

A relação entre teoria e prática em avaliação de material didático no desenvolvimento do professor

Isabel BARBIM

Vera Lúcia Lopes CRISTOVÃO

Universidade Estadual de Londrina

Resumo: Esta pesquisa procura discutir o uso de diferentes instrumentos para a seleção e avaliação de material didático para o ensino de língua estrangeira. Como objetivos mais específicos, pretendemos: a) produzir o estado da arte em instrumentos usados para a seleção e avaliação de material didático; b) apresentar os resultados de alguns trabalhos de pesquisa desenvolvidos; c) listar os instrumentos usados de acordo com o objeto de análise em foco bem como ilustrar a avaliação usada por professores de inglês envolvidos no PAI-S no Paraná.

Palavras-chave: avaliação, material didático, formação de professores

Abstract: This research aimed at discussing the use of different tools for the selection and evaluation of didactic material for the teaching of a foreign language (FL). As more specific objectives, we intend to: a) produce the state-of-the-art on tools used for the selection and evaluation of didactic material; b) present the results of some research works developed; c) list the tools used according to the object of analysis in focus as well as illustrate an evaluation used by English teachers involved in PAI-S in Paraná.

Key words: evaluation, didactic material, teacher education

Resumen: Esta investigación busca discutir el uso de diferentes instrumentos para la selección y evaluación de material didáctico para la enseñanza de lengua extranjera. Como objetivos más específicos, pretendemos: a) producir el estado de arte en instrumentos empleados para la selección y evaluación de material didáctico; b) presentar los resultados de algunos trabajos de investigación desarrollados; c) listar los instrumentos usados de acuerdo con el objetivo de análisis en foco así como ilustrar la evaluación usada por profesores de inglés que actúan junto al PAI-S en Paraná.

Palabras-clave: evaluación, material didáctico, formación de profesores

Introdução

O ensino de língua estrangeira envolve uma série de variáveis que determinam nossa prática pedagógica. Segundo Schneuwly (1994), a prática da sala de aula é constituída pelo sistema didático formado por professor, alunos e objeto do conhecimento. Esse objeto se materializa por meio de diferentes recursos, a saber: a) livro didático, b) fitas de áudio, c) fitas de vídeo, d) textos autênticos (didatizados), e) textos didáticos, f) ilustrações etc. Considerando esse sistema tripolar da sala de aula (professor-aluno-objeto de conhecimento), o livro didático tem uma função de extrema importância, na medida em que, muitas vezes, é ele o único referencial do professor em sua ação pedagógica (SOUZA, 1999; ROJO, 2000). Em função disso, faz-se necessário estabelecer critérios para instrumentalizar o professor a fazer a seleção e a avaliação do livro didático que irá utilizar.

Para Cunningsworth (1995), a análise de materiais didáticos deve ser baseada em critérios e categorias, seguida de uma interpretação fundamentada na experiência e na

subjetividade do profissional. A etapa seguinte seria a avaliação baseada em diversos fatores como expectativas e necessidades de alunos e de professores, opções quanto à metodologia a ser usada, requisitos do programa e predileção pessoal que visam ao último estágio, que é a seleção. Esta leva em consideração os resultados obtidos nas etapas anteriores e o contexto de ensino.

Portanto, a seleção de um livro didático ou de material didático supõe a análise, a interpretação e a avaliação. Nosso trabalho prevê a consulta à literatura com o intuito de resgatarmos as propostas de critérios e de categorias que possibilitem a seleção de material didático complementar para o ensino de língua inglesa.

De acordo com Cunningsworth (1995, p. 7), os papéis do livro didático são os seguintes:

“um recurso para apresentação de material (oral e escrito);
uma fonte de atividades para a prática do aprendiz e interação comunicativa;
uma fonte de referência para alunos quanto à gramática, ao vocabulário, à pronúncia etc;
uma fonte de incentivo e idéias para atividades de linguagem em sala de aula;
um currículo (onde se refletem os objetivos de aprendizagem já determinados);
um recurso para aprendizagem auto-direcionada ou trabalho de auto-acesso;
um suporte para professores menos experientes que ainda precisam ganhar em confiança¹”

¹ “ a resource for presentation material (spoken and written)
a source of activities for learner practice and communicative interaction
a reference source for learners on grammar, vocabulary, pronunciation, etc
a source of stimulation and ideas for classroom language activities
a syllabus (where they reflect learning objectives which have already been determined)
a resource for self-directed learning or self-access work
a support for less experienced teachers who have yet to gain in confidence.”

Como objetivo deste artigo, pretendemos, em primeiro lugar, apresentar uma discussão acerca dos critérios de seleção e avaliação de material didático, construindo, assim, o estado-da-arte desse tópico. Num segundo momento, apresentaremos os resultados de algumas pesquisas já realizadas nesse campo. Posteriormente, é objetivo desse trabalho elencarmos as alternativas de instrumentos para seleção e análise de material, além de ilustrarmos uma avaliação com o instrumento utilizado por professores do PAI-S no Paraná em seu curso de formação.

Diante desses objetivos, na primeira parte apresentaremos uma síntese do que é sugerido por alguns autores como critérios e categorias para seleção e avaliação de livros didáticos. Dentre outros, destacamos Bohn (1988), Allwright (1981), Cunningsworth (1995), Van Els (1984), Neville (1987), Costa (1987), Skierso (1991), Deyes (1983), Breen & Candlin (1980), e Cristovão (2001).

Com o propósito de estabelecermos aqueles que melhor fundamentem nossa escolha, partimos para uma consulta a trabalhos de pesquisa (NEVES, 1995; CHIARETTI, 1996; PAIVA, 1996; COSTA, 1987 e CRISTOVÃO, 2001) que fizeram algum tipo de avaliação de material.

Concluindo, com base nos autores estudados, traçamos um roteiro como modelo de referência que possa ser usado como guia para um ou outro tipo de análise, para que outros profissionais possam avaliar a adequação de seu material aos objetivos estabelecidos. Também exemplificamos uma situação de avaliação por professores da rede estadual do Paraná em um curso de desenvolvimento.

1. Critérios e categorias para seleção e avaliação de livro didático

A preocupação com a aplicação direta de um material didático na sala de aula tem sido ressaltada há vários anos. Cabe salientar aqui algumas discussões e propostas de instrumentos disponibilizados para orientar a transposição do que se apresenta como proposta metodológica e de conteúdo. Sem dúvida nenhuma, não pretendemos esgotar o assunto, mas aspiramos a contribuir para com o tema, esclarecendo a questão que envolve a implementação de seleção e avaliação de material didático.

Segundo Bohn (1988), a dependência do professor ao livro texto varia de acordo com os objetivos de ensino, o tempo disponível, a validade dos materiais e os recursos disponíveis na escola. Esta dependência é prevista, uma vez que os programas de ensino e os livros textos são produzidos e apresentados em condições gráficas que só as grandes editoras podem oferecer (Cunningsworth, 1984). Essa dependência também originou um debate sobre o papel dos materiais de ensino, do professor e do aluno no processo de aprendizagem.

De acordo com o autor, nos anos 40 e 50, a ênfase era dada ao “como” ensinar, ou seja, a metodologia estava em alta. Nos anos 60 e 70, o alvo das atenções era o aluno em relação aos aspectos aquisicionais da linguagem e, em seguida, a preocupação recaiu sobre o conteúdo a ser ensinado, a organização curricular e de programas e a elaboração e a seleção de material.

Segundo Allwright (1981) os materiais podem lançar objetivos para o ensino, colaborar com a definição do conteúdo e ampliar a disponibilização de material para o ensino. A preocupação do autor parece estar centrada no

papel dos materiais. Allwright (1981) destaca, ainda, que os materiais não deveriam ser os únicos determinantes dos objetivos e nem a única fonte de conteúdo e de disponibilidade lingüística na sala de aula. Os materiais seriam fonte inspiradora de atos de linguagem, frutos da interação professor-aluno, alunos-colegas. O professor seria, então, um gerenciador da ação didática que só conseguiria ensinar com o ‘consentimento’ dos alunos. O objetivo do material não é o de substituir os professores não qualificados.

Assim, entendemos que a seleção e a avaliação de material está relacionada com os objetivos e a análise de necessidades do aprendiz de uma língua estrangeira.

A importância da relação entre objetivos e escolha de material foi tratada por Acosta (1999) em sua pesquisa de mestrado. A autora observou uma dissonância entre objetivos e necessidades dos alunos e o curso oferecido. Diante disso, avaliou como inadequado o tipo de ensino a que os alunos estavam se submetendo. Vários autores discorrem sobre essa questão para enfatizar a importância da relação entre objetivo e ensino.

Widdowson (1983 apud BOHN, 1988), por exemplo, faz distinção entre “treinamento” e “objetivo educacional”. O treinamento tem um objetivo ocupacional ou acadêmico imediato e bem definido, ao passo que o objetivo educacional é mais amplo, orientado para as necessidades futuras.

Segundo Bohn (1988), um questionário bem elaborado poderia levantar as necessidades de um grupo com objetivos específicos, como, por exemplo, leitura de manuais, ao passo que a definição das necessidades de aprendizes de uma língua estrangeira para crianças e adolescentes do sistema educacional brasileiro seria mais difícil, já que as necessidades não são tão imediatas e o contexto educacional é mais amplo.

Com base em Harmer (1983), Bohn (1988) indica

quatro pontos para levantar as necessidades dos alunos:

- definir contextos e situações em que os alunos precisarão usar a língua estrangeira;
- enumerar em ordem de prioridade as habilidades lingüísticas que os alunos precisarão;
- distribuir o horário escolar em termos de porcentagem por habilidade;
- (baseados nas decisões acima) indicar o nível de competência que o aluno deve atingir e o tipo de linguagem que o aluno deve compreender ou usar (formal/informal, falada/escrita, científica/comercial, etc.).

Como podemos observar, a análise do material seria feita, portanto, a partir do contexto e dos objetivos. Novamente nos deparamos com o ponto de partida de avaliação de material definido pelos objetivos, bem como pelo contexto. A nosso ver, uma conformidade com o que outros autores já mencionaram, pois, se tomarmos contexto composto por características físicas e sociais (CRISTOVÃO, 2001), estamos considerando o contexto físico, ao falarmos de necessidades, e de contexto social, ao falarmos de objetivos.

Bohn (1988) salienta que é esperado que os critérios para avaliação englobem todos os elementos do processo aquisicional ou de aprendizagem de uma LE. Devido ao fragmentário conhecimento que temos do processo aquisicional e das estratégias utilizadas pelo aprendiz, ao fazermos uma proposta de avaliação, devemos considerar a melhor evidência disponível e os fatos empíricos mais importantes da aquisição, por exemplo, os do processo e do produto final.

Analogamente, para uma avaliação de material, Cunningsworth (1995) sugere alguns critérios para guiar uma análise:

- o material deve vir ao encontro dos objetivos e finalidades do curso;
- o material deve contemplar o estudo da linguagem necessária que o aluno demanda;
- o material deve servir como instrumento de auxílio e não um obstáculo a ser vencido;
- o material também deve ser um mediador entre o objeto do conhecimento a ser aprendido e o aluno deve poder usufruir bem de seu papel de apoio/instrumento de aprendizagem.

Ajudar os alunos a perceber o progresso que fizeram e encorajá-los a rever suas conquistas também adicionará a motivação e contribuirá para aprendizagem. Isso pode ser feito por testes periódicos que são elaborados para mostrar aos alunos o que eles sabem e não o que não sabem e listas de auto-avaliação do que os alunos sentem que aprenderam em diversos estágios no decorrer do livro.² (CUNNINGSWORTH, 1995, p. 17) (tradução nossa)

Além dos fatores relacionados à análise do material em si, uma intervenção didática, segundo Cunningsworth (1995), deve levar em consideração os processos de aprendizagem dos alunos, proporcionando-lhes oportunidades de avaliação e auto-avaliação contínuas. Esses dados também alimentam a análise da prática pedagógica e seus recursos.

² “Helping students to realize how much progress they have made and encouraging them to review their achievement will also add to motivation and enhance learning. This can be done by periodic quizzes which are designed to show students what they know, rather than what they don’t and by self-check lists of what students feel that they have learned at various stages through the book.”

Segundo Cunningsworth (1995), o próximo passo é uma seleção prévia de até cinco títulos para uma análise micro. Essa análise micro assumiria como base para os critérios, a situação apresentada e o contexto. A seleção dos critérios seria necessária para possibilitar a análise, pois, do contrário, poder-se-ia correr o risco de generalizações ou detalhamentos desnecessários para a situação em que o material seria utilizado.

Van Els (1984) & Neville (1987) propõem uma seleção de critérios em função dos meios e objetivos estabelecidos. O primeiro se preocupa com o papel do material e propõe meios para que o professor seja capaz de selecionar o livro-texto que possa melhor se adequar ao seu contexto. Esses meios são a descrição do material e sua avaliação.

Para Neville (1987), o livro-texto deve satisfazer os alunos (suas necessidades, interesses e habilidades), o professor e a situação de ensino em que ele e seus alunos estão inseridos (e aquele que teoricamente se enquadra nos parâmetros estabelecidos pela instituição). Por isso, propõe que o processo de avaliação do livro-texto se dê em três estágios: inicial, detalhado e em uso.

Passamos, então, a fazer uma comparação das semelhanças e diferenças entre esses estágios defendidos pelos dois autores. Para tanto, traçamos um paralelo entre as propostas dos autores e comparamos a partir das equivalências que delineamos.

Quadro 1. Semelhanças e diferenças entre os estágios de avaliação de material segundo Van Els (1984) & Neville (1987)

	Van Els (1984)	Neville (1987)
Tipo de análise	Descritiva	Avaliativa
Estágios	Global	Inicial
Meios ou fontes	Informações de editoras, resenhas de livros e depoimentos de usuários.	Teste ' <i>Catalyst</i> ' em diversos exemplares..
Tipo de análise	Avaliativa	Avaliativa
Estágios	1 – Análise 2- Pesquisa experimental	Detalhado
Meios ou fontes	1- Guia de avaliação, comentários detalhados de usuários e resultados de pesquisa. 2- Uso do material	Questionário
Tipo de análise		Avaliativa
Estágios		Avaliação em uso
Meios ou fontes		Adoção e análise do livro como piloto

Van Els (1984) propõe a seleção em dois estágios: global, ou seja, uma avaliação superficial levando em consideração informações de autores e editoras, resenhas de livros e depoimentos de usuários. Tendo passado por esse primeiro estágio, o segundo seria avaliativo, podendo usar para isso guias de avaliação, comentários detalhados de usuários (podendo, inclusive, recorrer à assistência profissional) e resultados de pesquisas com base nos efeitos que o material causa em seus usuários.

Quanto às fontes para a descrição, Van Els (1984) comenta que as informações dos autores e publicitários são persuasivas, com enfoque comercial, exigindo, portanto, uma avaliação ainda mais atenta e crítica.

Para o autor, as resenhas seriam limitadas porque, normalmente, são compostas de informações superficiais, podendo ser muito subjetivas, além de não necessariamente usar padrões de comparação. Muitas resenhas não deixam seus critérios de avaliação claros para o leitor, o que dificulta a interpretação. Já os depoimentos dos usuários são de difícil acesso (normalmente, disponíveis somente para a instituição que requisitou os depoimentos).

Ainda como um tipo de análise, Van Els (1984) se refere à pesquisa experimental, defendendo o uso de parte do material com uma turma em comparação com outro material sendo usada por outra, ou seja, comparar situações diferentes, com materiais diferentes. Sua crítica a todos os instrumentos é que todos são limitados, usados em decorrência do interesse do pesquisador, por isso, deveriam ser propostos outros instrumentos que respondam mais adequadamente às necessidades da prática de ensino.

O objetivo da avaliação inicial para Neville (1987) é o de excluir materiais que, à primeira vista, são inadequados para seu contexto. Para isso, sugere a aplicação de um teste que chamou de 'catalyst', composto por 8 princípios. Cada letra dessa palavra representa a inicial dos oito critérios propostos por Neville (1987), sendo eles demonstrados pelas seguintes perguntas:

- O material é comunicativo?
- O material tem objetivo?
- O material pode ser aplicado no ensino?
- O material é composto de atividades suplementares?
- O material está de acordo com o nível necessário?
- Qual sua impressão geral do material?
- O material atende ao(s) interesse(s) dos alunos?
- O material já foi testado?

Para o autor, o professor não deve tomar uma decisão final com base em uma avaliação inicial, mas ser orientado

por ela para o segundo passo. Além disso, diferentes exemplares de diferentes editoras devem ser analisados, acompanhados de uma troca de idéias com colegas.

Segundo Van Els (1984), a análise avaliativa pode se servir de um guia de avaliação que deve apresentar as seguintes características: ser inequívoco, permitir diferenciação, estar direcionado para partes específicas do material, ser imediatamente utilizável e ter seus componentes adequados para o seu propósito de descrição, ou seja, limitar-se à descrição, e não ao julgamento. A exclusão desse juízo de valor é justificada pelo autor pela subjetividade das opiniões e pelos pontos de vista dos avaliadores do material. Para finalizar, retomamos algumas categorias mencionadas por ele que devem compor um guia de avaliação: objetivos e metodologia; estrutura; organização do ensino; concepção didática; exercícios; temas para os aprendizes; textos; gramática; fonética; morfosintaxe; vocabulário; categorias comunicativa e atos de fala; contrastivação; objetivos temáticos; contexto comunicativo, social e situacional; cultura e comunicação intercultural.

A avaliação detalhada para Neville (1987) é composta de questionários com o objetivo de responder se o livro-texto atende às condições e necessidades, interesses e habilidades dos alunos, do professor e do syllabus³ da instituição. O questionário como instrumento de avaliação também havia sido proposto por Deyes (1983). Nele, seus critérios abrangem o texto, os exercícios, as atividades de ensino, avaliação, as instruções, o curso em si, o discurso do professor e o discurso do livro didático.

³ Segundo Nunan (1988), « Syllabus design is seen as being concerned essentially with the selection and grading of content...». 'Syllabus design' é visto como sendo relacionado essencialmente com a seleção e gradação de conteúdo. (tradução nossa)

O terceiro estágio para Neville (1987), a avaliação em uso, se dá pela adoção e análise do livro como piloto com o objetivo de conduzir uma avaliação contínua com seu livro texto para evitar a situação em que o professor não tenha sua voz própria mas se escraviza ao livro.

O resultado dessas avaliações mostra a adaptabilidade do livro às suas necessidades, ou seja, se o livro não for possível de adaptação e suplementação, a decisão, provavelmente, deve ser de não adotá-lo.

Além desses autores, outros trabalhos foram realizados com o foco nessa mesma temática.

Segundo Costa (1987), para a avaliação de livro-texto pode-se ter como roteiro de análise questionários ou guias de avaliação. O autor critica esses instrumentos porque, em sua opinião, eles refletem uma concepção de ensino-aprendizagem, de metodologia do autor, sendo que para ele esses instrumentos deveriam oferecer uma visão mais generalizada. “Os questionários ou listas de verificação refletem as tendências pedagógicas e lingüísticas prevalentes no momento em que foram escritas” (COSTA, 1987, p. 55). A nosso ver, como nenhum discurso é neutro, também o próprio roteiro já poderia fazer parte de uma escolha consciente do professor. Sua opção por um ou outro instrumento de análise já teria fundamentação.

O autor propõe um roteiro de análise dividido em quatro níveis de referência: a seleção de conteúdo, a natureza do conteúdo lingüístico, o critério de seqüenciação desse conteúdo e os tipos de conteúdos transmitidos. O primeiro aspecto implica na visão de linguagem que permeia o material, a natureza do processo de ensino-aprendizagem e a definição dos objetivos de ensino. O segundo aspecto propõe a verificação da natureza desse conteúdo: sintético ou analítico. No próximo nível, examinam-se as diferentes

abordagens de seqüenciação do conteúdo para, por fim, avaliar-se a relevância desses conteúdos e o tipo de processo proposto para seu ensino.

O guia sugerido por Bohn (1988) (questionário) está dividido em oito categorias: geral, aspectos técnicos, compreensão oral, leitura, expressão oral, expressão escrita, vocabulário e gramática. O autor sugere, ainda, a atribuição de pesos para se fazer a análise. Essas categorias são dispostas em quadros de três colunas em que a coluna central é preenchida pelos itens a considerar na análise e a coluna da esquerda é a dos objetivos. Ao analisar o material, atribui-se um peso de acordo com a importância da apresentação daquele objetivo no material na opinião do analisador. Por exemplo, se, para quem está analisando o material, é importante que o livro apresente atividades de leitura, provavelmente o peso dado, numa escala de 1 a 4, seria 4. A coluna da direita é a dos materiais a serem analisados. Se o material não apresenta as atividades de leitura, consideradas importantes para quem está analisando, provavelmente, usando a mesma escala de valores, esta coluna receberia um peso 1.

Skierso (1991) sugere um documento informativo com dados dos alunos, professor, material e instituição para uma descrição do contexto de ensino-aprendizagem de LE. Antes de passar para a avaliação, a autora sugere a busca de possíveis livros para serem objetos de seleção através de uma leitura rápida da apresentação do livro, índice e conteúdos. A autora sugere, ainda, como instrumento de avaliação, um guia que analisa o livro no que diz respeito aos vários itens listados a seguir: dados bibliográficos; objetivos; temas abordados; vocabulário; estruturas gramaticais; exercícios e atividades; grau comunicativo das atividades; potencial cognitivo; aparência do material.

Em relação ao manual dos professores, devem ser

observados; os exercícios suplementares; a orientação pedagógica e metodológica; as informações lingüísticas; uma opinião geral levando em consideração todos os critérios analisados. Utiliza-se uma escala de avaliação iniciando em excelente, bom, adequado, fraco, indo até inexistente. Não é necessário utilizar todos os itens de avaliação, mas escolher o indicado para cada caso.

Além dessa avaliação pré uso, o mesmo guia de avaliação pode ser aplicado durante o uso do material para se decidir pela continuação ou não da adoção do livro. Devido à necessidade de se ter um material ajustado aos alunos, a cada novo contexto uma nova avaliação de material deve ser feita.

Bohn (1988) e Skierso (1991) apresentam uma grande semelhança na maneira como realizam a avaliação de material didático. Ambos usam o mesmo tipo de avaliação que é feita atribuindo peso/nota aos itens analisados com, praticamente, os mesmos itens. Skierso coloca-os em forma de perguntas, portanto, talvez um pouco mais restrita e limitada. Já Bohn apresenta os itens em forma de tópicos. Bohn faz um guia voltado para avaliação de material didático para o ensino fundamental, ou seja, para a educação obrigatória. Skierso apresenta um tipo de instrumento que pode ser usado em institutos de línguas. A impressão é que os dois tiveram a mesma base, mas cada um adaptou para o seu contexto. Skierso separa o que é livro texto e o que é manual. Bohn não faz essa separação. Todas as perguntas de Skierso, independente do tópico a que a autora se refere, são iniciadas com a estrutura “Até que ponto...”, ou seja, uma forma de não limitar a resposta. As possibilidades de resposta são excelente, bom, adequado. Os dois sugerem perguntas no final para debate.

Questionários e guias de avaliação se configuram, a

nosso ver, como instrumentos de caráter prático, já que apresentam perguntas diretas ou itens específicos a serem examinados. Entretanto, também encontramos propostas de caráter menos prático (mais teórico, mais abstrato), mais dependentes de análise e interpretação subjetivas. Algumas autoras pesquisadas foram Silva et al (1997), Breen e Candlin (1980), Cristovão (2001), Cunningsworth (1995).

Silva et al (1997) faz uma avaliação de livros didáticos de língua portuguesa analisando as partes que compõem esses materiais, com a finalidade de proporcionar possibilidades de adaptação no uso desses materiais pelo professor. Em sua avaliação, os autores consideram como critérios a articulação entre as unidades, a articulação dentro de uma mesma unidade e a seleção dos textos apresentados no material.

Em língua estrangeira, as pesquisas de Coracini et al. (1995 e 1999) têm se voltado para questões relativas ao ensino e ao uso de livro didático e de textos em sala de aula. Em um desses trabalhos, Souza (1995) sugere que o livro didático (a principal fonte de material didático) usado em escolas do ensino fundamental e médio da rede oficial de ensino vinha sendo comumente concebido por professores e alunos como o apresentador de verdades e respostas que serão transmitidas aos seus usuários. Mais recentemente, a situação descrita pela autora aponta para um olhar mais crítica do professor em relação ao livro didático. Apesar disso, o profissional continua se posicionando como despreparado para fazer uma avaliação e adaptação do material didático.

Em sua pesquisa com livros didáticos de francês, Coracini (1999) observou “uma visão mecanicista de aprendizagem e, portanto, uma pedagogia diretiva [...]”. Com isso, a autora salienta a falta de um método indutivo de ensino, a falta de espaço para a iniciativa, a criatividade e características individuais, além da inadequação dos padrões

interacionais de ensino-aprendizagem que são propostos. Conclui afirmando a importância de se possibilitar aos usuários do livro didático, uma visão diferente da concepção de manual (aquele que dita o que e como ensinar). Para isso, o professor deve estar preparado para analisar esse instrumento e, possivelmente, propor mudanças metodológicas e/ou de conteúdo.

Breen & Candlin (1980) defendem como guia de elaboração e avaliação de materiais princípios de seleção e de organização de conteúdo, princípios para o processo de ensino-aprendizagem e sua adequação às condições de ensino. Os primeiros são uma concepção de linguagem subjacente ao material, uma definição dos focos dos conteúdos, a seqüência e subdivisão desses conteúdos, sua articulação dentro de uma mesma unidade, entre unidades e entre livros de uma mesma coleção.

Também são propostos princípios para o processo de ensino-aprendizagem. Esses princípios são: a) quais são os procedimentos propostos para a sala de aula; b) qual o papel do livro didático nesse processo; c) qual o papel do professor; d) qual o papel do aluno; e) de que forma a competência comunicativa do aluno, o conhecimento prévio, as habilidades e capacidades, o comportamento afetivo são requisitados no material.

Com relação à situação de ensino, os autores questionam se o material é apropriado com a competência almejada, é adequado para os aprendizes do curso, é pilotado anteriormente, considera as contribuições iniciais dos alunos, considera as expectativas dos alunos, apresenta sugestões para os alunos e professor, adequado quanto ao seu papel na avaliação do curso, sua organização e layout.

Já o trabalho de Cristovão (2001) prevê que a análise de um material baseado em gênero seja guiada por um modelo

didático cuja construção se dá pelos conhecimentos dos experts e especialistas, pelas capacidades de linguagem que os alunos já dominam e aquelas que precisam aprender e desenvolver, além de uma análise de um corpus de textos pertencentes ao gênero em foco. Para essa análise de textos, a autora aplicou o modelo de análise de texto de Bronckart (1997/1999) nos textos dos gêneros selecionados, dando-lhe os subsídios necessários para poder avaliar as propostas presentes no material. Uma vez tendo o modelo didático construído, podemos compará-lo ao material para avaliá-lo e adaptá-lo para uso no contexto escolhido.

Breen & Candlin (1980) defendem princípios que aparecem em seu guia em forma de perguntas. Os primeiros princípios são relacionados à organização de conteúdo, ao passo que Cristovão (2001), baseando-se em Schneuwly, defende a construção de um modelo didático de gênero para avaliar material didático. Os princípios que Breen & Candlin defendem também aparecem em forma de perguntas, enquanto os princípios propostos por Cristovão (2001), baseados no interacionismo sócio-discursivo, defendem determinadas noções e conceitos com base numa visão de linguagem e ensino/aprendizagem coerentes com o construto teórico defendido, o interacionismo sócio-discursivo. Isso, de uma certa forma, se assemelha ao que Silva et al defendem, pois partem de uma análise com base em uma visão de linguagem de ensino-aprendizagem que defendem e usam para avaliar os itens de articulação.

A preocupação subjacente aos autores consultados está centrada na necessidade de instrumento(s) que possibilitem a seleção e avaliação de materiais didáticos que se apresentam, normalmente, como pacotes prontos para serem usados em contextos diversos. A aplicação de instrumentos dessa natureza vem suprir a comum falta de reflexão crítica

por parte de professores e mesmo alunos que comumente concebem o livro como detentor de verdades e respostas. Com a avaliação, os usuários do livro podem fazer a adaptação necessária para garantir um uso benéfico e produtivo para o processo de ensino-aprendizagem.

2. Pesquisas Realizadas sobre Análise de Material Didático

Os instrumentos e meios de análise descritos na seção anterior vêm sendo aplicados por professores em sua rotina e por acadêmicos em suas pesquisas. Estaremos relatando, a seguir, algumas dessas pesquisas que definem claramente seu objeto de análise, tipo de conduta realizada e os resultados encontrados.

Com relação à seleção de textos veiculados em livros didáticos, Carmagnani (1995) acredita que os textos jornalísticos devem ser utilizados em sala de aula, apesar de serem mais complexos do que outros tipos de texto, se trabalhados de maneira a explorar sua situação de produção, ou seja, todos os passos de sua criação, desenvolvendo um trabalho mais amplo do que uma simples leitura e compreensão. A autora critica tanto a qualidade dos textos que aparecem nos livros didáticos quanto as atividades propostas. O trabalho é feito superficialmente, devendo-se tirar do texto um sentido único.

Outra pesquisa (CORACINI, 1995) sobre avaliação de material didático enfocou o tipo de pergunta em atividades de leitura em inglês. Para isso, analisou as perguntas usadas em materiais, classificando-as e avaliando sua pertinência e adequação ao construto teórico de suas pesquisas (análise de discurso de linha francesa).

Para ela, as perguntas didáticas se subdividem em três

categorias. A primeira engloba as questões facilitadoras de aprendizagem. Também essas podem aparecer em forma de perguntas encadeadas, de múltipla escolha ou com lacunas. As primeiras são as perguntas abertas, sintáticas e lineares, podendo cobrir a situação enunciativa do texto; a abordagem global ou sua tradução. As de múltipla escolha inibem a reflexão e a autonomia e as questões com lacunas aparecem como uma herança do estruturalismo.

O segundo grupo engloba as perguntas de animação com objetivos didáticos e de animação imbricados. Delas fazem parte as perguntas com uma explicação posterior e uma reformulação da pergunta; aquelas cujas respostas são dadas pelo próprio professor e as perguntas incitativas, nas quais o professor incita a resposta que deve ser dada pelo aluno. Como uma forma de checar a atenção do aluno e a resposta adequada, teríamos um tipo de pergunta para verificar o contato. Como exemplo típico, podem ser mencionadas as falas do professor repletas de interjeições como ok?; né?; certo?; tá?; né?; etc.

Já a terceira categoria, formada pelas perguntas comunicativas, é marcada pela imprevisibilidade das mesmas. Como o conteúdo dessas perguntas foge do assunto proposto para a aula, o conteúdo desse tipo de fala pode causar uma certa expectativa.

Com essa classificação, a autora (CORACINI, 1995, p. 84) anuncia o que seus sujeitos, que partilham social e culturalmente da sala de aula, entendem por leitura em língua estrangeira e em língua materna. Pensa-se que ao professor é

⁴ A noção de zona proximal de desenvolvimento refere-se a distância entre o nível real e o potencial de desenvolvimento. O nível real representa o que a criança é capaz de fazer sozinha e o nível potencial, o que a criança seria capaz de executar com a ajuda de um par mais desenvolvido.

dados o direito de avaliar, de transmitir um saber escolhido, e, aos alunos, é demarcada a tarefa de responder e obedecer. Para eles, ensinar/aprender a ler envolve a pronúncia correta, a compreensão de todas as palavras de um texto e a tradução. Portanto, não há coerência entre as perguntas veiculadas nos materiais didáticos e a linha teórica que defende.

Paiva (1996) teve como objetivo analisar a relação professor-aluno-livro didático e a aprendizagem de línguas com base na Teoria de Aprendizagem vygotskyana (1934/1993), principalmente o conceito de ZPD⁴. Seu trabalho é dividido em três partes: (a) a apresentação dos pressupostos teóricos; (b) uma reflexão sobre a redefinição dos papéis do professor e dos alunos subjacentes aos livros didáticos e (c) uma discussão sobre aprendizagem de L2 para alguns encaminhamentos.

Primeiramente, a autora discorre sobre pressupostos fundamentais de Vygotsky (1934/1993) para o seu trabalho: a respeito da formação dos conceitos, relações interpessoais e intrapessoais, o processo de aprendizagem e desenvolvimento e o conceito de ZPD. A autora ressalta a importância da teoria sócio-histórica de Vygotsky (1934/1993) para a área de ensino-aprendizagem de L2, tanto no que diz respeito à linguagem enquanto instrumento de mediação nas interações, como o processo de aprendizagem enquanto construção e negociação.

Podemos apontar o que Paiva (1996) conclui acerca da ZPD: a construção do conhecimento deve ser auxiliada pelo professor tendo em vista a busca pela autonomia do aluno; a tarefa deve ser precedida pelas negociações e compreensão da mesma com espaço para diversos níveis de dificuldade, dependendo da necessidade de cada aluno; e a interação deve ser reconhecida como condição para a mediação, resultando em ajuda mútua.

Portanto, salienta a autora (1996, p. 21):

Numa perspectiva tradicional, a competência se mede através da realização satisfatória de uma tarefa em um momento determinado... a ZPD suscita um enfoque diferenciado. Para os autores, ao invés de se propor uma tarefa aos alunos e medir até que ponto a realizam com maior ou menor grau de sucesso, devemos observar quanto e de que tipo de ajuda necessita para concluí-la de forma satisfatória.

Nessa avaliação do que o(a) aluno(a) consegue fazer com a ajuda do outro, a interação social se mostra como fundamental, pois é na negociação de sentidos mediada pela linguagem que se constrói o conhecimento. Essa interação envolve a relação entre professor-aluno-livro didático na aula de LE. Por conseguinte, apresenta uma breve retrospectiva de diferentes metodologias de ensino de LE, finalizando com um enfoque ao papel do aluno. Essa retomada repudia a desconsideração pelo caráter social da linguagem e a falta de espaço para a ação de um sujeito ativo por parte do aluno.

Com isso, salientamos juntamente com a autora que a análise de materiais didáticos deve enveredar-se para a análise dessas questões, ou seja, verificar se as tarefas propostas consideram: (a) o aluno como um agente ou um receptor; (b) o conhecimento como uma negociação de sentidos a ser construída ou uma transmissão a ser feita; (c) a interação como um meio que privilegia o contexto sócio-histórico subjacente aos textos e à situação de leitura deles ou se restringe ao texto empírico veiculado.

Com o intuito de propor modificações nessa interação, a autora passa para a terceira parte de seu trabalho, dedicada a considerações baseadas nos referenciais vygotskianos para a aprendizagem de LE. A interação deve considerar que o

processo de aprendizagem usa o social e o individual como elementos para a construção do conhecimento. Outro aspecto é o conhecimento prévio do aluno como recurso do qual pode dispor para aprender. Finalmente, refuta o professor como um transmissor ou dono do saber, mas o outro que promove oportunidades de aprendizagem. O que se quer dizer com oportunidades? É a proposta de tarefas em que o aluno possa ser um agente para mudanças ou não.

Chiaretti (1993) analisou 130 amostras em 8 livros didáticos nacionais para 5ª série e concluiu que o que é apresentado no livro-texto como “diálogo” é bem diferente de uma interação espontânea entre usuários de uma língua, pois são escritos por autores para fins didáticos. Essa análise foi baseada no conceito da autora de linguagem, diálogo, interação.

Outro trabalho que trata da questão das mudanças no material didático para o ensino de língua estrangeira é o de Neves (1995), investigando, em especial, o que se refere às inovações mobilizadas pela abordagem comunicativa. Além de chamar a atenção para o desenvolvimento de competências, os novos materiais propõem mudanças de procedimentos e no discurso da sala de aula. Contudo, a professora (1995, p. 172) conclui que “a escolha do material comunicativo parece não resolver sozinho o problema de ensino e aprendizagem de L2 [...] Mudar o material não resolve se professores e alunos não entendem perfeitamente as propostas da abordagem para fazer bom uso do material que têm em mãos.”

Segundo Neves (1995), quando o material objetiva a competência comunicativa, ele apresenta textos autênticos, semelhantes aos que o aluno encontrará em situações reais. O material que focaliza a aquisição do código lingüístico tende a conter textos didaticamente facilitados para o nível do aluno, visando ao ensino de estrutura e vocabulário, pois

os textos “autênticos” são muitos difíceis. O que tem ocorrido é uma adaptação da experiência do professor ao material.

Cristovão (2001) faz a seguinte distinção: um tipo de análise com base em alguns critérios específicos para poder se avaliar conteúdo e uma outra análise, com base em critérios diferentes para avaliar a proposta pedagógica e metodológica subjacente ao material. Os critérios para análise de conteúdo decorrem da construção do modelo didático do gênero sendo estudado. Já na análise da proposta pedagógica e metodológica para o ensino de leitura em inglês, a autora assume os seguintes posicionamentos: leitura com ação de linguagem, leitura com base no ensino de gêneros e pluralidade de gêneros, aprendizagem de capacidades de linguagem, compreensão do contexto de produção do texto e do contexto de leitura, uso de textos sociais, tipos de comparações construtivas, progressão em espiral, complexidade da tarefa, uso de recursos pedagógicos para mediação, processo colaborativo e método indutivo.

Cristovão (2001) deixa claro que essas propostas se fundamentam no interacionismo sócio-discursivo e no ensino de leitura por meio do ensino de gêneros de textos específicos. Consideramos, assim, que esse instrumento de análise é mais restrito, já que trata especificamente do ensino de leitura e de um posicionamento teórico, o interacionismo sócio-discursivo.

Concluimos, então, que a relação professor-aluno-objeto do conhecimento medida pelo livro didático parece poder se beneficiar quando este é entendido como um instrumento nessa relação e não uma fonte única de verdades e de saber a ser transmitido. Para um uso cada vez mais produtivo desse instrumento, seu usuário, e no caso deste trabalho em especial, o professor, não deve assumir uma postura de reproduzidor de discursos propostos pelo livro, mas de intérprete de diferentes sentidos possíveis.

Com a finalidade de possibilitar esse papel ao professor acreditamos ser necessário disponibilizar instrumentos que orientem sua avaliação. As pesquisas relatadas sugerem e ilustram resultados obtidos.

3. Avaliação de material didático em cursos de formação contínua

Com base em nossa consulta bibliográfica e revisão teórica, pudemos delimitar algumas distinções que envolvem o tipo de avaliação proposta. Em função de nossa necessidade prática e em decorrência dessa consulta à literatura específica, projetamos um roteiro.

Quadro 2. Distinções das propostas de instrumentos de avaliação de material

Pesquisa	Objeto de análise	Tipo de instrumento
Breen & Candlin (1980)	Material didático	Questionário baseado em princípios de seleção e organização de conteúdo, do processo de ensino/aprendizagem e das condições de ensino
Deyes (1983)	Material para cursos de instrumental	Questionário abrangendo o texto, os exercícios, as atividades de ensino, avaliação, instruções, o curso em si, o discurso do professor e do livro didático
Costa (1987)	Livro didático	Roteiro de análise
Bohn (1988)	Livro didático	Guia de avaliação em forma de tópicos
Skierso (1991)	Material didático (do aluno e manual do professor)	Guia de avaliação em forma de perguntas
Carmagnani (1995)	Seleção de texto	Conceito de linguagem e ensino-aprendizagem

continua

continuação

Coracini (1995)	Tipo de pergunta	Conceito de linguagem e ensino-aprendizagem e classificação dos tipos de perguntas
Neves (1995)	O papel do livro didático na metodologia do professor	Pressupostos teóricos da abordagem comunicativa
Chiaretti (1996)	Diálogos no livro didático	Conceito de diálogo
Paiva (1996)	Interação aluno-professor-livro didático	Conceito de interação com base em Vygotsky

Conforme está demonstrado no quadro 2, os instrumentos utilizados pelos diferentes pesquisadores em seus trabalhos de avaliação de material didático variam em função do objeto eleito para análise. Os dados elencados evidenciam, por exemplo, que, ao examinar os tipos de perguntas que compõem livros didáticos para o ensino de LE, a autora se baseou essencialmente em sua concepção sobre ensino/aprendizagem e linguagem, fundamentando uma classificação para os tipos de perguntas encontradas.

A fim de ilustrarmos o uso de um desses instrumentos, relataremos a experiência com o tipo de instrumento utilizado pelos professores de inglês do PAI-S⁵ para avaliarem o material confeccionado para o projeto. Esse material foi produzido por uma equipe de professores de uma

⁵ O Governo do Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação - SEED, implantou o PAI-S/ Projeto Correção de Fluxo para alunos repetentes e multirepetentes de 5ª, 6ª e 7ª séries em abril de 1997. O objetivo estabelecido, inicialmente, era o de dar novas oportunidades de sucesso escolar aos repetentes e multirepetentes das três primeiras séries do ginásio, bem como reintegrar os alunos evadidos. Partindo disso, a apresentação do Projeto apontava a reprovação como resultado de práticas de ensino inadequadas.

universidade do Paraná, sob a coordenação de Cristovão, a convite da SEED-PR no início de 1998.

Diante dessa tarefa, concebemos esse material de acordo com os princípios do interacionismo sócio-discursivo e de suas decorrências para a didática de línguas. Assim, o material didático centrou-se no ensino de leitura de determinados gêneros e foi organizado em forma de seqüências didáticas⁶ que constituíram o chamado Caderno de Inglês, produzido em quatro volumes. A seleção dos gêneros aí trabalhados baseou-se nos objetivos e características do Projeto de Correção de Fluxo, na versão preliminar dos PCNs-LE e no currículo vigente.

Além da elaboração do material, essa equipe também foi responsabilizada pelos cursos de capacitação nos quais os professores recebiam as orientações para utilização do mesmo. Ao final de cada curso, os professores avaliavam o material recebido por meio de questionários. Tome-se como exemplo esse instrumento de avaliação utilizado acompanhado de nossos comentários.

⁶ Seqüência didática se refere ao conjunto de atividades propostas como um instrumento para o ensino, apresentando seções organizadas sistematicamente em torno de um gênero dentro de um projeto de classe, envolvendo a participação do professor, dos alunos e do objeto do conhecimento (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998).

Quadro 3. Questionários para avaliação do material de inglês do PAI-S

Questionário p/ multiplicadores	Questionário p/ professores PAIS
De que forma o material apresentado contribui ou não para o trabalho com as turmas de Correção de Fluxo?	Quais problemas você tem encontrado em sala de aula no seu dia a dia em relação ao projeto Correção de Fluxo?
Como você está trabalhando com o material proposto:	Qual é a avaliação sobre o material? Cite 3 pontos dessa capacitação que contribuíram para seu trabalho como professor.
() procuro cumpri-lo integralmente	Como você recebeu o volume Impulso Inicial? Quais foram as suas reações ao receber/conhecer o material?
() faço adaptações (reduzo, amplio, modifico as atividades).	A que fatores suas relações estariam ligadas?
() uso uma ou outra atividade	Quais questões foram levantadas por você durante o curso e não foram esclarecidas?
() altero a seqüência sugerida	Quando você começou a utilizar o material com seus alunos? Até onde você chegou?
Como você avalia o material (dificuldades, pontos positivos, pontos negativos, satisfação)?	Em que pontos o material deveria trazer mais informações ou explicações para o professor?
Qual a reação do aluno quanto ao material:	Em que pontos o material deveria trazer mais informações ou explicações para o aluno?
Satisfação	Você precisou adaptar o material? Como?
Motivação	Que tipos de atividades deram bons resultados? Por que?
Aprendizagem	
O material atende aos diversos níveis de conhecimento do aluno com os quais você tem que trabalhar?	
Que sugestões você tem para os próximos volumes?	
A avaliação contínua proposta para essas turmas tem surtido resultados positivos?	

Como se pôde perceber, os questionários englobam temas como metodologia, conteúdo e proposta pedagógica. O exemplo da primeira coluna enfatizou a questão do conteúdo ao passo que o outro contempla perguntas que abrangem conteúdo e proposta pedagógica. O tema metodologia foi o menos explorado. Entendemos que a escassez de uma discussão sobre encaminhamentos

metodológicos que o material apresenta parece indicar um cuidado com conteúdo, provavelmente, em função do objeto de análise. Em relação à ênfase à proposta pedagógica, faz-se importante lembrar da controvérsia criada com a implantação do projeto PAI-S. As opiniões de alunos, professores, instituições de ensino e Secretaria de Educação divergiam sobremaneira por conta da expectativa de eficácia nos resultados. Diante de tantas discrepâncias, o questionário pretende trazer à tona as opiniões dos professores, relacionando o Projeto com a proposta apresentada pelo material sendo avaliado.

Percebemos, neste instrumento, uma preocupação tanto com o trabalho do professor como com o desempenho do aluno ao fazerem uso do material. Em ambos os casos, a preocupação está centrada no material como um instrumento que possibilite uma análise crítica de seu processo de ensino-aprendizagem. Para o professor, a avaliação se volta para sua prática educativa e, para o aluno, o material deve oportunizar uma reflexão sobre seus avanços e dificuldades.

Um aspecto que achamos relevante é que houve preocupação com a manifestação das opiniões recorrentes. A idéia de compartilhar os pareceres de professores teve a finalidade de proporcionar um espaço a fim de possibilitar aos autores que incorporassem as mudanças necessárias nos volumes subsequentes.

Acreditamos ser importante observar que o professor poderia revelar suas opiniões por meio das questões subjetivas que compõem os questionários. Apesar disso, acreditamos que o uso de perguntas pode limitar as declarações que o professor possa querer fazer bem como sugerir um tipo de reflexão voltada para o que se quer colocar em pauta. Vejamos as observações mais recorrentes feitas pelos professores logo após o primeiro curso no quadro a seguir:

Quadro 3. Avaliação 1ª Capacitação - Impulso Inicial

categorias para análise	Comentários dos professores
material	"O material parece ser aplicável e com probabilidade de bons resultados." "Material inovador." "Material adequado. O material veio trazer uma linha mais seqüencial à disciplina de inglês." "Correspondeu à expectativa." "Acessível, claro e bem fundamentado teoricamente."
atuação docente	"Muito capacitados, sabem expressar-se, questionar, motivar e tirar todas dúvidas." "Os conteúdos e as estratégias usados pelos docentes contribuíram para um enriquecimento sobre o assunto proposto no material." "Houve esclarecimento sobre o que ensinar." "Participação objetiva e clara." "Docentes com muita fundamentação teórica."
área do conhecimento	"Nem tudo foi novidade para mim." "Através do inglês pode-se interferir na realidade e ajudar na formação de nosso estudantes." "Desde que se troca experiências, há conhecimentos." "Os conteúdos estão coerentes com a proposta." "Trouxe grandes esclarecimentos a todos sobre a metodologia." "Ajudou-nos a melhorar a nossa fundamentação teórica a respeito da LI e adquirimos algumas técnicas e metodologias apropriadas ao trabalho em sala de aula." "Pouco inovador." "Este curso veio nos ajudar a refletir sobre o ensino de inglês no momento." "Abordagem comunicativa, interdisciplinaridade, valorização dos interesses dos alunos entre outros é o que há de mais importante a se trabalhar com LI."
auto-avaliação	"Consegui ampliar meus conhecimentos." "O curso completou meu trabalho e atendeu minhas expectativas." "Bom aproveitamento." "Pude revisar muitos dos conhecimentos adquiridos na graduação e pós-graduação." "Bem instruída, com idéias inovadoras e coerentes e com os objetivos atingidos quanto à expectativa do projeto." "Este evento pôde proporcionar crescimento a todos, com soma de conhecimento e experiências." "Possibilitou reflexão."
outros comentários	"O projeto existe." "Poderiam ser acrescidas dinâmicas." "O curso demonstrou como se deve manusear o material, dando-nos bagagem para trabalharmos o mais próximo possível do ideal na base." "Nos trouxeram segurança e embasamento para podermos multiplicar de uma forma mais convincente." "Material digno para poder melhorar e aperfeiçoar meu trabalho." "Trabalho adequado ao objetivo proposto." "Apresenta uma nova visão do ensino de LE e bem atualizada." "O grupo participou de forma atuante." "Sinto-me preparada para o repasse."

O discurso do professor revela sua compreensão de que as discussões e trabalhos em grupo foram responsáveis pela troca de experiências que é, a nosso ver, uma forma de fazer emergir as representações do que seja ensino-aprendizagem de LE. Dentro desse quadro, há pelo menos duas observações que chamam a atenção. Uma primeira foi a oposição da reação de alguns dizendo não haver nada de novo ao passo que outros salientaram a presença de esclarecimentos e de crescimento no nível de fundamentação teórica e metodológica. Outra foi a percepção dos papéis dos instrutores, do professor, da instituição e do próprio aluno, no processo de transposição didática dos conhecimentos enfocados. Os comentários dão uma impressão de possibilidade de linearidade quanto à transposição didática. Na visão dos participantes, com a capacitação, entendeu-se o sentido do Projeto, as instrutoras foram capazes de propiciar contextos para a compreensão necessária que permitiu aos multiplicadores o repassasse desses conhecimentos para os professores que estarão utilizando todo esse arsenal na prática.

Podemos verificar que os comentários não se sustentam com argumentação que fundamente o ponto de vista expressado. Há declarações que podem ou não retratar a transposição vivida. Por isso, a nosso ver, o uso de tópicos possibilitaria uma maior abertura, além de uma maior abrangência de expressão.

Considerações finais

Neste trabalho procuramos mostrar alguns instrumentos utilizados para seleção e avaliação de material didático. Tais instrumentos podem contribuir para uma melhor adequação do objeto de conhecimento trabalhado em sala de aula em consonância com o contexto de ensino-aprendizagem em que alunos e professor estão inseridos.

O uso desses instrumentos e alguns resultados obtidos foram comentados na segunda parte do artigo com o objetivo de fundamentar as referências aos instrumentos apresentados em função do objeto de análise, assunto da terceira parte. Além disso, ilustramos o tipo de questionários usados por professores de inglês no PAI-S no Paraná para avaliarem o material proposto.

A partir da observação dos questionários, concluímos que o instrumento pretende provocar no professor uma reflexão que o possa levar a transpor e reelaborar as sugestões propostas no material tendo em vista seus objetivos de ensino e aprendizagem. Entretanto, ele pode também cercear os comentários dos professores por orientar um tipo de avaliação e até mesmo por encaminhar um conjunto de questionamentos. Isso porque ainda temos uma cultura do certo-errado que estabelece uma determinada resposta como aceitável e, por isso, o professor pode responder o que ele acredita que esperam dele. Uma forma de se evitar essa atitude seria com a inclusão de um pedido de justificativa para cada resposta dada.

Em suma, com base em nossas reflexões, acreditamos ser importante ressaltar que o instrumento utilizado para avaliação deve contribuir para a formação de professores e para a formação de alunos em exercício de sua cidadania.

Referências Bibliográficas

ACOSTA, M. A. G. V. Alunos com motivação instrumental em um curso de inglês geral: um conflito de objetivos? In: *Intercâmbio*, Vol. III. p.65-80. 1999. LAEL/PUC, São Paulo.

ALLWRIGHT, R. L. What do we want teaching materials for? *ELT Journal*. [S. n.] p.131-145. 1981.

BOHN, H. I. Avaliação de material. In: _____ ; VANDRESSEN, P. (Org.) *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, p. 292-313. 1988.

BREEN, M. P.; CANDLIN, C. N. *A guide for the evaluation & design of materials*. Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras. São Paulo : Pontifícia Universidade Católica. 1980.

BRONCKART, J. *Activité langagière, textes et discours – pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé. 1997.

_____. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha (Trad.). São Paulo : Educ. 1999.

CARMAGNANI, A. M. G. Por uma abordagem alternativa para o ensino de leitura: a utilização do jornal na sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. São Paulo : Pontes, p. 123 – 132. 1995.

CHIARETTI, A. P. A performance do diálogo no livro didático de inglês. In: PAIVA, V. L. M. de O. (Org.) *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: Pontes, p.123-136. 1996.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *O jogo discursivo na sala de leitura*. São Paulo: Pontes. 1995.

_____. (Org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do livro didático*. São Paulo : Pontes. 1999.

COSTA, D. N. M. da. Critérios para análise de livro de texto. In _____; *Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau*. São Paulo: Educ, p. 53-73. 1987.

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. Tese (Pesquisa de doutorado) São Paulo : Pontifícia Universidade Católica. 2001.

CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your Coursebook*. Heinemann, p.01-24. 1995.

_____. *Evaluating and Selecting EFL Teaching Material*. London, Educational Books. 1984.

DEYES, A.F. *Some criteria for evaluating ESP reading materials*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica. Working Paper n.9. 1983.

VAN ELS, T. et. al. *Applied linguistics and the learning and teaching in a foreign language*. English translation by R.R. van Oirsouw. Baltimore: Edward Arnold. 1984.

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. London, Longman. 1983.

NEVES, M. de S. O material comunicativo e o professor de tradição estruturalista. In: VIEIRA, E. R. P.; BENN-IBLER, V. (Orgs). *Culturas e signos em deslocamento*. Belo Horizonte: Depto. de Letras Anglo-Germânicas, UFMG, p. 169-173. 1995.

NEVILLE, G. Choosing and evaluating textbooks. In: _____. *Making the most of your textbook*. New York: Longman. 1987.

NUNAN, D. *Syllabus design*. Oxford University Press. 1988.

PAIVA, M. da G. G. A relação professor-aluno-livro didático e aprendizagem de L2. In: Semana de Estudos Germânicos, 6., Belo Horizonte, 1996. Anais...Belo Horizonte: Centro de Estudos Anglo-Germânicos da Faculdade de Letras da UFMG, p. 15-31. 1996.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: _____. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, p. 27-38. (As faces da lingüística aplicada). 2000.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: Colloque de l'université Charles-de-Gaulle III. Neuchâtel, 1994. *Anais...* Neuchâtel: Peter Lang, p.155-173. 1994.

SILVA, A. C da et al. A leitura do texto didático e didatizado. In: BRANDÃO, Helena; MICHELETI, G. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. [S. l.]: Cortez, v.2, p. 31-93. 1997.

SKIERSO, Al. Textbook selection and evaluation. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.) *Teaching English as second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle Publishers. 1991.

SOUZA, D. M. de. Gestos de censura. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org). *Interpretação, autoria e Legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, p.57- 64. 1999.