

TRADUÇÃO

**PRODUÇÃO DE MATERIAIS COMUNICATIVOS:
ALGUNS PRINCÍPIOS BÁSICOS ***

MICHAEL P. BREEN, CHRISTOPHER CANDLIN e ALAN WATERS
Universidade de Lancaster

ABSTRACT

This article discusses some basic principles for the production of teaching materials for the teaching of foreign languages within the communicative approach.

Este artigo traz uma breve discussão sobre o que poderíamos chamar de alguns princípios básicos para a produção de materiais para o ensino de línguas a partir de uma abordagem comunicativa. Tais princípios derivam de teoria e de pesquisa contemporâneas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, além de experiências práticas de produção e utilização de materiais com grupos de aprendizes que frequentam o Institute for English Language Education, em Lancaster.¹ Gostaríamos de propor e discutir os seguintes princípios:

- (1) Os materiais estarão voltados para uma noção de linguagem enquanto comunicação.
- (2) A produção de materiais estará mais voltada ao processo de ensino-aprendizagem do que ao conteúdo para ensinar e aprender.
- (3) Os materiais deverão estimular o aprendiz a se comunicar.

* Este artigo é uma tradução de Luzia Araujo do texto de Michael Breen, Christopher Candlin e Alan Waters publicado originalmente na revista *RELC Journal*, vol. 10, nº 12, 1979.

¹ Para uma discussão mais detalhada sobre teoria e pesquisa e as implicações práticas para o currículo de ensino de línguas, ver M.P. Breen e C.N. Candlin, *The Communicative Curriculum in Language Teaching* (Longman, **no prelo**). Para um exemplo da aplicação de alguns dos princípios aqui discutidos, ver T. Hutchinson, A. Waters e M.P. Breen, *Curriculum Design for Technical/Vocational English: An Example* (Practical Papers in English Language Education, Vol. 2, 1979, Institute for English Language Education, University of Lancaster). Ver também, para uma descrição mais detalhada desse currículo técnico/vocacional, T. Hutchinson e A. Waters, *Communication in the Technical Classroom: Implications for Curriculum Design* (ELT Documents, **no prelo**).

1. OS MATERIAIS ESTARÃO VOLTADOS PARA UMA NOÇÃO DE LINGUAGEM ENQUANTO COMUNICAÇÃO

Muitos professores atualmente vêm no fazer com que o aprendiz se torne comunicativamente competente no seu novo idioma o principal objetivo no ensino de línguas. Ao adotarem esse objetivo, reconhecem a necessidade de novos tipos de materiais para o ensino de línguas. Especificamente, gostariam de explorar dados da língua *enquanto* comunicação. No entanto, muitos professores e produtores de materiais acreditam que um dos principais problemas com tais dados é que eles requerem seleção e organização prévias, a fim de tornarem-se mais acessíveis ao aprendiz. Um exemplo de comunicação real na língua-alvo -- comunicação entre e para falantes nativos, escritores e leitores naquela língua -- pode ser visto como muito complexo ou muito rico sob diversos aspectos para ser apresentado ao aprendiz sem qualquer pré-seleção e reorganização. Entretanto, quando buscamos ou optamos por alguns princípios ou critérios nos quais basear tal seleção e organização, deparamo-nos com problemas adicionais.

Qualquer que seja o papel atribuído aos dados da língua -- de qualquer tipo -- no âmbito dos materiais, esses dados representam um *conhecimento potencial* que queremos que o aprendiz internalize e use. Em outras palavras, podemos estar querendo que infira, ou deduza, e generalize conhecimento sobre os dados. Esse conhecimento pode ser visto em termos de conhecimento das regras ou do sistema nos quais os dados se baseiam. Além disso, pode ser visto ainda em termos de itens ou categorias de itens -- sejam eles de vocabulário, formas verbais, atos de fala, funções ou outro qualquer. Teoricamente, tais itens podem exibir sua própria ordem ou relações e, conseqüentemente, oferecem uma base sistemática ao aprendiz.

No passado, apoiávamo-nos na lingüística descritiva para nos ajudar a selecionar e organizar dados com base em regras gramaticais ou numa gramática pedagógica. Mais recentemente, reconhecemos que as categorias nocionais ou semânticas e as categorias ou funções do ato de fala podem nos proporcionar uma dimensão a mais da qual selecionar e organizar os dados da língua. Embora não haja o rigor teórico de muitas gramáticas formais e um conjunto convincente de pesquisa para sua justificação, adotamos uma categorização ou estrutura funcional para os dados da língua, principalmente para ajudar o aprendiz a se familiarizar com o sistema formal. Infelizmente, um dos problemas hoje enfrentados por professores e produtores de materiais foi, na verdade, criado pela adoção dessa categorização funcional. O "problema" é tentar relacionar função e forma de uma maneira um tanto quanto sistemática, quando, no uso real da língua, raramente se verificam relações sistemáticas ou previsíveis entre os atos de fala ou orações e a sua realização gramatical, exceto em atos mais rotineiros ou ritualistas. Em outras palavras, em vez de proporcionarmos ao aprendiz aquilo que parece ser um quadro de referência mais significativo, acabamos, talvez, por proporcionar-lhe uma estrutura bem *menos* acessível e consistente do que a apresentada por uma gramática pedagógica. Pior ainda, podemos estar induzindo nossos alunos ao uso potencialmente criativo do *sistema formal* na expressão de atos de fala diversos e variados, através de sua compartimentalização em um conjunto pré-

determinado de funções. Uma gramática finita -- por definição -- proporciona ao usuário um conhecimento restrito da língua, porém potencialmente criativo, embora as categorias dos atos de fala ou funções pareçam não ser finitas, não estar necessariamente relacionadas de um modo sistemático no uso real da língua, nem ser necessariamente previsíveis ou consistentes no modo como se realizam na sua forma.

Qualquer que seja a organização prévia que desejarmos atribuir aos dados da língua, a nossa intenção foi tornar acessível ao aprendiz o sistema de conhecimento -- formal ou funcional -- implícito nesses dados. Tendo em vista o estado atual da teoria e da pesquisa sobre a língua enquanto *comunicação*, tais dados não parecem adequados ao tipo de organização ou categorização sistemática que os produtores de materiais têm aplicado quando apresentam a língua como forma.

As razões pelas quais a língua enquanto comunicação parece impossibilitar uma ordenação ou categorização prévias podem ser encontradas na natureza do sistema de conhecimento em que se baseiam tais dados. Dados de comunicação real representam não um único sistema, mas um sistema de sistemas-. a comunicação representa um ponto de interseção de *três* sistemas relacionados de conhecimento. O conhecimento comunicativo abrange o conhecimento da forma ou texto -- as regras que governam o sistema sonoro, a morfologia das palavras, a estrutura das orações e as relações formais entre elas, tudo isto formando o conhecimento textual. Entretanto, na comunicação o conhecimento textual está sempre e continuamente interrelacionado à língua como um meio de expressar idéias e as relações entre elas e à língua como comportamento interpessoal. Assim, o conhecimento comunicativo é uma interrelação de formas, idéias e comportamentos: uma unidade de sistemas de conhecimentos textual, ideacional e interpessoal.²

Embora possamos descrever e sistematizar o conhecimento ideacional e interpessoal, compartilhados em uma determinada comunidade-alvo, na mesma proporção em que os lingüistas parecem ter sistematizado o conhecimento textual, um empreendimento desses pode afinal representar muito pouco para o professor de línguas. São as relações contínuas *entre* esses três sistemas de conhecimento que não podem ser reduzidas a um determinado sistema de regras previsível ou finito. O conhecimento comunicativo -- como uma unidade relacionada -- é inerentemente criativo e potencialmente dinâmico- os sistemas de conhecimento nos quais se baseia podem ser finitos, mas a sua interrelação é infinita. A comunicação entre qualquer comunidade de fala baseia-se em *convenções* que são selecionadas e aceitas ao longo do tempo e compartilhadas -- de um modo ou de outro -pelos usuários da língua. Tais convenções são o sistema subjacente e interrelacionado dos sistemas, que compõe o conhecimento comunicativo de uma comunidade de fala. Entretanto, essas convenções não são necessariamente prescritas ou imutáveis. Pelo contrário, são tipicamente negociadas e renegociadas durante eventos comunicativos mais rituais. Nesse sentido, a comunicação

² A distinção entre o textual, o ideacional e o interpessoal deriva de M.A.K. Halliday (ver suas *Explorations in the Functions of Language*, Arnold 1973, especialmente o capítulo 2). Halliday sugere que a linguagem incorpora essas três "macro-funções" -- como as chama -- e que todo uso da linguagem é a realização simultânea de todas as três. Aqui, as "macro-funções" de Halliday foram expandidas para se referir ao conhecimento subjacente implícito no uso da linguagem ou comunicação.

é uma atividade tanto de criação quanto de acatamento de convenções. Conseqüentemente, ao apresentarmos ao aprendiz a língua enquanto comunicação, estamos apresentando-lhe um conhecimento com o qual tem de negociar e, num sentido real, recriar para si mesmo. Ao fazer isso, ele não aprende comunicação propriamente, mas adquire a *capacidade de se comunicar* na comunidade alvo.

Que implicações isto traz para a produção de materiais? Como um dos princípios fundamentais da produção de materiais comunicativos, proporíamos que os professores e produtores de material não precisam preocupar-se tanto com a seleção e a organização prévia dos dados, mas, sim, com *a forma como o aprendiz pode agir sobre e interagir com tais dados*. Conseqüentemente, em vez de assumirmos que os dados precisam de uma reestruturação prévia, talvez devêssemos focar nossa atenção na capacidade *do aprendiz* para a seleção e organização dos dados na sua familiarização com o novo conhecimento.

Este princípio chama a nossa atenção para uma distinção que pode ser estabelecida no âmbito da competência comunicativa do falante-ouvinte (e aprendiz). Até aqui, consideramos apenas o conhecimento comunicativo subjacente. A comunicação abrange *também capacidades* comunicativas subjacentes para o uso desse conhecimento e para ampliá-lo ou modificá-lo. No desempenho comunicativo, falantes e ouvintes têm de ser capazes de interpretar os significados dos outros, expressar os seus próprios e negociar significados entre eles.³ Essas três capacidades -- interpretação, expressão e negociação -- podem ser vistas como as capacidades comunicativas principais ou básicas no âmbito da competência subjacente. Nós manifestamos ou realizamos essas capacidades por meio de um outro conjunto de habilidades: através de determinadas combinações de comportamentos físicos e perceptuais que nos possibilitam falar, ouvir, ler e escrever. No entanto, tais habilidades funcionam como *um meio* para a interpretação, expressão e negociação. Nossas capacidades subjazem a e exploram cada uma das habilidades-essas, por sua vez, podem ser usadas como um meio de lapidar as capacidades. Nesse sentido, podemos observar que as habilidades representam um ponto de interseção entre o conhecimento e a capacidade comunicativos e o desempenho comunicativo real.

Um dos problemas notados por professores e produtores de materiais quando tentando tornar o aprendiz capaz de se comunicar com e através da nova língua é a disparidade ou desencontro entre as suas capacidades e o seu conhecimento comunicativo. Muitos professores reconhecem que os alunos têm o potencial para ativar suas capacidades comunicativas exatamente porque estão subjacentes ao uso da primeira língua. Mas há uma disparidade aparente entre essas capacidades e o novo conhecimento sobre o qual elas devem atuar. A solução para este problema parece ser o fornecimento de uma determinada quantidade ou grau de conhecimento como um pré-requisito ao seu uso comunicativo. Em outras palavras, tornar acessível ao aprendiz alguns aspectos do conhecimento comunicativo-alvo antes de cobrar dele a sua exploração. Essa solução, no entanto, levanta dois problemas adicionais. Primeiro, que

³ Os sistemas textual, ideacional e interpessoal têm, cada um, seu próprio potencial de significados, embora as habilidades para interpretar, expressar e negociar transformem tal potencial em significados compartilhados. É o esforço de compartilhar significados que consiste, no final das contas, na motivação básica para a comunicação.

aspectos do conhecimento comunicativo podemos considerar como sendo os pré-requisitos apropriados? Aqui, deparamo-nos novamente com a necessidade de critérios para a seleção e organização de dados de tal forma que possamos oferecer ao aprendiz um conhecimento que possa ser “mais simples”, “mais freqüente”, “otimamente útil”, ou o que for. Porém, características como simplicidade, freqüência, otimização e previsibilidade muito provavelmente não são características que tipificam a maioria dos dados de comunicação real que possamos estar desejando apresentar ao aprendiz.⁴

Esse problema, no entanto, pode ser menos significativo do que a possibilidade de estarmos enfatizando a disparidade aparente entre conhecimento e capacidades de tal forma que podemos distorcer não apenas a natureza da comunicação mas também a própria natureza do processo de aprendizagem de línguas. Talvez devêssemos considerar o aprendizado -- incluindo o aprendizado de uma nova língua -- como uma interação contínua entre aprender e *usar* conhecimentos. Desta forma, as capacidades comunicativas podem revelar e desenvolver conhecimento *desde o início*, da mesma forma que o conhecimento irá lapidar o uso das capacidades. Talvez a solução esteja não na seleção prévia de algum(ns) aspecto(s) do conhecimento, mas em nosso esforço para explorar as capacidades comunicativas e o conhecimento comunicativo que o aprendiz já traz consigo para a aprendizagem. Em outras palavras, podemos produzir materiais que irão ativar a competência inicial do aprendiz que subjaz à sua primeira língua e, através disso, explorar potenciais ligações entre a competência inicial e a competência alvo, a qual vemos como objetivo último.

Esta solução sugere que, em vez de estimular o aluno a aprender a língua para se comunicar, podemos estimulá-lo a se comunicar a fim de que desenvolva seu próprio aprendizado. Ou seja, comunicar-se desde o início para desenvolver sua competência através da nova língua. Estaríamos agindo corretamente se considerássemos que a *mesmas capacidades* de interpretação, expressão e negociação subjacentes ao processo comunicativo também são a base do processo de aprendizagem.

2. A PRODUÇÃO DE MATERIAIS ESTARÁ MAIS VOLTADA AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO QUE AO CONTEÚDO PARA ENSINAR E APRENDER

Foi sugerido até agora que os materiais comunicativos apresentariam dados de comunicação real, e que os professores e produtores de materiais precisam preocupar-se menos com a seleção e a organização prévia de tais dados e mais com as formas pelas quais o aprendiz possa interagir com eles durante o processo de ensino-aprendizagem. Sugerimos ainda que os materiais servirão melhor a esse processo enquanto fontes de recurso para ativar o conhecimento e as capacidades comunicativas iniciais do aprendiz, encorajando-o a se comunicar desde o início e, assim, desenvolver sua competência

⁴ Os sistemas textual, ideacional e interpessoal têm, cada um, seu próprio potencial de significados, embora as habilidades para interpretar, expressar e negociar transformem tal potencial em significados compartilhados. É o esforço de compartilhar significados que consiste, no final das contas, na motivação básica para a comunicação.

através e com a nova língua. Estes princípios estão relacionados a e derivam de uma visão de comunicação enquanto processo dinâmico e criativo e de uma visão do próprio aprendizado como uma tarefa comunicativa.

Que implicações têm esses princípios para a natureza real dos materiais? Os materiais utilizados numa metodologia comunicativa são possivelmente de dois tipos- (i) materiais de conteúdo, e (ii) materiais de processo. Estes dois tipos podem coexistir lado a lado, pois são mais adequadamente vistos como complementares. Uma breve descrição de sua natureza e objetivo pode tornar mais clara a distinção que desejamos fazer.

2.1. Materiais de conteúdo

Estes materiais serão fontes de dados e informações. Materiais “de dados” serão dados de comunicação real num espectro de mídia tão amplo quanto possível -- áudio e visual (esta última abrangendo textos escritos, diagramas, fotos etc.) -- e em diversas combinações. Materiais “de informação” incluiriam dicionários, gramáticas e materiais de referência de todos os tipos, que vão oferecer informações sobre os dados de comunicação alvo. Estes dois tipos de materiais de conteúdo são freqüentemente acessíveis a muitos professores e o rápido desenvolvimento tecnológico previsto para os anos 80 vai possivelmente tomá-los muito mais acessíveis na sala de aula, de formas bastante ricas e diversificadas. Talvez a principal tarefa do professor seja o gerenciamento de materiais de conteúdo enquanto recursos sobre os quais o aprendiz possa atuar e interagir.

Desta forma, o papel principal dos materiais de conteúdo no âmbito do processo de ensino-aprendizagem é servir como um “veículo” ou meio para o próprio processo. Isso não implica que a escolha geral de materiais do professor para um determinado currículo de língua será totalmente aleatória. Os materiais de conteúdo podem ser escolhidos de tal forma que sejam apropriados às necessidades, interesses e motivações contínuos do aprendiz(es). Entretanto, o professor irá provavelmente evitar assumir quais desses diferentes tipos de expectativas do aprendiz são *anteriores* à apresentação dos materiais para eles. O professor deverá estar preparado para o fato de que alunos diferentes terão expectativas diferentes, e que tais expectativas são passíveis de mudança durante o processo de ensino-aprendizagem. Conseqüentemente, a escolha contínua de materiais de conteúdo para uma metodologia comunicativa será possivelmente uma questão de negociação entre professor e alunos e entre os próprios alunos.

2.2. Materiais de processo

Conforme sugerimos, os materiais de conteúdo deverão servir principalmente como fontes de dados e informações. Os materiais de processo, por outro lado, deverão servir como diretrizes ou estruturas para o *uso do conhecimento e das capacidades comunicativas do aprendiz*. Seu principal papel será inicialmente organizar e facilitar a

competência processual do aprendiz em relação a um determinado conteúdo.⁵ Ao contrário dos materiais de conteúdo, os materiais de processo podem requerer uma produção cuidadosa por parte de professores e produtores, e podem ser especificamente produzidos para se emparelhar com ou funcionar de forma complementar a quaisquer materiais de conteúdo. Entretanto, o esforço para produzir tais materiais pode mostrar-se muito menos problemático do que aquele que envolvia professores e produtores de materiais antigamente. Com frequência, temos nos esforçado para reunir ou integrar conteúdo e processo num *mesmo* material. O resultado tem sido geralmente uma confusão desnecessária dos dois, onde os dados ou informações são sistematicamente delineados para servir a algum exercício ou tarefa, ou onde privilegia-se um determinado tipo de exercício normalmente sem levar em conta os dados que ele deve facilitar.

Sugerimos ainda que os materiais de conteúdo são fontes típicas de dados e informações. Materiais de processo, poderíamos dizer, serão *unidades ou estruturas de atividades*. Cada unidade ou estrutura delinearía uma atividade e um conjunto de tarefas apropriadas a essa atividade, sendo cada uma delas projetada para envolver o uso da competência processual do aprendiz através de atos comunicativos na sua realização como um todo.⁶ Duas das características essenciais de uma atividade serão a diferenciação e a problematização. Como elas devem estar subjacentes à produção de materiais de processo, conforme propusemos, tais características merecem uma maior consideração a seguir.

2.2.1. Diferenciação nas atividades

Qualquer atividade irá permitir uma diferenciação em termos de (i) contribuições do aprendiz para aquela atividade, (ii) rotas que o aprendiz pode escolher ao longo da atividade, e (iii) possíveis realizações dos -- ou resultados para os -- diferentes aprendizes participantes da atividade. Cada uma dessas áreas de diferenciação se sobrepõe a e se relaciona com as outras. No entanto, vamos considerar uma de cada vez.

(i) Contribuições do aprendiz

A fim de facilitar o aprendizado enquanto processo comunicativo, a maioria das unidades de atividade irá envolver mais de um aprendiz para a sua realização, e muitas deverão requerer a interação colaborativa de pequenos grupos de aprendizes. Ao reconhecermos as contribuições iniciais dos diferentes aprendizes e as suas contribuições potenciais para as várias tarefas envolvidas numa atividade, cada uma

⁵ Para uma possível ilustração do que podem ser os materiais de processo, ver os apêndices de T. Hutchinson, A. Waters e M.P. Breen, *Curriculum Design for Technical/Vocational English: An Example* (Practical Papers in English Language, vol. 2, 1979. Institute for Language Education, University of Lancaster).

⁶ Apresentamos como apêndice neste artigo um resumo das *Decisions in Designing an Activity* (*Decisões ao se produzir uma atividade*). Esperamos que sirva também como ilustração de uma possível atividade a ser realizada com aprendizes na sala de aula.

delas será produzida de tal forma que diferentes contribuições serão positivamente estimuladas. Uma razão para envolver contribuições diferenciadas dos aprendizes é a possibilidade de que a maioria de seus grupos -- se não todos eles -- será heterogênea em suas expectativas correntes, na sua competência processual e no modo como utilizam tal competência durante o aprendizado. Devido a tais variações potenciais entre aprendizes individuais, até dentro de um mesmo grupo, uma metodologia comunicativa pressupõe que esses deverão contribuir com e aprender diferentes coisas, em tempos diferentes e de formas diferentes. Uma razão adicional para estimular contribuições diferenciadas seria a de que os aprendizes possivelmente se tornem engajados numa *negociação real* entre eles a fim de distribuir e realizar uma tarefa, avaliar tarefas realizadas e coordenar e avaliar a realização da atividade como um todo.

(ii) Rotas dentro da atividade

Embora uma atividade deva envolver um grupo de aprendizes, cada um desses indivíduos ou pequenos sub-grupos podem notar diferentes cantinhos a serem seguidos na realização das tarefas. Portanto, uma atividade precisará estar aberta a meios alternativos para a sua realização. Será possível tomarem-se rotas alternativas, por exemplo, no uso de materiais alternativos de conteúdos além daqueles aos quais uma determinada atividade está ligada. É possível também que aprendizes que têm dificuldades, por exemplo, na interpretação de dados através de um determinado meio ou do uso de uma habilidade possam muito bem obter melhores resultados através de meios alternativos ou combinados, ou através do uso de habilidades alternativas ou combinações de habilidades.

A provisão de diferentes rotas dentro de uma atividade possibilita não apenas meios alternativos para aprender. Poderia despertar nos aprendizes a criação de *novas* unidades de aprendizagem -- em negociação com o professor e/ou com os próprios colegas. Dessa maneira, qualquer unidade de atividade pode funcionar como um potencial para outras atividades que emergem durante o processo de ensino-aprendizagem. Essa contínua descoberta ou criação de novos rumos no processo de ensino-aprendizagem seriam uma característica da metodologia comunicativa em sala de aula.

(iii) Resultados dos aprendizes

É possível que uma atividade exija um resultado que represente uma ação colaborativa do grupo. Nesse "produto" entretanto, temos de prever que diferentes aprendizes podem produzir diferentes resultados a partir de uma determinada atividade compartilhada. Tal diferenciação é certamente inevitável em qualquer iniciativa na sala de aula. A produção de materiais comunicativos reconheceria tais resultados diferenciados e buscaria, de fato, explorar ambos, o sucesso e o fracasso, como bases para atividades subseqüentes. O sucesso e o fracasso individuais podem proporcionar ao professor -- e ao aprendiz -- critérios de mudança para a escolha e uso posteriores de materiais, tanto de conteúdo quanto de processo. *O reconhecimento* de problemas

autênticos pelo professor ou pelo aprendiz pode servir de base para a sua posterior solução.

As três áreas correlatas de diferenciação aqui brevemente abordadas deveriam ser previstas nas atividades de tal forma que se pudessem acomodar as diferenças nas expectativas do aprendiz, no uso da competência processual, nas suas contínuas realizações e nas direções potenciais do aprendizado. No entanto, diferenciar também implica reconhecer que os aprendizes não aprendem somente a partir dos materiais e do professor, mas também a partir das várias contribuições dos colegas.

2.2.2. A problematização nas atividades

As atividades no âmbito dos materiais de processo estarão particularmente relacionadas a perguntas em vez de respostas, à incerteza em vez de certeza e a uma curiosidade desafiante em vez de canalizada ao longo de um caminho pré-determinado. As atividades deverão proporcionar um quadro de referência inicialmente organizador para as expectativas do aprendiz -- em termos de necessidade, interesse ou motivação --, além de buscar, acima de tudo, envolvê-lo na resolução de um determinado problema. Basicamente, os materiais de processo -- e as atividades por eles sugeridas -- estarão incompletos por si só. Irão necessariamente exigir do aprendiz que vá além dos materiais, que recorra a fontes de dados e informações, a outros aprendizes, ao professor e até mesmo a experiências de seu mundo cotidiano. Os materiais de processo, embora centrais a uma metodologia comunicativa, seriam um pouco mais do que catalizadores ou trampolins para o processo de aprendizagem além dos materiais.

Ao interagir com uma gama de problemas de vários tipos, derivados de áreas de interesse e experiência, o aprendiz pode tornar-se capaz de resolver a “questão” central do aprender a se comunicar com e através da nova língua. Em um contexto real de resolução de problema, o aprendiz pode vir a perceber a nova língua como um *instrumento* para o desenvolvimento do seu próprio conhecimento ideacional e interpessoal, e como um instrumento para a lapidação de suas capacidades interpretativa, expressiva e negociativa. Assim, o conhecimento textual -- para o aprendiz -- pode ser incorporado ao seu próprio contexto de atos comunicativos reais. Geralmente, portanto, atividades que são de problematização podem propiciar ao aprendiz um desafio significativo, onde este reconheça a necessidade de explorar sua competência comunicativa inicial com e sobre o problema, além de desenvolver sua competência processual a fim de solucionar um problema de modo mais satisfatório. Tendo em vista que a resolução de problema é uma atividade tipicamente aberta e diferenciada -- que demanda soluções e meios alternativos para tais soluções -- requer-se que o aprendiz se envolva na interpretação conjunta, no compartilhar da expressão e na negociação cooperativa.⁷ Sugerimos que a comunicação é um processo essencialmente

⁷ Uma justificativa adicional para atividades de resolução de problemas é que elas incorporam e envolvem todos os tipos de aprendizado que o aluno precisará por em prática -- como, por exemplo, o aprendizado de determinados itens e suas associações e relações, o aprendizado de regras, conceitos e assim por diante. Muitos psicólogos educacionais concordariam que a resolução de problemas tem esta função

dinâmico e criativo e que o aprendizado pode ser considerado como uma tarefa comunicativa. Atividades de resolução de problemas podem atender a ambos os princípios, proporcionando um estímulo na sala de aula para uma comunicação autêntica e criativa através e sobre a nova língua.

3. OS MATERIAIS DEVERÃO ESTIMULAR O APRENDIZ A SE COMUNICAR

Ao discutirmos questões de processo e conteúdo, sugerimos que os materiais comunicativos serão produzidos com o objetivo de facilitar e explorar a interação do aprendiz com e através deles. Sugerimos ainda que esta interação do aprendiz -- em termos da aplicação e ativação contínuas do conhecimento e capacidades comunicativos -- pode ser tomada como central no processo ensino-aprendizagem. Gostaríamos de finalizar este artigo com o que vemos como possivelmente a mais importante questão enfrentada por professores que desejam utilizar e desenvolver materiais autenticamente comunicativos:

COMO podemos capacitar ou estimular o aprendiz a se comunicar com esses materiais e através deles?

Se consideramos tal comunicação em termos de uso das capacidades enquanto meio para a aplicação e lapidação do conhecimento, então é possível especificarmos esta questão de um modo mais preciso, através das seguintes questões:

(i) Como podemos capacitar ou estimular o aprendiz a *interpretar* os materiais? Como o aprendiz pode aplicar e transferir suas capacidades interpretativas para outros encontros com outros participantes na sala de aula, que os materiais possam estimular, e outros dados e informações além dos próprios materiais?

(ii) Como podemos capacitar ou estimular o aprendiz a usufruir das suas capacidades *expressivas* através dos materiais? Como a expressão pode ser ativada em relação aos dados, informações e atividades, e durante encontros além dos materiais?

(iii) Como podemos capacitar ou estimular o aprendiz a *negociar com* e através dos materiais? A negociação é uma capacidade que envolve tanto a interpretação quanto a expressão contínuas e, nesse sentido, é a capacidade central ou fundamental na realização de todos os atos comunicativos. Como os materiais podem estimular a negociação do aprendiz diretamente com os dados e informações? Como as atividades podem com certeza demandar negociação? Além disso, como os materiais podem estimular e facilitar a negociação fora daquilo que

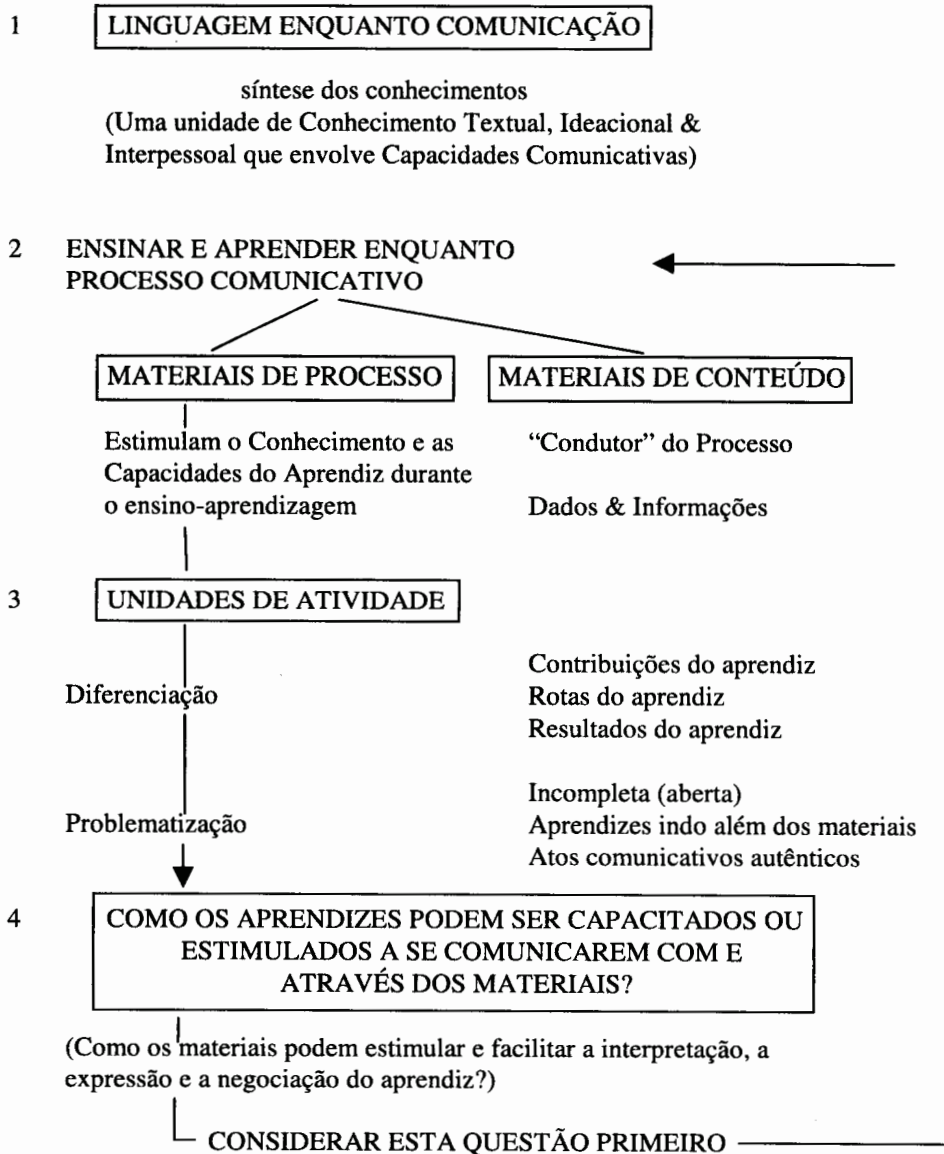
abrangente - vale-se de e sintetiza qualquer outro aprendizado. Ver, por exemplo, R.M. Gagne, *The Conditions of Learning* (Holt, Rinehart & Winston 1977) ou E. Stones, *Psychopedagogy* (Methuen 1979).

eles próprios contêm? Portanto, de que forma a negociação entre aprendizes, e entre aprendizes e professora, pode ser autenticamente motivada pelos materiais?

Parece-nos que todas essas questões requerem soluções através da produção de materiais comunicativos. Na verdade, acreditamos que tais questões possam ser consideradas já no início do processo de produção. Talvez devêssemos *começar* com elas a nossa seleção e organização de materiais comunicativos. Tais questionamentos nos trazem alguns problemas, é claro. Em função do nosso estado atual de conhecimento sobre o processo de aprendizagem, estamos bastante incertos quanto à verdadeira natureza dessas capacidades de interpretação, expressão e negociação. Podemos suspeitar que elas sejam complexas e ricas em sua natureza e que possivelmente devam incorporar feixes ou “complexos” de outras capacidades mais específicas e de outros processos psicológicos. No entanto, a nossa relativa ignorância no que se refere às várias e complexas maneiras pelas quais os aprendizes se comunicam com e através dos materiais é, acreditamos, uma razão a mais para os princípios propostos neste artigo. O contínuo processo de ensino-aprendizagem na sala de aula pode nos proporcionar maior discernimento e compreensão acerca dessas capacidades na medida que possibilitamos que entrem em operação. Os materiais comunicativos podem, conseqüentemente, ter o potencial não apenas de ativar a competência do aprendiz na resolução do problema do aprender uma nova língua, mas também oferecer-nos informações mais precisas sobre como se dá uma aprendizagem bem sucedida.

DIAGRAMA RESUMIDO

PRINCÍPIOS PARA O PROJETO DE MATERIAIS COMUNICATIVOS



APÊNDICE

DECISÕES NA PRODUÇÃO DE ATIVIDADES COM MATERIAIS

PASSO 1 - INSUMO

- 1.1 Quais objetivos/soluções implícitas a atividade deve promover? Existe potencial para objetivos/soluções diferentes?
- 1.2 Em que pré-requisitos estão fundamentadas as contribuições do aprendiz?
- 1.3 Quais dados/informações podem ser adequados para a atividade?
Em termos de conteúdo? (seção 2 deste artigo)
Em termos de processo? (seção 3 deste artigo)

PASSO 2 - FORMULAÇÃO

- 2.1 Qual é a estrutura inicial da atividade que *relaciona* cada elemento do insumo - objetivos/soluções potenciais, pré-requisitos do aprendiz e dados/informações adequados?
- 2.2 Qual é a natureza do(s) problema(s) apresentado(s)? Os aprendizes podem reconhecê-lo e elaborá-lo ou re-elaborá-lo?

PASSO 3 - PESQUISA/TAREFAS

- 3.1 As interpretações individuais dos alunos sobre os problemas -- e as informações/dados oferecidos -- são previstas? São promovidas soluções individuais?
- 3.2 Como o grupo ou sub-grupos podem conduzir uma negociação sobre interpretações individuais do aprendiz como uma forma de se chegar a uma solução do grupo como um todo?
- 3.3 Os membros de cada grupo podem atuar individualmente como observadores e avaliadores -- com base, quem sabe, em critérios do grupo -- (a) nas soluções propostas e (b) nos processos comunicativos dentro do grupo? (Isto é, os alunos podem atuar individualmente como avaliadores de tarefas e comunicação?).

PASSO 4 - QUAIS OS RESULTADOS POTENCIAIS? QUAIS AS TAREFAS SEGUINTE?

- 4.1 (i) Expressão ou soluções propostas pelos sub-grupos e compartilhadas com outros sub-grupos.
(ii) Negociação avaliadora entre grupos quanto à respectiva adequação das várias soluções -- envolvendo um critério de comum acordo.

ou

- 4.2 (i) Negociação avaliadora do grupo com relação ao respectivo sucesso/fracasso quanto (a) atividade/problema como um todo, (b) tarefas específicas, ou (c) comunicação.
- (ii) Produção de *um plano de instruções* em grupo/sub-grupo para (a) resolução do tipo de problema(s) trabalhado na atividade, ou (b) desenvolvimento do conhecimento e das capacidades comunicativas necessárias à atividade e que o grupo ou algum de seus membros sentiram não estar suficientemente desenvolvidos.
- (iii) Ensino aos próprios colegas a partir de um plano de instruções desse tipo.
- (iv) *Reciclagem e Transferência* em termos de atividades/problemas *produzidos pelo aprendiz*, que se constroem sobre e são gerados por uma determinada atividade/problema.