

BETÂNIA PASSOS MEDRADO
MAURA REGINA DOURADO

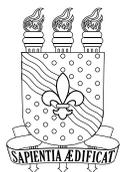
UMA PROPOSTA DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II



UMA PROPOSTA DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitor EDUARDO RAMALHO RABENHORST



EDITORA DA UFPB

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisão de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR
Supervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

CONSELHO EDITORIAL CCHLA

Bartolomeu Leite da Silva (Filosofia)
Carla Lynn Reichmann (Línguas Estrangeiras Modernas)
Carla Mary da Silva Oliveira (História)
Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (Língua Portuguesa e Linguística)
Hermano de França Rodrigues (Literaturas de Língua Portuguesa)
Karina Chianca Venâncio (Línguas Estrangeiras Modernas)
Lúcia Fátima Fernandes Nobre (Línguas Estrangeiras Modernas)
Luziana Ramalho Ribeiro (Serviço Social)
Marcela Zamboni Lucena (Ciências Sociais)
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Sociais)
Teresa Cristina Furtado Matos (Ciências Sociais)
Willy Paredes Soares (Letras Clássicas)

BETÂNIA PASSOS MEDRADO
MAURA REGINA DOURADO

UMA PROPOSTA DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Editora da UFPB
João Pessoa - PB
2016

Direitos autorais 2014 - Editora da UFPB
Efetuado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº
10.994, de 14 de dezembro de 2004.
TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA DA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por
qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime
estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Impresso no Brasil. Printed in Brazil.

Projeto Gráfico Editora da UFPB
Editoração Eletrônica e
Design de Capa Hossein Albert Cortez

EDITORA DA UFPB Catalogação na fonte:
Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

M492e Medrado, Betânia Passos.
 Uma proposta de transposição didática: a língua inglesa no ensino
 fundamental II. / Betânia Passos Medrado, Maura Regina Dourado.-
 João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.
 Recurso digital (3MB)
 Formato: ePDF
 Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader
 ISBN: 978-85-237-1234-1
 1. Língua inglesa - ensino. 2. Língua inglesa - ensino fundamental.
 3. Ensino de língua inglesa. I Dourado, Maura Regina.

CDU: 1:801

Cidade Universitária, Campus I - s/n
João Pessoa - PB
CEP 58.051-970
editora.ufpb.br
editora@ufpb.edu.br
Fone: (83) 3216.7147

Editora filiada à:


Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumário

Prefácio	7
Apresentação.....	10
Introdução	13
Capítulo 1.....	15
Inserção da Língua Inglesa no currículo do Ensino Fundamental II	15
Capítulo 2.....	37
Orientações Metodológicas.....	37
Capítulo 3.....	60
Avaliação da aprendizagem	60
Considerações Finais	71
Referências.....	72
Bibliografia de referência para o professor	76
Sítios de interesse:.....	78
Anexo I.....	80
Notas.....	81

Prefácio

No contexto da educação brasileira atual, é inquestionável a relevância dos documentos curriculares nacionais e locais, quer sejam vistos como elementos norteadores das epistemologias que servem de base às práticas docentes adotadas em sala de aula, quer sejam tomados como referências para a compreensão das categorias centrais do conteúdo e do fazer pedagógico das mais diversas disciplinas do currículo.

Nesse sentido, o trabalho das professoras Betânia Medrado e Maura Dourado que aqui se apresenta reflete a construção de um texto curricular voltado para discutir as epistemologias centrais que orientariam as práticas educacionais dos professores de inglês em âmbito local e, ao mesmo tempo, oferece bases conceituais sólidas sobre as quais esse professor pode fazer suas escolhas pedagógicas, na busca de atingir uma melhor qualidade nos processos educativos.

O valor desse trabalho consiste, sobretudo, na possibilidade de recontextualização (BERNSTEIN, 1996; LOPES, 2005) que o mesmo oferece em relação a concepções sobre o currículo de língua inglesa. Em outras palavras, este texto aproxima os vários discursos curriculares dessa disciplina que circulam pelo país afora (mas que não necessariamente traduzem as necessidades e anseios do professor de inglês do nosso estado) dos saberes, modos de fazer e desafios que se colocam em caráter singular na nossa realidade local.

No que se refere à definição dos conceitos básicos que devem informar a prática do professor de língua inglesa, destacamos alguns aspectos pertinentes abordados no texto em questão. Em primeiro lugar, a linguagem é representada como uma atividade cognitiva, social, histórica e cultural, desenvolvida pelos sujeitos em um contexto de interação. Essa visão conduz à proposição de objetivos específicos para o ensino da língua inglesa: desenvolver a capacidade dos alunos de usar a linguagem de forma comunicativa, em diversas modalidades e trabalhando com uma variedade de gêneros textuais, e ao mesmo tempo,

motivar nesse aluno a adoção de uma postura crítica em relação aos usos da linguagem e em relação às diferentes culturas que se vinculam a tais usos.

Em segundo lugar, recomenda-se que, do ponto de vista metodológico, o ensino de língua inglesa ocorra através do trabalho com práticas de linguagem orais e escritas, que estariam voltadas para o desenvolvimento de capacidades de linguagem específicas (BRONCKART, 2003): capacidades de ação, que abrangem aspectos da linguagem relacionados ao contexto de produção, capacidades discursivas, que abordam a análise do plano textual e dos mecanismos de organização do texto, e capacidades linguístico-discursivas, que se referem ao estudo das estruturas linguísticas mobilizadas para a construção textual dos gêneros trabalhados.

Percebe-se que as recomendações metodológicas propostas estão em coerência com uma visão de linguagem que valoriza o aspecto sócio-cultural do aluno e seu contexto, e que assim contribui para a formação de um cidadão preparado para agir no mundo através do discurso, utilizando a linguagem como instrumento de transformação social.

A propósito, não se pode deixar de mencionar a valorosa contribuição dessa proposta de transposição para o estabelecimento da importante relação entre ensino de língua inglesa e construção da cidadania. A abordagem da língua como uma prática social favorece o engajamento discursivo em atividades que motivam o aluno a lançar o olhar sobre sua própria realidade, facilitam a reflexão sobre temas críticos e possibilitam uma mudança de atitudes voltada para a melhoria da realidade social. Além disso, o trabalho pedagógico em língua inglesa, ao valorizar a dimensão contextual e cultural da aprendizagem, torna o aluno mais consciente da sua própria cultura, de valores morais e de princípios éticos a serem partilhados entre as diversas culturas, e assim, permite que esse aluno seja capaz de participar socialmente e exercer seu papel de cidadão de forma mais efetiva, em âmbito local, nacional e transnacional.

Por último, cabe mencionar o comprometimento e a responsabilidade das autoras na construção do texto. Ao longo dos capítulos, transparece um olhar revestido de experiência, observação cuidadosa, trabalho coletivo e respeito ao

trabalho do professor, possibilitando que esse docente, não só se sinta contemplado pelas reflexões propostas, mas possa participar ativamente da leitura do texto, reinterpretando-os de acordo com as suas necessidades e com os desafios que se colocam na prática cotidiana em sala de aula.

Angélica Araújo de Melo Maia

Apresentação

Estar em sala de aula nas últimas décadas no Brasil implicou, sobretudo, sermos testemunhas de transformações de natureza epistemológica acerca do que ensinar, como ensinar e para que ensinar.

As práticas pedagógicas vêm, por exemplo, modificando-se à luz das novas concepções de currículo (SILVA, 2004); de língua e de texto (MARCUSCHI, 2008); e de conceitos – como o de intertextualidade e de letramento crítico – que se consolidaram e se constituem hoje como alicerces para o planejamento, a organização e o desenvolvimento do ensino de língua.

No caso do ensino de línguas estrangeiras, a discussão implica a adoção de atitudes, não apenas humanas e humanizadoras por parte de docentes, mas, igualmente, o reconhecimento de que o contexto de sala de aula configura-se como um espaço no qual identidades fluidas e contraditórias (HALL, 2011) se mesclam, se fundem e se movem na dinâmica de uma sociedade líquida (BAUMAN, 2003).

Destarte, esse entendimento sinaliza para a importância de se pensar em propostas para o ensino de língua inglesa que responda às necessidades de um indivíduo que está imerso em uma sociedade moderna, constitutivamente, diversa, transitória, globalizada e digital, e que carece de uma compreensão de um mundo que vai além dos muros escolares. Assim sendo, esse indivíduo necessita, e tem o direito, por meio da língua estrangeira, de acessar outros espaços, ampliar seus horizontes culturais e linguísticos, construir sua própria identidade a partir do Outro, do estrangeiro.

Dessa forma, vivemos um momento no qual a aula de língua estrangeira, mais especificamente a da Educação Básica e do Ensino Fundamental II – objeto de discussão deste livro –, precisa ser repensada e ressignificada para dar conta de um contexto de ensino flexível e que deve, sobretudo, estar aberto a uma realidade em constantes transformações. Considerando esses aspectos, a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba reuniu, sob a coordenação geral da Gerência do Ensino

Fundamental e da Profa. Dra. Rosa Maria Godoy (UFPB), aproximadamente 100 professores para a discussão de uma proposta de reformulação curricular no Ensino Fundamental II do Sistema Estadual da Paraíba. Tivemos, então, a oportunidade de, junto com especialistas de outras disciplinas, filiados à Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e à Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), refletir sobre as bases epistemológicas, históricas e educacionais que embasariam o que foi intitulado Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental do Estado da Paraíba.

Apesar das especificidades de cada disciplina, os especialistas definiram além de uma estrutura comum para o texto, alguns conceitos basilares que perpassariam todas as disciplinas. Dentre eles o conceito de capacidades (necessárias à formação básica em cada disciplina), de diversidade (necessária para educar nas e para as diversidades), da educação cidadã balizada pelos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (UNESCO, 1999) e, finalmente, de avaliação formativa.

Durante a formação, cada disciplina se reuniu com professores das diversas regionais de ensino para a reflexão sobre o ensino de cada componente curricular nas escolas. No caso de língua inglesa, que ficou sob nossa responsabilidade, discutimos questões que versaram sobre a inserção da disciplina no Ensino Fundamental; conceitos necessários ao ensino da disciplina; os conteúdos, sua estruturação e articulação com temas transversais; as metodologias no ensino da disciplina de língua estrangeira e o processo de avaliação da aprendizagem.

Não podemos deixar de agradecer a colaboração daqueles que, durante a formação, relataram suas experiências em suas cidades e escolas; expuseram suas dificuldades e sugeriram temas e gêneros textuais para a composição da proposta que apresentamos a seguir. Agradecemos à Fabivania Ferreira da Silva (6ª GREC); Laércio José de Souza (10ª GREC); Maria das Graças Rodrigues Nunes (2ª GREC); Marluce Rodrigues Lemos Soares (7ª GREC); Mary Gláucia de Moraes X. Machado (1ª GREC); Tânia Maria Pereira Fernandes (1ª GREC) por terem dialogado conosco ao longo da primeira parte da formação em setembro de 2010.

A proposta que trazemos aqui é, então, a sistematização do que foi iniciado em 2010 junto com os professores, mas que não chegou – por razões que fogem

ao nosso entendimento – a ser publicado como uma Proposta de Reformulação Curricular no Ensino do Sistema Estadual de Ensino Fundamental II da Paraíba.

Vimo-nos motivadas a persistir com a socialização deste projeto, por acreditarmos que fornecemos aqui ideias que podem auxiliar os professores do Ensino Fundamental a orientar e planejar suas aulas, bem como os professores em formação a compreender conceitos basilares presentes nos documentos oficiais voltados para o ensino fundamental (LDB, Diretrizes Curriculares e PCN-LE) e, sobretudo, possibilidades de transposição didática.

Temos, nos últimos quatro anos, socializado nossa proposta entre nossos alunos e colegas envolvidos com o ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica. Chegou o momento de ampliar para que o diálogo alcance novos espaços e novos interlocutores.

Betânia Passos Medrado
Maura Regina Dourado

Introdução

Esta proposta de transposição didática dos documentos oficiais para o Ensino Fundamental II parte do princípio de que a aprendizagem de uma língua estrangeira, nas suas modalidades oral e escrita, é requisito básico para a participação social em um mundo globalizado. Portanto, a sala de aula é um espaço onde alunos e professores podem criar oportunidades para a negociação e coconstrução de saberes. No entanto, não é suficiente apenas inserir a língua estrangeira no currículo, faz-se necessário repensar sistematicamente o que ensinar, para que ensinar, como ensinar e para quem ensinar. Sendo assim, esta proposta oportuniza esse repensar à luz:

1. das demandas sociais da sociedade globalizada, que se descortinam no nosso dia a dia;
2. da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996; 2013), segundo a qual “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art. 2º, § 2º);
3. dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN, 1998) e dos Referenciais Curriculares tanto para o Ensino Fundamental de outros estados e municípios (SEC-PE, 2005; SEC-PR, 2008; RME-BH, 2009), quanto para o Ensino Médio do Estado da Paraíba (2007);
4. dos quatro pilares apresentados pelo Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI para a UNESCO: **Aprender a Conhecer; Aprender a Fazer; Aprender a Conviver; Aprender a Ser.**

Desta feita, este livro contextualiza a inserção da Língua Estrangeira no currículo do Ensino Fundamental II, apresenta e discute os conceitos basilares que fundamentam a proposta curricular de Língua Estrangeira, estabelece os objetivos do ensino de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental II, explicita capacidades a serem desenvolvidas no e pelo ensino de Língua Estrangeira, sugere temas e gêneros textuais que devem integrar o currículo do Ensino

Fundamental II, orienta procedimentos metodológicos, alinhados a uma proposta de letramento, e explana a avaliação como processo formativo que leve em conta a mobilização que o aluno faz dos saberes linguísticos aprendidos em diferentes contextos de uso.

Capítulo 1

Inserção da Língua Inglesa no currículo do Ensino Fundamental II

Desde o final da década de 90, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), o ensino de Língua Estrangeira, assim como de todas as outras disciplinas que integram o Ensino Fundamental I e II, tem sido foco de discussões. Dentre essas, uma de grande relevância para os professores de línguas – estrangeira e portuguesa – foi oportunizar o engajamento discursivo do aluno no mundo.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (doravante PCN-LE) ressaltam a importância de o ensino de língua estrangeira garantir a participação social do aluno, o que só pode ocorrer **na** e **pela** linguagem, uma vez que

como seres humanos, encontramos-nos envolvidos na e pela história e por isso todas as nossas atividades são determinadas pela época em que vivemos e, por conseguinte, pelas crenças e saberes que estão cristalizados ou estabilizados em espaço e tempo específicos. Sendo assim, para interagirmos na sociedade, interirmos e transformarmos nossas realidades, utilizamos diferentes linguagens que possibilitam a manifestação das nossas ideias, dos nossos sentimentos e valores. (SEC- PB, 2010, p. 39)

Ainda, segundo o documento em tela, é imprescindível considerar que toda experiência humana deve ser compreendida como vinculada a uma modalidade de linguagem, verbal ou não verbal.

Se por um lado um currículo descolado do entorno sociocultural prioriza o saber sobre a língua alvo, sua gramática e seu vocabulário, um currículo alinhado a esse entorno, valoriza e contextualiza o uso dessa língua, ainda que em nível elementar, pois é nesse encontro e vivência na língua, com outro modo de pensar, ver e significar o mundo que o aluno se constituirá como brasileiro, aprendiz de uma língua estrangeira.

Os PCN-LE (1998) já reconheciam que

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas lingüísticas [sic] em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o **desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas** (p. 38, grifo nosso).

Desse modo, a língua estrangeira passa a ter um papel fundamental no currículo, não apenas como acesso à informação produzida em língua es-

trangeira, mas pela possibilidade de encorajar o aluno brasileiro a confrontar diferentes perspectivas culturais, prepará-lo para um mundo diverso, porém globalizado, ampliar a sua visão de mundo e contribuir para torná-lo mais tolerante à diferença e ao outro.

Uma proposta de ensino de língua estrangeira que desenvolva as capacidades necessárias para o seu uso é direito de todos, independentemente de eles, no futuro, tornarem-se motoristas de táxi, donas de casa, advogados, jogadores de futebol, operadores de computador, médicos, técnicos, professores, políticos, dançarinos, cantores, encarregados de serviços gerais, repórteres etc.. A vivência formadora proporcionada na e pela língua e cultura estrangeiras tem papel fundamental na transformação da sociedade que o país precisa, à medida que pode oportunizar a participação do aluno nessa sociedade e seu acesso a bens culturais da humanidade a partir da:

- i. tomada de consciência, respeito e valorização do fenômeno da pluralidade cultural;
- ii. abertura para outras culturas e conscientização sobre a própria cultura;
- iii. ampliação de sua visão de mundo, que passa a ser atravessada pelo olhar estrangeiro.

Vários currículos ao redor do mundo já estão voltados para capacitar as crianças e jovens para participarem da vida pública, reconhecendo que eles são cidadãos do aqui e agora, e não apenas do futuro. Essa educação cidadã conscientiza sobre os conceitos de diversidade e, por conseguinte, os de justiça, democracia, direito, respeito, ética e responsabilidade; visando construir conhecimento, capacidades e saberes para que as crianças e os jovens de hoje tenham um papel transformador em suas comunidades e atinjam, conseqüentemente, uma condição social melhor (GIMENEZ; MONTEIRO, 2010).

Essa tendência encontra respaldo nos PCN-LE que apresentam o seguinte objetivo geral para o ensino fundamental:

desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania (p. 7).

Para tanto, faz-se necessário conhecer alguns dos princípios básicos que também subjazem aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras e que estão presentes nesta proposta.

Conceitos basilares dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras (PCN-LE, 1998)

Os PCN-LE defendem uma concepção de **linguagem** como prática social. Mas, o que isso significa? Prática social é toda atividade humana exercida **na e pela** linguagem. Se concordarmos que não podemos agir no mundo fora da linguagem verbal (as línguas em suas modalidades oral e escrita) ou não verbal (dança, pintura, escultura, desenhos, gestos, movimento corporal), então, entenderemos que toda atividade humana só acontece **na e pela** linguagem.

E a **língua**? Considerada como uma manifestação da linguagem, a língua não pode ser considerada, tão-somente, como um sistema autônomo ou como um código que traduz mensagens construídas na mente de um falante. É importante ampliar esse entendimento e reconhecer a língua como prática social, haja vista que ela permite aos sujeitos agirem no mundo (perguntando, questionando, criticando, argumentando etc.).

Nesse sentido, é imprescindível compreender que a língua não está pronta em algum lugar para ser utilizada, mas é atividade cognitiva construída sócio-historicamente. Ao participar de uma interação, não apenas comunicamos algo, mas, sobretudo, dizemos quem somos, posicionamo-nos, relatamos experiências e produzimos sentidos. Estes, por sua vez, também não estão **na** língua, mas **são construídos pelos sujeitos** envolvidos nas interações.

O ensino de língua estrangeira torna-se, portanto, oportunidade de contato e vivência em línguas e culturas diferentes, o que amplia a autopercepção do aluno como ser humano e cidadão e, conseqüentemente, a aprendizagem sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por outros valores culturais e maneiras diversas de organização política e social.

Podemos inferir, então, que aprender não é uma questão de domínio de regras prontas postas em uma gramática, mas se configura como um processo dinâmico de possibilidades de usos e negociação de sentidos. Como esses usos e sentidos construídos nas interações estão sempre atrelados a contextos sócio-históricos, é possível dizer que em uma determinada época era natural ouvir alguém dizer em língua inglesa que um projeto *ended in smoke*, ou seja, *foi por água abaixo* ou *não deu certo*. Hoje, esta expressão certamente soaria estranha ou desconhecida a um falante nativo de língua inglesa, uma vez que a expressão foi se transformando ao longo do tempo, tornando-se mais comum dizer hoje que um plano *went up in smoke*. Assim, resgatamos o início da nossa argumentação quando afirmamos que para nos comunicarmos em uma língua não podemos nos desvencilhar do contexto sócio-histórico que nos cerca se quisermos ser compreendidos adequadamente.

Além dessas concepções de linguagem e língua, os PCN-LE também defendem o texto como unidade de ensino. Portanto, cabe-nos elucidar o que são **textos** nesse ponto da discussão. Acreditamos que o leitor desta proposta concordará que em casa, na rua, na escola, no clube, na internet, no restaurante, no supermercado, no shopping, todos nós, no dia a dia, deparamo-nos com e circulamos entre textos. Isso porque a comunicação só é possível por meio de textos orais ou escritos, que, com efeito, não são constituídos apenas por signos linguísticos, ou seja, por palavras, mas, igualmente, por fotos, imagens, esculturas, letras, símbolos, cores desde que formem um todo significativo, isto é, uma unidade potencial de sentido, produzida em situações/contextos interacionais e com propósitos comunicativos distintos.

Um texto não se define por sua extensão nem é, tampouco, um mero somatório de palavras. Por exemplo, será que podemos afirmar que o que temos a seguir seja um texto?

Todo texto que circula na sociedade é autêntico e tem uma função social, pois cumpre uma finalidade específica, tal como: informar, dar um aviso, instruir, entreter, persuadir etc.. A imagem ao lado¹ tem o propósito comunicativo de indicar onde se localiza a lanchonete de uma rede de *fast food* específica.



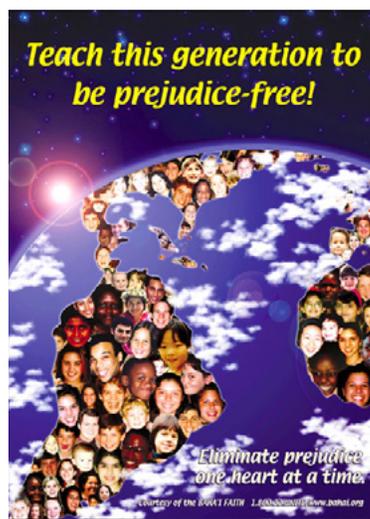
Nesse sentido, a imagem se torna um todo significativo e, portanto, um texto produzido em um contexto específico (um local de travessia, ou seja, de grande fluxo de pedestres e motoristas, no qual se espera uma faixa de pedestres padrão). As batatas-palito, paralelamente dispostas, cumprem não apenas a função da faixa, mas, juntamente com a embalagem, cumprem também a função de fazer propaganda da rede de lanchonetes em foco.

Como podemos afirmar que o propósito comunicativo da faixa de pedestres acima seja indicar onde se localiza a lanchonete da rede? Estamos considerando que as setas brancas, em ambos os lados da faixa de pedestres, e representadas em amarelo como batatas-palito, constituem-se pistas para a configuração do texto como evento comunicativo no qual “[...]convergem ações lingüísticas, sociais e cognitivas” (MARCUSCHI, 2009, p. 93).

A concepção de texto como **evento comunicativo** implica compreendê-lo como uma entidade concreta e empírica que não apenas articula sons, palavras, enunciados e significações, mas também participantes ao contexto de produção (para quem fala, sobre o que fala, em que contexto fala e por que fala) e às ações que realiza na e pela língua(gem). Dessa forma, podemos dizer que

¹ http://imagesearch.hao123.com.br/s?f=0&ie=utf-8&cl=0&tn=SE_gbrimagewui_kahpg04h&wd=faixa%20de%20pedestres%20McDonalds#bigIndex=0. Acesso em 09 de julho de 2014.

o texto envolve não apenas aspectos linguísticos, mas igualmente aspectos não-linguísticos, possibilitando uma leitura multimodal. Em outros termos, a leitura que fazemos de um texto como um pôster² – como na imagem anterior – por exemplo, requer a mobilização de recursos cognitivos não limitados apenas às nossas capacidades de juntar palavras e enunciados, mas também de produzir sentidos para cores, imagens, tipos e formas de letras etc., e como todos esses elementos se articulam com o texto escrito. Lembramos que o texto só fará sentido se conhecermos o contexto sócio-histórico no qual se encontra inserido.



Embora os PCN-LE defendam o texto como unidade de ensino, o professor deve observar se os textos a serem selecionados para a sala de aula possuem relevância social, ou seja, se contribuem na formação de opinião e construção de visão de mundo de um aluno sobre uma determinada temática. Vale, aqui, trazeremos a crítica que os PCN-LE fazem aos textos criados exclusivamente para fins pedagógicos e sem qualquer relevância social, diferentemente, por exemplo, de um texto sobre reciclagem de lixo, violência urbana, regras de conduta, diversidade e tolerância, redes sociais: cuidados necessários, entre tantos outros. Esse fenômeno denominado “texto sobre a escova de dente”, tão comum em sala de aula de Língua Estrangeira, descola a linguagem do mundo social e só tem existência nesse contexto restrito. Segundo os PCN-LE,

a temática de um texto sem relevância social, em detrimento a um texto que problematize questões que se vivenciam no mundo social, por exemplo, a ética na política, as dificuldades cada vez maiores de se conseguir

² <http://www.jkrweb.com/shelf/?book=worldposter>

emprego, a importância de se utilizar práticas preventivas na vida sexual, o respeito aos direitos de todos os cidadãos sem distinção de gênero, etnia ou opção sexual, não situa, imediatamente, a linguagem como um fenômeno social, já que o engajamento discursivo pela motivação temática não está patente (p. 44-45).

Desta feita, os textos que circulam na sociedade atendem às necessidades diárias do ser humano, cumprem um propósito comunicativo, circulam em diferentes esferas sociais (midiática, escolar, jornalística, religiosa etc.) e são classificados como **gêneros textuais**.

Ao pensarmos no gênero piada e no gênero notícia, por exemplo, podemos reconhecer elementos que podem constituir um gênero, mas não o outro. Ao ouvirmos alguém dizer “*Sabe aquela do português?*”, preparamo-nos, cognitivamente, para ouvir um texto humorístico, uma vez que podemos reconhecer *tipos de enunciados relativamente estáveis* (BAKHTIN, 2000) que são encontrados na maioria das piadas que ouvimos. Isso possibilita, então, a identificação de um texto como pertencente ao gênero *piada*.

Podemos compreender os gêneros como *rotinas sociais* do nosso dia a dia ou como formas que organizam a estrutura social. Vale ressaltar que a vida diária é permeada por gêneros que sempre surgem de acordo com as necessidades sociais. Um bom exemplo disso são os eventos de letramento³ digital que circulam hoje na esfera virtual como o *sms*, o *twitter* ou o *blog*, e que possuem elementos típicos e propósitos comunicativos bem específicos.

A noção de *letramento* embasa esse documento, uma vez que estamos considerando que as práticas de leitura, escuta e produção de gêneros textuais, orais e escritos, são socialmente determinadas ao envolverem os indivíduos, concretamente, no uso da língua em contextos reais e propósitos específicos.

Entre todos os gêneros textuais disponíveis na língua, é possível ao falante escolher um a partir da sua função, da natureza e do objetivo da interação. É

3 Heath (1983 apud STREET, 2013, p.55) caracteriza um evento de letramento como “qualquer ocasião na qual um texto escrito é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”.

importante, portanto, ter em mente que toda escolha por um gênero é feita pela função e não pela forma (estrutura) do gênero nem, tampouco, pela gramática da língua.

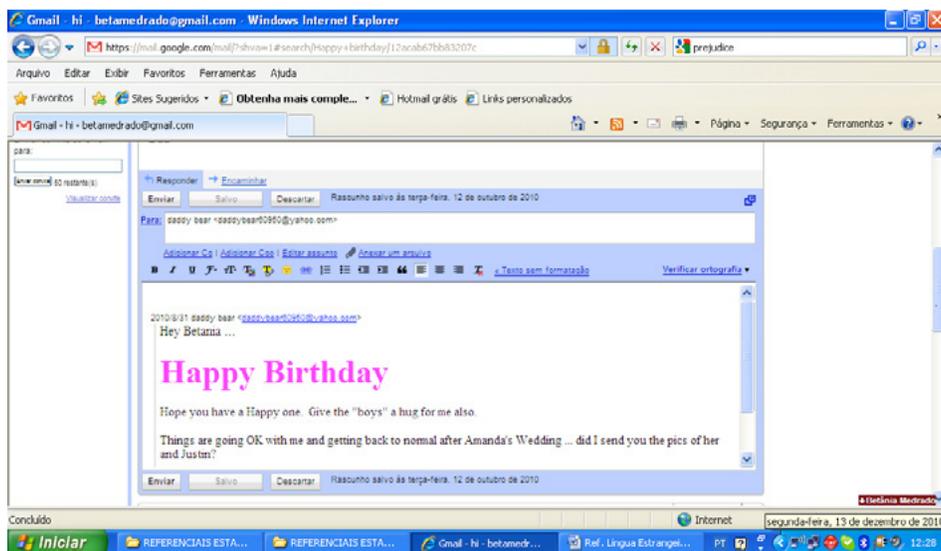
Em resumo, é preciso lembrar que quando interagimos espontaneamente na vida real:

- escolhemos um gênero textual pela sua função comunicativa;
- selecionamos o que dizer/escrever;
- organizamos o conteúdo; e
- linguisticamente realizamos os objetivos pretendidos para atuarmos em situações sociais particulares.

Por exemplo, se quisermos parabenizar alguém que está distante pelo seu aniversário, sabemos – porque aprendemos socialmente, dependendo da nossa capacidade de engajarmo-nos discursivamente no mundo, isto é, do nosso nível de letramento – que há vários instrumentos que podemos utilizar para realizar esse propósito comunicativo. Por exemplo, podemos enviar um cartão de aniversário ou um e-mail⁴ ou, ainda, uma mensagem, utilizando símbolos ou fotos, dar um telefonema etc.. Se escolhermos fazê-lo via *e-mail*, sabemos que há informações que devemos contemplar, como veremos abaixo⁵:

4 Embora haja divergências teóricas no que diz respeito à classificação de *e-mail* como gênero textual, alinhamo-nos ao posicionamento de que esse termo tem “[...] duas acepções tanto de origem como de função. Contudo, o e-mail na função de correio eletrônico [ou seja, como suporte] é nitidamente um serviço que transporta os mais variados gêneros, tais como propagandas, ofícios, bilhetes, cartas comerciais, relatórios, artigos científicos e assim por diante. Não obstante isso, a idéia mais comum em relação aos e-mails é que sejam vistos como um gênero da área epistolar [...]” (cf. MARCUSCHI, 2008, p. 185-186).

5 Nesse momento, faz-se necessário explicar ao professor de Língua Estrangeira que todos os exemplos serão fornecidos em língua inglesa para mantermos coerência com o Edital N°. 01/2010/SEAD/SEEC, que estabelece o componente curricular Língua Estrangeira (Inglês).



pics=pictures

Na ilustração, podemos constatar que quem escreveu o *e-mail* o fez devido à função comunicativa que era a de parabenizar uma amiga pelo seu aniversário. Nessa condição de produção, optou por um *e-mail* informal, marcado linguisticamente por:

- saudação antes do vocativo [*Hey*];
- fechamento que sugere carinho pela forma de despedida [*Love yeah⁶...*];
- escolhas lexicais [*the boys, going OK, pics*];
- seleção do que e como dizer (parabenizar alguém, fazendo uso de letras maiúsculas na cor rosa [*Happy Birthday*]; desejar felicidades [*Hope you have a Happy one*]; mandar saudação à família [*Give “the boys” a hug for me*]; informar brevemente como andam as coisas [*Things are going OK wedding*];

6 Embora esta forma de fechamento esteja no email original, ela foi perdida na captura da imagem original.

A percepção de que nos organizamos socialmente a partir de gêneros textuais⁷ tem permitido pensar o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras como um processo que promova a inserção do aluno em diferentes esferas sociais.

O foco do ensino de uma língua deve ser, portanto, deslocado da gramática para o uso dos gêneros textuais, pois, aprender uma língua implica aprender a operar com gêneros e saber usá-la em situações reais. Todavia, a seleção dos gêneros textuais pelo professor deve levar em conta a sua relevância tanto para as diferentes faixas etárias quanto pertinência para o tema que se quer trabalhar.

Não convém, entretanto, afirmar que alguns gêneros textuais sejam mais importantes do que outros para o ensino de língua estrangeira. Podemos, tão-somente, considerar que o ensino de alguns deles pode ser bastante eficaz, uma vez que os gêneros textuais que já circulam em língua portuguesa entre os alunos do Ensino Fundamental II possibilitam um caminho para o tratamento dos gêneros textuais em sala de aula de língua estrangeira.

Esta proposta ressalta a importância de oportunizar em sala de aula o acesso do aluno a uma gama de gêneros textuais, a serem gradativamente selecionados e transformados em objetos de ensino pelo professor.

Pela faixa etária dos alunos e pela realidade das regiões de ensino do estado da Paraíba, sugerimos, no quadro a seguir, temáticas e gêneros textuais que devem ser associados ao tema transversal Diversidade, o qual pode ser abordado à luz de várias perspectivas, a saber: pluralidade étnico-cultural, diversidade religiosa, educação especial, diversidade linguística, sexual e de gênero.

7 Vale ressaltar que gêneros de texto não são equivalentes a tipo de texto. Tradicionalmente, o construto 'tipologia textual' refere-se a textos descritivos, narrativos, argumentativos. Marcuschi (2002, p.25) adverte que "[e]m geral, a expressão "tipo de texto", muito usada nos livros didáticos e no nosso dia-a-dia, é equivocadamente empregada e não designa um tipo, mas sim um gênero de texto".

Temas	Gêneros textuais (orais e escritos)	Tema transversal Diversidade
Gravidez (na adolescência)	Debate, relato, palestra, pesquisa, filme, diário, álbum (de família), fórum de discussão	Pluralidade étnico-cultural, diversidade religiosa, sexual e de gênero
Preconceito	Pesquisa, palestra, infográfico, campanha publicitária, cartaz, documentário	Diversidade linguística, pluralidade étnico-cultural
Bullying	Depoimentos, e-mail, cartum, vídeo, verbete, campanha publicitária, relato, bilhete	Pluralidade étnico-cultural
Drogas	Pesquisa, palestra, infográfico, campanha publicitária, cartaz, documentário, manchetes de notícias	Pluralidade étnico-cultural
Deficiência	História em quadrinhos, desenho animado, filme, cartum, entrevista, diário, blog, lei	Pluralidade étnico-cultural, educação inclusiva
Meio ambiente	Palestra, documentário, desenho animado, história em quadrinhos, cartum, campanha, entrevista, letra de música, lei	Pluralidade étnico-cultural
Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)	Gráfico, guia ou boletim informativo, debate, cartaz, diário, lei, infográfico	Pluralidade étnico-cultural, diversidade sexual e de gênero
Esporte e Saúde ⁸	Tabela, entrevista, relato, filme, letra de música, manchete, diagrama, rótulo, pesquisa, cartum, anúncio produto, tirinha, história em quadrinhos, capa de revista, quiz, infográfico, biografia, campanha publicitária	Pluralidade étnico-cultural, educação inclusiva, diversidade sexual e de gênero
Mídia	Bate-papo, lista de discussão, documentário, programa de TV, notícia, blog	Pluralidade étnico-cultural, diversidade linguística
Sexualidade	Campanha, quiz, capa de revista, palestra, entrevista	Pluralidade étnico-cultural, diversidade religiosa, diversidade sexual e de gênero
Viagem	Cartão postal, torpedo, SMS, mapa, agenda, diário, roteiro, guia turístico	Pluralidade étnico-cultural, diversidade linguística
Família	E-mail, infográfico, documentário, filme, álbum	Pluralidade étnico-cultural, diversidade religiosa, educação inclusiva, diversidade sexual e de gênero
Moda	Anúncio de produto e de serviço, manchete, capa de revista, notícia, biografia	Pluralidade étnico-cultural, diversidade sexual e de gênero
Consumo	Anúncio de produto e de serviço, letrreiro, manchete, capa de revista, verbete, enquete	Pluralidade étnico-cultural
Violência	Lei, foto, manchete, filme, relato, depoimento, notícia, enquete	Pluralidade étnico-cultural

Quadro 1 – Temas, gêneros (orais e escritos) e o tema transversal Diversidade

Vale ressaltar que cada tema abarca subtemas. Por exemplo, o tema *Sexualidade* pode incluir os subtemas *Mudanças do corpo*, *Modismos*, *O primeiro Beijo*,

Gravidez, Namoro, Tabus, Influência da mídia, Conflitos, Contraceptivos, Orientação Sexual, Exploração Sexual, Relacionamentos, dentre outros, a serem nivelados ao longo dos quatro (04) anos do Ensino Fundamental II. Contudo, o professor deve levar em consideração a maturidade dos alunos e a relevância dos subtemas para a comunidade em que estão inseridos.

Além dos gêneros textuais listados no Quadro 1, reconhecemos que há muitos outros que podem ser contemplados no currículo do Ensino Fundamental II com o objetivo de abordar os temas e seus respectivos subtemas que são mais estreitamente relacionados à cultura e realidade juvenis.

Para que a aprendizagem da língua estrangeira seja significativa para o aluno, ele precisa usar/vivenciar a língua por meio de gêneros textuais. Para tanto, ao ser exposto a uma situação em que tenha que interagir em língua estrangeira, caberá ao aluno refletir sobre aspectos que também são considerados durante uma interação em qualquer língua. Importa-nos destacar, mais uma vez, que para interagirmos em uma língua estrangeira não é suficiente ter o domínio de regras **gramaticais**, mas compreender as regras **sociais** que regem *o que dizer e o como dizer*, o que requer a observação de aspectos linguísticos, culturais, pragmáticos e afetivos⁸, como ilustra o diagrama a seguir:

8 Por aspectos pragmáticos, estamos considerando que ao interagirmos devemos levar em consideração o contexto e os usuários da língua. Os aspectos afetivos envolvem motivação, autoestima, nível de ansiedade etc..



Destarte, o ensino de língua estrangeira pode traçar para o aluno do Ensino Fundamental *um caminho de aproximação* entre a língua do Outro e a sua própria língua; entre a cultura do Outro e a sua própria cultura; entre as novas situações na língua estrangeira e as situações que já vivenciou na sua própria língua, conforme preconizam os PCN-LE (1998):

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s) (p. 37).

Podemos concluir essas primeiras reflexões, afirmando que:

- a língua não existe fora do uso situado, ou seja, a língua não existe *a priori*, mas se realiza em situações reais de comunicação;
- todas as nossas manifestações verbais se realizam como *textos*;
- os textos são classificados como *gêneros textuais*;
- quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual;
- a aprendizagem de língua estrangeira no Ensino Fundamental II não é só um exercício intelectual de aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de agir discursivamente no mundo.
- a aprendizagem de língua estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas.

Objetivos do ensino de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental II

Os objetivos propostos para o ensino da disciplina de Língua Estrangeira são pautados em um entendimento de que precisamos valorizar as realidades multissociais e culturais dos alunos. Assim, estamos considerando a importância de um ensino que contemple não apenas conteúdos disciplinares mas, sobretudo, conteúdos atitudinais que visem ao desenvolvimento dos alunos nas dimensões afetivas e interpessoais.

À luz dessas considerações, o objetivo desta proposta é fundamentar princípios que possam nortear vivências significativas de aprendizagem na língua inglesa de modo que os alunos, ao término do Ensino Fundamental II, sejam capazes de:

- conscientizar-se de que a língua está sempre vinculada a um contexto de produção sócio-historicamente situado;
- fazer uso da língua nas suas modalidades oral e escrita em situações variadas de comunicação, adequando-a ao propósito comunicativo e ao contexto de produção;

- desenvolver a percepção sobre a língua e cultura maternas pela vivência da língua e cultura estrangeiras;
- compreender a língua estrangeira para respeitar o Outro, sua língua e sua cultura;
- desenvolver atitude crítico-reflexiva em relação aos diversos usos da língua estrangeira e, conseqüentemente, de sua própria língua.

Podemos afirmar que educar na e pela língua estrangeira no Ensino Fundamental II implica desenvolver capacidades que possibilitem ao aluno não apenas alcançar os objetivos comportamentais e atitudinais supracitados, mas também agir comunicativamente, organizando, articulando e mobilizando saberes novos e aqueles já construídos na língua alvo.

Capacidades a serem desenvolvidas no e pelo ensino de Língua Estrangeira

Diante do sentido polissêmico evocado pelo termo *competência*, quer nas ciências econômicas, sociais ou humanas, consideraremos essa noção como resultante de uma série de processos que foram aprendidos informalmente ao longo da vida ou formalmente na escola. De uma maneira ou de outra, foram processos aprendidos socialmente, isto é, mediados pelas nossas relações com o mundo, nas socializações em família, na escola ou em outros grupos nos quais convivemos.

Retomando o que já discutimos em seções anteriores – noção de língua como prática social e gêneros textuais como unidade de ensino – queremos deixar explícito que compreendemos que a noção de *ser competente* está vinculada **ao uso social da língua estrangeira** e, portanto, significa dizer *ser competente* para ler, escrever, escutar e falar a língua estrangeira em **contextos reais de uso**.

Nessa linha de raciocínio, ao entendermos o gênero como *megainstrumento* (SCHNEUWLY, DOLZ, NOVERRAZ, 2004), ou seja, como uma ferramenta para a atuação do indivíduo no mundo, adotamos, igualmente, a perspectiva

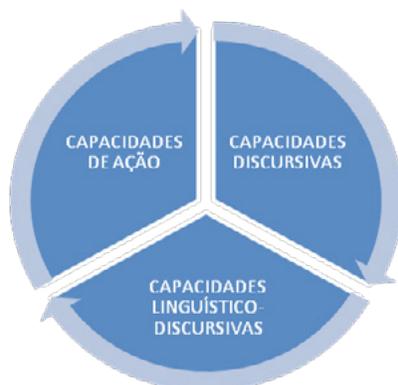
de que o ensino de gêneros textuais auxilia o aluno a *atuar/agir* nesse mundo. De tal modo que, para escrever um bilhete em língua inglesa para um amigo, é necessário auxiliar o aluno a compreender que vários saberes devem/podem ser mobilizados e articulados com saberes já aprendidos. Outros, no entanto, devem ser desenvolvidos, tais como:

- determinadas estruturas na língua estrangeira que é o nosso objeto de estudo [*Peço ou conto algo no presente, passado ou futuro?*];
- novos itens lexicais [*Qual palavra é mais adequada nesta situação?*]
- maneiras de dizer [*Como devo dizer isso na língua estrangeira? Qual a implicação se eu perguntar ou afirmar dessa forma?*]

Por conseguinte, entendemos que um aluno demonstra competência em língua estrangeira quando ele é capaz de interagir na língua alvo, compreendendo e fazendo-se compreender, ainda que de forma elementar. Assim, concebemos *competência* nesse sentido mais amplo.

As *capacidades*, por outro lado, estão mais associadas à atuação do próprio aluno, haja vista que demandam daquele que aprende uma participação mais efetiva no processo de aprendizagem. Ao professor, cabe mediar o desenvolvimento dessas capacidades (BRONCKART e DOLZ, 1999) e à Escola, oportunizar a aprendizagem e o desenvolvimento de *capacidades* para que os alunos tornem-se competentes na compreensão e produção dos mais diversos gêneros textuais não apenas no contexto escolar, mas, sobretudo, fora dele. Nessa perspectiva, falaremos de *capacidades de linguagem* que mobilizamos ao produzirmos um gênero textual em uma determinada situação. Para Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 30), as capacidades de linguagem são “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada” e, segundo os autores, há três ordens de capacidades integradas⁹:

9 Embora Cristovão e Stutz (2011) e Cristovão (2013) apresentem uma releitura das capacidades de linguagem, sugerindo uma quarta capacidade - a *capacidade de significação* -, manteremos a classificação como proposta pelos autores genebrinos e publicada no Brasil em Schneuwly, Dolz et al. (2004).



As *capacidades de ação* são aquelas que mobilizamos quando adaptamos a nossa produção de linguagem ao contexto que é partilhado por nós e por nossos interlocutores, possibilitando que construamos “[...] conhecimentos e/ou representações sobre o contexto de produção de um texto” (CRISTOVÃO, 2013, p.368). No caso do ensino de língua estrangeira, é importante ressaltar que muito do que passamos a conhecer nessa língua, já nos é familiar na língua portuguesa. Dessa forma, ao mobilizarmos as capacidades de ação, também associamos gêneros, sua estrutura composicional e função social realizados na língua estrangeira àquelas já conhecidas na língua materna.

As *capacidades discursivas* estão relacionadas à maneira como selecionamos o conteúdo de um texto e que, certamente, provocam reações e efeitos de sentido em nosso interlocutor. Essas escolhas também perpassam a maneira como organizamos o texto [O que escrevo deve ser organizado como um diálogo ou como uma narrativa? Devo argumentar ou, simplesmente, explicar o que quero?].

As *capacidades linguístico-discursivas* dizem respeito às operações de textualização que fazemos uso para produzir e compreender gêneros textuais. Depois de organizados ou estruturados, precisamos escolher os itens lexicais que mais se adequam ao que queremos dizer; os tempos verbais apropriados; articular o que estamos dizendo, fazendo uso de elementos de coesão e conexão; e finalmente, organizar os enunciados em orações e períodos.

À luz das discussões de Cristóvão (2005, 2009, 2013) e Petreche (2008), consideramos que essas capacidades servem não só à produção de gêneros

textuais, mas também à compreensão, uma vez que ambos os processos possibilitam a produção de sentidos.

As três ordens de capacidades, explanadas anteriormente, podem permitir ao aluno de língua estrangeira, além do seu engajamento discursivo, o seu posicionamento acerca de temas do cotidiano, da língua e da cultura do Outro.

Embora essas capacidades já façam parte da vida do aluno na língua portuguesa, ele necessita, todavia, conscientizar-se de que elas também estão disponíveis em língua estrangeira e podem ser apreendidas e apropriadas e mobilizadas. Vejamos, no Quadro 2, como o desenvolvimento de cada capacidade pode auxiliar o aluno na compreensão da situação na qual se encontra inserido (e sobre quem são os seus interlocutores) e na compreensão e produção de gêneros textuais, ou seja, do seu **engajamento discursivo na língua estrangeira**.

Capacidades de ação	<p>Reconhecimento do gênero textual e identificação do seu contexto de produção (lugar e tempo físicos e socio-históricos). Identificação da esfera social na qual ocorre a interação (família, escola, trabalho). Compreensão dos papéis sociais assumidos pelos participantes na interação (aluno(a), filho(a), amigo(a), namorado(a)). Percepção dos propósitos comunicativos do gênero textual. Adequação da produção textual (oral e escrita) ao contexto de interação. Articulação do conhecimento prévio (sobre o gênero textual ou tema) com o que está sendo aprendido.</p>
Capacidades discursivas	<p>Reconhecimento dos elementos constitutivos de um determinado gênero textual e sua função social em língua estrangeira¹¹. Realização de inferências e utilização do conhecimento prévio para a compreensão da organização da estrutura do texto. Mobilização de elementos linguísticos e não-linguísticos para a construção de sentidos dos textos. Adequação de diferentes sequências textuais (narrativa, argumentativa, descritiva, expositiva e injuntiva) a serviço da necessidade comunicativa. Seleção do conteúdo temático para produção do gênero textual. Ordenação do conteúdo.</p>
Capacidades linguístico-discursivas	<p>Escolha de vocabulário relevante e adequado ao tema, ao gênero textual e ao contexto de produção. Reconhecimento, seleção e utilização de tempos verbais condizentes ao que se quer comunicar. Compreensão e utilização de elementos coesivos de forma a viabilizar a coerência temática e textual.</p>

Quadro 2 – Três ordens de capacidades em manifestação na aprendizagem de língua estrangeira

É importante ressaltar que a maneira como o professor vai mobilizar, desenvolver e aprofundar essas capacidades dependerá não apenas do tema e do gênero textual explanados em sala mas, sobretudo, da faixa etária e das necessidades específicas de cada turma. Assim, em uma proposta de ensino, centrada em temas e respectivos subtemas, os gêneros textuais são os instrumentos de que o professor dispõe para desenvolver as capacidades de linguagem.

Um leitor familiarizado com Referenciais ou Propostas Curriculares Nacionais ou Estaduais de Ensino Fundamental ou Médio sabe que eles geralmente prescindem de orientações metodológicas visando à transposição didática de seus pressupostos teóricos. Assim, esta proposta inova à medida que não apenas tece orientações metodológicas no plano macro, que tem por meta significar as temáticas trabalhadas, mas também no plano micro, que tem por

meta transformar o gênero textual alvo e os conteúdos linguístico–discursivos em objeto de ensino pelo professor.

Contudo, antes de partirmos para a seção de orientações metodológicas, faz-se necessário uma breve síntese dos princípios básicos que fundamentam esta proposta, tanto no que tange aos temas trabalhados quanto em relação ao linguístico–discursivo da língua estrangeira, em sua modalidade escrita e oral. Nesse sentido, importa-nos discutir, a seguir, o que queremos que os alunos vivenciem?, O que queremos que sejam capazes de fazer?, O que queremos que sintam e valorizem? O que devem fazer como o que aprenderam?

O que queremos que os alunos vivenciem?

É importante que a sala de aula de língua estrangeira ofereça espaços para que o aluno reflita sobre as seguintes questões:

- **Uso da língua estrangeira:** *Como ler, escrever, escutar e falar sobre esse tema na língua estrangeira em contextos reais de uso?*
- **Reflexão crítica:** *De que forma eu digo (escrevo ou falo) isso na língua estrangeira? Qual a implicação de eu dizer de outra forma [em relação à norma padrão e às variantes da língua estrangeira]? Por que isso é dito (de forma escrita ou falada) assim na língua estrangeira?*
- **Mobilização de conhecimentos já adquiridos:** *Como esse tema e conteúdo se relacionam com outras coisas que já aprendi, vi, ouvi? Como se relacionam com o que vejo ao meu redor?*
- **Oportunidades de posicionamento e ampliação de visão de mundo:** *Que outros pontos de vista existem sobre isso? Qual a minha posição e responsabilidade em relação a isso?*

O que queremos que nossos alunos sejam capazes de fazer?

Compreender que estão sempre imersos em eventos comunicativos. Dessa forma, precisam utilizar a língua estrangeira por meio de diferentes gêneros textuais, reconhecendo e compreendendo o seu papel social na interação e o dos outros participantes de forma a adequá-los ao contexto de interação e aos seus propósitos comunicativos.

O que queremos que nossos alunos sintam e valorizem?

A abordagem dos temas deve, a nosso ver, favorecer um conjunto de atitudes que incluem: tolerância, respeito, cooperação, curiosidade, integridade, autonomia (entendida como coresponsabilidade pela aprendizagem), comprometimento, motivação, autoestima e confiança.

O que fazer com o que aprenderam?

Em uma proposta de educação cidadã, os alunos devem ser encorajados a refletir, a fazer escolhas informadas e a agir com responsabilidade em relação aos colegas, aos professores, à família, à comunidade e às pessoas em geral.

Temos plena consciência de que é somente o professor que é capaz de definir, à luz das necessidades, interesses, condições de trabalho, comunidade em que a escola se insere, perfil do aluno etc., os temas, os conteúdos, a metodologia e as formas de avaliação aplicadas para que o aluno estabeleça uma relação significativa entre *o que aprendeu, como aprendeu, para que aprendeu e como sabe que aprendeu*.



Capítulo 2

Orientações Metodológicas

Alinhando-se à visão sociointeracional da aprendizagem adotada nos PCN-LE, a qual postula que aprender é uma **forma de ser** no mundo sócio-historicamente construído, esta proposta defende a interação entre professor-aluno e aluno-aluno como lugar de construção e produção de sentidos para as experiências vividas na língua estrangeira em sala de aula.

Uma rotina tradicional, na qual o professor inicia a interação com uma pergunta do tipo “*What do you know about...?*” ou “*What do you think about ...?*”, o aluno responde “*I think [that]...*” “*I know [that]...*” e, em seguida, o professor avalia “*Good!*”, “*Very good!*” ou “*Great!* não é o que entendemos por interação. Esse modelo tradicional, conhecido como IRA (teacher *initiates*, student *responds*, teacher *assesses*), não dá conta do sentido amplo de interação, na qual todo encontro, inclusive uma aula, é marcado pelo mundo social que o envolve, o local e o contexto, o momento histórico, os participantes, o objetivo etc.. O termo **interação** é, portanto, utilizado para significar lugar de construção e negociação de sentidos mediados pelo outro (professor, alunos, textos orais ou escritos) e numa determinada condição de produção, ou seja, quem diz, para quem, o quê, quando (em qual situação), onde (em qual contexto), por quê ou para quê.

Posto isso, discutiremos, nesta seção, algumas orientações metodológicas consonantes à visão sociointeracional de aprendizagem adotada. Apresentamos, primeiramente, as orientações num **plano macro**, isto é, orientações metodológicas que julgamos serem essenciais em toda situação de aprendizagem

em contexto sala de aula. Em seguida, passaremos ao **plano micro** para a abordagem do tema, do gênero textual e dos conteúdos.

Plano Macro

A disposição das etapas, no plano macro, é pedagógica e não tem a intenção de estabelecer uma linearidade. Sabemos que o processo de ensino-aprendizagem se dá de forma recursiva, como numa espiral que gradativamente avança a partir da retomada do que já foi realizado.

O ponto de partida é o que denominamos **problematização do tema**. Essa etapa visa não apenas sensibilizar o aluno para “[...] o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (LDB, 1996, Seção III, Art. 32, Inciso III), mas despertar o seu interesse pelas práticas de linguagem necessárias a sua participação nas discussões sobre o tema. Esse engajamento é o que permitirá a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades de linguagem e, conseqüentemente, o seu posicionamento crítico.

Juntamente com a etapa de problematização do tema, tende a haver **ativação** espontânea do **conhecimento prévio** que o aluno traz e que pode vir à tona por meio de posicionamentos verbais explícitos como, também, por meio de crenças, que influenciam as suas atitudes, quer de forma consciente ou inconsciente.

Uma vez problematizado o tema e viabilizada a ativação de conhecimento prévio do aluno, cabe ao professor promover a **oportunização de práticas de linguagem** (orais, escritas e mediadas tanto na língua portuguesa quanto na língua estrangeira), que possibilitem o aprofundamento do tema e, sobretudo, dos gêneros textuais escolhidos para a abordagem do tema e que permitirão o que denominamos vivência na Língua Estrangeira. É a partir dessa vivência realizada nas e pelas práticas de linguagem que a **sistematização e reflexão sobre o uso da língua** tornar-se-á possível e relevante. Isso porque a capacidade linguístico-discursiva será construída a partir da reflexão sobre a língua em uso e não a partir de fórmulas e regras abstratas. Por fim, é mister

que ao aluno seja concedida a oportunidade de fazer uso do que apreendeu, realizando, então, **a ressignificação** do que foi construído na interação com o professor, alunos e texto(s) nas práticas de linguagem.

Consideramos importante ressaltar que todas as fases elencadas como parte do plano macro requerem a presença do Outro – o interlocutor. A mobilização de conhecimentos já adquiridos e a construção de novos saberes, nas diversas fases do plano macro, possibilitam a produção de sentidos para os textos orais e escritos trabalhados em sala de aula.

À guisa de ilustração do plano macro e retomando o que foi apresentado no Quadro 1, elegemos o tema *deficiência* para contextualizar a proposta. Além da relevância do tema, vale lembrar que, diante da sociedade na qual vivemos, a tarefa da escola também é a de sensibilizar o aluno para a inclusão, para o respeito ao Outro e para a convivência saudável com as diferenças que são constitutivas de todo grupo social. Dessa forma, defendemos que o ensino de língua estrangeira também deve estar a serviço da problematização de temas que, aparentemente desafiantes, contribuem para a implantação e implementação de uma escola que seja, de fato, *de todos e para todos*.

Algumas perguntas¹⁰ que podem promover o desenvolvimento e a mobilização das capacidades de linguagem de modo que o aluno *aprenda a conhecer, a fazer, a conviver e a ser* na diversidade são:

- Em que sentido podemos dizer que as pessoas são diferentes umas das outras? Falam de forma diferente? Possuem cor de pele diferente? Pertencem a culturas diferentes? Demonstram possuir habilidades, gostos e preferências diferentes? Expressam a sua espiritualidade de formas diferentes? Exteriorizam formas de pensar, agir e de aprender diferentes?
- Essas formas diferentes de ser levam a caminhos diferentes para aprender, conhecer, viver e conviver? Se afirmativo, como esses caminhos precisam ser considerados e respeitados? Por quê?

10 Há de se concordar que esta extensa lista de perguntas tem apenas a finalidade de exemplificar os conhecimentos, visões e opiniões dos alunos sobre determinados temas e subtemas que se pretende acionar. A sensibilidade do professor é que determinará quais e quantas perguntas são necessárias para fazer essa ativação, quando e como.

- O que, então, podemos entender pelo termo *diferente*? E o que significa *conviver na diferença*?
- Você se vê de forma *diferente*? Se afirmativo, como?
- De que forma as pessoas veem você?
- Como se sente uma pessoa considerada *diferente*?
- Como você se sentiria se fosse considerado ou tratado como sendo *diferente*?
- Em que medida as nossas necessidades específicas podem ser consideradas como diferença?
- Que necessidades específicas têm as pessoas com deficiência visual, auditiva ou que sejam cadeirantes? Elas são diferentes? Só elas têm necessidades específicas?
- Há pessoas que escrevem ou falam sobre esse tema? Onde escrevem e falam? Quem são essas pessoas que se preocupam com esse tema na sociedade brasileira e mundial? E por que o fazem?
- Na sua casa, a sua família conversa sobre esse tema? Por que conversam/não conversam? Como você se sente em relação a isso? Esse tema lhe incomoda? Por quê?
- Você já leu, ouviu ou debateu sobre os vários tipos de deficiências? Onde? Jornais, revistas, TV, encartes, gibis, sítios¹¹?
- E nesses suportes, que textos tratam sobre as pessoas com deficiência e diversidade como um todo?
- Qual a relevância do tema na nossa comunidade, escola, sala de aula?
- Em que condição vivem as pessoas com algum tipo de deficiência?



Different kinds of flowers are unique and beautiful. They work together to create a beautiful garden – just like different people are unique, interesting and work together to create a beautiful world.

11 Jornais, revistas, TV, gibis e sítios são considerados como suportes de gêneros e são entendidos aqui como “[...] um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação de um gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2008, p.174). Outros suportes tradicionais são: livro, jornal, livro didático, rádio, telefone, quadro de avisos, outdoor, encarte, folder e faixas. Há ainda alguns suportes considerados incidentais como: embalagem, para-choques e para-lamas de caminhões, roupas, paredes, muros, fachadas, corpo humano, janelas de carros etc..

- O que as pessoas em cargos públicos, diretores de escola, professores etc. poderiam fazer para mudar a condição (socioeconômica, psicológica etc.) em que vivem as pessoas com deficiência?
- E se você estivesse no lugar dessas pessoas, como poderia mudar essa condição, o que você faria para mudá-la?

Vale destacar que durante esse trabalho de contextualização, problematização e sensibilização para a temática em discussão, a língua estrangeira pode ser gradativamente introduzida, por exemplo, com as palavras-chave utilizadas pelo aluno e/ou professor, as quais, por sua vez, podem ser escritas no quadro ou coladas em tiras de papel e afixadas no quadro. Essas palavras-chave podem ainda ser agrupadas por categorias como sentimentos (como pessoas se sentem), saberes (o que sabem, como definem, por exemplo, diferente), como agem (como as pessoas agem em relação a...) etc. Não se pode perder de vista que todo esse vocabulário, registrado na língua estrangeira a partir das respostas dos alunos às perguntas geradoras na língua portuguesa, pode se tornar insumo para atividades de linguagem, orais ou escritas, na língua estrangeira, no plano ou nível, que denominamos, micro.

Plano Micro

Embora estejamos separando por entradas distintas os planos *macro* e *micro*, não há uma separação marcada entre esses planos. As perguntas geradoras e ativadoras da discussão inicial em sala de aula de língua estrangeira conduzem, naturalmente, ao gênero que o professor escolher para trabalhar essa temática.

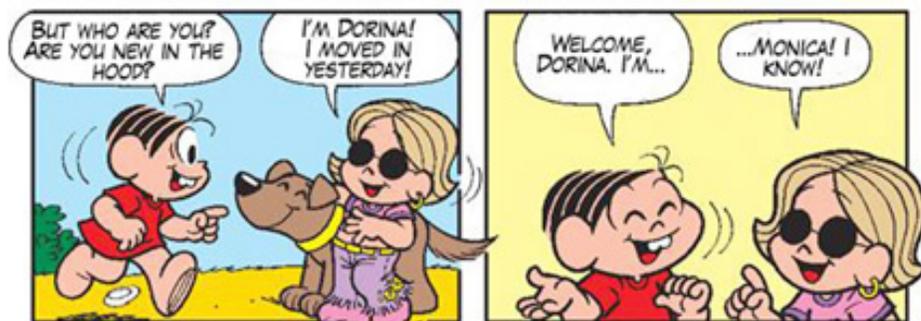
Tendo em mente um aluno do 6º ano, selecionamos a história em quadrinhos (HQ). Uma vez que já sugerimos a problematização e a ativação do conhecimento prévio do aluno no tema diversidade e, mais especificamente, em necessidades especiais, partimos, então, para uma abordagem sobre o grau de familiaridade dos alunos com o gênero HQ e, conseqüentemente, a ativação de seu conhecimento sobre o referido gênero. As perguntas abaixo cumprem essa função:

- O que faz um texto ser uma HQ?
- Qual a extensão, organização e disposição dos quadros?
- Que tipo de relação podemos estabelecer entre as falas e os pensamentos das personagens com os formatos dos balões?
- De que forma a indignação, a alegria, a surpresa e a tristeza são representadas?
- Toda HQ tem um título?
- Há identificação do autor da HQ? Em que lugar?
- O final da história é marcado ou não? Como?
- Quem escreve HQ?
- Com que propósito comunicativo?
- Para quem escreve?
- Quem lê HQ e com que intuito?
- Onde as HQ circulam?
- Que tipo de personagem típico as HQ apresentam?
- Que temas as HQ frequentemente abordam? Por quê? Para quê?
- É comum esse tema em HQ?
- Que motivação podem Maurício de Souza e/ou os editores da revista da Mônica terem tido para abordar um tema específico?
- Quais sequências textuais (narrativa, argumentativa, expositiva etc.) são predominantes nas HQ?

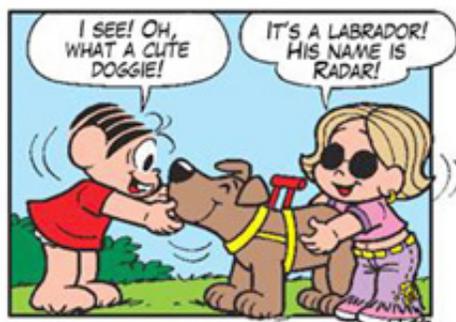
Ao apresentar esse gênero textual para a turma, o professor pode, de acordo com os interesses e a maturidade dos alunos e, em consonância com os objetivos da aula, propor atividades variadas, com graus de dificuldade distintos, e que articulem a prática oral e a escrita da língua estrangeira. É possível, então, solicitar aos alunos que produzam, ainda que em língua portuguesa, uma HQ, abordando o tema das deficiências, para depois confrontarem suas histórias ou, mesmo, justificarem a escolha de uso de determinadas sequências textuais, personagens, desenhos, tipos de balões de fala etc..

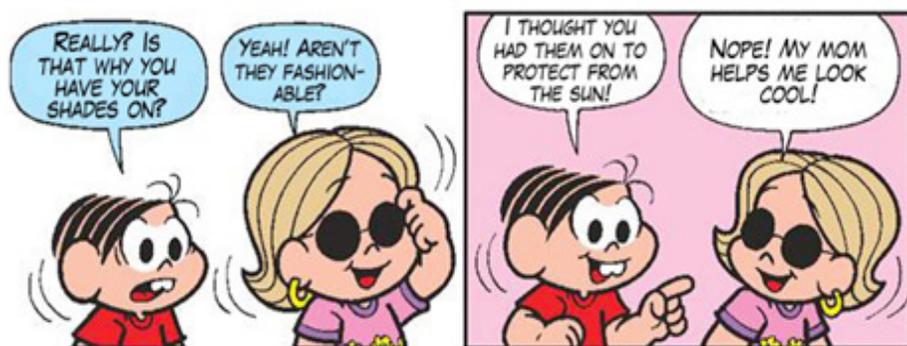
Entendemos que ao reconhecerem e produzirem o gênero textual HQ, sua função e a sua relação com o contexto que o motivou, os alunos estejam não apenas mobilizando capacidades de ação, mas também revelando o que conhecem sobre o gênero e como ativam seus saberes sobre os aspectos linguístico-discursivos para a produção da HQ. Lembramos que não se deve exigir do aluno uma produção completa, mas o propósito da atividade é possibilitar aos alunos a compreensão de que o gênero já lhes é conhecido na língua portuguesa, logo o que está sendo ensinado não é completamente novo. Por outro lado, essa produção servirá como ponto de partida para o professor, uma vez que poderá identificar as capacidades de linguagem e conteúdos linguísticos a serem aprimorados e/ou apresentados.

Tomamos como exemplo um fragmento de uma HQ, que introduz Doreen, uma criança cega, à Turma da Mônica¹², o qual pode, com efeito, ser trabalhado em qualquer ano do Ensino Fundamental II, observando os conhecimentos linguísticos e as capacidades de linguagem já desenvolvidas.



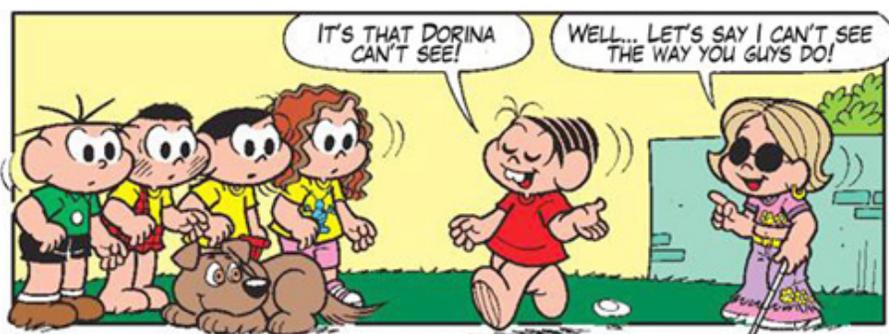
12 A HQ original é intitulada *Dorinha, a nova amiguinha* e foi traduzida por alunos do curso de Graduação em Tradução da UFPB sob a supervisão do Prof. Dr. Roberto Carlos de Assis. Os alunos-tradutores foram: Arthur Renato Moura Bezerra Melo; Caio César Martino; Clarissa Rosas; Maysa Maria Gomes Felipe da Silva; Rodolfo Pimentel Neves Guimarães e Romulo Coelho de Sousa.







[...]



Dentre as várias possibilidades metodológicas que o professor possui para abordar essa HQ, elencamos algumas que permitem ao aluno:

- I. inferir a estória considerando o não verbal¹³.
- II. produzir fragmento da HQ a partir de balões que fossem apagados;
- III. colocar a HQ em uma ordem que considere lógica para o desenvolvimento da narrativa [os quadros precisariam ser entregues recortados e soltos para os alunos ou colocados em uma ordem diferente da estória original];
- IV. inserir uma nova fala para um personagem em um quadro específico;
- V. retextualizar parte da HQ (do oral para o escrito ou do escrito para o oral).

Reconhecemos que essas sugestões não esgotam as possibilidades de trabalho com esse fragmento de HQ, por isso encorajamos os professores-leitores desta proposta a pensarem outras alternativas que se adequem a sua realidade escolar.

Entendemos que, com essas atividades, os alunos estariam ativando e desenvolvendo as capacidades discursivas ao (re)organizarem o texto, darem seqüência à HQ, criarem expectativas (fazendo inferências) em relação a como a HQ continua; perceberem em que momento os personagens narram, conversam, discutem etc.. Da mesma forma, as capacidades linguístico-discursivas seriam mobilizadas para a identificação dos itens lexicais, dos conectivos ou de outras estruturas linguísticas que contribuam para a construção dos possíveis sentidos para o texto.

Ainda do ponto de vista do desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, o professor de língua inglesa pode encorajar o aluno a refletir de forma mais aprofundada sobre os usos das estruturas gramaticais, favorecendo a percepção

¹³ Nesse primeiro momento, os alunos teriam acesso apenas às imagens da HQ.

- VI. da função de determinados conectivos na HQ [*but, because, and*];
- VII. dos pronomes [*it, its, he, his*] e os sintagmas nominais [*Radar, cutedoggie, labrador*] utilizados para fazer referência ao cachorro de Doreen;
- VIII. do campo semântico, isto é, as palavras que pertencem ao mesmo tema que precisam ser trabalhadas¹⁴. Nesse caso, *diversity, diverse, special needs, people with disabilities, blindness, blind, impaired, deaf, deafness, senses*[*smelling, seeing, hearing, touching, tasting*] *or the sense of smell, the sense of sight, the sense of hearing, the sense of touch, the sense of taste*];
- IX. do cuidado com o uso de termos considerados pejorativos ou politicamente incorretos [por exemplo: *crippled, retard, wheelchair-bound, handicapped, differently abled*]¹⁵
- X. das escolhas lexicais utilizadas por Mônica para concordar com Doreen ou contestá-la [*I see, Really? But wait a minute!*] embora não se deva perder de vista a articulação coerente entre o verbal e o não verbal;
- XI. das expressões adjetivas que são utilizadas pelos outros personagens para elogiar Doreen [*What cute clothes! I like your hair!*] e o seu cão-guia [*Wow, cool dog; Oh, what a cute doggie!*]
- XII. dos aspectos e tempos verbais utilizados na HQ: presente simples [*He guides and helps...*], passado simples [*I moved..., I heard...*];
- XIII. dos marcadores conversacionais e os efeitos de sentido que podem ser construídos a partir dos seus usos [*well, really*];
- XIV. das funções dos dêiticos de pessoa [*I, you, his*];
- XV. das diferentes formas de falar e dos efeitos de sentido criados [...*It's that Dorina can't see! vs. Well, let's say I can't see the way you guys do!*]
- XVI. de como Doreen se constrói como deficiente visual e como sua relação com a cegueira está marcada linguisticamente por: [*Because I can't see Monica!; I can't see the way you guys do!; But I can feel..., smell..., hear...*]

¹⁴ Ensinar vocabulário implica apresentar uma palavra, oportunizar possibilidades de uso dessa palavra em diferentes contextos de produção para que o aluno a reconheça, atribua-lhe significado, armazene-a e seja capaz de recuperá-la quando da produção escrita ou oral. Dessa forma, o professor estará auxiliando não apenas na aprendizagem de vocabulário passivo (que permite o reconhecimento), mas também ativo (que permite o uso) na língua estrangeira.

¹⁵ http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_disability-related_terms_with_negative_connotations

*and first and foremost, I can **imagine** what my eyes can't see; My mom helps me look cool!]*

Apresentadas algumas orientações metodológicas no plano macro e micro e com o intuito de exemplificarmos e explicitarmos esta proposta de transposição didática, apresentamos uma parte de um possível plano de aula para o trabalho didático com a HQ proposto anteriormente.

Plano de aula

Tema	Deficiência
Subtema	Necessidades específicas
Objetivo geral	Conscientizar-se e desenvolver atitudes de tolerância e respeito em relação a pessoas com necessidades específicas
Objetivo(s) específico(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a diferença como fenômeno natural • Respeitar o diferente • Aprender as necessidades da pessoa com deficiência visual • Fazer inferências a partir da linguagem não verbal • Construir vocabulário relacionado à temática 'deficiências' • Identificar marcadores de identidade utilizados pela personagem Doreen • Identificar quem fala o quê para quem na HQ • Diferenciar ações que ocorrem no tempo presente da HQ das que ocorrem no tempo anterior ao da HQ • Identificar quem é o eu (I), o você (you), o ele (it) e o dele (his) na HQ
Conteúdos linguístico-discursivos	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero textual: História em quadrinhos (HQ) • Conectivos; pronomes pessoais e possessivos; sintagmas nominais; vocabulário; expressões adjetivas, tempos verbais (presente e passado simples); dêiticos de pessoa; marcadores conversacionais

Tendo, portanto, esboçado uma parte de um possível plano de aula para o tema deficiência e visando aprofundar um pouco mais as orientações metodológicas, explanamos, abaixo, o tema **Trabalho e Consumo** (cf. PCN- Temas Transversais, 2001) vivenciado na e pela sociedade contemporânea, de forma diversa, porém, como fenômeno do consumismo exacerbado. Conscientes de que o ato de consumir deva ser feito de forma responsável e sustentável, portanto, priorizando a educação cidadã, trazemos um breve excerto do texto dos PCN- Temas Transversais para oportunizar a contextualização e a reflexão do professor-leitor destes Referenciais:

Consumir, portanto, não é um ato “neutro”: significa participar de um cenário de disputas por aquilo que a sociedade produz e pelos modos de usá-lo, tornando-se um momento em que os conflitos, originados pela desigual participação na estrutura produtiva, ganham continuidade por meio da distribuição e apropriação de bens e serviços. A história do movimento dos consumidores (consumerismo) reflete esta compreensão. Considera-se que o movimento dos consumidores iniciou-se em Nova York, em 1891, quando surgiu uma associação de consumidores denominada New York Consumers League, cuja luta era pela melhoria das condições de trabalho locais, contra a exploração do trabalho feminino e infantil em fábricas e comércio. Essa associação elaborava “Listas Brancas”, contendo o nome dos produtos que os consumidores deveriam escolher preferencialmente, pois as empresas que os produziam e comercializavam respeitavam os direitos dos trabalhadores, como salário mínimo, horários de trabalho razoáveis e condições de higiene condignas. Era uma forma de influenciar a conduta das empresas pelo poder de compra dos consumidores (p. 343).

Sem perder de vista que os nossos alunos pré-adolescentes de língua estrangeira do Ensino Fundamental II são consumidores em potencial, e que os seus hábitos de hoje terão um impacto decisivo nos padrões de consumo do amanhã (UNESCO-UNEP, 2002), exploraremos o tema, para um público-alvo formado por alunos do 8º ou 9º ano, por meio de relato de pesquisa disponível na internet.

Resgatando as orientações metodológicas, mais especificamente a fase macro denominada *Problematização do tema e Ativação de conhecimento prévio*, algumas considerações iniciais e perguntas – que vão do plano macro ao micro

– auxiliam na sensibilização do aluno para uma temática, que tende a passar, muitas vezes, despercebida pela sociedade. Assim sendo, cabe ao professor, selecionar ou, sobretudo, propor questões que considere relevantes à faixa etária e ao objetivo almejado com a aula, e, à medida que palavras-chave relacionadas à temática surjam na fala dos alunos, que essas sejam registradas em língua inglesa no quadro, já visando o seu reconhecimento no texto escrito que será apresentado posteriormente à fase de problematização e ativação de conhecimento prévio. Nesse sentido, mais uma vez, oferecemos um leque de perguntas geradoras que visam à ativação de conhecimento socialmente construído pelo aluno, bem como à troca de saberes e à construção de conhecimento por meio da interação professor-aluno e aluno-aluno:

- Os meios de comunicação têm alertado para o fato de que o planeta Terra está enfrentando um desgaste e depredação insustentável devido ao consumo não responsável, aos padrões de produção atuais, o descaso e o desrespeito à vida animal. Você sabe algo sobre consumo não responsável? De que forma isso atinge a humanidade, você, a sua família, a sua comunidade?
- Podemos dizer que diferentes culturas compartilham diferentes formas de consumo? Há diversidade nas diferentes percepções de consumo?
- Você se considera amigo dos animais e um defensor dos seus direitos? O que uma pessoa precisa fazer para ser considerada uma defensora dos direitos dos animais, por exemplo?
- Será que diferentes culturas, povos e crenças aceitam testes com animais?
- Você já pensou sobre o impacto que o seu padrão de consumo tem na vida animal? No caso das roupas, de que forma o consumo humano atinge os animais? E a nossa alimentação?¹⁶
- E quanto ao consumo de cosméticos? Você sabia que animais são utilizados para testar a segurança de cosméticos? Você já pensou sobre o

¹⁶ As palavras-chave relacionadas ao tema trabalhado podem ser registradas no quadro em inglês à medida que os alunos delas precisem para se engajarem nas discussões.

impacto que a criação intensa para abates de animais tem na nossa saúde e na saúde do nosso planeta? Você já ouviu falar de experiências que sacrificam animais?

- Como podemos evitar o sacrifício de animais e/ou a extinção de espécies em perigo?
- O que você espera ler em textos disponibilizados em sites da internet voltados à conscientização das pessoas sobre consumo responsável e testes realizados em animais pelas indústrias de cosméticos?¹⁷
- Se você soubesse que o título do texto que leremos é “O lado negro da beleza, sobre o que você esperaria ler? Qual é o lado negro da beleza na sua opinião?
- Você conhece alguma cultura que não aceite matar animais para fornecer alimentação ou vestimenta ou, ainda, para fazer testes e experimentos?
- Você já leu um relato de pesquisa? Qual a função de um relato de pesquisa? Onde podemos encontrar relatos de pesquisa? Como será que alguém relata uma pesquisa? Que informação deve fornecer?

Esse trabalho pedagógico de contextualização do tema *e ativação de conhecimento prévio*, que pode favorecer inferências sobre o tema e antecipar informações veiculadas pelo texto em questão, prepara também o aluno para uma pré-leitura, pela qual o aluno possa utilizar suas experiências, como leitor de páginas de internet, e o grau de letramento digital que possua para ler as imagens, os dados estatísticos, o que quer que capte a atenção de seus olhos e interesse. Em sendo possível criar uma experiência de leitura hipermodal (leitura + navegação na Internet) no laboratório de informática da escola, que permita que os olhos dos alunos saltem de um ponto a outro do texto conforme os estímulos que receberem, o professor pode oportunizar a apropriação de multiletramentos que vão para além do letramento grafocêntrico convencional

¹⁷ Se a escola dispuser de laboratório de informática com computadores ligados à internet, sugerimos uma visita a alguns sites orientados para esse fim e voltados para crianças. Como, por exemplo: <http://green-changemakers.blogspot.com/2010/11/sustainable-consumption-and-production.html>; http://www.dolceta.eu/malta/Mod5/spip.php?article224&action=quiz_pdf&id_article=224

e inserem o aluno em linguagens multimidiáticas em arquiteturas hipertextuais, que, na contemporaneidade, são práticas não apenas cada vez mais emergentes, mas, sobretudo, em transformação acelerada (cf. SIGNORINI, 2012).

Ao discutir os desafios do hipertexto, Marchuschi (1999 apud SIGNORINI, op.cit., p. 287) já dizia: “A leitura” do hipertexto é caracterizada como uma viagem por trilhas. Ligam-se nós para formarem-se redes. O autor não pode antecipar todos os espaços possíveis que o leitor pode navegar.”. Embora o aluno seja um navegador de internet e traga consigo graus de multiletramentos, ainda que rudimentares, os currículos das escolas, bem como o dos cursos de formação de professores da educação básica, continuam indiferentes ao desenvolvimento de letramentos multi-hipermidiáticos, que envolvem “conjuntos de práticas socioculturais caracterizadas pelo uso de linguagens multimodais (verbais, visuais, sonoras) associadas à hipermodalidade, ou seja, aos recursos de design e navegação próprios dos ambientes de hipermídia, plugados ou não às redes computacionais. (cf. SIGNORINI, op.cit, p. 283).

Tornando a considerar o letramento grafocêntrico e aprofundando o foco no uso de testes de cosméticos em animais, o professor também pode trabalhar com o aluno a função de um quadro comparativo que identifique, por exemplo, características e a procedência de diferentes itens ou produtos cosméticos em suas próprias residências e em prateleiras de supermercados ou farmácias.

O quadro no Anexo I tem um formato em colunas que permite que o aluno liste o produto, identifique o fabricante e responda às seguintes perguntas do tipo *yes/no questions* sobre o produto: *you can live/pass without it [product]?; it is tested on animals?; the packaging can be recycled?; it has some symbol related to the environment?*

Vale destacar que essas perguntas evidenciam a língua como prática social, ou seja, a língua sendo utilizada para um fim real, e não algo que foi pedagogicamente elaborado para treinar uma dada estrutura. Essa atividade é o que temos denominado **vivência na língua estrangeira**, a qual, a nosso ver, é imprescindível para que o aluno comece a construir o conceito de consumo

responsável e perceba o que significa adotar comportamentos e desenvolver atitudes de respeito e proteção à vida animal e ao meio ambiente.

No que diz respeito, especificamente, à *oportunização de práticas de linguagem para aprofundamento do tema e desenvolvimento de capacidades de linguagem*, além do quadro já preenchido individualmente (envolvendo escrita e leitura), discutido e/ou relatado oralmente (envolvendo fala e escuta), o texto a seguir poderia dar continuidade à explanação do tema.

Como todo texto, faz-se necessário apresentar o aluno ao contexto de produção (Quem escreve/fala? Para quem? O quê? Onde? Quando? Como? Por quê? Com que propósito?). Vejamos na prática como construímos sentido de forma distinta quando somos apresentados a apenas um fragmento (imagem 1) de um texto descolado de seu contexto de produção, e quando, opostamente, temos acesso ao seu contexto de produção (imagem 2):

THE DARK SIDE OF BEAUTY

SOURCE: <http://altweb.jhsph.edu/regulations/target2000.htm>

www.guardian.co.uk/animalrights/story/0,11917,835887,00.html



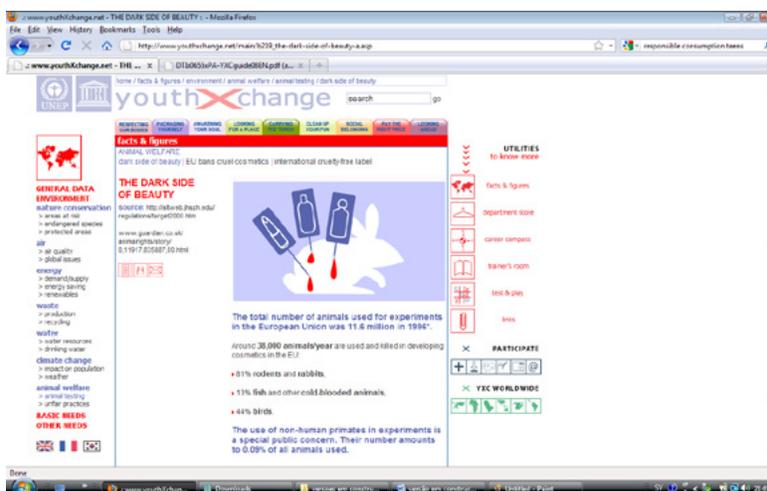
The total number of animals used for experiments in the European Union was 11.6 million in 1996*.

Around **38,000 animals/year** are used and killed in developing cosmetics in the EU:

- ▶ 81% **rodents and rabbits,**
- ▶ 13% **fish and other cold-blooded animals,**
- ▶ 44% **birds.**

The use of non-human primates in experiments is a special public concern. Their number amounts to 0.09% of all animals used.

**Second report on the statistics on the number of animals used for experimental and other scientific purposes in the member states of the European Union, Commission Communication to the Council and the Parliament, COM (99)191.*



Disponível em: http://www.youthxchange.net/main/b219_the-dark-side-of-beauty-a.asp. Acesso em 12/07/2014.

Tomamos como pressuposto que disponibilizar para o aluno o contexto de produção, no qual se encontra o relato de pesquisa em foco, permite a produção de sentidos para o texto a partir da reconstituição pelo aluno, com a mediação do colega ou professor – *par mais elevado* (VYGOTSKY, 2000) nessa tarefa – do sítio em que o texto circula; de quem produziu o texto; com qual objetivo e finalidade etc, cuja missão está explícita na página inicial do *youthxchange: towards sustainable lifestyles*:

Planet Earth is facing a severe global crisis. Inefficient consumption and production patterns are putting an unbearable strain on our planet. youthxchange is designed to help trainers and individuals to understand and communicate on sustainable lifestyles.³

Abordar o tema transversal **Trabalho e Consumo**, pelo recorte do *consumo responsável*, ou seja, sustentável visa, a longo prazo, formar consumidores capazes de fazer escolhas conscientes dos produtos que utilizam. Novamente, sem perder de vista esse objetivo e os mais específicos, listados anteriormente, o professor pode resgatar o que o aluno já conhece sobre o relato de pesquisa e

a sua função, qual seja, relatar resultados de estudos ou investigações científicas, visitas, entre outros.

A escolha do gênero textual *relato de pesquisa*, pelo autor do texto, tem a função de evidenciar números e fatos relativos ao “lado negro” da beleza, que não são disponibilizados pela indústria de cosméticos. Concluímos, portanto, que as escolhas do tema e do gênero não são neutras, uma vez que educar é um ato ideológico, e que pré-adolescentes – que já se interessam por cosméticos, mas desconhecem a sua produção e circulação – podem começar a construir essa consciência na sala de aula. Esse é o propósito de uma proposta de formação cidadã e para a participação social (LDB, 1996/2013)

Além de sua função social e seu propósito comunicativo, o gênero relato de pesquisa traz na sua estrutura o uso de recursos tipográficos (números, marcadores, tamanhos de fonte) que devem ser trabalhados, embora reconheçamos que não haja a necessidade de esgotá-lo em apenas um encontro ou ano escolar. O objetivo é familiarizar o aluno com os diferentes gêneros que circulam na sociedade letrada. Ademais, a escolha de um texto com vários recursos não verbais¹⁸ é proposital, pois o objetivo é informar, conscientizar e sensibilizar os alunos para a temática, engajando-os nas práticas de linguagem oportunizadas em sala de aula, tais como:

- o debate oral, a leitura e a escuta do texto preferencialmente em língua inglesa;
- o resgate de informações específicas no texto por meio de *wh-questions* [*What does EU mean?; How many animals per year are used and killed to develop or test cosmetics in the EU?; Which animals are usually used for testing?;*];
- perguntas que evoquem sentimentos [*How do you feel about it?;*] e despertem a conscientização e a ação [*What can be done to change this situation?;*] são fundamentais e não devem ser esquecidas, pois são elas que podem

¹⁸ Imagem de um coelho, sendo injetado para testes por substâncias contidas em batons, perfumes e xampu; dados estatísticos e datas; marcadores em vermelho; negritos ressaltando os animais usados como cobaias; cor e tamanho da fonte; *layout* da página da internet e das informações contidas no relatório.

mobilizar capacidades genuínas e tão necessárias de ação com vistas à transformação da sociedade em que se vive.

Insistimos no registro em inglês no quadro das palavras-chave que os alunos utilizam durante a troca de ideias e como respostas às perguntas geradoras. Além daquelas já elencadas anteriormente, esperamos que um aluno do 8º ou 9º ano, quando instigado por essas perguntas, utilize também as seguintes palavras: *rabbit, guinea pig, animal testing, cosmetics, rats / mouse or mice / rodents, animal welfare, consumption, endangered species, health etc..*

Esperamos que seja possível perceber que, para além de falar ou sensibilizar sobre o tema, objetiva-se, nas etapas de *Sistematização e reflexão sobre a língua e Ressignificação*, envolver os alunos em vivências significativas para que possam:

- construir conhecimento no e sobre o tema que está sendo abordado;
- redimensionar e desenvolver saberes linguístico-discursivos na língua inglesa;
- expressar valores e posicionamentos críticos a partir do texto disponibilizado ou construído pelos alunos;
- desenvolver atitudes em conformidade com preceitos da ética.

O professor deve se lembrar que dissemos que a língua(gem) não é apenas um instrumento de comunicação, mas constitui-se como prática social. Nessa linha de raciocínio, chamam-nos a atenção as ações atribuídas aos animais no relato de pesquisa **na e pela linguagem**. No plano não verbal, por exemplo, o mais evidente é a foto, pela qual o leitor pode, se olhar com atenção, perceber produtos injetados nos animais. Por outro lado, no plano verbal, há a escolha da voz passiva (*around 38,000 animals/year are used or killed*); de orações relativas (*Second report on the statistics on the number of animals used for*) e de nominalização (*the use of non-human primates in experiments*).

A perspectiva de língua como prática social demanda uma abordagem crítico-reflexiva da gramática, haja vista que não importa apenas identificar ou

ser capaz de nomear o fenômeno da voz passiva, da oração relativa ou do uso da nominalização, mas, sim, o efeito de uso desses elementos para a construção de sentidos.

Dessa forma, em um primeiro momento de leitura e compreensão do texto, o professor pode prover os andaimes (CAZDEN, 1988) necessários para que o aluno leia o texto fazendo as seguintes perguntas relacionadas aos fragmentos do texto em que se encontram essas construções linguísticas:

- Volte ao texto e identifique o que os animais fazem ou que ações eles realizam. Nenhuma? Se eles não fazem nada, será que alguém o faz por eles ou neles?
- O que fazem com eles? Eles são usados ou mortos? Por quem? Podemos inferir quem realiza as ações? Como as faz?
- Quantas vezes é dito que os animais são usados? O número de vezes que isso é dito é significativo? Por quê?
- Além de dizer que os animais ‘são usados’, o texto também traz a informação de ‘uso de animais’. Onde isso ocorre no texto? Como você sabe que estamos falando ‘do uso’ e não de que “os animais são usados”?
- O que isso tem a ver com consumo sustentável?
- Como você definiria o verbete “consumo sustentável” em um dicionário ou enciclopédia?

É importante dizer que a construção de um entendimento para o termo “consumo sustentável” pode ser o ponto de partida para outras atividades que resultem no confronto entre a definição elaborada pelos alunos e outras concepções do termo (veja exemplos a seguir). Esse confronto pode resultar em um redimensionamento da ideia de consumo para os alunos em uma turma específica. No entanto, não estamos sugerindo que isso aconteça logo após as atividades propostas até aqui, mesmo porque o aluno pode precisar de mais vivências no tema para construir, significativamente, o conceito de consumo

sustentável, que vai para muito além do que foi tematizado acerca da indústria de cosméticos e de testes com animais.

Vejamos no quadro abaixo um possível plano de aula para o trabalho didático com o relato de pesquisa *The dark side of beauty*:

PLANO DE AULA

Tema	Trabalho e Consumo
Subtema	Consumo responsável
Objetivo Geral	Construir conceito de consumo responsável e sustentável
Objetivos Específicos	<p>Distinguir consumo responsável de não responsável</p> <p>Relacionar consumo responsável e sustentável e cidadania</p> <p>Aprender e posicionar-se sobre uso de animais para testes na indústria de cosméticos</p> <p>Mobilizar saberes para defender a vida animal</p> <p>Perceber a diversidade cultural na forma de consumir e no tipo de consumo de diferentes culturas</p> <p>Antecipar informação veiculada por relato de pesquisa sobre 'O Lado Negro da Beleza'</p> <p>Comparar inferências e informação textual</p> <p>Ler e compreender informações básicas em um relato de pesquisa</p>
Conteúdos linguístico-discursivos	<p>Gênero textual: Relato de Pesquisa</p> <p>Numerais; vocabulário (animais); voz passiva; adjetivos; formação de palavras; orações relativas.</p>

Capítulo 3

Avaliação da aprendizagem

Qualquer discussão sobre avaliação em língua estrangeira requer uma ponderação acerca de um conjunto de princípios e concepções que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem da língua alvo, uma vez que a avaliação não acontece em “[...] um vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica” (LUCKESI, 1996, p. 28).

O fato de a língua ser entendida como prática social demanda que o processo avaliativo leve em conta, sobretudo, o uso que o aluno faz da língua em diferentes contextos (HUDSON, 2005). Em se tratando de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, caberá ao professor planejar e aplicar instrumentos de avaliação que, também, deem conta do uso da língua em circunstâncias diversas.

Toda opção por um, ou outro, instrumento de avaliação requer, do professor, um ajuizamento, entre outros, em relação aos objetivos da disciplina, sobretudo, os objetivos estabelecidos para uma determinada aula e às capacidades que foram trabalhadas e desenvolvidas. Dessa forma, é necessário que discutamos a avaliação a partir de três questões norteadoras: *Por que e para que avaliamos? O que avaliamos? Como avaliamos?*

Por que e para que avaliamos?

A avaliação esteve, e ainda está, em nossos dias, a serviço da seleção e, conseqüentemente, da exclusão, haja vista que os resultados de provas escolares categorizam sempre dois tipos de alunos: aqueles que foram “bem-sucedidos” e os que “fracassaram”. Nesse sentido, as práticas de avaliação têm promovido

tão-somente a comparação do desempenho de estudantes e a constatação de que eles conseguem, ou não, atingir as metas propostas para um determinado conteúdo, unidade ou bimestre.

Além disso, a avaliação tem servido como parâmetro de excelência, em muitos contextos, para dar visibilidade a algumas instituições escolares e estimular, cada vez mais, a competitividade entre os alunos. Por conseguinte, a compreensão que muitos têm hoje sobre excelência escolar está vinculada à “[...] *arte de refazer o que acaba de ser exercitado em aula*” [grifo do autor] (PERRENOUD, 1999, p. 45). Isso faz com que os alunos, até certo ponto, (re)conheçam o *estilo* de prova de um determinado professor, identifiquem exercícios que já foram simulados em aula ou criem expectativas para um formato de teste ou conjunto de perguntas. É por isso que, como nos diz Perrenoud (1999), “[...] na maioria das aulas, os exercícios propostos nas provas escritas assemelham-se, como duas gotas d’água, ao trabalho escolar cotidiano” (op.cit., p. 72).

Em decorrência disso, como garantir que o sucesso em um determinado exame evidencie uma apreensão satisfatória, por parte dos alunos, do conteúdo ministrado em sala? Como transformar um instrumento de avaliação que seleciona e exclui em um instrumento diagnóstico, regulatório e que esteja a serviço das aprendizagens? Como modificar formas de fazer e de compreender a avaliação para que capacidades (e não um desempenho ou conteúdo específico) sejam examinadas e para que os seus resultados sirvam para orientar e planejar práticas futuras?

Os PCN-LE (1998) auxiliam a responder esses questionamentos quando asseveram que a avaliação pode tornar-se

[...]uma atividade iluminadora e alimentadora do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que dá retorno ao professor sobre como melhorar o ensino, possibilitando correções no percurso, e retorno ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento (p. 79).

Esta proposta curricular alinha-se, mais uma vez, às recomendações dos PCN-LE, ao compreender que testes e provas constituem apenas um meio, dentre outros possíveis, de se aferir o desempenho do aluno em relação a um determinado conteúdo. Dessa forma, não podemos, jamais, transformar a avaliação em um instrumento de constrangimento ou intimidação para evidenciar apenas o que o aluno desconhece ou que, por várias razões, não foi capaz de demonstrar. Por conseguinte, é premente discutir práticas avaliativas sem que as dissociemos dos elementos que compõem o todo da atividade educacional: as metodologias; os materiais didáticos; os conteúdos; os programas; os planejamentos didáticos; e, sobretudo, os contextos e suas singularidades; os alunos e suas individualidades. Há que se lembrar que todo aluno possui necessidades específicas e estilos de aprendizagem diferentes. Há alunos mais visuais, por exemplo, que se beneficiariam de tipos de avaliação que contemplassem imagens, figuras, gráficos, etc.. Por outro lado, há alunos mais cinestésicos que, por exemplo, aprendem com mais facilidade se expostos a atividades que exijam deles movimentos, como a música, jogos, encenações, etc.. Gardner (1983) revisitou o conceito tradicional de inteligência, reduzido a um escore de QI, de forma a abranger pelo menos sete (07) inteligências básicas, quais sejam: a inteligência linguística, a lógico-matemática, a espacial, a corporal-cinestésica, a musical, a interpessoal e a intrapessoal.

O entendimento de avaliação assumido nesta proposta extrapola aquele de mera classificação, concebendo-a como um elemento preponderante para a educação, atuando como um meio de *regulação da ação pedagógica* (PERRENOUD, 1999). Scaramucci (2006, p. 52) sintetiza essa linha de raciocínio acerca da avaliação:

[...] não é apenas central ao processo de ensino e de aprendizagem; é, sobretudo, o elemento integrador entre os dois processos e, como tal, como uma etapa final independente[...]. Pensar na avaliação desde o início do processo é fundamental na definição não

apenas do ponto de chegada ou dos objetivos a serem alcançados, mas, sobretudo, do de partida.

Entendemos que avaliamos para irmos além de uma prática meramente burocrática e das linhas fronteiriças entre os sucessos e os fracassos dos alunos. Devemos avaliar para que, como instrumento pedagógico, a avaliação seja eficaz no exame de como os alunos têm desenvolvido capacidades, utilizado estratégias de aprendizagem e construído conhecimentos. Além disso, avaliamos para podermos identificar problemas e solucioná-los, ou seja, para que o professor possa analisar, criticamente, o seu trabalho e pensar em alternativas para redirecioná-lo, se for o caso. Outrossim, avaliamos para que os alunos também possam compreender melhor o seu próprio desenvolvimento no aprendizado de uma língua estrangeira, pois a avaliação deve servir ao aluno como uma bússola que o oriente para novos caminhos, caso os já conhecidos não estejam servindo a uma aprendizagem produtiva e significativa.

Assim, compreendemos que práticas avaliativas possuem um compromisso com a aprendizagem e exigem muito mais do que conhecimentos teóricos, mas, principalmente, “[...] uma postura e disposição do professor em compartilhar com o aluno o poder que a instituição lhe confere ao avaliar” (SCARAMUCCI, *op.cit.*, p. 58).

O que avaliamos?

Os PCN-LE (1998) atestam que além de retroalimentar e orientar a ação pedagógica, é função da avaliação considerar não “[...] só os conteúdos conceituais, mas também os procedimentais e os atitudinais, indo além do que se manifesta, até a identificação das causas” (p. 79). Logo, se estamos pensando em uma avaliação comprometida com práticas pedagógicas que concebem a língua como prática social, não podemos restringir os objetivos da avaliação à mera aferição de domínio de conteúdos gramaticais, mas recomendamos que o professor de língua estrangeira encoraje o aluno a mobilizar suas capacidades para:

- avaliar diferentes contextos de uso da língua e como eles determinam as escolhas linguístico–discursivas (ex: estruturas gramaticais e o léxico);
- escolher gêneros textuais específicos a partir das suas necessidades e propósitos comunicativos;
- adequar o registro (grau de formalidade e informalidade) às situações e aos seus interlocutores;
- opinar, expor, argumentar, convencer, solicitar, ordenar, instruir, sugerir etc.;
- utilizar estratégias de polidez;
- inferir o que está implícito;
- usar estratégias para compensar eventuais dificuldades linguístico–discursivas;
- negociar e resolver situações–problema;
- valer-se dos seus estilos de aprendizagem;
- valorizar “o conhecimento de outras culturas como forma de compreensão do mundo em que vive” (PCN–LE, op.cit., p. 75);
- demonstrar tolerância, respeito e compreensão em relação ao Outro, ou seja, à língua e à cultura estrangeira.

Como avaliamos?

Tanto os PCN–LE (1998) quanto os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (2007) discutem duas possibilidades de avaliação: a *somativa* e a *formativa*. A primeira, realizada logo após a ministração de um conteúdo específico, tem por objetivo o julgamento do domínio de um conteúdo ou conjunto de conteúdos e é, geralmente, utilizada para certificar e promover o aluno. Os resultados de uma avaliação somativa são traduzidos por notas e médias que refletem um processo que visa, apenas, à classificação e à homogeneização das capacidades que foram trabalhadas e estimuladas pelo professor. Por outro lado, a avaliação formativa possui um caráter reflexivo sobre a aprendizagem e contempla não apenas o produto, mas o processo pelo qual o aluno foi desenvolvendo suas capacidades e utilizando estratégias para lidar com ou superar suas dificuldades.

Num processo de avaliação no qual é importante ter “[...] acesso ao que os alunos **podem fazer com** a língua estrangeira, e não apenas ao que **sabem sobre** ela” (FORTES e ZILLES, 2009, p. 224), faz-se premente pensar em uma prática avaliativa, que, para além de somativa, seja formativa¹⁹, evidenciando aspectos vulneráveis na aprendizagem e que necessitam de maior dedicação e acompanhamento do professor e serem melhor trabalhados pelo aluno. Dessa forma, acreditamos que **práticas avaliativas** devam tornar-se **práticas educativas**, no sentido mais amplo do termo, e devam contribuir para o desenvolvimento e formação dos alunos, afastando-nos da concepção de que toda avaliação é classificatória e punitiva.

As provas e testes, tais quais os concebemos normalmente, configuram-se em apenas **um** tipo de instrumento de avaliação. Devemos levar em consideração que cada professor pode criar os seus próprios critérios de avaliação e grades avaliativas que o ajudem no acompanhamento do desempenho de seus alunos, sem perder de vista que a avaliação deva ser um elo que integre, de forma justa e ética, professores, pais de alunos e alunos. Consequentemente, entendemos que toda avaliação da língua estrangeira deva ser:

- **processual** – não se restringe a um conteúdo ou momento específico de aprendizagem, mas deve levar em consideração um conjunto de fatores que dizem respeito à evolução do aluno na disciplina. Nos planos de aula propostos anteriormente exemplos de avaliação processual seria evidências comportamentais e atitudinais de tolerância às diferenças individuais que o aluno é capaz de demonstrar em relação aos colegas da própria turma ao longo de um bimestre/ano ou como o aluno progride na leitura de relatos de pesquisa.
- **espiralada** – o aluno precisa perceber que os conhecimentos não são estanques e que aprendemos associando, relacionando saberes novos a

19 Sabemos quão difícil é avaliar qualitativamente alunos em turmas numerosas. No entanto, queremos registrar que a avaliação formativa não pode ser reduzida ao cumprimento de tarefas ou *trabalhos* e pesquisas escolares. A concepção de avaliação formativa transcende, igualmente, a mera presença do aluno em sala de aula, mas compreende que a partir de um exame da participação efetiva do aluno, é possível, acompanhar o seu desempenho e progresso.

saberes antigos. Assim o aluno terá oportunidade de rever conceitos e revisitare conteúdos. Nos planos de aula propostos anteriormente um exemplo de avaliação espiralada poderia ser a articulação do que foi aprendido sobre o uso de termos pejorativos ou politicamente incorretos quando no tratamento de outro tema em outro contexto de produção.

- **diversificada** – vários instrumentos de avaliação podem ser utilizados (testes formais, projetos de elaboração de campanha, blog, jornal, vlog, Facebook da turma, pesquisas, autoavaliação, *portfolios*²⁰, diários, relatos de experiência etc.). Nos planos de aula propostos anteriormente um exemplo de avaliação diversificada seria, por exemplo, a elaboração de uma pesquisa para descobrir produtos nas prateleiras de supermercados que são testados em animais ou produção de uma campanha publicitária para conscientizar outros alunos e a comunidade sobre testes com animais pela indústria cosméticos.
- **transparente** – os alunos e os pais devem conhecer os instrumentos avaliativos, os seus objetivos, valores e pesos desde o início do ano letivo. Havendo necessidade de mudar as regras ou instrumentos de avaliação, que foram previamente acordados, o professor deve informar aos alunos e pais;
- **ampla** – a avaliação pode incluir elementos que extrapolam a aferição do conteúdo linguístico na disciplina de Língua Estrangeira. O professor pode avaliar fatores como *envolvimento do aluno na disciplina, progresso individual, interação e cooperação com o colega, participação em sala, atitudes de respeito em relação à língua estrangeira* etc.;
- **inclusiva** – que possa levar em consideração as necessidades específicas, a pluralidade étnico-racial, os diferentes estilos de aprendizagem, a diversidade religiosa, sexual e de gênero dos alunos, sem provocar situações que segmentem, causem constrangimentos ou excluam. Alunos com deficiência visual, por exemplo, precisam de um tempo diferenciado

20 Seleção e organização de trabalhos, projetos, relatos e outros textos ou documentos que compõem a história individual e pessoal do aluno, possibilitando a sua reflexão acerca dos conteúdos e temas aos quais é exposto durante a disciplina de língua inglesa.

para responder às questões de uma avaliação, pois a escrita do Braille, que faz uso de instrumentos como reglete e punção, é produzida em um ritmo mais lento.

Muitas vezes, o processo de avaliação se torna complexo e difícil para o professor, haja vista que precisa dar conta do progresso individual de cada um dos seus alunos. Assim, é importante que os critérios de avaliação não se reduzam, como assevera Fortes e Zilles (2009) a “um esquema binário de certo e errado, mas antes se expressem por um elenco de possibilidades sobre um eixo que define graus de adequação” (p. 231). Por esse motivo, sugerimos alguns aspectos que podem auxiliar o professor no processo avaliativo, contemplar ritmos e estilos individuais:

Compreensão Auditiva Demonstra ser capaz de:	Sim	Não
Fazer uso e aprimorar estratégias de escuta adequadas ao gênero textual trabalhado		
Entender informação geral sobre determinado assunto		
Entender informação específica sobre determinado assunto		
Distinguir informação geral de específica nos diferentes gêneros explorados		
Entender informação veiculada tipicamente em tempo presente (rotina, hábitos, preferências, descrições de lugares, objetos e pessoas)		
Entender informação veiculada tipicamente em tempo passado (acontecimentos passados)		
Entender informação veiculada tipicamente em tempo futuro (previsões)		
Identificar uma linha de argumentação e posicionamentos/opiniões dos participantes em uma conversa.		
Reconhecer vocabulário relacionado aos temas trabalhados		
Compreender os papéis sociais assumidos pelos participantes de uma interação		
Fala Demonstra ser capaz de:	Sim	Não
Participar adequadamente de interações orais visando à construção coletiva de conhecimento		
Expressar ponto de vista em relação ao tema trabalhado		
Responder a perguntas orais (perguntas do tipo sim ou não e perguntas do tipo, onde, quando, o quê) sobre um tema		
Narrar / informar sobre experiência vivida relacionada ou não ao tema trabalhado		
Construir argumentos para sustentar pontos de vista		
Selecionar e ordenar conteúdo temático relevante		
Empregar vocabulário relacionado ao tema trabalhado		

Adequar a produção ao contexto de interação (para quem e como fala)		
Adequar diferentes estruturas sintáticas a serviço da necessidade comunicativa		
Leitura Demonstra ser capaz de:	Sim	Não
Fazer uso e aprimorar estratégias de leitura adequadas ao gênero textual trabalhado		
Distinguir informação geral de informação específica nos diferentes gêneros explorados		
Reconhecer diferentes gêneros textuais e seus propósitos comunicativos		
Reconhecer e inferir sentidos para o vocabulário relacionado aos temas trabalhados		
Levantar e confirmar hipóteses para os textos lidos		
Relacionar linguagem não verbal e verbal		
Fazer inferências relevantes		
Utilizar conhecimento prévio para a compreensão da estrutura composicional ⁴ do texto e do seu tema		
Identificar fatos e opiniões		

Escrita			
Demonstra ser capaz de:	Sim	Não	Progredindo
Produzir os gêneros trabalhados (HQ, lista, tirinha, cartaz, instrução de jogo, etc.)			
Construir argumentos para sustentar ponto de vista			
Listar fatos e opiniões			
Relatar experiências por meio de diferentes gêneros (cartazes, panfletos informativos, blogs, relatos de experiência ou pesquisa etc.)			
Adequar a produção ao contexto de interação			
Adequar diferentes estruturas linguísticas a serviço da necessidade comunicativa			

Selecionar e ordenar conteúdo temático relevante de forma coerente			
Gramática crítico-reflexiva			
Demonstra ser capaz de:	Sim	Não	Progredindo
Compreender o funcionamento de aspectos linguístico-discursivos em textos orais e escritos			
Construir sentido para aspectos linguístico-discursivos da língua em uso			
Perceber implicações do uso das variantes padrão e não padrão da língua inglesa			
Identificar recursos linguísticos das variantes padrão e não padrão da língua inglesa			
Ajustar uso da língua à variante padrão			
Vocabulário			
Demonstra ser capaz de:	Sim	Não	Progredindo
desenvolver e aprimorar estratégias de aprendizagem de vocabulário			
Ampliar aprendizagem de vocabulário em relação aos temas desenvolvidos			
Reconhecer vocabulário trabalhado			
Utilizar vocabulário relacionado aos temas trabalhados			

Embora trabalhosos, quadros de acompanhamento individual do aluno vêm ao encontro do que se denomina de avaliação formativa à medida que permitem que o professor conheça seu aluno e monitore o seu progresso na disciplina. Lembramos que tais quadros podem ser apropriados e refinados cada vez mais pelo professor.

Considerações Finais

Embora uma proposta dessa natureza possa fornecer ideias para uma reestruturação de práticas pedagógicas relativas ao ensino de línguas no Ensino Fundamental II, tal como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras iniciaram há doze anos, uma reestruturação seria possível, a nosso ver, com a publicação e ampla divulgação da Proposta de Reformulação Curricular no Ensino Fundamental II do Sistema Estadual da Paraíba, elaborada em 2010, atrelada a um programa permanente de formação continuada, o que, até o presente momento, ainda não ocorreu.

É esse programa de formação que poderá garantir que o professor compreenda e apreenda o porquê das mudanças teórico-metodológicas indicadas em relação às concepções de linguagem, língua, texto, gênero textual, capacidades de linguagem, aprendizagem e avaliação. Uma vez que esse processo de formação avance, temos certeza que o professor desenvolverá as condições teórico-metodológicas necessárias para uma ação plena de **educar na e pela Língua Estrangeira** de forma a capacitar o aluno a utilizá-la na modalidade verbal, tanto na escuta e produção de gêneros orais, quanto na leitura e produção de gêneros escritos. Com efeito, essas ações permitirão desencadear um processo de resignificação, qualificação, valorização e transformação da educação brasileira.

Referências

ARMSTRONG, T. **Inteligências múltiplas na sala de aula. 2^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.**

BARTON, D., HAMILTON, M., IVANIC, R. **Situated Literacies. Reading and Writing in Context. London: Routledge, 2000.**

BRASIL, República Federativa do Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n° 9.394), 1996.

BRONCKART, J.P. e DOLZ, J. La notion de competence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? In: **Raison éducatives. Paris: De Boeck Université, n° 2/1-2, p. 27-44, 1999.**

CAZDEN, C. **Classroom discourse: the language of teaching and learning. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, 1988.**

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In. CRISTOVÃO, V. L. L. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p. 305-344.**

CRISTOVÃO, V. L. L.. Para um expansão do conceito de capacidades de linguagem. In.: BUENO, Luzia et.al. **Gêneros Textuais e Formação Inicial: uma homenagem à Malu Matencio. São Paulo: Mercado de Letras, 2013, p. 357-383**

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L.. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In. SZUNDY, Paula Tatianne Carréra et.al

(Orgs.): **Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro**. Campinas: Pontes, 2011, p. 17-39.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B. et. al. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, J.; PASQUIER, A. BRONCKART, J.P. L'aquisitiondesdiscours:emergence d'une competence ou apprentissage de capacities-langagières? In.: **Études de Linguistique Appliquée**, 1993, n°92, p. 23-37.

FORTES, M. S. ; ZILLES, A. M. S. Avaliação: uma reflexão. In: LIMA, D. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa - conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, p. 221-233, 2009.

GARDNER, H. **Frames Of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic Books, 1983.

GIMENEZ, T. ; MONTEIRO, M. C. G. (OrgS.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. v. 1. 222p.

HUDSON, T. Trends in assessment scales and criterion-referenced language assessment. **Annual Review of Applied Linguistics**, 25, p. 205-227, 2005.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

MACHADO, A. R. e CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de Modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de Gêneros. In: ABREU-TARDELLI, L. S. e CRISTOVÃO, V. L. L..

Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p. 123-151.

ORTENZI, D.; GIMENEZ, K., GIMENEZ, T. CRISTÓVÃO, V.; FURTOSO, V. **Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês.** Londrina: Eduel, 2008.

PEREIRA, M. Z. ; ALBINO, A. (Orgs.) *Ensaio sobre questões curriculares.* João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Gerência Executiva da Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: Linguagens e Diversidade Sociocultural.** João Pessoa: SEC/Grafset, 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Coordenadoria de Ensino Médio. **Referenciais curriculares para o Ensino Médio da Paraíba. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. 1a ed.** João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação e Cultura da Paraíba, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens.** Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PETRECHE, C. R. C. A sequência didática nas aulas de língua inglesa do Ensino Médio e o Desenvolvimento de capacidades de linguagem. In.: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo.** Londrina: UEL, 2008, p. 239-258.

SCARAMUCCI, M. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In.: ROTTAVA, L e SANTOS, S (Orgs.). **Ensino e Aprendizagem de Línguas: língua estrangeira,** Ijuí: Editora Unijuí, 2006, p. 49-61.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In.: SCHNEUWLY, Bernard et. al. **Gêneros Orais e Escritos na Escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p.41-70.**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Coordenação do Ensino Fundamental. *Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental do Estado da Paraíba. Conhecimentos de Língua Estrangeira. João Pessoa: 2010.*

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In SIGNORINI, I. ; FIAD, R. (Org.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012. p. 282-303.*

STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Caderno Cedes, vol. 33, n° 89, Campinas, Jan./Abr. p. 51-71, 2013.*

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 2000.**

Bibliografia de referência para o professor

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino e Aprendizagem de língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____ (Orgs.) **Inglês em escolas públicas não funciona?: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

DIONÍSIO, Anglea Paiva et. al (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos)**. Brasília, 1998.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1º e 2º ciclos)**. Brasília, 1998.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (3º e 4º ciclos)**. Brasília, 1998.

MEC. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**, Brasília, 2004.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 1998.

MEC. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília, 2004.

ROJO, Roxane ; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.**

RODRIGUES, David (Org.). **Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2011.**

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Editora Ática, 2009.**

Sítios de interesse:

Associação de Educação Cidadã: <http://www.teachingcitizenship.org.uk/>

Consumer Classroom, site para professores que reúne bibliografia extensa de recursos para uma educação do consumidor: <http://www.consumerclassroom.eu/?referer=dolceta.eu>

Fundação Victor Civita, que produz as revistas Nova Escola e Gestão Escolar e disponibiliza banco de dados sobre a prática docente no país, livros e pesquisas sobre a educação brasileira: <http://www.fvc.org.br/>

Organização das Nações Unidas, no qual o professor pode encontrar ideias para trabalhar com temas acerca de, entre outros, Educação para a Paz; Direitos Humanos; Pobreza de acordo com diferentes faixas etárias:

<http://cyberschoolbus.un.org/>

Portal do Professor (MEC), no qual o professor pode ler notícias sobre educação e iniciativas do MEC, partilhar um plano de aula, acessar sugestões de planos de aula e materiais didáticos, fazer cursos etc.: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>

Revista Nova Escola, na qual o professor encontra artigos didático-pedagógicos, planos de aula, projetos, entre outros: <http://revista-escola.abril.com.br/>

Sítio desenvolvido pelo Conselho Britânico e que fornece informações sobre conferências profissionais, artigos acadêmicos, fóruns de discussão e recursos para atividades e planos de aula:

<http://www.teachingenglish.org.uk>

Sítio com opções de atividades, jogos e textos que versam sobre diferentes temáticas:

<http://www.onestopenglish.com/>

Atividades interativas online para professores e alunos que tiverem acesso a laboratório de informática e internet:

<http://www.englishactivities.net/>

Anexo I

Are my Personal Care Products Environmentally Friendly?

Go through your bathroom and bedroom cabinets and in the left-hand columns in the Table below make a list of all the personal care products that you use.

Then look at the products again one by one and put a tick (✓), or a cross (X), depending on whether (a) you think you can do without the product, (b) the product is tested on animals, (c) the packaging of the product is recycled or (d) the container or packaging can be recycled. Also indicate if there are any environment-related symbols on the packaging. Write (NA) if the information is Not Available.

Finally, answer the questions below the Table to decide your first step towards acting more sustainably.

Product	Manufacturer	Can you do without it?	Is it tested on animals?	Is the packaging made from recycled materials?	Can the container or packaging be recycled?	Does it have any environment-related symbols?
e.g. shampoo	L'Oreal					

http://www.dolceta.eu/malta/IMG/pdf/FINAL_REV_EP_LESSON_1_SECONDARY_PERSONAL_BODY_CARE_PRODUCT_USE_AUDIT.pdf

Notas

1 Temas a serem abordados de forma interligada.

2 Ressaltamos a importância de o professor valorizar o conhecimento tácito de compreensão e produção de gêneros textuais que o aluno traz na língua portuguesa.

3 i.e., juventudemudança: rumo a estilos de vida sustentáveis: O planeta Terra está enfrentando uma crise global severa. Consumo ineficiente e padrões de produção estão causando uma tensão insuportável sobre o nosso planeta. Juventudemudança está delineado para auxiliar facilitadores (?) e indivíduos a compreender e falar sobre estilos de vida sustentáveis.

4 A estrutura composicional de um texto refere-se a sua forma e elementos de composição. Por exemplo, o gênero textual cartão-postal é constituído pelos seguintes elementos: destinatário, saudação inicial, informação contida em uma parte do cartão, fechamento e nome do remetente.