



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**O PLANEJAMENTO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA DA TERCEIRA SÉRIE DO
ENSINO MÉDIO E SUAS RELAÇÕES COM A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE
SÃO PAULO E O CURRÍCULO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA**

Fábio Arruda Massarotto



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**O PLANEJAMENTO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA DA TERCEIRA SÉRIE DO
ENSINO MÉDIO E SUAS RELAÇÕES COM A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO
DE SÃO PAULO E O CURRÍCULO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA**

FÁBIO ARRUDA MASSAROTTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz Moraes

São Carlos - São Paulo - Brasil
2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M414pd

Massarotto, Fábio Arruda.

O planejamento da disciplina de língua inglesa da terceira série do ensino médio e suas relações com a proposta curricular do estado de São Paulo e o currículo de Língua Estrangeira Moderna / Fábio Arruda Massarotto. -- São Carlos : UFSCar, 2012.

142 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Linguística aplicada. 2. Língua inglesa - ensino e aprendizagem. 3. Currículos - planejamento. 4. Material didático. 5. Ensino médio. I. Título.

CDD: 418 (20^a)

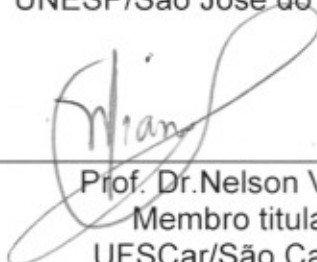
**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
FÁBIO ARRUDA MASSAROTTO**



Prof^a. Dr^a. Rita de Cassia Barbirato Thomaz de Moraes
Orientadora e Presidente
UFSCar/São Carlos




Prof^a. Dr^a. Maria Helena Vieira Abrahão
Membro titular
UNESP/São José do Rio Preto



Prof. Dr. Nelson Viana
Membro titular
UFSCar/São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 24/maio/2012.
Homologada na 50 reunião da CPGL, realizada em 31/05/2012.



Prof. Dr. Oto Araújo Vale
Coordenador do PPGL

Dedico este trabalho

a meus pais Iara e José Roberto e a minhas irmãs Aline e Josiara, pelo incentivo à realização de mais um sonho pessoal e profissional, além do apoio nos momentos de dificuldades.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, minha força nos momentos difíceis, pela oportunidade de ver mais um sonho concretizado em minha vida.

À minha orientadora Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz Moraes, pelo incentivo, dedicação, paciência e amizade.

À Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto Navarro, por permitir meu primeiro contato com a Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), ao me aceitar prontamente, em 2006, como aluno especial na disciplina Teorias Gramaticais e Gramáticas Pedagógicas.

Ao Prof. Dr. Nelson Viana e à Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto Navarro, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

À Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão, pela presença e sugestões apontadas na defesa.

A todo corpo docente do PPGL, em especial à Profa. Dra. Sandra Gattolin e ao Prof. Dr. Ademar da Silva, por todo conhecimento compartilhado, contribuindo para meu desenvolvimento e amadurecimento acadêmico.

Ao Prof. Dr. José Carlos P. de Almeida Filho, pela conversa informal que tivemos durante a XXVI Jornada de Ensino de Língua Inglesa (JELI), em 2010, no que se refere ao problema investigado nesta pesquisa, o qual não estava bem delimitado.

Aos funcionários do PPGL, pela atenção dispensada nas questões burocráticas.

Aos amigos do PPGL, em especial às amigas Elaine Risques, Luciana Batocchio, Elaine Cassoli, Solange Borges e ao amigo Julio Gallardo, que contribuíram para a troca de conhecimentos e experiências, tornando o percurso mais alegre e prazeroso.

A todos meus amigos e familiares, pelo incentivo, carinho e apoio.

Aos professores, diretores, coordenadores e funcionários da E.E. Dr. Antônio Furlan Júnior, pelo incentivo e apoio, em especial às professoras Elenice Meloni, Helena Pignata e Emiliana Sicchieri, que prontamente esclareceram minhas dúvidas em relação aos desvios gramaticais cometidos na dissertação.

Ao amigo e coordenador Paulo Roberto Mermejo, pelas discussões que tivemos em relação a alguns teóricos apontados nesta pesquisa, tais como Saussure, Bakhtin e Vygotsky, assim como pelo esclarecimento de dúvidas de informática.

RESUMO

Visamos, a partir desta pesquisa de natureza bibliográfica e documental, investigar que relação pode ser estabelecida entre a Proposta Curricular (PC) do Estado de São Paulo, o Currículo de Língua Estrangeira Moderna (CLEM) e o planejamento de língua inglesa (LI) subjacente aos Cadernos do Professor (CPs) e do Aluno (CAs) da terceira série do Ensino Médio. O argumento central deste trabalho é compreendê-la, uma vez que tais propostas curriculares servem de norteadores para a prática do professor de LI da rede pública estadual. Partimos do pressuposto de que o professor não deve ser mero implementador, mas precisa desenvolver um olhar crítico em relação às bases teórico-metodológicas que fundamentam esses documentos, visto que é possível a ocorrência de divergências. Para atingirmos nosso objetivo, traçamos um plano, o qual foi dividido em três fases. Primeiramente, recorremos a autores que abordam questões relacionadas a concepções de língua(gem), aprendizagem, letramento, gêneros e planejamento de cursos de línguas para construirmos a ancoragem teórica que nos orientasse a responder à primeira questão de pesquisa: *Como se constitui o planejamento subjacente aos cadernos de LI (CPs e CAs) da terceira série do Ensino Médio?* Em seguida, descrevemos e analisamos a PC, o CLEM e o planejamento. Utilizamos categorias para que pudéssemos compreender a constituição deste último e estabelecer a relação com os dois primeiros: *tipo de planejamento, ensino de gramática e vocabulário, ensino de leitura e escrita, avaliação e visão de linguagem e aprendizagem priorizada no planejamento*. Finalizamos buscando responder à segunda questão: *Que relação pode ser estabelecida entre a PC, o CLEM e o planejamento concretizado nos CPs e CAs?* Na análise, evidenciamos que há divergências entre as perspectivas teórico-metodológicas idealizadas na PC e no CLEM e as materializadas no planejamento, especialmente no que se refere ao ensino de leitura, escrita, gramática e vocabulário.

Palavras-chave: planejamento de curso de línguas; Currículo de Língua Estrangeira Moderna (CLEM); língua inglesa (LI); Ensino Médio; letramento.

ABSTRACT

In this bibliographic and documental research, our aim is to investigate what kind of relationship may be established between the current Curricular Proposal (CP) of the State of São Paulo, the Modern Foreign Language Curriculum (MFLC) and the English course planning which underlies the Teacher's books (TBs) and Student's books (SBs) designed by São Paulo Department of Education for the third year of high school. The central argument of this study is to understand those documents, since they serve as orientation for teacher practice in São Paulo public schools. We assume that teachers should not be mere implementers, but they need to develop a critical eye toward the theoretical bases that underlie those proposals, as it is possible the occurrence of divergences among them. In order to achieve our aim, we drew a plan divided into three parts. First, we turned to authors who address issues related to concepts of language, learning, literacy, genders and course planning so that we could build the theoretical references that would guide us to answer the first question of this research: *How is the underlying planning of the new São Paulo teaching materials (TBs and SBs) for the third year of high school constituted?* Then, we described and analyzed the CP, the MFLC and the course planning. We used categories in order to understand the organization of the latter and establish the relationship with the first and second documents: *type of course planning, grammar and vocabulary teaching, reading and writing teaching, assessment and view of language learning prioritized in the course planning*. We finished the research by trying to answer the second question of this investigation: *What kind of relationship may be established among the CP, the MFLC and the course planning embodied in the Teacher's and Student's books?* Through the analysis we could discover that there are divergences between the theoretical and methodological aspects idealized in both CP and MFLC and the materialized ones in the course planning, especially when it comes to the teaching of reading, writing, grammar and vocabulary.

Keywords: course planning; Modern Foreign Language Curriculum (MFLC); English; high school; literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Notícia de jornal	51
Figura 2 - Transformações dialógicas no texto <i>The House on Mango Street</i>	53
Figura 3 - Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas	57
Figura 4 - Plano de aula 1.....	91
Figura 5 - Plano de aula 2.....	91
Figura 6 - Plano de aula 3.....	92
Figura 7 - Plano de aula 4.....	93
Figura 8 - Atividade de compreensão textual.....	95
Figura 9 - Textos (anúncios de emprego).....	96
Figura 10 - Textos (depoimentos).....	97
Figura 11 - Texto informativo (diferença entre o currículo cronológico e o funcional)..	98
Figura 12 - Atividade gramatical (<i>simple present</i>)	101
Figura 13 - Atividade gramatical	101
Figura 14 - Atividade gramatical associada ao texto 1	102
Figura 15 - Atividade gramatical associada ao texto 2	102
Figura 16 - Orientação ao professor de como abordar o <i>simple present</i>	103
Figura 17 - Atividade de vocabulário 1.....	104
Figura 18 - Atividade de vocabulário 2.....	105
Figura 19 - Vocabulary Log (registro de vocabulário)	106
Figura 20 - Atividades com foco no conhecimento prévio de tema	108
Figura 21 - Proposta de produção escrita 1	109
Figura 22 - Proposta de produção escrita 2	110
Figura 23 - Avaliação de língua inglesa (1º bimestre).....	113
Figura 24 - Avaliação de língua inglesa (continuação).....	114
Figura 25 - Atividade da avaliação de língua inglesa do 2º bimestre.....	116
Figura 26 - Atividade da avaliação de língua inglesa do 3º bimestre.....	116
Figura 27 - Atividade da avaliação de língua inglesa do 4º bimestre.....	116
Figura 28 - A gramática na avaliação do 1º bimestre	117
Figura 29 - A gramática na avaliação do 3º bimestre	117
Figura 30 - Compreensão textual a partir das estratégias de leitura 1	121
Figura 31 - Procedimentos para o ensino da leitura 1	122

Figura 32 - Compreensão textual a partir das estratégias de leitura 2	123
Figura 33 - Procedimentos para o ensino de leitura 2.....	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características principais dos modelos de planejamentos de cursos.....	60
Quadro 2 - Perspectivas teórico-metodológicas subjacentes à Proposta Curricular (PC)	78
Quadro 3 - Perspectivas teórico-metodológicas subjacentes ao CLEM	83
Quadro 4 - O processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para o Ensino Médio: princípios teórico-metodológicos apontados no CP	90
Quadro 5 - Tipo de planejamento subjacente aos cadernos da terceira série do Ensino Médio	100
Quadro 6 - Ensino de gramática e vocabulário subjacente aos cadernos da terceira série do Ensino Médio	107
Quadro 7 - O ensino de leitura e escrita subjacente aos cadernos da terceira série do Ensino Médio	112
Quadro 8 - Avaliação proposta pelas autoras dos cadernos da terceira série do Ensino Médio	119
Quadro 9 - A relação entre as perspectivas teórico-metodológicas da PC, do CLEM e do planejamento subjacente aos CPs e CAs da terceira série do Ensino Médio	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CA	Caderno do Aluno
CLEM	Currículo de Língua Estrangeira Moderna
CP	Caderno do Professor
EBL	Ensino baseado em letramento
EBLC	Ensino baseado no letramento crítico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
PC	Proposta Curricular
SEESP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1) Compreendendo a pesquisa.....	15
2) Motivação.....	16
3) Objetivos e perguntas de pesquisa	17
4) Metodologia.....	17
5) Estrutura da dissertação.....	19
1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM) , APRENDIZAGEM E LETRAMENTO	21
1.1 Introdução	21
1.2 As concepções de língua(gem) sob a perspectiva da Linguística Geral: um breve histórico.....	22
1.2.1 A concepção de língua(gem) sob a perspectiva estruturalista	22
1.2.2 A concepção de língua(gem) sob a perspectiva funcionalista	23
1.2.3 A concepção de língua(gem) sob a perspectiva gerativista	25
1.2.4 A concepção de língua(gem) sob a perspectiva bakhtiniana (sociointeracionista)..	27
1.3 A aprendizagem de línguas sob diferentes perspectivas psicológicas : um breve histórico.....	28
1.3.1 A aprendizagem de línguas sob a perspectiva behaviorista.....	28
1.3.2 A aprendizagem de línguas sob a perspectiva construtivista cognitivista.....	29
1.3.3 A aprendizagem de línguas sob a perspectiva construtivista sociointeracionista ...	30
1.4 Letramento	32
1.4.1 Dimensões linguísticas do letramento	37
1.4.2 Dimensões cognitivas do letramento	38
1.4.3 Dimensões socioculturais do letramento.....	39
1.4.4 Os quatro componentes curriculares do ensino de LE baseado em letramento	41
1.4.4.1 Prática situada	42
1.4.4.2 Ensino explícito.....	42
1.4.4.2.1 Relações lexicais.....	43
1.4.4.2.2 Relações sintáticas	43
1.4.4.2.3 Relações discursivas	45
1.4.4.2.4 Gêneros	46

1.4.4.3 Enquadramento crítico	51
1.4.4.4 Prática transformada	52
2 PLANEJAMENTO DE CURSOS DE LÍNGUAS: DEFINIÇÃO, MODELOS, ELEMENTOS CONSTITUINTES E TIPOS	55
2.1 Introdução	55
2.2 O que é o planejamento de cursos de línguas?	56
2.3 Planejamento de cursos de línguas: uma visão histórica	58
2.4 Elaboração de um planejamento de curso de línguas: as seis dimensões constituintes	62
2.4.1 Desenvolver uma justificativa para o curso	62
2.4.2 Descrever o nível de entrada e de saída	63
2.4.3 Escolher o conteúdo do curso.....	63
2.4.4 Sequenciar o conteúdo do curso.....	63
2.4.5 Planejar o conteúdo do curso.....	64
2.4.5.1 Desenvolver blocos instrucionais	64
2.4.5.2 Os tipos de planejamento de cursos de línguas	65
2.4.5.2.1 Planejamento gramatical (ou estrutural).....	65
2.4.5.2.2 Planejamento lexical.....	65
2.4.5.2.3 Planejamento funcional.....	66
2.4.5.2.4 Planejamento situacional.....	67
2.4.5.2.5 Planejamento baseado em conteúdos.....	67
2.4.5.2.6 Planejamento baseado em competências	68
2.4.5.2.7 Planejamento baseado em habilidades	69
2.4.5.2.8 Planejamento baseado em tarefas	70
2.4.5.2.9 Planejamento baseado em textos.....	71
2.4.5.2.10 Planejamento integrado.....	71
2.4.6 Planejar o escopo e o plano de sequência	72
2.5 Avaliação	72
3 ANÁLISE DA ATUAL PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO, DO CURRÍCULO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA E DO PLANEJAMENTO DE LÍNGUA INGLESA DA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO.....	75

3.1	Introdução	75
3.2	A Proposta Curricular atual do Estado de São Paulo	76
3.3	O Currículo de Língua Estrangeira Moderna (CLEM)	79
3.4	Pressupostos metodológicos fundadores dos cadernos de língua inglesa das séries do Ensino Fundamental II Público Paulista	83
3.5	Pressupostos metodológicos fundadores dos cadernos de língua inglesa das séries do Ensino Fundamental II Público Paulista	86
3.6	Análise do planejamento materializado nos CPs e CAs.....	90
3.6.1	O tipo de planejamento	90
3.6.2	O ensino da gramática e do vocabulário	100
3.6.3	O ensino da leitura e da escrita.....	107
3.6.4	A avaliação.....	112
3.7	A visão de linguagem e aprendizagem priorizada no planejamento	119
3.8	As relações entre o ensino teórico revelado na PC, no CLEM e no planejamento dos CPs e CAs de língua inglesa	126
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
	REFERÊNCIAS.....	137
	ANEXO A – PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO ESCRITA	142

INTRODUÇÃO

1) Compreendendo a pesquisa

Visando à qualidade da aprendizagem dos alunos, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), no ano de 2008, implementou a atual Proposta Curricular (doravante PC) com o objetivo de organizar melhor o sistema educacional do estado, uma vez que a autonomia dada às escolas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, no que se refere à definição de seus próprios projetos pedagógicos, mostrou-se ineficiente, conforme o conteúdo da carta da secretária da educação aos gestores e professores (SÃO PAULO, 2008).

Essa ineficácia estaria relacionada a uma escola cujo público era idealizado, ou seja, homogeneizado. Com a criação da LDB 9394/96, as políticas educacionais passam a enfatizar a universalização do ensino e procuram contemplar a heterogeneidade presente na sala de aula, levando-se em consideração as diferenças individuais de seus usuários. Para que haja a garantia de uma base comum de conhecimentos a todos nesse contexto de natureza tão diversa, a SEESP elabora e implementa um currículo referido a competências em toda a sua rede educacional. Na PC (SÃO PAULO, 2008, p. 13-14), salienta-se que esse tipo de currículo

supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno [...] É com elas que, em síntese, ele poderá enfrentar problemas e agir de modo coerente em favor das múltiplas possibilidades de solução ou gestão.

Como observamos no excerto, o objetivo da SEESP é desenvolver competências e habilidades que vão além da sala de aula e das disciplinas curriculares. Concordamos com essa postura por parte da SEESP, uma vez que vivemos um momento no qual não se justifica mais adotarmos uma visão conteudista da aprendizagem (ensino livresco, cujo objetivo é a repetição de informação). Com avanços tecnológicos na área da informação, especialmente com o advento da internet, o conhecimento passou a ser disseminado em grande escala e em rápida velocidade. Dessa forma, a educação não ficou restrita à sala de aula. Hoje, o conhecimento está disponibilizado ao aluno nesse ambiente informal.

O papel do professor como detentor de informação não condiz com o momento sócio-histórico em que vivemos. Espera-se que ele assuma uma função de mediador do conhecimento, que busque em sua prática despertar o gosto do aluno em aprender a aprender.

Para que isso ocorra, sua prática deve estar voltada a aprendizagens que permitam ao aluno desenvolver uma compreensão em relação ao mundo de forma crítica, para que possa defender suas ideias e compartilhar novas e melhores formas de ser.

Consideramos que a inserção do ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) nesse cenário pode contribuir para o desenvolvimento dessa compreensão, uma vez que possibilita o contato do aluno com “outros modos de sentir, viver e expressar-se” (SÃO PAULO, 2008, p. 41). Compartilhamos a visão de que as experiências na língua materna e em línguas estrangeiras (LEs) favorecem uma formação humana e cidadã, ou seja, vão ao encontro dos princípios centrais da PC atual. A leitura desta nos aponta que, por meio das relações mediadas pela linguagem, o aluno tem contato com diferentes formas de interpretação do mundo. Assim, ele tem a chance de conhecer o outro e de se (re)conhecer, o que o capacita a promover sua autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão.

No intuito de investigarmos como os princípios educacionais defendidos pela SEESP na PC e no Currículo de Língua Estrangeira Moderna (doravante CLEM) se relacionam com o planejamento de língua inglesa subjacente aos Cadernos do Professor (doravante CPs) e dos Alunos (doravante CAs)¹, visamos, com esta pesquisa, compreender a relação que pode ser estabelecida entre as teorias implícitas / explícitas norteadoras de ambos os currículos e do planejamento.

2) **Motivação**

O que nos levou a desenvolver esta pesquisa é o fato de muitos professores do estado de São Paulo fazerem uso da PC, dos CAs e CPs. Como sabemos, na maioria das vezes, as propostas chegam aos professores de maneira imposta, sem a participação dos mesmos na elaboração. Para que eles possam analisá-las com um olhar crítico, faz-se necessário o contato com pesquisas realizadas em sua área por meio da formação continuada. Infelizmente este não é o cenário do sistema educacional público brasileiro. Poucos são os professores que têm acesso a esse tipo de formação. A exaustiva carga horária de trabalho da maioria dessa categoria e os baixos salários são fatores que podem dificultar o investimento na formação profissional. Nossa investigação surgiu a partir da observação e participação

¹ O *Caderno do Professor* é o material distribuído para todo o corpo docente da rede pública de ensino do estado de São Paulo. São quatro volumes (um por bimestre), com sequências didáticas e sugestões de trabalho. O *Caderno do Aluno* é o material distribuído para os estudantes de todas as séries dessa mesma rede. São quatro volumes (um por bimestre). Nele, o aluno registra anotações, resolve exercícios e desenvolve as habilidades da PC.

nesse contexto. Sabemos que compreender uma proposta curricular não é uma tarefa muito fácil, visto que nela podem estar envolvidas teorias e metodologias desconhecidas por um número significativo de professores, uma vez que se encontram afastados do contato com a universidade e das pesquisas há algum tempo. Dessa maneira, fomos motivados a realizar esta pesquisa a fim de que pudéssemos estabelecer a relação entre a PC, o CLEM e o planejamento, contribuindo para a discussão e compreensão das teorias explícitas/implícitas presentes nesses documentos.

3) Objetivos e perguntas de pesquisa

Partindo do pressuposto de que a PC, o CLEM, os CPs e CAs são constituídos por várias concepções teóricas (concepção de língua, de ensino e aprendizagem, aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem de LEs) presentes explícita/implicitamente, os objetivos desta pesquisa são:

- identificar e analisar as posições teóricas mais relevantes anunciadas na PC² e no CLEM;
- investigar a constituição do planejamento dos CPs e CAs;
- verificar que relação pode ser estabelecida entre a PC, o CLEM e o planejamento subjacente aos CPs e CAs.

Tais objetivos nos permitirão responder às seguintes perguntas:

- 1) Como se constitui o planejamento subjacente aos cadernos de língua inglesa (CPs e CAs) da terceira série do Ensino Médio?
- 2) Que relação pode ser estabelecida entre a PC, o CLEM e o planejamento concretizado nos CPs e CAs?

4) Metodologia

Uma vez que o objetivo maior deste estudo é investigar que relação pode ser estabelecida entre a PC, o CLEM e o planejamento da disciplina de língua inglesa para o

² Na análise de dados desta pesquisa, utilizamos a versão definitiva da PC publicada em 2010.

terceiro ano do Ensino Médio, esta pesquisa é essencialmente bibliográfica e documental no que se refere aos procedimentos de coleta de dados utilizados, sendo de natureza qualitativo-interpretativista no que se refere à análise dos mesmos.

Gonsalves (2005, p. 68), define a pesquisa qualitativa como aquela que se preocupa “com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica”. Bechara (2009, p. 467), em seu Minidicionário da Língua Portuguesa, define hermenêutica como sendo “a arte de interpretar o sentido das palavras, especialmente dos textos sagrados e das leis”. Consideramos que o pesquisador qualitativo é de fato um intérprete que procura desvelar os dados que tem em mãos. Como apontado por Oran (1998 apud IANUSKIEWITZ, 2009), trata-se de um explorador que não tem um mapa, não sabe, portanto, aonde vai chegar, porém é capaz de explorar terrenos e traçar rotas por meio de suas observações.

Fundamentamo-nos em Gil (2002) no que se refere à definição de pesquisa bibliográfica e documental. Segundo o autor, a pesquisa bibliográfica é “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p. 45). Já a documental “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (p. 44). Vale salientar que, de acordo com o autor, a maioria das pesquisas realizadas com base em material impresso pode ser classificada como bibliográfica. No entanto, optamos pela diferenciação dos conceitos.

A análise documental pode ser de cunho quantitativo ou qualitativo. No primeiro, os dados são organizados em tabelas e permitem o teste de hipóteses estatísticas. No segundo, costuma-se verificar um vaivém entre observação, reflexão e interpretação à medida que a análise progride (GIL, 2002). Adotamos o paradigma qualitativo na análise dos dados desta pesquisa, visto que não iniciamos a investigação com hipóteses pré-estabelecidas. Nosso intuito é investigar as teorias subjacentes à PC, ao CLEM e ao planejamento presente nos CPs e CAs, a fim de verificarmos que relação pode ser estabelecida.

Sabemos que esse tipo de pesquisa não está isento de críticas. Gil (2002) menciona a posição de alguns pesquisadores em relação à pesquisa documental, de sua não representatividade e subjetividade. Não concordamos com essa visão, uma vez que toda pesquisa tem certo grau de subjetivismo. Como salientado por Brown (2004), até mesmo a pesquisa quantitativa apresenta alguns aspectos subjetivos, como as decisões feitas ao planejar os estudos, a criação das medidas, a interpretação dos dados. Desse modo, consideramos que

o pesquisador documental, ao revelar suas interpretações, permite aos outros pesquisadores confirmá-las, rejeitá-las ou modificá-las por meio de mais pesquisas, o que contribui para a confirmabilidade de seus dados, conferindo um caráter mais objetivo à pesquisa.

As pesquisas bibliográficas podem ser encaminhadas escolhendo-se, primeiramente, o assunto, depois formulando-se o(s) problema(s). Em seguida, elabora-se um plano de pesquisa (SALVADOR, 1973). Neste trabalho, temos:

- 1) o assunto desta é a compreensão das bases teóricas subjacentes à PC , ao CLEM e ao planejamento da disciplina de língua inglesa para o terceiro ano do Ensino Médio (CPs e CAs), no intuito de verificarmos que relação pode ser estabelecida entre elas;
- 2) O problema se constrói em torno da própria elaboração da PC, do CLEM e do planejamento, que podem apresentar desarticulação teórica – questão que vamos investigar;
- 3) O plano de pesquisa centra-se na análise integral da PC, do CLEM, dos CPs e CAs da disciplina de língua inglesa do terceiro ano do Ensino Médio, consulta a fontes bibliográficas no que se refere às questões relacionadas às concepções de língua (com as contribuições da Linguística), à natureza da aprendizagem (com as contribuições da Linguística e da Linguística Aplicada) e ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira (com as contribuições da Linguística Aplicada no que tange à definição de planejamento, tipos, elementos constituintes).

5) Estrutura da dissertação

Esta pesquisa está estruturada em três capítulos.

Na **introdução**, apresentamos a nossa motivação para a sua realização, assim como os objetivos, as perguntas de pesquisa e a metodologia de investigação.

O **capítulo I** constitui-se como ancoragem teórica para a análise desta pesquisa. Nele, resenhamos as concepções de língua(gem) e aprendizagem mais influentes no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. As concepções de língua(gem) são abordadas a partir da Linguística Geral, e as de aprendizagem sob a perspectiva desta última e da Linguística Aplicada. Discutimos também o ensino baseado em letramento, com destaque para o ensino centrado em gêneros textuais. No que se refere ao letramento, fundamentamos teoricamente em Kern (2000), autor referenciado no CLEM, e em outros teóricos, tais como: Menezes de Souza e Monte-Mór (2006), Rojo (2009) e Mattos e Valério (2010). Em relação aos gêneros textuais, apoiamos-nos nas considerações de Kern (2000), Rodrigues

(2005), Rojo (2005), Koch e Elias (2010), Cristovão e Nascimento (2011), Lopes Rossi (2011), Motta-Roth (2011) e Marcuschi (2011).

No **capítulo II**, definimos o que é um planejamento de cursos de línguas a partir das contribuições de Nunan (1988), Almeida Filho (1993; 2007) e Viana (1997). Apresentamos alguns modelos a partir de uma visão histórica, apoiando-nos teoricamente em Nunan (1988). Em seguida, expomos as seis dimensões constituintes do planejamento apontadas por Richards (2001). Para a explicação dessas dimensões, também nos apoiamos em outros autores, tais como: Wilkins (1979), Breen e Candlin (1980), Krahnke (1987), Almeida Filho (1993; 2007), Skehan (1998), Beglar e Hunt (2002), Sundayana (2004), Byrnes (2005) e Nation (2008). No que se refere à dimensão avaliativa, fundamentamo-nos em Breen e Candlin (1980), Scaramucci (1998), Viana (1997) e Almeida Filho (2007). Os assuntos tratados nesse capítulo nos permitirão compreender como está constituído o planejamento concretizado nos cadernos para responder às perguntas relacionadas ao tipo de planejamento, ao ensino de gramática e vocabulário e à avaliação.

No **capítulo III**, descrevemos e analisamos a PC, o CLEM (Ensino Fundamental e Médio) e o planejamento subjacente aos CPs e CAs. Em seguida, tecemos considerações a respeito da relação estabelecida entre eles.

Por fim, nas **Considerações Finais**, recapitulamos os resultados desta pesquisa e apontamos sugestões para pesquisas futuras.

1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM), APRENDIZAGEM E LETRAMENTO

1.1 Introdução

Sabemos que o processo de ensino-aprendizagem de línguas é multifacetado e contempla várias questões, como aquelas relacionadas à natureza da língua(gem) e da aprendizagem. Consideramos que, para melhor compreensão desse processo, faz-se necessário o vínculo da Linguística Aplicada (LA) com ciências de contato, uma vez que coincidimos com Almeida Filho (1991, p.8) ao afirmar que elas “podem até contribuir com conceitos e modelos”. No entanto, concordamos com a posição do autor quando ele defende que “o critério final de relevância científica das contribuições será sempre de um paradigma da própria LA” (ALMEIDA FILHO, 1991, p.8).

Como apontado por Borges (2003), o ensino de línguas é fortemente influenciado por concepções oriundas de ciências de contato. Para exemplificar, a pesquisadora cita Brown (1994, p.11), que esclarece a existência de correlações entre a Linguística e a Psicologia:

Tanto a **linguística estrutural** quanto a **psicologia behaviorista** estão interessadas na descrição, ou seja, em responder perguntas relativas ao “o que” sobre o comportamento humano: medição objetiva do comportamento em circunstâncias controladas. A **linguística gerativa** e a **psicologia cognitiva** estão, certamente, interessadas nas questões relativas ao “o que”; mas estão muito mais interessadas em uma questão mais fundamental, no “por quê”: que motivos, pensamentos e circunstâncias fundamentais causaram um evento particular? (grifos nossos).

Concordamos com Borges (2003) quando ela afirma que a compreensão do pensamento das áreas científicas (a Psicologia e a Linguística) pode contribuir para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de línguas no campo da LA, pois, como apontado por Brown (1994, p.11), “ambas as ciências focam no comportamento humano, com a linguística representando um aspecto um pouco mais especializado do comportamento humano”.

Neste capítulo, abordaremos as concepções de língua(gem) a partir do campo de estudo da Linguística Geral, assim como contemplaremos questões referentes à natureza da aprendizagem, apoiando-nos nos estudos desta última e da Linguística Aplicada para a definição das visões behaviorista e construtivista (cognitivismo e sociointeracionismo) da aprendizagem. Em seguida, discutiremos os conceitos de letramento e suas três dimensões (linguística, cognitiva e sociocultural). Finalizaremos com a descrição dos quatro

componentes curriculares do ensino de LE baseado em letramento, propostos pelo *The New London Group* (apud KERN, 2000).

Consideramos que os temas aqui tratados constituem-se como ancoragem teórica para a análise desta pesquisa, uma vez que nos permitirão apontar a concepção de letramento e a de língua(gem) e aprendizagem materializadas na PC, no CLEM e no planejamento subjacente aos CPs e CAs.

1.2 As concepções de língua(gem) sob a perspectiva da Linguística Geral: um breve histórico

1.2.1 A concepção de língua(gem) sob a perspectiva estruturalista

Iniciaremos este tópico a partir da definição de língua defendida por Ferdinand de Saussure no *Curso de Linguística Geral (1916)*, obra póstuma, considerada fundadora dessa nova ciência, elaborada a partir das anotações das aulas do linguista por dois de seus alunos.

Saussure compreende a língua como uma estrutura independente da substância física (ou meio) em que ela se realiza. Em outras palavras, ele divide o estudo da linguagem em duas partes, estabelecendo assim a famosa dicotomia: *langue* (língua) e *parole* (fala). A primeira compreende a totalidade de regularidades e padrões de formação que subjazem aos enunciados de uma língua (o sistema linguístico). A segunda compreende os enunciados reais da língua (o comportamento linguístico, ou seja, o sistema linguístico regido por convenções sociais, crenças acerca do mundo, atitudes emocionais, mecanismos psicológicos e fisiológicos envolvidos na produção de enunciados).

Para o linguista, o objeto da Linguística deveria ser a língua, pois a fala, por ser de domínio individual, não resulta somente da competência linguística do falante. Ela abrange também fatores não linguísticos de ordem variada. Dessa forma, a língua é vista como uma instituição coletiva distribuída para todos os falantes, enquanto a fala representa o indivíduo e sua ação na sociedade. Este age sobre a língua, porém sua contribuição precisa ser aceita socialmente, visto que a língua é constituída de elementos culturais e convencionais. O indivíduo faz a modificação da sociedade e da língua, porém é obrigado a seguir os rumos da sociedade e a se valer de imposições culturais da língua. Se assim não o fizer, não será compreendido (MILANI, 2009). A intenção de Saussure era legitimar o caráter científico e autônomo da Linguística, uma vez que o objeto de estudo dessa ciência não poderia estar

atrelado a outros estudos, como a lógica, a filosofia, a retórica, a história, ou a crítica literária (PETTER, 2004).

A língua, portanto, é compreendida pelo linguista como um sistema constituído de dois níveis de relações: *sintagmáticas* (combinação entre os elementos linguísticos) e *paradigmáticas* (conjunto de elementos intersubstituíveis em determinados locais do sintagma). Em relação a sua descrição, esta poderia ser *sincrônica* (todas as formas e sentidos linguísticos estão inter-relacionados em um determinado ponto do tempo). Saussure não acreditava que a linguística, para ter um caráter científico e explicativo, precisasse de uma explicação histórica do desenvolvimento do sistema linguístico, ou seja, que estivesse apoiada sob um ponto de vista *diacrônico*. Isso não quer dizer que ele era contra os estudos diacrônicos. Na realidade, ele considerava os modos de explicação sincrônico e diacrônico como complementares. No entanto, defendia que a explicação estrutural (sincrônica) poderia ser igualmente científica e explicativa.

O linguista acreditava que todas as mudanças se originavam fora do sistema linguístico. Para ele, a língua é interpretada como uma estrutura que pode ser abstraída não apenas das forças históricas que lhe deram origem, mas também da matriz social em que funciona e do processo psicológico através do qual é adquirido e tornado disponível para uso no comportamento linguístico (LYONS, 1987). O termo *estruturalismo*, em Linguística, tem sua origem a partir do conceito de Saussure em relação à natureza da língua: sistema que pode ser explicado por si mesmo, supraindividual, que a sociedade impõe ao falante (PETTER, 2004).

Como apontado por Weedwood (2002), o ponto de vista saussuriano da singularidade dos sistemas linguísticos nos leva à tese da *relatividade linguística*, ou seja, não há propriedades universais de línguas humanas. Toda língua apresenta suas próprias características estruturais.

1.2.2 A concepção de língua(gem) sob a perspectiva funcionalista

Na Linguística, o termo *funcionalismo* é mais corretamente visto como um movimento particular do estruturalismo. Os representantes mais conhecidos desse movimento são os membros da Escola de Praga, com origem no Círculo Linguístico de Praga, fundado em 1926, influente na Linguística Europeia no período que precedeu a Segunda Guerra Mundial.

Os funcionalistas enfatizavam a multifuncionalidade da linguagem e a importância de suas funções: cognitiva, expressiva e conativa³ (WEEDWOOD, 2002). Para eles, a estrutura dos enunciados é determinada pelo uso e contexto comunicativo em que ocorre, conhecido como a *perspectiva funcional da sentença*. Lyons (1987) a exemplifica por meio das seguintes sentenças:

(1) Hoje de manhã ele levantou tarde.

(2) Ele levantou tarde hoje de manhã.

A leitura de cada uma delas nos permite afirmar que ambas apresentam o mesmo significado (o fato de a pessoa ter levantado tarde). Porém, os contextos em que (1) seria pronunciada seriam diferentes dos de (2). Em (1), temos apenas uma informação de fundo e, em (2), temos uma informação nova (a pessoa costuma levantar cedo pelas manhãs). Observamos que se trata de um exemplo no qual a estrutura sintática dos enunciados é determinada pela situação de comunicação. Conforme Weedwood (2002), fatores pragmáticos influenciam nossa seleção de construções gramaticais e de vocabulário. A autora cita a variabilidade de frequência e significado de expressões de polidez entre as línguas. *Thank you*, em inglês, ao ser pronunciado após o oferecimento de um pedaço de bolo significa *sim*, enquanto *Merci*, em francês, significa *não*.

A grande diferença entre o estruturalismo e o funcionalismo está no fato de os processos gramaticais serem considerados arbitrários pelo primeiro movimento. Parece-nos significativa a contribuição da teoria funcionalista para a análise dos fenômenos linguísticos, pois, como enfatizado por Lyons (1987), é possível que explicações funcionais possam ser descobertas e, assim, esclarecer fenômenos considerados arbitrários na língua.

Como observamos, o movimento funcionalista está atrelado à guinada pragmática da segunda metade do século XX, quando os linguistas, ao invés de se preocuparem com a estrutura abstrata da língua, deram atenção aos fatores que regem nossas escolhas linguísticas na interação social e os efeitos de nossas escolhas sobre outras pessoas. Podemos dizer que foi o primeiro movimento a enfatizar o aspecto social da língua, embora concordemos com Lyons (1987) em sua defesa por versões mais fracas do funcionalismo,

³ Segundo a teoria do psicólogo alemão Karl Bühler (WEEDWOOD, 2002), a linguagem apresenta três funções: 1) *cognitiva* (transmissão de informação factual); 2) *expressiva* (disposição de ânimo ou atitude do locutor (ou escritor)); 3) *conativa* (uso da língua para influenciar a pessoa com quem se está falando).

para as quais a estrutura dos sistemas linguísticos é parcialmente determinada pelas funções da língua.

1.2.3 A concepção de língua(gem) sob a perspectiva gerativista

O termo *gerativismo* refere-se à teoria da linguagem desenvolvida por Chomsky em meados da década de 50, sob a influência não apenas da Linguística, mas também da Filosofia, da Psicologia e outras disciplinas preocupadas com a linguagem. O gerativismo surgiu como reação à escola do descritivismo americano pós-bloomfieldiano (versão particular do estruturalismo), embora há muitos aspectos sob os quais o gerativismo constitui um retorno a perspectivas mais antigas e tradicionais da linguagem (LYONS, 1987).

Para Chomsky, as crianças não adquirem uma língua decorando enunciados linguísticos. Elas inferem, aprendem ou adquirem as regras gramaticais. Assim a aquisição de língua envolveria muito mais do que a mera imitação de enunciados. Chomsky foi contrário à teoria *behaviorista* da linguagem, que considera a linguagem como produto da mente humana, explicada a partir dos termos *estímulo, resposta, condicionamento, reforço*. Para o linguista, a aquisição da linguagem abrange muito mais que objetos e processos físicos observáveis. Assim, ele considera que a linguagem é independente de estímulo, estando associada à criatividade (qualidade peculiarmente humana), uma vez que o enunciado proferido por alguém em dada ocasião é, em princípio, não predizível. Porém, essa criatividade é regida por regras (LYONS, 1987).

Enquanto o estruturalismo bloomfieldiano e o pós-bloomfieldiano enfatizam a diversidade estrutural das línguas, Chomsky tem como objetivo ir além do estudo das línguas individuais para chegar à natureza da linguagem humana. Ele pretende descobrir as propriedades universais da linguagem. Segundo o linguista, o ser humano vem equipado com uma **Gramática Universal**, dotada de princípios universais pertencentes à faculdade da linguagem e de parâmetros fixados pela experiência, ou seja, por meio do contato com a língua materna. Para ele, as diferenças entre as línguas do mundo não são tão grandes do ponto de vista sintático, gramatical, o que ajuda a explicar esse universalismo. Dessa forma, o desencadeamento da Gramática Universal e a fixação de parâmetros não dependem de outros módulos cognitivos, tais como a percepção, a memória e a inteligência, e muito menos de interação social, uma vez que a língua está internalizada no falante (SCARPA, 2001).

Conforme a teoria de Chomsky, a linguagem seria adquirida como resultado do desencadear de um dispositivo de aquisição inato (DAL) inscrito na mente. A função desse

dispositivo estaria associado à elaboração de hipóteses linguísticas sobre dados linguísticos primários (a língua a que a criança está exposta), gerando uma gramática específica. Em seu livro *Syntactic Structures*, o linguista desenvolve o conceito de *gramática gerativa*, cujo princípio é de que um número limitado de regras permite gerar um número infinito de sentenças. Para o gerativismo, as propriedades das línguas e a natureza das regras exigidas para descrevê-las são consideradas mais importantes do que a investigação das relações entre a linguagem e o mundo (PETTER, 2004).

Como Saussure, Chomsky separa o que é linguístico do que não é. Assim, instaura-se a dicotomia: *competência linguística* (conhecimento do sistema linguístico), por meio do qual o falante é capaz de produzir um conjunto infinitamente grande de sentenças que constitui a língua, e *desempenho* (comportamento linguístico), determinado não apenas pela competência linguística do falante, mas também por uma variedade de fatores não linguísticos (convenções sociais, crenças acerca do mundo, atitudes emocionais do falante em relação ao que diz, pressupostos sobre as atitudes de seu interlocutor, mecanismos psicológicos e fisiológicos envolvidos na produção de enunciados). Para Chomsky, a competência linguística é vista como um aspecto de nossa capacidade psicológica geral, uma vez que, para ele, o falante constrói em sua mente regras, as quais se originaram a partir de sua capacidade inata para a aquisição da linguagem (contato com dados linguísticos que ouviu durante a infância) (LYONS, 1987).

Podemos inferir que a principal diferença entre Saussure e Chomsky está no fato de o primeiro considerar a língua um sistema linguístico social, enquanto o segundo a considera um conhecimento internalizado, ou seja, a criança nasce dotada de uma faculdade da linguagem (componente da mente/cérebro dedicado à língua), que é modificada à medida que a criança é exposta a determinado ambiente linguístico (interação genética com os dados linguísticos a que é exposta) (NEGRÃO; SCHER; VIOTTI, 2004). Petter (2004, p. 15) sucintamente nos apresenta a diferença entre a posição teórica saussuriana e a chomskiana:

... a língua – sistema linguístico socializado – de Saussure aproxima a Linguística da Sociologia ou da Psicologia Social; a competência – conhecimento linguístico internalizado – aproxima a Linguística da Psicologia Cognitiva ou da Biologia.

De fato, a leitura de Saussure nos leva a inferir que ele, ao definir língua, não teve a pretensão de se apoiar em fenômenos psicológicos para descrevê-la. Não consideramos que a aquisição/aprendizagem de línguas associa-se somente à interação *genética - dados*

linguísticos. Julgamos que se trata de um processo multifacetado, no qual a interação falante-ouvinte merece atenção.

1.2.4 A concepção de língua(gem) sob a perspectiva bakhtiniana (sociointeracionista)

Mikhail Bakhtin (1895-1975) foi um linguista russo que criticou as duas grandes concepções de língua e linguagem fortemente arraigadas em sua época: *tendência universal e particular*.

A primeira foi por ele denominada de *subjetivismo idealista*, ou seja, a língua considerada uma **atividade mental**, sendo o psiquismo individual sua fonte (BAKHTIN, 2004 [1929]). Chomsky e Humboldt são os principais representantes dessa concepção. O objetivo maior desses linguistas foi a busca por uma gramática universal, dissociada das investidas da ideologia e da vida social dos seres humanos.

A segunda concepção, *objetivismo abstrato*, tinha como representante Saussure, que definia a língua como um **sistema estável**, cujas leis são essencialmente linguísticas e passíveis de descrição. De acordo com Bakhtin (2004 [1929]), trata-se de leis objetivas em relação a toda consciência subjetiva. Assim, entre o sistema linguístico e sua história não existiria nem vínculo nem comunhão de motores (WEEDWOOD, 2002).

Bakhtin (2004 [1929]) define língua como uma **atividade social**, em que o importante não é apenas o enunciado (sistema linguístico, para Saussure), mas a enunciação (fala, para Saussure). Dessa forma, a língua não é um objeto abstrato ideal. O linguista considera que todo signo é **ideológico**, uma vez que é o reflexo das estruturas sociais. Assim, toda modificação da ideologia acarreta uma modificação da língua. A mudança, portanto, é regida por leis externas, de natureza social.

Em oposição à tendência universalista e particularista, Bakhtin (2004 [1929]) não acredita que a língua reside na mente do falante, nem é um sistema abstrato que paira acima das condições sociais. Para ele, ela é essencialmente **dialógica**, e isso se reflete nas próprias estruturas linguísticas. Dessa forma, a enunciação não existe fora de um contexto social, já que todo falante é um ser social. A língua, portanto, é compreendida como determinada pela ideologia, sendo a consciência (o pensamento) modelada por ela também. A diferença entre a posição teórica chomskiana e a bakhtiniana está no fato de na segunda a mente ser considerada um **produto social**, e não individual (WEEDWOOD, 2002).

Nossa intenção, ao descrever sucintamente as quatro concepções de língua(gem) a partir dos movimentos da Linguística (estruturalismo, funcionalismo,

gerativismo e sociointeracionismo), não foi priorizar uma concepção em detrimento das outras. Coincidimos com as considerações de Petter (2004) quando ela afirma que as diferentes abordagens de análise linguística não se excluem, mas contribuem para melhor compreender o complexo fenômeno da linguagem. Consideramos que o estudo da língua não pode restringir-se às propriedades formais que a constituem (sistema linguístico). Ele deve se abrir para outros fatores, tais como os psicológicos, os sociais e os históricos.

1.3 A aprendizagem de línguas sob diferentes perspectivas psicológicas: um breve histórico

1.3.1 A aprendizagem de línguas sob a perspectiva behaviorista

As teorias da aprendizagem de línguas tiveram a forte influência da corrente behaviorista ou ambientalista na década de 50. Essa corrente defendia que a aquisição da linguagem se daria por exposição ao meio e seria decorrente de mecanismos comportamentais, como *estímulo, resposta e reforço*. Dessa forma, o falante é considerado um ser passivo em relação a esse processo. No livro, *Comportamento Verbal*, de Bernard Skinner, um dos grandes representantes do behaviorismo, publicado em 1957, aponta-se como o processo de aquisição ocorre: o bebê, quando faminto, chora e a comida é preparada. Após algum tempo, ele troca o choro por enunciados contendo uma ou duas palavras para produzir o mesmo efeito. Uma vez que as palavras são mais precisas que o choro, ele gradativamente aprende a refiná-las para obter o que quer (HARMER, 2007).

Skinner, na elaboração de sua teoria, parte de pressupostos metodológicos, como a ênfase na observabilidade de manifestações tanto comportamentais externas (mensuráveis) quanto teórico-epistemológicos (a premissa da inacessibilidade à mente para se estudar o conhecimento). Para a perspectiva behaviorista da linguagem são considerados somente os fatos observáveis da língua. Não há a preocupação com a existência de um componente estruturador, organizador, que opere junto com os dados (experiência) na construção da gramática de uma língua (SANTOS, 2004).

Como o processo de aquisição da linguagem é associado ao comportamento humano, a língua passa a ser considerada um sistema previsível e controlado. Skinner (1957 apud BROWN, 2007) a compreende como um sistema de *operantes verbais*. Estes são definidos pelo psicólogo como respostas emitidas e governadas pelas consequências que produzem (um exemplo seria o chorar para obter alimento, para ser confortado, para brincar).

Para Skinner, o mais importante não é o estímulo, mas as consequências provocadas por ele. Brown (2007), para exemplificar essa ideia, apresenta a situação em que um bebê toca um objeto por acaso e ouve o som de um sininho. Ele fica curioso e procura pela direção do som. Ao achá-lo, produz o som novamente. Para Skinner, o bebê **operou** em seu ambiente.

Uma das críticas apontadas a essa visão do processo de aquisição de língua refere-se ao fato de que, se esse processo se desse por imitação, a criança levaria um tempo maior de exposição à língua para que adquirisse um repertório suficiente de frases. Sabemos que as crianças produzem enunciados nunca ouvidos antes (generalização de regras, como a aplicação da forma regular de verbos no passado em verbos irregulares no inglês, por exemplo). Assim, consideramos que a criança está envolvida no processo de aquisição. Não se trata de um processo que envolva somente variáveis externas ao organismo. O próprio indivíduo tem parte nesse processo (SANTOS, 2004).

1.3.2 A aprendizagem de línguas sob a perspectiva construtivista cognitivista

O construtivismo cognitivista parte do princípio de que a aquisição da linguagem depende do desenvolvimento da inteligência na criança. Um de seus principais representantes foi Piaget. Segundo seus estudos, o aparecimento da linguagem se dá na superação do estágio sensório-motor, por volta dos dezoito meses (SCARPA, 2001). Trata-se de uma abordagem interacionista. No entanto, a interação é entendida como aquela entre a criança e o mundo. Para Piaget, todas as crianças passam pelos mesmos processos, e na mesma ordem, durante a aquisição.

Como apontado por Santos (2004), o interesse de Piaget não é pela linguagem per se, mas pela linguagem como porta para a cognição, uma vez que, para ele, os universais linguísticos são reflexos das estruturas cognitivas universais. Assim, o conhecimento linguístico de uma criança em determinado momento (estágio) reflete as estruturas cognitivas que foram desenvolvidas antes e que determinam esse conhecimento.

Segundo o psicólogo, na fase de superação do estágio sensório-motor, dá-se o desenvolvimento da função simbólica na criança, e esta supera o processo por ele denominado de *egocentrismo radical*, que corresponde à descentralização das ações entre sujeito e objeto (entre o *eu* e o *outro* ou o *eu* e o *mundo*). Nessa fase, a criança começa a se conhecer como fonte ou dona de seus movimentos. Dessa forma, é capaz de fazer o uso efetivo do símbolo, da representação de um sinal por outro, de exercer o princípio da arbitrariedade do símbolo (a criança é capaz de usar uma caixa de fósforos para fazer de conta que é um caminhãozinho,

por exemplo). Outro exemplo é o fato de que um objeto, mesmo se deslocado do campo perceptual da criança, continua a existir, ou seja, torna-se permanente (SCARPA, 2001).

Conforme Scarpa (2001), quando essas conquistas cognitivas se unem na superação da inteligência sensório-motora (adoção dos símbolos públicos da comunidade mais ampla por parte da criança), a aquisição da linguagem se torna possível para Piaget, pois este a compreende como um sistema simbólico de representações.

Como observamos, o processo de aquisição da linguagem sob a perspectiva construtivista cognitivista está subordinado às estruturas cognitivas do falante, as quais determinam seu conhecimento linguístico. A explicação desse processo apoia-se em ferramentas como a lógica, a razão e a inferência, aproximando-se muito da perspectiva gerativista (BROWN, 2007). Não coincidimos plenamente com essa posição, uma vez que se subestima o papel do social e das outras pessoas envolvidos nesse processo. Como Scarpa (2001), defendemos que se faz necessário um modelo interativo social para uma compreensão mais abrangente do processo de aquisição da linguagem.

1.3.3 A aprendizagem de línguas sob a perspectiva construtivista sociointeracionista

Compreendemos sociointeracionismo como a integração dos paradigmas linguístico, psicológico e sociológico envolvidos no processo da aprendizagem. Dessa forma, a linguagem e o conhecimento do mundo estão intimamente relacionados e os dois passam pela mediação do outro, do interlocutor. Os objetos do mundo físico, os papéis no diálogo e as próprias categorias linguísticas não existem a priori, mas se instauram através da interação dialógica entre a criança e seu interlocutor básico (SCARPA, 2001).

Embora o sociointeracionismo seja considerado uma vertente do construtivismo por alguns teóricos (BROWN, 2007; SANTOS, 2004), ele se diferencia deste no que se refere ao conceito de interação. Para os adeptos da teoria construtivista cognitivista, a interação é compreendida como a construção da representação da realidade pelo aprendiz. Trata-se, portanto, da interação entre o indivíduo e seu ambiente, não sendo enfatizada a interação social na construção de conhecimentos. Para o construtivismo cognitivista, o aspecto biológico (fases do desenvolvimento da criança) são pré-requisitos. A interação social é vista apenas como um desencadeador do desenvolvimento e está subordinada a superação dessas fases no tempo.

Vygotsky, psicólogo russo, foi um dos estudiosos com propostas para melhor dar conta do alcance social da aquisição da linguagem. Seus trabalhos influenciaram os

estudos nessa área na década de 70, como uma alternativa ao inatismo chomskiano e ao construtivismo cognitivista piagetiano. Vygotsky rejeita a noção de estágios predeterminados para que a aquisição da linguagem aconteça. Para ele, o desenvolvimento da linguagem (e do pensamento) tem origens sociais, externas, nas trocas comunicativas entre a criança e o adulto. A linguagem partiria de um movimento externo (social) para um movimento interno (por volta de dois anos de idade). Assim, a interiorização (representação do que antes era social e externalizado) só é possível porque existe a mediação através do outro, ou seja, um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. As funções no desenvolvimento da criança aparecem primeiramente no nível social e, depois, no individual. Aquilo que lhe era externo passa a ser por ela reconstruído. Esse processo leva a criança a firmar-se como sujeito da linguagem, e não simplesmente um ser passivo, como é considerado sob a perspectiva behaviorista (SCARPA, 2001).

Como Scarpa (2001), defendemos que a interação social e a troca comunicativa entre a criança e seus interlocutores se constituem como pré-requisito básico para o seu desenvolvimento linguístico. Rituais comunicativos pré-verbais devem receber importância, pois preparam e precedem a construção da linguagem pela criança. As crianças são consideradas parceiros comunicativos potenciais desde bebês, uma vez que os adultos respondem a seus gestos, suas emissões vocais e seus olhares, empregando modificações da fala (fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas).

Em seus estudos, por exemplo, Bruner (1975 apud SCARPA, 2001) defende que a aquisição do sistema de transitividade pode decorrer da construção e da internalização de estruturas linguísticas a partir da interação do bebê com o outro e com o mundo físico. Na brincadeira de esconder o rosto, por exemplo, o adulto toma o papel do *agente* ou tomador do turno (eu), enquanto a criança desempenha-se como *paciente* e interlocutor (tu). Dessa forma, essas interações pré-verbais (agente/ação/paciente) podem emergir como marca linguística mais tarde.

Vygotsky parte do princípio de que o pensamento das crianças e a construção dos significados em uma língua são construídos socialmente e emergem de suas interações sociais com o ambiente. O conceito de *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)*, por ele proposto, baseia-se nessa ideia. Assim, a ZDP é compreendida como sendo a distância entre o nível de desenvolvimento real do aprendiz e o nível de desenvolvimento potencial. Como sintetizado por Brown (2007), a ZDP descreve as tarefas que uma criança não consegue fazer por si só, mas que conseguiria com a assistência de parceiros ou adultos mais competentes.

Podemos afirmar, portanto, que a interação social para Vygotsky é a base para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Como já abordado nesta pesquisa, Bakhtin (2004 [1929]) também compartilha essa perspectiva. Para ele, a linguagem está imersa em um contexto social e cultural, e sua principal função é servir como meio de comunicação. As contribuições de Vygotsky e Bakhtin vêm influenciando o ensino de línguas do século XXI. Tem-se enfatizado a dimensão sociocultural da linguagem nas diversas pesquisas realizadas na área da Linguística Aplicada. Reconhece-se que o desenvolvimento da cognição é moldado por processos culturais e sociopolíticos, o que vai de encontro à perspectiva cognitivista, especialmente no que se refere à procura pela gramática universal.

Não pretendemos preconizar a perspectiva sociointeracionista em detrimento das outras nesta pesquisa. Compreendermos que o processo de aquisição/aprendizagem da linguagem é multifacetado, sendo necessário o uso de várias ferramentas para analisá-lo. Como bem colocado por Ron Scollon (2004 apud BROWN, 2007, p. 6), “a língua não é algo que vem em unidades bem empacotadas, mas um fenômeno caleidoscópico, complexo e múltiplo”.

Concordamos com Brown (2007, p.14) quando ele afirma que “nenhuma teoria ou paradigma é certo ou errado”. Consideramos que deva haver uma interdependência, visto que alguma verdade poderá ser encontrada nas três perspectivas (behaviorista, construtivista cognitivista e sociointeracionista), o que poderia contribuir para uma compreensão mais abrangente do fenômeno língua(gem).

1.4 Letramento

Com as novas tecnologias do século XXI, especialmente aquelas desenvolvidas na área da informática, das tevês por satélites e fortes fluxos imigratórios, como na Europa Ocidental, na Austrália e na América do Norte, a comunicação em uma língua estrangeira (LE) passou a fazer parte do cotidiano de muitas pessoas e representa novas oportunidades e desafios para os professores de línguas (KERN, 2000). Vivemos em uma sociedade multicultural, com valores, crenças e maneiras de pensar diferentes. Assim, não podemos mais conceber o ensino de línguas como um fenômeno universal, ou seja, autônomo e dissociado da dimensão sociocultural, que tenha como foco apenas o ensino do vocabulário e das estruturas. Língua, no contexto atual, passa a ser compreendida como prática discursiva

que reflete e estabelece normas culturais, constituída de três dimensões: a linguística, a cognitiva e a sociocultural.

O ensino baseado em letramento (doravante EBL) visa a contemplar essas três dimensões e foca as habilidades de leitura e escrita em seus contextos sociais de uso. Assim, o letramento abrange mais do que o texto. Ele atinge o discurso, ou seja, o texto mais os processos envolvidos em sua realização como um ato de comunicação e de expressão. Vale ressaltar a distinção que Rojo (2009) apresenta entre *alfabetismo* e *letramento*. Assim como a autora, compreendemos o primeiro termo a partir de uma *perspectiva psicológica*, com foco individual, ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos). Em relação ao segundo termo, associamo-lo aos usos e práticas sociais de linguagem nos quais a escrita está envolvida de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos. Dessa forma, o letramento é compreendido a partir de uma perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

No EBL não se defende o princípio de que os alunos devem dominar os elementos linguísticos a priori para que ambas as habilidades se desenvolvam, uma vez que o significado não é tratado como propriedade do texto, mas como dependente dos fatores textuais, cognitivos e sociais. Concordamos com essa visão, pois consideramos que o ensino de línguas deve estar associado ao seu uso social, uma vez que consiste em um instrumento de interação no mundo. Além disso, os fatores sociais são de extrema importância na atribuição de significado, pois pessoas de diferentes comunidades produzem e usam textos de maneiras diferentes. Assim, os propósitos para a leitura e a escrita não são individualmente autônomos, nem universais por natureza, uma vez que se originam a partir de necessidades sociais e culturais, assim como expectativas.

Consideramos que o EBL deve ser compreendido como a integração do ensino comunicativo (o aluno aprende a LE para a interpretação, expressão e negociação de significado) e as habilidades do aprendiz de ler, discutir, pensar e escrever criticamente sobre os textos (o aluno aprende a LE ou materna para transformar a si mesmo e a sociedade). Como apontado por Mattos e Valério (2010), no ensino comunicativo (doravante EC), o aluno toma iniciativas, exercita sua intuição e criatividade, o que lhe permite se sentir mais confiante para engajar-se em atividades comunicativas em sala de aula, enquanto no ensino

baseado no letramento crítico⁴ (doravante EBLC) há o empoderamento do aprendiz. Este passa a apropriar-se de seu processo educacional, conduzindo-o à reflexão crítica acerca de sua cultura e realidade. Em ambos os ensinamentos, a construção do conhecimento se dá a partir daquilo que o aprendiz traz para o processo de aprendizagem. Parte-se de sua localização sócio-histórica e conhecimento prévio (de mundo, de língua).

Espera-se que o professor, ao integrar o EC ao EBLC, crie um currículo que mantenha atenção contínua às habilidades comunicativas orais, assim como a uma gama de gêneros escritos, o que contribui para a percepção da coexistência da diversidade cultural expressa em sistemas linguístico-culturais distintos nas comunidades de fala, tanto de língua materna quanto de língua estrangeira. Coincidimos com Mattos e Valério (2010) quando afirmam que os gêneros textuais viabilizam a abordagem de diferentes níveis de análise, uma vez que o conceito de gênero estabelece o elo entre as dimensões textual (padrões gramaticais, fonológicos, lexicais relacionados ao registro em questão), social (análise do contexto sociocultural, identificação da função comunicativa cumprida) e política (exame do caráter ideológico, com os alunos questionando, examinando e desafiando as relações de poder expressas pelo texto).

Kern (2000) defende que o EBL pode ser desenvolvido a partir da interdependência entre as habilidades oral, de leitura e de escrita. Esta última, por exemplo, pode servir para múltiplos propósitos comunicativos, tais como: 1) organizar apresentações orais, 2) informar aos outros a respeito de um determinado assunto, 3) expressar reações, dúvidas, e até mesmo experiência pessoal a um determinado público.

Consideramos que a visão do autor contribui para a comunicação autêntica em sala de aula, abrindo-se espaço para os efeitos e as consequências comunicativas provocadas pela leitura dos textos. A interdependência entre as habilidades constitui-se em uma alternativa que pode trazer bons resultados para o processo de ensino-aprendizagem de línguas nas escolas. Este pode tornar-se mais significativo para os alunos, pois necessidades e

⁴ Rojo (2009) aponta que a concepção de letramento nem sempre está associada ao desenvolvimento crítico do aluno. Citando Soares (1998), a autora apresenta *as versões fraca e forte do letramento*. A primeira versão está ligada a mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso da leitura e escrita. Em outras palavras, letramento é compreendido como a competência requerida para a participação em domínios privilegiados (instituições públicas, particularmente as educacionais) (OLSON, 1994 apud ROJO, 2009). A segunda versão associa-se à potencialização de poderes (empoderamento) dos agentes sociais. Dessa forma, está atrelada à capacidade do aluno de interpretar textos que circulam socialmente, de assumir a palavra, de produzir textos eficazes nas mais diversas situações. Como apontado por Buzato (2007 apud ROJO, 2009), o letramento sob essa perspectiva é plural, visto que são levadas em consideração diversas culturas (valorizada, dominante, canônica, local, de massa).

interesses que antes não eram considerados (compreensão e produção oral, por exemplo) passam a fazer parte do processo.

Como apontado por Mattos e Valério (2010), o EBLC visa à inclusão do indivíduo no mundo. Para isso, ele deve ter acesso às diferentes modalidades e dimensões da linguagem. No ambiente digital, por exemplo, a informação é multimodal, ou seja, fornecida sob a forma de texto escrito e outros elementos, tais como fotografias, gráficos, clipes de vídeo e som, elementos de animação. Coincidimos com Rojo (2009) no que se refere ao fato de a concepção de letramento não restringir-se à escrita, mas abranger outros campos, como o da imagem, da música e de outras semioses, o que ela denomina de *letramentos multissemióticos*. Consideramos que a educação linguística atual deve promover essa visão de letramento de forma que o aluno possa participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita.

Kern (2000, p. 16-17) define o EBL a partir de sete princípios:

- 1) **Letramento envolve interpretação:** o escritor interpreta o mundo e o leitor interpreta a interpretação de mundo do escritor;
- 2) **Letramento envolve colaboração:** as decisões do escritor sobre o que escrever levam em consideração seu público, assim como os leitores levam em consideração suas motivações, seus conhecimentos e experiências para a compreensão dos textos;
- 3) **Letramento envolve convenções:** lemos e escrevemos de maneiras diferentes, ou seja, somos governados por convenções culturais que podem evoluir por meio do uso ou se modificar para propósitos pessoais;
- 4) **Letramento envolve conhecimento cultural:** os processos de leitura e escrita funcionam em sistemas particulares de atitudes, crenças, costumes, ideais e valores;
- 5) **Letramento envolve resolução de problemas:** ler e escrever envolvem descobrir as relações entre as palavras, entre unidades maiores de significado e entre textos e mundos reais ou imaginários;
- 6) **Letramento envolve reflexão e autorreflexão:** ao ler ou escrever, o indivíduo pensa sobre a língua e suas relações com o mundo e consigo;
- 7) **Letramento envolve o uso da língua:** o letramento não é dominar o léxico e a gramática da língua. Ele requer um conhecimento de como a língua é usada em contextos orais e escritos para a criação de discurso.

Concordamos com os princípios acima e somos favoráveis a um ensino de línguas que vise engajar os alunos em eventos reais de comunicação e promova uma aprendizagem que vá além da dimensão linguística. A noção de letramento⁵ parte de uma visão da disciplina do currículo escolar como meio para a construção da cidadania, o que significaria capacitar o aluno a refletir criticamente sobre sua posição na sociedade (MENEZES DE SOUZA; MONTE-MÓR, 2006). Consideramos que o EBL pode integrar os princípios do EC, de forma que os objetivos de ambos os ensinos sejam complementares, uma vez que a crítica social pressupõe o controle do código e a negociação de significados, sendo esta última uma prática social potencialmente transformadora, tão necessária para a formação do indivíduo cidadão (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

Essa formação requer que se levem em conta as expectativas e necessidades da sociedade atual, a qual exige que seus membros sejam críticos, criativos, inovadores, capazes de tomar decisões e fazer escolhas. Como apontado por Monte-Mór (2011), vivemos um tempo no qual há um problema na concepção de epistemologia e de letramento adotada pelas escolas e universidades. O ensino de leitura, por exemplo, ainda é pautado na identificação de informação e compreensão de dados explícitos. Trata-se de uma epistemologia convencional, ou seja, visa-se à reprodução de modelos, sendo o conhecimento fragmentado, graduado. Faz-se necessária a substituição dessa epistemologia por uma performativa, com o indivíduo sabendo proceder na ausência de modelos e exemplos.

No ensino fundamental e médio, assim como nas universidades, deveriam ser consideradas as expectativas e necessidades da sociedade atual, especialmente no que se refere aos avanços tecnológicos que contribuíram para a mudança do significado de leitura e acesso à leitura. Esta passa a ser entendida como prática social, ou seja, *meu agir* no mundo. O EBL requer do professor a reflexão de sua prática (questioná-la com base em teorias), assim como um olhar crítico sobre a sociedade para que possa ensinar melhor. Em outras palavras, esse ensino pode ser definido como aquele no qual a prática, a pedagogia e a filosofia da educação interagem com os contextos sociais, históricos e culturais (MONTE-MÓR, 2011).

⁵ Ao nos referirmos ao EBL nesta pesquisa, o associamos a sua versão forte, ou seja, ele passa a ser compreendido como o EBLC, uma vez que no CLEM afirma-se que “os textos que articulam as situações de aprendizagem visam à promoção da reflexão crítica e à construção de opinião a partir das competências de leitura e escrita já desenvolvidas no Ensino Fundamental II” (SÃO PAULO, 2010, p. 108).

1.4.1 Dimensões linguísticas do letramento

Sob uma perspectiva linguística, o letramento envolve a habilidade de reconhecer e produzir representações gráficas das palavras e dos morfemas, assim como o conhecimento das convenções que determinam como esses elementos podem ser combinados e ordenados para a elaboração de sentenças. Faz-se necessário, nessa dimensão, compreendermos as dependências entre os elementos e entre as sentenças. Em outras palavras, as dependências que contribuem para a coesão interna do texto e sua coerência. Por fim, precisamos compreender como as sentenças se combinam para a formação de parágrafos e como estes são organizados em unidades maiores de escrita.

Assim, é importante reconhecermos que há diferenças entre a oralidade e a escrita. Como exemplificado por Kern (2000), enquanto a língua oral conta com a entonação para transmitir tom e ênfase (*Eric* devia ter escrito a carta), a língua escrita utiliza modificação tipográfica (aplicar itálico à palavra a ser destacada, por exemplo) ou sintática (*Era Eric* quem deveria ter escrito a carta) para obtê-los. Ressaltamos que essas características não nos permitem afirmar que a escrita seria descontextualizada, apresentando como justificativa o fato de ela não depender de aspectos contextuais, como os da prosódia (entonação, ritmo, por exemplo), os paralinguísticos (gestos, expressões faciais, corporais) e a situação comunicativa.

A língua escrita requer do leitor que este construa um contexto de interpretação baseado em seu conhecimento de mundo, no propósito do texto e o texto em si. Além disso, os elementos contextuais não verbais, tais como tabelas, gráficos, diagramas, mapas, ilustrações, fotografia, pontuação, tipografia e formato do texto têm um papel importante para a compreensão textual. Assim, o letramento requer uma habilidade de compreender as relações entre as formas verbais e visuais em contextos de comunicação, visto que a linguagem não ocorre em um vácuo social. Os textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, ou seja, seus significados são contextualizados (quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado) (ROJO, 2009).

A língua oral não é excluída no EBL, uma vez que, com o desenvolvimento das novas tecnologias, percebe-se uma interdependência entre as modalidades escrita e oral. Compreende-se por *modalidade* a maneira como a língua é usada para produzir uma informação. Por exemplo, uma carta pessoal para um amigo tem como meio a escrita. Porém pode ter um modo conversacional devido ao contexto no qual ela está inserida (dois amigos que não se veem há muito tempo, que moram longe um do outro, por exemplo). O contexto

situacional, portanto, influencia a modalidade empregada. No correio eletrônico percebemos bem essa interdependência. Embora a linguagem utilizada tenha como base a escrita, pode haver a presença de características de uma comunicação face a face (KERN, 2000).

Como observamos, o EBL contempla o conhecimento morfológico, lexical e sintático, assim como as relações entre o discurso oral e escrito. No entanto, esse conhecimento é limitado. Outros fatores como o cognitivo e o sociocultural também são necessários para a compreensão e produção de significado. Exploraremos, em seguida, tais fatores.

1.4.2 Dimensões cognitivas do letramento

Como já apontamos, os processos de leitura e escrita requerem mais do que habilidades sensório-motoras. Há a participação ativa por parte do leitor e do escritor em nível cognitivo. Assim, nesta pesquisa, consideramos a leitura como um processo de elaboração do pensamento pelo qual os leitores relacionam os símbolos da escrita com seu conhecimento de língua, de textos, de conteúdo, de mundo, a fim de que sentidos possam ser produzidos.

Como ilustração do papel do conhecimento e do pensamento no processamento da língua, Kern (2000) mostra o que está envolvido na leitura de duas sentenças: *Um cigarro foi descuidadamente jogado. O fogo destruiu centenas de acres de madeira de primeira.* A leitura das sentenças nos permite estabelecer uma relação causal entre elas, levando-nos a interpretar que o fogo foi provocado pelo cigarro. Essa inferência é feita a partir dos cenários mentais elaborados pelo leitor durante a leitura, ou seja, toma-se como base o que sabemos sobre cigarros jogados descuidadamente. Tal conhecimento não precisa ter sido baseado em experiências diretas, mas adquirido por meio de leitura que fazemos em jornais, revistas, televisão e placas de alerta em parques.

De acordo com Kern (2000), o processo de leitura envolve dois tipos de conhecimento: o *declarativo* (saber o que) e o *procedimental* (saber como). Entendemos por conhecimento declarativo as ideias, os conceitos, os fatos e definições que alguém emprega para dar sentido a um texto ou para escrever sobre um tópico. Trata-se de um conhecimento explícito, consciente e que pode ser verbalmente comunicado. O conhecimento procedimental refere-se à habilidade que alguém tem de fazer coisas, como: dirigir um carro, escrever uma carta, falar uma língua. Esse conhecimento pode ser explícito ou implícito, consciente ou inconsciente, verbalmente expresso ou não. O autor ilustra esses conhecimentos a partir do exemplo da leitura de um relato de pesquisa sobre astrofísica. Como apontado por ele, uma

pessoa que apenas tenha um conhecimento procedimental (conhecimento da língua, por exemplo) provavelmente não compreenderá o texto, uma vez que possui um conhecimento declarativo insuficiente (conhecimento do assunto).

Um princípio da psicologia cognitiva é que ambos esses conhecimentos são organizados de maneira esquemática na mente. Dessa forma, representamos nosso conhecimento das coisas e ideias (concretas ou abstratas) em estruturas mentais abstratas chamadas **esquemas** (schemata). Se não somos capazes de acessar esquemas relevantes com os quais possamos organizar nossas percepções, temos a sensação de que as coisas não fazem sentido. Kern (2000) cita o exemplo da leitura de um trecho sobre andar de ônibus no Brasil, por exemplo. Segundo ele, o leitor pode ficar confuso caso seu esquema para *pegar um ônibus* não inclua subir pela porta traseira, pagar o cobrador na roleta que fica no meio e sair pela porta dianteira. Os esquemas, portanto, podem ser específicos de uma determinada cultura, corroborando a nossa visão de que os fatores social, cultural e histórico influenciam o processo de leitura e escrita.

Coincidimos com o posicionamento de Kern (2000) quando ele afirma que no EBL os alunos devem ser encorajados a ler com os olhos de um escritor, ou seja, eles devem ultrapassar o processo de decodificação de informação para a análise da estrutura, da reestrutura e da avaliação dos elementos textuais a fim de inferirem os padrões ideacionais e retóricos implícitos, uma vez que todas as escolhas em relação ao assunto, ao estilo e à organização retórica de um texto dependem da compreensão que temos do público a quem ele se destina. Como enfatizado pelo autor, essas decisões influenciam como o público o interpretará. Assim, não basta os alunos lerem com os olhos de um escritor, eles também precisam escrever com a sensibilidade de um leitor.

1.4.3 Dimensões socioculturais do letramento

O letramento é um fenômeno construído socialmente. Soares (1998, apud ROJO, 2009) o define como “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Assim, os textos não surgem diretamente e naturalmente a partir do pensamento, mas são desenvolvidos por meio da interação entre escritor e leitor, mesmo quando estes são as mesmas pessoas.

De acordo com Gee (1996 apud KERN, 2000), trata-se de um processo que vai além da aprendizagem com textos, ou seja, são levadas em consideração maneiras particulares de ser. Para isso, o aprendiz deve ser socializado a uma prática de aprender a ler textos de

determinada maneira, sendo que esta se refere às práticas de instituições sociais ou grupos sociais. Nas palavras de Rojo (2009), isso está relacionado à necessidade de uma abordagem discursiva na escola, visto que o texto já não pode ser mais visto da abrangência dos discursos, das ideologias e das significações. Dessa forma, espera-se que o aluno dialogue com o texto (localizado em seu espaço histórico e ideológico), a fim de que desvele seus efeitos de sentido.

Coincidimos com a autora (2009, p. 120) quando ressalta que se deve levar em consideração no EBL três aspectos:

- 1) os letramentos multissemióticos (leitura e produção de textos em diversas linguagens e semioses);
- 2) letramentos multiculturais ou multiletramentos (abordar os produtos culturais letrados dominantes, das diferentes culturas locais e populares, assim como os da cultura de massa);
- 3) letramentos críticos (abordagem crítica de textos e produtos das diversas mídias e culturas, com o intuito de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias).

Consideramos que o EBL tem implicações para o ensino de LEs. Como o letramento é um construto social, que molda a cultura e é por ela moldado, os alunos podem aprender muito sobre a língua, culturas e sociedades prestando atenção às relações entre os tipos de textos, seus propósitos e maneiras de ler e escrever em dada sociedade. Assim, a aprendizagem de uma LE não se limita ao estudo do léxico e da sintaxe fechado em si. Ela torna-se contextualizada, uma vez que são levadas em consideração experiências, contextos e gêneros textuais múltiplos (orais e escritos) para propósitos diversos.

O processo de leitura e escrita no EBL tem como intuito levar o aluno a compreender como os textos criam os mundos, assim como os refletem. Suas dificuldades, por exemplo, podem ir além da falta de vocabulário e conhecimento sintático. Elas podem ocorrer devido a compreensões diferentes de mundo, de comunicação e de letramento. O leitor interpreta um texto como representante de determinada comunidade. Dessa forma, o processo de leitura é uma experiência mediada. A competência do falante nativo, por exemplo, é parcial, nunca uniforme. O domínio que ele possui da língua não garante que ele interprete um texto, pois pode não fazer parte da comunidade a quem o texto se destina (KERN, 2000).

Daí a importância de levarmos em consideração o que é a escrita, a leitura e a aprendizagem em dada comunidade e cultura. É necessária uma visão mais abrangente de comunicação, ou seja, o significado dos textos não está atrelado somente aos conhecimentos linguísticos, mas também às dimensões cognitivas e sociais da língua.

Concordamos com o fato de que o processo de leitura e escrita é influenciado pela cultura, crenças, atitudes e valores dos alunos. No entanto, consideramos que as práticas em sala de aula também podem influenciar esse processo. O professor pode levar o aluno a refletir sobre as estratégias por ele utilizadas, o que lhe permite questioná-las para saber se as mesmas podem ser empregadas de maneira eficaz ao ler um texto escrito em LE ou serem substituídas por novas.

1.4.4 Os quatro componentes curriculares do ensino de LE baseado em letramento

O EBL requer do professor a explicação do significado da leitura para os alunos, a fim de que eles identifiquem os elementos temáticos, as suposições subjacentes ou a ideologia presentes. Dessa forma, não cabe mais um ensino tradicional de leitura de base linear, no qual se espera que o aluno leia o texto, discuta-o e escreva algo sobre. O que diferencia o currículo com base em letramento do tradicional são as combinações entre as habilidades de leitura, fala e escrita.

Nesta pesquisa, adotaremos essa concepção de letramento ao analisarmos o planejamento dos CPs e CAs, uma vez que coincidimos com Kern (2000) quando este defende que a compreensão e a produção textuais envolvem não apenas o conhecimento linguístico, mas outros como o conhecimento de mundo do aluno, da comunidade a qual pertence, do que seja leitura e escrita para essa comunidade, além dos processos cognitivos que permeiam esse processo.

Os quatro componentes curriculares propostos pelo *The New London Group* (1996, apud KERN, 2000, p. 133) têm como intuito promover a articulação entre as habilidades de leitura, fala e escrita, assim como levar em consideração as necessidades dos alunos. São eles: *a prática situada* (situated practice), *o ensino explícito* (overt instruction), *o enquadramento crítico* (critical framing) e *a prática transformada* (transformed practice). Segue breve explicação desses componentes.

1.4.4.1 Prática situada

A prática situada está ligada à imersão dos alunos na leitura como ato de construção de significado (meaning design). Levam-se em consideração os conhecimentos prévios dos mesmos. O significado dos textos se dá por meio das respostas espontâneas dos alunos em relação a eles (pensamentos, opiniões, sentimentos). Porém, trata-se de uma interpretação baseada em dados textuais.

Espera-se com a prática situada levar o aluno a fazer inferências e previsões por meio de detalhes relevantes dos textos no intuito de minimizar suposições aleatórias. O professor engaja o aluno em um processo cíclico de previsão, leitura e reflexão. Uma técnica que pode ser empregada é *paradas* durante a leitura, seguidas de perguntas, como: *O que você acha que vai acontecer? Por quê?* .

Com base no fragmento lido, o professor pode ativar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao conteúdo e o gênero textual utilizado. Ao passar para os próximos fragmentos, os alunos têm a oportunidade de monitorar e avaliar os significados até então construídos. Dessa forma, há espaço para modificações de hipóteses, uma vez que eles focam sua atenção em palavras específicas no texto que contribuem para essas modificações. Parece tratar-se de uma prática de leitura motivadora, pois os alunos podem ter a curiosidade aguçada em relação aos fragmentos não lidos.

Consideramos que a prática situada contempla a dimensão individual e social da leitura, pois traz os processos cognitivos para a arena da interação social. As representações mentais dos alunos se modificam e evoluem por meio da leitura e das ideias levantadas em sala de aula. Coincidimos com Kern (2000) quando este afirma que, a partir dessa prática, o aluno se sensibiliza quanto aos seus processos de leitura e passa a entender que a representação de um texto resulta de um diálogo constante entre os indícios textuais disponíveis e seu conhecimento de mundo.

1.4.4.2 Ensino explícito

Kern (2000) divide o ensino explícito em duas grandes áreas: foco em relações (lexical, sintática e discursiva) e ensino de gêneros. A seguir, apresentamos breve explicação.

1.4.4.2.1 Relações lexicais

Em relação às relações lexicais, o autor defende que o objetivo do ensino de vocabulário deve ser ensinar os sistemas de palavras e suas relações. As habilidades com dicionário devem ser contempladas. Porém, espera-se que o aluno compreenda as relações morfológicas para que o utilize com eficiência. O tratamento com o vocabulário no EBL está atrelado ao conhecimento prévio dos alunos, ao estudo dos gêneros textuais, ou seja, ao contexto de uso da língua, uma vez que fatores contextuais afetam a interpretação das palavras.

O autor salienta a atenção que deve ser dada ao estudo dos afixos e das derivações, visto que expandem o conhecimento dos alunos em relação ao sistema lexical. Não se espera que os alunos sejam capazes de utilizar todos os afixos e derivações em sua fala ou escrita, mas que seu estudo maximize o seu reconhecimento de vocabulário durante a leitura.

No nível semântico, Kern (2000, p. 145) afirma ser imprescindível sensibilizar os alunos no que se refere aos efeitos do nível de especificidade das palavras para o significado. Como exemplo, ele cita a seguinte situação:

A: Where are you going, dear?	alsatian	
B: I'm going to take the	dog	for a walk.
	animal	

Dog é o nível básico. Ao especificar *alsatian* o falante implica que haja pelo menos outro cachorro de raça diferente na casa, enquanto, ao escolher *animal*, o falante transmite tom irônico, indicando possivelmente uma repulsa pelo cachorro.

1.4.4.2.2 Relações sintáticas

No que se refere às relações sintáticas, Kern (2000) ressalta a importância de trazer à consciência o conhecimento inconsciente que o aluno emprega ao ler em língua materna a fim de familiarizá-lo com o processo de aprendizagem de LE. Berman (1975 apud KERN, 2000) sugere uma técnica conhecida como sintaxe analítica, que consiste no uso de paráfrases estruturais, com o léxico mantido constante, porém reordenado para criar novas frases e sentenças. Para favorecer a compreensão de textos expositivos por parte dos alunos, o

autor (1975 apud KERN, 2000, p.147-148) considera que algumas estruturas merecem atenção, como observamos a seguir:

- a) **Nominalização.** Em textos expositivos nos quais os processos são frequentemente descritos por substantivos ao invés de verbos, os alunos podem reescrever as frases utilizando a estrutura mais próxima da fala (sujeito + verbo + complemento). Exemplo: *after the decline of the Roman Empire* por *after the Roman Empire declined*;
- b) **Orações relativas reduzidas.** A omissão dos pronomes *that/which* em orações relativas pode dificultar a compreensão das relações entre as partes das frases. Para favorecer o entendimento destas, o professor pode solicitar aos alunos que insiram esses pronomes em frases que não os apresentam, como podemos observar no exemplo: *the economic activities connected with the production of food* por *the economic activities that were connected with the production of food*;
- c) **Referência pronominal.** Os alunos substituem os pronomes presentes em um trecho por seus referentes, como *their outlying fields* por *the outlying fields of the villages*;
- d) **Conectivos.** Expressões, tais como *and, so, but* são categorizadas de acordo com a função e análise de posição na frase (no início, no meio e no fim), enfatizando-se o emprego de vírgulas quando necessário;
- e) **Negação.** Formas negativas como *no/not any + substantivo, neither ... nor* podem causar dificuldades para os alunos que têm familiaridade apenas com a forma negativa *-n't*. Assim, trechos que apresentam essas estruturas poderiam ser reescritos, como nos seguintes exemplos: *women had no specially hard labor to do* por *women did not have any specially hard labor to do*; *nor did the men lay specially hard tasks upon the women* por *and the men did not lay specially tasks upon the women, either*.

O professor não precisa trabalhar todas essas estruturas ao abordar as relações sintáticas presentes em determinado texto. Consideramos que ele deve enfatizar aquela(s) que causa(m) dificuldades para a compreensão dos alunos.

1.4.4.2.3 Relações discursivas

Em relação às relações discursivas, Kern (2000) salienta a importância dos marcadores do discurso ⁶ como pistas que indicam as relações entre os elementos estruturais de um texto e servem como sinais navegacionais que dirigem a atenção do leitor às ideias ou informações mais importantes. Para o autor, uma forma de desenvolver a conscientização dos alunos em relação a tais pistas seria o reconhecimento delas a partir da leitura de diversos textos. Conforme Raimes (1983 apud KERN, 2000, p. 149), o professor pode chamar a atenção dos alunos para a organização discursiva de determinado texto a partir de perguntas, tais como:

- Que sentença apresenta a ideia principal?
- Que sentenças apoiam a ideia principal?
- O autor utilizou alguma palavra que expresse sequência (primeiro, depois, etc)?
- O que o autor fez para apoiar o tópico: descreveu, definiu, dividiu em partes, comparou, contrastou, enumerou, explicou, deu razões...?
- Como o autor terminou a passagem? O que o autor fez no fim – uma pergunta, resumiu, apresentou um material novo, apontou direções futuras...?
- Há palavras repetidas na passagem? Por que você acha que o autor repete essas palavras?
- Em quantas partes você dividiria a passagem?

No que se refere às relações coesivas, Kern (2000) sugere que os alunos desenhem linhas no texto a fim de que identifiquem as relações de correferência. Uma atividade proposta pelo autor é escolher uma história curta e copiar cada frase em tiras de papel e pedir para que os alunos as coloquem na ordem correta. Ele aconselha que a atividade seja realizada em pares, uma forma de os alunos trabalharem colaborativamente para montar a história. Ao término da atividade, pede-se aos alunos que expliquem como os elementos coesivos lhes forneceram pistas para a organização do texto.

Para o trabalho com as relações de coerência, Kern (2000) sugere a técnica do mapeamento, utilizada para ajudar os alunos a compreenderem as relações entre as ideias em um texto. O mapeamento consiste em representar visualmente as redes complexas das

⁶ Alguns exemplos de marcadores do discurso são os advérbios, como *furthermore* (além disso), que indica adição; *therefore* e *hence*, que indicam consequência; *conversely*, que indica contraste, *etc.*

relações entre os elementos do texto. O professor pergunta aos alunos qual é o tópico do texto. Em seguida, ele o escreve na lousa, circulando-o. Os dados presentes nos textos são escritos ao redor do tópico. As inferências feitas pelos alunos são escritas em caixas ao redor dos dados. De acordo com o autor, essa atividade tem um valor pedagógico de extrema importância, pois favorece o engajamento do aluno na construção do mapeamento, além de auxiliá-lo na organização das ideias para a produção escrita.

1.4.4.2.4 Gêneros

Por muito tempo o estudo a partir de gêneros textuais focou os principais tipos de produção literária, como romances, peças e poemas. Com os trabalhos recentes nas áreas da sociolinguística, da retórica e da comunicação, esse estudo passou a englobar formas discursivas escritas e orais, tais como conversas, editoriais, artigo científico, entrevista, discurso de campanhas eleitorais, piadas, palestras (KERN, 2000).

Como apontado por Marcuschi (2011), os gêneros não são modelos estanques, estruturas rígidas, mas formas culturais e cognitivas de ação social, corporificadas de modo particular na linguagem. O autor salienta que os gêneros apresentam certa flexibilidade e variabilidade como a linguagem. Porém, ele afirma que tal fato não pode ser compreendido como se pudéssemos fazer escolhas totalmente livres, visto que os gêneros nos impõem restrições e padronizações, quer seja sob o ponto de vista do léxico, do grau de formalidade ou da natureza dos temas. Dessa forma, a visão do autor em relação aos gêneros seria de que estes são formas de ação social e fenômenos linguísticos.

Koch e Elias (2010) afirmam que construímos, ao longo de nossa existência, uma *competência metagenérica*, que diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função. Segundo as autoras, é por meio dessa competência que fazemos a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos. Essa competência também possibilita aos sujeitos da interação identificar as práticas sociais que solicitam os gêneros. Em termos bakhtinianos, os gêneros podem ser caracterizados como tipos relativamente estáveis de enunciados presentes nas mais diversas esferas sociais. Possuem *plano composicional*, *conteúdo temático* e *estilo* (KOCH; ELIAS, 2010).

Como exemplificado pelas autoras, o *plano composicional* de um cartão-postal corresponderia à organização estrutural: destinatário, saudação inicial, mensagem, saudação final e assinatura. O *conteúdo temático* refere-se ao tema esperado. No caso de um contrato,

seria a descrição de cláusulas referentes a deveres e direitos das partes envolvidas. O *estilo* está vinculado ao tema e ao conteúdo. Leva-se em consideração a relação entre locutor e outros parceiros da comunicação. Dessa forma, o gênero nada mais é que a associação entre conteúdo temático, composição e estilo. No exemplo do contrato, é o conteúdo temático associado à composição e ao estilo (formal) que constituem o contrato como contrato e não como uma declaração, um requerimento ou um relatório.

Cristovão e Nascimento (2011) associam os gêneros textuais ao sociointeracionismo discursivo. Primeiramente se faz a análise das ações semiotizadas (ações de linguagem) na sua relação com o mundo social e com a intertextualidade, para depois ser feita a análise da arquitetura interna dos textos e do papel que desempenham os elementos da língua. A concepção de texto das autoras é de uma unidade comunicativa, determinada pela atividade que o engendra ao invés das unidades linguísticas que o constituem. Concordamos com a visão das autoras que a leitura não se restringe à decodificação e busca de informações, assim como a escrita não se limita à reprodução de conhecimento. Como por elas apontado, é acionar outros discursos, buscar outras vozes, contar com outros textos, mobilizar diferentes posições ideológicas, conhecer diferentes gêneros textuais.

Duas são as vertentes teóricas que fazem descrição dos gêneros, denominadas por Rojo (2005) de *teoria dos gêneros do discurso* e *teoria dos gêneros de textos*. Segundo a autora, a primeira centra-se, sobretudo, no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos. Os representantes de referência são Bakhtin e seu círculo, Holquist, Silvestre e Blank, Brait, Faraco, Tezza, Castro, e outros. A segunda vertente centra-se na descrição da materialidade textual, tendo como representantes Bronckart e Adam.

Coincidimos com a opção da autora pela vertente discursiva. Ao nos referirmos aos gêneros textuais nesta pesquisa, os associamos a essa vertente. Concordamos com ela no que se refere aos alunos não precisarem ser gramáticos de texto, nem mesmo conhecerem uma metalinguagem sofisticada. A análise das marcas linguísticas presentes nos textos deve ser realizada, mas relacionada às características das situações de produção dos enunciados ou textos. Como Koch e Elias (2010), consideramos que conhecer um gênero consiste no próprio domínio da situação comunicativa, domínio esse que implica os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes na interação. Coincidimos com as autoras quando elas afirmam que a escola deveria colocar os alunos em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como

realmente são. Julgamos que é uma maneira deles ganharem voz, de tornarem-se cidadãos críticos.

Motta-Roth (2011) conceitua gênero como fenômeno estruturador da cultura. Inferimos de sua visão que, se não nos comunicássemos por meio dos gêneros, a organização da cultura seria um caos, uma vez que, para a autora, eles estabelecem a ordem no contexto da vida em coletividade. Ressaltamos o posicionamento de Koch e Elias (2010) a esse respeito. As autoras salientam que se não houvesse modelos (gêneros), teríamos de construir cada um de nossos enunciados (textos) no processo de fala, o que dificultaria a comunicação verbal. Como elas afirmam, não somos totalmente livres para utilizar indiscriminadamente qualquer forma textual, visto que os gêneros não são resultados da ação individual, mas social.

A combinação de alguns elementos engendra a ideia de gênero como uma atividade: a) constituída na linguagem; b) em um determinado contexto de situação; c) que engendra papéis para seus participantes; d) por sua recorrência, estrutura o contexto de cultura, o qual sofre a ação dos vários discursos e ideologias. Por cultura, compreendemos o conhecimento compartilhado, por qualquer grupo social, de práticas sociais. Assim, construímos a cultura via interação linguística, conhecimento aprendido no processo histórico-social (MOTTA-ROTH, 2011).

Os gêneros são fruto de interações culturais. Dessa forma, podem ser considerados arbitrários se abordados de maneira isolada, não o sendo se abordados a partir de um contexto social. Connor (1996, apud KERN, 2000) descreve uma atividade de escrita na qual dois instrutores de inglês como segunda língua/língua estrangeira (um americano e um húngaro) deviam elaborar um currículo. Notou-se grande diferença nos textos produzidos. O americano organizou seu texto por meio de esquemas e enfatizou realizações individuais, enquanto o húngaro utilizou a narrativa pessoal para a elaboração de seu texto, com informações de seu passado (lembrança do bolo feito por sua mãe nas tardes de domingo). A narrativa pessoal nos currículos em países do leste europeu é muito comum e fornece pistas sobre a história de vida (background) do candidato, o que pode resultar em vantagem social em um estado comunista.

Abordar os gêneros textuais, levando-se em conta o processo histórico-social no qual estão inseridos, é desenvolver a autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual, uma vez que ele tem a oportunidade de participar de práticas de linguagem, o que resulta no domínio do funcionamento desta. Associamos essa autonomia à visão do ensino centrado em gêneros defendido por Lopes-Rossi (2011). Conforme a autora, nesse ensino visa-se desenvolver a competência comunicativa dos alunos, não o oferecimento de modelos

(de textos) para que eles reproduzam. Consideramos que a produção escrita pressupõe atividades de leitura para que os mesmos se apropriem das características dos gêneros que produzirão. A leitura deve levar o aluno a perceber a temática desenvolvida, a forma de organização (distribuição das informações) e a composição geral (elementos verbais e não verbais). Concordamos com a autora que a discussão sobre o conteúdo e a organização geral do texto não contribui somente para a produção. Ela torna-se um exercício de leitura crítica do gênero.

Rodrigues (2005) aponta para o fato de as ideias do Círculo de Bakhtin terem impulsionado as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área de ensino de línguas a partir de meados da década de 1980. Como ressaltado pela autora, os representantes do Círculo questionavam a concepção de língua como sistema. Para eles, as formas da língua e as formas típicas dos enunciados (gêneros do discurso) chegariam a nossa experiência e a nossa consciência em conjunto, estreitamente vinculadas. Assim, a língua não poderia estar dissociada de seus falantes e seus atos, das esferas sociais.

Dois são os polos do texto citados por Bakhtin em *O problema do texto na linguística, na filosofia e em outras ciências humanas* (RODRIGUES, 2005). Para ele, o primeiro polo está relacionado aos elementos repetíveis e reproduzíveis (a língua como sistema de signo, o texto como unidade coerente de signos). O segundo refere-se ao texto na qualidade de enunciado (o autor e o seu querer dizer, a produção do enunciado vinculada às condições / coerções da situação de interação e a sua relação com outros enunciados). A autora afirma que o estudo do texto na condição de enunciado permite que a língua seja estudada em sua integridade concreta e viva, enquanto na condição de texto, o estudo da língua é abstrato, visto que os aspectos sociais não são levados em consideração.

Coincidimos com Rodrigues (2005) no que se refere aos gêneros estarem correlacionados às esferas da atividade e comunicação humanas (esfera jornalística, do trabalho, científica, escolar, cotidiana). Consideramos que é somente na situação de interação que podemos apreender a constituição e o funcionamento dos mesmos, uma vez que compreendemos, como a autora, que cada esfera, com sua função socioideológica particular e suas condições concretas específicas (organização socioeconômica, relações sociais entre os participantes da interação, desenvolvimento tecnológico), historicamente, formula na / para a interação verbal gêneros discursivos que lhe são próprios. Vale ressaltar que os gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros a cada momento do tempo (BAZERMAN, 1994 apud MARCUSCHI, 2011). Mudanças socioculturais resultam em mudanças nos mesmos.

Kern (2000) salienta que o ensino baseado em gêneros deve ir além da mera prática de gêneros, ou seja, de experiências repetidas com os gêneros escritos e orais, no intuito de o aluno aprender seus formatos e estruturas. Concordamos com o autor quando ele defende que esse ensino deve contemplar os aspectos formais e sociais da língua. Como ele, consideramos que os professores devem mostrar aos alunos como padrões retóricos particulares refletem as necessidades sociais e comunicativas de comunidades discursivas particulares. Segundo o autor, uma maneira de promover esse ensino é permitir aos alunos o contato com vários exemplos de um gênero para identificarem os aspectos retóricos comuns entre eles, para, em seguida, poderem comparar esse gênero com outros tipos, no intuito de verificarem como os aspectos presentes variam conforme o propósito comunicativo.

Podemos identificar as características de determinado gênero a partir de algumas atividades a serem realizadas pelo professor, como nos sugere Flowerdew (1993 apud KERN, 2000, p.199):

- Usar os resultados de análises de gênero existentes para que os alunos se familiarizem com a noção de gênero e suas características;
- Metacomunicação, ou seja, discutir sobre os gêneros, sua função social, seus efeitos comunicativos;
- Fazer análises de gêneros (por exemplo, identificar as características de uma manchete de jornal e relacioná-las às funções comunicativas);
- Concordância (listas de exemplos de contextos linguísticos para determinada palavra ou frase a partir de um corpus de textos): observar como palavras-chave são usadas em vários textos;
- Fazer análises de gêneros de textos paralelos enquanto os alunos escrevem seus próprios textos (por exemplo, usar textos similares como modelos, identificar características comuns que precisam ser inclusas, uso de citações, porém, com atenção ao plágio);
- Tradução de textos, com atenção às diferenças específicas dos gêneros entre as línguas.

Consideramos que, ao abordar os gêneros textuais sob a visão de Flowerdew (apud KERN, 2000), promovemos o desenvolvimento da autonomia dos alunos, uma vez que eles passam a atuar sociodiscursivamente em sua cultura. Concordamos com Motta-Roth

(2011) que o ensino centrado nos gêneros pode contribuir para o desenvolvimento das competências linguística e discursiva, de modo a empoderar o aluno para que participe da vida em sociedade.

1.4.4.3 Enquadramento crítico

O enquadramento crítico consiste em conscientizar os alunos sobre a importância da escolha lexical e estrutural feita pelo escritor, a fim de que eles compreendam os efeitos causados no leitor. O texto a seguir é um exemplo. Nele, o aluno pode observar como as frases do repórter e a organização discursiva adotada *naturalizam* um evento terrível, despersonalizando e reduzindo o acontecimento à rotina e a um estado banal.

Figura 1 – Notícia de jornal

**Fruitvale BART
Shooting Delays
Train Service**

Oakland—A shooting at the Fruitvale BART station yesterday prompted a half-hour halt of train service as police searched for the assailants, authorities said.

A juvenile was shot once about 4 p.m. inside the station. He had been with a group of three other teenagers.

The victim, whose identity was withheld because of his age, was taken to Highland Hospital. His injuries were not considered life-threatening.

BART police ordered all trains to be stopped outside the station as they searched unsuccessfully for the two juvenile assailants.

(*San Francisco Chronicle*, May 29, 1997)

Fonte: KERN, 2000, p. 157.

Como exemplificado por Kern (2000, p. 157), o professor pode fazer perguntas, como:

- na manchete, o que é considerado como informação dada e informação nova? Qual é o efeito dessa frase?
- qual é o efeito de se usar a frase nominal *a shooting* como sujeito? Quais outras opções o escritor tinha? Quais seriam os efeitos dessas opções em você como leitor? O que é tratado como a notícia mais importante nessa frase? Como você sabe?
- o que você associa à palavra *juvenile*? O que isso pode implicar sobre a pessoa que foi baleada? Qual é o efeito do uso da voz passiva ao invés da voz ativa? Por que você acha que o escritor especificou *was shot once*?
- qual é a implicação de *his injuries were not considered life-threatening*?
- qual o efeito de se usar *juvenile* para descrever ambos a vítima e seus assaltantes?

Uma vez que os alunos tenham oportunidade de se conscientizar dos recursos linguísticos adotados pelo escritor e os efeitos por eles provocados, eles podem reescrever o artigo de jornal para refletirem sobre outras perspectivas diferentes. Dessa forma, a atividade vai além de um enquadramento crítico e passa a incluir uma prática transformada, que será abordada a seguir.

1.4.4.4 Prática transformada

Esta categoria inclui atividades que envolvem a reformulação de textos. Kern (2000) aponta dois exemplos dessa prática: *a tradução* e *transformações dialógicas*.

Como o autor, consideramos que as atividades com a tradução no EBL devem contemplar muito mais do que o domínio das estruturas lexicais e sintáticas. Elas devem incluir a comparação de leituras paralelas de textos, como os alunos comparando entre si suas traduções ou até mesmo utilizando traduções publicadas.

Para Kern (2000), a tradução sob o monitoramento do professor leva os alunos a se conscientizarem sobre (1) a importância da escolha lexical na geração de sentido e (2) a ausência de correspondências entre expressões nas duas línguas. O ato de traduzir permite ao aluno analisar o contexto no qual a expressão está inserida. Dessa forma, ele poderá encontrar a mais apropriada para determinada situação. Concordamos com o autor quando ele afirma que a prática da tradução contempla dois componentes abordados neste capítulo: o *enquadramento crítico* e a *prática situada*. O primeiro acontece durante o confronto ativo de

relações (texto-contexto) por parte dos alunos e o segundo durante as discussões desses confrontos em sala de aula.

No que se refere às *atividades de transformações dialógicas*, espera-se que os alunos tenham conseguido entender o sentido global do texto. Conforme Kern (2000), isso ocorre por meio de resumos escritos, análise temática, recontar oralmente, dramatização ou uma reescrita sob um ponto de vista diferente, com os alunos comparando seus textos com os originais.

Kern (2000) exemplifica as transformações dialógicas a partir de uma expansão do texto *The House on Mango Street*. O autor nos mostra a inserção de frases que expressam estados da mente, intenções, ideias ou relações que podem estar implícitas no texto original. Segue o texto expandido, com os acréscimos em letra maiúscula:

Figura 2 – Transformações dialógicas no texto *The House on Mango Street*

Where do you live? she asked. LIKE SHE REALLY DIDN'T KNOW.
 There, I said, pointing up to the third floor, COMPLETELY INNOCENT.
 You live *there*? SHE SAID, REALLY SURPRISED AND KIND OF SHOCKED.
There. I had to look to where she pointed—the third floor, the paint peeling, wooden bars Papa had nailed on the window so we wouldn't fall out. NOW I REALLY SAW IT—FROM THE NUN'S EYES. IT LOOKED AWFUL. You live *there*? The way she said it made me feel like nothing. I FELT SO ASHAMED. *There*. I lived *there*. I nodded, AND ALL I COULD DO IS LOOK DOWN AT THE GROUND. I JUST WANTED TO DISAPPEAR.
 I knew then I had to have a house. A real house. A BRIGHT, WHITE ONE WITH INSIDE STAIRS LIKE ON TV, WITH A YARD AND A BASEMENT AND LOTS OF BEDROOMS AND BATHROOMS. One I could point to, AND SAY 'I LIVE THERE' AND BE PROUD. PROUD OF THE HOUSE AND PROUD OF ME, TOO. But this isn't it. *The house on Mango Street* isn't it.

Fonte: KERN, 2000, p. 165.

Esse tipo de atividade instiga a criatividade do aluno e reflete seu entendimento particular do texto. Ele usa palavras para elaborar um texto coerente, o que muito contribui para sua compreensão de como o sistema linguístico funciona. A atividade, portanto, visa muito mais do que a memorização de palavras. Ela permite ao aluno perceber como mudanças, mesmo quando pequenas, podem afetar a compreensão de um texto e contribui para que ele se sensibilize com os elementos do texto-alvo, tais como o tema, o gênero e o estilo.

Os conceitos de letramento e gêneros textuais discutidos neste capítulo são relevantes para a investigação desta pesquisa, porém é necessário que abordemos a concepção

de planejamento de curso de línguas, com a descrição de alguns modelos e a explanação dos elementos constituintes, a fim de que possamos compreender a constituição do planejamento a ser analisado.

2 PLANEJAMENTO DE CURSOS DE LÍNGUAS: DEFINIÇÃO, MODELOS, ELEMENTOS CONSTITUINTES E TIPOS

2.1 Introdução

Neste capítulo, dissertaremos sobre o planejamento de cursos de línguas. Iniciaremos com a definição de planejamento e o que a ele está associado no processo de ensino-aprendizagem, baseando-nos nas contribuições de Nunan (1988), Almeida Filho (1993, 2007) e Viana (1997) para o tema, como veremos no subtópico 2.2.

No subtópico 2.3, abordaremos alguns modelos de planejamentos de cursos a partir de uma visão histórica. Para isso, nos basearemos em Nunan (1988). Serão apresentados alguns modelos, como o de *Tyler (1949)*, *Wheeler (1967)*, *Kerr (1968)*, *Stenhouse (1975)*, *Clark (1985)*, *Richards (1984)* e *Nunan (1985)*. Observaremos que alguns deles sofreram a forte influência do Humanismo Clássico (foco no conteúdo a ser ensinado, ou seja, a gramática) e outros do Progressivismo e da Abordagem Comunicativa (foco nas necessidades dos alunos, gramática subordinada ao uso social).

No subtópico 2.4, resenharemos sobre as seis dimensões que constituem o planejamento de cursos de línguas a partir das ideias de Richards (2001) apontadas em seu livro *Curriculum Development in Language Teaching*. Apoiaremos-nos em outros teóricos, tais como Wilkins (1979), Breen e Candlin (1980), Krahnke (1987), Almeida Filho (1993, 2007), Skehan (1998), Beglar e Hunt (2002), Sundayana (2004), Byrnes (2005) e Nation (2008) para a elaboração da resenha referente aos tipos de planejamento.

No subtópico 2.5, apresentaremos as visões de alguns autores no que se refere à avaliação, como Breen e Candlin (1980), Scaramucci (1998), Viana (1997) e Almeida Filho (2007). Nossa intenção, ao abordarmos esse tópico, foi considerar a avaliação como uma das dimensões do planejamento de cursos de línguas, além de apresentarmos a concepção de avaliação que consideramos ser a mais coerente com a educação atual. No entanto, não pretendemos investigar essa dimensão com profundidade, uma vez que a avaliação não é o foco desta pesquisa.

Visamos, a partir dos temas tratados neste capítulo, a compreender as dimensões de um planejamento de curso de línguas para investigarmos como o planejamento dos cadernos (CPs e CAs) da terceira série do Ensino Médio está constituído.

2.2 O que é o planejamento de cursos de línguas?

O planejamento de curso de línguas é “um documento escrito, explícito, que contém previsões dos conteúdos-amostras e da natureza das experiências que se farão com e na língua-alvo ou norma-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2007, p.1). Esse documento nada mais é que a sistematização e a especificação do que deveria acontecer na sala de aula, elaborado sob a influência de uma ou mais abordagens: do professor, do aluno, do autor do material didático, do diretor, do coordenador.

Para compreendermos o conceito de planejamento, precisamos conhecer a definição de **abordagem**. Segundo Almeida Filho (1993, p. 17),

abordagem é um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, língua estrangeira (LE), e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo.

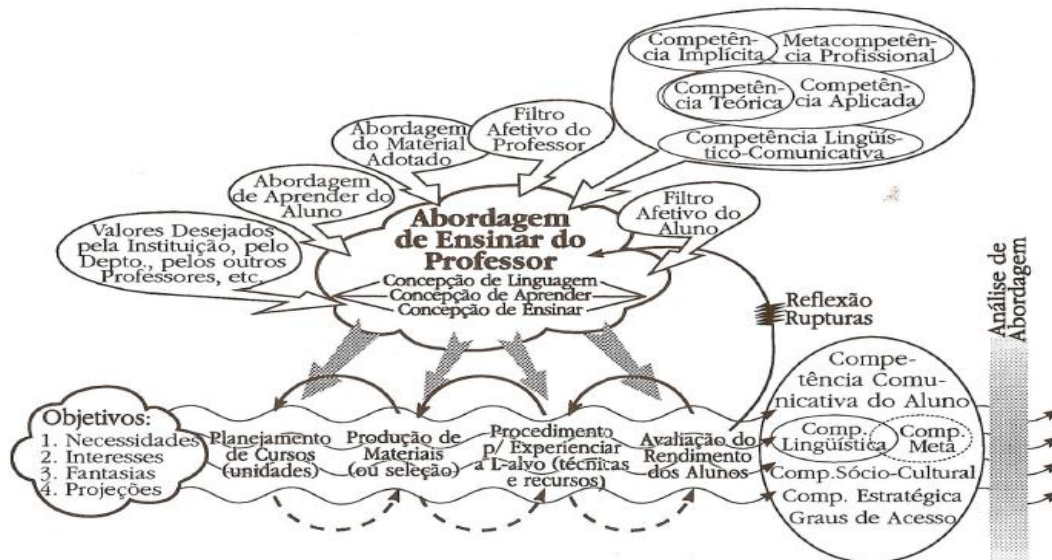
Consideramos ideal um curso de línguas planejado com base em conhecimentos teóricos sobre o que é ensinar e aprender línguas. No entanto, há contextos de ensino nos quais o professor não articula teoricamente sua prática, resultando em planejamentos e ensino baseados somente em crenças implícitas favorecidas por uma tradição, sendo o papel do professor reduzido a um mero aplicador, uma vez que é essa tradição que lhe impõe as maneiras pelas quais a língua-alvo deve ser aprendida.

Sabemos da importância da relação teoria-prática. Crenças são confrontadas e, muitas vezes, substituídas por meio do contato do professor com teorias e experimentações, o que pode contribuir para mudanças positivas no planejamento e na prática pedagógica. Consideramos que o professor, após reflexões e estudos, muitos deles provenientes de pesquisas em Linguística Aplicada, tem grandes chances de elaborar um planejamento adequado e coerente para a aprendizagem efetiva dos alunos (ou reelaborar aquele que está sendo implementado), uma vez que ele passa a ensinar a partir de uma *competência aplicada*, abordagem consciente que o capacita a atuar de acordo com o que sabe teoricamente. Segundo Almeida Filho (1993, p. 21), a partir dessa competência, o professor “consegue explicar porque ensina da maneira como ensina e obtém os resultados que obtém”.

Um planejamento adequado, portanto, está intimamente associado à abordagem consciente do professor e se constitui como uma das dimensões da materialidade do ensino, sendo as outras: a escolha ou produção de materiais, o método (experiências de aprender do aluno) e o controle do processo de ensino-aprendizagem mediante as avaliações. Essas

dimensões podem ser compreendidas por meio da representação gráfica do modelo da *Operação Global do Ensino de Línguas*, como podemos observar a seguir:

Figura 3 - Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas



Fonte: ALMEIDA FILHO, 1993, p. 22.

Trata-se de uma representação bem didática e que muito pode auxiliar o professor ou planejadores de cursos a compreender a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem de línguas. A leitura do modelo nos leva a inferir que o planejamento deve ser flexível e suscetível a alterações, pois nem sempre os resultados esperados são alcançados. A avaliação de rendimento tem um papel de extrema importância durante a sua implementação: ela não só serve como um instrumento para medir as competências do aluno, mas também se constitui em um instrumento fomentador de reflexões sobre os aspectos do processo de ensino-aprendizagem. Ela deve contribuir para a flexibilidade do planejamento para que o objetivo principal nele contido seja alcançado: a aprendizagem do aluno. A flexibilidade no planejamento permite ao professor buscar caminhos para um equilíbrio entre a sua abordagem de ensinar e a abordagem de aprender do aluno, contribuindo para o desenvolvimento da competência aplicada daquele e para o desenvolvimento de competências na língua-alvo deste.

Concordamos com Almeida Filho (2007) no que se refere ao planejamento como um complexo plano aberto para uma situação de ensino-aprendizagem. Ao adentrar a sala de aula, o professor se deparará com variáveis imprevistas, uma vez que é impossível ele ter o controle de todas. Há uma diversidade de contextos: sociais, políticos, culturais e

educacionais, além de culturas de aprender dos alunos. Como afirma Viana (1997), os objetivos e os métodos de ensino-aprendizagem não são universais. Há a necessidade de se levar em conta o contexto do ensino e os recursos materiais e humanos disponíveis. Julgamos que esse planejamento aberto é o mais adequado para o sistema educacional atual, uma vez que ele contempla a heterogeneidade presente nas salas de aula, com as necessidades e interesses dos alunos levados em consideração. Trata-se de um planejamento centrado no aluno, no qual este passa a cooperar na escolha dos objetivos, do conteúdo, do método e da avaliação (NUNAN, 1988).

Coincidimos com a definição de planejamento adotada pelos autores citados neste subtópico. Defendemos um planejamento que não se constitua apenas de crenças sobre o que é ensinar e aprender LEs, mas que esteja baseado em conhecimentos teóricos sobre o que é esse processo. Além disso, concordamos com a visão de que o planejamento deve ser um plano aberto e centrado no aluno, permitindo intervenções do professor que melhor atendam aos interesses e às necessidades dos alunos de seu contexto escolar.

A seguir faremos uma breve descrição dos principais modelos de planejamento de cursos de línguas desenvolvidos a partir da segunda metade do século XX, no intuito de compreendermos suas características. Ao abordá-los, contribuiremos para a análise de dados, uma vez que a primeira pergunta desta pesquisa se refere à constituição do planejamento dos cadernos de língua inglesa da terceira série do ensino Médio.

2.3 Planejamento de cursos de línguas: uma visão histórica

Um dos pioneiros na tentativa de desenvolver um planejamento de curso sistemático foi Tyler, em 1949. Os elementos que constituem seu modelo de planejamento são: 1) *objetivos*, 2) *seleção e organização de conteúdo* e 3) *avaliação*. Uma das críticas relacionadas a esse modelo refere-se a sua linearidade. A avaliação serve apenas para determinar se os objetivos do curso foram alcançados. Não podemos nos esquecer de que estes estão vinculados à concepção de língua como domínio das estruturas linguísticas. Dessa forma, temos um modelo de planejamento fixo, cujo ponto de partida é o conteúdo, ou seja, a gramática da língua, não sendo levado em consideração o contexto de sua implementação, assim como as necessidades daqueles nele inseridos (NUNAN, 1988).

A tentativa de tornar o planejamento menos inflexível deu-se com o modelo proposto por Wheeler, em 1967, cujos elementos são: 1) *objetivos*, 2) *seleção das experiências de aprendizagem (atividades)*, 3) *seleção do conteúdo*, 4) *organização e*

integração das experiências de aprendizagem e 5) a avaliação. Esta serve de base para a modificação dos objetivos do planejamento. Porém, isso se dá ao término dos cursos, visando a uma melhora em próximas implementações. Vale ressaltar que o conteúdo (gramática) é subordinado às experiências de aprendizagem (atividades). Trata-se de um planejamento linear, cujo objetivo maior é o domínio das estruturas gramaticais.

O modelo de *Kerr*, de 1968, também contempla a visão de avaliação proposta por *Wheeler*. Os elementos que constituem esse modelo são: 1) *objetivos*, 2) *avaliação*, 3) *conhecimento* e 4) *experiências de aprendizagem escolar*. Esses quatro elementos interagem na situação de ensino-aprendizagem, sendo que uma mudança em um elemento leva a mudanças nos outros (planejamento interativo). Ainda percebemos em *Kerr* um planejamento linear, sendo a gramática da língua o ponto de partida na sua elaboração (NUNAN, 1988).

Stenhouse, em 1975, sugere um modelo de planejamento constituído por três elementos: 1) *planejamento*, 2) *estudo empírico* e 3) *justificativa*. O *planejamento* refere-se ao que/como aprender e ensinar, à sequência do conteúdo e à individualidade dos alunos. O *estudo empírico* refere-se à avaliação do progresso dos alunos e do professor durante o curso, à implementação do planejamento em contextos escolares diversos e ao entendimento da variabilidade de resultados. A *justificativa* refere-se à intenção ou objetivo do planejamento. O modelo proposto por *Stenhouse* mostra indícios de uma tentativa de se criar um planejamento processual, com foco em **como ensinar** e **como aprender**. Todavia, ele ainda é centrado no produto (gramática) (NUNAN, 1988).

Clark, em 1985, apresenta um modelo de planejamento de curso bem parecido com o de *Stenhouse*. Seu modelo, chamado de *currículo renovado*, é constituído por três elementos-chave: 1) *objetivos*, 2) *conteúdo* e 3) *metodologia*. Nele há a preocupação de se levar em consideração as necessidades dos alunos, assim como avaliar o progresso destes e o próprio planejamento, favorecendo o desenvolvimento de estratégias para o professor renová-lo de acordo com a realidade de sua sala de aula. Em *Clark*, vemos a preocupação com a metodologia de ensino, com a compreensão do processo de ensino-aprendizagem de línguas. A avaliação processual tem a sua origem nesse modelo (NUNAN, 1988).

Richards, em 1984, sugere, como ponto de partida para o planejamento, a análise das necessidades dos alunos ao invés da análise linguística. Os elementos de seu modelo são: 1) *a análise das necessidades dos alunos*, 2) *o estabelecimento dos objetivos*, 3) *o conteúdo e a metodologia (teoria de aprendizagem e ensino)* e 4) *a avaliação*. O propósito desta é o mesmo defendido por *Stenhouse* e *Clark*. Ela serve para determinar se os objetivos do curso foram alcançados, podendo servir de indicador para mudanças no planejamento.

Richards propõe um modelo de planejamento cíclico, com retornos a unidades de curso já estruturadas no intuito de integrar e consolidar elementos já aprendidos (NUNAN, 1988).

Nunan, em 1985, propõe um modelo de planejamento bem parecido com o de Richards. Os elementos constituintes de seu modelo são: 1) a análise das necessidades dos alunos, 2) a identificação da meta, 3) o estabelecimento dos objetivos, 4) o desenvolvimento dos materiais, 5) as atividades de aprendizagem, 6) o modo de aprendizagem e o ambiente e 7) a avaliação. Esse modelo de planejamento, como o de Richards, permite um papel mais ativo do professor em relação a sua prática. Trata-se, também, de um planejamento cíclico. Uma diferença entre os modelos de Richards e Nunan se dá pelo fato de as atividades no segundo serem elaboradas durante o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, elas estão subordinadas ao contexto de ensino, à realidade dos alunos (NUNAN, 1988).

Consideramos que o modelo renovado e o cíclico de planejamento podem gerar boas experiências para o ensino-aprendizagem de LEs, uma vez que neles o ponto de partida são os interesses e necessidades dos alunos, o que influencia na escolha da metodologia, na seleção e na gradação de conteúdo. Esses planejamentos contribuem para uma atitude mais ativa e reflexiva do professor no que se refere a sua prática.

A seguir apresentamos um quadro-síntese das principais características dos modelos de planejamento de cursos aqui descritos, o qual contribuirá para a análise desta pesquisa, visto que nos propomos a investigar a constituição do planejamento subjacente aos CPs e CAs.

Quadro 1 - Características principais dos modelos de planejamentos de cursos

HUMANISMO	
Tyler (1949)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ponto de partida: o conteúdo (gramática); ➤ elementos do planejamento: objetivos, seleção e organização de conteúdo e avaliação (produto); ➤ planejamento linear.
Wheeler (1967)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ponto de partida: o conteúdo (gramática); ➤ elementos do planejamento: objetivos, seleção das experiências de aprendizagem (atividades), seleção do conteúdo, organização e integração das experiências de aprendizagem e a avaliação (esta permite mudanças nos objetivos do planejamento);

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ as atividades alteram o conteúdo; ➤ planejamento linear.
Kerr (1968)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ponto de partida: o conteúdo (gramática); ➤ elementos do planejamento: objetivos, avaliação (produto), conhecimento e experiências de aprendizagem (atividades); ➤ planejamento linear, porém interativo (uma mudança em um elemento do planejamento leva a mudanças nos outros elementos).
Stenhouse (1975)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ponto de partida: o conteúdo (gramática); ➤ elementos do planejamento: planejamento, estudo empírico e justificativa; ➤ avaliação de produto; ➤ avaliação reflexiva da prática do professor; ➤ planejamento processual, porém centrado no conteúdo.
ABORDAGEM COMUNICATIVA + PROGRESSIVISMO	
Clark (1985)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ problematização das necessidades dos alunos; ➤ elementos do planejamento: objetivos, conteúdo e metodologia; ➤ avaliação processual; ➤ avaliação reflexiva da prática do professor; ➤ planejamento renovado (o professor é capaz de renovar seu planejamento de acordo com a realidade da sala de aula).
Richards (1984)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ponto de partida: interesse e necessidade dos alunos; ➤ elementos do planejamento: estabelecimento dos objetivos, conteúdo e metodologia, e avaliação (processual); ➤ avaliação reflexiva da prática do professor; ➤ planejamento cíclico (retorno a unidades de curso já estruturadas com o intuito de integrar e consolidar elementos já aprendidos).
Nunan (1985)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ponto de partida: interesse e necessidade dos alunos; ➤ elementos do planejamento: identificação da meta, estabelecimento dos objetivos, desenvolvimento de materiais, atividades de aprendizagem, modo de aprendizagem e

	<p>ambiente, e avaliação (processual);</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ avaliação reflexiva da prática do professor; ➤ planejamento cíclico.
--	--

Fonte: MASSAROTTO, 2012.⁷

2.4 Elaboração de um planejamento de curso de línguas: as seis dimensões constituintes

Nossa intenção, neste subtópico, é apresentar as seis dimensões constituintes relevantes para o desenvolvimento de planejamentos de curso de línguas. Para isso, nos basearemos na constituição de planejamento proposta por Richards (2001, p. 145), pois, como o autor, julgamos que, ao elaborarmos um planejamento, devemos:

- desenvolver uma justificativa para o curso;
- descrever os níveis de entrada e saída;
- escolher o conteúdo do curso;
- sequenciar o conteúdo do curso;
- planejar o conteúdo do curso (tipo de planejamento e blocos instrucionais);
- preparar o escopo e o plano de sequência.

A seguir, abordaremos cada dimensão para que possamos compreendê-las.

2.4.1 Desenvolver uma justificativa para o curso

Em relação a essa dimensão, consideramos tratar-se de uma breve descrição escrita das razões para o curso e a natureza dele. Assim, procura-se responder às questões: *Para quem é o curso? Sobre o que é o curso? Que tipo de ensino e aprendizagem ocorrerá?* A justificativa, portanto, é a **filosofia do curso**, ou seja, é a descrição das crenças, valores e objetivos do curso, servindo de guia para os seus componentes. Dessa forma, ela precisa responder: 1) aos objetivos do curso, 2) ao tipo de ensino e aprendizagem adotado, 3) aos papéis dos professores e alunos, e 4) às crenças e princípios que o curso refletirá.

⁷ Os quadros que apresentam a referência “MASSAROTTO, 2012” foram elaborados para esta pesquisa pelo autor.

2.4.2 Descrever o nível de entrada e de saída

Nesta dimensão, nos referimos aos níveis de proficiência linguística inicial e final dos alunos no curso. Segundo Almeida Filho (2007, p. 10),

o nível de entrada dos alunos servirá para estabelecer uma relação com um piso inicial de competência sobre o qual desenvolver os outros níveis. O nível de saída é aquele que faz o aluno aceder às exigências do próximo até o último nível, que usualmente deve representar uma faixa de uso e/ou conhecimentos que permita uso social e/ou profissional da língua-alvo.

De acordo com Richards (2001), três podem ser as abordagens para medir a proficiência dos alunos: 1) utilização de testes internacionais (TOEFL, IELTS, etc.), 2) utilização de testes de proficiência e 3) identificação de níveis diferentes de desempenho (o que o aluno é capaz de fazer em diferentes estágios de um programa de línguas).

2.4.3 Escolher o conteúdo do curso

Esta dimensão refere-se a o que incluir no curso com base em uma abordagem de ensino (natureza da língua, de seu uso, de sua aprendizagem), levando-se em conta as necessidades e os interesses dos alunos.

2.4.4 Sequenciar o conteúdo do curso

Compreendemos esta dimensão do planejamento como sendo a distribuição do conteúdo ao longo do curso. Assim, decisões devem ser tomadas em relação a o que explorar primeiro, de forma que sirva de base para as aprendizagens seguintes. Podemos nos basear nos seguintes critérios: 1) *do simples ao mais complexo* (em relação à gramática ou tópicos), 2) *cronologia* (de acordo com a ordem de eventos na realidade. Um exemplo seria a ordem natural de aquisição de línguas: compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita), 3) *necessidades*, 4) *pré-requisitos para a aprendizagem* (por exemplo, o ensino de itens gramaticais para a elaboração de um parágrafo), 5) *do todo para a parte ou da parte para o todo* (por exemplo, leitura de textos como um todo antes de se considerar seus elementos constituintes), e 6) *sequenciamento em espiral* (reentrada de itens lexicais e estruturais, com o intuito de assegurar a sua aprendizagem).

2.4.5 Planejar o conteúdo do curso

Esta dimensão refere-se à seleção do planejamento, que tipo será utilizado. Assim, alguns fatores influenciam na sua escolha: *1) conhecimento e crenças sobre a natureza da língua, 2) pesquisa e teoria, 3) a prática do professor, e 4) tendências*. Duas são as diretrizes que definem os planejamentos: **a gramatical e a comunicativa**.

Um planejamento de **base gramatical** é aquele organizado por meio de itens gramaticais, portanto não refletem a sequência natural da aquisição de línguas. O foco desse planejamento é a frase, ou seja, a internalização das formas da língua (WILKINS, 1979).

Um planejamento de **base comunicativa** é aquele organizado pelo sentido, ou seja, a forma está subordinada ao uso da língua. Ênfase é dada ao conhecimento prévio do aluno, assim como à negociação em sala de aula, pois acredita-se que o conhecimento interpessoal o auxilia na construção de significado, permitindo-lhe se expressar e interpretar a língua-alvo (BREEN; CANDLIN, 1980). Esse planejamento é organizado por meio de atividades de real interesse e/ou necessidade do aluno. Este realiza ações na interação com usuários da língua-alvo para atingir um propósito comunicativo (ALMEIDA FILHO, 1993).

2.4.5.1 Desenvolver blocos instrucionais

Esta dimensão compreende a estrutura organizacional do curso, ou seja, sua sequência de aprendizagem. Seus objetivos são: *1) facilitar o ensino e a aprendizagem, 2) fornecer uma progressão em nível de dificuldade, e 3) criar uma coerência e uma estrutura gerais para o curso*. Duas são as estruturas mais utilizadas: em módulos ou em unidades.

Entendemos por **módulos** uma sequência de aprendizagem independente com seus próprios objetivos (por exemplo, um curso de 120 horas dividido em quatro módulos de 30 horas). A avaliação é feita ao final de cada módulo. Por ser uma organização mais flexível, o aluno tem a sensação de êxito devido aos objetivos serem mais imediatos e específicos.

A sequência de aprendizagem em **unidades** refere-se a um bloco de ensino mais longo que uma lição, porém mais curto que um módulo, sendo a mais comum na organização de cursos e materiais didáticos. Geralmente é constituída de um grupo de lições. Cada lição enfatiza um tópico relacionado à unidade, assim como aspectos linguísticos.

As unidades podem apresentar uma coerência horizontal ou vertical. Na primeira, a coerência da unidade se dá por meio da sequência linear das atividades. Na

segunda, a coerência se dá por meio da sequência vertical das atividades, ou seja, cada página culmina em uma atividade de fechamento.

2.4.5.2 Os tipos de planejamento de cursos de línguas

Neste tópico dissertaremos sobre os diversos tipos de planejamento de cursos de línguas, tais como: *o planejamento gramatical (ou estrutural), o lexical, o funcional, o situacional, o baseado em conteúdos, o baseado em competências, o baseado em habilidades, o baseado em tarefas, o baseado em textos e o integrado*. Ressaltamos que o conteúdo aqui apresentado é de muita relevância para esta pesquisa, uma vez que, por meio dele, poderemos nos respaldar teoricamente para analisar o planejamento dos CPs e dos CAs.

2.4.5.2.1 Planejamento gramatical (ou estrutural)

Trata-se de um planejamento que não reflete a sequência natural da aquisição de línguas. Sua organização se dá a partir de itens gramaticais, com o foco na frase, na forma. Como apontado por Wilkins (1979), nele a gramática é abordada de forma graduada (o aluno é exposto a uma parte do sistema gramatical por vez) e os exercícios estruturais são repetidos à exaustão.

Consideramos que esse planejamento não enfatiza o sentido. As frases são artificiais (com a mesma estrutura), o que resulta na abordagem descontextualizada da gramática, não fornecendo condições necessárias para que a aquisição da competência comunicativa ocorra. Ao restringir-se a responder à pergunta: *Como os falantes de uma língua X se expressam?*, nele não é levada em consideração a dimensão sociocultural da língua. Dessa forma, parte-se do princípio de que a comunicação eficaz limita-se ao domínio das estruturas linguísticas. Como bem sintetizado por Viana (1997), os aspectos contextuais não são levados em conta nesse planejamento e os objetivos são estabelecidos considerando-se um aluno idealizado.

2.4.5.2.2 Planejamento lexical

O planejamento lexical pode ser definido como aquele organizado em níveis lexicais. Por exemplo: mil palavras para alunos iniciantes, mais duas mil palavras para

intermediários, mais duas mil palavras para intermediários superiores, mais duas mil para avançados (NATION, 1990 apud RICHARDS, 2001).

Esse tipo de planejamento foi um dos primeiros a serem desenvolvidos no ensino de línguas. Muitos autores têm elaborado seus materiais com base em listas de palavras mais frequentes. Nation (2008), em seu livro, fornece dados sobre o papel do ensino de vocabulário para o desenvolvimento da competência leitora do aluno. Nele, é apresentada a *General Service List*, uma lista com as 2.000 palavras mais frequentes na Língua Inglesa. Segundo o autor, essas palavras fazem parte de todos os tipos de usos da língua, desde o formal ao informal, assim como na fala, na escrita, nos romances, nos jornais e nos textos acadêmicos. Estudos apontados por Nation (2001, p. 17) mostram que as primeiras 1.000 palavras dessa lista cobrem aproximadamente 73.5% do léxico presente em textos acadêmicos e 75.6% do léxico presente em textos jornalísticos.

Coincidimos com Richards (2001) que esse tipo de planejamento pode apresentar vantagens se integrado a planejamentos mais abrangentes. Como defendemos nesta pesquisa, a aprendizagem de línguas não envolve apenas o domínio de itens lexicais e estruturais. Trata-se de um processo no qual também estão envolvidos fatores cognitivos e socioculturais. Compreendemos que a língua é um instrumento empregado para a comunicação, ou seja, a interação. Dessa forma, sua natureza é social.

2.4.5.2.3 Planejamento funcional

Este planejamento é organizado a partir de funções comunicativas, tais como: solicitar, queixar-se, sugerir, concordar. Acredita-se que o domínio dessas funções resulta em uma habilidade comunicativa geral, ou seja, que o aluno seja capaz de se comunicar em todos os contextos de uso da língua. O ensino nele presente foi muito conhecido como *ensino de expressões (phrase book)*, ou seja, frases prontas para serem utilizadas em alguns contextos de uso imediato da língua.

Na década de 70, o planejamento funcional foi muito empregado em cursos cujo objetivo principal era o desenvolvimento da produção oral. Críticas foram feitas a ele, sendo uma delas a abordagem atomística de língua (a língua é quebrada em componentes e estes são ensinados separadamente). Outra crítica está relacionada a sua limitação em não favorecer a aquisição de estruturas gramaticais importantes para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, afirmando-se que as funções não dão conta de contemplá-las (RICHARDS, 2001).

Como observamos, houve a tentativa de se levar em consideração o aspecto social da língua. No entanto, o ensino da gramática ainda é o foco, camuflado no ensino das funções. Consideramos que o planejamento funcional está associado a situações previsíveis com a língua. Dessa forma, a visão de ensino e aprendizagem que o norteia é muito limitada. Julgamos que planejamentos mais abrangentes, especialmente os que contemplam a imprevisibilidade da língua, podem contribuir para a autonomia e a criatividade dos alunos.

2.4.5.2.4 Planejamento situacional

Trata-se de um planejamento centrado no aluno, organizado a partir de situações (no aeroporto, no hotel). As unidades de aprendizagem não têm rótulos gramaticais, mas situacionais. Como a língua é subordinada ao seu contexto de uso, o aluno concentra sua aprendizagem nas formas da língua que são mais apropriadas a suas necessidades (WILKINS, 1979).

O objetivo principal deste planejamento é promover o uso imediato da língua. Ele parece proporcionar uma aprendizagem relevante se comparado ao gramatical, uma vez que os temas abordados têm muita relação com a realidade do aluno, o que pode contribuir para uma maior motivação em sala de aula.

No entanto, o planejamento situacional não está isento de críticas, com as quais concordamos: 1) a dificuldade de se definir o que é uma situação, 2) ao fato de o planejamento situacional não ser adequado a um curso de língua geral, ou seja, de a língua empregada em determinada situação poder não ser transferida para demais situações, 3) em relação à abordagem incidental da gramática, afirmando-se que o aluno poderia ter sua competência comunicativa comprometida, uma vez que poderia adquirir apenas um conjunto de respostas apropriadas a uma situação, e 4) previsibilidade das situações, uma vez que em uma situação de uso real da língua nos deparamos com o alto grau de imprevisibilidade da comunicação (WILKINS, 1979).

2.4.5.2.5 Planejamento baseado em conteúdos

A organização deste planejamento se dá a partir de temas ou tópicos. O ponto de partida é a informação, não as estruturas gramaticais. O assunto é o veículo para a apresentação da língua. Dessa forma, difere-se do gramatical. Neste, o ensino parte de determinada estrutura linguística, para depois ser mostrado seu uso em contexto.

No planejamento baseado em conteúdo, a língua é compreendida como um fenômeno discursivo e social (BYRNES, 2005). O ensino é centrado no aluno e as atividades em sala de aula estão inseridas em seu contexto social. Dessa forma, o uso da língua ocorre em um contexto natural e comunicativo. Embora Richards (2001) aponte algumas dúvidas referentes a esse planejamento (*como os temas, os tópicos e o conteúdos são decididos?; qual o equilíbrio entre o conteúdo e a gramática?; qual deve ser a base para a avaliação: a aprendizagem do conteúdo ou da gramática?*), consideramos que nele a concepção de língua é mais ampla, visto que é proporcionada a interdependência entre os fatores linguísticos e socioculturais.

2.4.5.2.6 Planejamento baseado em competências

Planejamento organizado a partir de atividades em que os alunos desenvolvem competências (habilidades, conhecimentos e atitudes essenciais para o desempenho necessário de tarefas e atividades particulares).

O desenvolvimento de competências pode se dar em uma área tópico, ou seja, as situações de aprendizagem estão inseridas em uma única área. Por exemplo, relatar problemas domésticos no tópico *casa*. Há também a possibilidade de desenvolvermos competências por meio da **transdisciplinaridade**. Por exemplo, o tópico *ler e escrever datas* presente no tópico *tempo e datas* pode ocorrer em outras áreas, como nos tópicos *fazendo compras* (leitura de datas de validade), *saúde* (ler as datas de consulta médica), *banco* (leitura das datas de vencimento das contas e faturas) (RICHARDS, 2001).

O planejamento baseado em competências é muito usado para a sobrevivência social e programas de línguas para o trabalho. Como os demais planejamentos, há críticas a seu respeito. Tollefson (1986 apud RICHARDS, 2001) salienta que as competências são descritas com base em intuições e não há maneira de saber quais são as essenciais. Ele afirma que é uma forma de inculcarmos nas pessoas atitudes e valores dos dominantes, de forma que elas se tornem passivas. Julgamos equivocada a posição do autor. Atrelar essa ideologia ao planejamento baseado em competências é desconsiderar contextos que não o utilizam com esse propósito. Contextos diversos podem apresentar concepções diferentes de competências. Precisamos estar atentos para não tornar determinada concepção (construída sócio-historicamente) a regra geral.

Coincidimos com Richards (2001) que o planejamento baseado em competências é mais apropriado para cursos específicos, ou seja, aqueles nos quais os alunos precisam desenvolver habilidades para a realização de tarefas e operações específicas.

2.4.5.2.7 Planejamento baseado em habilidades

Trata-se de um planejamento organizado a partir de habilidades subjacentes envolvidas no uso da língua para propósitos, como compreensão/produção escrita e compreensão/produção oral. O planejamento em habilidades se baseia na crença de que a aprendizagem é uma atividade complexa que envolve o domínio de um número de habilidades individuais ou micro-habilidades que juntas formam a atividade. Richards (2001, p. 160) exemplifica algumas delas associadas aos diferentes tipos de uso da língua, como:

- **produção escrita:** criar uma sentença tópico (aquela que introduz o assunto do parágrafo), distinguir entre as ideias principais e as sentenças de apoio (aquelas que explicam, descrevem e detalham a sentença-tópico), autoedição (autocorreção e reescrita);
- **compreensão oral:** reconhecer informação-chave, usar os marcadores de discurso para identificar o fluxo do discurso, seguir discurso rápido;
- **produção oral:** reconhecer sinais de trocas de turno (habilidade de saber quando começar e terminar o turno de uma conversa), introduzir um tópico, usar estratégias comunicativas⁸;
- **compreensão escrita:** ler para pegar o essencial do texto, fazer inferências por meio do contexto.

Consideramos que o planejamento baseado em habilidades é relevante em situações nas quais o aluno tem necessidades identificáveis e específicas, sendo também apropriado para cursos específicos de língua.

⁸ Estratégias linguísticas ou extralinguísticas que possibilitam compensar falhas da comunicação. São empregadas quando o aluno se depara com algum problema comunicativo, ou seja, não consegue se expressar porque não conhece alguns recursos da língua-alvo. Exemplos de estratégias comunicativas: esclarecimento, confirmação, verificação de compreensão, solicitações, correções, reações e trocas de turno (CANALE, 1983).

2.4.5.2.8 Planejamento baseado em tarefas

O planejamento baseado em tarefas é organizado a partir de tarefas que os alunos completarão na língua-alvo. *Tarefas* são atividades cujo foco está no sentido, sendo a gramática subordinada a ele. Os critérios para uma atividade ser tarefa são: 1) foco no sentido; 2) necessidade de haver um resultado (o aluno precisa produzir algo); 3) propósito comunicativo (querer falar algo); 4) um fazer refletir; 5) propiciar oportunidades de interação significativa; 6) ser semelhante a atividades que os alunos realizam fora da sala de aula; 7) oferecer oportunidades de negociação de significado (negociação do insumo, negociação da forma e negociação do conteúdo) (SKEHAN, 1998 apud BEGLAR; HUNT, 2002).

As tarefas são classificadas em pedagógicas e do mundo real. As **tarefas pedagógicas** são baseadas em teorias de aquisição de segunda língua, visam ativar os processos de aprendizagem da língua-alvo e estratégias. Exemplos: *tarefas quebra-cabeça* (os alunos combinam diferentes informações para formar uma história), *tarefas de preenchimento de lacunas* (o aluno tem uma informação que o outro não possui, assim precisam negociar suas informações para que completem a atividade), *tarefas de resolução de problemas* (o aluno precisa chegar a uma solução para o problema, visto que geralmente há somente uma solução para o resultado), *tarefas de tomada de decisão* (atividade aberta, há várias possibilidades de resultados) e *tarefas de troca de opiniões* (discussão e troca de ideias, sem a necessidade de se chegar a um acordo). As **tarefas do mundo real** referem-se a atividades elaboradas para praticar e ensaiar tarefas que são consideradas importantes e úteis na realidade. Aproximam-se às atividades presentes em planejamentos situacionais (RICHARDS, 2001).

O planejamento em tarefas também não está isento de críticas. Algumas delas são: 1) pouca pesquisa na área, 2) procedimentos não muito claros sobre a elaboração e a seleção de tarefas (Como elaborar tarefas? Como se dá a seleção de tarefas?), 3) pouca pesquisa sobre a avaliação, assim como critérios para sequenciação e níveis de dificuldade, 4) possível ênfase na fluência em detrimento da acuidade linguística (BEGLAR; HUNT, 2002).

No que se refere à quarta crítica, Skehan (1998 apud BEGLAR; HUNT, 2002) acredita que há a necessidade de se aumentar o foco na forma. Para ele, deve haver um equilíbrio entre forma e sentido. Ele sugere o foco na forma em **pré-tarefas** (o professor mobiliza ou torna saliente a língua a ser utilizada na execução de uma tarefa) e em **pós-tarefas**, assim o aluno tem a oportunidade de refletir e se conscientizar do que foi obtido de forma mais profunda.

Apesar das críticas, consideramos que o planejamento baseado em tarefas não é tão limitado. Ele favorece um papel mais ativo do aluno em relação a sua aprendizagem, uma vez que não lhe é apresentado um produto pré-definido. Dessa forma, ele pode possibilitar maior motivação, uma vez que as atividades realizadas em sala de aula estão inseridas em um contexto social e apresentam propósitos comunicativos significativos.

2.4.5.2.9 Planejamento baseado em textos

Trata-se de um tipo de planejamento integrado, pois combina elementos de tipos diferentes de planejamentos. Segundo Johns (2003), o ensino baseado em textos possui uma estrutura constituída de cinco partes, sendo elas: 1) construindo o contexto para o texto, 2) modelagem e desconstrução do texto ⁹, 3) construção conjunta do texto (cooperação dos alunos e até mesmo do professor na produção dos textos), 4) construção independente dos textos (os alunos produzem seus textos independentemente), 5) relacionando textos (estabelecimento de intertextualidade; os alunos podem acrescentar aos seus textos citações de outros autores, assim como podem comparar seus textos com outros do mesmo gênero).

Segundo Feez (1998 apud RICHARDS, 2001), há alguns pontos positivos nesse planejamento, tais como: 1) ensino explícito de estruturas e aspectos gramaticais de textos orais e escritos, 2) os textos orais e escritos estão associados a contextos sociais e culturais de uso, 3) prática guiada enquanto os alunos desenvolvem suas habilidades linguísticas para comunicação significativa a partir dos textos. Concordamos com Richards (2001) que esse planejamento enfatiza o desenvolvimento de habilidades específicas ao invés do desenvolvimento de uma competência comunicativa mais geral, sendo mais apropriado para cursos específicos de línguas.

2.4.5.2.10 Planejamento integrado

Segundo Krahnke (1987), este planejamento não está associado a uma abordagem de língua. Na realidade, ele é uma combinação de diferentes tipos de planejamento, sendo que há um dominante, ou seja, aquele que serve de base organizacional e outros integrados a ele. Assim, esse planejamento está subordinado às demandas do contexto

⁹ O aluno tem contato com diversos modelos textuais do gênero a ser desenvolvido nas aulas. Alunos menos proficientes na língua-alvo recebem instruções a respeito da sintaxe, da gramática e do léxico presente. No entanto, esses componentes não são ensinados de forma isolada, uma vez que estão relacionados ao gênero e seus propósitos (JOHNS, 2003).

de ensino e sua elaboração se dá levando-se em conta os recursos disponíveis. Sundayana (2004) afirma que sua elaboração está subordinada a quatro critérios: 1) meta e objetivo do programa instrucional, 2) recursos instrucionais disponíveis, 3) fatores dos professores (competências de ensinar do professor, sua atitude e crenças em relação ao processo de ensino-aprendizagem) e 4) fatores dos alunos (conhecimento prévio, habilidades e nível, motivação).

Nesta pesquisa, consideramos que as decisões tomadas pelo planejador ou professor de curso de línguas são orientadas a partir de determinada abordagem de ensinar línguas, visando-se à consecução de objetivos reconhecidos dos alunos e do curso e/ou projetados para os alunos e curso. Sabemos que essa abordagem pode sofrer influência de forças oriundas do contexto sócio-político-cultural-educacional específico da situação de ensino e da cultura de aprender dos alunos, causando modificações na abordagem pessoal do professor. Dessa forma, ao planejar, ele precisa considerar o contexto maior em que se insere a situação de ensino.

Coincidimos com Almeida Filho (2007) no que se refere ao cuidado para não ocorrer sincretismo teórico ao nível da abordagem. No que tange ao planejamento integrado, a escolha por determinados planejamentos deve pautar-se no que há de comum entre eles, assim como ser baseada nas necessidades e interesses dos alunos. Se estes visam desenvolver habilidades comunicativas, pode ser feita a integração de planejamentos que tenham como foco a comunicação, tais como o de tarefas, o situacional, o funcional e o de conteúdo, por exemplo.

2.4.6 Planejar o escopo e o plano de sequência

Entendemos por esses termos a listagem dos módulos ou unidades, seus conteúdos e a indicação da quantidade de tempo que cada bloco do curso precisa ter para ser finalizado.

2.5 Avaliação

A avaliação é um dos componentes do planejamento que merece atenção em nosso estudo. Como Scaramucci (1998), acreditamos que “nela está grande parte dos problemas de nosso ensino e também grande parte de suas soluções”. Pesquisas realizadas na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas apontam um grande descompasso entre a

abordagem do professor e o conteúdo avaliado. Elas revelam a tentativa de inclusão de um ensino comunicativo por parte do professor. Porém, suas avaliações ainda enfatizam itens linguísticos descontextualizados.

A **abordagem gramatical** contribuiu significativamente para a visão de avaliação que ainda persiste em nossos dias, ou seja, “um instrumento promocional, um índice do status do aluno, uma maneira de controlar a disciplina em sala de aula” (SCARAMUCCI, 1998), o que impede o seu real objetivo: atingir objetivos e contínuo aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Com o advento de **abordagens comunicativas**, procurou-se promover um ensino centrado no aluno, no qual este participaria dos objetivos, da escolha e seleção de materiais e conteúdos, assim como de metodologias. No entanto, no que se refere à avaliação, o aluno permaneceu à margem do processo, mantendo-se a situação na qual ele estuda para tirar nota e passar de ano, e o professor precisa dela para fazê-lo estudar e manter a disciplina em sala de aula.

Observamos que essa visão de avaliação tem como foco o produto da aprendizagem, e não o processo, o que não condiz com os princípios da abordagem comunicativa. Em um planejamento de curso de língua norteado por essa abordagem se faz necessária a inter-relação entre os objetivos do curso e os critérios para a avaliação, de forma que o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação sejam processos interdependentes. A avaliação, portanto, nesse cenário, não somente serve para demonstrar o progresso do aluno, mas também é indicadora de direções quando o planejamento não estiver se mostrando eficaz (BREEN; CANDLIN, 1980).

Consideramos que grande parte dos problemas da avaliação se inicia no planejamento. Este costuma ser feito somente uma vez, ou seja, no início do ano e os objetivos estabelecidos podem ser incompatíveis com o nível da sala. Daí a importância de um **planejamento flexível e dinâmico**, no qual se levam em consideração os dados contextuais e enfatizam-se as necessidades, interesses, expectativas e eventuais fantasias dos alunos, possibilitando a identificação dos objetivos (VIANA, 1997). Devemos considerar, também, que há a possibilidade de mudanças nas expectativas dos alunos durante a implementação do planejamento (BREEN; CANDLIN, 1980). Como já defendido nesta pesquisa, o planejamento deve ser **um plano aberto**, com um constante retorno oferecido pelos professores e alunos envolvidos na sua implementação (ALMEIDA FILHO, 2007).

Coincidimos com Scaramucci (1998) que as novas diretrizes da educação vêm contribuindo para que a avaliação se torne menos impressionista e subjetiva. Como salientado

por ela, verifica-se em documentos oficiais a preocupação de se optar por uma avaliação formativa, contínua, negociável, individualizada, que considere os aspectos afetivos. No entanto, para que isso ocorra, julgamos que as crenças dos professores sobre cultura de ensinar e avaliar precisam ser alteradas. Assim, há a urgência de uma formação mais profunda e continuada, de forma que eles reflitam sobre a sua prática e sejam autônomos em seu ensino, não meros aplicadores de propostas.

Concordamos com Scaramucci (1998) que ainda falta o professor ceder parte de seu poder ao aluno e este se responsabilizar pela sua aprendizagem. Como afirmado por Breen e Candlin (1980), essa responsabilidade se dá em um contexto de interdependência. Scaramucci (1998) sugere que o professor deveria fazer um contrato de responsabilidades com os alunos no que se refere aos procedimentos (provas, observações em aula, lições de casa e outras atividades) e critérios da avaliação (peso a ser dado nos procedimentos), o que poderia contribuir para a qualidade da aprendizagem.

Como a autora, consideramos que o erro precisa ser encarado como um aspecto ainda não aprendido, que merece ser retomado pelo aluno. A nota, portanto, precisa ser encarada como indícios de etapas não cumpridas ou lacunas a serem preenchidas e que dependem do esforço do aluno para serem solucionadas. Outros instrumentos de avaliação que não sejam apenas provas ou testes precisam ser utilizados, para que o professor possa melhor compreender o processo de ensino-aprendizagem.

A seguir, analisaremos a PC, o CLEM e o planejamento subjacente aos CPs e CAs, a fim de buscarmos estabelecer relações entre eles.

3 ANÁLISE DA ATUAL PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO, DO CURRÍCULO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA E DO PLANEJAMENTO DE LÍNGUA INGLESA DA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

3.1 Introdução

Iniciaremos este capítulo a partir de uma breve descrição sobre a atual Proposta Curricular do estado de São Paulo (PC) (subtópico 3.2), sua origem, seus princípios e materiais elaborados para a sua concretização (CPs e CAs), no intuito de identificarmos marcas e/ou pistas das posições teóricas de seus elaboradores no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem.

No subtópico 3.3, explanaremos o Currículo de Língua Estrangeira Moderna (CLEM), destacando as duas ênfases metodológicas (estruturalista e comunicativa) que influenciaram (ou influenciam) o ensino de línguas estrangeiras (LEs) no contexto escolar público brasileiro. Faremos também uma breve explanação sobre a ênfase metodológica defendida na proposta (letramentos). Esse subtópico contribuirá significativamente para a análise realizada neste capítulo, uma vez que seu conteúdo nos permitirá comparar o que é defendido na PC e o planejamento concretizado nos CPs e CAs.

Discorreremos sobre a metodologia que fundamenta o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para as séries do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio (1ª à 3ª série), o papel a ser desempenhado pelos professores e alunos e os procedimentos de avaliação nos subtópicos 3.4 e 3.5. A metodologia para o Ensino Fundamental será abordada apenas a caráter de conhecimento, uma vez que o foco desta pesquisa é o planejamento da disciplina de língua inglesa da terceira série do Ensino Médio.

Analisaremos o planejamento no subtópico 3.6. Inicialmente, procuraremos responder à primeira pergunta de pesquisa: *Como se constitui o planejamento subjacente aos cadernos de língua inglesa (CPs e CAs) da terceira série do Ensino Médio?* Para respondê-la, abordaremos as seguintes categorias: 3.6.1) O tipo de planejamento; 3.6.2) O ensino da gramática e do vocabulário; 3.6.3) O ensino da leitura e da escrita e 3.6.4) A avaliação.

No subtópico 3.7, teceremos considerações a respeito da visão de linguagem e de aprendizagem priorizada no planejamento. Finalizaremos a investigação no subtópico 3.8, buscando verificar a relação que pode ser estabelecida entre a PC, o CLEM e o planejamento materializado nos CPs e CAs.

3.2 A Proposta Curricular atual do Estado de São Paulo

A PC foi implementada no ano de 2008 para apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a qualidade da aprendizagem dos alunos, uma vez que exames nacionais e estaduais apontavam um desempenho insatisfatório em português e matemática tanto nas séries finais do Ensino Fundamental (4ª e 8ª séries) quanto no Ensino Médio (3ª série).

A SEESP, no intuito de cumprir seu dever de garantir a todos os alunos da rede uma base comum de conhecimentos e competências, tomou algumas iniciativas para a elaboração do currículo. Primeiramente, foi realizado um amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente. Em um segundo plano, iniciou-se um processo de consulta a escolas e professores para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo (SÃO PAULO, 2010).

Na PC são apresentados os princípios orientadores para as escolas da rede, sendo eles: **a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho.**

Um dos objetivos da PC é promover as competências indispensáveis que os alunos precisam desenvolver para enfrentar os desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. A escola, portanto, passa a ser definida como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares. Cultura é entendida como “uma trama tecida por um longo processo acumulativo que reflete conhecimentos originados da relação dos indivíduos com as diferentes coisas do mundo” (SÃO PAULO, 2010, p.26). Esse processo acumulativo é dinâmico, possibilita um refletir do conhecimento e das experiências adquiridos pelas gerações anteriores, resultando em inovações e invenções humanas.

Outros documentos foram elaborados a fim de orientar os profissionais da rede. Houve a elaboração do *Caderno do Gestor*, dirigido às unidades escolares e aos professores coordenadores, diretores, professores coordenadores das oficinas pedagógicas e supervisores, com a finalidade de apoiar o gestor para que ele seja um líder capaz de estimular e orientar a implementação da PC nas escolas públicas estaduais de São Paulo.

Para os professores e alunos foram elaborados os *Cadernos do Professor e do Aluno (CPs e CAs)*, organizados por disciplina/série (ano) / bimestre. Neles, há *Situações de Aprendizagem* para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Os conteúdos, as habilidades e as competências são

organizados por série/ano, com orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. Os cadernos oferecem também sugestões de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclases e estudos interdisciplinares.

Para a SEESP, o currículo é definido como “a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transposto para uma situação de aprendizagem e ensino” (SÃO PAULO, 2010, p. 11). Assim, nele, cultura e conhecimento são tratados de forma interdependente, com o professor que não se limita a suprir os alunos de saberes, mas como alguém que desperta o desejo de aprender, a partir de seu próprio entusiasmo pelas culturas acima citadas. Concordamos com essa visão, uma vez que ela contribui para a interdisciplinaridade na escola. Assim o conhecimento passa a ser compreendido sob diversas perspectivas, não se limitando apenas ao olhar de uma disciplina.

A iniciativa da SEESP em elaborar um currículo referenciado em competências deve-se, principalmente, à democratização da escola, com a incorporação da heterogeneidade nas salas de aula. Para que a educação fosse de fato democrática, foi necessária a elaboração de um currículo que promovesse uma escola igualmente acessível a todos, diversa no tratamento a cada um e unitária nos resultados. Assim, foi necessário deslocar a educação referenciada no ensino para a educação referenciada na aprendizagem, em que “todos têm direito de construir, ao longo de sua escolaridade, um conjunto básico de competências, definido pela lei” (SÃO PAULO, 2010, p.13).

Além do fato da democratização e heterogeneidade no ensino, a elaboração da PC está totalmente atrelada às profundas transformações causadas pelas novas tecnologias na estrutura, na organização e na distribuição do conhecimento, uma vez que vivemos um período sócio-histórico no qual a informação é disseminada em grande velocidade, sendo impossível alguém ser detentor absoluto do conhecimento. Consideramos que a escola deve preparar o aluno para viver nesse tipo de sociedade. Para isso, ênfase deveria ser dada ao processo de aprendizagem ao invés de maior quantidade de ensino, o que pode favorecer o aluno a aprender a aprender e continuar aprendendo.

De acordo com a SEESP, a PC atual, além de valorizar as competências, os aspectos curriculares e docentes, leva em consideração os recursos cognitivos, afetivos e sociais dos alunos. Desse modo, a tríade sobre a qual competências e habilidades são desenvolvidas no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio pode ser assim caracterizada:

a) o adolescente e as características de suas ações e pensamentos;

- b) o professor, suas características pessoais e profissionais e a qualidade de suas mediações;
- c) os conteúdos das disciplinas e as metodologias para seu ensino e aprendizagem (SÃO PAULO, 2010).

O desenvolvimento das competências e habilidades nessa etapa curricular se dá por meio dos atos de leitura e de produção de textos, pois acredita-se que, em uma cultura letrada como a nossa, a competência de ler e de escrever é parte integrante da vida das pessoas e está associada ao exercício da cidadania.

Na PC nos é afirmado que as práticas de leitura e escrita têm impacto sobre o desenvolvimento da consciência do mundo vivido, favorecendo a autonomia na aprendizagem e a contínua transformação das relações pessoais e sociais. Para tanto, espera-se que as competências de leitura e escrita sejam desenvolvidas a partir da abordagem por gêneros, uma vez que “todo texto articula-se para atingir um leitor socialmente situado, tendo em vista um objetivo definido, atualizando-se, em seu meio de circulação, sob a forma de um gênero discursivo específico” (SÃO PAULO, 2010, p. 16). Nesta pesquisa, analisaremos se esse aspecto é contemplado no planejamento.

O panorama aqui exposto nos permite tecer algumas considerações, como observamos no quadro a seguir:

Quadro 2 – Perspectivas teórico-metodológicas subjacentes à Proposta Curricular (PC)

Perspectivas teórico- metodológicas subjacentes à Proposta Curricular (PC)
<ul style="list-style-type: none"> • defende-se um planejamento baseado em competências e habilidades; • em relação ao conteúdo, prezam-se temas que retratam a cultura científica, artística e humanista; • opta-se por um planejamento centrado no aluno, com temas que vão ao encontro de suas necessidades e interesses, enfatizando-se o desenvolvimento de sua autonomia enquanto aprendiz; • visa-se a um planejamento centrado em gêneros textuais, com o conhecimento sistêmico da língua subordinado ao uso social.

Fonte: MASSAROTTO, 2012.

Essas considerações nos auxiliarão na investigação desta pesquisa, pois buscamos verificar que relação pode ser estabelecida entre a PC, o CLEM e o planejamento subjacente aos CPs e CAs.

3.3 O Currículo de Língua Estrangeira Moderna (CLEM)

No CLEM aponta-se que a presença e o papel das LEs no contexto escolar brasileiro passaram por alterações significativas. Mudanças na educação e nas concepções de língua e aprendizagem de línguas foram os desencadeadores dessas alterações.

Como enfatizado no CLEM, duas foram as principais ênfases metodológicas dadas ao estudo das LEs: a estrutural e a comunicativa. A **abordagem estrutural** é nele definida como tendo como palavra chave o SABER, ou seja, o foco no conhecimento do sistema de regras gramaticais. Dessa forma, os conteúdos são propostos a partir de descrições da estrutura sintática da língua, constituindo-se os eixos organizativos do currículo. Os textos servem de materiais para a tradução e análise linguística (predomínio de uma determinada estrutura gramatical), com exercícios de aplicação de regras, em geral descontextualizados.

A **abordagem comunicativa** é definida no currículo como tendo a palavra chave o FAZER, ou seja, a língua em uso está em primeiro plano. O eixo organizativo do currículo são as funções comunicativas, tais como: cumprimentar, trocar informações pessoais, perguntar e responder sobre acontecimentos temporalmente identificados. No entanto, essas funções estão associadas à teatralização da vida, como se todas as realizações comunicativas fossem previstas e passíveis de reprodução. O centro de atenções é a prática oral e o desenvolvimento da fluência. Como relatado no CLEM, essa foi a abordagem escolhida na Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 1988. Porém, na prática, mal se instalou, com o ensino de algumas funções comunicativas e a forte influência da abordagem estrutural.

Não concordamos com a definição de abordagem comunicativa presente no CLEM. O ensino comunicativo de línguas não se restringe à aprendizagem de funções comunicativas. Trata-se de uma visão equivocada e remonta à prática comunicativa conhecida como “nacional-funcional” nos fins dos anos 70. Como apontado por Almeida Filho (2005, p. 77), a abordagem comunicativa “é interpretada de múltiplas maneiras, com variação na ênfase, na quantidade de elementos constitutivos e na relação entre eles”. Nesta pesquisa, compreendemos o ensino comunicativo como aquele que

organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 36).

O CLEM orienta-se a partir do letramento. É proposta “uma articulação entre o saber e o fazer, entre o sistema linguístico e a língua em uso, entre a oralidade e a escrita, entre o aprender e a reflexão sobre a própria aprendizagem” (SÃO PAULO, 2010, p. 106). Nessa abordagem, o texto (oral ou escrito), ocupa lugar central e não é abordado somente como material para mera tradução ou estudo da gramática. O professor promove a articulação entre o texto, seu contexto de produção e seu contexto de recepção. Assim, ele promove um ensino de línguas que permite a autonomia intelectual do aluno e maior capacidade de reflexão. O conceito de conteúdo, portanto, é alterado, pois

não se trata de privilegiar a gramática ou as funções comunicativas; trata-se, sim, de promover, no estudo da língua estrangeira, o engajamento discursivo por meio de textos e práticas autênticos que possibilitem ao estudante o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, em diferentes formas de interpretação do mundo (SÃO PAULO, 2010, p. 106).

Em relação ao ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental II, espera-se que os alunos planejem, organizem e monitorem sua própria aprendizagem por meio do engajamento em projetos que culminem na produção de objetos concretos, como um folheto sobre uma localidade turística ou uma carta de apresentação pessoal. Busca-se que o aluno desenvolva sua capacidade de aprender a aprender uma LE. Dois são os princípios que orientam a organização dos conteúdos trabalhados em língua inglesa: 1) a relevância dos temas e sua adequação à faixa etária e 2) o potencial para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita por meio de situações de aprendizagem que promovam o uso da língua inglesa de forma contextualizada e significativa, bem como a reflexão crítica sobre esses usos e seus significados. Concordamos com esses princípios, uma vez que o ensino da língua inglesa passa a não se limitar ao domínio do conhecimento linguístico. Os temas escolhidos para essa etapa escolar são:

- 5ª série/6º ano: primeiros contatos, as línguas estrangeiras em nosso entorno, descrição da escola, diferentes moradias;
- 6ª série/7º ano: o bairro, a língua inglesa e os esportes, entretenimento, perfis e preferências;

- 7ª série/8º ano: comemorações ao redor do mundo, rotinas de jovens em diferentes lugares do mundo, hábitos de alimentação, qualidade de vida;
- 8ª série/9º ano: biografias de pessoas marcantes, inventores famosos e suas invenções, narrativas pessoais, o mundo ao meu redor e minha vida daqui a dez anos.

A partir desses temas, visa-se à construção e reconstrução do conhecimento do aluno sobre si e sobre os outros, além da aquisição de vocabulário e o reconhecimento de estruturas linguísticas a partir do uso contextualizado.

No Ensino Médio, propõe-se o exercício da reflexão crítica dos alunos, com a oportunidade de utilizarem e aprofundarem os conhecimentos construídos anteriormente. Nessa etapa escolar, as escolhas metodológicas, os temas e os conteúdos abordados devem contemplar o diálogo entre o conhecimento escolar, a formação para a cidadania e o mundo do trabalho. Os temas escolhidos para essa etapa escolar seguem o princípio da relevância para o mundo dos jovens e para a sua participação na sociedade contemporânea. Visa-se, com os textos, ao desenvolvimento da reflexão crítica e à construção de opinião a partir das competências de leitura e escrita desenvolvidas no Ensino Fundamental II. Como já apontamos, investigaremos esse aspecto na análise do planejamento (CPs e CAs). Os assuntos tratados no Ensino Médio são:

- 1ª série: informação no mundo globalizado (variações da língua inglesa, seu papel e sua presença no mundo globalizado, acesso e circulação de informações por meio de gêneros textuais presentes em um jornal);
- 2ª série: intertextualidade e cinema (análise de filmes, programas de televisão, propagandas e excertos de textos literários, com a reflexão crítica sobre estereótipos, preconceito e consumo);
- 3ª série: mundo do trabalho (voluntariado, busca pelo primeiro emprego, profissões do século XXI e construção de curriculum vitae).

No CLEM afirma-se que o ensino e a aprendizagem ocorrem de forma espiralada¹⁰, com os alunos em contato com o objeto de estudo (textual, lexical ou estrutural)

¹⁰ Nesta pesquisa, compreendemos o termo *espiralado* como sinônimo de *cíclico*. Dubin e Olshtain (1986, p. 55) definem o planejamento cíclico como aquele no qual “o assunto novo não deve ser introduzido uma única vez e depois abandonado; ao contrário, ele deve ser reintroduzido em diferentes manifestações em vários momentos do curso”. As autoras salientam que, quando um tópico (gramatical, por exemplo) reaparece, ele é apresentado em um nível mais complexo. Richards (2001, p. 151) afirma que o planejamento espiralado “envolve a reciclagem

diversas vezes, em momentos e contextos diferentes, no intuito de ampliar e reelaborar seu conhecimento. Nesta pesquisa, analisaremos se o planejamento concretizado nos CPs e CAs privilegia esse tipo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao professor, espera-se que ele seja

um parceiro da aprendizagem, que interpreta, lê e escreve com os alunos; outras, como orientador, que os auxilia a usar diferentes recursos para aprender, para avaliar, para lidar com as incertezas, enfim, para aprender a aprender com seus erros e acertos (SÃO PAULO, 2010, p. 109).

A implantação do CLEM conta com dois recursos: o *Caderno do Professor (CP)* e o *Caderno do Aluno (CA)*. O primeiro, além de conter as *Situações de Aprendizagem*, apresenta sugestões e orientações para apoiar o professor. Estas últimas não devem ser compreendidas no sentido de ditar o que deve ser feito pelo professor, mas oferecer possibilidades para a sua prática, tendo em vista o contexto em que está inserido. Concordamos com a postura das autoras dos CPs e CAs. Consideramos que, na elaboração do planejamento, precisamos levar em consideração o contexto de ensino. Portanto, ele deve apresentar flexibilidade, para que alterações sejam feitas quando necessárias. Nos CPs também são propostos recursos para avaliação e autoavaliação, atividades de recuperação e indicações de material adicional, como filmes, sites e músicas que podem complementar os temas e os conteúdos abordados.

O *Caderno do Aluno (CA)* contém as *Situações de Aprendizagem* (com espaços para que os alunos escrevam e façam anotações) e atividades complementares, presentes na seção intitulada *Homework: Focus on Language*, que propicia momentos de estudo individual no intuito de consolidar e/ou complementar os conteúdos trabalhados nas situações de aprendizagem. Há outras seções no caderno, como *Learning targets*, que apresenta os objetivos de aprendizagem de cada volume; *Learn to learn*, que apresenta conceitos e atividades que estimulam o aluno a aprender a aprender; *Vocabulary log*, utilizada para registro personalizado de vocabulário aprendido; *Learn more*, com sugestões de filmes, sites e músicas relacionadas ao tema do caderno e *Instant language*, que apresenta tabelas-síntese dos principais conteúdos linguísticos estudados.

Elaboramos o quadro a seguir para salientar as perspectivas teórico-metodológicas subjacentes ao CLEM. Em seguida, abordaremos a metodologia que

de itens a fim de garantir aos alunos oportunidades para aprendê-los em repetidas ocasiões”. Embora o autor não mencione que o retorno aos itens sirva para expandi-los, ele ressalta a necessidade do reaparecimento dos mesmos no planejamento para que a aprendizagem se concretize.

fundamenta o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para o Ensino Fundamental II.

Quadro 3 - Perspectivas teórico-metodológicas subjacentes ao CLEM

**Perspectivas teórico-
metodológicas subjacentes ao
CLEM**

- privilegia-se um planejamento com base no letramento crítico. Os textos não servem apenas de materiais para a mera tradução e estudo da gramática;
- opta-se por um planejamento centrado no aluno, de forma que este possa desenvolver sua autonomia e reflexão crítica;
- os conteúdos a serem abordados na terceira série do Ensino Médio referem-se ao mundo do trabalho, embora afirme-se que nessa etapa escolar há a necessidade de promovermos o diálogo entre esse tema, o conhecimento escolar e a formação para a cidadania;
- prioriza-se um planejamento espiralado, ou seja, o ensino e a aprendizagem de aspectos textuais, lexicais e estruturais acontecem em diversos momentos e contextos diferentes;
- defende-se a flexibilidade do planejamento, atenção aos contextos em que professores e alunos estão inseridos.

Fonte: MASSAROTTO, 2012.

3.4 Pressupostos metodológicos fundadores dos cadernos de língua inglesa das séries do Ensino Fundamental II Público Paulista

O primeiro volume do CP da disciplina de língua inglesa de todas as séries do Ensino Fundamental II apresenta orientações sobre a metodologia a ser utilizada nas aulas.

Nessas orientações, defende-se o ensino da disciplina a partir dos gêneros textuais, definidos como

estruturas de eventos comunicativos, socialmente validadas, sejam elas orais, como uma entrevista, ou escritas, como um currículo, as quais fornecem o contexto necessário para que a língua seja trabalhada de modo cultural e socialmente situado (SÃO PAULO, Caderno do Professor, 7ª série, vol. 1, p. 10)

Assim, a tipologia textual e as competências de leitura e escrita devem ser a grande preocupação dos professores nessa etapa escolar. A leitura não deve ser compreendida como apenas a localização e transferência de informações com o único propósito de ensinar conteúdo gramatical. Visa-se ao desenvolvimento da leitura crítica do mundo. Concordamos com essa visão de ensino, uma vez que utilizar os textos para a prática descontextualizada da gramática impossibilita o aluno de compreender a relação entre a língua e seu uso socialmente situado.

Em relação à compreensão textual, não se espera que o aluno traduza palavra por palavra. Pelo contrário, sugere-se que ele comece a olhar para o quanto sabe em vez de continuar olhando para o que não sabe. Justifica-se que, raras vezes, precisamos ler textos com o intuito de compreender absolutamente tudo o que está escrito, mesmo em língua materna. Cabe ao professor verificar qual é o objetivo da leitura de determinado texto e adaptar as perguntas à capacidade de compreensão do aluno. Consideramos que os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao sistema linguístico (sintático, lexical, morfológico), a leitura por meio de palavras cognatas e os elementos paralinguísticos contribuem para a compreensão textual. Porém, o emprego de tais estratégias pode limitar-se a leituras superficiais. Julgamos que se faz necessária a sistematização lexical contextualizada para que leituras mais aprofundadas possam ser realizadas.

Os princípios que fundamentam as situações propostas nos CAs (SÃO PAULO, 2009, Caderno do Professor, 7ª série, vol. 1) são:

- **Princípio 1:** *Learning is meaning oriented.* Entende-se por esse princípio que a aprendizagem ocorre quando os sujeitos aprendentes constroem sentidos por meio de sucessivas aproximações com o objeto de estudo, com a mobilização dos esquemas interpretativos de que dispõem. Esses esquemas resultam das experiências linguísticas (em língua materna e em LE) e culturais socialmente partilhadas pelos alunos dentro e fora da escola. Espera-se que o professor propicie experiências de aprendizagem significativas e que os alunos envolvam-se na construção e na negociação de sentido em e por meio da língua inglesa
- **Princípio 2:** *Language learning is much more lexical than syntactic.* Defende-se que a concretização de enunciados se dá se o falante tiver um repertório lexical que lhe possibilite dizer o que tem em mente. Como justificativa, é apresentado um exercício proposto por Kern (2000) em seu livro *Literacy and language teaching*. O exercício

consiste em uma sequência de palavras: *man – yesterday – hand – bite – dog*. A partir delas, temos a seguinte visualização: um cachorro mordendo a mão de um homem. Tal fato acontece porque os esquemas interpretativos são acionados pelo sentido dos vocábulos, uma vez que os cachorros mordem as pessoas e não o contrário. Assim, a compreensão depende muito mais do conhecimento do sentido das palavras e dos sentidos disseminados entre elas do que do conhecimento das regras gramaticais que definem a sequência correta dos termos ou as convenções de concordância e flexão verbal. Outro exemplo citado na explanação desse princípio é o que diz respeito aos chunks, ou seja, sequências de palavras que formam um todo de significado, como em “What’s up?”, equivalente em português à forma de cumprimento “E aí?”, sendo que isoladamente “what” é “o que”, “is” é “ser ou estar” e “up” é “para cima”;

- **Princípio 3:** *Familiarity with genres is important for the development of communication skills.* Familiarizar-se com os gêneros significa ter a oportunidade de contato com a língua viva, contextualizada e situada histórica, cultural e socialmente. Dessa forma, enfatiza-se a interpretação textual acompanhada do estudo da estrutura dos gêneros trabalhados.

Em relação ao primeiro princípio, percebemos certa incoerência com o que se espera dos alunos na aprendizagem de LE. Como já apontamos, na PC e no CLEM defende-se como prioridade o ensino da leitura e da escrita. Ao afirmar-se que o professor deve promover experiências significativas de aprendizagem e os alunos envolvidos na negociação de sentido em e por meio da língua inglesa, parece que o desenvolvimento da produção oral também deve ser incluído. O ensino de leitura e escrita pode ser o foco central do planejamento. Porém, nada impede que as habilidades de compreensão / produção oral estejam presentes. Consideramos que se faz necessária a interdependência entre as habilidades. A discussão de um texto, por exemplo, pode ser instigada a partir de perguntas feitas na LE. Dessa forma, o professor permitiria ao aluno ter a chance de ouvir e falar nessa língua. A escrita poderia ser desenvolvida a partir de resumos ou paráfrases dos textos lidos.

No que se refere à segunda premissa, concordamos que o repertório lexical do aluno pode facilitar o processo de leitura. Porém, as questões gramaticais não podem ser colocadas em segundo plano. Há a possibilidade de abordá-las de forma contextualizada, o que contribui para o terceiro princípio, pois o aluno tem a oportunidade de compreender como a língua está situada histórica, cultural e socialmente.

Há três procedimentos de avaliação das *Situações de Aprendizagem* propostas para cada bimestre. O primeiro deles é de natureza processual e ocorre na observação que o professor faz dos alunos durante as interações com as situações propostas. O segundo é a elaboração de uma pasta (portfólio), contendo as atividades pertinentes à produção escrita do bimestre e uma tabela de autoavaliação preenchida pelo aluno (denominada *Can-do chart*). O terceiro procedimento é uma prova individual, com cinco questões, que consiste de um ou dois textos, sendo estes relacionados ao tema e aos gêneros trabalhados em sala de aula, para a avaliação de conhecimentos e habilidades específicas da língua inglesa. No CP também são fornecidas sugestões de atividades de recuperação para os alunos que não alcançaram a aprendizagem esperada no bimestre.

A seguir, abordaremos a metodologia que fundamenta as aulas de língua inglesa do Ensino Médio.

3.5 Pressupostos metodológicos fundamentadores dos cadernos de língua inglesa das séries do Ensino Fundamental II Público Paulista

Assim como no Ensino Fundamental II, o primeiro volume do CP da disciplina de língua inglesa de todas as séries do Ensino Médio apresenta orientações sobre a metodologia e as estratégias a serem utilizadas nas aulas.

Para o trabalho com a leitura de textos e produções escritas, defende-se um ensino no qual sejam levados em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, quer sejam de mundo, quer sejam da própria LE. Sugere-se que o ensino por meio dos textos aconteça a partir de estratégias de leitura, como: levantamento de hipóteses e confirmação (ou não) a partir da leitura, observação de palavras cognatas, ênfase na leitura rápida para a apreensão do sentido geral de um texto (*skimming*), localização de informações específicas (*scanning*), monitoramento e autocorreção linguística no processo de produção escrita.

Como já afirmamos na metodologia para o Ensino Fundamental II, não concordamos plenamente com essa visão, pois tais estratégias podem não surtir efeito em leituras mais aprofundadas, as quais poderiam exigir um conhecimento lexical maior por parte dos alunos. Nem sempre fazemos leituras superficiais. Consideramos que leituras mais detalhadas devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem dos mesmos, uma vez que concursos e vestibulares podem solicitá-las.

As orientações apontam que não há um método único para ensinar LEs, mas concepções de língua e de aprendizagem que fundamentam as práticas pedagógicas no

contexto escolar. São apresentados os conceitos mais importantes oriundos dessas concepções que fundamentaram a elaboração das atividades contidas nos CAs.

São quatro as premissas defendidas (SÃO PAULO, 2009, Caderno do Professor, 3ª série, vol. 1):

- **Premissa 1:** a língua é compreendida como um complexo instrumento de interação social e de ação e reação no mundo, realizada em práticas sociais contextualizadas e significativas para seus interlocutores/participantes. A partir dessa concepção de língua, o ensino de língua inglesa passa a ser compreendido como um espaço de interação plurilinguística, com o trabalho do professor centrado nos textos, seguido de discussões e reflexões, mesmo que seja em língua materna. Salienta-se, na explanação dessa premissa, que a aquisição da competência oral em língua inglesa não é o objetivo principal da educação escolar. Porém, recomenda-se que o professor contemple momentos em que gêneros textuais orais mais simples possam aparecer, como jogos, música ou filmes. Como já afirmamos, não se justifica restringir o ensino de língua inglesa à compreensão e produção de textos. Consideramos que um ensino de línguas faz sentido para o aluno quando este consegue estabelecer relações entre a leitura, a escrita e a oralidade. Como apontado por Schmitz (2009), as habilidades de compreensão e produção oral podem estar presentes numa aula cujo foco central é a leitura. O professor pode usar a LE para fazer perguntas sobre os textos lidos, assim como cumprimentar a turma, dar instruções, orientações. Como o autor (p. 17), julgamos que “não estaríamos ‘songando’ ocasiões e oportunidades para o desenvolvimento de tais habilidades”.
- **Premissa 2:** aprender uma língua é aprender com o outro, trabalhando em equipe; é construir, de forma coletiva, diversos tipos de conhecimento e, nesse processo, compreender erros, acertos e assumir riscos; é compreender que esse conhecimento é relativo, podendo ser reelaborado em função de novas informações. Coincidimos com essa premissa, pois na interação favorecemos a aprendizagem colaborativa. Sabemos que há uma instabilidade no processo de aprendizagem de uma língua, ou seja, o professor precisa reconhecer que os alunos apresentam dificuldades na leitura e na escrita de textos. Dessa forma, ele precisa intervir no processo, para que os alunos aprendam a perceber seus erros e acertos. Segundo as orientações, o professor não precisa começar do “zero”, pois os alunos trazem consigo experiências de

aprendizagem na língua inglesa consolidadas no Ensino Fundamental. O trabalho em equipe também faz parte desse tipo de aprendizagem. Espera-se que o professor organize suas aulas de forma a contemplar **trabalhos em grupos**, no quais cada aluno tenha uma função específica, o que exige que todos tenham colaborado para o resultado final, contribuindo para o desenvolvimento da interdependência entre os membros do grupo. Concordamos com os princípios aqui apresentados. Aprender uma língua não se limita ao seu conhecimento enquanto sistema. Trata-se de um processo no qual são levados em consideração aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Ao incluí-los nesse processo, o aluno tem a oportunidade de agir e reagir no mundo em que vive de forma mais crítica.

- **Premissa 3:** aprender uma LE sob a **perspectiva interacionista** pressupõe vários momentos sucessivos de aproximação do aluno com o objeto de estudo, situado em contextos diferentes, de usos cada vez mais complexos, o que promove a construção e a reconstrução do conhecimento de forma espiralada. Julgamos que essa visão de aprendizagem converge para os princípios do ensino comunicativo e do letramento, uma vez que em ambos o estudo da língua se dá a partir de seus contextos de uso. Ainda no que tange à terceira premissa, observa-se que um dos focos principais é fazer com que os alunos se orientem semanticamente para a compreensão dos textos. Enfatiza-se que no Ensino Fundamental há a valorização do reconhecimento da língua inglesa no entorno dos alunos, a aquisição de vocabulário e o reconhecimento de estruturas gramaticais. Afirma-se que esse processo é **espiralado** e prossegue no Ensino Médio, com o vocabulário sendo ampliado nas *Situações de Aprendizagem*, habilidades de leitura e escrita mais complexas desenvolvidas e estruturas gramaticais e seus usos em gêneros mais complexos estudados de forma aprofundada.
- **Premissa 4:** na abordagem interacionista, pressupõe-se que todos os alunos são corresponsáveis pela aprendizagem de seus pares e também por sua própria aprendizagem. A função do professor é orientar os alunos nesse processo durante a realização das tarefas propostas: dar subsídios, indicar possibilidades para a solução das tarefas, auxiliar na escolha das melhores estratégias para lidar com elas e monitorar o trabalho dos alunos intervindo e corrigindo o curso do processo de aprendizagem. Espera-se que o professor utilize dinâmicas em pares e em grupos, pois a proficiência dos alunos é bem heterogênea. Assim, eles podem aprender um com o

outro. Salienta-se que o professor continua sendo a pessoa mais experiente da relação de aprendizagem em sala de aula. Ele deve assumir a função intervencionista de forma atenta, frequente e regular. Nas orientações aponta-se que o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação ao estudo independente e a responsabilidade compartilhada pela aprendizagem acontece a médio ou longo prazo, precisando de rotina e constância. Espera-se que o professor observe seus alunos e encontre os melhores caminhos metodológicos para a construção dessa independência e corresponsabilidade. Coincidimos com essa visão, uma vez que nos posicionamos a favor de a autonomia ser desenvolvida a partir da interação social com alguém mais capacitado/experiente. Os alunos podem adquirir novas estratégias durante a aprendizagem mediada e trazer suas próprias do contexto em que estão inseridos.

Os procedimentos para a avaliação são os mesmos propostos para o Ensino Fundamental II. Nesta pesquisa, não visamos analisar detalhadamente essa questão. No entanto, como a avaliação é um dos componentes do planejamento, procuraremos tecer algumas considerações sobre as provas individuais, fundamentando-nos teoricamente no conceito de letramento. Elaboramos o quadro a seguir a fim de possibilitar a visibilidade do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa projetado para o Ensino Médio Público Paulista:

Quadro 4 - O processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para o Ensino Médio: princípios teórico-metodológicos apontados no CP

O processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para o Ensino Médio: princípios teórico-metodológicos apontados no CP
<ul style="list-style-type: none"> • planejamento centrado em gêneros textuais; • ênfase para as competências de leitura e escrita (desenvolvimento da reflexão crítica do aluno); • foco no sentido ao invés das estruturas gramaticais (aspectos linguísticos subordinados ao uso social); • planejamento espiralado, ou seja, o vocabulário é ampliado nas situações de aprendizagem, habilidades de leitura e escrita, sendo a gramática e seus usos nos gêneros estudados de forma mais aprofundada. • os conhecimentos prévios de mundo e de língua (materna e estrangeira) dos alunos são levados em consideração, assim como o emprego das estratégias de leitura escrita no processo de ensino-aprendizagem; • visão cognitivista e interacionista para o ensino e aprendizagem de LEs. A primeira revelada na consideração dos conhecimentos prévios dos alunos (de mundo, de língua materna ou estrangeira), auxiliando-os na construção e na negociação de sentido na e por meio da LE. A segunda revelada na corresponsabilidade entre os alunos no que se refere à aprendizagem, sob a influência da teoria da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky.

Fonte: MASSAROTTO, 2012.

3.6 Análise do planejamento materializado nos CPs e CAs

3.6.1 O tipo de planejamento

A análise de planos de aula e de atividades foi a abordagem considerada pertinente para que possamos compreender o tipo de planejamento subjacente aos cadernos. Iniciaremos este subtópico com um plano presente no CP do primeiro bimestre:

Figura 4 – Plano de aula 1

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1
KNOWING ABOUT VOLUNTARY WORK

Tempo previsto: 4 aulas.

Conteúdos e temas: trabalho voluntário; quem escreve, onde e por quê; o que é um texto informativo descritivo (qual seu objetivo, como se organiza); presente simples.

Competências e habilidades: reconhecer características dos trabalhos voluntários e das pessoas que realizam esse tipo de trabalho; reconhecer marcas do gênero textual; identificar o assunto principal do texto; localizar informações específicas; inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto; ler o texto detalhadamente; revisar o presente simples.

Estratégias de ensino: por meio de inferências; discussões em grupos; investigações e reflexões individuais, posteriormente partilhadas.

Recursos: folhas de atividades; dicionários bilíngues; recortes de revistas ou desenhos com pessoas fazendo trabalhos voluntários; laboratório de informática, com acesso a internet (opcional).

Avaliação: avaliação processual, acompanhando o envolvimento e o desempenho dos alunos nas atividades propostas.

Fonte: Caderno do Professor, vol. 1, p. 14.

Percebemos que o desenvolvimento de competências e habilidades a partir da leitura de textos é o foco desse plano de aula. Espera-se que o aluno reconheça características dos trabalhos voluntários e das pessoas que realizam esse tipo de trabalho a partir da mobilização de competências e habilidades, como: o reconhecimento de marcas de gêneros textuais, a localização de informações específicas nos textos, inferências. Esse foco é recorrente em outros planos:

Figura 5 – Plano de aula 2

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2
KNOWING ABOUT JOB ADS – 1

Tempo previsto: 3 aulas.

Conteúdos e temas: leitura de anúncio de emprego (classificados); estrutura macrotextual do gênero (organização), ampliação do repertório lexical pertinente ao gênero em estudo.

Competências e habilidades: reconhecer as características de um anúncio de emprego; identificar o leitor-alvo e o suporte; levantar e confirmar hipóteses por meio da leitura de um texto; localizar informações específicas em um texto.

Estratégias de ensino: por meio de inferências; discussões em grupos; investigações e reflexões individuais; posteriormente partilhadas.

Recursos: laboratório de informática com acesso à internet (opcional).

Avaliação: processual; acompanhando o envolvimento e o desempenho dos alunos nas atividades propostas.

Fonte: Caderno do Professor, vol. 2, p. 19.

Assim como no primeiro plano, o desenvolvimento de competências e habilidades se dá a partir do microtema *anúncios de emprego*. Espera-se que o aluno reconheça as características desse gênero textual, assim como levante hipóteses por meio da leitura e localização de informações específicas. Para isso, no CP, sugere-se que o professor circule pela sala e monitore o trabalho, encorajando os alunos a utilizarem estratégias de leitura (observação de palavras cognatas, leitura rápida para a apreensão do sentido geral de um texto e a localização de informações específicas) no intuito de se evitar a tradução.

Dessa forma, podemos afirmar que a mobilização de tais estratégias coincide com os princípios metodológicos presentes no CLEM, uma vez que, na seção sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos, afirma-se que a ênfase é dada à compreensão e à interpretação de significados, por meio, principalmente, da ampliação dos esquemas interpretativos e do repertório lexical dos alunos, sendo que o estudo de regras e estruturas da língua funciona como subsídio à construção e à negociação de sentido (SÃO PAULO, 2010). Em outras palavras, os alunos se orientam semanticamente para a compreensão de textos na língua inglesa.

Observemos o plano a seguir:

Figura 6 – Plano de aula 3

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3
TESTIMONIALS: CHOOSING A PROFESSION

Tempo previsto: 3 aulas.

Conteúdos e temas: leitura de guia do estudante com depoimentos pessoais sobre escolha de carreira/profissão, cursos, interesses pessoais e planos; como falar sobre planos; tempo verbal: futuro (*will /going to*); verbos modais (*may/might*).

Competências e habilidades: reconhecer o assunto de um texto a partir de leitura rápida, bem como a organização textual de um depoimento pessoal sobre escolha de carreira profissional e planos, identificar o autor de um depoimento; reconhecer e usar verbos modais e o tempo verbal futuro para falar de planos.

Estratégias de ensino: por meio de inferências, discussões em grupos, investigações e reflexões individuais posteriormente partilhadas.

Recursos: dicionário bilíngue (opcional).

Avaliação: processual, acompanhando o envolvimento e o desempenho dos alunos nas atividades propostas.

Fonte: Caderno do Professor, vol. 3, p. 24.

Notamos que nele o eixo organizacional também é o desenvolvimento de competências e habilidades (reconhecimento do assunto de um texto, organização textual de um depoimento pessoal sobre a escolha da carreira profissional e planos, reconhecimento e uso de verbos modais e tempo verbal futuro para falar de planos) a partir da leitura de textos.

Observamos que o microtema a ser trabalhado com os alunos é o depoimento pessoal sobre a escolha de carreira/ profissão, cursos, interesses pessoais e planos. Para que esse desenvolvimento ocorra, são priorizadas as estratégias de leitura (leitura rápida a partir do repertório lexical do aluno e palavras cognatas). Como nos planos de aula analisados, verificamos que o ponto de partida não está nas estruturas gramaticais, mas no sentido, ou seja, na leitura e interpretação de textos, convergindo para os princípios metodológicos presentes no CLEM.

A leitura do plano de aula a seguir também nos aponta para um ensino cujo objetivo é promover o desenvolvimento de competências e habilidades:

Figura 7 – Plano de aula 4

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2
HOW TO WRITE A CV – PART I

Tempo previsto: 2 aulas.

Conteúdos e temas: conhecimento textual – como um currículo se organiza; as partes de um currículo e as informações que devem aparecer em cada uma delas.

Competências: reconhecer o assunto de um texto a partir de leitura rápida; reconhecer como um currículo se organiza, suas partes, o tipo de informações que elas apresentam e seu objetivo; identificar os diferentes tipos de currículos: *chronological* e *functional*; localizar informações específicas em um CV e reconhecer o objetivo de cada CV.

Estratégias de ensino: busca de significados e sentidos na leitura por meio de inferências; discussões em grupos; investigações e reflexões individuais posteriormente compartilhadas.

Recursos: dicionários bilíngues (se possível).

Avaliação: processual, acompanhando o envolvimento e o desempenho dos alunos nas Situações de Aprendizagem propostas.

Fonte: Caderno do Professor, vol. 4, p. 17.

Mais uma vez, espera-se que o aluno se oriente semanticamente ao fazer a leitura dos textos, de forma que evite a tradução. As estratégias de leitura são empregadas para esse fim, como a leitura rápida a partir do repertório lexical do aluno e palavras cognatas, assim como a busca de significados e sentidos por meio de inferências.

Considerando-se a análise dos planos, podemos afirmar que o tipo de planejamento subjacente aos CAs é o *integrado*. Sabemos que esse tipo de planejamento não está associado a uma abordagem de língua. Na realidade, ele é uma combinação de diferentes tipos de planejamento, sendo um dominante, ou seja, que serve de base organizacional, e os outros integrados a ele (KRAHNKE, 1987, cf. subtópico 2.4.5.2.10). Três são os tipos de planejamento que subjazem os cadernos: 1) o planejamento baseado em *competências* (cf. subtópico 2.4.5.2.6, 2) em *habilidades* (cf. subtópico 2.4.5.2.7) e 3) em *textos* (cf. subtópico

2.4.5.2.9), sendo o baseado em competências o dominante, atendendo aos princípios defendidos na PC:

(...) a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2010, p. 10, grifos nossos).

No que se refere ao CLEM, verificamos convergência entre o que é proposto nesses planos de aula e no planejamento, uma vez que no documento enfatiza-se um ensino centrado em textos:

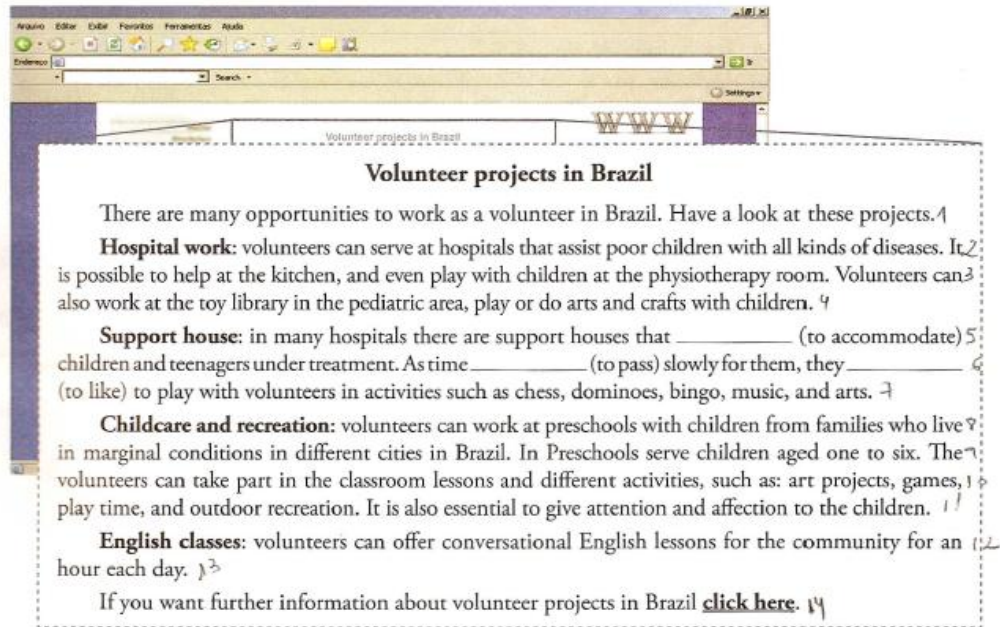
Não se trata mais de privilegiar a gramática ou as funções comunicativas; trata-se, sim, de promover, no estudo da língua estrangeira, o engajamento discursivo por meio de textos e práticas sociais autênticas que possibilitem ao estudante o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, em diferentes formas de interpretação do mundo (SÃO PAULO, 2010, p.106, grifo nosso)

Notamos que as autoras dos cadernos propõem conteúdos e atividades que visam desenvolver as competências e habilidades dos alunos a partir de uma área tópico: *o mundo do trabalho*. Para isso, adotam os seguintes microtemas para as situações de aprendizagem: *o voluntariado* (1º bimestre), *primeiro emprego/anúncios* (2º bimestre), *guia do estudante e depoimentos de universitários* (3º bimestre) e *curriculum vitae/ anúncios de emprego* (4º bimestre), coincidindo com o que é proposto na PC e no CLEM (cf. subtópico 3.3), “(...) tanto as escolhas metodológicas quanto a escolha de temas e conteúdos a serem abordados nesse segmento devem dar visibilidade ao diálogo entre o conhecimento escolar, a formação para a cidadania e o mundo do trabalho (...)” (SÃO PAULO, 2010, p. 107). A presença desses microtemas no planejamento é comprovada a seguir:

Figura 8 – Atividade de compreensão textual

2. Have a look at the following text and answer the questions.

- a) What is the text about? _____
 b) Who is the target reader? _____
 c) What kinds of projects are there? _____



Fonte: Caderno do Aluno, vol. 1, p. 5.

O microtema abordado nesse texto é o *voluntariado*. Nele são apresentados quatro tipos de projetos: 1) *trabalho em hospitais* (ajudar as crianças na sala de fisioterapia, ajuda na cozinha, na brinquedoteca), 2) *casa de apoio* (ajuda a crianças em hospitais por meio de jogos, arte, música), 3) *assistência à infância e recreação* (ajuda a pré-escolas que abrigam crianças desfavorecidas, quer seja por meio de jogos, brincadeiras, projetos) e 4) aulas de inglês para a comunidade.

Percebemos que se trata de um texto com temática social. A partir de sua leitura, alunos e professores podem sensibilizar-se com os problemas e dificuldades enfrentados por muitas pessoas, culminando em ações voluntárias da parte deles, o que pode contribuir para o bem estar da comunidade onde estão inseridos, coincidindo com a definição de aprendizagem proposta no currículo geral: “espera-se também que a aprendizagem resulte da coordenação de ações entre as disciplinas, do estímulo à vida cultural da escola e do fortalecimento de suas relações com a comunidade” (SÃO PAULO, 2010, p. 8, grifo nosso).

Os textos a seguir apresentam relação com a realidade dos alunos. Consideramos que o gênero abordado (anúncio de emprego) pode tornar a aprendizagem de

LE significativa para eles, uma vez que muitos poderão fazer uso desse gênero ao procurarem trabalho. Observemo-los:

Figura 9 – Textos (anúncios de emprego)

Ad 1

Executive Assistant

Large asset management firm is selecting an executive assistant to work in NYC. The professional's responsibilities include scheduling travel arrangements, coordinating meetings and typing documents, spreadsheets and presentations. Applicants must have 3+ years experience supporting high-level executives. Please send your résumé to P.O. Box 4213 Zip Code 03112-049 White Plains/ NY.

Ad 2

Bilingual Receptionist

International Telecommunications Company is selecting a bilingual receptionist to provide foreigners with front-office reception support, answer all international incoming calls and sort the international mail. No previous experience is required, but fluency in English is mandatory. Applicants should send résumés to P.O. Box 321 – ZIP 03117-001 São Paulo/SP.

Fonte: Caderno do Aluno, vol. 2, p. 13.

A inserção desses textos no caderno do segundo bimestre é relevante, pois seria uma forma de os alunos saberem algumas exigências do mundo contemporâneo. Um exemplo é a fluência em uma LE, como apontado no segundo anúncio, conhecimento que pode ser fator de ampliação de horizontes e inclusão na sociedade contemporânea.

Examinemos os textos a seguir, os quais consideramos estarem associados à realidade dos alunos:

Figura 10 – Textos (depoimentos)

Student Guide
Choosing your profession!

Testimonials: choosing my profession

Engineering

Since my childhood days I dreamt of becoming either an engineer or a Mathematics professor because I have always been keen on numbers and calculation. By the time I finished High School, I had made up my mind. I entered university in order to take a Mechanical Engineering course. I knew it would be a hard nut to crack, but I could not picture myself in any other profession. I have just landed my first job in a German car company. It is going to be an internship and, depending on my personal development, I might be hired once the internship program is over.

Edward Smith

Dentistry

I am pleased to say I have just got a degree in Dentistry, just like my father. During my childhood days I would always enjoy going to work with my father, who is a dental surgeon. Having realized my interest in such job, he encouraged me to choose this career and has supported me during my university years. I am going to apply for a graduate course. Professional improvement is very important in this profession, as I will be dealing with other people's health.

Marilyn Stuart

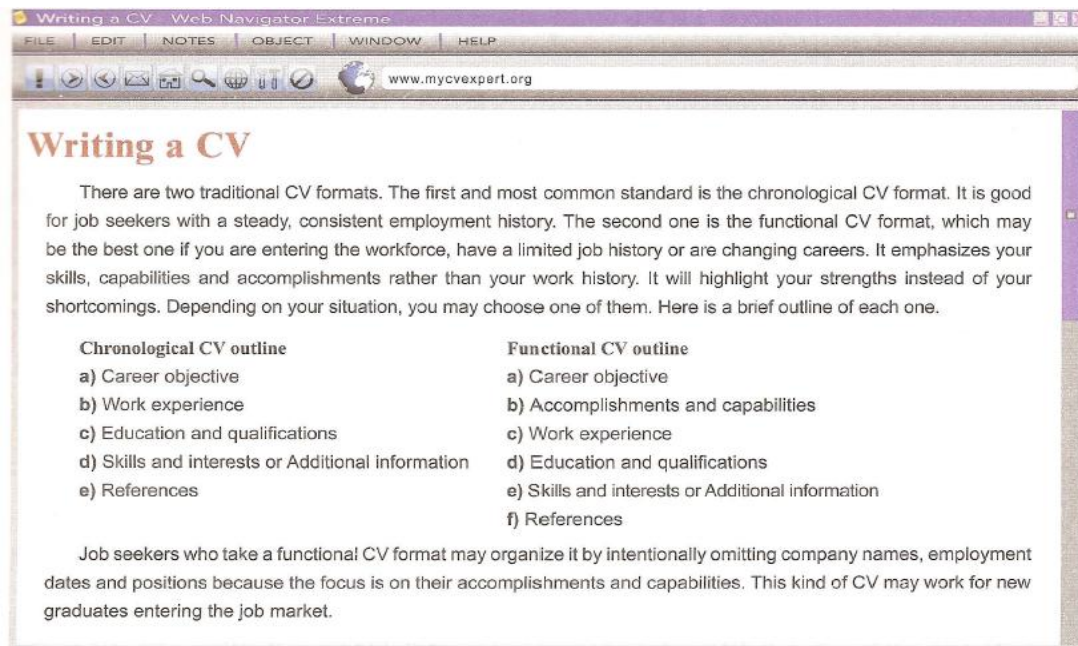
Fonte: Caderno do Aluno, vol. 3, p. 16.

O gênero textual contemplado é o *depoimento*. Como podemos observar, dois profissionais (um engenheiro e uma dentista) narram os fatores que os levaram a escolher suas profissões. O engenheiro aponta que sempre sonhou tornar-se engenheiro ou professor universitário de matemática. Ele afirma que sua escolha pela engenharia se deu devido a suas habilidades com números e cálculo. A dentista aponta que sua escolha pela odontologia esteve atrelada a suas idas ao consultório de seu pai quando criança.

Esses textos são muito significativos para os alunos, visto que lhes permitem refletir sobre seus gostos, interesses, competências e habilidades, auxiliando-os na escolha por determinada profissão. Trata-se de textos que abordam questões sociais e educacionais, uma vez que a aprendizagem da LE (questão educacional) está vinculada ao tema *a escolha de uma profissão* (questão social).

O texto a seguir também parece apresentar muita relevância para os alunos:

Figura 11 – Texto informativo (diferença entre o currículo cronológico e o funcional)



Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

Fonte: Caderno do Aluno, vol. 4, p. 5.

Observamos que o microtema subjacente é a elaboração de um currículo. São apresentados ao aluno dois tipos: o *cronológico* e o *funcional*. A partir da leitura, o aluno tem o conhecimento de que, para uma pessoa com um histórico profissional significativo, recomenda-se a elaboração de um currículo cronológico, uma vez que nele são enfatizadas as experiências de trabalho. Para uma pessoa que não tenha essas experiências, sugere-se a elaboração de um currículo funcional, pois nele são enfatizadas habilidades, capacidades e realizações ao invés do histórico profissional.

Julgamos que o conteúdo abordado é muito significativo para os alunos, pois muitos não têm experiência profissional. É uma forma de levá-los a refletir sobre suas competências, habilidades e realizações, de forma que elas possam ser destacadas no documento, contribuindo para uma possível entrevista. Observamos que o texto serve para informar ao aluno a respeito dos dois tipos de currículo existentes. Assim, a partir de sua leitura, ele pode ser capaz de escolher o modelo mais apropriado de acordo com suas experiências.

Dessa forma, o foco desse texto não está somente no ensino da língua, mas também em seu uso para um propósito comunicativo, o que vai ao encontro dos princípios defendidos no CLEM,

é necessário que o texto (oral ou escrito), entendido como manifestação concreta do discurso, ocupe lugar central na ação pedagógica e deixe de ser trabalhado como material para mera tradução ou pretexto para o estudo da gramática (SÃO PAULO, 2010, p. 106)

Consideramos que os microtemas contemplados no planejamento são significativos, pois grande parte de seu público está adentrando o mercado de trabalho. No entanto, outros temas também poderiam fazer parte do planejamento, uma vez que na PC defende-se “uma escola que promova as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2010, p. 7). Um planejamento centrado em temas transversais, por exemplo, poderia ser mais apropriado para o enfrentamento desses desafios, uma vez que ele não se limitaria a textos da esfera do trabalho.

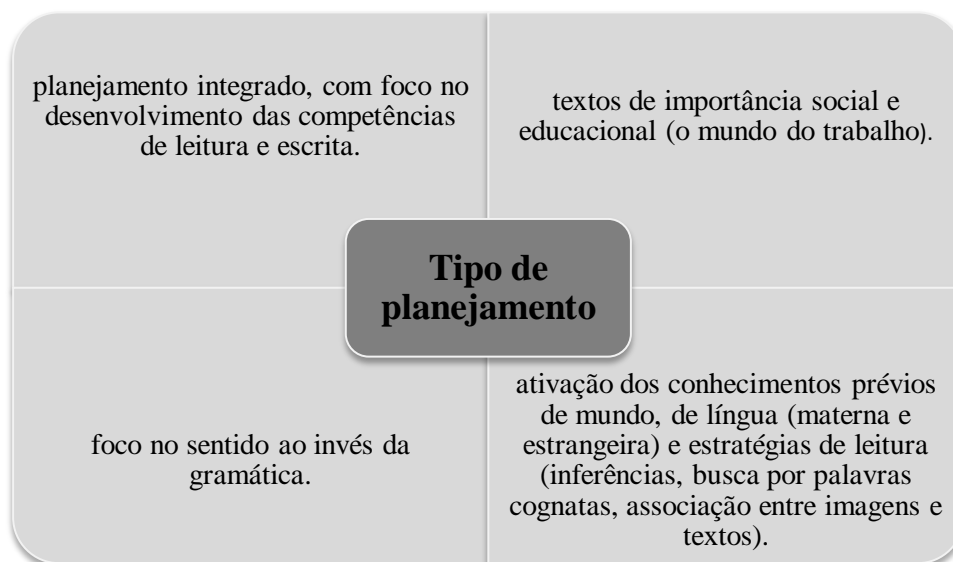
Richards (2001) considera que planejamentos baseados em competências, em habilidades e em textos apresentam limitações, uma vez que, para ele, estão associados a uma abordagem de ensino de línguas para fins específicos, com o foco no desenvolvimento de habilidades específicas (no caso do atual currículo, o desenvolvimento das competências de leitura e escrita a partir do macrotema *o mundo do trabalho*) o que pode não contribuir para o desenvolvimento de habilidades comunicativas integrais e globais dos alunos. Não concordamos com a definição de ensino de línguas para fins específicos do autor. Como Augusto-Navarro (2008), consideramos que se trata de uma metodologia que leva em consideração as particularidades de cada contexto de ensino, e não deve estar somente atrelada ao desenvolvimento da competência de leitura. Sabemos que o foco central nesse ensino pode ser a oralidade, por exemplo, mas isso não quer dizer que as outras habilidades sejam negligenciadas; pelo contrário, estas podem ser trabalhadas colateralmente, dando suporte ao desenvolvimento da habilidade prioritária.

O fato de a oralidade não ser considerada o foco central no planejamento, a nosso ver, não pode ser compreendido como “sonegar” ocasiões e oportunidades para o seu desenvolvimento. Se assim o for, pode constituir-se em entrave para o aluno ao enfrentar os desafios aqui citados. Em face dos avanços tecnológicos, a comunicação tornou-se multimodal, com as informações sendo transmitidas não somente sob a forma de texto escrito, mas também por meio de fotografias, imagens e gráficos, clipes de vídeo e som, elementos de animação. Dessa forma, consideramos que o desenvolvimento integrado das habilidades se faz necessário para a inclusão do indivíduo no mundo (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

Percebemos certa divergência entre o CLEM e o planejamento, visto que o primeiro inclui a produção oral na definição de letramento: “uma articulação entre o saber e o fazer, entre o sistema linguístico e a língua em uso, entre a oralidade e a escrita, entre o aprender e a reflexão sobre a própria aprendizagem” (SÃO PAULO, 2010, p. 106). Como já abordamos, no EBL não há a dissociação entre a oralidade e a escrita. Coincidimos com o posicionamento de Kern (2000) no que se refere a esse ensino. Há a necessidade de dar atenção às habilidades comunicativas orais, o que pode ser proporcionado por meio da interdependência entre as habilidades (cf. subtópico 1.4).

Elaboramos a esquematização dos resultados da análise realizada neste subtópico, a fim de proporcionarmos visibilidade aos mesmos:

Quadro 5 - Tipo de planejamento subjacente aos cadernos da terceira série do Ensino Médio



Fonte: MASSAROTTO, 2012.


3.6.2 O ensino da gramática e do vocabulário

Ao observarmos as atividades, notamos preocupação das autoras do material em abordar a língua inglesa associada ao seu uso na realidade por meio de gêneros textuais como: *anúncios de emprego*, *guia de estudante*, *depoimento* (de voluntários e universitários), *currículos*, o que converge para o princípio do EBL de focar as habilidades de leitura e escrita em seus contextos sociais de uso (cf. subtópico 1.4). No entanto, apesar de os textos estarem situados em um contexto sócio-histórico, o ensino gramatical predominante é descontextualizado, divergindo da primeira premissa apontada no Caderno do Professor de que

a língua é compreendida como um complexo instrumento de interação social e de ação e reação no mundo, realizada em práticas sociais contextualizadas e significativas para seus interlocutores/participantes (SÃO PAULO, 2009, vol. 1, p. 10, grifo nosso).

Grande parte dos aspectos gramaticais é abordada na seção *Homework focus on Language*, que finaliza toda *situação de aprendizagem*. São atividades dissociadas dos textos explorados nos cadernos, como observamos a seguir:

Figura 12 – Atividade gramatical (*simple present*)




1. Complete the sentences with the verbs in parentheses. Use the simple present. Follow the example.

- Brazil has (have) several opportunities for voluntary work, but people don't know (not / know) much about them.
- He _____ (work) in a home for elderly people every Sunday morning.
- They usually _____ (visit) children in an orphanage, but they _____ (not / play) with them, they just _____ (tell) them stories.
- Albert and Joe _____ (help) in the kitchen of a shelter for homeless people in Massachusetts.
- Lucy _____ (go) to the cinema every Wednesday, but I only _____ (go) once a month.
- Their car _____ (be) very old. It _____ (make) a lot of noise and it _____ (not / go) very fast.

Fonte: Caderno do Aluno, vol. 1, p.8.

Figura 13 – Atividade gramatical



1. Circle the correct word to complete the sentences.

- I am / have interested in applying for the administrative assistant position advertised in *The New York Times* on June 27th.
- I like / liked spending my free time surfing the Internet.
- I have / am responsible for organizing children's birthday parties.
- My present job gives / given me the opportunity to communicate with people from different places.
- I am a very organized, reliable person and I am willing / will to work long hours and on weekends.

Fonte: Caderno do Aluno, vol. 4, p. 8.

pedir aos alunos que sublinhem os verbos conjugados no presente simples, aconselhando o professor a levar em consideração seus conhecimentos prévios em relação a esse tempo verbal:

Figura 16 – Orientação ao professor de como abordar o *simple present*

Procedimentos

Primeiramente, peça aos alunos, divididos em grupos, que sublinhem os verbos que indiquem o tempo verbal *simple present* no texto “*Volunteer projects in Brazil*”. Levante com seus alunos as regras para o uso e a estrutura desse tempo verbal. Coloque na lousa alguns exemplos de frases nas formas afirmativa, negativa e interrogativa e discuta com os alunos a sua construção. Lembre-os de prestar atenção ao sujeito de cada frase para a devida conjugação dos verbos, por exemplo, no caso da 3ª pessoa do singular (*he / she / it*) acrescentar “s” ou “es” ao verbo. Após essa revisão, peça que completem o parágrafo “*Support house*” usando o tempo presente. Para a correção, coloque as respostas na lousa.

Respostas

accommodate; passes; like.

Fonte: Caderno do Professor, vol. 1, p.17.

Notamos, nas sugestões acima, que a gramática é ensinada de maneira dedutiva, não havendo a preocupação de levar o aluno a compreender o porquê do uso desse tempo verbal em textos informativos descritivos, o que pode dificultar o estabelecimento da inter-relação entre a gramática e a sua presença nos textos por parte do aluno. O estudo da gramática nos cadernos poderia estar associado ao estudo dos textos na forma de atividades. Assim, poderíamos promover uma conscientização dos alunos no que se refere ao ensino da gramática subordinado ao seu uso social, o que poderia contribuir para a relevância da mesma na construção de significado.

O estudo a partir de gêneros visa a um ensino de gramática contextualizado. Coincidimos com Kern (2000, cf. subtópicos 1.4.4.2.1; 1.4.4.2.2; 1.4.4.2.3) de que há a necessidade de focarmos as relações lexicais, sintáticas e discursivas presentes nos textos. Como defendido pelo autor, o tratamento do vocabulário no EBL está atrelado ao conhecimento prévio dos alunos, ao estudo dos gêneros textuais, ou seja, ao contexto de uso da língua, uma vez que fatores contextuais afetam a interpretação das palavras (cf. subtópico 1.4.4.2.1). Em relação à compreensão da sintaxe da língua, ele aponta uma técnica denominada *sintaxe analítica*, na qual o léxico é mantido constante, porém são realizadas

paráfrases estruturais (cf. subtópico 1.4.4.2.2). No que tange ao discurso, o autor aponta a importância de trabalharmos os marcadores do discurso, visto que são elementos que dirigem a atenção do leitor às ideias ou informações mais importantes presentes nos textos. Atentamos para o fato de que os cadernos precisam explorar essas relações, uma vez que elas são importantes para a construção do significado dos textos.

Como o ensino da gramática, o de vocabulário também está dissociado dos textos abordados no planejamento. As autoras o contextualizam em relação ao macrotema (mundo do trabalho). A primeira atividade apresenta alguns problemas que uma pessoa possa ter, cabendo ao aluno descobrir qual profissional poderia resolvê-los, com base nas letras formadoras da palavra. Na segunda, o aluno escolhe a alternativa que melhor preenche os espaços:

Figura 17 – Atividade de vocabulário 1

2. What professional is necessary to solve these problems? Unscramble the words to find out.

a) I've got a terrible toothache.

TTIEDNS dentist

b) My dog got sick after our trip.

AATIIVEENRRR veterinarian

c) We are going to celebrate our wedding anniversary and we would like to have some pictures of the party.

PTOPHRAHREOG photographer

d) I definitely need to wear glasses! I can't read well!

NTIPIOICA optician


e) I have to have a haircut immediately, my fringe is too long.

HAEDRERSIR hairdresser

f) All the lights went off last night because of a short circuit.

TRIELECIANC electrician

Fonte: Caderno do Aluno, vol. 2, p. 8.

Figura 18 – Atividade de vocabulário 2


1. Tick the correct word to complete the sentences.

a) Peter lost his job _____ month.
 next last near

b) It would be a big mistake to _____ school.
 leave live left

c) They have _____ some very difficult decisions.
 makes made make

d) I am responsible for the _____ Resources department.
 Humane Humanity Human

e) Her job experience _____ really good for that position.
 has were was

Fonte: Caderno do Aluno, vol. 4, p. 15.

Consideramos que o EBL deve ser contextualizado em relação aos textos, ou seja, deve estar associado à dimensão sociocultural. Dessa forma, não se justifica o ensino do vocabulário e das estruturas dissociado de seu uso social no planejamento subjacente aos cadernos. Coincidimos com a visão de Cristovão e Nascimento (2011, cf. subtópico 1.4.4.2.4) no que se refere à análise contextualizada da arquitetura interna dos textos e do papel que desempenham os elementos da língua. Como salientado pelas autoras, o texto é uma unidade comunicativa determinada pela atividade que o engendra ao invés das unidades linguísticas que o constituem.

A sistematização do léxico nos CAs está restrita a um espaço nas páginas finais dos mesmos destinado ao registro de algumas palavras ou expressões aprendidas durante o bimestre. Assim, o próprio aluno é quem constrói e reconstrói seu repertório lexical, como verificamos a seguir:

Figura 19 – Vocabulary Log (registro de vocabulário)

VOCABULARY LOG

Aqui você vai registrar o vocabulário que aprendeu neste Caderno. Escolha uma palavra ou expressão nas *Situated Learning* 1, 2 e 3 e escreva cada uma delas no campo 1 (*My word or expression*). No campo 2 (*Definition or translation*), você anota uma definição ou tradução para a palavra. Depois, no campo 3 (*Association, example or picture*), escreva algo ligado à primeira palavra ou um exemplo; você também pode fazer uma ilustração nesse espaço. No campo 4 (*Sentence from the text*), você anota a frase em que a palavra apareceu no Caderno.

Situated Learning 1

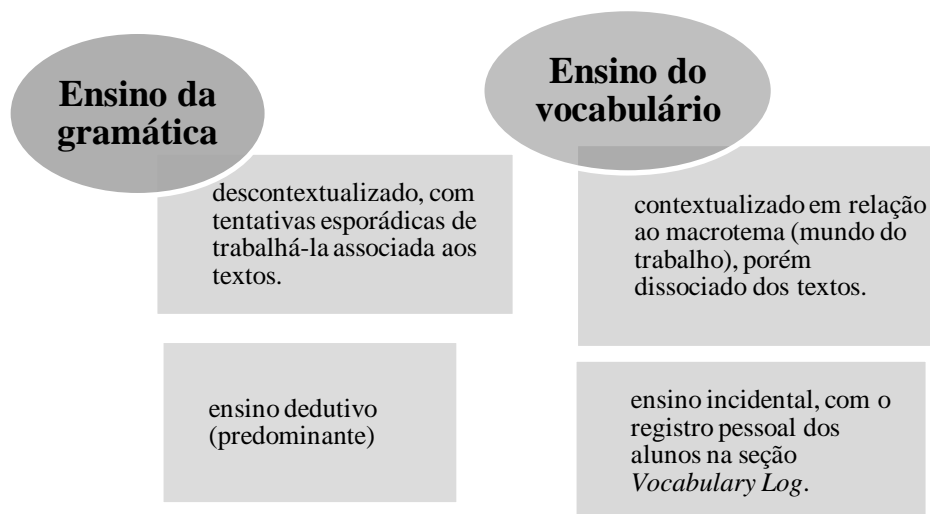
Situated Learning 1

Fonte: Caderno do Aluno, vol. 1, p. 28.

Observamos que o ensino predominante do vocabulário subjacente ao planejamento é o incidental ou implícito. Durante a leitura dos textos, espera-se que o aluno infira o significado das palavras desconhecidas a partir das estratégias de leitura e do contexto, o que vai de encontro com as orientações presentes no CP, que enfatizam o estudo sistematizado do vocabulário:

Tal proposta de trabalho, nesta série, continua tendo como foco principal a formação da competência de leitura e escrita, alicerçada neste novo ciclo (o Ensino Médio) com um estudo sistematizado de estruturas gramaticais e vocabulário, importantes para a formação de um leitor mais crítico, tanto do ponto de seu conhecimento de mundo e de tipos de texto como, também, de seu conhecimento de língua (SÃO PAULO, 2009, vol. 1, p. 8, grifo nosso).

A esquematização do ensino da gramática e vocabulário subjacente ao planejamento pode ser assim representada:

Quadro 6 - Ensino de gramática e vocabulário subjacente aos cadernos da terceira série do Ensino Médio


Fonte: MASSAROTTO, 2012.

3.6.3 O ensino da leitura e da escrita

No planejamento concretizado nos cadernos, o desenvolvimento das competências de leitura e escrita ocorre a partir do conhecimento prévio dos alunos em LE, dos temas propostos e de estratégias de leitura, como a observação de palavras-chave, cognatos e inferências. Dessa forma, constatamos que esse tipo de ensino converge para a orientação presente no CLEM, uma vez que nele afirma-se que

(...) a formação de leitura e de escrita dos alunos acontece por meio de tarefas propostas: levantamento de hipóteses e sua confirmação (ou não) a partir da leitura de um texto, observação de palavras cognatas (a partir da análise e da comparação entre as línguas inglesa e portuguesa), ênfase na leitura rápida para a apreensão do sentido geral de um texto e a localização de informações específicas (respectivamente, *skimming* e *scanning*), reconhecimento (...) (SÃO PAULO, 2009, vol. 1, p.8).

Verificamos, a partir das atividades a seguir, que o conhecimento prévio do aluno sobre o tema (organização de um curriculum vitae) é considerado. São levadas em conta as estratégias de leitura para a realização das mesmas, visto que, nas orientações dadas ao professor em seu caderno (SÃO PAULO, 2009, p. 11), é-lhe sugerido lembrar os alunos da importância de lê-las procurando por palavras-chave e cognatas, a fim de que o processo de leitura seja facilitado:

Figura 20 – Atividades com foco no conhecimento prévio de tema


SITUATED LEARNING 1
KNOWING ABOUT CV FORMATS

1. Get in groups of four and do the following activities.

a) Suppose you are applying for a job. Put the following actions in the appropriate sequence.

(3) Write a cover letter.
(2) Write a CV.
(4) Have an initial interview.
(1) Look for job ads.
(5) Take part in a job selection process or training course.

b) Have you ever written a CV? If so, when and what for?

c) What is the objective of a CV?

(X) To get you a job interview.
(X) To work as a guide for the interviewer.
() To record your life history.

d) What kind of information does a CV bring?

(X) Limited personal information.
() Detailed personal information.
(X) Capabilities.
(X) A list of educational experiences and honors.
(X) Work experience.
(X) Career objective.
() Life experience.

Fonte: Caderno do Aluno, vol. 4, p.4.

Ao levarem-se em conta esses conhecimentos prévios e estratégias no planejamento, o aluno parece ter autonomia em relação à aprendizagem, o que vai ao encontro dos princípios do EBL, especialmente no que se refere ao significado do texto não estar somente atrelado à dimensão linguística, mas envolver outras nesse processo, tais como a cognitiva e a sociocultural (cf. subtópico 1.4). Consideramos que o uso das estratégias de leitura está associado à dimensão cognitiva do EBL, sendo os conhecimentos prévios de língua e de mundo respectivamente associados à dimensão linguística e à sociocultural.


Verificamos que a maioria das questões relacionadas à compreensão de textos está diretamente associada à localização explícita de informações. Aos alunos não é dada a oportunidade de construir interpretações diferentes daquelas produzidas nos textos. Dessa forma, a leitura restringe-se à compreensão das intenções do autor, uma vez que requer do leitor a compreensão textual de forma linear e racional, denominada *leitura crítica* por Cervetti e seus colaboradores (2001). Ressaltamos que os autores, ao empregarem esse termo, o associam ao desvelamento, por parte do leitor, do “não dito”, que se apresenta camuflado

entre as palavras empregadas pelo autor. Esse tipo de leitura diverge daquela priorizada no EBLC, visto que nesse ensino pressupõe-se o desenvolvimento da consciência crítica do aluno, ou seja, um posicionamento ideológico diante dos textos (MENEZES DE SOUZA; MONTE-MÓR, 2006; MONTE-MÓR, 2007, cf. subtópico 1.4). Um exemplo de leitura crítica se encontra no subtópico 1.4.4.2.3, quando abordamos as relações discursivas. Observamos que as perguntas sugeridas por Raimes (1983 apud KERN, 2000, p. 149), ao se trabalhar a leitura de determinado texto, não permitem ao leitor se posicionar diante do tema, uma vez que a atenção é dirigida para as ideias do autor.

Compreendemos que a concepção de Kern (2000, cf. subtópico 1.4) para o EBL está em consonância com a visão do EBLC. Concordamos com o autor no que se refere à integração do ensino comunicativo e as habilidades do aprendiz de ler, discutir, pensar e escrever criticamente textos. Julgamos que o processo de leitura subjacente aos cadernos não converge para esses princípios, visto que o processo priorizado é o de localização de informações explícitas nos textos.

No planejamento concretizado nos cadernos, observamos que as três primeiras situações de aprendizagem são destinadas à leitura e resolução de atividades de compreensão textual, sendo a quarta destinada à produção escrita. Nesta última, as autoras procuram conscientizar o aluno sobre a organização do gênero aprendido no bimestre, o uso de tempo verbal apropriado, marcadores de discurso. Para isso, elas sugerem que o aluno retorne a alguns textos e observe esses aspectos:

Figura 21 – Proposta de produção escrita 1




**SITUATED LEARNING 4
PRODUCING A TESTIMONIAL**

1. You are going to write a short testimonial about a voluntary experience. Work in small groups (three or four). You have to interview a volunteer who lives in your city. It may be someone from your family or a friend of yours. During the interview, ask about: a) the kind of voluntary work; b) who does this work; c) where and when it is done; d) what activities are done; e) why the person does this kind of voluntary work; f) how the person feels doing this kind of work.
4. Try to link your ideas using words to connect the sentences in the testimonial (*but, however, also, in addition, and, moreover, so, when*), and check if you used the appropriate verb tenses (simple present, present perfect, simple past). Have a look at the testimonials from *Situated Learning 2* and *3* to help you organize your text.

Fonte: Caderno do Aluno, vol. 1, p. 23-24.

Figura 22 – Proposta de produção escrita 2

 **SITUATED LEARNING 4**
PRODUCING JOB ADS

1. When looking for a job, we can find ads in different places, such as the internet, newspapers, and employment agencies. But we can also post personal ads to show employers that we are available. Study these examples of ads posted by job seekers.

<p>Ad 1</p> <p>Experienced Nursing Assistant – to care for your loved one. Over 20 yrs exp. Available FT. Own transp. Ref. 879-569-451.</p>	<p>Ad 3</p> <p>Hairdresser – creative, artistic w/ excellent interpersonal skills. Specialized in haircuts for men, women and children. HS Dip. Available M-F / PT. Refs. 727-658-1891.</p>
<p>Ad 2</p> <p>Mechanic – self-motivated and hard working. Over 10 yrs exp. Diploma of Mechanical Engineering. Solid exp. in equipment maintenance. FT. Cal 727-786-5568.</p>	<p>Ad 4</p> <p>Motivated Personal Trainer – enthusiastic about health and fitness. Effective leader w/excellent communication skills. 3 yrs exp. Available am/pm. Ref. 813-650-4711.</p>

Now work in small groups (three or four). Suppose you are looking for a job and there is a website where you can post your personal ad offering your work. You may decide if it will be real or fictitious. Suggested positions: clown; spy; food tester; stuntman; window cleaner; kitchen assistant on submarine; cook needed for expedition to South Pole.

2. Have a look at *Situated Learning 2* and *3* and pay attention to the way a job ad is organized. What kind of information does it bring? What is the sequence of the information? What are the verbs used to describe responsibilities? What are the qualities and skills required? What are the abbreviations used?

Fonte: Caderno do Aluno, vol. 2, p. 21.

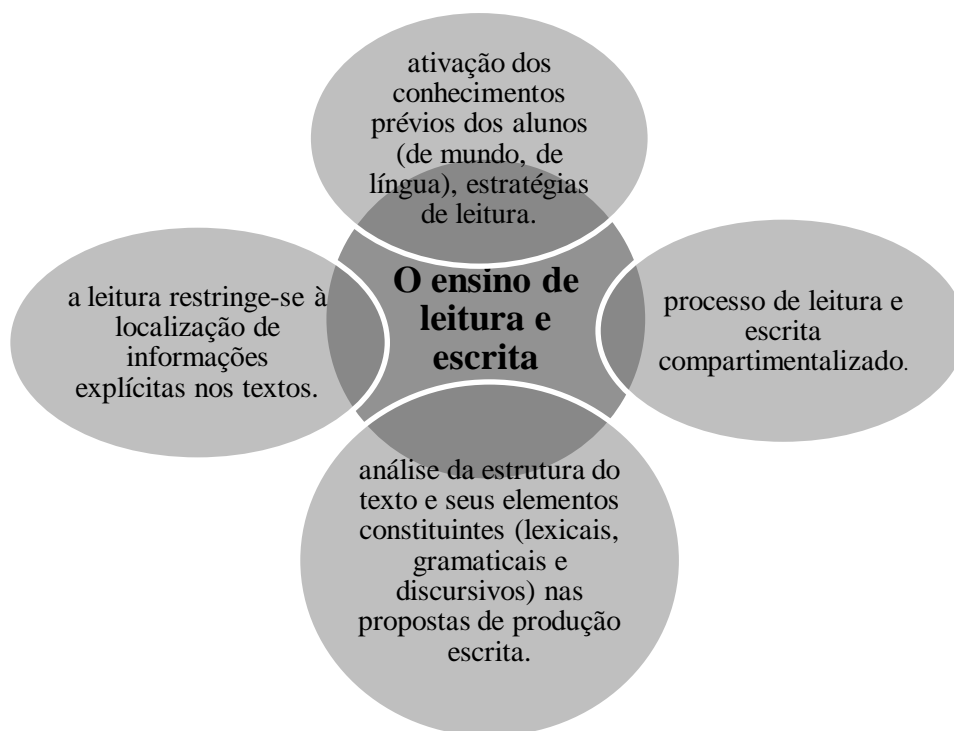
O desenvolvimento da escrita no planejamento está em consonância com alguns princípios do EBL. Como podemos verificar nas atividades, esse desenvolvimento não se restringe ao nível da frase; pelo contrário, requer que o aluno utilize a língua em contextos de uso, por meio dos gêneros: *depoimento sobre trabalho voluntário* e *anúncio de emprego*. Dessa forma, há a integração entre as dimensões linguística e sociocultural defendida no EBL, com produções escritas realizadas com um propósito social. No volume 1 do CP (SÃO PAULO, p. 33-34, ver anexo A), encontramos os procedimentos para a produção escrita dos alunos. Eles são os mesmos para os demais volumes. Espera-se que o professor mobilize os alunos em grupos para o trabalho de forma processual: a) levantamento de ideias (conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto); b) seleção de informações; c) preparação de rascunho; d) troca de textos (alunos corrigem os textos dos colegas); e) autocorreção de texto; f) edição final. Consideramos que a aprendizagem organizada em grupos pode

favorecer o desenvolvimento da autonomia do aluno, uma vez que ele passa a contribuir por meio de seus conhecimentos de mundo, de LE, de textos para a produção colaborativa da escrita.

No entanto, verificamos que as atividades de produção escrita presentes nos CAs se distanciam dos princípios do EBLC (cf. subtópico 1.4), uma vez que não encontramos espaço no qual o aluno se posiciona em relação aos temas tratados. Dessa forma, elas o privam de oportunidades para questionamentos. Ao analisarmos os anúncios, percebemos que há três pessoas com experiência profissional procurando emprego. A partir dessa situação, poderíamos promover momentos para a reflexão crítica por meio de perguntas, como: *Você conhece alguém que tenha experiência profissional e está desempregado no momento? Por que essa pessoa se encontra nessa condição? Você conhece alguém que não tenha experiência e quer adentrar o mercado de trabalho? Quais são as chances que essa pessoa tem em conseguir um emprego? Quais habilidades e competências ela precisa ter para adentrar o mercado de trabalho?* Salientamos que, como apontado no subtópico 1.4, o EBLC deve ir além do desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Ele deve estar voltado para o desenvolvimento da consciência crítica, uma vez que a concepção de língua nesse ensino é de um instrumento de poder e transformação social.

Para melhor visualização dos dados analisados nesse subtópico, elaboramos o esquema a seguir:

Quadro 7 - O ensino de leitura e escrita subjacente aos cadernos da terceira série do Ensino Médio



Fonte: MASSAROTTO, 2012.

3.6.4 A avaliação

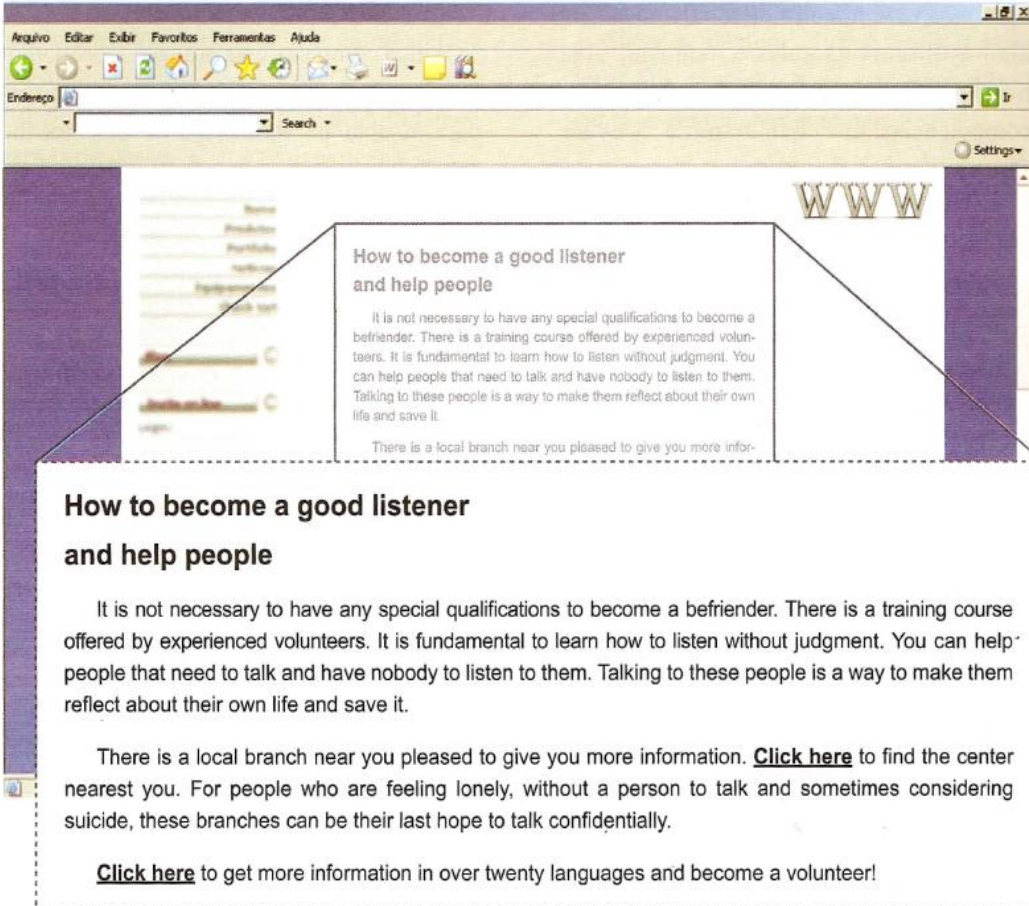
No que tange às avaliações escritas, podemos afirmar que nelas procura-se avaliar a competência leitora dos alunos em relação aos gêneros textuais estudados durante o bimestre. Cada avaliação é composta por cinco (5) questões, sendo estas de múltipla-escolha e abertas. Observemos a avaliação do primeiro bimestre:

Figura 23 – Avaliação de língua inglesa (1º bimestre)

Name: _____ Group: _____ Date: _____

PROVA DE LEM – INGLÊS

Leia o texto abaixo e responda às questões de 1 a 4.



WWW

How to become a good listener and help people

It is not necessary to have any special qualifications to become a befriender. There is a training course offered by experienced volunteers. It is fundamental to learn how to listen without judgment. You can help people that need to talk and have nobody to listen to them. Talking to these people is a way to make them reflect about their own life and save it.

There is a local branch near you pleased to give you more information.

How to become a good listener and help people

It is not necessary to have any special qualifications to become a befriender. There is a training course offered by experienced volunteers. It is fundamental to learn how to listen without judgment. You can help people that need to talk and have nobody to listen to them. Talking to these people is a way to make them reflect about their own life and save it.

There is a local branch near you pleased to give you more information. [Click here](#) to find the center nearest you. For people who are feeling lonely, without a person to talk and sometimes considering suicide, these branches can be their last hope to talk confidentially.

[Click here](#) to get more information in over twenty languages and become a volunteer!

Fonte: Caderno do Professor, vol. 1, p.36.

Figura 24 – Avaliação de língua inglesa (continuação)

1. Que tipo de texto é esse? De onde ele foi retirado? Como você sabe?
2. Leia o texto novamente e responda às perguntas.
 - a) Como posso entrar em contato com alguma organização para ser voluntário?
 - b) As informações sobre o trabalho voluntário são veiculadas em quantas línguas?
 - c) O que o voluntário deve fazer nesse trabalho?
3. De acordo com o texto, assinale Verdadeiro (V) ou Falso (F).
 - a) É necessário ter qualidades especiais para ser um voluntário. ()
 - b) Para conseguir mais informações você deve enviar uma carta. ()
 - c) O curso de treinamento é oferecido por voluntários experientes. ()
4. Complete as sentenças usando o *present perfect tense*.
 - a) We _____ (to help) the Animal Rescue Project.
 - b) She _____ (to arrive/just) home from Uruguay.
 - c) I _____ (to visit) Unicef website to find out about their actions.
 - d) My brother _____ (to change) his life perspective after becoming a volunteer.
5. Leia as tarefas de um voluntário e relacione-as com os projetos.
 - (a) Colombia Kids Projects
 - (b) Canada Animal Rescue
 - (c) Thailand Elephant Project
 - (d) Cambodia Kids Projects
 - () Volunteer duties: English classes, lessons in Spanish, arts, music, sports and various vocational training.
 - () Volunteer duties: Teach English and help out in the day centre or orphanages. Assist the local staff, play games, sing songs, draw pictures. Take the filters into the Cambodian countryside for distribution to villages.
 - () Volunteer duties: Preparing food for the bears. Preparing food and feeding the primates. Cleaning the cages and providing the animals with water.
 - () Volunteer duties: Bathing and swimming with the elephants in the lake or river. Walking the elephants into the forest to forage. Collecting fruits for their big appetites. Washing the elephants with hose pipes.

Fonte: Caderno do Professor, vol. 1, p.37.

Notamos certo desequilíbrio entre a avaliação concretizada no planejamento e os princípios teórico-metodológicos defendidos na PC e no CLEM. Em ambos defende-se o EBLC, o qual tem como um de seus principais objetivos o desenvolvimento crítico do aluno em relação a si, ao outro, ao mundo. As questões abertas presentes nessa avaliação estão relacionadas à localização explícita de informações. Dessa forma, consideramos que não

contribuem para o desenvolvimento de um posicionamento crítico-criativo do aluno perante o conteúdo presente no texto.

Não pretendemos dizer que esse tipo de questão não deva fazer parte do EBL, mas que há a necessidade de serem incluídas questões que promovam discussões e reflexões sobre o tema tratado, o que poderia contribuir para o desenvolvimento da criticidade e da criatividade do aluno, visto que na PC as competências de ler e escrever estão associadas à mobilização de habilidades específicas de compreensão e de reflexão crítica:

(...) o Currículo proposto tem por eixo a competência geral de ler e de produzir textos, ou seja, o conjunto de competências e habilidades específicas de compreensão e de reflexão crítica intrinsecamente associado ao trato com o texto escrito (SÃO PAULO, 2010, p. 16, grifo nosso).

Como apontamos no subtópico 2.5, há a necessidade de estabelecermos inter-relação entre os objetivos do curso e os critérios para a avaliação, de forma que o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação sejam processos interdependentes. Percebemos que o processo de leitura e escrita privilegiado na avaliação do primeiro bimestre (assim como nos outros) está em descompasso com os princípios teórico-metodológicos defendidos na PC, uma vez que na mesma enfatiza-se que o “debate e o diálogo, as perguntas que desmontam as frases feitas, a pesquisa, entre outras, seriam formas de auxiliar o aluno a construir um ponto de vista articulado sobre o texto” (SÃO PAULO, 2010, p.17).

Consideramos que o desenvolvimento da autonomia do aluno está atrelado a sua ação no processo de aprendizagem. Ao valorizar respostas de localização explícita nos textos, as autoras dos CPs e CAs não favorecem esse desenvolvimento. Assim, elas se afastam dos objetivos da prática de leitura e escrita defendidos na PC e no CLEM. Ao analisarmos essa avaliação e outras, podemos concluir que nelas o aluno se limita a atuar como mero espectador ou reproduzidor de saberes:

Figura 25 – Atividade da avaliação de língua inglesa do 2º bimestre

2. Complete os itens a seguir com informações do texto:

position: _____

kind of company: _____

contact / email: _____

education / degree: _____

Fonte: Caderno do Professor, vol. 2, p. 36.

Figura 26 – Atividade da avaliação de língua inglesa do 3º bimestre

3. Qual é a principal atividade de trabalho da nutricionista?

4. O que o engenheiro mecânico aprendeu no curso?

Fonte: Caderno do Professor, vol. 3, p. 34.

Figura 27 – Atividade da avaliação de língua inglesa do 4º bimestre

3. Leia o CV e descubra para qual vaga Roger está se candidatando.

4. Copie as informações do CV que mostram que Roger tem a experiência necessária para essa vaga.

Fonte: Caderno do Professor, vol. 4, p. 37.

Como podemos observar, essas questões pouco contribuem para o desenvolvimento crítico e criativo do aluno. Não lhe é dada a oportunidade de escrever algo a respeito do tema, ou até mesmo produzir o gênero textual estudado no bimestre. Sua produção escrita restringe-se à localização de respostas explícitas, o que vai de encontro à definição da competência de leitura e escrita defendida no referencial teórico do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), também contemplada na PC: “Ler é interpretar (atribuir sentido ou significado), e escrever, igualmente, é assumir uma autoria individual ou coletiva (tornar-se responsável por uma ação e suas consequências)” (SÃO PAULO, p.19). A análise das

atividades nos permite afirmar que o aluno é visto como reprodutor de saberes, dificultando o desenvolvimento de sua autonomia.

Em relação à aprendizagem da gramática, ela é abordada de maneira isolada em relação ao texto. Observemos as atividades retiradas respectivamente das avaliações do 1º e 3º bimestres:

Figura 28 – A gramática na avaliação do 1º bimestre

4. Complete as sentenças usando o *present perfect tense*.

- a) We _____ (to help) the Animal Rescue Project.
- b) She _____ (to arrive/just) home from Uruguay.
- c) I _____ (to visit) Unicef website to find out about their actions.
- d) My brother _____ (to change) his life perspective after becoming a volunteer.

Fonte: Caderno do Professor, vol. 1, p. 37.

Figura 29 – A gramática na avaliação do 3º bimestre

5. Leia as frases e marque a resposta correta.

- a) Harold: When will you take the Engineering Course?
Mark: I am not sure. It next semester.
() is () might be () will be
- b) Ann: Are you going to need new glasses?
Allan: I need to. I've been getting headaches.
() will () might () am going to
- c) Eric: Do you think Ellen will win the election for class president?
Ann: Well, she but her campaign was not very convincing.
() will () might () is going to

Fonte: Caderno do Professor, vol. 3, p. 34.

Ressaltamos que a atividade 4 tem como foco o treino da estrutura do presente perfeito (*have/has + particípio passado*), o que não garante avaliarmos se o aluno de fato conseguiu reconhecer e usar esse tempo verbal adequadamente em uma situação comunicativa, uma vez que é um exercício de preencher lacunas, no qual já está explícito o tempo verbal a ser empregado. Trata-se de um ensino descontextualizado, divergindo dos princípios estabelecidos para o ensino gramatical no CLEM:

Assim, propicia-se um movimento de construção e reconstrução de conhecimento sobre si mesmo e sobre os outros, por meio da língua inglesa, com a leitura e escrita de textos, a aquisição de vocabulário e o reconhecimento de estruturas linguísticas a partir de seu uso contextualizado (SÃO PAULO, 2010, p.108, grifo nosso).

Consideramos que a forma como a gramática é abordada nas avaliações não condiz com os princípios do CLEM, uma vez que no próprio documento enfatiza-se que não se justifica o ensino da gramática como um fim em si mesmo:

Não se trata mais de privilegiar a gramática ou as funções comunicativas; trata-se, sim, de promover, no estudo da língua estrangeira, o engajamento discursivo por meio de textos e práticas sociais autênticos que possibilitem ao estudante o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, em diferentes formas de interpretação do mundo (SÃO PAULO, 2010, p. 106).

A questão 5, embora não tenha relação com o texto, parece promover maior participação do aluno em relação à aprendizagem da gramática, uma vez que ele não é condicionado a usar determinada estrutura, como na questão anterior. Percebemos que a questão lhe permite reconhecer e usar os verbos modais *may* e *might* a partir do contexto das frases.

A abordagem gramatical subjacente às avaliações não privilegia a criatividade do aluno. Dessa forma, não converge para a definição de competência linguística apresentada na PC, visto que o desenvolvimento dessa competência

(...) não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma-padrão, mas, principalmente, no domínio da competência performativa: o saber usar a língua em situações subjetivas ou objetivas que exijam graus de distanciamento e de reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores (...) (SÃO PAULO, 2010, p.15, grifo nosso).

Podemos afirmar que há certa incoerência entre o ensino de gramática defendido no CLEM e o concretizado nas avaliações, visto que os alunos não reconhecem os usos gramaticais em contexto, além de não usá-los de forma automatizada, ou seja, a produção escrita livre (criativa) não é considerada. Tal fato pode estar ligado à crença de que os alunos carecem de um repertório gramatical e lexical básico para expressar suas opiniões por meio da escrita.

As principais características da avaliação subjacente ao planejamento podem ser assim esquematizadas:

Quadro 8 – Avaliação proposta pelas autoras dos cadernos da terceira série do Ensino Médio

Fonte: MASSAROTTO, 2012.

3.7 A visão de linguagem e aprendizagem priorizada no planejamento

Inferimos, a partir da análise do planejamento dos CPs e CAs, que a visão de aprendizagem predominante é a *construtivista cognitivista* (cf. subtópico 1.3.2). Como já abordamos em nossa fundamentação teórica, trata-se de uma abordagem *interacionista*. Porém, o conceito de interação é compreendido como a relação entre o indivíduo e o mundo. No caso do planejamento, trata-se da relação aluno-texto, ou seja, leitor-escritor.

Na PC e no CLEM, essa visão de aprendizagem está apontada explicitamente:

Um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. É com essas competências e habilidades que o aluno contará para fazer a leitura crítica do mundo, questionando-o para melhor compreendê-lo, inferindo questões e compartilhando ideias, sem, pois, ignorar a complexidade do nosso tempo (SÃO PAULO, 2010, p. 12, grifo nosso).

Já no Ensino Médio, os alunos, mais maduros afetiva, cognitiva e metacognitivamente, devem ter a oportunidade de utilizar e aprofundar conhecimentos construídos anteriormente, em situações que propiciem o exercício da reflexão crítica (SÃO PAULO, 2010, p. 107, grifo nosso).

Primeiramente, a ênfase é dada à compreensão e à interpretação de significados (dos textos lidos, dos textos escritos, da participação nas atividades e na resolução de problemas de modo colaborativo etc) por meio, principalmente, da ampliação dos esquemas interpretativos e do repertório lexical dos alunos (SÃO PAULO, 2010, p. 109, grifo nosso).

Em *Orientação sobre os conteúdos do bimestre*, presente no CP, volume 1, percebemos nitidamente a influência da visão construtivista cognitivista da aprendizagem subjacente ao planejamento, como verificamos a seguir:

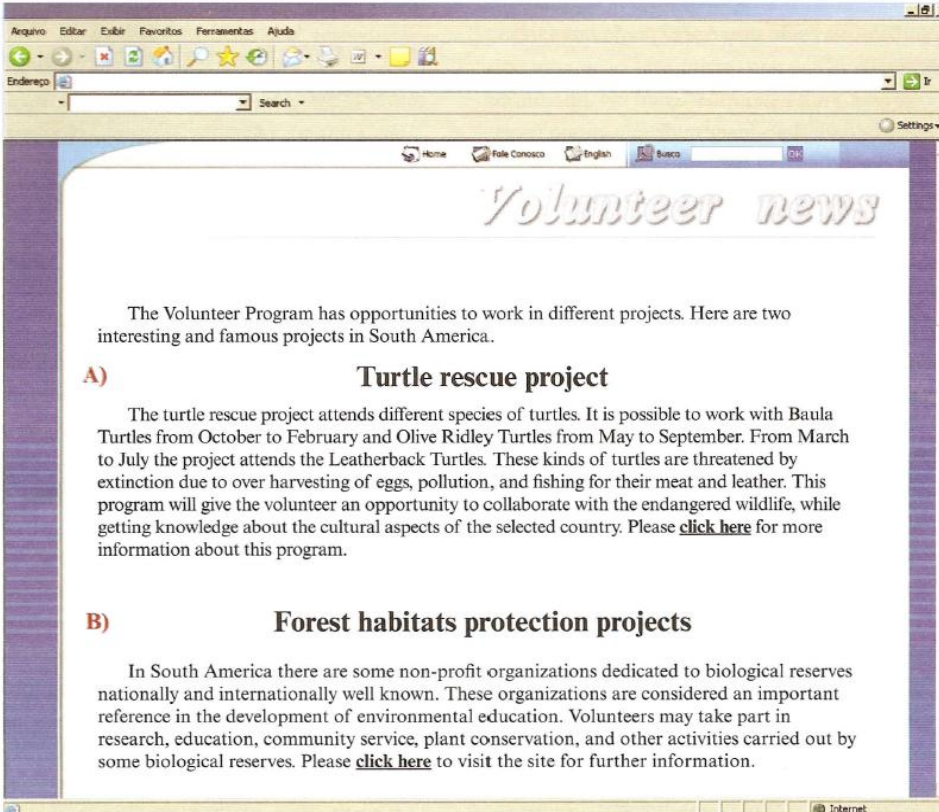
(...) a formação de leitura e de escrita dos alunos acontece por meio de tarefas propostas: levantamento de hipóteses e sua confirmação (ou não) a partir da leitura de um texto, observação de palavras cognatas (a partir da análise e da comparação entre as línguas inglesa e portuguesa), ênfase na leitura rápida para a apreensão do sentido geral de um texto e a localização de informações específicas (respectivamente, *skimming* e *scanning*), reconhecimento (...) (SÃO PAULO, 2009, vol. 1, p. 8).

A partir da leitura dessas citações, inferimos que as competências e habilidades dos alunos, seus conhecimentos de mundo e seus conhecimentos prévios de língua (materna e estrangeira) têm função significativa no processo de ensino-aprendizagem. A ativação desses conhecimentos permite ao aluno construir significados ao se deparar com a leitura dos textos. Por meio deles, ele adquire novos conhecimentos.

Para compreendermos essa visão da aprendizagem, observemos o texto a seguir e os procedimentos sugeridos no Caderno do Professor:

Figura 30 – Compreensão textual a partir das estratégias de leitura 1

1. Have a look at the texts below to discover what they are talking about and match them with the pictures.

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço

Search

Home Pale Conosco English Busca

Volunteer news

The Volunteer Program has opportunities to work in different projects. Here are two interesting and famous projects in South America.

A) Turtle rescue project

The turtle rescue project attends different species of turtles. It is possible to work with Baula Turtles from October to February and Olive Ridley Turtles from May to September. From March to July the project attends the Leatherback Turtles. These kinds of turtles are threatened by extinction due to over harvesting of eggs, pollution, and fishing for their meat and leather. This program will give the volunteer an opportunity to collaborate with the endangered wildlife, while getting knowledge about the cultural aspects of the selected country. Please [click here](#) for more information about this program.

B) Forest habitats protection projects

In South America there are some non-profit organizations dedicated to biological reserves nationally and internationally well known. These organizations are considered an important reference in the development of environmental education. Volunteers may take part in research, education, community service, plant conservation, and other activities carried out by some biological reserves. Please [click here](#) to visit the site for further information.

Internet

Fonte: Caderno do Aluno, vol. 1, p. 11.

Figura 31 – Procedimentos para o ensino da leitura 1

Peça aos alunos que se dividam em pequenos grupos de quatro a cinco para lerem os textos, buscando relacioná-los com as imagens da tartaruga e da floresta. Lembre-os de procurar por palavras-chave e pistas que possam ajudar na relação com as imagens. Se os alunos souberem como se escreve “tartaruga” e “floresta”, em inglês, a tarefa será simples. Os alunos podem apoiar-se também em outras palavras cognatas, por exemplo: *extinction, plant conservation, biological reserves* e outras.

Respostas

Tartaruga com o texto “Turtle rescue project” e floresta com o texto “Forest habitats protection projects”.

Fonte: Caderno do Professor, vol.1, p. 22.

Como podemos observar, trata-se de dois textos que nos informam sobre projetos e tarefas que um voluntário pode realizar. O texto A é sobre um projeto para salvar tartarugas em extinção. O texto B é sobre projetos de proteção a florestas. Nos procedimentos, notamos que, embora seja encorajado o trabalho em grupos, predomina a utilização de estratégias de leitura por parte dos alunos para que possam responder à questão proposta (busca por palavras-chave, cognatos, associação entre imagens e textos), características de uma visão construtivista cognitivista da aprendizagem. Analisemos outro texto e os procedimentos que o seguem:

Figura 32 – Compreensão textual a partir das estratégias de leitura 2

5. Have a quick look at the text, read the title, the subtitle and pay attention to the layout. What do you think it is about?

Student Guide
Choosing your profession!

Career

If you choose your career taking into consideration your interests, you will be fulfilled.

Career planning is a never-ending process. You will probably think about your career plans many times and re-address them during your life. It is a normal process to make up your mind about it and have different occupations until you get retired. It is really important to be honest to yourself and make a decision about your career based on what is fundamental to you, concerning your interests, skills, values and culture. Making a good career choice depends on some steps.

The first step is to examine your interests. What kinds of jobs or careers attract your attention? If you are not sure, it is possible to take self-tests on the internet to help you answer some points about your interests and possible careers.

The second step is to examine your abilities. What kind of skills do you have? What are your strengths? What are your weak points? At high school, what were your best subjects? Why did you like those subjects? What kind of things did you learn taking extracurricular activities?

The third step is to examine what your values at work are, for example: teamwork and work groups, working under pressure, security, social status, helping society, strong financial compensation and financial rewards, creativity, imagination, innovation, autonomy, independence, freedom, professional development and ongoing learning and growth, and many others.

The fourth step is to examine the career you want. There are some websites that might help you explore a list of occupations and lots of information about the profession you are looking for: activities, responsibilities, where to work, salaries and how to update.

The fifth step is to examine all the choices, if there is more than one, and focus on choosing the one you like best.

Other possible steps to get more information are:

- get college course brochures – some are available online;
- talk to your teachers;
- talk to your older friends, mainly the ones who work or have already had an internship;
- talk to your family, there might be different kinds of professions in your family;
- visit universities and talk to course coordinators or students who are following the career you are considering.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

Fonte: Caderno do Aluno, vol. 3, p. 7.

Figura 33 – Procedimentos para o ensino de leitura 2**Atividade 5**

Objetivo: antecipar expectativas de leitura, identificando o assunto principal do texto.

Tempo previsto: 1 aula (incluindo a atividade de expansão).

Procedimentos

Inicialmente, peça aos alunos que identifiquem o gênero textual em que esse texto pode ser encontrado, qual seu objetivo e que tipos de informações ele apresenta. Para fazer essa atividade, os alunos devem ler o texto e procurar pelas palavras-chave e cognatas, observando o modo como o texto organiza suas informações.

Respostas

5. O texto é sobre escolha de carreira, sobre como escolher uma carreira seguindo alguns passos. Os alunos podem chegar a essa conclusão por meio de palavras-chave, cognatas ou já conhecidas (*student guide, profession, career, interests, occupation e outras*).

Fonte: Caderno do Professor, vol. 3, p. 14.

Verificamos que se trata de um texto informativo sobre a escolha de uma carreira. Como notamos nos procedimentos, o professor deve encorajar os alunos a utilizar estratégias de leitura para a sua compreensão (busca por palavras-chave e cognatas). Novamente, percebemos a influência da visão construtivista cognitivista da aprendizagem no planejamento.

Ao privilegiar a habilidade de leitura a partir da ativação do conhecimento prévio e do uso de estratégias de leitura, as autoras dos CPs e CAs consideram os processos cognitivos dos alunos os mais importantes para o desenvolvimento dessa habilidade. No entanto, na seção *metodologia e estratégias*, elas afirmam que a interação social na construção do conhecimento também é priorizada nos cadernos:

É importante frisar que a forma com a qual as atividades são propostas aos alunos possibilita que aprendam uns com os outros, principalmente em classes onde a proficiência dos alunos seja bem heterogênea (SÃO PAULO, 2009, Caderno do Professor, vol. 1, p. 12, grifo nosso).

Esse aprender com o outro estaria associado à visão *sociointeracionista*, especialmente no que se refere à metáfora dos *andaimes* proposta por Wood, Bruner e Ross (1976 apud MOREIRA; REIS; TURA, 2009). Para os teóricos, o termo está atrelado ao conceito de aprendizagem mediada, ou seja, o aluno constrói conhecimento de maneira compartilhada, contando com o suporte do professor e de pares mais competentes para a realização de tarefas que não consegue fazer sozinho. A análise das atividades até aqui realizadas nos permite afirmar que a visão de aprendizagem predominante no planejamento é a *construtivista cognitivista*, visto que a construção de sentido nos cadernos não se dá prioritariamente na interação aluno-aluno, aluno-professor, mas a partir da mobilização dos recursos cognitivos dos alunos. É essa mobilização realizada durante a leitura que conduzirá o aluno à interação (leitor-texto).

Os procedimentos analisados neste subtópico mostram a influência da visão construtivista cognitivista da aprendizagem no planejamento, uma vez que os alunos devem se basear em estratégias de leitura (conhecimento prévio de língua, palavras cognatas, associação de imagens aos textos, por exemplo) para a resolução das atividades de interpretação de textos. Trata-se de uma visão de aprendizagem atrelada ao construtivismo piagetiano (cf. subtópico 1.3.2), ou seja, a aquisição da linguagem é determinada pelas estruturas cognitivas, o aluno é o sujeito do processo de aprendizagem, aquele que mobiliza recursos cognitivos para a construção de sentidos na língua. Observemos as citações a seguir:

A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e para a transposição dessa aprendizagem em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais (SÃO PAULO, 2010, p. 10).

(...) o conhecimento torna-se um prazer que pode ser aprendido ao se aprender a aprender. Nessa escola, o professor não se limita a suprir o aluno de saberes, mas dele é parceiro nos fazeres culturais; é quem promove, das mais variadas formas, o desejo de aprender, sobretudo com o exemplo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica e artística (SÃO PAULO, 2010, p.11).

Como podemos verificar, elas comprovam a visão construtivista cognitivista da aprendizagem, uma vez que se visa, com o ensino das disciplinas da PC, ao desenvolvimento da autonomia do aluno (aprender a aprender), ou seja, um participante ativo do processo de aprendizagem, capaz de resolver sozinho os conflitos cognitivos estabelecidos.

Durante a análise, observamos que os textos estão associados a uma determinada situação discursiva e ao gênero correspondente. No volume 1 do CA, por

exemplo, a situação discursiva é o *trabalho voluntário*, culminando na produção escrita do gênero *depoimento*. No volume 2, a situação discursiva é o *primeiro emprego*, sendo a produção escrita o gênero *anúncio*. No volume 3, tem-se como situação discursiva *as profissões do século XXI*, seguido da produção escrita do gênero *depoimento* (planos profissionais para o futuro). No volume 4, a situação discursiva é a *organização de um curriculum vitae*, sendo proposta a produção escrita do gênero *currículo*.

Constatamos, a partir desses exemplos, a influência da visão sociointeracionista no planejamento, convergindo para a definição de linguagem explicitada na PC:

A linguagem é constitutiva do ser humana. Pode-se definir linguagens como sistemas simbólicos, instrumentos de conhecimento e de construção de mundo, formas de classificação arbitrárias e socialmente determinadas (SÃO PAULO, 2010, p.14, grifo nosso).

No entanto, verificamos a influência da visão estruturalista no ensino da gramática (cf. subtópico 3.6.2). Na maioria das atividades, esta é abordada de maneira descontextualizada. Dessa forma, podemos concluir que há hibridismo no que se refere à concepção de língua. Consideramos que o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, a partir da visão sociointeracionista da linguagem, está associado ao ensino de LE contextualizado e significativo para o aluno. Concordamos que “não há uma competência linguística abstrata, mas, sim, limitada pelas condições de produção e de interpretação dos enunciados determinados pelos contextos de uso da língua” (SÃO PAULO, 2010, p.14). O trabalho com gêneros permite a comunhão entre o sistema linguístico e a esfera social. Dessa forma, o aluno passa a compreender que o texto tem sua existência quando inserido em uma situação discursiva que envolve, necessariamente, quem o produz e quem o interpreta.

A partir dos dados aqui analisados, procuraremos responder à segunda pergunta desta pesquisa: *Que relação pode ser estabelecida entre a PC, o CLEM e o planejamento concretizado nos CPs e CAs?*

3.8 As relações entre o esteio teórico revelado na PC, no CLEM e no planejamento dos CPs e CAs de língua inglesa

A análise das atividades e dos procedimentos para a sua realização permitiu-nos compreender como está constituído o planejamento de língua inglesa para a terceira série

do Ensino Médio da rede pública do Estado de São Paulo. Neste subtópico, verificaremos que relação pode ser estabelecida entre os princípios teórico-metodológicos revelados no CLEM, na PC e no planejamento concretizado nos CPs e CAs.

Iniciaremos tecendo considerações no que diz respeito à ênfase dada ao EBL no CLEM. Como observamos em nossa análise, o planejamento, em parte, está sob a influência desse ensino. Verificamos que seu foco é o desenvolvimento das competências de leitura e escrita a partir da compreensão e produção de gêneros textuais. Os textos analisados neste capítulo levam em consideração as dimensões cognitivas e sociais da língua na construção do significado dos textos, o que vai ao encontro do conceito de EBL (cf. subtópico 1.4) e da visão sociointeracionista da linguagem (cf. subtópico 1.2.4).

As dimensões cognitivas no planejamento referem-se à mobilização dos conhecimentos de mundo, de língua (materna e estrangeira) e estratégias de leitura (busca por palavras-chave, cognatos, leitura de títulos, subtítulos, associação entre imagens e texto). No que se refere à dimensão social, esta está relacionada aos gêneros abordados, os quais estão inseridos em uma esfera discursiva (mundo do trabalho). Alguns exemplos presentes no planejamento foram depoimentos de voluntários, anúncios de emprego e curriculum vitae.

No entanto, como apontamos em *tipo de planejamento* (cf. subtópico 3.6.1), há a predominância de atividades de compreensão textual, cujo foco está na localização de informações explícitas. Por meio delas, visa-se compreender a intenção do autor, sem a necessidade de os alunos detectarem e lidarem com a dimensão ideológica da língua. Consideramos que essas atividades não contribuem para o desenvolvimento da consciência crítica dos mesmos.

Além do fato de as atividades não priorizarem uma leitura crítica dos textos, outro fator que pode limitar o pleno desenvolvimento das habilidades comunicativas do aluno é o fato de a compreensão e a produção oral não receberem atenção no planejamento. O desenvolvimento da leitura e o da escrita pode ser o foco do currículo, mas isso não impede que a compreensão e a produção oral sejam trabalhadas colateralmente. Apesar da carga reduzida em vigor (duas aulas de 50 minutos), o que dificulta o desenvolvimento amplo de todas as habilidades, concordamos com Schmitz (2009) quando ele afirma que é possível promover um ambiente de aula de LE em sala. O professor, ao abordar a leitura de textos, faria perguntas nessa língua. Os alunos optariam por responder em língua materna ou em LE. Ao ouvirem esta última, aos poucos, poderiam ganhar coragem para perguntar e comentar nessa língua. Assim, “o professor não estaria ‘songando’ ocasiões e oportunidades para o desenvolvimento da compreensão auditiva e da fala” (SCHMITZ, 2009, p. 17). Como

apontado pelo autor, a discussão dos textos poderia resultar na elaboração de resumos ou paráfrases. Julgamos que a visão de ensino de LE proposta por Schmitz (2009) converge para os princípios do EBL, uma vez que as quatro habilidades comunicativas não são abordadas de maneira isolada, mas em conjunto.

Outra divergência teórico-metodológica entre o planejamento e o CLEM refere-se ao estudo da gramática que, na maior parte das situações de aprendizagem, está dissociado do estudo dos gêneros textuais, embora no CLEM afirme-se que

a orientação baseada no letramento sustenta-se nas relações existentes entre princípios anteriormente polarizados, propondo a articulação entre o saber e o fazer, entre o sistema linguístico e a língua em uso, entre a oralidade e a escrita, entre o aprender e a reflexão sobre a própria aprendizagem (SÃO PAULO, 2010, p. 106, grifos nossos).

Inferimos dessa citação que o ensino da gramática sob a influência do EBL deve estar associado a um contexto social. No caso do planejamento, esse contexto refere-se aos gêneros textuais, visto que são produções escritas geradas e utilizadas em atividades sociais variadas, tais como o trabalho, a educação, a mídia e o lazer. Na PC, o texto é compreendido como “qualquer sequência falada ou escrita que constitua um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva” (SÃO PAULO, 2010, p. 16, grifo nosso). O estudo descontextualizado da gramática, ao estar dissociado dos contextos de produção e recepção dos textos, apresenta a influência da visão estruturalista da linguagem, divergindo da visão sociointeracionista defendida na PC e no CLEM (cf. subtópico 3.7). Dessa forma, verificamos hibridismo no que se refere à concepção de língua subjacente ao planejamento.

Ressaltamos que o planejamento não tem como ponto de partida os aspectos gramaticais, mas o sentido. Entretanto, o ensino desses aspectos ainda é realizado de maneira isolada. Poucas são as atividades que chamam a atenção dos alunos para como as ideias são representadas no texto, assim como de que maneira a organização delas é marcada lexical e estruturalmente, o que nos permite afirmar que não há sistematização contextualizada dos aspectos lexicais e gramaticais, estabelecendo-se, assim, outra divergência entre o CLEM e o planejamento subjacente aos CPs e CAs, pois, no primeiro, afirma-se que

propicia-se um movimento de construção e reconstrução de conhecimento sobre si mesmo e sobre os outros, por meio da língua inglesa, com a leitura e escrita de textos, a aquisição de vocabulário e o reconhecimento de estruturas linguísticas a partir de seu uso contextualizado (SÃO PAULO, 2010, p. 108, grifo nosso).

Embora o planejamento apresente uma visão parcial dos princípios do EBL, podemos afirmar que há convergência teórica-metodológica entre ele e a PC no que se refere ao tipo de planejamento adotado. Como afirmado na PC e verificado na análise desta pesquisa, trata-se de um planejamento baseado em competências e habilidades, sendo estas últimas relacionadas às competências de leitura e escrita (cf. subtópico 3.6.1). É a partir da interação *aluno-gêneros textuais* que se visa ao desenvolvimento dessas competências.

Em nossa análise, verificamos que esse tipo de planejamento promove parcialmente um ensino centrado no aluno. Os temas abordados parecem levar em consideração seus interesses e necessidades, visto que se referem ao mundo do trabalho, o qual muitos adentrarão ao término da etapa escolar. Apesar de o aluno mobilizar conhecimentos de mundo e de língua (materna e estrangeira) para construir significados a partir de sua interação com os textos (cf. subtópico 3.7), notamos que sua criatividade não é muito estimulada. As atividades de compreensão textual priorizadas nas situações de aprendizagem e nas avaliações (cf. subtópico 3.6.4) restringem-se a respostas localizadas explicitamente nos textos, o que pouco contribui para o desenvolvimento de um posicionamento crítico-criativo. Consideramos que a falta desse aspecto nos CAs provoca divergência entre o planejamento e o CLEM, uma vez que neste enfatiza-se que o ensino de LE é orientado pelos princípios do EBL, sendo um deles o desenvolvimento da reflexão e autorreflexão do aluno (cf. subtópico 1.4).

A mobilização dos conhecimentos de mundo, de língua (materna e estrangeira) e de estratégias de leitura priorizada no planejamento converge para a visão construtivista cognitivista da aprendizagem defendida no CLEM, permitindo-nos afirmar que há coerência entre ambos no que diz respeito à visão de aprendizagem que os norteia.

Apresentamos a seguir a esquematização das relações entre as perspectivas teórico-metodológicas orientadoras da PC, do CLEM e do planejamento subjacente aos CPs e CAs. Posteriormente, passaremos para as considerações finais desta pesquisa.

Quadro 9 - A relação entre as perspectivas teórico-metodológicas da PC, do CLEM e do planejamento subjacente aos CPs e CAS da terceira série do Ensino Médio

PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS ORIENTADORAS DA PC E DO CLEM	PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SUBJACENTES AO PLANEJAMENTO
Planejamento integrado (competências, habilidades e textos)	Idem
Ensino gramatical contextualizado	Ensino gramatical descontextualizado
Ensino sistematizado de vocabulário	Ensino incidental de vocabulário
Leitura crítica (posicionamento crítico do aluno em relação aos textos)	Leitura linear (localização de informações explícitas)
Produção escrita a partir de contextos de uso da língua (gêneros textuais)	Idem
Visão construtivista cognitivista da aprendizagem	Idem
Visão sociointeracionista da linguagem (textos associados à esfera <i>o mundo do trabalho</i>)	Hibridismo, com a predominância da visão estruturalista da linguagem no ensino da gramática.
Versão forte do letramento (desenvolvimento da consciência crítica do aluno)	Versão fraca do letramento (adaptação do aluno às necessidades e exigências sociais do uso da leitura e da escrita)

Fonte: MASSAROTTO, 2012.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, visamos verificar a relação que pode ser estabelecida entre as vertentes teórico-metodológicas defendidas na Proposta Curricular atual do Estado de São Paulo (PC), no Currículo de Língua Estrangeira Moderna (CLEM) e no planejamento de língua inglesa subjacente aos Cadernos do Professor (CPs) e do Aluno (CAs) de língua inglesa da terceira série do Ensino Médio. Partimos do princípio de que todo currículo de LE apresenta uma rede teórica poliestruturada, visto que nele estão envolvidas questões pedagógicas, psicológicas (natureza da aprendizagem) e de ensino de línguas (concepção de língua, de aprendizagem, planejamento de cursos).

Primeiramente, identificamos e discutimos as bases teórico-metodológicas que fundamentam a PC e o CLEM. Em seguida, investigamos o planejamento para responder à primeira pergunta desta pesquisa: *Como se constitui o planejamento subjacente aos cadernos de língua inglesa (CPs e CAs) da terceira série do Ensino Médio?* Para que pudéssemos compreender sua constituição, a análise foi mapeada por categorias: *tipo de planejamento, ensino da gramática e do vocabulário, ensino da leitura e escrita, avaliação, visão de linguagem e aprendizagem* (cf. subtópico 3.6). Finalizamos a investigação buscando responder à segunda pergunta: *Que relação pode ser estabelecida entre a PC, o CLEM e o planejamento concretizado nos CPs e CAs?* (cf. subtópico 3.8).

Iniciaremos nossas considerações retomando os temas tratados nos subtópicos 3.6 e 3.7 a fim de responder à primeira pergunta. Posteriormente, estabeleceremos a relação entre a PC, o CLEM e o planejamento, de forma a responder à segunda. Terminaremos apontando sugestões para pesquisas futuras.

No que tange à constituição do planejamento, observamos no subtópico 3.6.1 que o tipo subjacente aos CPs e CAs é o integrado, ou seja, há a combinação de três tipos: o baseado em competências (dominante), em habilidades e em textos.

Em relação ao ensino da gramática e do vocabulário abordado no subtópico 3.6.2, verificamos que é descontextualizado, apesar de os textos estarem situados em um contexto sócio-histórico (gêneros textuais). Ressaltamos que as autoras dos CPs e CAs procuram promover um ensino gramatical associado aos textos somente no volume do terceiro bimestre. No que se refere ao vocabulário, sua aprendizagem é incidental. Os alunos podem registrar algumas palavras ou expressões em um espaço localizado nas páginas finais dos CAs, denominado *Vocabulary Log* (cf. subtópico 3.6.2).

A compreensão escrita, percorrida no subtópico 3.6.3, está associada à localização explícita de informações a partir do conhecimento prévio dos alunos em LE, tema e o uso de estratégias de leitura, tais como: a leitura por meio de palavras-chave, cognatos e inferências. Em relação à produção escrita, espera-se que os alunos, em grupos, elaborem um texto com base no gênero estudado no bimestre.

No que concerne às avaliações, observamos que as atividades são de localização explícita de informações (cf. subtópico 3.6.4). Não há propostas para a produção escrita. Inferimos que as autoras compreendam essa produção como as respostas dadas pelos alunos às perguntas relacionadas aos textos. Vale enfatizar que a gramática é abordada de maneira descontextualizada, com atividades cujo foco é o treino de estruturas (exercícios de preencher lacunas). Dessa forma, o aluno não as emprega com propósito comunicativo.

Dois são as visões de linguagem subjacentes ao planejamento: a sociointeracionista e a estruturalista. A primeira revelada no trabalho a partir de gêneros textuais, sendo estes associados à esfera do trabalho, e a segunda materializada no ensino descontextualizado da gramática (cf. subtópico 3.7). Dessa forma, a concepção de língua ora é compreendida como atividade social, ora como um sistema abstrato que paira acima das condições sociais.

No que se refere à visão de aprendizagem, a predominante é a construtivista cognitivista. O significado dos textos é construído a partir da mobilização de competências e habilidades, conhecimentos prévios de mundo, de língua (materna e estrangeira) e estratégias de leitura (busca por cognatos, associação entre textos e imagens). O conhecimento é construído do *individual* para o *social*, ou seja, dá-se a partir da interação leitor – texto (cf. subtópico 3.7).

A análise da constituição do planejamento aqui sintetizada nos permitiu perceber a ocorrência de convergências e divergências entre as perspectivas teórico-metodológicas materializadas nos CPs e CAs e as projetadas na PC e no CLEM, que discutiremos a seguir:

Observamos que há coerência no que se refere ao tipo de planejamento. O foco do ensino de língua inglesa da série pesquisada de fato é o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, o que converge para a constituição do planejamento integrado adotado (competências, habilidades, textos, cf. subtópico 3.6.1). No entanto, há divergência no que se refere ao tipo de leitura e escrita concretizado nos CAs. Como observamos na análise do capítulo 3, na PC e no CLEM temos implícito o conceito de leitura e escrita sob a perspectiva do letramento crítico (cf. subtópicos 3.2 e 3.3), o que não foi constatado na análise do

subtópico 3.6.3. As atividades de compreensão textual estão associadas à localização de informações explícitas, ou seja, busca-se compreender as intenções do autor. Assim, temos uma prática de leitura que não favorece o posicionamento crítico do aluno. No que se refere às produções escritas, também não percebemos um espaço para questionamentos em relação ao tema tratado. Visa-se somente à produção do gênero estudado no bimestre.

Em relação à *visão de aprendizagem*, verificamos convergência entre os materiais, uma vez que a visão construtivista cognitivista é predominante na PC, no CLEM e no planejamento (cf. subtópico 3.7). Identificamos a influência da visão sociointeracionista nas propostas de produção escrita. Sugere-se ao professor promover o trabalho em grupos (cf. subtópico 3.6.3). No entanto, consideramos se tratar de momentos esporádicos, visto que acontecem na última *Situação de Aprendizagem*, coincidindo com o término do bimestre.

No que tange à *visão da linguagem*, notamos divergência entre o planejamento, a PC e o CLEM. Estes dois últimos são orientados pela visão sociointeracionista, enquanto o primeiro apresenta hidridismo, ou seja, sofre influência das visões sociointeracionista e estruturalista. Apesar de os textos estarem associados à esfera do mundo do trabalho, o que pode favorecer o estabelecimento de relações entre os mesmos e os contextos de produção e recepção, constatamos que o ensino gramatical norteador dos CPs e CAs diverge do idealizado na PC e no CLEM. Nas atividades analisadas, observamos que a gramática é abordada de maneira descontextualizada (cf. subtópico 3.6.2), ou seja, dissociada dos textos, não coincidindo com os princípios da visão sociointeracionista e do EBL. Como apontado nesta pesquisa, nesse ensino não se espera que os alunos dominem os elementos linguísticos a priori para que desenvolvam as habilidades de compreensão e produção escrita. Nele, faz-se necessária a interdependência entre os aspectos gramaticais (morfológicos, lexicais e sintáticos), cognitivos e sociais envolvidos na compreensão e produção de significado (cf. subtópico 1.4).

O ensino de vocabulário concretizado no planejamento é de orientação incidental, divergindo da abordagem sistematizada proposta no CLEM (cf. subtópico 3.6.2). Verificamos a existência de atividades dissociadas da leitura dos textos e uma seção chamada *Vocabulary Log*, localizada nas páginas finais dos CAs, que pode ser utilizada pelo aluno para o registro pessoal de palavras ou expressões.

No que concerne à avaliação, detectamos desequilíbrio entre o que nela é proposto e os princípios teórico-metodológicos que norteiam a PC e o CLEM. Nestes, defende-se que o EBL tem como um de seus principais objetivos o desenvolvimento da consciência crítica. A análise da avaliação nos revelou atividades referentes à localização

explícita de informações contidas no texto (cf. subtópico 3.6.4), não contribuindo para o papel crítico-criativo do aluno diante do tema abordado.

As considerações aqui tecidas nos permitem afirmar que a relação entre as perspectivas teórico-metodológicas subjacentes à PC, ao CLEM e ao planejamento apresenta desarmonia. O conceito de gêneros textuais e o de EBL idealizados divergem do concretizado nos CAs. Apontamos, nesta pesquisa, que no EBL, ao se abordarem os gêneros, primeiramente se faz a análise das ações semiotizadas (ações de linguagem) na sua relação com o mundo social e com a intertextualidade, para depois ser feita a análise da arquitetura interna dos textos e do papel que desempenham os elementos da língua (cf. subtópico 1.4.4.2.4). No entanto, não verificamos a materialização desse princípio nos CAs, uma vez que o ensino de gramática e vocabulário é abordado de maneira descontextualizada, não apresentando relação com os textos. Ressaltamos também o fato de as atividades de compreensão e produção escrita não favorecerem o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos. Entendemos que as atividades de localização explícita de informação e as propostas de produção escrita, as quais não suscitam o questionamento do aluno em relação ao tema, são indícios de que há incoerência no que tange ao conceito de EBL defendido na PC e no CLEM e o subjacente ao planejamento.

Esta pesquisa nos leva a refletir sobre a prioridade dada ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita na PC, no CLEM e no planejamento. Na PC, afirma-se que

os atos de leitura e de produção de textos ultrapassam os limites da escola, especialmente os da aprendizagem em língua materna, configurando-se como pré-requisitos para todas as disciplinas escolares. A leitura e a produção de textos são atividades permanentes na escola, no trabalho, nas relações pessoais e na vida (SÃO PAULO, 2010, p. 15)

Não contestamos que o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral seja muito importante para a nossa ação em sociedade, uma vez que diversas esferas discursivas as utilizam como práticas sociais. O aluno, ao ter contato com essas práticas, passa a ter voz, a exercer sua cidadania. No entanto, consideramos que a compreensão e produção oral podem ser abordadas colateralmente, dando suporte ao desenvolvimento das habilidades prioritárias, convergindo para a visão do EBL no que se refere às habilidades serem trabalhadas em conjunto (KERN, 2000, cf. subtópico 1.4). Concordamos com Schmitz (2009) quando afirma que os professores devem usar o inglês que têm para acostumar seus alunos a ouvir e, quem sabe, a falar a LE. Cumprimentar a turma, dar

instruções e orientações na LE são sugestões que o autor nos apresenta para introduzirmos a comunicação oral em sala de aula, o que pode contribuir para a desmistificação da crença de que não é possível a aprendizagem de LEs na escola.

O ensino de LE a partir dos gêneros textuais pode facilitar a interdependência entre as habilidades comunicativas, como podemos exemplificar a seguir. O professor, após apresentar alguns textos (do mesmo gênero) e analisá-los com os alunos (identificação do contexto de produção, organização textual, sequência textual predominante, marcas linguísticas que caracterizam o gênero), poderia lhes solicitar que pesquisassem sobre determinados temas e, em grupos, produzissem um texto escrito nos moldes do gênero estudado no bimestre. O término desse projeto se daria com a produção oral dos grupos. Os alunos relatariam aos colegas sobre o tema abordado, utilizando cartazes com imagens e, até mesmo, legendas que os auxiliassem na comunicação.

As considerações aqui expostas a respeito da relação estabelecida entre o planejamento, a PC e o CLEM nos permitem fazer alguns questionamentos, os quais poderão servir para discussões e reflexões futuras:

- Que contribuições o EBLC pode trazer para o ensino e a aprendizagem de LEs no contexto público de ensino?
- Que efeitos a inserção de outras habilidades nesse contexto, como a compreensão e produção oral, poderia ocasionar no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção escrita?
- Que resultados o ensino contextualizado da gramática e do vocabulário pode ter na compreensão e produção textual dos alunos?
- Qual é a visão dos professores e dos alunos da rede pública do Estado de São Paulo em relação ao processo de ensino-aprendizagem materializado nos cadernos?

Dessa forma, esta pesquisa não se esgota. Ela pode servir de base para trabalhos futuros. Consideramos que se faz necessário abordar a prática do professor, especialmente no que se refere a como ele está se apropriando dos princípios teórico-metodológicos projetados na PC e no CLEM e os materializados nos CPs e CAs, assim como de que maneira está os colocando em sua prática. Sugerimos também pesquisas que visem à formação reflexiva e continuada. O início poderia se dar com o professor olhando para a sua

prática, depois refletindo sobre os conceitos teórico-metodológicos norteadores da PC, do CLEM e do planejamento. O término se daria com ele voltando para a sua prática novamente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de Compreender Linguística Aplicada. **Letras 2**, Santa Maria, p. 7-15, jun./jul. 1991.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **Linguística Aplicada – Ensino de Línguas & Comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **O planejamento de um curso de língua: a harmonia do material-insumo com os processos de aprender e ensinar línguas**. Mimeo, 2007.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. Necessidades e interesses contemporâneos no ensino-aprendizagem de inglês para propósitos específicos. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BECHARA, E. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.

BEGLAR, D.; HUNT, A. Implementing Task-based Language Teaching. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

BORGES, E. F. V. **Discernimento do Esteio Teórico nos PCN de Língua Estrangeira – Ensino Fundamental**. 2003. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, 2003.

BREEN, M. P.; CANDLIN, C. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. **Applied Linguistics**, vol. 1, n. 2, p. 89-164, 1980.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 3rd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 5th ed. White Plains, NY: Pearson Education, 2007.

BROWN, J. D. Research methods for Applied Linguistics: Scope, characteristics, and standards. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). **The handbook of applied linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004.

BYRNES, Heidi. Content-based foreign language instruction. In: SANZ, Cristina (org). **Mind in Context: Adult Second Language Acquisition –Methods, Theory and Practice**. Washington, DC: Georgetown University Press, 2005. p. 282 - 306.

CANALE, M. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R (org.) **Language and Communication**. Londres: Longman, 1983.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and Educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, 4(9). Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html>. Acesso: 13 mar. 2012.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

DUBIN, F.; OLSHTAIN, E. **Course Design: developing programs and materials for language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas: Alínea Editora, 2005.

HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. Essex: Pearson Education Limited, 2008.

IANUSKIEWTZ, A. D. **Significado social e sentido pessoal da atividade docente do professor e inglês da escola pública**. 2009. Dissertação. (mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, 2009.

JOHNS, A. M. Genre and ESL / EFL composition instruction. In: KROLL, B. **Exploring the dynamics of second language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

KERN, R. **Literacy and Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KRAHNKE, K. **Approaches to syllabus design for foreign language teaching**. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1987.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LYONS, J. **Linguagem e Linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. Letramento Crítico e Ensino Comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE-MÓR, W. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006.

MILANI, S. E. Historiografia de Saussure: o Curso de Linguística Geral. **Letras & Letras**, v. 25, p. 55-71, 2009.

MONTE MÓR, W. Critical literacies in the Brazilian university and in elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In: MACIEL, R. F. E ARAUJO, V. A. (Orgs.) **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MOREIRA, T. M.; REIS, S. C.; TURA, D. L. C. O uso de blogs na aprendizagem da língua inglesa: uma experiência na escola pública. **Revista Tecnologias na Educação**, Belo Horizonte, n. 1, nov. 2009. Disponível em: <<http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/revista/a1n1/rel14.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

NATION, I. S. P. **Learning Vocabulary in Another Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

NATION, I. S. P. **Teaching Vocabulary**: strategies and techniques. Boston: Heinle, Cengage Learning, 2008.

NEGRÃO, E.; SCHER, A., VIOTTI, E. A competência linguística. In: Fiorin, J. L. **Introdução à Linguística**: I. Objetos teóricos. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

NUNAN, D. **The Learner-Centred Curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: Fiorin, J. L. **Introdução à Linguística**: I. Objetos teóricos. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

RICHARDS, J. C. **Curriculum Development in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. 3. ed. Porto Alegre: Livraria Sulina Editora, 1973.

SANTOS, R. A aquisição da linguagem. In: Fiorin, J. L. **Introdução à Linguística: I. Objetos teóricos**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do aluno: LEM – Inglês, ensino fundamental – 7ª série, volume 1**. São Paulo, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do aluno: LEM – Inglês, ensino médio – 3ª série, volume 1**. São Paulo, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do aluno: LEM – Inglês, ensino médio – 3ª série, volume 2**. São Paulo, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do aluno: LEM – Inglês, ensino médio – 3ª série, volume 3**. São Paulo, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do aluno: LEM – Inglês, ensino médio – 3ª série, volume 4**. São Paulo, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do professor: LEM – Inglês, ensino médio – 3ª série, volume 1**. São Paulo, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do professor: LEM – Inglês, ensino médio – 3ª série, volume 2**. São Paulo, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do professor: LEM – Inglês, ensino médio – 3ª série, volume 3**. São Paulo, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do professor: LEM – Inglês, ensino médio – 3ª série, volume 4**. São Paulo, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Inglês**. São Paulo, 2008.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas**, São José do Rio Preto, n. 4, p 75-81, 1998.

SCARPA, E. M. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística 2**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, D. C. (Org). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: CEALE/Autêntica, 1998.

SUNDAYANA, W. Syllabus Design in the Frame of Competence-Based Curriculum English. **Competence- Based Teaching in Action**. Bandung: HIMA Bahasa Inggris UPI Bandung, 2004.

VIANA, N. Planejamento de Cursos de Línguas: Pressupostos e Percurso. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. p. 29-48.

WEEDWOOD, B. **História concisa da Linguística**. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2002.

WILKINS, D. A. Grammatical, situational and notional syllabuses. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (org). **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

ANEXO A – PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO ESCRITA

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4 PRODUCING A TESTIMONIAL

Tempo previsto: 3 aulas.

Conteúdos e temas: produção de um relato de experiência de voluntariado.

Competências e habilidades: levantamento de ideias; organização, seleção de informações; preparação de rascunho; autocorreção de texto e edição final.

Estratégias de ensino: levantamento de conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto; construção de conhecimentos de forma dialogada com os alunos; monitoramento da aprendizagem organizada em pequenos grupos.

Recursos: papel sulfite; canetas; fotos.

Avaliação: procedimento formativo, com o acompanhamento dos alunos durante a realização das atividades em sala de aula.

Roteiro de aplicação da Situação de Aprendizagem 4

Objetivo: produzir um relato de experiência de voluntariado.

Tempo previsto: 2-3 aulas.

Procedimentos

As atividades nesta Situação de Aprendizagem mobilizam os alunos para o trabalho com a produção de texto de forma processual: em um primeiro momento, os alunos engajam-se em um *brainstorming* (levantamento de ideias,

amparado pelo conhecimento que puderam construir ao longo do bimestre). Em seguida, as etapas do processo continuam com a produção do perfil, a edição e a finalização dos textos e, finalmente, a socialização. Lembremos que continua valendo nossa sugestão de que você utilize uma tabela de símbolos indicadores de “erros” ou inadequações linguísticas cometidos pelos alunos durante a etapa de edição e revisão dos textos. Os alunos vão trabalhar em grupos a maior parte do tempo para produzir os relatos de experiência de voluntariado, e o processo do trabalho em equipe, nesse momento, desenvolve nos alunos a competência atitudinal, possibilitada pela produção textual coletiva.

1. Organize os alunos em pequenos grupos (três ou quatro). Informe que eles irão escrever um pequeno relato sobre um trabalho voluntário feito por eles ou por algum conhecido. Para realizar esse trabalho, eles precisam coletar informações, entrevistando pessoas que façam trabalhos voluntários em sua cidade, seu bairro ou sua escola. Pode ser alguém da família, vizinhança, escola ou algum dos alunos. Na entrevista, eles devem descobrir e anotar o que essas pessoas fizeram, onde, quando, como e por quê, e ainda como se sentem sobre a experiência. Nesta etapa, as pesquisas sugeridas como *homework* devem ajudar.

2. Na aula seguinte, proponha a atividade de escrita: em grupos, os alunos devem produzir um pequeno relato de experiência de voluntariado, apoiados na pesquisa que realizaram. Ajude a turma a usar, como modelos, os *testimonials* estudados ao longo do bimestre, inclusive palavras, expressões típicas e tempos verbais dos textos analisados. Lembre à turma que esse é um primeiro rascunho, que será corrigido e editado em uma versão final.

3. Em seguida, peça aos grupos que troquem seus textos. Anote na lousa uma pequena lista de símbolos indicadores de “erros” ou inadequações e peça aos alunos que corrijam os textos dos colegas, usando esses símbolos. Chame a atenção para a adequação do texto ao gênero: a organização visual das informações, o uso dos tempos verbais *present simple*, *present perfect* etc.

4. Para finalizar, os grupos devem receber seus textos de volta, corrigi-los e produzir a versão final, ilustrada com imagens ou fotos. Organize os textos em forma de coletânea, ou faça uma exibição em sala de aula. Peça aos alunos que leiam os diversos textos e conversem sobre os relatos de experiência de voluntariado registrados por seus colegas.