

INGLÊS

NA SALA DE AULA:

ação e reflexão 2ª Edição



MODERNA

Richmond



Prefácio

Para nós que trabalhamos na indústria do livro didático, conversar com professores é parte essencial do ofício. Ouvir, ouvir muito os professores faz parte de nosso cotidiano, e é ao mesmo tempo um grande desafio - ouvir atentamente, ouvir colocando-se no lugar do outro e ao lado do outro. Ouvir também àqueles com quem não conversamos pessoalmente, e tentar antecipar, compreender e atender aos seus anseios e necessidades. Certamente sabemos ser impossível agradar ou atender a todos durante todo o tempo. Mas é o exercício da conversa, da troca de ideias e opiniões, de ver as coisas pelos olhos do outro que nos move.

Este livro foi escrito e editado por professores, para professores. Escolhemos o título Inglês na sala de aula porque queremos convidar os leitores à reflexão, e ao mesmo tempo queremos refletir diferentes olhares sobre a profissão.

Os artigos foram escritos por profissionais atuantes na área de ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil: professores dos segmentos de ensino fundamental e médio, professores universitários e atuantes na educação de docentes, autores de livros, profissionais da indústria do livro. Pedimos aos autores que utilizassem um tom informal e próximo aos leitores - como fariam numa oficina ou encontro com professores. Solicitamos também que os artigos descrevessem ou sugerissem atividades de sala de aula que nossos leitores pudessem replicar ou adaptar em suas próprias classes.

O resultado é uma coletânea de reflexões sobre tópicos que julgamos pertinentes ao dia a dia da sala de aula de ensino fundamental e médio. Deliberadamente não fizemos uma pré-seleção de tópicos - cada autor escolheu um tema que lhe é caro, ou é mais recorrente em seu trabalho, ou resume o que tem ouvido de tantos outros professores em diferentes fóruns.

Temos certeza de que os leitores encontrarão nestas páginas reflexos de suas salas de aula, de seus questionamentos, de suas preocupações e de suas alegrias. Também esperamos que este material seja um convite a nossos leitores para que dividam conosco suas opiniões - só assim poderemos continuar esta “conversa”.

Boa leitura, e até breve.

Sandra Possas
Organizadora

Sandra Possas

Mestre em Linguística Aplicada pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres, Reino Unido; Dip RSA; MBA em Gestão de Negócios pelo Ibmec do Rio de Janeiro. Suas atividades na área de ensino de inglês como língua estrangeira incluem formação de professores, desenvolvimento de materiais didáticos e avaliação de programas de ensino. Atualmente é Diretora de Negócios Richmond no Brasil.

Sumário



01

Fragile! Handle with care.
O meio ambiente e a escrita
como processo

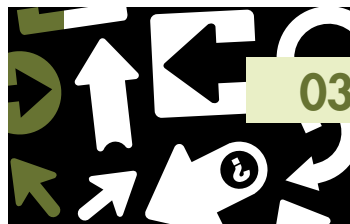
Florinda Scremin Marques p. 5



02

Estratégias para gerar
interesse e disciplina junto
a alunos adolescentes

Vinicius Nobre p. 13



03

Leitura em língua estrangeira:
percorrendo um caminho

Gisele Marçon Bastos Périgo

Jacira Gutierrez Motta p. 19



04

Língua Inglesa e BNCC

Doris Soares p. 25



05

Projetos de trabalho em
educação: uma proposta de
vivências interdisciplinares

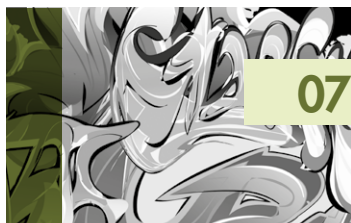
Luciana Pimentel p. 31



06

Cultura digital e BNCC:
Como integrar as tecnologias
na prática pedagógica para
desenvolver competências?

Julci Rocha p. 37



07

Língua e discurso:
perspectivas para a prática
de leitura em sala de aula

Marcelo Furlin p. 43



08

Gêneros discursivos como
eixo da educação linguística
em línguas adicionais

Elzimar G. de Marins Costa (UFMG)
Luciana M. A. de Freitas (UFF) p. 49



09

Interdisciplinaridade, onda
contemporânea: a ordem
disciplinar redesenhada

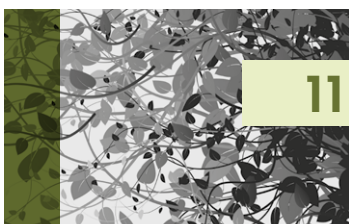
Claudia Maria Vasconcelos Lopes
p. 57



10

A importância de uma
perspectiva transcultural no
ensino de línguas estrangeiras

Nathália Horvath p. 63



11

A prática da leitura extensiva
dentro e fora da sala de aula.
Missão: possível

Roberta Orlando p. 67



12

A aprendizagem de língua
estrangeira no Ensino Médio e
o papel do livro didático

*Eisabeth Prescher, Ernesto
Pasqualin e Eduardo Amos* p. 73



01

Fragile! Handle with care. O meio ambiente e a escrita como processo

Florinda Scremin Marques

The environment is everything that isn't me.
Albert Einstein

*Our environment, the world in which we live and work,
is a mirror of our attitudes and expectations.*
Earl Nightingale

5

Introdução

A língua inglesa é hoje o idioma da comunicação global. É por meio do inglês que povos de extremos da Terra, falantes de outros idiomas, conseguem se comunicar. Essa aproximação dos povos por meio do inglês tem favorecido o conhecimento, a compreensão e respeito das culturas envolvidas.¹ É por meio desse idioma que conseguimos nos inserir no mundo dos negócios e dos estudos, além de discutir assuntos importantes, relacionados a toda a humanidade, como o impacto de nossas ações no meio ambiente em que vivemos.

O termo “meio ambiente” tem sido utilizado para indicar um espaço (com seus componentes bióticos e abióticos² e suas interações) em que um ser vive e se desenvolve, trocando energia e interagindo com ele, sendo

¹ *Transcultural understanding.*

² Componentes bióticos e abióticos são os componentes de um ecossistema. Componentes bióticos são os seres vivos: animais (inclusive o ser humano), vegetais, fungos, protozoários e bactérias, bem como as substâncias que os compõem ou são geradas por eles. Componentes abióticos são aqueles não vivos: água, gases atmosféricos, sais minerais e todos os tipos de radiação. (BRASIL, 1992).

transformado e transformando-o. No caso dos seres humanos, ao espaço físico e biológico, soma-se o “espaço” sociocultural. Interagindo com os elementos do seu ambiente, a humanidade provoca tipos de modificação que se transformam com o passar da história. E, ao transformar o ambiente, os seres humanos também mudam sua própria visão a respeito da natureza e do meio em que vivem. (BRASIL, 1997c, anexo III, p. 233).

Desde 1997, os temas transversais – ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual – apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) auxiliam-nos a dar flexibilidade ao nosso ensino e contextualizar nossa disciplina, a Língua Inglesa, em termos histórico, geográfico, político e cultural, possibilitando o intercâmbio com outras disciplinas no exercício da interdisciplinaridade. Todos são temas de abrangência nacional que podem ser compreendidos por crianças de qualquer faixa etária e que permitem aos alunos desenvolver a capacidade de se posicionar perante questões que interferem na vida coletiva. Além disso, podem ser adaptados à realidade de todas as regiões brasileiras.

Dentro desse tema tão abrangente, vamos abordar a preocupação com o impacto de nossas ações no meio ambiente e as pequenas coisas que cada um de nós pode fazer para ajudar o planeta Terra a recuperar-se dos danos que causamos, ligando, dessa forma, as atividades em sala de aula ao mundo fora dela.

Esperamos que os alunos:

- tornem-se atentos e críticos quanto ao seu comportamento em relação à natureza e ao meio em que vivem;
- estejam cientes do quanto ainda podem fazer para ajudar o planeta, mudando atitudes e adotando novos comportamentos no seu dia a dia, fazendo sua parte para ajudar a recuperar o mundo em que vivem.

Ao mesmo tempo, trabalharemos com atividades que favoreçam o desenvolvimento de estratégias de produção escrita como um processo (*process writing*).

Com isso, esperamos que os alunos:

- tenham ciência das estratégias que compõem cada uma das quatro etapas de produção escrita (*writing*);
- apresentem um produto final de acordo com sua idade e seu nível de proficiência em inglês;
- elaborem um projeto que esteja de acordo com as necessidades da comunidade em que vivem e cujo resultado final seja a exposição de cartazes, a confecção de um jornal com uma coletânea de artigos, poemas e propagandas, entre outros tipos de texto.

Desenvolvimento

Sabemos que escrever é, dentre as habilidades comunicativas, a mais difícil de ser desenvolvida. Por um lado, pelo fato de não dominarmos as estratégias de produção escrita e, por outro, pelo receio de nos expor.

De modo geral, a tarefa de elaborar um texto escrito amedronta os alunos por diversas razões, dentre elas, principalmente, a falta de ideias e a dificuldade em organizá-las, assim como a falta de conhecimento sistêmico para expressá-las.

Vamos abordar o processo de produção escrita, procurando mostrar o que pode ser feito em cada uma de suas fases para que os alunos tenham mais ideias, saibam organizá-las e orgulhem-se de seu produto final.

As seis fases do processo de produção escrita são:

- 1 pré-escrita e planejamento;
- 2 geração de ideias;
- 3 organização e planejamento;
- 4 esboços, revisões e reelaborações;
- 5 editoração (reflexão e revisão);
- 6 produção final.

Fase 1 Pré-escrita e planejamento

Antes mesmo de começar a gerar ideias, todo escritor considera:

- o seu **propósito**, isto é, *por que* escrever;
- o seu **público-alvo**, isto é, *para quem* ele vai escrever, quem será seu leitor;
- a **estrutura** que pretende dar ao conteúdo, isto é, que *gênero discursivo* será: uma mensagem, uma lista, um poema, um conto, um cartaz, um anúncio, entre outros.

Nenhum escritor começa a escrever sem que esses três itens estejam estabelecidos, pois sua definição causa impacto nas opções do autor sobre qual linguagem será usada e o tipo e a quantidade de informações que serão apresentadas. É importante lembrar que: “O processo de produção escrita é uma interação em que o interlocutor, ou seja, o leitor, está ausente, e este fato representa um grande desafio a quem se propõe a escrever.” (BRASIL, 1998, p. 98). Se pretendemos que nossos alunos escrevam com um propósito comunicativo, devemos, em conjunto, estabelecer quem será o público-alvo. Também deve ficar muito claro para eles que um escritor pouco sabe sobre os conhecimentos que esse público possui. Essa lacuna informacional motiva qualquer autor a imaginar quais dúvidas o leitor terá e a buscar informações e organizar suas ideias para sanar possíveis questionamentos.

Em sala de aula, portanto, para escrever com um objetivo comunicativo “verdadeiro”, os alunos precisam saber com certeza **para quem, o quê e por que** estão escrevendo. E é em conjunto com os alunos que será definido se quem entrará em contato com o produto final será a comunidade de fora da escola, a comunidade de dentro da escola ou somente a turma de outra sala. Alunos e professores também decidirão o tópico – neste caso, sugerimos *Simple Things We Can Do to Help Save Our Planet, What the World Needs Now...* ou *Fragile! Handle with Care* – e, finalmente, qual será o produto final, se um poema, uma narrativa, uma reportagem, entre outros. Assim, cria-se uma motivação que estimula os alunos a pesquisar e redigir seus textos.

Fase 2 Geração de ideias

Depois de esses pontos terem sido definidos, os alunos precisam de ideias e vocabulário que lhes permitam escrever em inglês. Dessa forma, podemos utilizar nesta fase diversas atividades que facilitam a geração de ideias e o conhecimento dos vocábulos relacionados a elas.

O início deve ser feito com um **disparador**, ou *trigger*, que pode ser qualquer atividade que estimule a curiosidade e o interesse dos alunos, motivando-os, envolvendo-os e convidando-os a buscar suas experiências e seus conhecimentos prévios, levantar hipóteses e buscar respostas. Esse **disparador** pode ser uma gravura (como o globo terrestre), o trecho de um vídeo, uma música, uma fotografia, perguntas e inúmeras outras coisas que possam motivá-los a gerar ideias.

Fase 3 Organização e planejamento

Com o auxílio desse disparador, passamos à geração e à organização de ideias por meio de algumas das atividades abaixo. Com o **propósito** e o **público-alvo** em mente, podemos selecionar, a partir das ideias geradas, qual tópico será focado, quais assuntos serão incluídos e como eles serão apresentados, isto é, a ordem que terão. Essas ideias podem ser organizadas por ordem de prioridade, de relacionamento, de contraste, etc.

Algumas sugestões de processos para gerar e organizar ideias são:

- promover um *brainstorming* (“tempestade de ideias”) em que uma palavra ouvida por alguém gera a lembrança de outra;
- elaborar e responder uma série de perguntas, como: *who, what, where, when, why, how*, etc.;
- fazer um *clustering*, ou seja, agrupar palavras relacionadas, formando uma “teia” (*wordweb* ou *spiderweb*);
- tomar notas por meio de mapas organizacionais (*mind maps*);
- fazer listas de prós e contras (*for & against*);
- responder a um questionário;
- entrevistar pessoas;
- fazer uma pesquisa.

Cada escritor tem sua própria fórmula para coletar ideias e planejar sua escrita. Alguns elaboram esquemas, outros anotam palavras-chave; uns só pensam, outros ainda organizam as ideias à medida que criam seus textos; porém, todos fazem um replanejamento no decurso de sua escrita.

Fase 4 Esboços, revisões e reelaborações

O primeiro rascunho

Nessa fase, utilizando as ideias e o planejamento mencionados anteriormente, o escritor escreve seu primeiro texto tendo em mente o público-alvo, o propósito e o gênero discursivo.

A primeira revisão com enfoque nas ideias e na sua organização

Ao escrever o primeiro esboço do texto, o autor já pressupõe que precisará reescrevê-lo, pois é muito raro um texto estar pronto já em sua primeira versão, uma vez que sempre esquecemos alguma informação ou não somos muito claros em algum trecho. A primeira revisão foca as ideias contidas no texto, baseando-se em perguntas que questionam se as informações são suficientes.

O escritor recebe a ajuda de alguns leitores, que fazem comentários e sugestões, em uma atividade chamada *peer editing* (edição dos colegas), também utilizando os mesmos questionamentos.

A segunda revisão com enfoque no modo como o texto foi escrito

Após cada revisão, o autor reescreve seu texto, e esse processo repete-se tantas vezes quantas forem necessárias, visto que ele relê, reflete, retorna ao primeiro planejamento, revisa, refaz e reelabora o texto.

Revisão do professor

Nesse ponto, o trabalho do professor ficou facilitado, pois “outros” leitores já leram e comentaram os textos. Se ele tiver dado o suporte necessário durante o processo,

encontrará textos quase perfeitos para o nível de proficiência dos alunos. O professor também se baseará nas mesmas perguntas feitas pelo escritor e pelos outros leitores, mas verificará ainda o uso de vocabulário pertinente e a correção das estruturas gramaticais.

Fase 5 Editoração (reflexão e revisão)

Nessa penúltima fase, o escritor/aluno, com base nas informações recebidas, preocupa-se em melhorar ainda mais seu texto para que não ocorram, principalmente, mal-entendidos.

Fase 6 Produção final

Quando fica satisfeito com o resultado alcançado, o autor apresenta a **versão final** de seu texto ao público-alvo.

A seguir, apresentamos algumas sugestões de atividades que têm como objetivo prover os alunos de ideias e vocabulário pertinentes a cada tema, assim como trabalhar a conscientização e o pensamento crítico sobre suas atitudes em relação ao planeta em que vivemos.

Na sala de aula: sugestões de atividades

Atividade 1 Enlarging Your Vocabulary – ENVIRONMENTAL IDIOMS

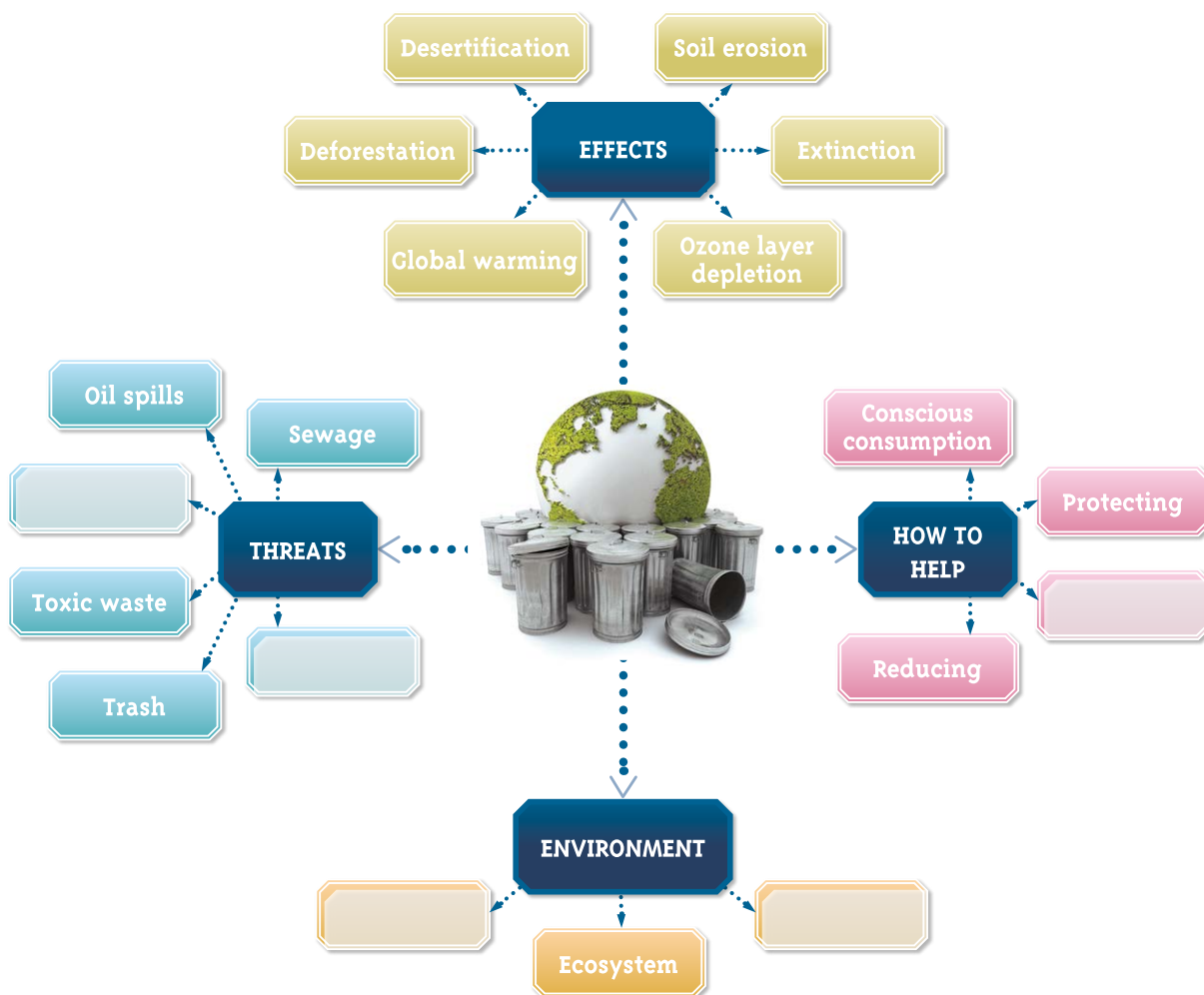
O professor escreve no quadro “*Planet Earth & the Environment*” e explica o que isso significa. Em seguida, em pequenos grupos, os alunos realizam um *brainstorming* de palavras e expressões relacionadas ao tópico.³

Algumas palavras e expressões que podem surgir são: *ozone layer, oil spills, deforestation, soil erosion, landfills, depletion, endangered species, biodiversity, pollution, extinction, trash, toxic waste, ecosystems, sewage, ecological footprint, desertification, global warming, biomes, drought, energy efficient, floods, fuel efficient, greenhouse effect, organic fertilizers, recycling, solar energy, water shortage, packaging, refills, etc.*

Atividade 2 Organizing Your Ideas – CLUSTERING

O professor explica que as palavras que se relacionam ao tema “*Planet Earth & the Environment*” referem-se a *threats* (ameaças), *effects* (efeitos) e *how to help* (como ajudar). Depois, o professor pede aos grupos que digam suas palavras e pergunta a eles onde deve colocá-las, agrupando aquelas que têm relação entre si. Assim, formarão uma *wordweb* ou *spiderweb*, como a que apresentamos a seguir, e à qual podem ser acrescentadas outras palavras.

³ Se os alunos não souberem as palavras em inglês, podem fazer o *brainstorming* em português e, depois, procurar o vocabulário no dicionário ou em outras fontes (revistas, jornais, *sites* de busca na internet, etc.). O professor deve trabalhar com vocabulário e estruturas que possam ser utilizados na produção final.



Atividade 3 Getting Conscious – THE RECYCLING BINGO

- O professor prepara um quadro semelhante ao que se segue, com perguntas de acordo com a faixa etária dos alunos.⁴ Em sala, pede a eles que leiam o quadro, esclarece dúvidas e trabalha a pronúncia. Em seguida, prepara os alunos para a atividade de *mingling* (misturar-se).
- Os alunos primeiro respondem às perguntas individualmente (*Be Honest!*), depois as fazem aos colegas até encontrar alguém que responda alguma delas de modo afirmativo. Quando isso acontece, o nome do colega que respondeu positivamente é anotado no quadrinho correspondente à pergunta. O primeiro aluno que conseguir preencher uma linha horizontal, vertical ou diagonal deve gritar “BINGO!”.
- Os vencedores podem receber um prêmio (algum objeto reciclado) e responder às seguintes perguntas: “*What called your attention?*”; “*What was interesting?*”; “*Were you surprised by any item?*”.

4 Outras sugestões de perguntas: “*Do you avoid buying or using Styrofoam?*”; “*Do you avoid using plastic utensils, such as spoons?*”; “*Do you return all plastic bottles to the store for deposit?*”; “*Do you recycle aluminum cans?*”.

Do you turn off the light when leave a room?	Do you turn off the faucet while brushing your teeth?	Do you recycle newspaper?	Do you take your own shopping bags to the stores?
Have you ever donated old clothes?	Do you share your books or magazines with other people?	Do you use cloth napkins instead of paper ones?	When you go to the beach or river do you collect your trash?
Have you ever received a recycled gift?	Do you avoid using a bag if you are buying only one item at a store?	Do you use old grocery bags for garbage?	Do you reuse old glass containers?
Do you try to walk or use your bike to go to places near your house?	Do you avoid using plastic utensils, such as spoons?	Do you try to take short showers?	In your house is there a place for composting?

Atividade 4 Doing Our Part – PEOPLE CAN SAVE THE EARTH BY...

O professor divide a turma em grupos pequenos. Cada grupo tem a liberdade de escolher um dos assuntos apresentados no *spiderweb* anterior.

Com base nas respostas do bingo, cada grupo discute as pequenas ações do dia a dia que os alunos podem adotar para ajudar a salvar o planeta.

O professor, então, apresenta modelos dos gêneros que os alunos vão elaborar para ilustrar sua posição.

Atividade 5 Exhibit – SIMPLE THINGS WE CAN DO TO HELP SAVE OUR PLANET

Os alunos preparam uma exibição com o material elaborado para seu público-alvo.

Considerações finais

Procuramos aqui apresentar algumas sugestões de como podemos unir o desenvolvimento da produção escrita como processo à preocupação com o impacto de nossas ações no meio ambiente. Acreditamos que essas atividades (e muitas outras) motivam os alunos a escrever, pois existe uma ligação entre o que será discutido e suas experiências pessoais.

Esperamos que as sugestões sejam úteis à prática de ensino do professor, auxiliando-o a fazer o intercâmbio com outras disciplinas no exercício da interdisciplinaridade.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, L. M. S. *Temas transversais*. Como utilizá-los na prática educativa? Curitiba: IBPEX, 2007.
- BRASIL. *Estudo de impacto ambiental, relatório de impacto ambiental*. RIMA: manual de orientação. São Paulo: Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo, 1992. Série Manuais.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997a. v. 8.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997b. v. 1.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua estrangeira (terceiro e quarto ciclos). Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: meio ambiente. Brasília: MEC/SEF, 1997c. v. 9.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*: orientações complementares. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- FURTADO DOS SANTOS, J. C. *Aprendizagem significativa*: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

- GURGEL, T.; BREDI, T. Escrever de verdade. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Abril, v. 219, n. XXIV, jan.-fev. 2009, p. 38-45.
- HARMER, J. *How to Teach Writing*. Harlow: Pearson Longman, 2004. How to Teach Series.
- HEDGE, T. *Writing*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2005. Resource Books for Teachers Series.
- HOLDEN, S.; ROGERS, M. *O ensino da língua inglesa*. 2. ed. São Paulo: SBS, 2004.
- OMAGGIO HADLEY, A. Teaching for Cultural Understanding. In: *Teaching Language in Context*. 2. ed. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1993. p. 353-411.
- SCARCELLA, R. C.; OXFORD, R. Culture. In: *The Tapestry of Language Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992. p. 182-192.
- STAREPRAVO, A. R.; PAROLIN, I. C. H.; BOZZA, S. *Na escola sem aprender? Isso não!* Três olhares sobre o aprender e o ensinar. Pinhais: Melo, 2009.
- STEMPLESKI, S. Linking the Classroom to the World: The Environment and EFL. In: *English Teaching Forum*, 1993, v. 31 (4), p. 2-11.
- THE EARTH WORKS GROUP. *50 coisas simples que as crianças podem fazer para salvar a Terra*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

Florinda Scremin Marques

Mestre em Língua Inglesa pela Universidade do Paraná, leciona inglês há mais de 30 anos. Atualmente é professora e orientadora dos módulos de Estratégias de Leitura e História da Metodologia da Língua Inglesa no Curso de Especialização em Tradução e Metodologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR).

Nos últimos anos, tem-se dedicado à formação de professores. Sempre muito interessada em compartilhar conhecimentos, foi uma das fundadoras da Braz-Tesol Regional Chapter Curitiba, entidade que tem como objetivo a organização de conferências e cursos para a formação e a atualização de professores de língua inglesa. Também com esse mesmo objetivo tem ministrado *workshops* e palestras em conferências nacionais e internacionais e em cursos de formação de professores.



02

Estratégias para gerar interesse e disciplina em alunos adolescentes

Vinicius Nobre

13

Introdução

Grupos de alunos adolescentes exigem uma série de habilidades e estratégias bem específicas por parte do professor. Conseqüentemente, muitas vezes, gerenciar esses alunos (cheios de peculiaridades) pode ser uma tarefa bastante desafiadora. São os alunos que trazem questões comportamentais, motivacionais e educacionais à tona, e nós, educadores, podemos ficar perdidos na hora de tomar decisões e administrar uma turma mais complexa.

A essência do gerenciamento de sucesso de turmas numerosas de adolescentes reside em garantir dois fatores principais: a **disciplina** e o **interesse**. Esses dois conceitos precisam caminhar juntos para que possamos manter o equilíbrio necessário e ter sucesso no controle de salas de aula repletas de jovens. Ur (2006) afirma ser mais fácil administrar um grupo altamente motivado, mas, ao mesmo tempo, quando trabalhamos com adolescentes, não podemos focar apenas em atividades e momentos interessantes para gerar essa motivação. Precisamos dedicar igual planejamento e energia a questões **disciplinares**, com o objetivo de produzir um clima favorável ao estudo e à aprendizagem.

Esses dois pilares podem ser construídos pela escolha apropriada de atividades. Neste artigo, classificaremos essas atividades em dois grupos: atividades que geram movimento (***stirring activities***) e atividades que acalmam (***settling activities***). E discutiremos como é possível transformá-las e melhor explorá-las para gerenciar nossos alunos com mais sucesso.

Planejamento

Malamah-Thomas (1987) atesta que o sucesso de qualquer aula depende do tipo de planejamento que foi destinado àquela aula específica e defende que, se o professor conhece a turma profundamente, poderá prever as reações dos alunos às diferentes atividades propostas. Dessa maneira, podemos concluir que um professor que busca entender melhor seus alunos tem mais chances de acertar ao tomar decisões quando prepara suas aulas. Assim, a preocupação com o equilíbrio saudável entre momentos de “concentração” e de “agitação” deve começar ainda no momento de pensar o que será realizado em sala.

Professores que têm facilidade em gerenciar grupos grandes podem ter nascido com determinados talentos, mas isso não implica que tal habilidade seja apenas nata. Todos podem desenvolver certas características e estratégias para atingir essa meta. O primeiro passo reside em identificar seu próprio estilo e conhecer seus alunos cada vez melhor para fazer escolhas conscientes antes mesmo do momento da aula efetiva.

Ao escolher as atividades que serão usadas, por exemplo, Hadfield (1994) relaciona os fatores que devem ser considerados:

- a personalidade do professor e seu estilo;
- o perfil do grupo;
- o ritmo da aula, a semana, o ano letivo;
- as limitações do conteúdo programático.

Ao planejar sua aula, o professor pode usar as considerações acima para determinar a proporção e a organização entre ***stirring*** e ***settling activities*** a serem utilizadas. É natural que o professor tenha preferência por atividades mais condizentes com sua própria personalidade, no entanto, escolher atividades diferentes pode ajudá-lo a variar o ritmo das aulas. Em outro contexto, ao trabalhar com uma turma excessivamente agitada, talvez seja recomendável que o professor planeje uma quantidade maior de ***settling activities*** para garantir momentos de concentração. Da mesma forma, horários e épocas do ano também influenciam nessa decisão – a primeira aula do dia exige a priorização de atividades diferentes daquela que vem após a aula de Educação Física, por exemplo.

Independentemente da maneira como essas atividades serão selecionadas e distribuídas, é importante mantermos sempre certa variedade durante a mesma aula, como afirmam Richards e Lockhart (2006). Segundo eles, os alunos sentem-se mais motivados quando propomos uma riqueza de atividades para evitar momentos de previsibilidade e repetição. Ao fazermos escolhas entre ***stirring*** e ***settling activities***, esse elemento surpresa pode ser alcançado mais facilmente. Em resumo, é possível demonstrarmos na preparação de uma aula nossa preocupação em gerar tanto disciplina quanto interesse.

Stirring activities

Atividades que geram movimentação podem ser mais difíceis de ser implementadas por professores menos experientes, mas elas são essenciais para criar um ambiente mais

relaxado e divertido e aumentar a motivação dos alunos. Elas também trazem elementos sociointeracionais¹ que agregam valor educacional ainda maior à nossa proposta de desenvolvimento da linguagem e da comunicação, pois precisamos lembrar que o “social/individual, alteridade/subjetividade, cognitivo/discursivo coexistem e condicionam-se mutuamente, sendo responsáveis, em seu conjunto, pela ação dos sujeitos empenhados nos jogos de atuação comunicativa ou sociointerativa.” (KOCH, 2003).

Uma das principais diferenças entre o ensino de crianças e adolescentes e o de adultos é a administração da energia que as crianças e os adolescentes possuem. Os adolescentes podem apresentar tanto hiperatividade extrema quanto letargia incurável. Portanto, para evitar que fiquem excessivamente animados ou entediados, o professor deve encontrar maneiras de canalizar a energia de seus alunos, balanceando **stirring** e **settling activities**. Ao tentar sufocar uma energia que não pode ser controlada, impondo regras e autoridade sem compreender a necessidade de movimentação e a animação dos alunos, podemos gerar reações de indisciplina difíceis de serem controladas. É preciso propor atividades (previamente escolhidas pelo professor e que logicamente tenham intuito educativo) que propiciem a utilização desse entusiasmo característico da idade de maneira positiva e consciente.

Algumas atividades que geram tais reações são:

- **Mingling activities** – Atividades que exigem que os alunos levantem-se e socializem-se com diferentes colegas em aula costumam gerar grande empolgação, pois propiciam um momento mais descontraído e permitem que eles conversem com diferentes pares. Podem ser propostas pesquisas, questionários, dramatizações, *find someone who...*, entre outras atividades que demandem interação com o maior número de pessoas possível. Para garantir o sucesso da atividade, é preciso que a tarefa seja explicada de forma bastante clara e que a estrutura linguística a ser utilizada seja conhecida dos alunos e já tenha sido praticada suficientemente.
- **Games** – Jogos sempre desencadeiam mais animação e trazem um ar de novidade às aulas. No entanto, a competitividade excessiva pode ser um elemento negativo no relacionamento de determinados grupos. Por isso, é interessante considerar a utilização de jogos cooperativos. Guillermo Brown (1994) define-os como jogos que visam a promover a participação e a contribuição de todos, objetivando maior empatia, solidariedade e comunicação. Além disso, é importante pensar qual foco de desenvolvimento linguístico podemos trabalhar em cada jogo. É possível fazer uma revisão de gramática ou vocabulário, proporcionar a prática de uma estrutura específica ou desenvolver habilidades linguísticas.
- **Board races** – Os alunos podem usar sua energia de maneira bastante física em atividades que exijam uma corrida até o quadro, por exemplo. Pode ser um ditado em que o professor fala uma palavra e um representante de cada grupo corre para escrevê-la no quadro; ou pode ser uma corrida na qual um aluno de cada grupo escreve uma palavra que aprendeu durante o curso no quadro, antes de passar o giz ao próximo membro da equipe, que também deverá escrever uma palavra no quadro, e assim por diante. *Board races* podem tomar diferentes formas, mas sempre devem incluir uma corrida até o quadro. Essa é uma maneira garantida de fazer com que os alunos gastem sua energia.

1 Por meio de jogos e atividades em grupo, os alunos são encorajados a interagir com seus pares e acabam por desenvolver habilidades essenciais para sua formação.

- **Stations** – A sala de aula também pode ser explorada fisicamente. O professor pode criar diferentes “estações” ao colar pedaços de papel/cartolina em cada parede ou montar grupos com o auxílio das carteiras distribuídas pela sala. Os alunos podem movimentar-se de uma “estação” a outra e encontrar diferentes tarefas. Eles podem escrever listas de vocábulos divididos por categorias (cada folha com uma categoria diferente), fazer um exercício de gramática diferente em cada “estação”, discutir um tópico diferente em cada parada, etc. A ideia é que todos passem por todas as “estações”, completando o trabalho uns dos outros e realizando diferentes atividades.

O grau de animação das turmas durante uma **stirring activity** muitas vezes pode ser bastante intenso. Por esse motivo, é essencial que o professor, antes do início da atividade, discuta e chegue a um acordo com os alunos quanto à forma de encerrá-la. Cada professor identifica-se mais com determinada técnica. Alguns dizem um comando que gera uma resposta coletiva (por exemplo, o professor diz “*Waterfall!*”, e os alunos respondem “*Xuáaaa!*”), outros apagam as luzes e esperam todos se acalmarem, outros levantam a mão e aguardam todos os alunos perceberem o comando. Não importa o comando escolhido, o importante é que ele esteja claro para todos os alunos, para que um momento que tenha gerado muito interesse não se transforme, com a mesma intensidade, em indisciplina.

Um profissional comprometido com a educação de seus alunos sempre procurará formas alternativas de apresentar e praticar questões da língua inglesa de maneira comunicativa e envolvente, não importando o contexto em que ele estiver inserido. As escolas dispõem de diferentes recursos e realidades, o que afeta diretamente as decisões do docente, incluindo a natureza das atividades propostas. Porém, se os exemplos mencionados não forem apropriados para o universo de determinados professores, isso não quer dizer que a aplicação de **stirring activities** deva ser ignorada. As atividades podem variar e ser adaptadas, mas momentos para a utilização da energia dos adolescentes precisam existir a fim de garantir o interesse e, como consequência, a disciplina. Em contrapartida, muitos professores já têm o hábito de propor tarefas mais animadas. Para eles, a sugestão aqui é aumentar a consciência ao planejar a aula para que haja ainda mais reflexão crítica na seleção e na organização desses momentos.

Settling activities

Depois de um momento de grande movimentação, com os alunos agitados após terem gasto sua energia, é importante oferecermos uma atividade para acalmá-los. Da mesma maneira, após uma tarefa que diminui o nível de energia da turma, precisamos pensar em alguma atividade que agite e desperte nosso público. Por isso, é essencial refletir sobre como categorizaríamos as atividades aplicadas na sala. Pensar se determinada tarefa é classificada como **stirring** ou **settling** é um importante passo na busca por mais movimentação e concentração nas aulas.

Muitas vezes, tendemos a utilizar **settling activities** da mesma maneira em todas as aulas. Elas costumam ser mais fáceis de controlar, uma vez que suas instruções tendem a ser mais objetivas e já são conhecidas dos alunos, e a energia parece ficar mais sob controle (note que dizemos “parece”, porque, na verdade, as crianças e os adolescentes estão muitas vezes em ebulição, prestes a explodir, enquanto realizam suas atividades). No entanto, quando lidamos com turmas muito grandes, as **settling activities** acabam sendo uma escolha importante para controlar grupos mais complicados ou em momentos de maior indisciplina. Entretanto, ainda assim, podemos identificar dois grandes perigos

se insistirmos sempre na mesma abordagem **settling** para determinadas atividades: as aulas tornam-se altamente previsíveis, e os alunos (erroneamente) associam essas atividades a algo desinteressante e aborrecedor. Por exemplo, se atividades de leitura são sempre propostas da mesma maneira e utilizadas para acalmar os alunos, eles podem passar a acreditar que ler não é prazeroso. Por isso, além de identificar quais atividades são **settling** e escolher uma alternância coerente entre elas e momentos de **stirring**, também precisamos pensar maneiras de transformar uma atividade cuja natureza seja mais **settling** em algo mais animado e dinâmico. Caso contrário, garantir a disciplina e o interesse será um desafio ainda maior.

O quadro abaixo apresenta algumas atividades comumente abordadas de maneira mais controlada e propõe sugestões de como podemos transformá-las em momentos mais interessantes e variados da aula.

Atividade	Abordagem alternativa
Leitura de textos	<p>O texto pode ser cortado em várias partes para que os alunos coloquem-no em ordem. Partes do texto podem ser espalhadas pela sala para que os alunos tenham de andar para finalizar a leitura (<i>stations</i>).</p> <p>Metade da turma pode ler determinado texto enquanto a outra lê um texto diferente. Depois, os alunos trabalham em duplas para contar o que cada um se lembra de seu texto (<i>jigsaw reading</i>).</p> <p>Os alunos podem ler um texto para depois preparar um pôster ou fazer uma dramatização sobre o tema.</p>
Exercícios de gramática	<p>Os exercícios podem ser espalhados pela sala; os alunos anotam as respostas em seus cadernos enquanto percorrem o ambiente procurando diferentes exercícios. O professor pode propor uma gincana e um aluno pode comandar o jogo – até mesmo fingindo que está em um programa de televisão.</p> <p>Os alunos podem elaborar seus próprios exercícios sobre determinado tópico para outros grupos responderem.</p>
Prática auditiva	<p>Técnicas de <i>TPR</i> (<i>Total Physical Response</i>) podem ser usadas para trazer mais movimento a essas tarefas. Por exemplo, quando escutar determinada palavra previamente apresentada, o aluno pode reagir fisicamente a esse estímulo auditivo levantando, batendo palmas, pegando um cartão com a palavra dita, etc. O <i>script</i> pode ser cortado em tiras e embaralhado para que os alunos coloquem-no em ordem ao ouvir o texto.</p>
Prática de escrita/redação	<p>Os alunos podem produzir textos colaborativos, trabalhando em duplas ou pequenos grupos para discutir suas ideias e o desenvolvimento do texto. Cada aluno pode escrever uma frase em uma folha de papel e depois passá-la a um colega, que, ao recebê-la, lê a frase e continua o diálogo ou a história (<i>chain writing</i>).</p> <p>A turma pode escrever o texto coletivamente no quadro, elegendo um representante para transcrever as contribuições de todos.</p> <p>Os alunos podem ditar um texto que está colado em uma das paredes a um colega sentado do lado oposto da sala. Ou seja, o aluno corre, lê uma frase do texto, volta até o seu companheiro, dita a frase e volta para repetir esse procedimento, até que o texto inteiro tenha sido reescrito (<i>running dictation</i>).</p>

Settling activities não precisam ser transformadas sempre em algo mais dinâmico. Elas também podem ser usadas, como sugere seu nome, para acalmar os alunos mais entusiasmados e estimular uma reflexão mais tranquila. O importante é pensarmos em variar e surpreender. Um ambiente de tranquilidade é essencial para o bom desenvolvimento cognitivo, mas ele só existe genuinamente quando há interesse no conteúdo que está sendo aprendido.

Considerações finais

De maneira geral, podemos afirmar que, para gerenciar turmas grandes com sucesso, precisamos sempre nos lembrar de dois conceitos primordiais: um ambiente onde haja interesse pela aula e pela matéria e, igualmente, respeito e disciplina. Alunos altamente interessados costumam ser mais disciplinados, e, para o interesse ser gerado, precisamos compreender que nossos alunos possuem uma quantidade de energia enorme.

Para que essa energia seja canalizada de maneira responsável e consciente, o professor precisa planejar suas aulas atentando à natureza das atividades propostas e criando um equilíbrio – que variará de acordo com uma série de fatores – entre momentos de agitação e movimentação e outros de maior calma e introspecção. Se esse equilíbrio for encontrado, as chances de o gerenciamento das turmas ser mais eficiente aumentam significativamente.

Referências bibliográficas

- BROWN, G. *Jogos cooperativos: teoria e prática*. São Leopoldo: Sinodal, 1994.
- CAVALLARI, V. M. *Recreação em ação*. São Paulo: Ícone, 2006.
- HADFIELD, J. *Classroom Dynamics*. Resource Book for Teachers. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- KOCH, I. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MALAMAH-THOMAS, A. *Classroom Interaction*. Language Teaching. A Scheme for Teacher Education. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- UR, P. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

Vinicius Nobre

Formado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), possui o First Certificate for Teachers of Business English (FTBE), o Certificate for Overseas Teachers of English (Cote) e o Diploma in Teaching English as a Foreign Language to Adults (Delta). Foi professor de inglês em diversos contextos, capacita professores, desenvolve conteúdo pedagógico para materiais didáticos em diferentes mídias, foi examinador internacional e de bancas de concurso público, consultor acadêmico e gestor educacional. É palestrante, tendo participado de congressos, conferências e simpósios no Brasil, Peru, México, Uruguai, Paraguai, EUA e Reino Unido.



03

Leitura em língua estrangeira: percorrendo um caminho

Gisele Marçon Bastos Périgo

Jacira Gutierrez Motta

*A leitura é sempre apropriação, invenção,
produção de significados... o leitor é um
caçador que percorre terras alheias.*

Chartier (1999)

Introdução

A necessidade de ler com eficiência textos em língua inglesa ou em outra língua estrangeira sempre foi objeto de discussão e pesquisa no meio acadêmico. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) já apontavam a relevância social da leitura para a aprendizagem do aluno, pois, além de atender às necessidades de educação formal, é a habilidade que ele pode usar em seu contexto social imediato. No entanto, muitas vezes lidamos com o insucesso do aprendiz nessa tarefa. Os professores deparam com alunos que não compreendem o que leem e que, por fim, acabam perdendo o interesse e o prazer pela leitura.

Por essa razão, nós, professores, precisamos conhecer um pouco mais sobre o ato de ler e as estratégias que podem facilitar a compreensão de textos em língua estrangeira, ajudar o aluno a construir seu próprio processo de aprendizagem e melhorar, até mesmo, a sua autoestima nessa tarefa. Os sucessos, mesmo que pequenos, podem levá-lo ao melhor desempenho no desenvolvimento das habilidades específicas da leitura por meio das estratégias que pontuaremos no decorrer deste texto.

Assim, diante desse cenário, perguntamo-nos: “O que significa ler? Como ler com compreensão? Qual é o papel das estratégias¹ no ensino da leitura em língua estrangeira?”.

Para que possamos pensar o tema “leitura em língua estrangeira” e, a partir dele, conhecer estratégias práticas para a leitura de um texto, é necessário, em princípio, tecer algumas considerações.

Ler com compreensão

A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto. Nesse processo, tenta-se buscar informações pertinentes para que os objetivos estabelecidos sejam alcançados. Assim, a leitura envolve um leitor ativo e crítico que examina o texto e, para compreendê-lo, tenta estabelecer relações significativas entre o que sabe, o que já viveu, o que o texto traz e o contexto no qual a leitura se realiza.

No entanto, para que isso ocorra, nós, professores, devemos instrumentalizar nossos alunos para que aprendam de fato a ler, pois ler com compreensão vai muito além do ato de decifrar palavras e frases, atividade muito comum em aulas de leitura. A percepção dos elementos que estão inscritos no texto e os recursos linguístico-textuais utilizados pelo autor são primordiais para a atividade de compreensão, que envolve a mobilização de processos mentais que permitem relacionar o que está exposto no texto a nossos conhecimentos prévios, crenças e valores.

Dessa forma, um leitor que compreende o que lê está aprendendo e realizando novas conquistas, pois a leitura informa-o, permite que se aproxime do mundo do autor e ofereça-lhe, por vezes, diferentes caminhos, opiniões e perspectivas.

Estratégias de compreensão leitora em língua estrangeira

Na leitura, especialmente em língua estrangeira, deve haver a constante integração de diversos níveis de conhecimento semântico e extralinguístico para conferir coerência ao conteúdo lido.

É importante mencionar também que o aluno deve ter consciência dos objetivos da leitura e de quais estratégias pode utilizar e, dessa forma, preparar-se para trabalhar com qualquer tipo de texto, tanto no ambiente escolar como no contato com textos autênticos de revistas, jornais, *sites* e outros materiais que possa encontrar em seu dia a dia.

Sob esse prisma e levando-se em conta que todo aprendizado exige uma estratégia, apresentamos alguns passos que podem contribuir para uma leitura eficiente em língua estrangeira.

Importância da utilização do conhecimento prévio do aluno

Vale lembrar que um dos processos centrais para construir conhecimento se baseia no conhecimento que o aluno já tem, pois ele projeta os conhecimentos que já possui no conhecimento novo, tentando aproximar-se daquilo que vai aprender. Esse conhecimento a respeito do assunto deve ser estimulado com perguntas e questionamentos que precedem a leitura.

¹ Ao utilizar o termo “estratégia”, referimo-nos aos procedimentos utilizados para regular a atividade das pessoas, os quais permitem selecionar, avaliar, adotar ou abandonar certas ações para atingir os objetivos a que nos propomos.

Estabelecimento de previsões sobre o texto: exploração de imagens, título, fontes e tipos/gêneros textuais²

As imagens e a fonte de onde o texto foi extraído servem para introduzir o aluno ao assunto que será tratado ao longo do texto; já o gênero textual auxilia na análise das estruturas linguísticas que geralmente percorrem tais materiais.

Autoquestionamento

Essa estratégia refere-se às perguntas que os leitores fazem a si mesmos durante a leitura para verificar se compreendem o que estão lendo. Nessa conversa “com” e “sobre” o texto, o sentido e a compreensão são contextualizados e recontextualizados; o texto deixa de ser entendido como estrutura acabada, passando a ser abordado em seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção.

Identificação das topic sentences

Topic sentences são orações que abarcam os principais tópicos dos parágrafos e as ideias centrais de um texto. Esse conjunto de orações pode contribuir para a compreensão do texto como um todo.

Uso de estruturas lógicas

Além da identificação das ideias centrais de um texto, é importante compreender como e por que as ideias estão ligadas e se o texto é coerente e coeso.³

Seleção de palavras-chave

Refere-se à seleção de palavras importantes para a compreensão do texto.

Uso de pistas textuais

Trata-se da capacidade de usar pistas do texto (categorias morfológicas e sintáticas) para compreender palavras ou frases desconhecidas, como palavras cognatas, numerais, prefixos, sufixos, adjetivos, sujeito, verbo, etc.

Uso do dicionário/tradução

Essa estratégia é usada por leitores de língua estrangeira que se baseiam em sua língua materna para a compreensão ou a produção em uma segunda língua.

O dicionário pode e deve ser utilizado como um dos instrumentos que contribuem durante a leitura para a compreensão de algumas palavras, mas não como recurso essencial.

2 Entendemos **gênero textual** como realizações linguísticas do nosso cotidiano que apresentam características sociocomunicativas. Alguns exemplos são: notícia jornalística, carta, aula expositiva, romance, bula de remédio, receita culinária, etc.

3 **Coesão** diz respeito ao modo como os elementos linguísticos (por exemplo, pronomes, advérbios, conjunções ou mesmo a elipse) presentes no texto estão interligados para estabelecer relações de sentido entre si, visto que constituem a superfície textual. **Coerência** está ligada à possibilidade de estabelecer um sentido para o texto passível de interpretação e inteligível em uma situação de comunicação; é a qualidade que permite aos leitores reconhecer um texto como bem estruturado.

Mãos à obra!

Após uma breve retomada das estratégias que certamente colaborarão para uma leitura eficaz em língua estrangeira, selecionamos um texto para apresentar **como** tais procedimentos podem ser colocados em prática.

Dare to Stand Out!

Like to participate in a reality show where all that counts is your KNOWLEDGE? If you are bright, confident, and either a current university undergraduate or have recently graduated, then get involved with *Dare to Stand Out*.

Dare to Stand Out is an exciting, brand new reality show that will offer students the opportunity to win three postgraduate scholarships in England. The winners are also guaranteed positions in the most reputable, market-leading telecommunication companies — and the 1st prize winner will get a car on successful completion of their course.

The fun, challenging competition is a totally fresh take on how to pursue your ambitions and aspirations. *Dare to Stand Out* is kindly sponsored by the English Trust, people unafraid to think outside the box, and who — like us — are excited about offering competitors the chance of a lifetime.

Registration for the show is open from November 1st to December 1st. Apply online, and should you be



one of the lucky ones to qualify for pre-selection, you will be contacted by email or SMS. After pre-selection, 25 participants will go through to the next round, with all certificates and references authenticated. After **this**, 12 finalists will be chosen to participate in the *Dare to Stand Out* TV series. Participants will compete both individually and in teams, with tasks designed to test competence, character, and creativity. A panel of three judges will evaluate contestants and decide on who to evict each week. The three last remaining contestants will take part in a grand finale to decide who will become the overall winner.

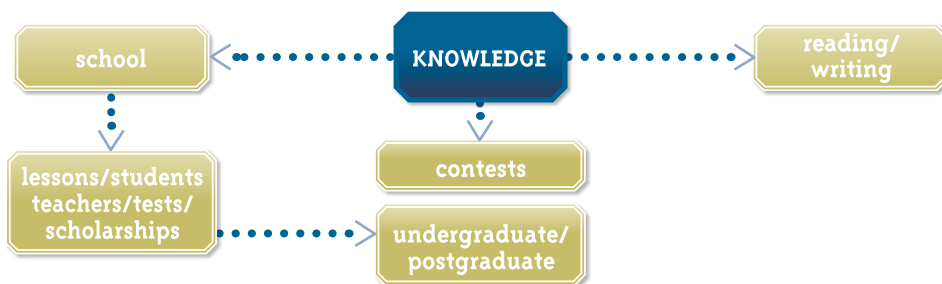
If you think you have what it takes, step up to the challenge — and dare to stand out. ■

> Knowledge <

> 37

LOUREIRO, Marise; ANTUNES, Maria Alice; MITRANO-NETO, Nelson. *Insight Worldwide*. São Paulo: Richmond Publishing, 2008.

Ao deparar com o texto, em um primeiro momento, o que atrairá a atenção dos alunos são a imagem apresentada e o título. Cabe ao professor instigá-los, perguntando-lhes, por exemplo, o que entendem por *knowledge* e até que ponto a imagem está relacionada ao título (vale lembrar que o título não traz palavras comumente encontradas em textos do dia a dia dos alunos, e eles poderão, portanto, dizer se há ou não alguma relação entre título e imagem e qual seria essa relação. Caso isso aconteça, peça-lhes que não se preocupem e aguardem o próximo passo da leitura). Nesse momento, o **conhecimento prévio dos alunos**, ou seja, aquilo que eles já conhecem sobre *knowledge*, por exemplo, vai ajudá-los a formular **hipóteses** sobre o assunto. Como já conhece o texto, o professor pode e deve orientá-los para as previsões sobre o desenvolvimento do tema, fornecendo-lhes as **pistas** necessárias. Tomando o texto *Dare to Stand Out!* como exemplo, o professor poderia fazer um *brainstorming* a partir da palavra *knowledge*. Vejamos:



Outro ponto importante nesse momento é chamar a atenção de todos para o *layout* do texto, com perguntas como: “Que tipo/gênero de texto é esse?; Onde pode ser encontrado? Em jornais? Em revistas?; Com o que ele se parece? Uma carta? Um anúncio?”. Novamente, algumas pistas do *layout* podem ajudar a responder tais perguntas. Outras, porém, serão respondidas à medida que os alunos percorrerem o texto em busca de detalhes.

O próximo passo é a leitura do texto propriamente dita. Nesse momento, as **palavras cognatas**, como *participate, university, students, opportunity, telecommunications companies, guaranteed positions, competition, ambitions, aspirations, competitor, etc.*, e o vocabulário já conhecido pelo aluno, como *reality show*, facilitarão a compreensão geral. Os alunos vão se surpreender com o número de palavras encontradas que, se interligadas, promoverão a reconstrução do texto. Vale a pena mencionar que, por vezes, os termos cognatos são **palavras-chave**, ou seja, substantivos e verbos (majoritariamente) que, analisados dentro das orações apresentadas, promovem a compreensão de um texto **coesos** e **coerentes**.

Além disso, os alunos devem “parar” todas as vezes que encontrarem uma informação que julguem necessário analisar, refletir e repensar a respeito. No texto analisado, os alunos podem **questionar-se**: “Então o texto ‘fala’ de uma competição? Sobre conhecimento? Há prêmio [*a car* – um carro]? O que será analisado [*competence, creativity* – competência, criatividade]?”. Outras perguntas surgirão, e os alunos “conversarão” com o texto, buscando pistas (palavras, expressões) que validem (ou não) seus questionamentos.

Nesse momento, compartilhar informações sobre o texto também ajuda no seu entendimento, uma vez que os alunos conversam sobre ele. É nesse instante que tudo o que foi questionado durante a leitura do texto pelos alunos é apresentado a todos do grupo para que as ideias sejam compartilhadas e, talvez, novos conhecimentos, construídos.

Durante a leitura, a identificação das **topic sentences** também contribuirá para o entendimento do texto, pois certos parágrafos trazem tópicos e ideias centrais que são fundamentais para se obterem informações mais precisas. No caso do texto *Dare to Stand Out!*, note o início dos parágrafos: “*Like to participate in a reality show where all that counts is your knowledge?*”, “*Dare to Stand Out is an exciting...*”, “*Registration for the show...*”.

Apesar de todo esse caminho percorrido, às vezes, os alunos não conseguem compreender certos termos que podem ou não ser determinantes para uma leitura eficaz. Nesse caso, o **dicionário** pode e deve ser utilizado, principalmente quando *phrasal verbs* – como *stand out* – forem apresentados.

Devemos lembrar que o uso do dicionário nem sempre é possível, por isso os alunos devem esgotar todas as possibilidades de inferências para, como último recurso, utilizá-lo.

Considerações finais

Na leitura, o processamento do texto faz-se tanto a partir do conhecimento prévio, das expectativas e dos objetivos do leitor (processamento descendente ou de cima para baixo – *top-down*) quanto a partir de elementos formais do texto, à medida que o leitor os vai percebendo (processamento ascendente, ou de baixo para cima – *bottom-up*).

O leitor que segue o modelo ascendente analisa o *input* visual e sintetiza o significado das partes menores para obter o significado do todo. Já o leitor que segue o modelo descendente é aquele que se apoia principalmente em seus conhecimentos prévios e sua capacidade inferencial para prever o que o texto abordará, utilizando dados visuais apenas para certificar-se de que está no caminho certo. O leitor proficiente e preciso é aquele capaz de utilizar, de forma apropriada, os dois processos.

Ao partir da premissa de que o despertar do aluno para seu desenvolvimento não se dá espontaneamente, nós, professores, precisamos e devemos ajudá-lo nesse caminho, pois ler permite a mobilização de processos mentais que possibilitam relacionar o que está dito no texto a nossos conhecimentos e valores, ao que não está dito e a outros textos por nós lidos. A leitura crítica, aquela que desmascara valores, saberes e práticas que são reproduzidos no texto, parte da recuperação do sentido pretendido pelo autor. O leitor crítico é um leitor real, e não decifrador. E nós, professores, devemos ser os mediadores desse processo de leitura que leva o aluno ao desenvolvimento e ao aprendizado efetivo. Afinal, nossa busca maior é levá-lo a aprender a construir seu próprio caminho de aprendizagem.

Referências bibliográficas

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1997-1998.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2002.
- MOTTA, J. G. *A busca da formação continuada*. Monografia [Especialização]. Centro Universitário Senac, São Paulo, 2006.
- PÉRIGO, G. M. B. *O processo de compreensão de expressões idiomáticas no inglês cotidiano*. Dissertação [Mestrado]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Gisele Marçon Bastos Périgo

Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), foi professora de língua inglesa em cursos livres e de Business English (IBM e Instituto de Pesquisas Tecnológicas – IPT) e professora-coordenadora de línguas estrangeiras na Educação Básica. Elaborou o Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras para a mesma instituição e foi colaboradora na elaboração do curso de pós-graduação de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e Materna do Centro Universitário Senac, onde também atuou como docente. Atua como professora de língua inglesa na Educação Básica.

Jacira Gutierrez Motta

Licenciada em Letras e Tradução-interpretação Inglês/Português pela Faculdade Ibero-Americana e pós-graduada em Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e Materna pelo Centro Universitário Senac, atuou como professora-coordenadora de língua inglesa de uma instituição confessional composta por cinco escolas em São Paulo e Jundiaí. Possui experiência de mais de 20 anos como professora de língua inglesa em cursos livres, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Superior.

Língua Inglesa e BNCC

Doris Soares

A BNCC e o componente curricular Língua Inglesa

A BNCC tem por objetivo garantir que todos os estudantes recebam uma formação humana integral que contribua para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Para o componente curricular Língua Inglesa, a Base define que os estudantes devem desenvolver competências e habilidades a partir de uma perspectiva de educação linguística consciente, crítica e reflexiva. Assim, a aprendizagem do idioma deve propiciar aos estudantes o acesso a novos percursos de construção de conhecimento e o exercício da cidadania ativa, permitindo-lhes vivenciar “novas formas de engajamento e participação em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (BNCC, 2017, p. 239).

Nessa perspectiva, o inglês não deve ser entendido com uma língua estrangeira, mas como uma língua franca, ou seja, que não pertence exclusivamente aos falantes nativos, os quais representam na atualidade a minoria de seus usuários. Ao expandir-se para além dos espaços territoriais e culturais, a língua inglesa desempenha papel fundamental na comunicação internacional, impulsionado também pela difusão das práticas sociais no mundo digital.

Assim, implica rever o mito de que o “correto” seria ensinar “inglês britânico” ou “inglês americano”, uma vez que usuários com repertórios linguísticos e culturais diversos deixam

suas marcas identitárias nessa língua franca ao realizarem suas práticas discursivas. Implica, também, repensar as considerações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) acerca da prevalência da compreensão leitora sobre as demais habilidades comunicativas, uma vez que a popularização da internet nas últimas décadas facilitou o acesso ao inglês oral, tanto para o consumo/produção de conteúdo, quanto para a interação entre falantes do idioma.

A BNCC acolhe essa mudança e define o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e oralidade, determinando 6 competências específicas para Língua Inglesa, sempre articuladas com as competências de Linguagens e com as 10 competências gerais da Educação Básica:

Competências específicas de Língua Inglesa

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo criticamente sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
 2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
 3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/ outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
 4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
 5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
 6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.
- (BNCC, 2017, p. 244)

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, a BNCC define um conjunto de habilidades para cada ano, relacionando-as com os objetos de conhecimento do componente curricular. Contudo, vale ressaltar que as habilidades “não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias” (BNCC, 2017, p. 30). Os objetos de conhecimento, por sua vez, representam os conteúdos, conceitos e processos a serem trabalhados nas unidades temáticas ao longo dos anos escolares.

Na Língua Inglesa, essas unidades estão distribuídas em cinco eixos organizadores que, embora tratados de forma separada, estão intrinsecamente ligados nas práticas de linguagem: **Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão intercultural.**

A escolha por eixos organizadores que se pautam nas habilidades comunicativas, no conhecimento sistêmico da língua e na interdependência entre ela e a cultura representa outra novidade da BNCC.

Eixos organizadores, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades na Língua Inglesa

O eixo **Oralidade** envolve práticas de compreensão (escuta) e produção (fala), de acomodação (resolução de conflitos) e de negociação na construção de sentidos em diferentes contextos discursivos, com ou sem contato face a face, por nativos e não nativos, incluindo o professor. Essas práticas devem partir de assuntos com os quais os estudantes estejam familiarizados e que estimulem a vivência e a reflexão sobre os usos da língua, em que se articulam aspectos que vão além do verbal, tais como o visual, o sonoro, o gestual e o tátil.

Há três unidades temáticas que organizam os conteúdos desse eixo: Interação discursiva, Compreensão oral e Produção oral. Os estudantes devem: compreender sentidos (global, específico e detalhado); negociar significados; arriscar-se e se fazer compreender; dar voz e vez ao outro; entender e acolher a perspectiva do outro; superar mal-entendidos e lidar com a insegurança.

O eixo **Leitura** envolve reflexão e construção de significados por meio da interação entre leitor e textos escritos relacionados à vida escolar, social e cultural dos estudantes. Para tanto, promove práticas de compreensão leitora de gêneros verbais e híbridos em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas, situadas e articuladas com a competência leitora em língua materna e/ou outras línguas, visam ao desenvolvimento da leitura crítica, estimulado pela análise e pela problematização do que se lê para “a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua” (BNCC, 2017, p. 242).

Há três unidades temáticas nesse eixo: Estratégias de leitura, Práticas de leitura, e Atitudes e disposições favoráveis do leitor/Avaliação dos textos lidos.

A unidade Práticas de leitura adota enfoques distintos para cada ano. Assim, temos Práticas de leitura associadas à construção de repertório lexical no 6o ano, à pesquisa no 7o ano, à fruição estética no 8o ano e às novas tecnologias no 9o ano. A unidade Atitudes e disposições favoráveis do leitor aparece no 6o e 7o anos, enquanto a unidade Avaliação dos textos lidos se insere no 8o e 9o anos.

Os alunos devem ser aptos a usar pistas verbais e não verbais para a formulação de hipóteses e inferências; formular hipóteses sobre a finalidade dos gêneros, com base em sua estrutura, investigar como os contextos de produção agregam sentidos; trocar opiniões e informações e explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.

O eixo **Escrita** compreende práticas de produção de textos de gêneros variados, em diferentes modalidades, suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem uma visão da escrita como processo, mediada pelo professor ou pelos colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos estudantes, tanto em língua materna como em outras línguas. Abrangem, também, uma concepção do ato de escrever como prática social, possibilitando aos estudantes agirem com protagonismo.

Há duas unidades temáticas nesse eixo: Estratégias de escrita (pré-escrita, escrita e pós-escrita) e Práticas de escrita. Algumas das habilidades a serem desenvolvidas são: gerar ideias; planejar a escrita; produzir rascunhos; revisar e fazer a edição final.

O eixo **Conhecimentos linguísticos** abarca as práticas de análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado e partindo dos usos da língua presentes nos demais eixos organizadores. Essas práticas devem se desenvolver de modo indutivo, estimulando a descoberta e a formulação/checagem de hipóteses sobre o funcionamento sistêmico da língua e permitindo a comparação com a língua materna e com outras línguas.

Há duas unidades temáticas nesse eixo: Estudos do léxico e Gramática. Nelas, há o estímulo à reflexão sobre as noções de adequação, padrão, variação linguística e inteligibilidade, para além das definições de usos “certos” ou “errados”. Algumas das habilidades são: construir repertório lexical sobre temas familiares; reconhecer afixos; reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou de outras línguas conhecidas; explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso; empregar tempos e modos verbais; discriminar sujeito de objeto utilizando os pronomes a eles relacionados.

O eixo **Dimensão intercultural** envolve reflexões sobre a (re)construção de culturas, a interação entre elas e a forma como os participantes vivenciam, nessas trocas, os processos de constituição de identidades abertas e plurais. As práticas devem favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.

Há duas unidades temáticas nesse eixo, que se articulam de formas diferentes, dependendo do ano. São elas: A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade (6o ano); A língua inglesa no mundo (6o, 7o e 9o anos); Comunicação intercultural (7o, 8o e 9o anos) e Manifestações culturais (8o ano). Algumas das habilidades são: explorar modos de falar, refutando preconceitos; reconhecer a variação linguística como fenômeno natural das línguas e avaliar elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.

Destaques da BNCC

Pontos gerais:

- Ensino da língua pautado na função social e política do inglês na contemporaneidade.
- Educação linguística voltada para a interculturalidade, estimulando o reconhecimento e o respeito às diferenças e legitimando os usos do inglês.
- Ampliação da concepção de letramento para multiletramentos, os quais aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens.
- Proposição da relativização das noções de língua estrangeira, falante ideal, correção, precisão e proficiência em favor das noções de língua franca, falantes pluri/multilíngues, usos híbridos e inteligibilidade na interação linguística.

Eixo Oralidade

- Promoção de situações de aprendizagem dos elementos constitutivos dos gêneros orais e de estratégias para a compreensão, a acomodação e a negociação de significados.
- Reflexão sobre comportamentos e atitudes que promovam a negociação e a (co)construção de sentidos nas interações.
- Utilização de recursos midiáticos (cinema, internet, televisão) para prover insumos autênticos e significativos para a realização das práticas de uso/interação oral.

Eixo Leitura

- Trabalho com gêneros verbais e híbridos para possibilitar aos estudantes vivenciar, de modo significativo e situado, diferentes modos de ler (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.)

e diferentes finalidades de leitura (pesquisar/revisar a própria escrita; expor ideias e argumentos; agir no mundo de forma crítica etc.).

- Inclusão de práticas de pré-leitura, leitura e pós-leitura para potencializar a aprendizagem, contextualizada e significativa.

Eixo Escrita

- Trabalho com planejamento-produção-revisão textual, ora de modo individual, ora de modo coletivo, para a avaliação e a tomada de decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente o objetivo do texto, seus possíveis leitores e o suporte que lhe permitirá a circulação social.
- Desenvolvimento da escrita autoral em gêneros diversos, partindo dos que empregam poucos recursos verbais (mensagens, tirinhas, fotolegendas) para textos mais elaborados (autobiografias, esquetes, notícias e relatos de opinião), conduzindo, gradativamente, a uma escrita mais autêntica, criativa e autônoma.

Eixo Conhecimentos linguísticos

- Análise e reflexão sobre as práticas de uso da língua, sempre de modo contextualizado e articulado às práticas de oralidade, leitura e escrita.
- Estudo indutivo, comparativo e contrastivo do léxico e da gramática (formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos etc.), promovendo a compreensão do funcionamento sistêmico da língua inglesa, recorrendo aos conhecimentos dos estudantes sobre o funcionamento da língua materna e de outras línguas.
- Reflexão sobre os usos da língua, questionando, por exemplo, na perspectiva de quem uma forma estaria adequada a um dado contexto; quem define o que é “certo” ou “errado” no uso da língua; quem está incluído em certos usos e quem está silenciado etc.

Eixo Dimensão intercultural

- Problematização dos diferentes papéis da língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto sob uma perspectiva histórica.
- Adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura e o desenvolvimento da competência intercultural.

Referências bibliográficas

BNCC: BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC; SEB, 2017

Doris Soares

Mestre em Linguística Aplicada (UFRJ), doutora em Estudos da Linguagem (PUC-Rio), docente em instituição de Ensino Superior e colaboradora em livros didáticos de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Projetos de trabalho em educação: uma proposta de vivências interdisciplinares

Luciana Pimentel

Introdução

Ao final da segunda década do século XXI, duas importantes questões continuam a levantar reflexões entre os professores:

- Será que o ambiente convencional da escola — em que o aluno aprende confinado em salas com carteiras, quadro e giz, em que o professor oferece o conhecimento e o aluno o aceita passivamente — ainda favorece e torna prazeroso o processo de aprendizagem?
- Pode o professor de língua estrangeira permanecer isolado nos mistérios do idioma, enfocando vocabulário e gramática, sem trocar experiências com seus pares, docentes de outras disciplinas, nem ampliar os horizontes culturais dos seus alunos por meio do ensino de conhecimentos trazidos de outras áreas do saber?

Nosso dia a dia em sala de aula mostra-nos que não.

O que fazer então com essa escola que grita por mudanças, mas que, muitas vezes, não parece estar pronta para elas? Como promover a integração da língua estrangeira com as outras disciplinas do currículo? As pedagogias inovadoras, com propostas diferenciadas, como os projetos interdisciplinares, parecem nos oferecer uma luz ao final desse túnel.

Os projetos interdisciplinares confrontam os professores com a necessidade de romper com alguns de seus paradigmas profissionais e construir estratégias alternativas para gerenciar as atividades de suas turmas. Trabalhar com projetos faz com que os alunos aprendam a viver em outro ambiente educacional, que os sujeita a novos desafios

e implica assumir diversos tipos de papéis, subvertendo, assim, o modelo pedagógico tradicional.

Segundo o educador espanhol Fernando Hernandez (1998), projetos propõem que o docente abandone o papel de “transmissor de conteúdos” para transformar-se em pesquisador. O aluno, por sua vez, passa de receptor passivo a sujeito do processo. Todo projeto deve propor intervenções na realidade e ampliar o repertório cultural do aluno. Ao longo do projeto, conteúdos são mobilizados, e a autonomia do aluno é desenvolvida.

O professor Nilbo Nogueira (2004) relata que a pedagogia de projetos parece, de alguma forma, suprir, com seus conceitos e sua didática, as necessidades de maneira mais dinâmica e ativa para praticar a interdisciplinaridade. Dessa forma, os projetos convidam “ensinantes” e “aprendentes” a participar de experiências enriquecedoras e desenvolver múltiplas competências durante o processo ensino-aprendizagem. Ainda segundo Hernandez, “com os projetos pretende-se planejar estratégias para abordar e pesquisar problemas que vão além da compartimentalização disciplinar”. (1998, p. 73)

O trabalho com projetos é bastante valorizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o terceiro e o quarto ciclos:

Os projetos são uma das formas de organizar o trabalho didático, que pode integrar diferentes modos de organização curricular. Pode ser utilizado, por exemplo, em momentos específicos do desenvolvimento curricular de modo a envolver mais de um professor e uma turma, articular o trabalho de várias áreas ou realizar-se no interior de uma única área. (BRASIL, 1997-1998, p. 42)

Os projetos trazem uma nova perspectiva para o trabalho pedagógico, à medida que abrem o leque de possibilidades de decisões, escolhas, riscos e incertezas, tornando alunos e professores parceiros na aventura da construção do conhecimento.

É nessa perspectiva que, nos anos 1990, o trabalho com projetos, voltado para uma visão mais global do processo educativo, ganhou força no Brasil e no mundo. Não se trata de um método atraente para transmitir aos alunos o conteúdo das matérias. Significa, de fato, uma mudança de postura, uma forma de repensar a prática pedagógica e as teorias que lhe dão sustentação.

Um projeto é uma atividade organizada com o objetivo de resolver um problema; é um tipo de organização temporária, criada para realizar uma atividade finita. Todo projeto precisa estar relacionado aos conteúdos para não perder o foco. Além disso, é fundamental que se estabeleçam limites e metas para a conclusão do trabalho.

Trabalhar com projetos na escola significa pensar a aprendizagem como processo global e complexo, no qual conhecer a realidade e intervir nela são processos que caminham de mãos dadas. Portanto, mesmo que não sejam o foco principal de uma escola, os projetos devem ser vistos, no mínimo, como um complemento importante ao processo educativo. Significa também romper com um modelo fragmentado de educação e recriar a escola, transformando-a em espaço significativo de aprendizagem para todos que dela fazem parte, conectada ao mundo contemporâneo, sem perder de vista a realidade cultural específica dos alunos e dos professores.

Projetos são importantes oportunidades para integrar a equipe pedagógica e o corpo docente da escola por meio de sua perspectiva interdisciplinar. Um projeto desafiador motiva os professores a trabalhar em conjunto, trocando ideias e buscando novos conhecimentos.

É essencial que o professor de língua estrangeira participe desse trabalho integrado. Quando o corpo docente de uma escola propõe-se a trabalhar de forma interdisciplinar,

uma nova cultura instala-se no ambiente educativo. Os professores assumem o compromisso de trabalhar cooperativamente para pensar um novo ensino. Estabelecem também uma relação mais estreita entre os conteúdos que são trabalhados na escola e as necessidades dos alunos, de maneira que os conhecimentos surgidos a partir dessa aprendizagem possam ser utilizados em diferentes contextos e fora dos muros da escola, em situações de vida cotidianas.

A realidade da escola brasileira tem dificultado a participação do docente de língua estrangeira no exercício da interdisciplinaridade. Por parecer ir de encontro aos ideais nacionalistas brasileiros e representar o fantasma da aculturação que assombra muitos colegas, ele às vezes figura como responsável por uma disciplina terceirizada na escola e é, em alguns casos, vítima de exclusão pelos próprios colegas nas atividades coletivas.

Uma estratégia interessante para quebrar as barreiras e dar visibilidade à sua disciplina pode ser o trabalho com projetos. Antes de propor parcerias interdisciplinares aos colegas, o professor de língua estrangeira pode questionar os alunos sobre os conteúdos que estão sendo estudados em outras disciplinas e convidá-los a expandir esses conhecimentos por meio de suas áreas de interesse. Por exemplo, se os alunos estão aprendendo sobre o sistema solar e interessam-se pelos planetas, o professor pode organizar em suas aulas um projeto de exploração desse tema, levantando questões sobre os problemas ambientais da Terra, incluindo informações sobre Astronomia, Geografia, História e Biologia e incentivando os alunos a buscar informações com os professores dessas disciplinas.

Esse material pode ser organizado e utilizado na elaboração de um projeto de inglês, por meio de pesquisas em *websites* estrangeiros — no da Nasa, por exemplo. Como todo projeto deve culminar na socialização da pesquisa e do processo de trabalho, a partir do sucesso dessa apresentação na escola, será despertado maior interesse pela produção da equipe de língua estrangeira, que ampliará suas chances de conquistar parceiros entre os colegas de outras disciplinas. A primeira semente do trabalho interdisciplinar pode nascer daí, provocando a admiração do corpo docente pelo que é construído na aula de língua estrangeira e a constatação da importância de um estudo contextualizado de outro idioma para ampliar os horizontes culturais dos alunos e aumentar suas perspectivas de participação no mundo e no mercado de trabalho.

Fica assim lançada a proposta para que o professor de língua estrangeira dê o primeiro passo, investindo na sua capacitação, ampliando seu olhar para outras áreas do conhecimento, dando voz a seus alunos, saindo do espaço confortável de sua sala de aula e buscando a integração com seus colegas. Só assim ele deixará seu papel de “forasteiro” no corpo docente e conquistará o mérito reconhecido como educador e parceiro. Além disso, o sucesso dos projetos interdisciplinares tem promovido um resgate da autoestima do professor de língua estrangeira, que muitas vezes ressentiu-se da falta de valorização de seu trabalho pela própria escola.

A mudança na atitude do professor implica negociações de crenças e releitura de identidades profissionais. As novas relações que se estabelecem entre o corpo docente de uma escola desenvolvem competências importantes para um trabalho interdisciplinar, como cooperação, participação, flexibilidade, liderança, descentralização e respeito aos limites individuais. A escola e seu corpo docente e discente precisam quebrar os paradigmas da cristalização de funções e redefinir seus papéis e suas prioridades no processo ensino-aprendizagem. Afinal, todos só têm a ganhar com esse movimento.

Segundo o professor Hilton Japiassu, “a interdisciplinaridade é algo a ser vivido, enquanto atitude de espírito”. (JAPIASSU, 1976, p. 82). Para que a perspectiva de um trabalho interdisciplinar floresça, é preciso que a ideia circule entre mentes abertas, curiosas, dispostas a assumir riscos e enfrentar desafios. A fragmentação do saber dificulta o

pensamento global e a contextualização das situações. É impossível imaginar o ensino de um idioma sem dar acesso a quem aprende a sua importância no mundo globalizado, sem fronteiras e na vida real.

A interdisciplinaridade caracteriza-se pela articulação entre teorias, conceitos e ideias, em constante diálogo entre si; não é categoria de conhecimento, mas de ação que nos conduz a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar. Essa postura favorece a articulação horizontal entre as disciplinas em uma relação de reciprocidade e, ao mesmo tempo, induz a um aprofundamento vertical na identidade de cada disciplina, propiciando a superação da fragmentação disciplinar. Da mesma forma, transgride a relação pedagógica linear, baseada na transmissão do saber, levando o professor a uma relação pedagógica dialógica, na qual a troca de ideias e pontos de vista e a construção conjunta do trabalho são prioridades.

A professora Ivani Fazenda é uma grande pesquisadora das práticas interdisciplinares no Brasil nos últimos 30 anos. Ela conclui que: “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa.” (FAZENDA, 2005, p. 17). Também acrescenta que “[...] o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas.” (FAZENDA, 2005, p. 17)

Relacionando a prática interdisciplinar à pedagogia de projetos, a professora Ivani Fazenda afirma que:

No projeto interdisciplinar não se *ensina*, nem se *aprende*: vive-se, exerce-se. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do *envolvimento* – envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes. (FAZENDA, 2005, p. 17)

Projetos fazem parte de um processo educativo desencadeado por uma questão que favorece a análise, a interpretação e a crítica como confronto de pontos de vista. A aprendizagem acontece a partir da interação entre o aprendiz e o objeto de conhecimento, dentro de um contexto com sentido e significado. Migram de uma perspectiva individual e racional para uma perspectiva social e multidimensional. Neles predomina a cooperação: professores e alunos assumem o papel de pesquisadores; estabelecem-se conexões entre as informações, questionando-se a ideia de uma versão única da realidade; trabalham com diferentes tipos de informação, levando-os a perceber que há diversas formas e caminhos para o aprendizado e a agir com flexibilidade, a acolher a diversidade e a compreender sua realidade pessoal e cultural.

Cabe ao professor provocar a tomada de consciência sobre os conceitos implícitos nos projetos e sua respectiva formalização, mas é preciso empregar o bom-senso para fazer as intervenções no momento apropriado. O trabalho realizado deve ser contextualizado, relevante, desafiador, exequível, permitindo diferentes organizações espaciais da sala de aula, uso de novos ambientes e atenção individualizada.

A trajetória de um projeto não se compõe apenas de passos ou etapas fixas, pois a complexidade dessa proposta envolve um emaranhado de ações, interações e retroações. O professor Nilbo Nogueira (2004) sustenta que projetos são mais parecidos com roteiros de viagem do que com planos de voo. Quando tratamos de projetos, não estamos nos referindo a uma programação rígida, mas a um grande norteador para as atividades de um grupo.

Roteiro de trabalho

Para facilitar o gerenciamento das etapas de um projeto, alunos e professores podem seguir este roteiro:

- **Seleção do tema** – Deve atender às necessidades e aos interesses da comunidade que vai participar dele.
- **Sensibilização dos alunos** – É o ponto de partida, o início da trajetória. Nessa etapa, o aluno deve ser afetado pelo tema proposto. Deve-se escolher um recurso de impacto para disparar as primeiras ideias sobre o assunto, como filmes, músicas, livros, artigos de jornais e revistas, leitura de um poema, imagens.
- **Escolha de uma situação-problema** – É uma pergunta aberta e significativa que surge a partir da vida cotidiana ou da cultura geral, da curiosidade dos alunos, pergunta que suscita inquietações, intranquiliza as mentes, é problematizada, definida, contextualizada, “complexificada” e delimitada.
- **Criação de um índice** – Os alunos devem ser divididos em grupos para a elaboração de um índice de subtemas, no qual eles especificarão os aspectos que querem trabalhar no projeto. Por meio do índice, a turma negocia e enumera os interesses comuns.
- **Definição dos objetivos, organização de cronograma e planejamento**
- **Levantamento e seleção de informações**
- **Execução e realização do processo**
- **Registro em diário do projeto/portfólio** – Durante a realização do projeto, é muito importante que todos os acontecimentos sejam registrados, traçando-se, assim, um histórico do trabalho. Esse registro será fundamental na avaliação final do projeto.
- **Depuração** – Momentos de avaliações intermediárias no cronograma.
- **Apresentação e exposição do que foi produzido** – A apresentação do trabalho realizado é fundamental para que os alunos confrontem suas ideias com a visão de colegas, dos pais e da comunidade abrangida pelo projeto, que deve causar impacto nas pessoas, fazê-las refletir sobre o tema e, por isso, não pode ficar restrito àqueles que o realizaram, mas tem de ganhar vida e ser partilhado com a comunidade.
- **Avaliação** – Não é uma etapa finalizadora, estanque, separada do desenvolvimento do projeto. Na avaliação de um projeto, é preciso ouvir várias vozes e analisar diversas situações e a combinação de diferentes fatores. É uma observação do processo, e não simplesmente uma valoração quantitativa do produto final.

Considerações finais

Aprendizes e mestres, ao trabalharem com projetos, têm percorrido juntos seu caminho de forma mais entusiasmada, e a rotina da sala de aula tem-se mostrado mais dinâmica, mais prazerosa. Para que o trabalho flua naturalmente em sala de aula, a interação entre os alunos, entre alunos e professores e entre os membros do corpo docente deve ser construída cooperativamente e negociada por todos aqueles que dela participam. De acordo com essa proposta, o mestre tem de abandonar, em caráter definitivo, o papel de controlador e dar oportunidade para que os alunos interajam livremente.

Finalmente, o trabalho com projetos, além de dar ênfase ao desenvolvimento de competências específicas, objetiva a formação integral do aluno, levando em conta outros aspectos educacionais que, da sala de aula, serão levados a outros âmbitos da vida social e profissional futura.

Para todos os professores, incansáveis sacerdotes do ofício do magistério, ficam palavras de incentivo nessa árdua missão profissional:

Tenha consciência de estar ensinando muito mais que uma matéria. Está abrindo mentes e corações, está formando vidas. Apaixone-se pela matéria que leciona. A empolgação é contagiante. Todo dia você tem a oportunidade de oferecer aos alunos o mundo, experiências e um conhecimento que transforma a vida. Aprecie as possibilidades. (KATAFIASZ, 2002)

Referências bibliográficas

- ANTUNES, C. *Novas maneiras de ensinar; novas formas de aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997-1998.
- CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- _____. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 2005.
- HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. *Organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- _____. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KATAFIASZ, K. *A terapia do professor*. São Paulo: Paulus, 2002.
- MORIN, E. Articular os saberes. In: ALVES, N.; GARCIA, R. (Orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- NOGUEIRA, N. *Pedagogia dos projetos*. São Paulo: Érica, 2004.
- PERRENOUD, P. *A Pedagogia na escola das diferenças*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____; GATHER TULLER, M. *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ZABALA, A. *A prática educativa*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Luciana Pimentel

Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e em Supervisão Escolar. Atua como coordenadora e professora de inglês em importantes escolas e cursos de idiomas do Rio de Janeiro. Participa de congressos como palestrante, ministra cursos de formação de professores.

Cultura digital e BNCC: Como integrar as tecnologias na prática pedagógica para desenvolver competências?

Julci Rocha

Introdução

Somos uma geração privilegiada e, ao mesmo tempo, vivemos um grande desafio. Nunca, em toda a história da humanidade, vivemos transformações tão intensas em um tempo tão curto. Basta olhar para trás e perceber quanta coisa mudou nos últimos trinta anos. Os processos de automação se intensificaram por todo o sistema produtivo. Um único dispositivo nos dá acesso a entretenimento, informação e comunicação; tudo ao alcance de nossas mãos. A medicina e a indústria expandem suas fronteiras e capacidades em tempo recorde. O elemento que potencializou todas essas transformações foi a invenção dos computadores e do ciberespaço. A tecnologia digital, portanto, é o elemento-chave dessas mudanças.

Diante das transformações promovidas pelo desenvolvimento das tecnologias, o termo “cultura digital” torna-se apropriado pois enfatiza o caráter sistêmico que envolve o conceito de cultura enquanto conjunto de valores, símbolos, práticas e atitudes presentes na sociedade contemporânea e em decorrência do mundo digital. Em outras palavras, a cultura digital envolve mais do que a tecnologia em si, mas também as mudanças sociais que decorrem do seu desenvolvimento.

Vivemos o privilégio de coexistir nesse mundo totalmente novo, reinventado, e temos o desafio de nos situar nele, de compreendê-lo e, acima de tudo, de direcionar essas inovações para o bem comum, para tornar nosso planeta um lugar melhor para todos. Esse desafio está intrinsecamente ligado à educação. Afinal, novos saberes são necessários para lidar com esse novo mundo, e a escola é o espaço de formação dos sujeitos por excelência.

Charles Fadel, pesquisador e professor de Harvard, tem dedicado suas pesquisas a discutir novas configurações curriculares que estejam mais conectadas com o mundo contemporâneo. Em seu livro *Educação em quatro dimensões*, Fadel nos sinaliza que cabe a nós extrair o melhor desse novo mundo:

Um ponto importante a ressaltar aqui é que talvez não seja possível parar o processo acelerado das invenções e tecnologias, mas podemos gerenciar com cuidado como elas estão sendo usadas em nossas vidas. Precisamos ser muito explícitos sobre o que queremos da tecnologia, para que seus efeitos negativos continuem sendo freados e seus efeitos positivos continuem sendo intensificados. Precisamos ser bem certos sobre o uso da tecnologia como uma ferramenta de empoderamento para atingir nossos objetivos, não apenas pelo seu apelo como novidade ou apoio. (FADEL, 2015, p. 28)

Na educação, não é diferente. A presença das tecnologias digitais nos espaços educacionais pode potencializar o processo educacional como um todo, como defendem Almeida e Valente (2012):

As tecnologias propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da mídiatização das tecnologias de informação e comunicação, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaço-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico. (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 60)

Apesar desse enorme potencial das tecnologias digitais, as instituições de ensino ainda enfrentam muitas dificuldades para integrar esses recursos às práticas pedagógicas cotidianas. O que encontramos são experiências pontuais, em determinados momentos da aprendizagem, ou práticas desenvolvidas por alguns docentes. Temos, portanto, o desafio de encontrar as melhores formas de integrar a cultura digital à sala de aula, de forma institucional.

As competências no centro do processo pedagógico

Marc Prensky (2016) defende que toda e qualquer decisão a respeito da transformação do atual modelo de educação precisa estar ancorada na nossa necessidade de melhorar o mundo. Portanto, se queremos “fazer acontecer” essa nova educação, é fundamental repensar nossos modelos curriculares, ou seja, aquilo que de fato queremos que os estudantes aprendam. Não se trata de saber assuntos ou temas, mas de adquirir habilidades e competências relacionadas ao pensar, agir e relacionar-se, superando a supervalorização das competências relacionadas apenas ao pensar.

Estamos em um momento crucial no Brasil, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular, que define dez competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a educação básica. As competências gerais sustentam a proposta da BNCC de educação integral, que prevê: garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural (CIEB, 2018). Ainda, segundo o documento, essas competências devem ser desenvolvidas em conjunto com os componentes curriculares e ao

longo de todo o processo formativo da educação básica, pois refletem os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores essenciais para o cidadão contemporâneo.

Na BNCC, competências são entendidas como a mobilização de “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo de trabalho” (BRASIL, 2017, p. 13). As dez competências gerais definidas pela BNCC se resumem a: conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania (BRASIL, 2017). Além dessas dez competências gerais, cada área e cada componente curricular têm competências específicas.

Uma das dez competências é a cultura digital, definida como a capacidade de “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2017, p. 9).

Essa definição de cultura digital nos coloca alguns parâmetros importantes para definirmos quais práticas devemos desenvolver com os estudantes e quais recursos digitais devemos buscar para integrar em nossa sala de aula:

- Recursos que facilitem a autoria de professor e estudante;
- Recursos que favoreçam a comunicação e a colaboração;
- Recursos que apoiem a coleta de dados para a avaliação formativa;
- Plataformas adaptativas, que são *softwares* de inteligência artificial que promovam trilhas de aprendizagens personalizadas de acordo com o desempenho de cada pessoa.

Penso ser inegável para todo e qualquer profissional da educação que essas competências são relevantes para a formação dos estudantes. Da mesma forma, ao dialogar com professores de todo o Brasil graças ao trabalho de formação que realizo, é quase unanimidade entre eles que a integração das tecnologias nas práticas pedagógicas é uma demanda urgente e necessária. A dificuldade não está, portanto, em uma resistência da classe de professores em promover essas mudanças, mas na necessidade de formação e apoio para saber qual é a forma mais viável e pertinente de se fazer tais mudanças. Afinal, a maior parte das universidades ainda oferece uma formação pautada no paradigma tradicional, transmissivo, na avaliação classificatória e com pouca interlocução com o desenvolvimento de competências.

Nesse sentido, caminhamos para oferecer alguns caminhos possíveis para os professores que desejam aprofundar uma prática pedagógica ancorada nas metodologias ativas e que buscam a integração das tecnologias digitais com enfoque no desenvolvimento de competências: o Ensino Híbrido.

Ensino Híbrido para integração das tecnologias digitais

As metodologias ativas implicam experiências de aprendizagem promovidas na sala de aula que objetivem a construção do conhecimento por parte do estudante. Em outras palavras, experiências de aprendizagem que privilegiem a interpretação, análise, síntese e/ou avaliação de conceitos, fenômenos, procedimentos etc. Além dessa característica fundamental, Bacich e Moran (2018) ressaltam outros aspectos que são desdobramentos disso:

[...] as metodologias ativas valorizam a participação efetiva dos alunos na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências, possibilitando que aprendam em seu próprio ritmo, tempo e estilo, por meio de diferentes

formas de experimentação e compartilhamento, dentro e fora da sala de aula, com mediação de docentes inspiradores e incorporação de todas as possibilidades do mundo digital. (BACICH; MORAN, 2018)

Como é possível perceber, há uma forte conexão entre as metodologias ativas e o desenvolvimento de competências. As metodologias ativas são os meios pelos quais as competências são desenvolvidas.

Para esse texto, selecionamos o Ensino Híbrido enquanto metodologia ativa para o desenvolvimento de competências, por sua forte conexão com as tecnologias digitais. Da mesma forma, optamos por não dissociar a integração das tecnologias digitais das metodologias ativas, pois consideramos fundamental pensar que a própria integração da tecnologia digital já demanda uma nova prática pedagógica.

O Ensino Híbrido propõe a integração das tecnologias digitais aos processos de ensino e aprendizagem, combinando experiências de aprendizagem mediadas por tecnologias digitais com a sala de aula presencial, para proporcionar aos estudantes o “melhor dos dois mundos” (CHRISTENSEN, 2013, p. 13).

A definição *stricto sensu* de Ensino Híbrido pode ser:

um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *online*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência (...). As modalidades ao longo do caminho de aprendizado de cada estudante em um curso ou matéria são conectadas para oferecer uma experiência de educação integrada. (CHRISTENSEN, 2013, p. 7)

Os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a proposta de Ensino Híbrido como abordagem podem ser resumidos como:

- O reconhecimento de que existem diferentes formas de aprender e que, portanto, é preciso planejar diferentes formas de ensinar;
- As tecnologias digitais podem e devem conviver com outras tecnologias comumente presentes na sala de aula, oferecendo aos estudantes diferentes experiências de aprendizagem;
- A tecnologia digital, por si só, não garante inovação e mais aprendizado. É preciso, em primeiro lugar, mudar as práticas pedagógicas para tornar o estudante o centro do processo educacional;
- A autonomia dos estudantes deve ser constantemente estimulada, para que seja possível compartilhar com eles o controle sobre tempo, espaço e ritmo de forma eficaz;
- Faz-se necessário construir com os estudantes o entendimento da nova dinâmica da sala de aula e a corresponsabilidade para atingir os objetivos de aprendizagem;
- Há uma valorização do trabalho em grupo e de diferentes formas de agrupamento, diversificando as experiências e enriquecendo o processo.

Considerando a realidade brasileira, em que a educação formal se desenvolve prioritariamente na modalidade presencial, os modelos de rotação por estações, sala de aula invertida e rotação individual são os que mais se adequam a nosso contexto. Nesse texto, vamos aprofundar a rotação por estações.

Na rotação por estações, a sala é dividida em estações e os estudantes são organizados em grupos. São propostas diferentes experiências de aprendizagem em cada uma das

estações. O professor determina o tempo, o objetivo e a atividade em cada estação, cabendo ao estudante desenvolver a tarefa de forma autônoma, junto com seu grupo. Em uma ou mais estações, há a presença da tecnologia digital como recurso pedagógico, para oferecer uma experiência integrada. Ao final da aula, todos os estudantes terão passado por todas as estações.

Vamos a um exemplo na área de Língua Inglesa. O professor planeja uma aula de 1h30min, envolvendo um tema integrador; por exemplo, vamos imaginar que o professor gostaria de trabalhar com o tema “família”. Cada estação terá 25 minutos.

Primeira estação: Uma música que trata da relação entre pais e filhos. Os estudantes devem ouvi-la, preencher lacunas com as palavras que faltam na letra da música e, na sequência, discutir quais são os principais conflitos entre pais e filhos evidenciados na canção e como podemos minimizar esses conflitos. O registro da atividade será feito em áudio ou vídeo e postado em um espaço *online* elaborado pelo professor.

Segunda estação: Um vídeo (trecho de um filme, peça de teatro, poema recitado etc.) que trata de uma família. Após assistir ao vídeo, os alunos devem discutir sobre os desafios vivenciados pela família retratada. Ao fim, devem escrever uma mensagem de incentivo para a família em questão, utilizando o verbo *wish*.

Terceira estação: Elaboração de um jogo da memória bilíngue envolvendo vocabulário do contexto “família”. O professor disponibiliza cartões e canetinhas para que o jogo seja elaborado. Se achar necessário, nessa estação pode haver dispositivos com acesso à internet para que os estudantes pesquisem o vocabulário. Se não for possível, podem ser usados livros, textos, dicionários etc. Essa estação é incremental, ou seja, o próximo grupo dará continuidade ao jogo, sem repetir as palavras ou expressões já utilizadas pelos demais.

Optamos aqui por utilizar tecnologias digitais em todas as estações, mas apenas a primeira e a terceira demandariam internet, sendo possível realizar adaptações para que não houvesse essa necessidade. É importante destacar que defendemos o uso da internet para a aprendizagem, uma vez que ela oferece inúmeras possibilidades, embora não desprezemos o fato de que nem todas as instituições dispõem desse recurso. Assim, as adaptações são necessárias para cada contexto, mas reforçamos que sempre é possível fazer atividades inovadoras com os recursos existentes.

Listamos aqui alguns cuidados e aspectos que os professores devem considerar ao planejar uma atividade envolvendo rotação por estações:

- Planeje estações independentes, ou seja, o conhecimento de uma estação não deve ser pré-requisito para as demais. Como cada grupo de estudantes começa em uma estação diferente, a atividade não pode depender de um conhecimento de outra estação que não aquela em que o grupo está naquele momento;
- Embora as atividades sejam independentes, é sempre importante pensar em algo que integre as estações. Por exemplo: um assunto único (contos de fadas, frações, Idade Média, mudanças climáticas etc.). Cada estação aborda um aspecto desse tema ou promove uma experiência diferente de aprendizado;
- Escreva orientações claras para cada estação, explicando exatamente o que os estudantes precisam fazer para evitar que eles precisem acioná-lo. Dessa forma, você pode escolher ficar de apoio em uma das estações ou apenas circular pela sala como observador. O protagonismo e a gestão do tempo e dos processos precisa estar nas mãos dos grupos;
- Planeje atividades que tenham um equilíbrio de tempo dispendido para serem realizadas. Um grupo não pode finalizar uma atividade em dez minutos e o outro demorar vinte minutos para realizar o desafio da estação, pois quem terminar antes ficará ocioso. Um professor experiente também fica atento a isso e já lança novos desafios

para os grupos que estão muito adiantados ou lhes sugere a revisão do que foi feito para aprofundamento ou melhoria da qualidade;

- Busque diversificar os mediadores oferecidos em cada estação. Exemplo: vídeo, infográfico, texto, imagem, pesquisa etc. Assim, por exemplo, se um grupo começa assistindo a um vídeo para realizar um desafio, o outro grupo lerá um texto do livro didático e o outro fará uma pesquisa na internet;
- Da mesma forma, diversifique os registros realizados. Se um grupo vai escrever um parágrafo como síntese, o outro fará resolução de exercícios e o outro gravará um vídeo;
- Para a rotação por estações se caracterizar como Ensino Híbrido, a tecnologia digital precisa estar presente em pelo menos uma estação. Da mesma forma, também não podemos ter apenas tecnologias digitais nas estações. Elas precisam conviver com os demais recursos pedagógicos presentes na escola.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, B; VALENTE, J. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 57-82, set/dez. 2012.
- BACICH, L. et al. *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.) *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC; SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacional-comum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 11 jan. 2019.
- CHRISTENSEN, C. et al. *Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva?* Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/raead/article/view/7517/4651>>. Acesso em: 11 jan. 2019.
- CIEB. Centro de Inovação para a Educação Brasileira. Nota Técnica: conceitos e conteúdos de inovação e tecnologia (I&T) na BNCC. São Paulo, abr. 2018. Disponível em: <<http://www.cieb.net.br/en/cieb-notas-tecnicas-conceitos-e-conteudos-de-inovacao-e-tecnologia-it-na-bncc/>>. Acesso em: 11 jan. 2019.
- FADEL, C. *Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso*. CCR: Boston, 2015. Disponível em: <<https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Educacao-em-quatro-dimensoes-Portuguese.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2019.
- PRENSKY, M. *Education to better their world: unleashing the power of 21st-century kids*. New York: Teachers College Press, 2016.
- ROCHA, J. *Estamos dispostos a fazer a mudança de que a educação precisa?* InfoGeekie. Disponível em: <<http://info.geekie.com.br/prensky/>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

Julci Rocha

Mestre em Educação (Currículo) pela PUC/SP. Pós-graduada em gestão educacional, *design* educacional e educação inovadora. Licenciada em Letras pela USP. Membro da rede IEB (Rede de Inovação para a Educação Brasileira). Atua na formação inicial e continuada docente há mais de dez anos, desenvolvendo e coordenando projetos em diversas instituições. Tem experiência em consultoria e gestão de programas inovadores em redes públicas e privadas, envolvendo metodologias ativas, multiletramentos e integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas. É uma das autoras do livro *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* (2018). Atualmente, é professora de pós-graduação, autora de materiais didático-pedagógicos e fundadora de uma assessoria educacional.

Língua e discurso: perspectivas para a prática de leitura em sala de aula

Marcelo Furlin

Introdução

Somos sujeitos de um tempo caracterizado pela multiplicidade de informações. Com o advento da internet nos anos 1990 e com a inovação tecnológica que dinamiza nossos dias, as interações interpessoais têm apresentado transformações significativas em suas mais diversas realizações, gerando novos padrões sociais e éticos e diferentes formas de manifestação no campo da linguagem.

Sob tal perspectiva, o ato de comunicação assume novo papel no cenário da pós-modernidade. A título de ilustração, as interações em tempo real, mediadas pelo computador e celular, sugerem que não há fronteiras no século XXI e que, substancialmente, muitas das formas verbais de comunicação compreendem dinamismo e redução na quantidade de palavras e enunciados para a construção de mensagens. Nesse sentido, somos levados a refletir sobre a contínua adequação da língua às exigências de cada momento histórico, graças à força de recriação que ela mesma traz em sua essência.

No que concerne à prática docente, a sala de aula surge como espaço que reflete o panorama acima descrito e, de modo igualmente significativo, como um rico laboratório para a análise de atos comunicacionais, tendo em vista a instrumentalização substancial do aluno a partir de sua competência linguística. Surge daí o papel insubstituível do educador ao longo de tal processo, cuja ação deve, direta ou indiretamente, maximizar as condições de aprendizagem.

No presente artigo, apresentaremos a descrição de uma atividade baseada na leitura de um texto autêntico, à luz de algumas concepções teóricas sobre análise do discurso, tendo em vista a sua aplicabilidade no ensino de língua estrangeira.

Da língua ao discurso: o movimento gerador de autonomia

Desde a sua origem, os estudos linguísticos contemplam inúmeras formas de reflexão acerca da língua como um fenômeno observável e passível de teorização. Nosso objetivo neste artigo não é apresentar um registro detalhado de tais estudos, mas sim delimitar instâncias significativas que possam servir como subsídio introdutório à prática da leitura em sala de aula.

Tomemos como referência os anos 1960, quando entra em cena a *análise do discurso*, que prioriza a análise de blocos linguísticos além da frase, em uma valorização mais acentuada das concepções de textualidade. Com tal pressuposto, o texto não é visto simplesmente como fruto da junção de frases, mas sim como uma unidade que dimensiona a língua em relação ao sujeito. A materialidade linguística, com suas especificidades da forma, bem como a mensagem produzida pelo sujeito, com as marcas da sua intencionalidade e de sua inserção na sociedade e na História, constituem o estudo da análise do discurso. As considerações de Orlandi (2001) contribuem para o fundamento dessa questão:

A análise de discurso faz um outro recorte teórico relacionando língua e discurso. Em seu quadro teórico, nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos. As sistematicidades linguísticas — que nessa perspectiva não afastam o semântico como se fosse externo — são as condições materiais de base sobre as quais se desenvolvem os processos discursivos. A língua é assim condição de possibilidade de discurso. (2001, p. 22)

Assim conscientizados, somos levados a refletir sobre o conceito de língua a partir de uma perspectiva mais abrangente, capaz de revelar seu caráter discursivo à medida que as palavras assumem sua condição geradora de significados. Tudo isso contribuirá para a construção de um novo paradigma que coloca sujeitos e sentidos em uma relação de proximidade, fazendo com que o discurso se realize na progressão histórica do tempo e do espaço.

Textos autênticos: a leitura do discurso

A fim de sugerir uma atividade prática à luz das considerações apresentadas neste breve percurso reflexivo, dividida em etapas para sua melhor descrição, pensemos a utilização de textos autênticos em sala de aula, ou seja, textos que não sofreram nenhuma espécie de adaptação para fins didáticos. Em resposta ao nosso propósito, selecionamos alguns trechos de um artigo de revista¹ cujo fragmento inicial pode ser lido a seguir:

Etapa 1 Reconhecimento das palavras cognatas

Em princípio, observemos o título e o subtítulo do artigo. Uma primeira operação de leitura pode priorizar o significado das palavras desconhecidas como abordagem inicial do texto. Nessa perspectiva, não se leva em consideração o conhecimento lexical do aluno em língua portuguesa, que seria utilizado como estratégia principal na interação com o artigo, e o direcionamento da leitura é estabelecido com base nas novas informações semânticas, dificultando o processo de compreensão durante os primeiros instantes da exposição do aluno ao artigo.

Em contrapartida, um olhar sobre as palavras que são *cognatas*, ou seja, aquelas cujo

1 COLVIN, Geoff. A Recession of Global Dimensions? *Fortune*, February 2008, p. 18.

A RECESSION OF GLOBAL DIMENSIONS?

Globalization is a wonderful thing for the U.S. economy. It's also driving the dramatic slowdown that's underway.

Are we entering America's first globalization recession? I think we may well be, but before explaining why, I want to emphasize two points.



significado é o mesmo em português, promoverá um ato de leitura renovado e mais significativo. *Recession, global, dimensions, globalization, economy* e *dramatic* carregam a essência da mensagem na introdução ao artigo, e a sua relação com as demais palavras poderá construir um primeiro sentido do texto, mediado pelas intervenções do professor. Falamos aqui do *cotexto*, daquilo que está escrito antes ou depois de uma palavra desconhecida, para que a compreensão de enunciados e do texto como uma unidade de sentidos aconteça mais naturalmente.

A ênfase nas palavras cognatas e a atenção voltada ao cotexto de certo modo garantem a compreensão do parágrafo inicial do artigo. Inaugura-se, assim, uma nova maneira de ler, por meio da qual o aluno é convidado a fazer uso de sua competência linguística e a gerar hipóteses sobre o sentido das informações que são novas em sua forma ou em seu conteúdo.

É importante ressaltar que, nesta etapa da atividade, o conceito de cotexto contribui para a estruturação do contexto, ou seja, os elementos constitutivos dos enunciados (palavras-chave, por exemplo) apontam para a construção da mensagem em um sentido mais amplo (parágrafos, por exemplo), até que o tema central seja plenamente revelado. Assim, gradativamente, o texto em sua totalidade é reconstruído pelo aluno como experiência integrante de suas ações como sujeito.

Etapa 2 (Re)construção da mensagem parcial do texto

Vejam agora a continuação do referido artigo e as possíveis análises no campo lexical que podem ser conduzidas tendo-se em vista uma operação de leitura mais consistente:

De certa forma, os fragmentos acima não apresentam teor acentuado de complexidade, o que torna possível o aluno entender a mensagem central de forma relativamente imediata. Contudo, certas estratégias de compreensão aplicadas em momento inoportuno podem prejudicar esse entendimento se, como já mencionamos anteriormente, o professor priorizar o significado do léxico desconhecido pelo aluno como instrumento para a decodificação do texto.

Uma pergunta como “O que significa a palavra *slowdown*?”, mesmo que o termo represente uma palavra-chave para o entendimento do primeiro excerto, ofuscará o processo de investigação a partir do cotexto. Dessa maneira, o foco será deslocado para a materialidade da língua, e tal procedimento nesse momento de compreensão não será gerador de sentido. O estudo do significado da palavra tem seu lugar próprio, e sua relação com o sentido geral do texto vai mostrar-se pertinente quando o aluno estiver preparado para interagir com o texto como o resultado de um entrelaçamento

First, whether we're going into a recession at all is uncertain. Merrill Lynch's chief economist says we're already in one; Goldman Sach's chief economist says we'll be in one by next quarter; Lehman Brother's chief economist still doesn't expect one.

Let's not worry about what to call it: the reality is that we're in

a deep economic slowdown that will affect millions of people.

The second point is that I remain a huge fan of globalization. It will help more people than it hurts, in America and worldwide. But it will certainly produce new challenges, and today's economy situation looks like one of them.

25

de múltiplos sentidos, advindos de uma perspectiva que une tanto a sua microestrutura quanto a sua macroestrutura.

Entretanto, um direcionamento de leitura que nasce de questões como “Qual é a percepção dos três economistas mencionados no fragmento quanto à recessão nos Estados Unidos?” facilitará a apreensão da mensagem principal do fragmento. Daqui surge a proposta de uma leitura mais dinâmica e mais próxima da condição discursiva do texto. De fato, é assim que a língua ocorre no mundo externo: quando as interações entre os sujeitos são estabelecidas, o que importa é o fluxo da mensagem, e não as suas partes tomadas de maneira isolada. Isso é facilmente ilustrado a partir da observação mais atenta de um diálogo, seja em um contexto formal, seja em um informal; nesse caso, a língua serve como instrumento do discurso que aproxima dois ou mais sujeitos, e o produto de tal interação é justamente o discurso que se configura como texto, conforme afirma Orlandi:

A análise de discurso tem como unidade o texto. O texto não visto como na análise de conteúdo, em que se o atravessa para encontrar atrás dele um sentido, mas discursivamente, enquanto o texto constitui discurso, sua materialidade. Assim, se procura ver o texto em sua discursividade: como em seu funcionamento o texto produz sentido. E entender isso é compreender como o texto se constitui em discurso e como este pode ser compreendido em função das formações discursivas que se constituem em função da formação ideológica que as determina. (ORLANDI, 2001, p. 16)

Nessa mesma direção encontramos, portanto, a real justificativa para a descrição da atividade de leitura proposta neste artigo. Trata-se de um desafio que talvez possa promover novos olhares sobre as práticas docentes no ensino de língua, amparados pela análise mais minuciosa sobre como o discurso é instaurado em nossas experiências diárias, com a fluidez que garante o estabelecimento e a manutenção das relações sociais. Vale a pena apontar que, via de regra, há uma acentuada tendência nos materiais didáticos de nossos dias para a apresentação de atividades que possam, concretamente, contemplar o intenso movimento discursivo e ideológico da língua, impresso pela pós-modernidade. Sob tal aspecto, surge aqui um adensamento na relação entre a escola e a vida.

Etapa 3 (Re)construção da mensagem geral do texto

Com a aplicação do processo descrito nas etapas anteriores ao longo de todo o texto em estudo, o aluno estará apto a absorver a essência da mensagem, colocando em prática a sua competência linguística, estabelecendo novas associações a partir de seu conhecimento de mundo e dinamizando o processo de compreensão e interpretação de textos. Em síntese, o objetivo principal da atividade estará garantido: a interação substancial entre o texto e o aluno.

Posto tal contexto, é pertinente considerarmos aspectos ainda não tratados com mais

propriedade, como questões relacionadas à semântica (o significado de palavras desconhecidas), à morfologia (formação de palavras) e à sintaxe. A partir dessas perspectivas, o professor poderá elaborar novas atividades ou novos planos de aula, considerando que o aluno já terá sido exposto ao texto como uma unidade de sentidos e que, a partir de tal unidade, a análise dos demais elementos constitutivos do texto será mais significativa.

Considerações finais

A breve reflexão conduzida neste artigo, bem como a atividade de leitura proposta, ao mesmo tempo em que sintetizam e dialogam com diferentes perspectivas, representam um olhar introdutório sobre a consideração da língua como geradora de sentidos entre os sujeitos, e não como mero código ou sistema abstrato. Em outras palavras, é a partir da materialidade específica da língua que é possível sistematizar os diferentes processos de significação, entendidos como materialização de discursos que ocorrem em textos orais e escritos.

Uma vez que consideramos a língua sob uma perspectiva discursiva, vem à tona seu caráter dinâmico, liberto das amarras da mera teorização, que imprime nos atos comunicacionais a sua função primordial: registrar as marcas do sujeito inserido em um determinado tempo e espaço histórico-social. Frequentemente, a ênfase excessiva na análise estrutural da língua, ainda marcante nas práticas docentes, parece não despertar a plena manifestação da língua que revela o caráter plural do ser humano. Na verdade, há um rico universo à espera de revelação, que irrompe dos limites da escola e aponta para a singularidade da existência humana.

Os caminhos estão abertos. Resta agora cultivar novas percepções e deixar-se encantar pelas descobertas advindas de inúmeras trajetórias em busca da aprendizagem e da autonomia. A língua é viva. O discurso é dinâmico. O sujeito é agente de significados.

Referências bibliográficas

- CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso*. São Paulo: Contexto, 2009.
- FERNANDES, C. A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. São Carlos: Claraluz, 2008.
- HANKS, W. F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.
- LAGAZZI-RODRIGUES, S.; ORLANDI, E. P. *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.
- MATTOS e SILVA, R. V. *Caminhos da linguística histórica: ouvir o inaudível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.

Marcelo Furlin

Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo, Mestre em Comunicação e Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e licenciado em Letras pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas. É professor em cursos de graduação e de pós-graduação (presenciais e a distância), professor de língua inglesa em escolas de idiomas e assessor pedagógico em editoras e instituições de ensino (redes privada e pública).

Gêneros discursivos como eixo da educação linguística em línguas adicionais

Elzimar Goettenauer de Marins Costa (UFMG)
Luciana Maria Almeida de Freitas (UFF)

*Severo narro. Quanto sinto, penso.
Palavras são ideias.
Múrmuro, o rio passa, e o que não passa,
Que é nosso, não do rio.
Assim quisesse o verso: meu e alheio
E por mim mesmo lido.
Fernando Pessoa*

Introdução

Palavras são ideias. Tanto de quem fala e escreve quanto de quem ouve e lê.

Com base nesse pressuposto, de que palavras produzem sentidos, este artigo busca trazer algumas reflexões sobre o conceito de gênero discursivo na educação linguística em línguas adicionais. A proposta é, inicialmente, debater o conceito de gênero discursivo e contrastá-lo brevemente com a noção de gênero textual. Em seguida, apresentaremos questões relativas ao gênero como objeto da educação linguística, bem como algumas ideias para a efetivação dessa proposta.

Gêneros: o que são?

Segundo Bakhtin (2003), interagimos por meio de enunciados concretos, não de orações — concepção adotada em uma abordagem tradicional do ensino de línguas. O autor afirma, por exemplo, que “Ah!”, como réplica em um diálogo, não é uma oração, mas é um

enunciado concreto porque produz sentidos. O mesmo autor também diz que todos os enunciados estão relacionados a determinado campo da atividade humana e que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos” (BAKHTIN, 2003, p. 261), proferidos pelos sujeitos envolvidos na atividade de linguagem. No entanto, embora eles sejam singulares, “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos do autor).

De acordo com Marcuschi (2006, p. 24), “os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que na produção textual nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias”. Ao se referir aos gêneros como entidades, o autor evidencia o caráter difuso dessa noção; por essa razão, definir e caracterizar um gênero discursivo não é uma tarefa simples. No entanto, todos sabemos que, ao falar e ao escrever, somos orientados por determinados parâmetros que nos levam, por exemplo, a optar pelo emprego de certas palavras, descartando outras, a usar determinados tipos de construções sintáticas e a decidir pelo grau de formalidade. Tais parâmetros permitem a materialização do gênero — uma categoria abstrata — em textos concretos.

Como os gêneros estão relacionados aos campos da atividade humana, cada um de nós domina pelo menos alguns daqueles próprios das esferas nas quais atua. Assim, na esfera do cotidiano, (re)conhecemos um cupom fiscal, uma chamada telefônica para marcar uma consulta, uma receita culinária ou um encarte de supermercado. Na esfera do trabalho, lidamos com entrevistas de emprego, contratos de prestação de serviços, contracheques e recibos. No âmbito escolar, temos familiaridade com a ficha de matrícula, o diário de classe, a carteirinha de estudante, a prova, o seminário e muitos outros. Isso significa que dominamos mais gêneros discursivos à medida que fazemos parte de mais esferas da atividade humana. Muitos desses gêneros são incorporados a nossos conhecimentos no cotidiano e nem sequer nos damos conta do processo de aquisição dos parâmetros que nos permitem reconhecê-los e produzi-los como textos. É o caso de uma lista de compras, um bilhete ou uma apresentação a um novo colega na escola. Esses gêneros são denominados por Bakhtin (2003) como primários. Outros, contudo, podem depender de um processo formal de aprendizagem ou de um trabalho maior de elaboração para que possamos saber como funcionam e adquirir os conhecimentos necessário para materializá-los em textos. Bakhtin (2003) os nomeia como gêneros secundários.

Conforme explica Bakhtin (2003, p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” e esse uso é múltiplo. Segundo o autor, os gêneros “refletem as condições específicas e as finalidades” (BAKHTIN, 2003, p. 261) de cada campo por seu conteúdo temático, pelo estilo da linguagem e, principalmente, pela construção composicional. Tais elementos estão articulados de forma inseparável e funcionam como parâmetros que, como foi citado anteriormente, nos permitem (re)conhecer, compreender e produzir enunciados (textos). O estilo diz respeito à “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 2003, p. 261); a construção composicional se refere à estruturação do conjunto do texto, ou seja, a sua arquitetura e também à relação entre os interlocutores; e o conteúdo temático se configura pelos sentidos que podem ser construídos por meio do enunciado. Portanto, pode-se concluir que o estilo e a composição são componentes mais facilmente observáveis, enquanto o conteúdo temático depende de operações de compreensão textual relacionadas ao contexto sociocultural em que os textos são produzidos e lidos/ouvidos, bem como aos conhecimentos prévios dos leitores/ouvintes.

Quando apreendemos esses componentes próprios dos gêneros com os quais temos contato, de maneira formal ou informal, tornamo-nos capazes de identificá-los e assim sabemos distinguir um noticiário de televisão de um anúncio publicitário, uma receita de cozinha

de uma bula de remédio ou um passaporte de uma carteira de identidade. Do mesmo modo, quanto mais amplo e diversificado for nosso conhecimento de mundo, mais somos capazes de construir sentidos para os textos que lemos e ouvimos.

É importante ressaltar, conforme pontua Rojo (2005) e observamos na produção acadêmica atual, que existe uma flutuação entre os usos dos termos “gêneros discursivos” e “gêneros textuais”. Embora ambos tenham uma ancoragem no conceito construído pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2017), observa-se que, em alguns casos, os termos são usados de forma sinonímica; mas, em outros, nota-se uma abordagem mais textual no segundo caso, centrada nos elementos estilísticos e composicionais, em detrimento de um enfoque mais discursivo no primeiro caso, voltado para a situação de produção dos enunciados e da relação intrínseca, na perspectiva do Círculo, entre a língua e o mundo social.

No nosso entendimento, priorizar a materialidade textual — considerando os gêneros textuais — ou o discurso, ou seja, o campo da atividade humana, os interlocutores, o tempo e o espaço de produção — considerando os gêneros discursivos —, implica uma diferença significativa na abordagem do conceito na educação linguística, assunto do qual trataremos a seguir.

Gêneros discursivos e educação linguística

No final do século XX, junto com as traduções da obra do Círculo de Bakhtin e com os primeiros livros publicados no Brasil sobre a perspectiva linguística desses pensadores russos (FARACO, 1988; BARROS, FIORIN, 1994; CASTRO, FARACO, TEZZA, 1996), também tiveram início as reflexões sobre o papel dos gêneros discursivos como eixo e do texto como objeto do ensino de línguas. Destaca-se a obra de João Wanderley Geraldi, que participou, nos anos 1980, de um movimento de pesquisadores que buscou repensar o ensino de línguas no Brasil, fugindo da tradição gramatical e filológica. Um livro organizado por ele em 1984 é, até hoje, uma grande referência para a educação linguística no Brasil: *O texto na sala de aula* (GERALDI, 2006).

Esse movimento influenciou significativamente a perspectiva educacional presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (1998), assim como outros documentos oficiais orientadores da educação brasileira publicados posteriormente. Pode-se observar, no volume de Língua Portuguesa dos PCN (1998), uma explícita abordagem bakhtiniana e uma centralidade do conceito de gênero discursivo. No volume de Língua Estrangeira, o foco está no texto e, embora não seja citado explicitamente, o conceito de gênero discursivo também está presente.

É importante ressaltar que não há um “método” de ensino de línguas baseado na perspectiva linguística bakhtiniana. Segundo Richards e Rodgers (1998), método é um modo sistemático de ensinar línguas, abrangendo um enfoque, que é a visão de língua e de ensino-aprendizagem, um desenho e um conjunto de procedimentos. As diferentes práticas de educação linguística que se fundamentam nos trabalhos de Bakhtin contemplam, portanto, uma visão de língua semelhante, especialmente ao valorizarem o conceito de gênero do discurso. No entanto, nem sempre articulam propostas de desenho, procedimentos e uma visão comum sobre ensino-aprendizagem. Tais práticas estariam contempladas pela “situação pós-método”. Conforme afirma Kumaravadevelu (1994), o pós-método reconhece que os docentes possuem potencial para saber como ensinar e como agir de maneira autônoma, mesmo com limitações acadêmicas e administrativas diversas, como as advindas das instituições, do currículo, dos livros didáticos. O autor também defende que o pós-método promove a reflexão do docente, ou seja, permite ao professor teorizar a partir de sua prática e praticar o que teorizaram.

Assim, consideramos que o conceito de gênero discursivo é o elemento comum às diversas práticas didáticas que se pautam em Bakhtin. No entanto, Rojo (2008) afirma que os gêneros chegaram à escola brasileira há mais de um século, nas aulas de Língua Portuguesa. Com relação às línguas adicionais, Freitas e Vargens (2010, p. 196-197) nos remetem à Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros, de Antenor Nascentes (1928, p. 117): “Em vez da versão de trechos de antologias, é preferível ensinar a redigir cartões postais, telegramas, bilhetinhos, cartas, que são as coisas que o aluno precisará escrever em língua estranha”. Portanto, é possível observar, em um livro publicado há quase 100 anos, uma menção a gêneros discursivos como elementos a serem priorizados na produção escrita em língua adicional. Dessa forma, a tradição de uso dos gêneros em aulas de línguas no Brasil é muito anterior à chegada dos escritos bakhtinianos.

Acreditamos que os tipos relativamente estáveis de enunciados podem organizar toda a proposta de educação linguística em línguas, com todos os conteúdos da proposta pedagógica construídos por meio dos gêneros. A questão prévia, de acordo com Geraldi (2006, p. 40), cuja resposta deve articular uma concepção de linguagem e uma visão de educação, deve ser: “para que ensinamos o que ensinamos?”. Segundo o autor, o ensino deve priorizar o domínio das “habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra” (GERALDI, 2006, p. 45), em vez do domínio de conceitos e de metalinguagens.

Assim sendo, defendemos que a educação linguística deve levar o estudante a desenvolver práticas de linguagem, tanto de compreensão quanto de produção em situações concretas de interação, e a refletir sobre a língua e a linguagem, de modo a perceber diferentes formas de expressão na língua em estudo.

Esses objetivos podem ser perseguidos por meio de uma articulação de conteúdos, também proposta por Geraldi (2006) e retomada nos PCN de Língua Portuguesa (1998), que envolve dois eixos: uso da língua e reflexão sobre a língua e a linguagem. Tal articulação propõe que o uso, tanto por meio da compreensão quanto da produção, deve ser o ponto de partida da educação linguística. O uso é o que possibilita uma reflexão sobre a língua e a linguagem, em vez de uma análise descontextualizada. E, após a reflexão, pode-se voltar ao uso já com uma perspectiva mais sólida. Com isso, acreditamos que a abordagem dos conteúdos pode adotar um procedimento indutivo, ou seja, em vez de apresentar uma explicação seguida de uma série de questões, os textos e as atividades propostas levam o estudante a construir o conhecimento.

Nessa perspectiva, o planejamento de atividades de compreensão e produção, tanto orais quanto escritas, adquire novas especificidades. Uma delas é a definição prévia dos gêneros que devem ser contemplados em um período letivo, de acordo com os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes em anos anteriores e aos propósitos de sua formação escolar. Poderíamos, então, estabelecer alguns passos que podem ser seguidos para o trabalho com gêneros escritos e orais na sala de aula de línguas.

Se for possível planejar um conjunto de atividades para um semestre ou um ano escolar, é importante ter critérios bem definidos, levando em conta as alternativas para selecionar gêneros da mesma esfera discursiva, tais como a jornalística, a publicitária ou a escolar; para aprofundar o mesmo assunto, como um anúncio de alimento, uma receita saudável ou uma reportagem sobre hábitos alimentares; para mostrar a relação estabelecida entre gêneros de uma mesma esfera de atividade, como cartazes de divulgação, sinopses, resenhas e críticas de filmes. Há muitas opções, mas é essencial ter clareza sobre por que os estudantes devem estudar aqueles gêneros escolhidos.

Cabe ainda considerar outros aspectos em relação aos gêneros discursivos para

o trabalho em sala de aula. Alguns têm uma forma composicional mais rígida, outros nem tanto. Por um lado, pensemos em uma receita de culinária, na qual os ingredientes devem ser apresentados antes do modo de preparo, ou em um anúncio de venda, que deve conter uma descrição sucinta apenas das principais características do objeto e informações para contato com o vendedor. Por outro lado, uma crônica não tem número fixo de parágrafos e de personagens, nem ordem predeterminada para a narração dos acontecimentos.

Alguns gêneros são mais propícios para abordar o conteúdo temático, já que as apreciações de valor sobre um determinado assunto podem ser construídas por meio de diferentes perspectivas. É o caso de um artigo de opinião, uma carta aberta ou um manifesto. No entanto, um formulário de matrícula, um encarte de supermercado, uma bula de remédio ou a ficha técnica de um aparelho muito possivelmente não darão margem ao aprofundamento do componente temático. Alguns gêneros são mais adequados para leitura e compreensão oral, pois os estudantes dificilmente os produzirão em seu cotidiano; outros, contudo, podem ser explorados tanto em atividades de compreensão quanto de produção. Como exemplos do primeiro caso, podemos citar um verbete de dicionário ou um documentário; do segundo, um cartaz de campanha social ou um videocurrículo.

Uma vez escolhido o gênero, é necessário que o professor identifique suas principais características e, em geral, esta é uma etapa trabalhosa. Há duas possibilidades: buscar bibliografia específica, como artigos acadêmicos, dissertações de pesquisadores que estudaram o gênero em questão, sites confiáveis para educadores e outras fontes; ou ler textos diferentes do mesmo gênero e tentar identificar seus elementos relativamente estáveis. Portanto, embora o professor selecione um gênero conhecido e familiar, é essencial ter fundamentos e referências para destacar suas características temáticas, composicionais e estilísticas. Recomenda-se fazer este cuidadoso trabalho de identificação das características antes de escolher o texto (ou os textos) para as atividades de compreensão e produção.

Se o objetivo é que os estudantes (re)conheçam o gênero discursivo, é importante que o professor apresente bons exemplos. Assim, se uma notícia trata de um tema muito interessante, mas não apresenta as principais características do gênero, não é um bom exemplo para trabalhar em sala de aula em uma primeira atividade sobre o assunto. Da mesma forma, se a notícia representa bem o gênero, mas não trata de um assunto socialmente relevante e de interesse para a turma, não será um bom exemplo porque, antes de tudo, os estudantes devem se envolver com a atividade. Em suma, a escolha do texto de um determinado gênero resulta de uma confluência de diferentes critérios. É sempre importante enfatizar que o principal critério não deve ser a gramática, ou seja, os gêneros não são escolhidos para ensinar um conteúdo gramatical específico — como um conto para estudar os tempos verbais do passado ou um manual de instruções para estudar o modo imperativo. Eles são escolhidos por sua função social e por sua relevância para a aprendizagem global do estudante, que abarca conhecimentos discursivos, linguísticos e socioculturais.

Não há um modelo de questões para explorar os textos escritos ou orais, pois elas devem ser elaboradas de acordo com as especificidades e as principais características dos gêneros discursivos estudados, de modo a focalizar a composição, o estilo e o conteúdo temático. Ao trabalhar com gêneros orais, por exemplo, é necessário levar em consideração também os elementos paralinguísticos. Assim, ao preparar uma atividade de compreensão ou de produção de um anúncio publicitário veiculado por rádio, é importante chamar a atenção para o tom de voz, o ritmo da fala e outros recursos sonoros se houver. Se for um anúncio publicitário veiculado por televisão, é necessário evidenciar também os elementos visuais.

Um fator relevante é que, embora os componentes dos gêneros discursivos possam ser descritos e abordados separadamente, não se pode perder de vista que eles são indissociáveis na constituição do gênero, ou seja, não funcionam de forma independente. Assim, se a composição de um manual de instruções é configurada basicamente por um conjunto de passos que devem ser seguidos para alcançar um determinado fim, os recursos linguísticos utilizados são aqueles compatíveis com esse propósito, como o emprego de formas verbais no imperativo ou no infinitivo. Do mesmo modo, o conteúdo temático de um artigo de opinião é construído não só pela composição — tese e argumentos —, mas também pelos recursos linguísticos empregados, tais como adjetivos e marcadores discursivos, pelo vocabulário escolhido e pelos recursos sintáticos. Portanto, as questões elaboradas para explorar um gênero discursivo devem evidenciar essa indissociabilidade.

A título de exemplo, podemos mencionar uma atividade sobre o gênero notícia, geralmente concebido como objetivo e neutro, isto é, sem marcas do ponto de vista do enunciador. Uma forma de introduzir essa atividade é pedir aos estudantes que pensem como relatariam um fato acontecido na escola para uma pessoa que não soubesse do que ocorreu. Certamente, os relatos serão diferentes e, desse modo, será possível levá-los a refletir que, embora o acontecimento seja o mesmo, a forma de contá-lo pode variar conforme o ponto de vista adotado por quem faz o relato. Em seguida, podem ser elaboradas algumas perguntas que ativem o conhecimento prévio da turma sobre o tema do texto que será lido e que possibilitem a construção de hipóteses sobre a notícia, aproveitando-se para isso, por exemplo, o título e as fotografias do texto.

As questões de leitura para abordar uma notícia escrita podem conduzir os estudantes a:

- Observar as partes que a constituem, como o título, o subtítulo, a foto e a legenda (se houver), o lead e demais parágrafos, identificando as informações que contêm [composição];
- Verificar como é construída cada uma dessas partes: as palavras que são usadas, como as pessoas envolvidas são denominadas e como os fatos são qualificados, os tempos verbais que são empregados, os recursos para retomar termos que apareceram anteriormente, os marcadores temporais (se houver), os verbos dicendi utilizados e o emprego ou não de aspas, caso haja discurso direto ou indireto (estilo);
- Refletir sobre como o fato é noticiado, considerando: o que é evidenciado no título da notícia, como os principais dados sobre o fato são apresentados no lead, em que ordem são apresentadas as informações nos parágrafos seguintes, quais são as fontes mencionadas e de que modo suas falas são reconstruídas (conteúdo temático).

No trabalho com o gênero discursivo, o ideal é que as questões sejam indutivas, levando os estudantes a construir os sentidos e estabelecer relações entre o que é dito e como é dito.

Reforçamos, no entanto, que mesmo tendo o gênero discursivo como eixo, cada texto precisa ser lido/ouvido e analisado de acordo com suas condições de produção, observando-se sua singularidade, como um enunciado concreto pertencente a um determinado campo da atividade humana, com uma função social e interlocutores, em um tempo e em um espaço específicos. Assim, não corremos o risco de transformar o conceito de gênero discursivo em uma nova gramática normativa.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org.) Dialogismo, polifonia e intertextualidade. São Paulo: EDUSP, 1994.
- CASTRO, G.; FARACO, C. A.; TEZZA, C. (Org.) Diálogos com Bakhtin. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.

- FARACO, C. A. (Org.) Uma introdução a Bakhtin. Curitiba: Hatier, 1988.
- GERALDI, J. W. (Org.) O texto na sala de aula: leitura e produção. São Paulo: Ática, 2006.
- KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *Tesol Quarterly*, vol. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: BRITO, K. S.; GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A. M. (Org.) Gêneros textuais: reflexões e ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36.
- NASCENTES, A. Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros. 2 ed. Rio de Janeiro: Pimenta de Mello & C., 1928.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Madrid: Cambridge University Press, 1998.
- ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: BONINI, A.; MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.
- _____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: Um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (Org.) [Re]Discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 73-108.
- VOLÓCHINOV, V. Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

Websites

- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2019.
- FREITAS, L. M. A.; VARGENS, D. P. M. Ler e escrever: muito mais que unir palavras. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Org.) Espanhol: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 16, Coleção Explorando o Ensino. p. 191-220. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 jan. 2019.

Elzimar Goettenauer de Marins Costa

É professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua na graduação e na pós-graduação em Estudos Linguísticos e no Mestrado Profissional. É licenciada em Letras e Serviço Social, mestra em Letras/Literatura Brasileira pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Realizou estágio pós-doutoral no Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Pompeu Fabra, em Barcelona. Lecionou durante vinte anos em escolas públicas e particulares da Educação Básica. Tem pesquisado e desenvolvido projetos na área da Linguística Aplicada.

Luciana Maria Almeida de Freitas

É professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua na graduação, na qual leciona disciplinas de Prática de Ensino para o curso de Letras, e na pós-graduação, em Estudos de Linguagem. É licenciada em Letras e bacharela em História, mestra em Letras/Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Lecionou em escolas públicas e particulares da Educação Básica, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, e em universidades particulares. Tem pesquisado e desenvolvido projetos diversos que envolvem a Educação Linguística e a formação docente.

Interdisciplinaridade, onda contemporânea: a ordem disciplinar redesenhada

Claudia Maria Vasconcelos Lopes

Disse em outros momentos e novamente repito que a interdisciplinaridade consolida-se na ousadia da busca, de uma busca que é sempre pergunta, ou melhor, pesquisa.

Ivani Fazenda (2006)

Introdução

Vivemos em um mundo que foi palco de grandes transformações advindas de acontecimentos históricos distantes, como a Revolução Industrial e a Revolução Marxista na Europa. Hoje, presenciamos outro momento, e a literatura relacionada à área da Linguística Aplicada mostra que são vários os termos utilizados na busca de nomeá-lo: neoliberalismo, pós-modernidade, capitalismo tardio e também globalização – que, na verdade, seria um termo “guarda-chuva”¹. Todas essas designações são tentativas de explicar o novo, e cada uma conduz-nos a um dos aspectos que geram reflexão sobre o que fazemos na contemporaneidade.

Bauman (2000) propõe “fluidez” e “liquidez” como principais metáforas para o momento em que vivemos na era moderna. Conforme esse autor, “os fluidos se movem facilmente. Eles ‘fluem’, ‘escorrem’, ‘esvaem-se’, ‘respingam’, ‘transbordam’, ‘vazam’, ‘inundam’ [...]; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos [...]”. (BAUMAN, 2000, p. 8). Essa metáfora acena para a ideia de mobilidade e mudança. Uma vez que os líquidos não mantêm facilmente a sua forma, eles estão sempre dispostos à transgressão e a mudanças repentinas.

¹ Que abarca todos os outros termos citados.

O presente artigo está ligado à linha de interação em contextos institucionais, portanto se propõe a problematizar a existência da fluidez no contexto educacional. Creio que essa mobilidade dificilmente pode ser contemplada nas organizações curriculares do ensino tradicional, que mantêm as disciplinas justapostas, isoladas. Essa perspectiva tradicional fragmentada, contemplada nas instituições educacionais atualmente, evidencia que “a excessiva especialização [...] incita o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção”. (FAZENDA, 2006, p. 19). Essa abordagem curricular vai na contramão desse momento contemporâneo, no qual “vozes se elevam num verdadeiro maremoto para reconhecer a necessidade do que podemos chamar de abordagens interdisciplinares”. (SOMMERVILLE, 1993, p. 75)

Há a necessidade de se repensar o fazer pedagógico levantando-se a seguinte questão: não seria a interdisciplinaridade uma forma de tratar os problemas com que se defrontam os indivíduos e as sociedades, dando conta, assim, mesmo que de forma relativa, da fluidez proposta pela nova ordem mundial? É inegável que vai ficando cada vez mais difícil para o professor, na sua prática pedagógica, ater-se aos ideais de imutabilidade, fixação, solidez, continuidade e unicidade. Minha própria trajetória como professora evidencia isso. Ao longo desses 25 anos, encontrei – e ainda encontro – dificuldades na minha prática pedagógica, principalmente quando atuo em uma sala com muitos alunos, cujo nível de proficiência na língua estrangeira é diverso, e com recursos quase sempre inexistentes. Sem contar que, para conseguir obter uma remuneração digna, com muita frequência o professor trabalha em lugares com contextos muito diferentes, lidando com exigências diversas de acordo com sua clientela.

Será que o professor de inglês, responsável por ensinar a seus alunos como falar, ouvir, ler e escrever nesse idioma, como muitas escolas assim o querem, é capaz de ser efetivo e ainda dar conta da fluidez desse momento contemporâneo, além de criar projetos interdisciplinares quando ele mesmo, na época de sua formação, teve acesso a matérias que não dialogavam, cada uma com seu campo acadêmico bem definido?

Abro aqui espaço para a reflexão e a construção pedagógica nos diferentes espaços e realidades educacionais. Este artigo é uma tentativa de compartilhar, no viés da minha pesquisa de mestrado², práticas que contribuíram para que eu pudesse cumprir meu papel de educadora sob uma perspectiva interdisciplinar.

O conceito da interdisciplinaridade

A compreensão de qualquer conceito começa com a sua definição; portanto, “interdisciplinaridade refere-se àquilo que é comum a diversas disciplinas, ou seja, disciplinas que se misturam, se mesclam”. (AARÃO, 2003, p. 15)

Além de essas disciplinas se “misturarem e se mesclarem, elas têm que estar abertas à lógica da descoberta”, como sinaliza Gusdorf (1995, p. 140). Com a leitura de Fazenda, essa definição torna-se mais ampla, e a prática interdisciplinar ganha mais sentido:

[...] o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o **diálogo** com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. Aceita o conhecimento do senso comum como válido, pois é através do cotidiano que damos sentido às nossas vidas. Ampliado através do **diálogo** com o conhecimento científico, tende a uma dimensão utópica e libertadora, pois permite enriquecer nossa **relação com o outro** e com o mundo. [grifos meus] (FAZENDA, 1999a, p. 17)

2 LOPES, Claudia. *Episódios desafiantes enfrentados por uma professora de leitura ao preparar-se para mergulhar na interdisciplinaridade*. 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2007.

O fragmento acima reafirma um aspecto importante para o conceito de interdisciplinaridade, que é a questão da parceria, do diálogo. Os envolvidos em um projeto, como o descrito nessa citação, trabalham em conjunto para atingir um fim comum, ampliando seus saberes.

Seguindo essa tendência dialógica, inaugurei o diálogo com os pares de labuta.

Com quem dialogar? Como dialogar?

Barco no mar, comecei meu trabalho. Logo de início, enfrentei uma tempestade: a resistência. Não podemos nos esquecer de que muitos professores, em função da tradição monocultural em que foram educados, perpetuam práticas engessadas, “achando mais prudente buscar no passado alguma certeza, algum ponto de estabilidade, capaz de norteá-los”. (LOPES LOURO, 2003, p. 42)

Observe, portanto, que essa tentativa deve ser, a princípio, tímida e bem simples, mas é fundamental que você abra e estabeleça o diálogo e interesse-se pelo conteúdo que o colega de alguma outra disciplina está trabalhando. Muitas vezes, a informação do conteúdo de outra matéria é dada pelo próprio aluno, que emite algum comentário ou estabelece a relação entre as duas disciplinas. O diálogo, portanto, não deve ser forçado ou desordenado; deve, preferencialmente, ser recebido. Esse acolhimento e essa recepção acontecem no viés do diálogo que é aconselhável instalar em instâncias educacionais. Dessa forma, o professor de Geografia, ao falar da localização do Cristo Redentor, por exemplo, poderia utilizar um texto poético com o qual a professora de literatura trabalhou na sua aula, assim como o de Ciências analisaria a história da ocupação da cidade para entender os impactos ambientais no seu entorno.

Nessa perspectiva, pode-se comparar a escola a uma orquestra que trabalha para uma finalidade comum, que toca a mesma melodia e atinge o mesmo objetivo. É importante que o professor que queira optar por essa tendência interdisciplinar siga um caminho mais seguro, que é estabelecer relações entre as disciplinas, mas sempre se baseando em uma situação real. Os transportes ou as condições sanitárias do bairro, por exemplo, são temas que rendem desdobramentos em várias áreas. Isso não significa carga de trabalho além da prevista no currículo.

A abordagem interdisciplinar permite que conteúdos que você ministraria de forma convencional, seguindo o livro didático, sejam ensinados e aplicados na prática — o que dá sentido ao estudo. Para que a dinâmica dê certo, planejamento e sistematização são fundamentais, especialmente se muitos professores participarem.

Uma onda bem-sucedida

Montar um projeto interdisciplinar não é tão difícil como parece, mas requer bom planejamento, pesquisa e parceria. Geralmente, ele é discutido e planejado entre coordenadores e professores, e cada professor faz adaptações para adequá-lo a seus alunos e suas necessidades, a seus objetivos e às limitações do seu contexto profissional. É preciso estar claro que nem sempre aquele contexto escolar discute projetos e, muitas vezes, não está estimulado a criar algo novo por inúmeras razões.

No projeto que apresento a seguir, eu não contava com o estímulo de coordenadores, mas descobri em dois pares de profissão a oportunidade para implementá-lo. Considero-o bem-sucedido e simples. Seu objetivo era transformar a sala de aula em uma praia, na qual os banhistas tivessem a oportunidade de saborear as mesclas das ondas e do trabalho interdisciplinar.

Proposta de trabalho: “Diálogo geométrico”

Disciplinas envolvidas	
Matemática, Sociologia e Inglês	
Tópicos envolvidos	
Matemática	Estudo das famílias dos quadriláteros.
Sociologia	Textos sobre inclusão social.
Inglês	Gêneros textuais.
Objetivo	
Sistematizar características e propriedades das classes dos quadriláteros e transformá-las em uma revista em quadrinhos na qual os quadriláteros discutissem suas diferenças. Essa discussão teria como base os diálogos ocorridos na aula de Sociologia.	

Desenvolvimento em cada matéria

Matemática

O professor trabalha o conteúdo da família dos quadriláteros, deixando claro que a família dos paralelogramos tem quadriláteros com ângulos diferentes. Nesse momento, ele deve estabelecer um paralelo com as famílias na sociedade em que vivemos e citar exemplos.

Sociologia

Com base em um filme, que pode ser *Quem quer ser um milionário?* (*Slumdog Millionaire*)³, o professor discute a inclusão, fundamentada na dificuldade de pessoas que não seguem os padrões de educação impostos pela sociedade para serem recebidas e aceitas. Após assistir ao filme, o professor de Sociologia pode produzir uma resenha com os alunos. Essa é uma oportunidade para fazer a ponte com as aulas de Inglês, nas quais o professor trabalharia diferentes gêneros textuais.

Após essa produção, o professor pode promover um debate sobre inclusão. Nesse momento, deve-se buscar o conhecimento de mundo dos alunos e observar se eles lembram-se do assunto já discutido na aula de Matemática, estabelecendo a ligação.

Inglês

O professor pode trazer um *film review* do título já visto na aula de Sociologia para iniciar a discussão. Essa fase é fundamental para que o projeto siga um raciocínio linear. Com base nessa lógica, deve-se estabelecer um paralelo entre as discussões nas aulas de Matemática e de Sociologia.

Em seguida, o professor deve dividir a turma em grupos de três alunos e solicitar que escolham dois ou mais quadriláteros da família dos paralelogramos. A proposta é criar uma história em quadrinhos em que as figuras geométricas ganhem animação, descrevendo e discutindo a respeito de suas diferenças e semelhanças. É uma oportunidade de colocar o gênero “revista em quadrinhos” em prática e promover uma discussão entre os personagens, que são as figuras geométricas.

Como produção final, a turma pode organizar uma exposição das revistas em quadrinhos produzidas, aguçando a curiosidade não só do corpo discente, mas também do corpo docente.

3 SLUMDOG Millionaire. USA: Celador Films/Film 4, 2009.

Essa prática é apenas um exemplo de muitas outras que poderiam ser inauguradas nas aulas de Inglês e servir como estímulo para novas práticas, sempre buscando incentivar o diálogo entre os professores.

Considerações finais: ponto de chegada ou de nova partida?

Na tentativa de inaugurar novas práticas em minha sala de aula, deparei com desencontros, encontros, suspeitas, imprevistos, contrastes, surpresas, barreiras, dificuldades, desafios, maremotos e ondas gigantescas em diferentes momentos e situações. Mas não encontrei apenas isso. Por esse motivo, destaco a citação abaixo, extraída de Fazenda: “A interdisciplinaridade consolida-se na ousadia da busca, de uma busca que é sempre pergunta, ou melhor, pesquisa.” (FAZENDA, 2006, p. 140)

Creio que profissionais da educação devam estar prontos para buscar direcionamentos para suas insatisfações quanto ao seu fazer pedagógico, sempre com base no contexto no qual esse processo está inserido, observando suas limitações. Devem levar em consideração sua clientela, suas necessidades e, acima de tudo, as limitações do outro com quem partilha o mesmo contexto. Tais diretrizes devem balizar e conduzir projetos que, a princípio, podem ser tímidos, mas, quando implementados, deixam o gosto de uma nova partida para superar novas ondas. E, dessa maneira, podemos contribuir para uma educação menos engessada e evitar estar na contramão da contemporaneidade.

Referências bibliográficas

- AARÃO, S. A. *O trabalho interdisciplinar com textos em sala de aula de língua estrangeira: uma pesquisa colaborativa*. 2003. 104 f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2003.
- BAKHTIN, M. M. [VOLOSHINOV]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- GUSDORF, G. Passado, presente, futuro da pesquisa interdisciplinar. *Revista Tempo Brasileiro*, n. 121, p. 7-27, 1995.
- FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2006.
- _____. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1999b.
- _____. *Práticas interdisciplinares*. São Paulo: Cortez, 1999a.
- LOPES LOURO, G. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: _____ et al. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SOMMERVILLE, M. A transdisciplinaridade. Onda do futuro: como preparar nossas praias. *Revista Tempo Brasileiro*, São Paulo, n. 113, p. 75-96, 1993.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Claudia Maria Vasconcelos Lopes

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, também frequentou o curso de pós-graduação *Lato Sensu* na Universidade Federal Fluminense na mesma área de estudo de seu mestrado. Atua como professora de inglês nas redes privada e pública. Leciona inglês no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ).



10

A importância de uma perspectiva transcultural no ensino de línguas estrangeiras

Nathália Horvath

63

As mudanças em esfera global afetaram a forma como o ser humano lida com as crenças e o conhecimento; e não seria diferente na educação. Para dialogar com essas transformações, é importante trabalhar com perspectivas que incluam a diversidade cultural na sala de aula.

O sociólogo Stuart Hall explica que o final do século XX é caracterizado como um período de mudanças impactantes e significativas ocasionadas pelo avanço da globalização. Esse período é marcado por crises de identidade cultural, perdas de certezas e desestabilização de sentidos.

Segundo o sociólogo, o início da era moderna era fundamentado em verdades absolutas, no forte apelo à ciência, nos ideais do Iluminismo, e no progresso gerado pela Revolução Industrial. No entanto, episódios históricos como os campos de concentração nazistas, a bomba atômica em Hiroshima e a queda do Muro de Berlim, representando o fim da União Soviética (URSS), são exemplos de como as ideologias de progresso e de uso da razão para se ter uma sociedade melhor falharam.

Dessa forma, o sujeito contemporâneo se afasta das ideologias fortes em direção a um novo tipo de ordem social que compreende uma visão de mundo plural e heterogênea ocasionada pela interconexão constante entre as diversas áreas do globo. Segundo Hall, embora a globalização não seja um fenômeno recente, é por volta dos anos 70 que a

integração global aumenta, intensificando os fluxos e os laços entre as nações.

A difusão de recortes e imagens de diversas culturas, principalmente a norte-americana, se expandiu de forma que em um mesmo lugar é possível encontrar restaurantes típicos de diferentes países e entrar em contato com produtos culturais, como filmes, livros e músicas de diversas nacionalidades. Ainda que esse contato com outras culturas seja limitado por recortes e, muitas vezes, transformado em mercadoria cultural, para Hall, a globalização tem um efeito pluralizante sobre as identidades. Isto é, quando o contato com outras culturas era menos frequente, a identidade de um povo era mais homogênea.

Essas mudanças afetam também a forma de ensinar e aprender visto que os educandos já nasceram em uma condição sociocultural diversa daquela na qual se baseia o modelo de educação tradicional, que remete ao início do século XX. Um ensino que apresenta perspectivas totalizantes e não incentiva o questionamento e uma visão plural dos assuntos não dialoga com a realidade de grande parte dos alunos.

Especificamente no ensino de línguas estrangeiras, o diálogo da língua com a cultura é extremamente importante uma vez que a língua é um sistema social. No entanto, quando se considera o ensino de inglês, por exemplo, qual seria a cultura com a qual trabalhar? Transpondo as discussões sobre qual inglês ensinar, o americano ou o britânico, muitos hoje defendem uma abordagem multicultural, que inclua os diferentes países falantes do idioma, em direção a uma perspectiva plural e seguindo as orientações de documentos norteadores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que defendem a diversidade cultural como parte obrigatória do currículo.

Por que adotar uma perspectiva transcultural na sala de aula?

O contato entre diferentes comunidades culturais se tornou muito comum no século XXI por causa dos movimentos migratórios, dos refugiados buscando asilo, do turismo e da expansão do acesso à internet. Nesse sentido, o trabalho com a perspectiva transcultural em sala de aula pode auxiliar os alunos a lidar com a diferença de uma maneira saudável dentro e fora da escola, não apenas respeitando o outro, mas interagindo com ele.

Além disso, o sociólogo Stuart Hall defende que a fusão entre diferentes tradições culturais pode ser uma poderosa fonte criativa ao permitir que surjam novas formas de cultura, mais apropriadas ao período de fluidez e flexibilidade em que vivemos na modernidade tardia. Dessa forma, o contato com a cultura do outro pode permitir que os educandos ampliem seus horizontes para as diferentes formas de se compreender o mundo e, com

Qual é a diferença?

Multiculturalismo

Primeira expressão utilizada para descrever uma situação de pluralismo cultural em que diferentes comunidades culturais buscam viver em harmonia e promover a não discriminação, preservando e valorizando também traços de sua identidade de origem. O termo, no entanto, não especifica se as culturas tratadas influenciam umas às outras.

Interculturalidade

Passou a ser defendido por muitos autores para representar uma situação de convívio de comunidades culturais diferentes, com a possibilidade de hibridação das culturas. Isto é, percebeu-se que a interação entre diferentes culturas pode transformá-las.

Transculturalidade

Acredita-se que o termo promove a abertura das culturas entre si. Para a pesquisadora e professora Cláudia Rocha, o uso do prefixo trans em transculturalidade reforça o sentido de "transitar por entre espaços, transgredir fronteiras e promover transformações", o que, para ela, mostra como as culturas não são fixas e homogêneas, transformando-se ao longo do tempo.

esse repertório, possam agir de maneiras variadas e criativas nele.

O componente curricular de Línguas Estrangeiras pressupõe o trabalho com a(s) língua(s) e cultura(s) diferentes da materna. Adotar uma perspectiva de ensino que dialogue com o período atual e forneça uma multiplicidade de pontos de vista pode ser uma ótima oportunidade de trabalhar conteúdos que transcendem as competências cognitivas, como o respeito e a tolerância, favorecendo a formação integral dos educandos.

Aplicando a teoria em sala de aula

A perspectiva transcultural envolve considerar a cultura do aluno, como ela se relaciona com as culturas com as quais convive ou entra em contato e como elas se modificam. Nesse sentido, recomenda-se, trabalhar sempre com aspectos culturais, incentivar os educandos a estabelecer conexões entre o que lhes foi apresentado e a sua realidade, considerar as diferentes culturas dos alunos – já que a cultura de um povo ou país nunca é única – e discutir as diferenças dentro de um mesmo território com relação ao assunto que foi discutido. Por exemplo, o professor, ao falar sobre diferentes formas de se alimentar no mundo, pode partir de um costume comum no Japão que é preparar marmitas individuais atraentes (os bentôs). Em seguida, pode abordar o que é considerado atraente para essa cultura, e perguntar aos alunos de que maneiras a cultura deles se relaciona com a aparência da comida, quais são as características de um prato atraente e até de que maneiras o contato com esse costume pode ter influenciado sua forma de lidar ou preparar os alimentos.

No caso dos países falantes de espanhol, pode-se comparar as diferentes maneiras de se dizer os nomes de alimentos naturais, como frutas, verduras e tubérculos. Então, pode-se pedir aos alunos que pesquisem os diferentes nomes de alimentos naturais no Brasil, dependendo da região em que estão presentes. No caso da língua inglesa, pode-se propor que os alunos façam uma pesquisa sobre os países em que há predominância de uso da palavra *cookie* ou *biscuit* e, então, analisar os possíveis motivos dessa predominância (maior influência norte-americana, colonização inglesa) e ainda verificar se existem palavras alternativas para o mesmo alimento. Em seguida, pode-se trazer a discussão para a realidade brasileira e pesquisar os locais em que é mais comum se utilizar bolacha ou biscoito. Esse tipo de atividade mostra ao aluno a diversidade linguística presente na língua estudada e em sua língua materna a fim de que ele perceba que existem variações dentro de uma mesma língua e que ela se transforma por diversos motivos, sendo influenciada por outras e influenciando também.

A internet pode ser uma ótima ferramenta em sala de aula ao permitir o contato com múltiplas perspectivas sobre um determinado assunto. Ao trabalhar com o presente simples e a temática de rotina na língua que se ensina, pode ser interessante pedir aos alunos que pesquisem hábitos em diferentes locais e períodos para analisar como ações rotineiras podem variar de um lugar para o outro ou mudar de uma época para a outra. A participação dos alunos na busca por respostas pode engajá-los e ajudar a torná-los agentes no processo de ensino. As diferentes perspectivas podem gerar debates enriquecedores e provocativos em sala de aula, pois o conhecimento não fica limitado à realidade local do aluno e eles vão perceber que não existe apenas uma maneira de viver e agir no mundo.

Para a professora Cristina Rocha, “perspectivas dialógicas e plurais de ver a linguagem e o mundo, dentro das limitações impostas pela sala de aula e pela esfera escolar, possibilita-nos respeitar os propósitos e modos de funcionamento da linguagem na sociedade, bem como promover práticas que extrapolem ao trabalho pautado estritamente por conhecimentos e valores institucionalmente validados”. Isto é, um trabalho de sala de aula

que inclui diversas perspectivas se torna significativo para os alunos por incluir saberes e práticas individuais ou da coletividade da qual fazem parte que não estariam presentes no ensino tradicional.

Por isso, considerando as características do mundo atual, interconectado e com fronteiras difusas, um dos papéis da educação é aproximar as práticas escolares da realidade do aluno e da realidade da sociedade em si, não mais rígida e homogênea, mas plural. De acordo com o professor de estudos pós-coloniais, Homi Bhabba, a diferença permite que o sujeito olhe para além de si e possa voltar para si com olhar de revisão e reconstrução. Dessa forma, acredita-se que uma perspectiva transcultural de ensino ofereça não apenas um repertório maior de conhecimentos e possibilidades, mas proporcione ao aluno crescimento pessoal e social.

Referências bibliográficas

BHABBA, H. O *Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Nathália Horvath

É bacharela e licenciada em Letras (Inglês-Português) pela Universidade de São Paulo e mestra em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela mesma universidade. Desenvolvedora de conteúdo didático e professora de Inglês.

A prática da leitura extensiva dentro e fora da sala de aula. Missão: possível

Roberta Orlando

Introdução

“Meus alunos não leem!”, responde a professora de Ensino Médio após questionamento da direção da escola sobre o baixo índice de aprovação da instituição no vestibular.

As escolas e os professores reclamam e publicam os graves problemas que enfrentam com as crianças e os jovens alunos que se recusam a ler, em qualquer idioma. São essas afirmações que nos levam a formalizar um preconceito acerca desse tema e propor uma reflexão sobre como a leitura é trabalhada e sobre as expectativas em relação a ela. Fica então a pergunta: “É preciso ler, mas ler o quê?”.

Hoje nossos jovens são constantemente expostos a todo tipo de material de leitura, seja *e-mails*, blogues, Twitter, mensagens de texto enviadas por celular, *webpages*, redes sociais, além dos mais convencionais, como revistas e gibis.

Retomemos a frase inicial da professora: “Meus alunos não leem!”. Verdadeiro ou falso? Vide resposta acima. Ler certamente vai além da leitura apenas de livros.

Este artigo propõe uma visão otimista, porém possível, acerca da leitura extensiva como prática integrante do currículo do ensino de línguas, definindo seu conceito, analisando seu *status* atual nas escolas, avaliando seus benefícios para a aprendizagem de uma língua estrangeira e propondo um final feliz para sempre.

Convido-os à leitura!

Todos aqueles que querem ser proficientes numa língua precisam ler, gostem ou não!

David Hill (1997)

O problema

É na escola que se identificam problemas com o gosto pela leitura. A proposta curricular prevê leituras obrigatórias para as classes. Estas, muitas vezes, são precedidas de conteúdos explicativos que passam a impressão de que ler não é algo simples.

O que tem sido observado dentro dessa proposta leitora é que, além de indicar a leitura como ato quase obrigatório, há também a imposição quanto ao tipo de leitura, ignorando-se assim as preferências do leitor. Consequentemente, a instituição acaba deixando bem claro que leitura obrigatória é bem diferente de leitura prazerosa.

Krashen (1989), um dos grandes entusiastas da leitura extensiva, por sua vez, afirma que a leitura voluntária pode ser uma das mais poderosas ferramentas no ensino de uma língua.

Algumas pessoas gostam pouco de ler. Nossos estudantes, por exemplo, leem na escola livros que lhes são impostos e que não despertam neles, na maioria das vezes, interesse algum. Sem mencionar o fato de que muitas vezes as escolhas dos materiais de leitura são feitas pensando-se na preferência do próprio professor ou no currículo, e não nos alunos. Seriam os interesses os mesmos? É aqui que começam os problemas.

Uma pesquisa conduzida com professores da rede pública de alguns estados brasileiros comprova que, para o professor, não está bem claro o que significa “leitura extensiva”, muito menos suas implicações e benefícios. Alguns acreditam que seus alunos não teriam interesse nem condição de ler em uma língua estrangeira, uma vez que não o fazem nem em sua língua materna.

A pesquisa obteve o seguinte resultado:

O que você entende por leitura extensiva?	20% leitura em grande quantidade 64% não sei o que é 16% não responderam
Quais benefícios ela pode trazer para seu aluno?	58% estímulo à leitura 27% não responderam 15% outras respostas
Você trabalha com esse tipo de leitura? Como?	11% sim, por meio de textos tirados da internet 89% não responderam
Como você motiva seu aluno a ler?	91% por meio de textos usados em sala de aula para trabalhar o conteúdo gramatical 9% outras respostas
Você pratica a leitura extensiva?	25% sim 62% não tenho tempo, mas gostaria de tentar 13% outras respostas

No entanto, é preciso lembrar as infinitas possibilidades existentes hoje além do livro e dos textos utilizados em sala de aula para apresentação de vocabulário e gramática e que contribuem extensivamente para a exposição a uma língua estrangeira, principalmente o inglês. Como mencionado anteriormente, podemos observar que os alunos também praticam a leitura extensiva por meio de *e-mails*, blogues, Twitter, mensagens de texto enviadas por celular, *webpages*, redes sociais, revistas, gibis, etc. Por essa razão, faz-se necessário ressaltar as diferenças existentes entre a leitura extensiva e a leitura intensiva e avaliá-las cuidadosamente.

<i>Leitura extensiva</i>	<i>Leitura intensiva</i>
Compreensão geral	Compreensão total
Muita leitura	Pouca leitura
Textos fáceis	Textos difíceis
Leitura fluente	Palavra por palavra
Palavras desconhecidas ignoradas	Uso de dicionários
Leitura prazerosa	Leitura obrigatória

Maley (2009) chega a ser categórico ao dizer que é irônico o fato de muitos programas de instrução linguística não deixarem espaço para o trabalho da leitura extensiva ou, quando a permitem, acabam deformando-a de alguma forma. Segundo o autor, por um lado sabemos que a leitura extensiva é um excelente recurso para promover a aprendizagem de uma língua; por outro, existe uma indiferença passiva ou uma resistência ativa a essa prática.

A leitura extensiva deve ser entendida como uma prática de aprendizagem relevante e parte integrante do programa, já que envolve o desenvolvimento de competências muito diversificadas, relacionadas ao estudo da língua em sua dimensão formal, pragmática e sociocultural, além do desenvolvimento de valores e atitude.

*Ler nos leva a algum lugar mesmo quando
temos que ficar onde estamos.*

Mason Cooley¹

Leitura extensiva: por quê?

Por meio da leitura extensiva, o aluno começa a processar as palavras de modo cada vez mais rápido para progressivamente desenvolver a compreensão de grupos de palavras e depois ser capaz de identificar o sentido do discurso. Dessa forma, ao praticar a leitura extensiva, ele expande seu vocabulário de forma gradual e significativa. Além disso, são também benefícios dessa prática leitora:

- **Ativação do conhecimento prévio** – Se o aluno escolher o material de leitura, ele certamente o fará com base em seu conhecimento preconcebido e sua ativação beneficiará sua aprendizagem.
- **Sentimento de corresponsabilidade** – Ao fazer a escolha do que lerá, o aluno torna-se também responsável por sua aprendizagem, sentindo-se parte de seu processo.
- **Construção de conhecimento cultural** – É na interação com o texto que o aluno identifica e compara referentes socioculturais, expandindo assim seu conhecimento de mundo.
- **Autonomia** – Ao interpretar o que lê, o aluno cria texto sobre texto pela inferência de sentidos, desenvolvendo estratégias que facilitem sua decodificação.
- **Motivação para leitura** – Se os alunos leem e entendem, certamente terão vontade de ler mais e mais.
- **Flexibilidade** – A leitura extensiva não precisa necessariamente ocorrer dentro da sala de aula.

- **Ampliação do conhecimento linguístico** – Ao ler, o aluno aumenta sua exposição à gramática, ao vocabulário, à escrita, ao registro, à prática auditiva e à pronúncia.

Os benefícios que esse tipo de leitura traz podem ser certamente multiplicados à medida que a prática leitora também se multiplica. Daí o nome “leitura extensiva”.

Os melhores métodos para a aquisição de linguagem são aqueles que oferecem um input compreensível, contendo mensagens que nossos alunos realmente querem ouvir.
Stephen Krashen (1989)

Missão: possível

Ao fazer uma analogia e um trocadilho com o filme *Missão: impossível*², com o ator Tom Cruise, e o trabalho com a leitura extensiva, visualizamos um professor bem-sucedido (e tão talentoso em sua sala de aula quanto o astro hollywoodiano nas telas) trabalhando com a leitura extensiva e desenvolvendo em seus alunos motivação, autonomia e interesse pela leitura em uma língua estrangeira, porém com uma marcante diferença em relação ao filme: praticar a leitura extensiva é uma missão possível!

Em nossa posição como falantes de inglês, uma língua internacional, é preciso criar estratégias que levem o aprendizado para além da sala de aula e que despertem nos alunos o interesse pela leitura para que eles possam, dessa forma, ultrapassar os limites físicos da sala de aula e aprender também quando a aula tiver terminado. Poeticamente falando, é nítido que a estrada para o conhecimento não nos leva para dentro da sala de aula; ela nos leva para fora dela.

Como despertar o interesse pela leitura extensiva também foi tema de debate durante o segundo dia da Bienal do Livro em São Paulo (2010), onde autores renomados, como Ziraldo e Mauricio de Sousa, além de editores e leitores, debateram os motivos e propuseram descobertas de novos caminhos para essa que é uma das maiores invenções da humanidade.

Primeiramente, precisamos pensar que, se queremos que nossos jovens leiam, devemos garantir a eles os mesmos direitos que garantimos a nós: o direito à escolha (PENNAC, 2006).

Ao permitir que o aluno também faça parte do processo de escolha de seu material de leitura, o professor outorga poder a ele, valorizando sua participação e, conseqüentemente, motivando-o a ler. Quando os alunos possuem conhecimento prévio e interesse sobre o tema da leitura em língua estrangeira, eles conseguem decodificar o texto mais facilmente, a atividade torna-se mais prazerosa, e a aprendizagem, mais eficiente.

O professor também precisa ser um grande entusiasta e defensor da leitura. Day e Bamford (1998) afirmam que um eficiente professor de leitura extensiva é, por si só, um leitor também, ensinando aos alunos, por meio de seu exemplo, sua atitude e seu comportamento em relação à leitura. A leitura é adquirida e não ensinada. (NUTTAL, 1996)

Motivação e entusiasmo são ingredientes preciosos para um trabalho bem-sucedido com a leitura extensiva, uma vez que tentamos “vendê-la” com todo o seu pacote de benefícios, encantando nossos alunos, despertando neles a curiosidade pela leitura, e não a forçando.

A organização é outro elemento chave para o sucesso desse tipo de leitura. Quando

2 MISSÃO: impossível. USA: Paramount Pictures / Cruise / Wagner / Bad Robot Productions / MI 3 Film, 1996.

o professor oferece uma orientação cuidadosa e perspicaz para o trabalho com a leitura extensiva, ele não está apenas ajudando seus alunos a melhorar muitos aspectos da leitura e a habilidade linguística como um todo, mas também está abrindo uma porta para a variedade de mundos que a leitura apresenta.

A avaliação também deve ser balanceada. Estabelecer um prazo após determinado tempo para avaliar a leitura e a compreensão que o aluno teve do texto torna esse processo ineficaz e desmotivador, ao passo que, se a avaliação é dividida em etapas, um senso de organização e planejamento contribui para o sucesso da leitura extensiva, transformando a avaliação de um instrumento estático para um instrumento cíclico, dinâmico.

Um ótimo exemplo e oportunidade para a renovação do conceito e a prática de avaliação da compreensão leitora podem ser facilmente inseridos nas etapas sugeridas por Holden e Rogers: “[...] uma maneira de preparar atividades de leitura é pensar em três estágios possíveis: atividades de preparação para a leitura, atividades de leitura e atividades após a leitura [...]”. (HOLDEN e ROGERS, 2001, p. 69). Dessa forma, podemos nos libertar (bem como nossos alunos) do tradicional conceito de avaliação.

Para que o trabalho com a leitura extensiva também seja bem-sucedido, é imperativo que o nível linguístico do material seja compatível com o conhecimento linguístico do aluno, gerando assim certo conforto e, conseqüentemente, autoconfiança no aluno.

Jennifer Basset, durante a Convenção Nacional da Braz-Tesol em São Paulo, em 2010, definiu de modo quase matemático essa relação entre o material de leitura extensiva e seu nível linguístico:

A leitura linguisticamente acessível encorajará
a leitura prazerosa
... que encorajará...
mais leitura
... que encorajará...
uma leitura mais fluente, mais rápida.

Com essa espécie de equação, Jennifer traduz de forma exata um dos pilares da leitura extensiva: textos de nível fácil para se ler mais.

Consolidando todos os elementos essenciais para o sucesso do trabalho com leitura extensiva e fechando com chave de ouro esse tópico do artigo, cito novamente Jennifer Basset (2010) e suas três regras, que também são de ouro, quando o assunto é leitura extensiva. São elas:

- **Conforto** – O aluno faz a leitura de acordo com sua realidade linguística.
- **Escolha** – O aluno escolhe o que vai ler (um direito do leitor).
- **Entusiasmo** – Motivado pela proposta leitora, pelo professor (também leitor) e pela corresponsabilidade adquirida no ato da escolha de seu livro, o aluno lê fluentemente, e vai querer ler mais.

*Você não pode forçar alguém a ler.
Da mesma forma que você não
consegue fazê-lo se apaixonar, sonhar...*
Daniel Pennac (2006)

Conclusão

Sabemos que todo processo de implantação de novas ações pode ser lento. Alguns podem resistir a ele, outros podem aderir à ideia. O que é inegável para o sucesso de um

programa de leitura extensiva é que nós, professores, devemos ser os primeiros a acreditar em seu potencial benéfico para o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e, dessa forma, contagiar, motivar, entusiasmar nossos alunos.

Ter a possibilidade de oferecer a escolha do material de leitura extensiva também pode ser uma excelente ferramenta para favorecer o bom relacionamento do professor com seu aluno, refletindo em seu desempenho na sala de aula e em seu interesse e, consequentemente, minimizando os problemas com a falta de disciplina.

Quando descobrimos que podemos ler e interpretar um texto em outro idioma com certa autonomia, sentimo-nos grandes, ultrapassando fronteiras, ampliando nosso conhecimento de mundo. Por meio da leitura extensiva, nossos alunos trabalham sua relação afetiva com a língua estrangeira, podendo até desmitificar impressões preconcebidas em relação à sua aprendizagem. Quem já não ouviu nossos alunos dizerem que só é possível aprender outro idioma se passarmos algum tempo onde a língua é falada?

Ao transcender o conceito de que ler precisa ser obrigatório, sugerimos um novo comportamento em relação à leitura, desfazendo o triste paradigma de que a pouca quantidade de leitura do brasileiro faz parte de um traço cultural. Brindemos a vitória da leitura prazerosa!

Ler de forma extensiva precisa fazer parte de nossa vida e da vida de nossos alunos, independentemente da língua em que estamos lendo. Os benefícios e o desenvolvimento linguístico, social, cultural e pessoal serão igualmente proporcionais à quantidade de leitura que for feita.

É preciso começar, acreditar e experimentar para ser contagiado.

Happy Extensive Reading for you!

Imagination has been the companion of my whole existence.

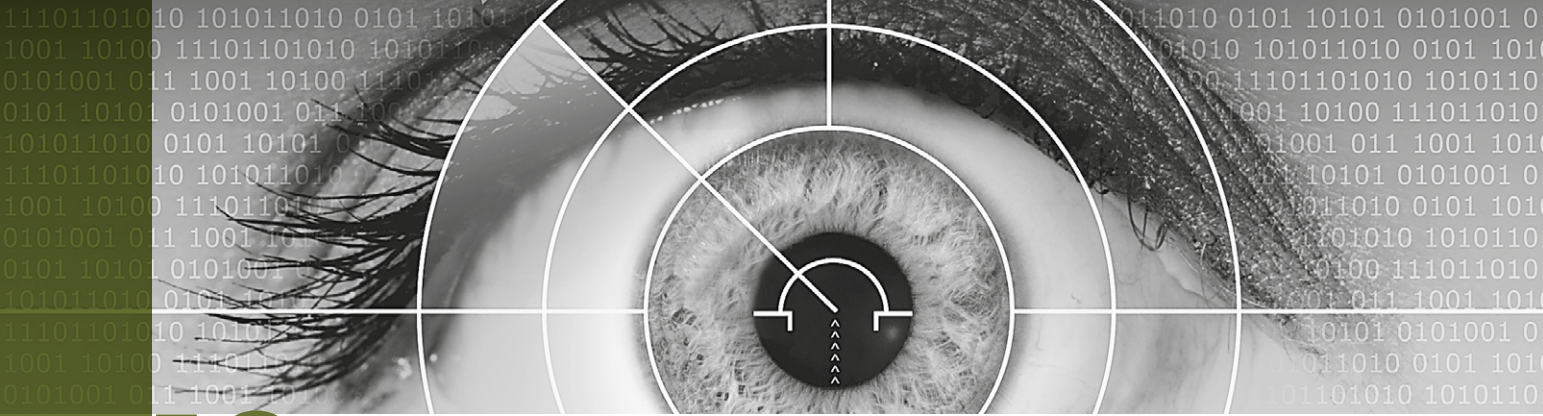
Machado de Assis (em *Dom Casmurro*, 1899)

Referências bibliográficas

- BRISTOL, B. *Por que amamos ler?* São Paulo: Novo Conceito, 2008.
- DAY, R. R.; BAMFORD, J. *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- HILL, D. *Edinburgh Project for Extensive Reading (EPEER)*. Disponível em: <www.ials.ed.ac.uk/eper>. Acesso em: 24 ago. 2010.
- HOLDEN, S.; ROGERS, M. *O ensino da Língua Inglesa*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2001.
- KRASHEN, S. D. *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth: Heinemann, 2003.
- _____. We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*, n. 73, p. 440-464, 1989.
- MALEY, A. *Extensive Reading and the Foreign Language Learner*. 2009. Disponível em: <www.erfoundation.org/erf/node/32>. Acesso em: 24 ago. 2010.
- NUTTALL, C. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. 2. ed. Oxford: Heinemann, 1996.
- PENNAC, D. *The Rights of the Reader*. London: Walker Books, 2006.

Roberta Orlando

Formada em Letras e com especialização em Língua e Literatura de Língua Inglesa. Tem desenvolvido pesquisas na área de leitura extensiva e contação de histórias aplicadas à sala de aula.



12

A aprendizagem de língua estrangeira no Ensino Médio e o papel do livro didático

Elisabeth Prescher, Ernesto Pasqualin e Eduardo Amos

73

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394/96), em seu artigo 35, descreve as seguintes finalidades atribuídas ao Ensino Médio:

[...] o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, o estímulo à sua autonomia intelectual e ao seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (BRASIL, 1996)

Com base nessas ideias, revela-se o papel do livro didático como instrumento de apoio à concretização dessas propostas e como parte importante de um conjunto de elementos a serem utilizados na comunidade de aprendizagem. Afinal, segundo o educador espanhol Antoni Zaballa (1998), a escola do século XXI deve promover o pensamento complexo com enfoque globalizador, integrando os conhecimentos, os procedimentos e as atitudes com o objetivo de formar cidadãos sob uma perspectiva democrática.

Cabe, portanto, ao livro didático abordar perspectivas de aprendizagem e de formação humana, levando em conta as dimensões afetivas, relacionais, cognitivas e sociopolíticas do aluno. A leitura e a interpretação de textos com temas relevantes e os espaços de discussão de ideias propiciam uma vivência crítica e argumentativa, mudanças de ponto de vista e a expansão da capacidade de representação do mundo. Dessa forma, o objetivo do ensino de inglês não se limita à sua função comunicativa, mas deve focar a formação do indivíduo como um todo e a sua integração no mundo.

As situações apresentadas no livro didático devem ser representativas da vida real, capacitando os usuários do material a pensarem sobre propostas de intervenção na comunidade à qual pertencem. Assuntos como reciclagem, alimentação, saúde e relacionamentos interpessoais propõem o contato com o mundo fora da sala de aula por meio do questionamento acerca de problemas verdadeiros. Essas discussões estimulam a troca com o outro e novas experiências de inter-relação.

As dimensões da linguagem

O ensino de uma língua estrangeira assume um papel social quando favorece a inserção do indivíduo – com seus conhecimentos e visão de mundo – na sociedade em que vive, no grupo social com o qual se comunica, enquanto dialoga. O instrumento que propicia essa interação é a linguagem, por intermédio da construção de significados e de identidades, transmissão de valores, crenças e cultura. Assim, a linguagem assume um caráter transformador. Por meio dela, o ser humano acumula e compartilha experiências, assegurando a continuidade do aprendizado, imprescindível à criação e à manutenção da cultura. “Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho.” (MARCUSCHI, 2008, p. 229)

É orientação central dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que o ensino da língua deve dar-se por meio do estudo de textos (escritos e orais). Pode ser imensa a riqueza da exploração de um texto, seja pelo seu estilo, pelas formas linguísticas apresentadas, pela natureza do gênero, pelos costumes que revela, pela época e pelo contexto em que se situa e por inúmeros outros aspectos.

O livro didático busca promover um trabalho tanto com o conhecimento sistêmico da língua, por meio de seus estudos sobre aspectos gramaticais e lexicais, quanto com o conhecimento de mundo, por meio das leituras, reflexões e discussões sobre temas atuais, com visão histórica, científica e social, retratando fatos da vida real.

Bakhtin (1895-1975), linguista russo, enxergava a linguagem

[...] como um constante processo de interação mediado pelo diálogo – e não apenas como um sistema autônomo. [...] Segundo essa concepção, a língua só existe em função do uso que locutores (quem fala ou escreve) e interlocutores (quem lê ou escuta) fazem dela em situações (prosaicas ou formais) de comunicação. O ensinar, o aprender e o empregar a linguagem passam necessariamente pelo sujeito, o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Esse sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus textos. Além disso, um enunciado sempre é modulado pelo falante para o contexto social, histórico, cultural e ideológico. (PINHEIRO, 2009)

Para Marcuschi:

[...] as noções de língua, texto, gênero, compreensão e sentido, bem como o enfoque geral da abordagem, situam-se na perspectiva da visão sociointeracionista da língua. Esse tipo de visão recusa-se a considerar a língua como um sistema autônomo e como simples forma. Aqui, a linguagem é vista como um conjunto de atividades e uma forma de ação. (MARCUSCHI, 2008, p. 16)

A perspectiva sociointeracionista

De acordo com Vygotsky, todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas. Segundo ele, o próprio desenvolvimento da inteligência é produto dessa convivência e, “na ausência do outro, o homem não se constrói homem”. (VYGOTSKY apud LOPES, 1996). Vygotsky explica que o bom ensino é aquele que estimula o aluno a atingir um nível de compreensão e habilidade que ainda não domina completamente, extraindo dele um novo conhecimento.

O psicólogo considerava ainda que todo conhecimento amplia o universo mental do aluno. O ensino de um novo conteúdo (no caso, uma língua estrangeira) não se resume à aquisição de um conjunto de informações, mas amplia as estruturas cognitivas do aprendiz. Assim, por exemplo, com o domínio da escrita o aluno adquire capacidades de reflexão e controle do próprio funcionamento psicológico. (FERRARI, 2008)

Quando se fala em interação social, desloca-se a ênfase das ações – físicas ou mentais – do sujeito para se ressaltar a ação partilhada, na forma de processos cognitivos realizados não por um único sujeito e sim por vários. (DAVIS et al. apud SILVA e LEAL, s.d.)

A sala de aula de Língua Estrangeira é formada, em sua grande maioria, por aprendizes com diferentes perspectivas sociais, culturais, socioeconômicas e, principalmente, em diversos patamares de proficiência no idioma. É permeada pela pluralidade de oportunidades individuais de exposição a uma língua estrangeira e de acesso a ferramentas de mídia que promovem o contato com o inglês. O livro didático deve tratar as diferenças individuais como um importante estímulo e instrumento para a construção do conhecimento, e não como um obstáculo pedagógico. A interação social, a prática autônoma, os desafios e os incentivos constantes são fatores positivos para o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos alunos e podem ser potencialmente trabalhados dentro de grupos heterogêneos.

A aprendizagem cooperativa potencializa as técnicas de pesquisa e indagação, facilita o trabalho autônomo, ajuda os alunos a construir sua própria aprendizagem e cria um clima de colaboração em sala de aula. O apoio social oferecido pelos colegas aumenta o compromisso pessoal com o saber. Segundo o filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), o aprendizado dá-se quando compartilhamos experiências. Sendo assim, o livro didático deve apresentar propostas que levem os alunos a solucionar conflitos e a enxergar as situações de perspectivas diferentes das suas, distanciando-se de uma postura egocêntrica. Ao levarem em conta as diferenças individuais, a diversidade do grupo, as limitações e as contribuições que cada um pode trazer, os alunos vão se tornando mais autônomos e responsáveis pelo seu próprio processo de construção de conhecimento.

A construção da cidadania

O linguista Kalavinil Rajagopalan afirma que

[...] as línguas não são meros instrumentos de comunicação. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69)

O aprendizado de uma língua estrangeira expande a percepção globalizada do mundo, favorece o intercâmbio cultural, facilita a migração de camadas sociais quando aumenta o rol de competências do indivíduo e permite que ele ascenda a outros patamares no mercado de trabalho. O ser humano, por meio desse processo de inserção social, constitui-se cidadão, sendo capaz de interferir e promover mudanças no seu entorno.

Por meio de diversos textos, diálogos, questionamentos e sugestões, o professor, apoiado pelo livro didático e por outros materiais, leva o aluno a perceber a heterogeneidade no uso da linguagem, enfatizando as diferenças entre as características da língua estrangeira e as da língua materna; cria oportunidades para que ele reconheça a diversidade cultural e aprenda a conviver com ela; promove atividades para que ele desenvolva sua autoconfiança e oferece inúmeras oportunidades para que uma participação bem-sucedida eleve sua autoestima na aula de língua estrangeira.

O livro didático desempenha seu papel educacional e social ao instigar o aluno a observar não só as páginas do livro, os elementos que as compõem e as curiosidades sobre a formação das mais diversas palavras, mas também seus companheiros de sala, sua cidade e o mundo e, com base nessa leitura, opinar sobre eles.

De acordo com o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), o aluno deve ser preparado para “ler o mundo”, deve “[...] aprender a ler a realidade (conhecê-la) para em seguida poder reescrever essa realidade (transformá-la)”. (FREIRE, 2008). Esse é um dos papéis determinantes da aprendizagem de uma língua estrangeira: descortinar o mundo, romper fronteiras, aproximar o estudante brasileiro de outras culturas, permitindo que ele exerça sua análise crítica e forme opinião própria sobre o mundo à sua volta para então se tornar agente de transformação social.

Para Edgar Morin, sociólogo francês da atualidade, “a Educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar um cidadão.”. (MORIN, 2003, p. 65)

Considerações finais

O livro didático: a favor ou contra?

Recorrendo mais uma vez aos ensinamentos de Antoni Zaballa (1998), temos as seguintes considerações sobre o livro didático:

Ao longo do século XX, os diferentes movimentos progressistas questionaram o papel dos livros didáticos. Seguidamente se manifestaram radicalmente contra seu uso, até o ponto em que ainda hoje se escutam críticas ou desclassificações generalizadas a esse tipo de material. [...] O *slogan* “não ao livro-texto” fazia parte de uma frase inacabada que dizia “não ao livro-texto como manual único”, referindo-se a um tipo concreto de livro, elaborado conforme um modelo estritamente transmissor.

A professora Circe Maria Fernandes Bittencourt, na apresentação do trabalho “Em foco: história, produção e memória do livro didático”, comenta:

O livro didático tem despertado interesse de muitos pesquisadores nas últimas décadas. Depois de ter sido desconsiderado por bibliógrafos, educadores e intelectuais de vários setores, entendido como produção menor enquanto produto cultural, o livro didático começou a ser analisado sob várias perspectivas, destacando-se os aspectos educativos e seu papel na configuração da escola contemporânea. O livro didático é um objeto cultural contraditório que gera intensas polêmicas e críticas

de muitos setores, mas tem sido sempre considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização. O livro didático provoca debates no interior da escola, entre educadores, alunos e suas famílias, assim como em encontros acadêmicos, em artigos de jornais, envolvendo autores, editores, autoridades políticas, intelectuais de diversas procedências. As discussões em torno do livro estão vinculadas ainda à sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros e também ao papel do Estado como agente de controle e como consumidor dessa produção. No caso brasileiro, os investimentos realizados pelas políticas públicas nos últimos anos transformaram o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no maior programa de livro didático do mundo. (BITTENCOURT, 2004)

Neste momento, acirra-se a tendência de críticas ao livro didático por parte dos mais diferentes segmentos da sociedade motivados por interesses e critérios variados. Atribui-se ao livro didático o papel de vilão da sala de aula, de transmissor de conhecimentos tendenciosos, de instrumento do enriquecimento de editoras e autores em detrimento dos valores educativos.

Todas essas críticas, no entanto, negam ao professor a própria essência do que se defende como seu dever. Não deve o professor conduzir o ensino como um instrumento para propiciar liberdade? Não deve o professor estimular o questionamento daquilo que apresenta ao educando? Como é possível afirmar que o livro didático tira a liberdade do professor e, desse modo, negar a ele a própria essência do que deve promover?

Não acreditamos que o livro didático seja merecedor de tão severas críticas. A própria história recente da análise dos materiais por parte do governo e a consequente melhoria da qualidade dos livros didáticos mostram que eles são um elemento que deve permanecer na sala de aula.

As críticas apresentadas negam ao livro seu papel na atividade escolar: o de uma ferramenta, entre muitas, que auxilia o professor em suas aulas. O livro didático nunca deve ser tido como a fonte de todo saber. É preciso formar melhor o professor para que ele tenha a competência de questionar o livro, acrescentar materiais e desenvolver sua prática com liberdade. Cabe ao livro o importantíssimo papel de ser um organizador do currículo, do qual o professor pode partir para desenvolver sua atividade.

Referências bibliográficas

- BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BITTENCOURT, C. M. F. Em foco: história, produção e memória do livro didático. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.
- BRAIT, B. *Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2005.
- DAVIS, C.; SILVA, M.; ESPÓSITO, Y. Papel e valor das interações na sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, v. 71, 1989 apud SILVA, F. S. da; LEAL, T. F. *É em grupo ou individual, professor? A prática de trabalho em grupo no Centro de Educação da UFPE sob duas óticas: docente e discente*. s.d. Disponível em: <www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/fatima_soares.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2010.
- FERRARI, M. Lev Vygotsky: o teórico do ensino como processo social. *Revista Nova Escola*, Edição Especial, out./2008. Disponível em: <<http://revistanovaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/lev-vygotsky-teorico-423354.shtml>>. Acesso em: 23 ago. 2010.
- FREIRE, P. O mentor da educação para consciência. *Revista Nova Escola*, Edição Especial, out./2008. Disponível em: <<http://revistanovaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/mentor-educacao-consciencia-423220.shtml>>. Acesso em: 20 ago. 2010.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- LOPES, J. Vygotsky: o teórico social da inteligência. *Revista Nova Escola*, n. 99, dez. 1996, p. 33-38.
- MACHADO, J. N. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. (Orgs.). *Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 137-155.

- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MORIN, E. *A cabeça benfeita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- PERRENOUD, P. *10 competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PINHEIRO, T. Mikhail Bakhtin: o filósofo do diálogo. *Revista Nova Escola*, v. 224, ago. 2009. Disponível em: <<http://revistanovaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/filosofia-dialogo-487608.shtml>>. Acesso em: 23 ago. 2010.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003. p. 69.
- TEIXEIRA, A. A reconstrução do programa escolar. *Revista Nova Escola*, v. 1, n. 2-3, p. 86-95, 1955a.
- _____. Bases da teoria lógica de Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 23, n. 57, p. 3-27, mar. 1955.
- VIYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- ZABALLA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 174.

Elisabeth Prescher

Graduada em Letras pela Universidade Mackenzie e pós-graduada em Educação Infantil pela FMU-SP. Possui Certificate of Proficiency in English pelas universidades de Michigan e Cambridge. É professora, consultora de idiomas e autora de livros didáticos e paradidáticos de inglês. É coautora da série *Our Way*, um dos maiores sucessos entre alunos e professores do Ensino Fundamental - anos finais.

Ernesto Pasqualin

Formado em Tradução e Interpretação pela Universidade de Georgetown. Lecionou inglês por 20 anos. Desde 1975, atua como tradutor e intérprete de conferências. É autor de livros didáticos e paradidáticos de inglês. É coautor da série *Our Way*, um dos maiores sucessos entre alunos e professores do Ensino Fundamental - anos finais.

Eduardo Amos

Iniciou sua formação profissional na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Mais tarde, graduou-se na Faculdade de Educação da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Por 15 anos, lecionou inglês em várias instituições escolares da cidade de São Paulo e do interior do estado. Em 1981, iniciou sua carreira de escritor de livros didáticos e paradidáticos para o ensino de língua inglesa para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. É coautor da série *Our Way* (da Richmond), um dos maiores sucessos entre alunos e professores do Ensino Fundamental - anos finais. Nos últimos anos, tem-se dedicado também à formação de professores.

Richmond

Título original: *Inglês na sala de aula: ação e reflexão*

Coordenação editorial: *Sandra Possas*

Edição de texto: *Gisele Aga, Sandra Possas*

Preparação de texto: *Maria Estela de Alcântara*

Coordenação de design: *Christiane Borin*

Projeto gráfico: *Christiane Borin*

Capa: *Janine Fuscella*

Coordenação de produção gráfica: *Wendell Jim Calland Monteiro*

Coordenação de revisão: *Adriana C. Bairrada*

Revisão: *Augusto de Salvo Russo, Katia Gouveia Vitale, Mariana Mininel de Almeida, Rafael Gustavo Spigel, Verônica Rolandi, Vivian Viccino*

Edição de arte: *Christiane Borin, Raquel Buim*

Criações especiais: *Amanda Savoini, Hulda Melo*

Editoração eletrônica: *Raquel Buim*

Coordenação de pesquisa iconográfica: *Ana Lúcia Soares*

Pesquisa iconográfica: *Mariana Veloso Lima*

Tratamento de imagens: *Wagner dos Santos Lima*

Embora todas as medidas tenham sido tomadas para identificar e contatar os detentores de direitos autorais sobre materiais reproduzidos nesta obra, isso nem sempre foi possível. A editora estará pronta a retificar quaisquer erros desta natureza assim que notificada.

Although every effort has been made to trace and contact copyright holders before publication, this has not been possible in some cases. We apologize for any apparent infringement of copyright and, if notified, the publisher will be pleased to rectify any errors or omissions at the earliest opportunity.

Créditos das fotos:

P.1: © Weekend Images Inc./iStockphoto; P. 5: © alphaspirt/Shutterstock; p. 10: © Franck Boston/Shutterstock; p. 12: © Arquivo da autora; p. 13: © lemony/Shutterstock; p. 18: © Arquivo do autor; p. 19: © Login/Shutterstock; p. 22: © Ladman/Shutterstock; p. 24: © Arquivo da autora; © Arquivo da autora; p. 25: © Julien Tromeur/Shutterstock; p. 30: © Arquivo do autor; p. 31: © Gualtiero Boffi/Shutterstock; p. 36: © Arquivo da autora; p. 37: © Tora/Shutterstock; p. 42: © Arquivo da autora; p. 43: © Sergwsq/Shutterstock; p. 46: © Tonis Pan/Shutterstock; p. 48: © Arquivo do autor; p. 49: © Hadi Djunaedi/Shutterstock; p. 56: © Arquivo da autora; p. 57: © Aispl/Shutterstock; p. 62: © Arquivo da autora; p. 63: © Iconspro/Shutterstock; p. 66: © Collpicto/Shutterstock; © Becky Stares/Shutterstock; p. 74: © Dionizio Felipe e Silva/CID; p. 75: © Petr Vaclavek/Shutterstock; p. 80: © Dionizio Felipe e Silva/CID; p. 81: © Santiago Cornejo/Shutterstock; p. 87: © Dionizio Felipe e Silva/CID (todas).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Inglês na sala de aula : ação e reflexão /
organizadora Sandra Possas. — 2. ed. —
São Paulo : Moderna, 2019.

Vários colaboradores.
Bibliografia.

1. Inglês - Estudo e ensino 2. Prática de
ensino 3. Sala de aula - Direção I. Possas, Sandra.

19-23908

CDD-420.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Inglês : Estudo e ensino 420.7

ISBN 978-85-16-11776-4

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados.

© Editora Moderna, 2019

RICHMOND

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 — Belenzinho

São Paulo — SP — Brasil — CEP 03303-904

Vendas e atendimento: Tel. +55 11 2602-5510 / 0800 771 8181

Fax +55 11 2790-1284

www.richmond.com.br

2019

Impresso no Brasil

2ª impressão — Jul/2019





 www.moderna.com.br

 [/editoramoderna](https://www.facebook.com/editoramoderna)

Richmond

 www.richmond.com.br

 [/richmond.br](https://www.facebook.com/richmond.br)

