALENTINE, G. (Eds.). **Key methods in Geography**. London: Thousand Oaks, SAGE Publications, 2003.
- LEE, J. **Tasks and communicating in language classrooms**. Boston: McGraw-Hill, 2000.
- LEFFA, V. (2003). Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. (org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas, RS: Educat, p. 13-38.
- LIMA, M. A. D. S.; ALMEIDA, M. C. P.; LIMA, C. C. **A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa em enfermagem**. Revista Gaúcha de Enfermagem, Porto Alegre, vol. 20, número especial, p.130-142, 1999.
- LONG, M.H. A role for instruction in second language acquisition: task-based language training. In K. Hyltenstam and M. Pienemann (Eds.), **Modelling and assessing second language acquisition** (pp. 77-99). Clevedon: Multilingual Matters, 1985.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- NUNAN, D. **Task-based language teaching: a comprehensively revised edition of designing tasks for the communicative classroom**. 5. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2009.
- _____. **Task-Based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- _____. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- PRABHU, N. S. **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M. et al. **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 109-123.
- RICHARDS, J.; PLATT, J.; WEBER, H. **Longman dictionary of applied linguistics**. Harlow, Essex, England: Longman, 1985.



ROSA, M. V. F. P. C e ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, L. S. **Sob medida: uma proposta de produção de material didático de língua estrangeira (inglês) para aprendizes de um curso do Ensino Médio profissionalizante de jovens e adultos, na modalidade PROEJA.** Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, 2010, 258p.

SAVIGNON, S. J. Communicative language teaching: strategies and goals. In: HINKEL, Eli (Ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning.** Mahwah, NJ, EUA: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

SKEHAN, P. A framework for the implementation of task-based instruction. In: **Applied Linguistics**, 17, p. 38-62, 1996.

TELLES, J. A. **É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas.** Linguagem & Ensino, Vol. 5, n. 2, 2002, p. 91-116.

TOMLINSON, B. **Materials development in language teaching.** 10. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2007.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes, 2006.

WILLIS, D. e WILLIS, J. **Doing task-based teaching.** (Série *Oxford books for language teachers*). Oxford, UK: Oxford University Press, 2007.